

**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 (83), 2025**

Алматы

**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 (83)**

Алматы, 2025

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

ХАБАРШЫ

«Психология» сериясы,
№ 2 (83), 2025

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

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

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

Ғылыми редактор:
Абай атындағы ҚазҰПУ жалпы және қолданбалы
психология кафедрасының қауымд. проф. м.а., психол.ғ.к.
Б.Д. Жигитбекова

Жауапты хатшы:
Абай атындағы ҚазҰПУ жалпы және қолданбалы
психология кафедрасының аға оқытушысы,
«Психология», PhD докторы
Н.А.Кудушева

Тех.хатшы:
Абай атындағы ҚазҰПУ жалпы және қолданбалы
психология кафедрасының аға оқытушысы,
«Психология», PhD докторы
П.Б. Дауткалиева

Редакция алқасы:
Намазбаева Ж.И.
психол. ғ. д., профессор, Caspian University

Касымжанова А.А. психол. ғ. к.,
Тұран университеті Психология жоғары мектебі
институтының ғылыми профессоры
Акажанова А.Т. п.с.ғ.д., қауым. профессор,
Абай атындағы ҚазҰПУ.

Григорьев Л.А. психол. ғ. д., профессор, Мәскеу
мемлекеттік педагогикалық университеті, Педагогика
және психология факультетінің деканы, Мәскеу қ., Ресей;

Крупельницкая Л.Ф. психол. ғ. д., профессор, Киев
ұлттық университеті, Психодиагностика және
клиникалық психология кафедрасының меңгерушісі,
Киев қ., Украина;

Грысь А.М. психол. ғ. д., профессор, Украина ҰҒА
Г.С. Костюк атындағы Психология институты,
Әлеуметтік бейімделген кәсіпке толмағандар
психологиясы зертханасының меңгерушісі, Украина.

Лушпаева И. И. психол. ғ. к., Қазан федералды
университетінің оқу психологиясы кафедрасының
меңгерушісі, доцент.

Ерментаева А. – психол. ғ. к., профессор, Туран
университеті;

Новикова Г.В. – психол. ғ. к., профессор,
М.В. Ломоносов атындағы Мәскеу мемлекеттік
университеті, Мәскеу қ., Ресей;

Нурдин А.С. – психол. ғ. к., қауым. профессор,
Л.Н. Гумилев атындағы Евразия ұлттық университеті.

© Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті, 2025
Қазақстан Республикасының
мәдениет және ақпарат министрлігінде
2009 жылы мамырдың 8-де тіркелген
№10103 - Ж

Басуға 27.03.2025 қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 44,0 с.б.т.
Тапсырыс 339.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің
«Ұлағат» баспасы

МАЗМҰНЫ СОДЕРЖАНИЕ CONTENT

ЖАЛПЫ ПСИХОЛОГИЯ ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Sugurov B.A., Kassymzhanova A.A.**
Unique perspectives on procrastination: theoretical approaches 9
- Сугуров Б.А., Қасымжанова А.А.**
Прокрастинация туралы ерекше көзқарас: теориялық шолу
Сугуров Б.А., Қасымжанова А.А.
Особый взгляд на прокрастинацию: теоретический обзор
- Кудушева Н.А., Баярыстанова Э.Т., Мурзагулова М.Д.,
Омарова Е.О., Аденова Л.Ж**
Қазіргі студенттердің тұлғалық өзіндік тиімділігіне эмоция-
лық-аффективтік процестердің әсері..... 18
- Кудушева Н.А., Баярыстанова Э.Т., Мурзагулова М.Д.,
Омарова Е.О., Аденова Л.Ж**
Влияние эмоционально-аффективных процессов на личную
самоэффективность современных студентов
- Kudusheva N.A., Bayarystanova E.T., Murzagulova M. D.,
Omarova E. O., Adenova L. Zh**
The influence of emotional-affective processes on the personal
self-efficacy of modern students
- Sadykova A.B., Yermantaeva A.R., Bekmuratova G. T.**
The role of creativity in the psychologists' self-concept
development..... 29
- Садыкова А.Б., Ерментаева А.Р., Бекмуратова Г. Т.**
Роль креативности в развитии я-концепции психологов
- Садыкова А.Б., Ерментаева А.Р., Бекмуратова Г. Т.**
Психологтардың өзіндік тұжырымдамасын дамытудағы
шығармашылықтың рөлі
- Имансыдықова Н.Ж., Сарсенбаева Л.О.**
Тұлғаның стильдік қасиеттері мен өмірдегі табыстылықтың
өзара байланысы..... 43
- Имансыдықова Н.Ж., Сарсенбаева Л.О.**
Взаимосвязь стилевых характеристик личности и жизненной
успешности
- Imansydykova N. Zh., Sarsenbaeva L.O.**
The relationship between personality style traits and life success
- Исина А.С., Абдыхалыкова Ж.Е., Мамбеталина А.С.,
Исина Б.К.**
Психологические механизмы передачи ценностей в семье:
роль привязанности, идентификации и импринтинга 50
- Исина А.С., Абдыхалыкова Ж.Е., Мамбеталина А.С.,
Исина Б.К.**
Отбасылық құндылықтарды берудің психологиялық меха-
низмдері: байланыс, идентификация және импринтингтің рөлі
- Issina A.S., Abdykhalykova Zh.Y., Mambetalina A.S.,
Isina B.K.**
Psychological mechanisms of value transmission in the family: the
role of attachment, identification, and imprinting
- Шукеева А.М., Турниязова Ж.К., Даникеева А.Б.**
Зейінділіктің анықтамасы, түрлері және maas (mindful
attention awareness scale) әдістемесін қазақ тіліне бейімдеу..... 63

Казахский национальный педагогический
университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия «Психология»,
№ 2(83), 2025

Выходит с 2000 года.
Периодичность – 4 номера в год

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

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

Научный редактор:
к.психол.н.,
и.о. ассоциированного профессора
Жигитбекова Б.Д.

Ответственный секретарь:
доктор PhD «Психология», старший преподаватель
кафедры общей и прикладной психологии КазНПУ
им. Абая
Н.А. Кудушева

Тех.секретарь:
доктор PhD «Психология», старший преподаватель
кафедры общей и прикладной психологии
КазНПУ им. Абая
П.Б. Дауткалиева

Редакционная коллегия:
Намазбаева Ж.И.
Caspian University д.психол.н., профессор
Касымжанова А.А. к.психол.н.,
Профессор-исследователь института Высшей
Школы психологии Университета Туран
Аскажанова А.Т. д.психол.н., ассоц.профессор,
КазНПУ им. Абая
Григорьевич Л.А. д.психол.н., профессор, декан
факультета педагогики и психологии Московского
государственного педагогического университета,
г. Москва, Россия;
Крупельницкая Л.Ф. д.психол.н., профессор,
заведующий кафедрой психодиагностики и клинической
психологии Киевского национального университета,
г. Киев, Украина;
Грысь А.М. д.психол.н., профессор, заведующий
лабораторией психологии социально дезадаптированных
несовершеннолетних Института психологии
им. Г. С. Костюка, Украина.
Лушпаева И. И. к.психол.н., заведующий
кафедрой педагогической психологии Казанского
федерального университета, доцент.
Ерментаева А. – д.психол.н., профессор,
университет Туран;
Новикова Г.В. – к.психол.н., профессор,
Московский государственный университет
им. М. В. Ломоносова, г. Москва, Россия;
Нурадинов А.С. – к.психол. н., профессор, Евразийский
национальный университет им. Л. Н. Гумилева.

© Казахский национальный педагогический
университет имени Абая, 2025

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

Подписано в печать 27.03.2025.
Формат 60x84 1/8. Объем 44,0 уч.-изд.л.
Заказ 339.

050010, г. Алматы,
пр. Достык, 13. КазНПУ им. Абая
Издательство «Ұлағат»
Казахского национального педагогического
университета имени Абая

Шукеева А.М., Турниязова Ж.К., Даникеева А.Б.

Определение, виды осознанности и адаптация методики maas
(mindful attention awareness scale) к казахскому языку

Shukeeva A.M., Zh.K. Turniyazova, Danikeeva A.B.

Definition, types of mindfulness and adaptation of the maas
(mindful attention awareness scale) method to the kazakh language

Сайлинова К.К., Жұбаназарова Н.С.

Ойлау процесінде студенттердің әлеуметтік интеллектісін да-
мытуға психологиялық бейімделу мен салауаттылықтың әсері

Сайлинова К.К., Жұбаназарова Н.С.

Влияние психологической адаптации и благополучия на
развитие социального интеллекта студентов в процессе
мышления

Sailinova K.K., Zhubanazarova N. S.

The influence of psychological adaptation and well-being on the
development of students' social intelligence in the process of
thinking

Koyanbekova S.B., Ospanova B.R., Kydyrbay K.K.

The synergistic consolidation aspect of psychology and the
expressive stylistic paradigm.....

Коянбекова С.Б., Оспанова Б.Р., Қыдырбай Қ.Қ.

Психология мен экспрессивтік стилистикалық парадигманың
синергетикалық консолидациялану аспектісі

Коянбекова С.Б., Оспанова Б.Р., Қыдырбай Қ.Қ.

Аспект синергетического объединения психологии и
парадигмы экспрессивного стиля

Ордагулова Д.И., Казиев К., Бекжанова С.Ж.,

Өмірзақова-Ахмет А.Қ.

Студенттердегі перфекционизм, академиялық прокрастина-
ция және өмірге қанағат арасындағы байланыс

Ордагулова Д.И., Казиев К., Бекжанова С.Ж.,

Өмірзақова-Ахмет А.Қ.

Взаимосвязь между перфекционизмом, академической
прокрастинацией и удовлетворенности жизнью у студентов

Ordagulova D., Kaziyevev K., Bekzhanova S.,

Umirzakhova- Akhmet A.

The relationship between perfectionism, academic procrastination
and life satisfaction of students

Момбиева Г.А., Толебаева Ж.А., Исатаева Б.Б.

Коммуникативті қузыреттілік – болашақ психологтардың
кәсіби дамуының құрамдас бөлігі ретінде

Момбиева Г.А., Толебаева Ж.А., Исатаева Б.Б.

Коммуникативная компетентность как компонент
профессионального развития будущих психологов

Mombiyeva G., Tolebayeva Zh., Issatayeva B.

Communicative competence as a component of professional
development of future psychologists

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖӘНЕ ЖАС ЕРЕКШЕЛІК ПСИХОЛОГИЯСЫ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Кенжетаетаева Р.О., Кариев А.Д., Амангелді Ә. А., Гарин Д.М.

Взаимосвязь эмоционального интеллекта, перфекционизма и
прокрастинации с академической успеваемостью студентов....

Кенжетаетаева Р.О., Кариев А.Д., Амангелді Ә. А., Гарин Д. М.

Эмоционалды интеллектінің, перфекционизмнің және
прокрастинацияның студенттердің академиялық үлгерімімен

Kazakh National Pedagogical National
University named after Abai

BULLETIN

«Bulletin KazNPU named after Abai»

Series «Psychology»
№ 2 (83), 2025

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

Scientific editor:
Candidate of Psychology, Acting Associate Professor
Zhigitbekova B.D.

Executive Secretary:
PhD in Psychology, Senior lecturer at the Department of
General and Applied Psychology of KazNPU Abaya
N.A. Kudashova

Those Secretary: PhD in Psychology, Senior lecturer
at the Department of General and Applied
Psychology of KazNPU Abaya
P.B. Dautkalieva

Editorial Board:
Namzabayeva Zh. I. Caspian University, Doctor of
Psychology, Professor Kasymzhanova A.A. Candidate
of Psychology, Research Professor at the Institute of
Higher School of Psychology, Turan University
Akazhanova A.T., Doctor of Psychology, assoc.
Professor, KazNPU named after Abaya
Grigorovich L.A., Doctor of Psychology, Professor,
Dean of the Faculty of Pedagogy and Psychology,
Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia;
Krupelnitskaya L.F., Doctor of Psychology,
Professor, Head of the Department of Psychodiagnostics
and Clinical Psychology, Kyiv National University,
Kyiv, Ukraine;
Grys A.M., Doctor of Psychology, Professor,
Head of the Laboratory of Psychology of Socially
Maladapted Minors at the Institute of Psychology named
after
G. S. Kostyuk, Ukraine.
Lushpaeva I. I. Candidate of Psychology, Head of the
Department of Pedagogical Psychology of Kazan Federal
University, Associate Professor.
Ermentaeva A. – Doctor of Psychology, Professor,
University of Turan;
Novikova G.V. – Candidate of Psychology, Professor,
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia;
Nuradinov A.S. – Candidate of Psychological Sciences,
Professor, L. N. Gumilyov Eurasian National University.

© 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 27.03.2025.
Format 60x84 1/8
Volume 44,0 teaching and publishing lists
Order 339.

050010, Almaty, Dostyk avenue 13,
KazNPU named after Abai
Publishing House “Ulakat” of the Kazakh National
Pedagogical University
named after Abai

байланысы

Kenzhetaeva R.O., Kariyev A.D., Amangeldy A.A., Garin D. M.
The relationship of emotional intelligence, perfectionism, and
procrastination with students' academic performance

Кудасбекова А.Б., Арымбаева К.М., Елтаев А.Ж.
Ешенкулова Д.Б., Исманова Р.Ж.

127

Жеткіншектердің коммуникативтік дағдыларын дамытудың
психологиялық шарттары **Кудасбекова А.Б., Арымбаева**
К.М., Елтаев А.Ж. Ешенкулова Д.Б., Исманова Р.Ж.

Психологические условия развития коммуникативных
навыков у подростков

Kudasbekova A., Arymbaeva K., Yeltayev A., Yeshenkulova
D., Ismanova R.

Psychological conditions for the development of communication
skills in adolescents

Катшибекова Ж.Б., Малых С.Б., Сангилбаев О.С.,
Берсугирова Т.Е., Нуркасинова Л.М.

Взаимосвязь свойств внимания и компонентов рациональной
организации учебно-познавательной деятельности студентов
университета

140

Катшибекова Ж.Б., Малых С.Б., Сангилбаев О.С.,
Берсугирова Т.Е., Нуркасинова Л.М.

Университет студенттерінің зейін қасиеттері мен оқу-
танымдық қызметін рационалды ұйымдастыру
компоненттерінің байланысы

Katshibekova Zh.B., Malyh S.B., Sangilbaev O.S., Bersugirova
T.E., Nurkasimova L.M.

Relationship of attention properties and components of rational
organization of learning and cognitive activities of university
students

Дәутқалиева П.Б., Толыбаева Ж.Ж., Сманова А.С.,
Жапишева Г.Қ., Баймбетова М.А.

Особенности формирования профессиональной мотивации
современных студентов.....

154

Дәутқалиева П.Б., Толыбаева Ж.Ж., Сманова А.С.,
Жапишева Г.Қ., Баймбетова М.А.

Қазіргі студенттердің кәсіби мотивациясын қалыптастырудың
ерекшеліктері

Dautkaliyeva P., Tolybayeva J., Smanova A., Zhapisheva G.,
Baimbetova M.

Features of the formation of professional motivation of modern
students

Букешова С.С., Ниетбаева Г.Б., Адирбекова Ж.С.

Қазіргі жастар арасында аддиктивті мінез-құлықтың
психологиялық аспектілері.....

164

Букешова С.С., Ниетбаева Г.Б., Адирбекова Ж.С.

Психологические аспекты аддиктивного поведения среди
современных молодежи

S.S.Bukeshova, G.B.Nietbaieva, Zh.S.Adirbekova

Psychological aspects of addictive behavior among modern youth

Бейсембаева К.Д., Сатова А.К., Конысбаева А.Б.

Ересек мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды
интеллектін дамыту ерекшеліктері

174

Бейсембаева К.Д., Сатова А.К., Конысбаева А.Б.

Особенности развития эмоционального интеллекта детей
старшего дошкольного возраста

Beisembayeva K.D., Satova A.K., Konysbaeva A.B. Features of the development of emotional intelligence in older preschool children	
Салкынбаева А.М., Бегалиева Н.У. Жеткіншектердегі алекситимия белгілерінің таралу ерекшеліктері: жас және жыныс тұрғысынан эмпирикалық талдау.....	189
Салкынбаева А.М., Бегалиева Н.У. Особенности проявления признаков алекситимии у подростков: эмпирический анализ возрастных и гендерных различий	
Salkynbayeva A, Begalieva N. Peculiarities of the distribution of alexithymia symptoms in adolescents: an empirical analysis based on age and gender	
Тайболатов Қ., Абильдинова Г., Сембаев Т., Альжанов А. Педагогтердің тұлғалық қасиеттері цифрлық белсенділіктің және әлеуметтік медианы қолданудың предикторы ретінде.....	202
Тайболатов Қ., Абильдинова Г., Сембаев Т., Альжанов А. Личностные черты педагогов как предикторы цифровой активности и использования социальных сетей	
Taibolatov K., Abildinova G., Sembaev T., Alzhanov A. Personality traits of teachers as predictors of digital activity and use of social networks	
Нұрсұлтанқызы А., Маженова Р.Б., Аманбек Ж.О. Педагог-психолог қызметіндегі цифрлық құзыреттілікті дамыту жолдары.....	214
Нұрсұлтанқызы А., Маженова Р.Б., Аманбек Ж.О. Пути развития цифровых компетенций в деятельности педагога-психолога	
Nursulankyzy A., Mazhenova R.B., Amanbek J.O. Ways to develop digital competencies in the activity of a teacher-psychologist	

КЛИНИКАЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯ КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Есимова А. Д., Аймаганбетова О. Х. Есимов Н.Б. Измаилова Н. Т. Психологический статус пациентов с алкогольной зависимостью: определение ключевых характеристик и их связь со стадиями заболевания.....	
Есимова А. Д., Аймаганбетова О. Х. Есимов Н.Б. Измаилова Н. Т. Алкогольге тәуелді науқастардың психологиялық жағдайы: негізгі сипаттамаларды анықтау және олардың ауру кезеңдерімен байланысы	229
Yesimova A.D., Aimaganbetova O. Kh., Yesimov N.B., Izmailova N. T. Psychological status of patients with alcohol dependence: identification of key characteristics and their relation to the stages of the disease	
Глушкова Л. Н., Федорова И.А. Современные проблемы репродуктивной культуры молодых: теоретико – методологический анализ и практика	238
Глушкова Л. Н., Федорова И.А. Жастардың репродуктивті мәдениетінің қазіргі мәселелері: теориялық және әдіснамалық талдау және практика	

Glushkova L.N., Fedorova I.A.

Modern problems of reproductive culture of young people: theoretical and methodological analysis and practice

Стельмах С.А., Тхоржевская Я.Я., Кыржибаева С.К.

Перспективные методы и приёмы АВА-терапии: нарративный обзор литературы.....

252

Стельмах С.А., Тхоржевская Я.Я., Кыржибаева С.К.

АВА- терапиясының перспективалық әдістері мен әдістері: әдебиеттерге әңгіме шолуы

Stelmakh S.A., Thorzhevskaya Ya.Ya., Kirzhibayeva S.K.

Promising methods and techniques of ABA- therapy: a narrative review of the literature

Uteulova A., Janbayeva A., Goncharova T., Nadirbekova A., Nuridinova G.

Socio-psychological characteristics of the personality of female patients with oncological diseases of the reproductive system and breast at different stages of diagnosis and treatment 264

Утеулова А.А., Жанбаева А.Б., Гончарова Т.Г.

Надирбекова А.О., Нуридинова Г.А.

Лиагностика мен емдеудің әртүрлі кезеңдерінде ұрпақты болу жүйесі мен сүт безінің қатерлі ісігі бар әйелдердің жеке басының әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктері

264

Утеулова А.А., Жанбаева А.Б., Гончарова Т.Г.

Надирбекова А.О., Нуридинова Г.А.

Социально-психологические особенности личности женщин с онкологическими заболеваниями репродуктивной системы и молочной железы на разных этапах диагностики и лечения

Қуатбеков А., Жиенбаева Н.Б., Бурибаев Е.А., Суюндыкова Н.М.

Модель профилактики гэмблинга в контексте поведенческого здоровья студентов: психологические предикторы и клинические проявления.....

273

Қуатбеков А., Жиенбаева Н.Б., Бурибаев Е.А., Суюндыкова Н.М.

Студенттердің мінез-құлық денсаулығы контекстіндегі гемблингтің алдын алу үлгісі:

психологиялық предикторлар мен клиникалық көріністер

A.Kuatbekov, N.B. Zhienbayeva, E. A. Buribaev, N.M. Suyundykova

A model for the prevention of gambling in the context of students' behavioral health: psychological predictors and clinical manifestations

ӘЛЕУМЕТТІК ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Тусубекова К.К., Тусубекова А.К., Бейсенова Ж.Ж., Сабирова Ж.Н., Аманова И.К.

Психологические особенности формирования правового сознания у девиантных подростков.....

285

Тусубекова К.К., Тусубекова А.К., Бейсенова Ж.Ж., Сабирова Ж.Н., Аманова И.К.

Девианттық жасөспірімдердің құқықтық санасын қалыптастырудың психологиялық ерекшеліктері

Tussubekova K.K., Tussubekova A.K., Beissenova Zh.Zh., Sabirova Zh.N., Amanova I.K.

Psychological features of legal consciousness formation in deviant

adolescents	
Сапирова М.М., Мауленбердиева Г.Б.	
Ауылдық жерлердегі әйелдерге қатысты тұрмыстық зорлық-зомбылықтың психологиялық салдары және әлеуметтік-психологиялық көмек бағыттары.....	295
Сапирова М.М., Мауленбердиева Г.Б.	
Психологические последствия бытового насилия для женщин в сельской местности и направления социально-психологической помощи	
Sapirova M.M., Maulenberdieva G.B.	
Psychological consequences of domestic violence for women in rural areas and directions for socio-psychological assistance	
Abdigapbarova U. , Utemisova Z.	
Psychological mechanisms of the formation of students' social responsibility through volunteer activities.....	307
Әбдіғабарова У., Утемисова Ж.	
Студенттердің волонтерлік қызметі барысында әлеуметтік жауапкершілікті қалыптастырудың психологиялық механизмдері	
Әбдіғабарова У., Утемисова Ж.	
Психологические механизмы формирования социальной ответственности у студентов в процессе волонтерской деятельности	
Сүлейменова Г.М., Айкинбаева Г.К., Құлжабаева Л.С., Джумагулова Г.Ш.	
Отбасындағы ата-ана мен баланың перцептивтік қатынасының психологиялық ерекшеліктері.....	316
Сүлейменова Г.М., Айкинбаева Г.К., Құлжабаева Л.С., Джумагулова Г.Ш.	
Психологические особенности перцептивных отношений родителей и детьми в семье	
Suleimenova G., Aikinbaeva G., Kulzhabaeva L., Dzhumagulova G.	
Psychological features of perceptive relations between parents and children in the family	
АРНАЙЫ ПСИХОЛОГИЯ СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
Қарибаев Ж.А., Аутаева А.Н., Махамбетова А.Б.	
Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруді қажет ететін балаларды психологиялық қолдау.....	328
Қарибаев Ж.А., Аутаева А.Н., Махамбетова А.Б.	
Психологическая поддержка детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования	
Karibaev Zh.A, Autaeva A.N., Makhambetova A.B.	
Psychological support for children with special educational needs in the context of inclusive education	
Молдаханова М.М., Нурбекова А.М., Мухаметжанова Н.А.	
Ерекше білім беруді қажет ететін студенттерді жоо-да оқуға бейімдеудің психологиялық шарттары.....	336
Молдаханова М.М., Нурбекова А.М., Мухаметжанова Н.А.	
Психологические условия адаптации студентов с особыми образовательными потребностями к обучению в вузе	
Moldakhanova M., Nurbekova A. Muhametzhanova N.A.	
Pedagogical conditions of adaptation of students with special educational needs to study at higher	

education institution

Сардарова Ж.И., Сәрсенбай Ұ.

Болашақ педагогтарды аутистік спектрі бұзылыстары бар білім алушылармен жұмыс істеуге психологиялық дайындау өзектілігі.....

344

Сардарова Ж.И., Сәрсенбай Ұ.

Актуальность психологической подготовки будущих педагогов к работе с обучающимися с расстройствами аутистического спектра

Sardarova Zh.I., Sarsenbay U.

The relevance of psychological training of future teachers to work with students with autism spectrum disorders

БІЗДІҢ АВТОРЛАР..... 353

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

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

ЖАЛПЫ ПСИХОЛОГИЯ
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

IRSTI 15.21.45

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.83.2.001>

B.A. Sugurov*¹ , A.A. Kassymzhanova¹ 
¹Turan University, Almaty, Kazakhstan

UNIQUE PERSPECTIVES ON PROCRASTINATION: THEORETICAL APPROACHES

Abstract

This article outlines the theoretical grounds of procrastination, a widespread behavior where individuals tend to delay tasks despite negative consequences. The article analyzes procrastination in detail from the point of view of Ellis' ABC cognitive model, including a description of the key components.

Various theories, including those related to decision-making and irrational beliefs are discussed to provide a deeper understanding of the factors contributing to procrastination. The article also demonstrates the impact of emotional and motivational aspects, such as fear of failure or perfectionism on procrastination development. By reviewing classic and modern theoretical frameworks, this article aims to contribute to a wider understanding of procrastination and its consequences for personal and professional development.

Keywords: procrastination, self-regulation, cognitive processes, irrational beliefs, perfectionism, productivity.

Б.А. Сугуров*¹, А.А. Қасымжанова¹
¹Туран университеті, Алматы, Қазақстан

ПРОКРАСТИНАЦИЯ ТУРАЛЫ ЕРЕКШЕ КӨЗҚАРАС: ТЕОРИЯЛЫҚ ШОЛУ

Аңдатпа

Бұл мақалада прокрастинацияның теориялық негіздері, жағымсыз салдарға қарамастан тұлғалардың тапсырмаларды кейінге қалдыруға бейім болатын кең таралған мінез-құлықтары сипатталған. Мақалада Эллистің ABC когнитивті моделі, оның ішінде негізгі компоненттердің сипаттамасы тұрғысынан прокрастинация егжей-тегжейлі талданады.

Прокрастинацияғы ықпал ететін факторларды тереңірек түсіну үшін әртүрлі теориялар, соның ішінде шешім қабылдауға және иррационалды сенімдерге қатысты теориялар талқыланады. Сондай-ақ мақалада сәтсіздіктен қорқу немесе перфекционизм сияқты эмоциялық және мотивациялық аспектілердің кейінге қалдырудың дамуына әсері көрсетіледі. Классикалық және заманауи теориялық негіздерді қарастыра отырып, бұл мақала кейінге қалдыруды және оның жеке және кәсіби даму үшін салдарын кеңірек түсінуге ықпал етуге бағытталған.

Түйін сөздер: прокрастинация, өзін-өзі реттеу, танымдық процестер, иррационалды сенімдер, перфекционизм, өнімділік.

Б. А. Сугуров*¹, А.А. Касымжанова¹
¹ Университет Туран, г. Алматы, Казахстан

ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОКРАСТИНАЦИЮ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Аннотация

В статье рассматриваются теоретические основы прокрастинации - широко распространенного поведения, при котором люди склонны откладывать выполнение задач, несмотря на негативные последствия. В статье подробно анализируется прокрастинация с точки зрения когнитивной модели ABC Эллиса, включая описание ключевых компонентов.

Обсуждаются различные теории, в том числе связанные с принятием решений и иррациональными убеждениями, чтобы обеспечить более глубокое понимание факторов, способствующих прокрастинации. В статье также демонстрируется влияние эмоциональных и мотивационных аспектов, таких как страх неудачи или перфекционизм, на развитие прокрастинации. Данная статья, в которой рассматриваются классические и современные теоретические основы, призвана способствовать более широкому пониманию прокрастинации и ее последствий для личного и профессионального развития.

Ключевые слова: прокрастинация, саморегуляция, когнитивные процессы, иррациональные убеждения, перфекционизм, продуктивность.

INTRODUCTION. The issue of procrastination gains particular relevance in the context of the United Nations' 17 Sustainable Development Goals, specifically: Goal 3 - 'Good Health and Well-being' and Goal 8 - 'Decent Work and Economic Growth.'

We can observe that procrastination can be seen in people having high stress, increasing life quality and challenges in aspects of life, including emotional health, work, education and personal life. Therefore, coping with procrastination is essential to support individual's well-being. Although the causes of procrastination are varied, it is particularly important to examine it from the perspective of irrational beliefs. Irrational beliefs significantly influence an individual's decision-making, emotional regulation, and action planning abilities. These beliefs, such as fear of failure, perfectionism, and low self-esteem, provide the foundation for the development of procrastination. As researchers found out, self-worth concerns about individual's life and fear surrounding acceptance by society are the main predictors of perfectionism [1]. We can conclude that they base their sense of self-esteem on whether they see themselves successful or unsuccessful, perfectionists are more likely than the typical person to feel failure [2]. Cognitive behavioral psychologists have identified a few cognitive distortions that constitute erroneous and flawed thinking [3]. Studies found that psychological and/or individual characteristics are also linked to the phenomenon of procrastination, including self-control [4], self-efficacy [5], and self-compassion [6].

The relevance of the article lies in the fact that procrastination has negative consequences not only for individuals but also for organizations and society as a whole. Finding effective ways to overcome it and transforming irrational beliefs are crucial aspects of increasing productivity, improving psychological well-being, and reducing negative emotions. The phenomenon of "procrastination" is relatively new to psychology science, however the psychological meaning of the phenomenon it describes is universally familiar to most of people. Derived from the Latin words *pro*, which stands for "in favor of" and *crastinus* "tomorrow", procrastination means the tendency to postpone important tasks, often specified by a behavioral pattern where people consciously delay their important tasks. While remaining active, their efforts are diverted to irrelevant, insignificant, or even trivial tasks [7].

In modern scientific sources, other definitions of procrastination are available. For example, procrastination is defined as specified in Figure 1:

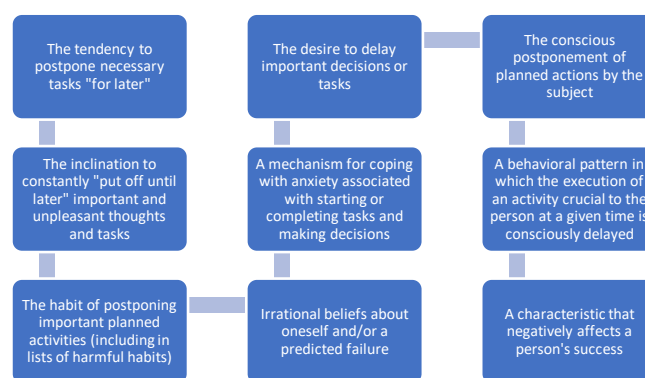


Figure 1. – A Definition Model for Procrastination

Based on the modern scientific literature review of the phenomenon of procrastination, we propose a Definition Model for Procrastination, which is based on the analysis of modern research on the phenomenon of procrastination and reflects the overall concept of definitions of procrastination. Based on this model, we consider it advisable to further study the cognitive aspect of irrational personality beliefs.

Nowadays, many educational institutions suggest certain trainings or courses on how to resolve procrastination issues providing methods on effective scheduling, time management skills, coping strategies and techniques that help academic people address their issues related to procrastination.

As research review shows, the early signs of studying procrastination started in early 90th by Noach Milgram in his so-called work *Procrastination: A Malady of Modern Time*. However, deep research on this subject was initiated earlier.

N. Milgram and his co-authors initially identified five types of procrastination [8]



Figure 2. - Types of procrastination by N. Milgram

In our research, we rely on the N. Milgram's concept, which identifies 5 main types of procrastination, which we propose in the form of a radial diagram. This diagram shows how procrastination has a relationship with all aspects of human life, which makes further study of it very relevant.

1. Daily procrastination is manifested in delaying every-day tasks that an individual tends to postpone for later

2. Decision making procrastination can be manifested when an individual postpones decisions whether they are small or large

3. Neurotic procrastination can be characterized by postponing important life decisions that an individual casts for later such as making family, starting education or hobbies

4. Compulsive procrastination is observed when an individual tends to have both behavioral and decision-making procrastination types

5. Academic procrastination is characterized by postponing academic tasks such as preparing for exams, completing different tasks given by professors, making presentation, etc.

These types were later merged into two by Milgram and Tenne: procrastination in completing tasks and procrastination in decision-making.

Additionally, two types of procrastinators are distinguished: passive and active as a result of linking procrastination to the desire to avoid unpleasant tasks and to the experience of intense emotions under time pressure has been identified.

MATERIALS AND METHODS. A meta-analytical review of studies on procrastination was conducted by P. Steel, where he identified the key distinctive features of the phenomenon.

From his perspective, procrastination is seen in activities where an individual is numb to start certain tasks and make decisions. This act of postponement is very painful for an individual and he/she can experience guilt and shame when deadlines are not met and promises are not fulfilled. In this regard, an individual experiences negative emotion and may have negative cognitions about himself/herself as procrastination leads to negative consequences which negatively affects life. These consequences are accumulated and lead to bigger problems where an individual is exposed to high stress, depression or even worse mental issues. Understanding the root causes of procrastination is essential to develop treatment strategies and cope with consequences [9].

Initially, “procrastination” was viewed from an ethical and philosophical perspective as synonymous with the concept of “laziness.” It was understood as a mental state characterized by a lack of desire to engage in activities that require willpower [10].

K. Lay introduced a new dimension to the understanding of this phenomenon, highlighting the voluntary, irrational postponement of planned tasks, even when it leads to unfavorable consequences for the individual [11].

P. Steel, in turn, emphasized that procrastination is a kind of avoidance strategy aimed at evading tasks that provoke unpleasant emotions [12].

J. Ferrari considered procrastination to be a pursuit of “thrill-seeking” sensations that arise from completing tasks within extremely tight deadlines [13].

Albert Ellis, who is the founder of Rational Emotive Behavior Therapy, suggested a cognitive approach with a view to understanding and coping with irrational beliefs. Ellis stated that irrational beliefs are often deeply held and rigid thoughts by nature that are not logical, unhelpful, and often tend to be self-defeating. These irrational beliefs can lead to emotional distress and maladaptive behaviors of an individual.

Ellis introduced the ABC model to illustrate how irrational beliefs have an impact on emotions and behaviors of an individual:

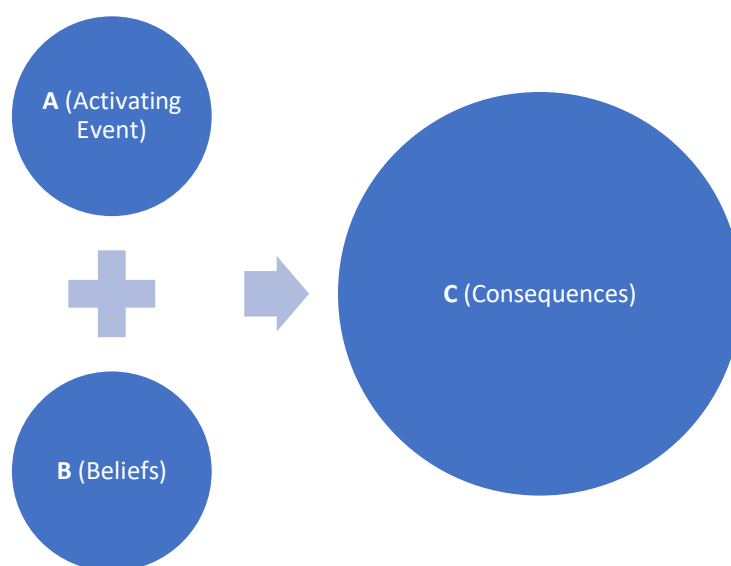


Figure 3. – Ellis' ABC model

Based on Ellis' ABC-model, we designed a schematic model that reflects the components and triggers of irrational beliefs. As we can see, it is necessary to identify irrational beliefs and replace them with logical and useful ones. This model can be used for further research on procrastination to propose a model for transforming irrational beliefs and overcoming procrastination.

- **A** stands for an Activating Event that is a situation or event that occurs.
- **B** stands for Beliefs, which are individual's interpretation or thoughts about the event.
- **C** stands for Consequences, which are emotional and behavioral responses resulting from the belief.

As a result, Ellis identified common irrational beliefs, such as perfectionism, which is seen in “I must always succeed”, catastrophizing “If I fail, it's the end of the world”, and low frustration tolerance “I can't stand discomfort”.

Ellis and Knaus described procrastination where certain important tasks for life are delayed or postponed. In this regard, there is another component that needs to be considered – it is avoiding negative consequences, which means that a person may think that his/her decisions or actions may lead to improper results and they can be painful for an individual which is characterized by negative cognitions. Another aspect lays in avoiding a predicted pain or a predicted failure that can be a barrier for making certain decisions or completing tasks. Another aspect is in responsibilities for making decisions and completing tasks when individuals lose their motivations.

The therapy to cope with procrastination focuses on helping individuals identify, challenge, and replace irrational beliefs with rational alternatives. This process involves questioning the evidence for irrational thoughts, reframing situations, and adopting more adaptive perspectives.

Ellis's contribution emphasizes the role of cognition in emotional health and serves as a foundation for cognitive-behavioral interventions to cope with procrastination.

Cognitive aspect is considered another type of phenomenon of procrastination and it is of importance when we try to analyze and explain human behavior. In this regard, we can consider three aspects to explain the root causes of procrastination. They are irrational beliefs, where an individual has not rational view of his/her life, increased self-esteem and person's numbness to make certain life important decisions.

Many researchers demonstrated that there are similarities between the cognitive perspective on procrastination and the psychodynamic theory, which also views procrastination as a defense mechanism of the Ego. However, a key difference between them lies in the fact that the cognitive

approach does not focus on the anxiety that disrupts the functioning of the Ego, as we see in psychodynamic theory.

It is clear that irrational beliefs can significantly undermine emotional well-being and life satisfaction, but they are not permanent in life. By special interventions and applying certain techniques, individuals can transform these irrational beliefs, reduce distress, and develop a more empowering mindset. Ellis's approach has proven to be a powerful tool for fostering resilience and psychological flexibility.

It is worth noting that procrastination, in many ways, reflects an emotional reaction to planned or required tasks. Based on the nature of these emotions, procrastination can be categorized into two main types described in Figure 4 below:

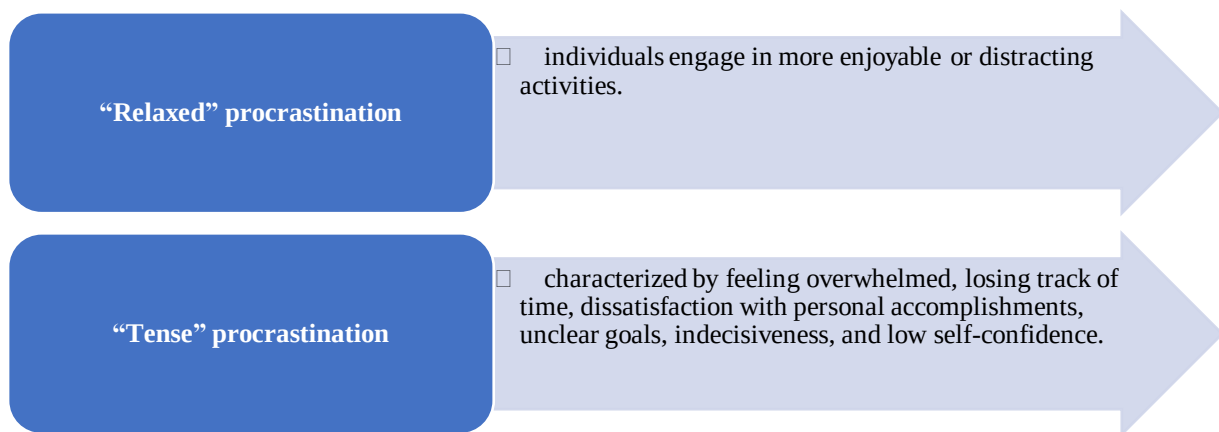


Figure 4. – Categories of procrastination

Based on the study of different types of procrastination, we propose a model of procrastination categories that identifies two main categories reflecting an emotional reaction to planned or required tasks. Highlighting these two main categories of procrastination will help us choose effective interventions to overcome procrastination.

In the process of describing procrastination, we can encounter definitions such as adaptation to certain situations or circumstances and inadaptation where a person is unable to adapt to life situations. It can be very dysfunctional to person's well-being and development, that is why it is of high importance to understand the nature of procrastination. It is not about being bias but seeing the reality where procrastination may destroy person's well-being and further development. Understanding the root causes can be very instrumental to develop coping strategies in this perspective. As Amy Lilas Gendron emphasized, procrastination has been studying deeply in terms of revealing root causes and developing coping strategies comparing to investigations made earlier. Nevertheless, many insights are to be made further on to enlighten the phenomenon of procrastination and develop working coping methods that help individuals to cope with procrastination. Further empirical studies are required.

After analyzing and summarizing foreign research on procrastination, three main components of this phenomenon can be identified: behavioral, cognitive, and emotional.

Procrastination is a complex, heterogeneous psychological phenomenon, encompassing behavioral, emotional, and cognitive components that are closely linked to the motivational sphere of an individual. It manifests primarily in behavior: the delay in completing necessary activities and the postponement of decision-making. Other forms of this psychological phenomenon also include fear of risk, fear of failure, making grand plans that are never executed, etc.

The primary areas where procrastination manifests are professional activity and academic procrastination. These issues are not related to abilities or intelligence levels, but procrastinators often face difficulties in perceiving and adequately assessing time as described by Aitken [15].

Another aspect that some research identify is the subconscious component. Procrastination can sometimes signal deeper intra-psychic conflicts. A person might unconsciously avoid or delay tasks that hold symbolic significance for them, for instance, by engaging in prolonged rituals before starting such activities. At the subconscious level, the activity is associated with past conflicts and perceived as a threat. For example, a boss may remind a procrastinator of a significant figure from the past, with whom they had unresolved conflicts. These figures are often parental figures, and the associated conflicts can have roots in childhood trauma caused by different parenting styles, from permissive to authoritarian. Such individuals may be hypersensitive to judgments from authoritarian figures and try to delay completing tasks or reporting on their completion [16].

Currently, there are many theories in the West attempting to explain procrastination, but none of them is universal. Overall, procrastination has been one of the most studied phenomena of recent decades, attracting attention from researchers across various fields. As described above, the nature of procrastination is reflected in psychodynamic, behavioral, cognitive psychological theories, and the integrative temporal motivation theory.

Nowadays, many researchers try to unite different theories into a single one, but it is not that easy. To sum up, procrastination has been studying over the decades, but there is not a unique definition nor strategy to cope with it. Each research study on procrastination is unique and offers its own perspective. Many theories try to explain the nature of procrastination but they are still insufficient to explain the root causes of procrastination and how to cope with it.

RESULTS AND DISCUSSIONS. Procrastination can lead to stress, guilt, reduced productivity, and disappointment from others due to unfulfilled responsibilities. The combination of these emotions and the energy drained, which is initially spent on secondary tasks and managing mounting anxiety, and later on frantic last-minute efforts often perpetuates the cycle of procrastination.

According to studies, chronic procrastination, by nature, may stem from underlying psychological or physiological factors. Some individuals tend to be productive only under strict time limits, with their peak efficiency occurring in the final moments before a certain deadline.

As recent studies demonstrated, individuals with procrastination symptoms are depicted as lazy individuals with an inability to self-regulate, however non-procrastinators have been associated with high efficiency, productivity, and motivation. As some articles have shown, one form of procrastination is characteristic of people who do not intend to procrastinate, but do so due to a lack of time management, and that a second form of procrastination is typical of those who manage time efficiently yet choose to delay tasks to focus on more immediate, and perhaps more important tasks. These different clarifications have been labeled as passive procrastination and active procrastination respectively [17].

As described earlier, key features of procrastination include a lack of meaningful or productive engagement with tasks and the persistent delay of genuinely important and beneficial activities. To some extent, this behavior is not alarming, as no one can function like a machine. Short breaks for rest or a change in focus can positively impact overall productivity. However, a hallmark of procrastination is its negative consequences, such as missed deadlines, failed projects, dissatisfaction with professional performance, and potential personal or psychological challenges.

Bidjerano in his studies demonstrates that women tend to use rehearsal strategies and techniques more often than men. Men tend to score higher, lower, or the same as women depending on the measure. It is worth noting that meta-analytic results demonstrate that women score higher on effortful control than men [18].

Other studies have shown that age has a negative relationship with procrastination. It has been revealed that as most people become older, they tend to better evaluate the benefits of the present and future in their lives. By getting older, sensitivity to delay is meaningfully decreased, which can cause the utility of a task to increase. Hajloo in his work specified that self-esteem considerably mediated the relationship between self-efficacy and trait procrastination [19]. Rakes and Dunn in their studies evaluated the impact of internal versus external motivation on academic procrastination [20].

Many studies show that planning can significantly reduce procrastination. Researchers found that developing the time management skills has correlation with academic achievement, enhanced self-esteem, lower level of learned disability, as well as more appreciating feeling, and the state of internal control. As the axiom suggests, “old habits die hard”, the best way to avoid raising future procrastinators may. Planning is considered a well strategy to reduce distractions that occur. Normally, effective plans can include three key components: standards, monitoring, as well as strength. These plans can help structure self-control or incorporate external influences in general, such as social accountability and environmental feedback in life. In addition, awareness of time is essential to make realistic plans.

Prioritizing tasks based on their significance level and completing them in a certain order can be effective. Time management can build on planning via developing time goals, which can increase the possibility of accomplishing desired outcomes.

Overall, reducing distractions can be easier via temptation-inhibiting strategies rather than by enhancing task facilitation strategy. When distractions seem unavoidable, it would be better to focus on one alternative thought rather than being engaged in aimless distractions, as filling the avoided thought with other reduces preoccupation.

CONCLUSIONS. Procrastination is a complex phenomenon that, having considered the research on this subject, can be seen in delaying and postponing life important decisions and numbing in completing tasks. Procrastination is also observed when a person fears to start something in order to avoid negative consequences. Based on the theories that have been considered, we can state the procrastination has many components and these components should be thoroughly studied empirically to have reliable grounds for developing instruments and methods to cope with it.

Modern world places high demands on responsibility, independence, and productivity. In this regard, studying procrastination is important and relevant, especially when the emerging issues and difficulties cannot be simply attributed to an individual's laziness or lack of interest in performing required tasks. Based on the theoretical review carried out, we found out similarities on how the cognitive approach and psychodynamic theory explain procrastination and we can see similarities between the cognitive approach and psychodynamic theory in terms of considering it as a defense mechanism for the Ego. However, the cognitive approach prioritizes the existence of irrational beliefs at the heart of procrastination. Therefore, it can be concluded that overcoming procrastination is possible if irrational beliefs are transformed into rational ones. We consider it advisable to further delve into the study of this area in order to develop an effective strategy to overcome procrastination.

Thus being said, the phenomenon of procrastination is considered a comprehensive psychological phenomenon that should not be totally equated with individual's defense mechanisms or disruptions in motivational and volitional aspects. This area of psychology requires further research and deeper understanding that will make a clarity in the existing knowledge on the nature of procrastination, its different components, and potential coping strategies.

References:

1. J.D. Kelly. *Your best life: Perfectionism—The bane of happiness. Clinical Orthopedics and Related Research*. 2015. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4562912/>
2. Stoeber, J., Kobori, O., & Brown, A. (2014). Perfectionism cognitions are multidimensional: A reply to Flett and Hewitt (2014). *Assessment*, 21(6), 666-668. <https://kar.kent.ac.uk/42243/1/Stoeber%20Kobori%20Brown%20%282014%29%20Reply.pdf>
3. D.D. Burns. *Feeling good: The new mood therapy*. 2000. <https://archive.org/details/feeling-good-the-new-mood-therapy>
4. Abdi Zarrin et al. *Predictors of academic procrastination*. 2020. https://www.researchgate.net/publication/343141191_Prediction_of_Academic_Procrastination_by_Fear_of_Failure_and_Self-Regulation
5. Kurtovic et al. *Predicting academic procrastination in students: Perfectionism, general self-efficacy, and sociodemographic factors*. 2019.

https://www.researchgate.net/publication/364395274_Predicting_academic_procrastination_in_students_Perfectionism_general_self-efficacy_and_sociodemographic_factors

6. Sapanci. Investigating the link between procrastination, Big Three perfectionism and psychological vulnerability in academic staff. 2021.

https://www.researchgate.net/publication/371371169_Investigating_the_link_between_procrastination_Big_Three_perfectionism_and_psychological_vulnerability_in_academic_staff

7. Kovylin V.S. Theoretical Foundations of Studying the Phenomenon of Procrastination // Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development. 2013. No. 2 (2). Pp. 22-41. https://www.researchgate.net/publication/338093734_Procrastination_as_a_Threat_to_the_Psychological_Security_of_the_Educational_Environment

8. Milgram, A.; Batin, B. and Mower, D. (1993). Correlates of Academic Procrastination Journal of School Psychology, 31, 487-500 <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3549775>

9. Chernysheva N.A. Procrastination: Current State of the Problem and Prospects for Research // Bulletin of Perm State Humanitarian-Pedagogical University. Series No. 1. Psychological and Pedagogical Sciences. 2016. No. 1. Pp. 17-26. https://www.researchgate.net/publication/346600812_To_the_Problem_of_Parental_Procrastination_in_Interaction_with_Children

10. Kiseleva M.A. Theoretical Analysis of Positive and Negative Aspects of Personal Procrastination // Humanization of Education. 2014. No. 6. Pp. 68-73. https://www.researchgate.net/publication/369869193_The_Positive_and_Negative_Aspects_of_Procrastination_in_College_Students/fulltext/64303000609c170a13fd53db/The-Positive-and-Negative-Aspects-of-Procrastination-in-College-Students.pdf

11. Lay, C. H. (1988). Procrastination. In M. R. Leary (Ed.), Handbook of individual differences in social behavior (pp. 89–96). New York: Guilford Press.

12. Steel P. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical re-view of quintessential self-regulatory failure. Psychological Bulletin, 133, 2007. P. 65-95. https://www.researchgate.net/publication/6598646_The_nature_of_procrastination_a_meta-analytic_and_theoretical_review_of_quintessential_self-regulatory_failure_Psychol_Bull_133_65-94

13. J.R. Ferrari. Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. Personality and Individual Differences (1994)

14. Ellis A., Knaus W.J. Overcoming procrastination. New York: Signet Books, 1977. // APA.

15. Aitken M.E. A personality profile of the college student procrastinator. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh, 1982.

16. J.R. Ferrari et al. Procrastination: Different time orientations reflect different motives Journal of Research in Personality. 2007.

https://www.researchgate.net/publication/235407999_Procrastination_Different_time_orientations_reflect_different_motives

17. Zohar AH, Shimone L.P, Hen M. Active and passive procrastination in terms of temperament and character. Peer J. 2019. <https://peerj.com/articles/6988/>

18. Bidjerano T. Gender Differences in Self-Regulated Learning. Online Submission. 2005. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490777.pdf>

19. Hajloo N. Relationships between self-efficacy, self-esteem and procrastination in undergraduate psychology students. Iranian journal of psychiatry and behavioral sciences. 2014. https://www.researchgate.net/publication/273700586_Relationships_Between_Self-Efficacy_Self-Esteem_and_Procrastination_in_Undergraduate_Psychology_Students

20. Rakes GC, Dunn KE. The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self-Regulation on Academic Procrastination. Journal of interactive online learning. 2010. https://www.researchgate.net/publication/279645091_The_Impact_of_Online_Graduate_Students'_Motivation_and_Self_Regulation_on_Academic_Procrastination

Кудушева Н.А.*¹ , Баярыстанова Э.Т.² , Мурзагулова М.Д.² ,

Омарова Е.О.¹ , Аденова Л.Ж.¹ 

¹Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

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

ҚАЗІРГІ СТУДЕНТТЕРДІҢ ТҮЛҒАЛЫҚ ӨЗІНДІК ТИІМДІЛІГІНЕ ЭМОЦИОНАЛДЫ-АФФЕКТИВТІК ПРОЦЕСТЕРДІҢ ӘСЕРІ

Аңдатпа

Мақалада эмоционалды-аффективті процестердің қазіргі студенттердің өзіндік тиімділігіне әсері зерттеледі. Жұмыстың теориялық негізі А.Бандура мен Л. Фрайденбург тұжырымдамалары болды, олар өзіндік тиімділіктің қалыптасу механизмдерін және осы процестегі эмоционалды факторлардың рөлін ашты. Эмпирикалық зерттеу Абай атындағы ҚазҰПУ, Сүлейман Демирел Университеті және Тұран университеті базасында жүргізілді. N= 270 студент (41% ұлдар, 59% қыздар).

Зерттеуде психологиялық әл-ауқат деңгейін, эмоционалды күйлердің динамикасын және тұлғаның құндылық-семантикалық бағдарларын бағалауға мүмкіндік беретін К.Рифф әдістемесі қолданылды. Зерттеу нәтижелері аффективті процестердің өзіндік тиімділікке әртүрлі әсерін анықтады. Оң әсерлер: энергия мен белсенділік сенімділікті арттырады, эмоционалды қатысу өнімділікке ықпал етеді, ал қызығушылық танымдық және кәсіби мотивацияны арттырады. Жағымсыз әсерлер: мазасыздық өнімділікті төмендетеді, сәтсіздік қорқынышы бастаманы басады, ал эмоционалды қаттылық құзыреттіліктің дамуына кедергі келтіреді. Маңызды корреляция психологиялық әл-ауқат деңгейі, өмірлік мағыналардың қалыптасуы, мотивациялық бағыт, өзіндік тиімділік көрсеткіштер арасында орнатылды.

Нәтижелер тұлғалық өсудің аффективті аспектілерін ескере отырып, өзіндік тиімділікті дамытуға кешенді көзқарастың қажеттілігін растайды. Алты негізгі компонентті қамтитын К.Риффтің психологиялық әл-ауқат моделі студенттердің өзін-өзі тиімді сезінуін қалыптастыру механизмдерін түсінуге құнды негіз береді.

Түйін сөздер: өзіндік тиімділік, эмоционалды-аффективті процестер, психологиялық әл-ауқат, студенттер, өзін-өзі қабылдау.

Кудушева Н.А.*¹, Баярыстанова Э.Т.², Мурзагулова М.Д.², Омарова Е.О.¹, Аденова Л.Ж.¹

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

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

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-АФФЕКТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ НА ЛИЧНУЮ САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация

В статье исследуется влияние эмоционально-аффективных процессов на самооффективность современных студентов. Теоретической основой работы послужили концепции А. Бандуры и Л.Фрайденбург, раскрывающие механизмы формирования самооффективности и роль эмоциональных факторов в этом процессе. Эмпирическое исследование проводилось на базе Казахского национального педагогического университета имени Абая, Университета Сулеймана Демиреля и Университета Туран с участием 270 студентов (41% юношей, 59% девушек).

В исследовании применялась методика К. Рифф, позволяющая оценить уровень психологического благополучия, динамику эмоциональных состояний и ценностно-смысловые ориентации личности. Результаты выявили неоднозначное влияние аффективных процессов на

самоэффективность. Позитивные эффекты: энергия и активность повышают уверенность, эмоциональная вовлеченность способствует продуктивности, любопытство усиливает познавательную и профессиональную мотивацию. Негативные эффекты: Тревожность снижает продуктивность, страх неудачи подавляет инициативу, эмоциональная скованность препятствует развитию компетенций. Установлена значимая корреляция между уровнем психологического благополучия, сформированностью жизненных смыслов, мотивационной направленностью, показателями самоэффективности.

Результаты подтверждают необходимость комплексного подхода к развитию самоэффективности с учетом аффективных аспектов личностного роста. Модель психологического благополучия К. Рифф, включающая шесть ключевых компонентов, предоставляет ценную основу для понимания механизмов формирования эффективного самовосприятия у студентов.

Ключевые слова: самоэффективность, эмоционально-аффективные процессы, психологическое благополучие, студенты, самовосприятие.

Kudusheva N.A.^{1*}, Bayarystanova E.T.², Murzagulova M. D.², Omarova E. O.¹, Adenova L. Zh¹

¹Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

²Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

THE INFLUENCE OF EMOTIONAL-AFFECTIVE PROCESSES ON THE PERSONAL SELF-EFFICACY OF MODERN STUDENTS

Abstract

The article examines the influence of emotional-affective processes on the self-efficacy of modern students. The theoretical framework is based on the concepts of A. Bandura and L. Friedenberg, which explain the mechanisms of self-efficacy formation and the role of emotional factors in this process. The empirical study was conducted at Abai Kazakh National Pedagogical University, Suleyman Demirel University, and Turan University, involving 270 students (41% male, 59% female).

The study utilized C. Ryff's methodology to assess psychological well-being, emotional state dynamics, and personal value-meaning orientations. The results revealed a dual impact of affective processes on self-efficacy. Positive effects: energy and activity increase confidence, emotional engagement enhances productivity, curiosity stimulates cognitive and professional motivation. Negative effects: anxiety reduces productivity, fear of failure inhibits initiative, emotional rigidity hinders competence development. A significant correlation was found between:

psychological well-being, formation of life meanings, motivational orientation, self-efficacy indicators.

The findings highlight the need for a holistic approach to self-efficacy development, considering affective aspects of personal growth. C. Ryff's psychological well-being model, comprising six key components, provides a valuable framework for understanding the mechanisms of effective self-perception in students.

Keywords: self-efficacy, emotional-affective processes, psychological well-being, students, self-perception.

КІРІСПЕ Қазақстан Республикасының білім мен ғылымды дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында бекітілген жоғары білімге қойылатын мемлекеттік талаптар студенттің дербес және бәсекеге қабілетті тұлғасын қалыптастыруға бағдарланған. Білім алушылардың өзіндік тиімділігін дамытудың маңыздылығы ҚР жоғары білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандартында атап көрсетілген, оған сәйкес білім беру процесі мен университет ортасы өзін-өзі дамыту және үздіксіз оқыту дағдыларының қалыптасуына ықпал етуі тиіс. Құжатта қазіргі заманғы білім ұтқырлықты, сыни ойлауды және тұрақты

физикалық және интеллектуалды жетілдіруге дайын тұлғаны тәрбиелеуі керек екендігі атап өтілген (Стандарт, 2018) [1].

Психологияда өзіндік тиімділік мәселесі соңғы жиырма бес жыл ішінде маңызды болып қала береді. Бастапқыда Батыс ғылымында дамыған жеке табыс идеясы біздің шындыққа да берік енген. Біздің зерттеуіміздің міндеттерінің бірі-өзін-өзі тиімділік пен жетістікке жету арасындағы байланысты талдау, сонымен қатар отандық және шетелдік әдебиеттерде осы Тұжырымдаманың қолданыстағы түсіндірмелерін нақтылау.

1977 жылы белгілі психолог Альберт Бандура ұсынған Өзін-өзі тиімділік тұжырымдамасы (self-efficacy) [2] адамның өз мақсаттарына жету үшін қажетті әрекеттерді құру және орындау қабілетіне деген сенімі ретінде анықталады. Төрт онжылдықта бұл теория халықаралық қатынастардан бастап кәсіби спортқа дейінгі әртүрлі салаларда қолданылады.

Әлеуметтік-экономикалық және мәдени өзгерістер қоғамның жастарға деген талаптарын арттырады: бүгінде тек кәсіби білім мен дағдылар жеткіліксіз. Қазіргі заманғы маман өмірдің әртүрлі салаларында белсенділікке, бәсекеге қабілеттілікке, стресске төзімділікке, мақсаттылыққа және жетістікке жету қабілетіне ие болуы керек.

Қазіргі қоғам өз жұмысының нәтижелерін де, жеке әлеуетін де барабар бағалай алатын жоғары тиімді адамдарға өте мұқтаж. Іс-әрекетке субъективті көзқарас адамның ішкі ресурстарға, өсу әлеуетіне, жұмыс әдістерін таңдау еркіндігіне, сондай-ақ мақсат қоюға және стратегия құруға икемділіктен көрінеді. Мұның бәрі, сайып келгенде, жеке тұлғаның өзіндік тиімділік деңгейіне байланысты.

Осыған байланысты білім берудің негізгі міндеті студенттердің өзін-өзі жүзеге асыруға, шығармашылық өсуге және қабілеттерін ашуға деген ұмтылысын дамыту болып табылады. Бұл жалпы кәсіби құзыреттілікті ғана емес, сонымен қатар қазіргі қоғам жағдайында өзіндік тиімділікті, креативтілік пен рефлексияны дамытудың негізін анықтайтын кәсіби сана мен өзін-өзі танудың қалыптасуының арқасында мүмкін болады.

Э. Фрайденберг атап өткендей, өзінің тиімділігіне деген сенімділік адамға стресстік жағдайларда ішкі ресурстарды сәтті пайдалануға мүмкіндік береді [3, 233-бет].

Сонымен қатар, өзіндік тиімділік динамикалық және статикалық сапа емес, өйткені ол тәуелді:

- әр түрлі қызмет түрлеріне қажетті нақты дағдылардың болуы;
- сыртқы жағдайлар;
- адамның басқалардың қабілеттері туралы идеялары (әсіресе құзыретті деп саналатындар);
- физикалық және эмоционалдық жағдайы [4].

Коломиец О.В. өзіндік тиімділікті маңызды өмірлік оқиғаларды басқару үшін мотивацияны, интеллектуалды және мінез-құлық ресурстарын белсендіру қабілетіне сенімділік ретінде анықтайды [5].

Сонымен, психикалық процестер жеке тұлғаның өзіне деген сенімділігін дамытуға ықпал ете отырып, іс-әрекеттің өнімділігін арттыруда шешуші рөл атқарады. Дж. Маддукс «Self-Efficacy: the Power of Believing You Can» жұмысында, оның тиімділігіне деген сенім адамның психологиялық әл-ауқаты үшін өте маңызды [6].

Тұлғаның өзімен үйлесімді қарым-қатынасын көрсететін негізгі психологиялық сипаттамаларға мыналар жатады:

- өзін-өзі реттеу қабілеті
- өзін-өзі қабылдау
- өзін-өзі жүзеге асыруға ұмтылу
- жеке өсуге бағдарлау
- автономия
- өзін-өзі бақылау
- тұрақты өзін-өзі жетілдіру
- дамыған өзіндік тиімділік

Бұл компоненттер тұлғаның психологиялық денсаулығының маңызды көрсеткіштері болып табылады [7].

Өзіндік тиімділік құбылысы әсіресе жас кезінде, әсіресе студенттік жылдары ерекше мәнге ие болады. Себебі қазіргі заманғы кәсіби стандарттар болашақ мамандардың жеке және кәсіби қасиеттеріне жоғары талаптар қояды [8]. Бұл жағдайда жасөспірімнен талап етіледі:

- өзін-өзі дамытуға дайындық,
- сауатты мақсат қою және жоспарлау қабілеті,
- жетістіктердің тұрақты мотивациясы,
- жеке ресурстарды анықтау және пайдалану мүмкіндігі,
- шығармашылық өзін-өзі дамытуға бағдарлау.

Жоғары оқу орны түлегінің бәсекеге қабілеттілігі табысты оқу-кәсіптік қызмет процесінде алынған қасиеттер мен дағдылардың осы кешенінің қалыптасуына тікелей байланысты [9].

Студенттік жас-бұл ең жоғары әлеуметтік және танымдық белсенділік кезеңі, белсенді кәсіби қалыптасу және тұлғаның құндылық-семантикалық саласын қалыптастыру уақыты. Бұл тұрғыда өзін-өзі тиімділік адамға мүмкіндік беретін негізгі қасиет ретінде әрекет етеді:

- өз өмірінің белсенді субъектісіне айналу,
- өз мүмкіндіктерін объективті бағалау,
- қолда бар ресурстарды тиімді пайдалану,
- әр түрлі қызмет салаларында оңтайлы нәтижелерге қол жеткізу.

Бұл сапа қазіргі жағдайда сәтті кәсіби және жеке іске асырудың негізіне айналады.

Практикалық тұрғыдан алғанда, студенттердің өзіндік тиімділігі тұжырымдамасы оқу процесінде негізгі кәсіби және жеке құзыреттіліктерді дамытудың тиімді құралы болып табылады [10].

Соңғы төрт онжылдықта психологиядағы өзіндік тиімділік құбылысын белсенді түрде зерттегеніне қарамастан, оның көптеген аспектілері әлі зерттелмеген. Қолданыстағы терминологиялық түсініксіздік («өзін-өзі анықтау», «жеке әлеует», «өзін-өзі жүзеге асыру» байланысты ұғымдар) белгілі бір әдістемелік күрделілікті тудырады, бұл зерттеушілерге студенттік аудиторияға қатысты осы құрылымның құрылымдық компоненттерін әр түрлі түсіндіруге мүмкіндік береді.

Жүргізілген теориялық талдау аффективті процестерді өзіндік тиімділік құрылымының негізгі элементтерінің бірі ретінде анықтауға мүмкіндік берді. Біздің зерттеуімізде біз зерттеуге назар аударамыз:

- позитивті тұлғааралық қатынастар,
- тұлғаның дербестігі,
- кәсіби ортада бейімделу қабілеттері,
- жеке өсу,
- мақсатқа ұмтылу,
- өзін-өзі қабылдау,
- психологиялық әл-ауқат.

Зерттеудің негізгі мақсаты-студенттік кезеңде қалыптасатын жүйелік жеке қасиет ретінде өзіндік тиімділікті кешенді талдау, сонымен қатар оның рөлін анықтау:

- оқу іс-әрекетінің сәттілік факторы ретінде,
- еңбек нарығындағы бәсекелестік артықшылық ретінде,
- өмірлік жетістікке жетудің ресурсы ретінде.

Бұл тәсіл өзіндік тиімділікті болашақ мамандардың кәсіби және жеке жетілуінің интегралды көрсеткіші ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Қазіргі білім беру ортасы студенттердің жеке тиімділігіне жоғары талаптар қояды, оның ішінде өзін-өзі ұйымдастыру қабілеті, стресске төзімділік, мотивация және өзгеретін жағдайларға бейімделу. Осы аспектілерге әсер ететін негізгі факторлардың бірі – аффективті процестер-тұлғаның дамуына ықпал ететін және кедергі келтіретін эмоционалды күйлер.

Аффективті процестерге мыналар жатады: эмоциялар (маңызды оқиғаларға қысқа мерзімді реакциялар), көңіл-күй (ұзақ эмоционалды күйлер), сезімдер (тұрақты эмоционалды қатынастар). Р. Лазарустың теориясына сәйкес, эмоциялар адамға сыртқы және ішкі қиындықтарға жауап беруге көмектесетін бейімделу рөлін атқарады [11]. Оқыту контекстінде жағымды эмоциялар (қызығушылық, қуаныш) мотивацияға ықпал етеді, ал жағымсыз эмоциялар (мазасыздық, стресс) танымдық қабілеттерін төмендетуі мүмкін.

Өзін-өзі тиімділігі дамыған студенттер аффективті процестердің қалыптасуын көрсетеді, ал қолайлы білім беру ортасы осы жеке сапаны дамытудың маңызды шарты болып табылады.

Қазіргі белгісіздік жағдайында, кәсіби және жеке перспективаларға деген сенімділік төмендеген кезде, студенттердің психологиялық әл-ауқаты негізгі ресурсқа айналады. Оған мыналар кіреді:

Позитивті өзін-өзі қабылдау:

- барлық артықшылықтар мен кемшіліктермен өзіңізді тұтас қабылдау,
- өткен тәжірибеңізге оң баға беру,
- өзін-өзі бағалау.

Үйлесімді тұлғааралық қатынастар:

- сенімді байланыс орнату мүмкіндігі,
- эмпатия және эмпатияға дайындық,
- жақын қарым-қатынасқа ұмтылу,
- адами байланыстардағы өзара қарым-қатынасты түсіну.

Аффективті реттеу:

- сіздің эмоционалды күйлеріңізді білу және қабылдау қабілеті,
- рационалды және эмоционалды арасындағы тепе-теңдік.

Психологиялық әл-ауқаттың бұл компоненттері студенттердің жеке басының жоғары тиімділігін дамытуға негіз болады.

Өзіндік тиімділіктің жоғары деңгейі студенттердің жетістігін анықтайтын факторға айналады, өйткені:

- күрделі оқу міндеттерін шешу қабілетін арттырады,
- өмірлік қиындықтарды жеңу дағдыларын дамытады,
- қойылған мақсаттарға қол жеткізуге ықпал етеді,
- өзін-өзі дамытуға мотивацияны күшейтеді,
- білім беру ортасының стресс факторларына төзімділікті қалыптастырады.

Осылайша, өзіндік тиімділік болашақ мамандардың психологиялық жетілуінің және кәсіби дайындығының интегралды көрсеткіші ретінде әрекет етеді, бұл оларға қазіргі әлемнің өзгеретін жағдайларына тиімді бейімделуге мүмкіндік береді.

МАТЕРИАЛДАР МЕН ӘДІСТЕР Психологиялық ғылымдағы студенттік жас жеке тұлғаның қалыптасуының негізгі кезеңі ретінде ерекше орын алады. Осы жас кезеңін зерттеудің негізін қалаушылардың бірі Б.Г. Ананьев оны кеш жасөспірім мен ерте ересек арасындағы өтпелі кезең ретінде анықтайды [12].

Бұл кезең қарқынды кәсіби және жеке дамумен сипатталады, онда адам арнайы білім мен дағдыларды игеріп қана қоймай, өзінің өмірлік ұстанымын белсенді түрде қалыптастырады.

Студент бола отырып, адам адамның ішкі психологиялық ресурстарын іске асыруды талап ететін білімді, практикалық кәсіби дағдыларды белсенді меңгереді. Кәсіби өзін-өзі анықтау – бұл динамикалық процесс. Дамудың бір бағытын таңдаған студент басқаларында да жүзеге асырылуы әбден мүмкін. Бұл жас «ең шешуші» болып саналады, өйткені дәл осы кезең адамның болашағын анықтайтын, өте белсенді, өзімен қарқынды жұмыс жасайтын уақыт.

И. А. Зимняяның айтуынша, студенттік-бұл ерекше әлеуметтік топ:

- кәсіби құзыреттерді мақсатты игеру,
- жоғары білім деңгейі,

- белсенді мәдени ұстаным,
- айқын танымдық мотивациямен [13].

Студенттік кезеңдегі дамудың әлеуметтік жағдайы сипатталады:

1. Өмірлік стратегияларды өзектендіру,
2. Ұзақ мерзімді мақсаттар жүйесін қалыптастыру,
3. Өз бетінше шешім қабылдау қажеттілігі,
4. Өз таңдауы үшін жауапкершілік,
5. Кәсіби жолға қатысты күмәнді жеңу.

Т. Э. Белянская атап өткендей, студенттердің өмірлік жоспарлары қос функцияны орындайды:

- өзін-өзі тану механизмі ретінде қызмет етеді,
- әлеуметтік шындыққа бейімделу жүйесі ретінде әрекет етеді [14].

Бұл жас кезеңінің ерекшелігі материалдық тәуелсіздік қажеттілігінен кәсіби өзін-өзі жүзеге асыру қажеттілігіне және әлеуметтік тануға дейінгі мотивациялық аясының өзгерісінің болуында. Сонымен қатар, студенттік жас-бұл дағдарыстың бір түрі, онда жаңа әлеуметтік рөлдерді игеру, жауапкершілікті қалыптастыру, өзін-өзі ұйымдастыру дағдыларын дамыту, кәсіптік даярлықтың жаңа талаптарына бейімделуі жүзеге асатын болады [15, б. 237].

Зерттеудің эмпирикалық бөлігі үш қазақстандық ЖОО базаларында атап айтсақ, Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университетінде, Сүлейман Демирел және Тұран университетінде жүргізілді.

Зерттеуге әр түрлі мамандықтағы 270 студент (41% ұлдар және 59% қыздар) қатысты, бұл студенттік ортада өзіндік тиімділіктің дамуы туралы репрезентативті мәліметтер алуға мүмкіндік берді.

НӘТИЖЕЛЕР ЖӘНЕ ТАЛДАУ Аффективті процестер студенттердің өзіндік тиімділігін қалыптастыруда екіұшты рөл атқарады, олардың эмоционалды модальділігіне байланысты сараланған әсер етеді:

1. Оң әсер:
 - Энергия мен белсенділік өз мүмкіндіктеріне деген сенімді арттырады,
 - Эмоционалды қатысу өнімді іс-әрекетке ықпал етеді,
 - Қызығушылық танымдық және кәсіби мотивацияны ынталандырады.

2. Теріс әсер:
 - Мазасыздық өнімділікті төмендетеді,
 - Сәтсіздіктен қорқу бастаманы шектейді,
 - Эмоционалды қаттылық құзыреттіліктің дамуына кедергі келтіреді.

Өзіндік тиімділіктің өзін-өзі қолдау функциясы ерекше маңызға ие, ол:

- Проблемалық жағдайларда эмоционалды тұрақтылықты қамтамасыз етеді,
- Қиындықтардан кейін тез қалпына келтіруге ықпал етеді,
- Оң кәсіби сәйкестікті қалыптастырады,

Біздің жұмысымызда аффективті компонентті диагностикалау үшін бағалауға мүмкіндік беретін К. Риффтің әдістемесі қолданылды:

- Психологиялық әл-ауқаттың өзекті деңгейі,
- Эмоционалды күйлердің динамикасы,
- Тұлғаның құндылық-семантикалық бағдарлары.

Зерттеу нәтижелері арасындағы маңызды корреляцияны растады:

1. Психологиялық әл-ауқат деңгейі,
2. Өмірлік мағыналардың қалыптасуы,
3. Мотивациялық бағыт,
4. Өзіндік тиімділік көрсеткіштерімен.

Бұл деректер студенттердің кәсіби қалыптасуындағы тұлғалық өсудің когнитивті және аффективті компоненттерін ескере отырып, өзіндік тиімділікті дамытуға біртұтас көзқарастың қажеттілігін көрсетеді.

К. Риффтың психологиялық әл-ауқаттылық моделі студенттердің өзін-өзі тиімді сезінуінің дамуын түсіну үшін маңызды 6 компонентті бөліп көрсетеді:

1. Өзін-өзі қабылдау:

- Өткен тәжірибеге оң көзқарас
- Жетілмегендіктерді де қабылдай білу
- Өз-өзіне деген сенімділік

2. Позитивті қарым-қатынас:

- Сенімді әлеуметтік байланыстар
- Қамқорлық пен қолдауға қабілеттілік
- Эмпатиялық түсіністік

3. Құзыреттілік:

- Күнделікті өмір талаптарын шеше алу
- Проблемаларды тиімді реттеу
- Өмірлік дағдылардың жетілгендігі

4. Өмірлік мақсаттар:

- Мағыналы бағыттардың болуы
- Болашаққа деген нақты көзқарас
- Мақсаттарды іске асыру механизмдері

5. Тұлғалық өсу:

- Үздіксіз өзін-өзі жетілдіру
- Жаңа тәжірибелерге ашықтық
- Дамуға деген үнемі құштарлық

6. Автономия:

- Өз шешімдеріне сенімділік
- Сыртқы ықпалдардан тәуелсіздік
- Ішкі бағдарламаларды сақтау қабілеті

1-сурет және 1-кестеде көрсетілген аффективтік процестердің статистикалық сипаттамасы:

- Әр компоненттің орташа мәндері,
- Стандартты ауытқулар,
- Минималды және максималды көрсеткіштер,
- Компоненттер арасындағы корреляциялық байланыстар.

Бұл деректер студенттердің психологиялық әл-ауқаттылық деңгейін жан-жақты бағалауға және өзін-өзі тиімді сезінуді дамытудың негізгі бағыттарын анықтауға мүмкіндік береді. Әр компоненттің даму деңгейі жеке тұлғаның эмоционалды тұрақтылығы мен кәсіби дайындығының көрсеткіші ретінде қызмет етеді.

Кесте 1. Аффективтік процестердің жиілігі, психологиялық әл-ауқат компоненттерінің деңгейлері бойынша таралуы (%)

Компоненттер	Жоғары деңгей	Орташа деңгей	Төмен деңгей
Оң қарым-қатынас	5,8	57,2	37
Автономиялық қабілет	3,2	53,5	43,3
Органы басқару қабілеті	3,8	53,4	42,8
Тұлғалық даму деңгейі	13,5	46,5	40
Мақсаттардың анықтығы	2,8	27,5	69,7
Өзін-өзі қабылдау	7,8	45,2	47,0
Жалпы психологиялық әл-ауқат	7,7	35,8	56,5

Талдау нәтижелері келесі ерекшеліктерді анықтады:

1. Ең жақсы көрсеткіштер:

- Оң қарым-қатынас (57,2% орташа деңгей)
- Автономия (53,5% орташа деңгей)
- Ортаны басқару (53,4% орташа деңгей)

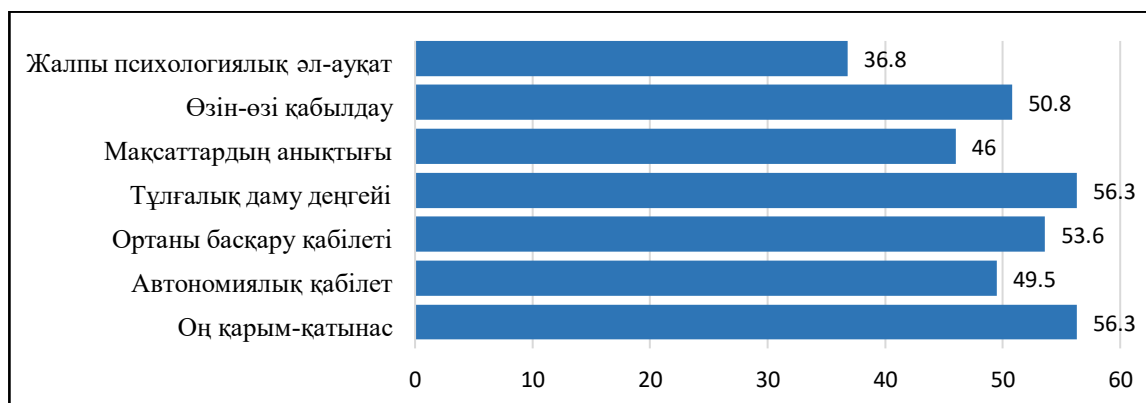
2. Ең әлсіз салалар:

- Мақсаттардың анықтығы (69,7% төмен деңгей)
- Жалпы психологиялық әл-ауқат (56,5% төмен деңгей)
- Өзін-өзі қабылдау (47% төмен деңгей)

3. Ерекшеліктер:

- Тұлғалық дамуда жоғары деңгейдің салыстырмалы жоғарылығы (13%)
- Мақсаттардың анықтығында жоғары деңгей 2,8 (0%) ғана.

Бұл нәтижелер студенттердің әлеуметтік қарым-қатынас қабілетінің салыстырмалы тұрақтылығын, бірақ өзін-өзі тану мен мақсат қоюда айтарлықтай қиындықтар бар екенін көрсетеді.



Сурет 1 - Студенттер арасындағы аффективтік процестердің көрсеткіштерінің орташа арифметикалық мәндері

- Зерттеу нәтижелерінің терең талдауы келесі қорытындыларды ашады:
- Оң қарым-қатынас көрсеткіші бойынша:
- Зерттеуге қатысқан студенттердің 57%-ы орташа деңгей көрсеткен (орташа балл 56,3)
- Бұл көрсеткіш студенттердің көпшілігінің:
- Жеткілікті деңгейде әлеуметтік байланыс құра алатынын
- Қауіпсіз қарым-қатынас орната алатынын
- Өзара сенімділік жағдайын сақтай алатынын көрсетеді
- Проблемалық аспектілер:
- Студенттердің 37,1%-ы төмен деңгей көрсеткен
- Бұл топтағы студенттерде:
- Ашықтық пен эмоционалды жылылықты білдіруде қиындықтар байқалды
- Қамқорлық қарым-қатынастарды құру шектеулі
- Әлеуметтік оқшаулану тенденциясы байқалды
- Жиі көңіл-күй төмендігі байқалды

Автономия деңгейі: 49,5% студенттер орташа деңгей көрсетті (орташа ариф. балл 49,5). Бұл студенттер жағдайға қарай өз бетінше де, сыртқы кеңес пен пікірлерді ескере отырып да әрекет ете алады. Икемді тәртіпте қабылдау шешімдеріне қабілетті. 43,3% студенттер төмен деңгей көрсетті, бұл айтарлықтай сыртқы бағалауға тәуелділік, маңызды шешімдерді басқалардың

көзқарастары негізінде қабылдайтынын, қоғамдық күтімдерге сәйкес әрекет етуге бейім, өз позициясын қорғауда қиындықтарға тап болатындықтарын көрсетеді.

Ортаны басқару қабілеті: 53,6% студенттер орташа деңгей көрсетті (орташа балл 53,6). Коммуникативтік дағдыларды дамытуға ұмтылыс, өмірлік жағдайларды реттеуге деген ынта, жаңа жағдайларға бейімделу процесінде прогресс көрінеді.

42,7% студенттер төмен деңгей көрсетті. Бұл күнделікті іс-шараларды ұйымдастыруда қиындықтар, өзгерістер енгізуге деген қорқыныш, сыртқы жағдайларды басқаруда өзіне деген сенімсіздік, пассивті әрекет ету моделі орын алатындығынын айғағы.

Клиникалық маңызы:

- Төмен көрсеткіштер психологиялық кеңес беру мен әлеуметтік дағдыларды жетілдіру бағдарламаларының қажеттілігін көрсетеді,

- Жеке тұлғаның әлеуметтену процесіндегі қиындықтарды жеңуге бағытталған шаралар қажет.

- Ғылыми мән-жайы:

- Зерттеу нәтижелері заманауи студенттердің психолоэмоциялық күйлерінің деңгейі туралы объективті деректер береді,

- Жоғары оқу орындарында психологиялық қызмет көрсету жүйесін жетілдіру қажеттілігін растайды.

- Бұл мәліметтер студенттік ортада әлеуметтік-психологиялық қолдауды ұйымдастырудың арнайы бағдарламаларын әзірлеу үшін негіз болып табылады. Аффективтік процестердің өзара байланыстарының ішкі құрылымын зерттеу үшін өзара байланыстар есептелді, алынған мәліметтер 2 - кестеде келтірілген.

Кесте 2. - Аффективтік процестердің өзара корреляциялық байланыстары
(Спирмен коэффициенттері)

Параметрлер	Оң қатынас	Автономия	Ортаны басқару	Тұлғалық өсу	Өмір мақсаты	Өзін-өзі қабылдау
Автономия	0,432**					
Ортаны басқару	0,486**	0,658**				
Тұлғалық өсу	0,447**	0,765**	0,653**			
Өмір мақсаты	0,451**	0,324**	0,610**	0,478**		
Өзін-өзі қабылдау	0,558**	0,706**	0,725**	0,760**	0,591**	
Психологиялық әл-ауқат	0,660**	0,764**	0,851**	0,826**	0,687**	0,893**

Негізгі байқаулар:

1. Күшті интеграциялық байланыстар:

- Барлық аффективтік процестер арасында статистикалық маңызды оң корреляциялар анықталды ($p < 0,01$)

- Ең жоғары корреляциялар психологиялық әл-ауқат пен өзін-өзі қабылдау арасында ($r=0,893$) және психологиялық әл-ауқат пен ортаны басқару арасында ($r=0,851$) байқалды.

2. Жүйелік әсер ету механизмі:

- Әрбір компоненттің деңгейінің өзгеруі (өсу, төмендеу) басқа барлық параметрлерге әсер етеді

- Автономия мен тұлғалық өсу арасындағы жоғары корреляция ($r=0,765$) өзін-өзі дамытудың тәуелсіздік деңгейіне әсерін көрсетеді

3. Маңызды тәуелділіктер:

- Ортаны басқару қабілетінің психологиялық әл-ауқатқа ең күшті әсері ($r=0,851$)

- Өзін-өзі қабылдау психологиялық әл-ауқаттың негізгі предикторы ретінде танылды

4. Практикалық қорытындылар:

- Аффективтік процестердің біртұтас жүйе ретінде дамуы

- Психологиялық интервенцияларды кешенді жүргізу қажеттілігі

- Өзін-өзі қабылдау мен ортаны басқару дағдыларын дамытудың артықшылығы $p < 0,01$ (статистикалық маңыздылық деңгейі)

Бұл нәтижелер студенттердің психологиялық әл-ауқатын арттыру үшін аффективтік процестердің интегралды жүйесін ескеретін жекелендірілген тәсілдерді әзірлеу қажеттілігін көрсетеді.

ҚОРЫТЫНДЫ. Психологиялық әл-ауқаттың интегративті табиғаты. Нәтижелер психологиялық әл-ауқаттың барлық компоненттерінің жүйелік байланысын растайды (К.Рифф бойынша). Ең үлкен болжамды мән мыналарды көрсетеді: Өзін-өзі қабылдаудың жалпы әл-ауқатпен байланысы ($r=0.893$), құзыреттіліктің психологиялық денсаулыққа әсері ($r=0.851$), тұлғалық өсудегі автономияның негізгі рөлі ($r=0.765$).

Дамудың маңызды аймақтарына келетін болсақ, қазіргі студенттерде проблемалық аймақтар анықталды: 69,7% бұлыңғыр өмірлік мақсаттарға ие, 56,7% жалпы әл-ауқаттың төмен деңгейін көрсетеді, 48% өзін-өзі қабылдауда қиындықтарға тап болады, 43.3% сыртқы бағалауға тәуелді.

Білім беру ортасына арналған практикалық ұсыныстар: өзіндік тиімділікті арттыру үшін студенттерге мақсат қою тренингтерін енгізу (мақсаттардың әл-ауқатпен байланысы $r=0.687$), топтық жұмыс формалары арқылы эмоционалды интеллектті дамыту (оң қатынастар $r=0.660$ әл-ауқатымен байланысты), автономияның көрінісі үшін жағдай жасау (тұлғалық өсуге әсер ету $r=0.765$).

Өрі қарайғы зерттеулер алынған мәліметтер бойынша мынандай қажеттіліктерді көрсетеді: гендерлік айырмашылықтарды терең зерттеу (үлгі: 4 41%, әйелдердің 59%), көрсеткіштер динамикасын бойлық талдау, психологиялық сүйемелдеудің сараланған бағдарламаларын әзірлеу.

Зерттеу аффективті процестердің студенттердің өзіндік тиімділігіне кешенді әсері туралы қойылған болжамды растады. Алынған корреляциялық тәуелділіктер оқу процесін психологиялық-педагогикалық қолдауда біртұтас тәсілдің қажеттілігін негіздейді, мұнда психологиялық әл-ауқаттың әр компонентінің дамуы өзіндік тиімділіктің жалпы деңгейін күшейтеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Білім берудің барлық деңгейінің мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарттары. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2018 жылғы 31 қазандағы, №604 бұйрығы. Қазақстан 2.Республикасының Әділет министрлігінде 2018 жылғы 1 қараша, №17669 <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V1800017669> 11.08.2021.

2. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change // *Psychological Review*. – 1977. – №1. – P. 18-24.

3. Frydenberg E. Adolescent coping: Theoretical and research perspectives. – New York: Routledge, 1997. – 233 p.

4. Бельх Т.В. Структура интегральной индивидуальности студентов с разным уровнем выраженности коммуникативной самооффективности. - М.: Мир науки, 2015. - 70 с.

5. Коломиец О.В. Самоэффективность студентов гуманитарных и технических специальностей // *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. – 2015. - №6(4). – С. 94-97.

6. Maddux J.E. Self-Efficacy: The Power of Believing You Can (2nd edn) / edited by Shane J. Lopez and C.R. Snyder. - The Oxford Handbook of Positive Psychology, 2012 <https://www.oxfordhandbooks.com/view/1093/oxfordhb/9780195187243.001.0001/oxfordhb-9780195187243e031> 17.08.2021.

7. Галой Н.Ю., Лихачёва Э.В., Николаева Л.П., Огнев А.С. Ценностные ориентации студентов как предиктор их самооффективности и жизнестойкости // *Человеческий капитал*. – 2020. – №8(140). - С. 241-250.

8. Терехова Т.А. Эмпирическое исследование жизнестойкости как ресурса личности в контексте этнических особенностей / Т.А. Терехова, Е.Л. Трофимова // *Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология*. 2017. – Т. 19. – С. 96–102.

9. Фонталова Н.С. Влияние стрессоустойчивости как профессионально важного качества педагога на профессиональную успешность / Н.С. Фонталова, А.О. Шишкина, Г.Э. Турганова // *Евразийское сотрудничество: материалы междунар. науч.-практ. конф.*, Иркутск, 14–15 сент. 2017 г. – Иркутск, 2017. – С. 321–333.

10. Воронцова Е.Г. Взаимосвязь представлений о самооффективности с мотивацией достижения успеха у юношей и девушек, обучающихся на психологическом и юридическом направлениях обучения в вузе // *Baikal Research Journal*. – 2019. – Т. 10, № 1. – DOI: 10.17150/2411-6262.2019.10(1).3.

11. Lazarus R., Folkman S. *Stress, appraisal, and coping*. - New York: Springer Publishing Company, 1984. – 445 p.

12. Ананьев Б.Г. *Человек как предмет познания* /Б.Г.Ананьев. – 3-е издание. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 288 с.

13. Зимняя И.А. *Педагогическая психология: учебник для студентов по педагогике и психологии*. – М.: Логос, 2000. –384 с.

14. Белянская Т.Э. Социально-психологические характеристики студенческого возраста // *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. – 2020. – №3(55). – С. 220-227.

15. Пенькова М.С., Панфилова Ю.С. Психологические особенности современного студенчества // *Материалы XI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум»* <https://scienceforum.ru/2019/article/2018016645> 27.04.2025.

16. Ryff C.D., Magee W.J., Kling K.C., Wing E.H. Forging macro-micro linkages in the study of psychological well-being // *The Self and Society in Aging Processes* / ed. Ryff C.D., Marshall V.W. – New York: Springer, 1999. – P. 247–278.

References

1. Bilim berudiń barly`q deńgejiniń memlekettik zhalpy`za mindetti bilim beru standarttary`. Qazaqstan Respublikasy` Bilim zhәне zhy`ly`m ministriniń 2018 zhy`ly` 31 qazanda`zy`, №604 b`jry`zy`. Qazaqstan 2.Respublikasy`ny`ń Adilet ministrliginde 2018 zhy`ly` 1 qarasha, №17669 <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V1800017669> 11.08.2021.

2. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change // *Psychological Review*. – 1977. – №1. – R. 18-24.

3. Frydenberg E. *Adolescent coping: Theoretical and research perspectives*. – New York: Routledge, 1997. – 233 p.

4. Bely`x T.V. *Struktura integral`noj individual`nosti studentov s razny`m urovnem vy`razhennosti kommunikativnoj samoe`ffektivnosti*. - М.: Mir nauki, 2015. - 70 s.

5. Kolomiecz O.V. *Samoe`ffektivnost` studentov gumanitarny`x i texnicheskix special`nostej* // *Aktual`ny`e problemy` gumanitarny`x i estestvenny`x nauk*. – 2015. - №6(4). – S. 94-97.

6. Maddux J.E. *Self-Efficacy: The Power of Believing You Can* (2nd edn) / edited by Shane J. Lopez and C.R. Snyder. - The Oxford Handbook of Positive Psychology, 2012 <https://www.oxfordhandbooks.com/view/1093/oxfordhb/9780195187243.001.0001/oxfordhb-9780195187243e031> 17.08.2021.

7. Galoj N.Yu., Lixachyova E`.V., Nikolaeva L.P., Ognev A.S. *Cennostny`e orientacii studentov kak prediktor ix samoe`ffektivnosti i zhiznestojkosti* // *Chelovecheskij kapital*. – 2020. – №8(140). - S. 241-250.

8. Terexova T.A. *E`mpiricheskoe issledovanie zhiznestojkosti kak resursa lichnosti v kontekste e`tnicheskix osobennostej* / T.A. Terexova, E.L. Trofimova // *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psixologiya*. 2017. – Т. 19. – S. 96–102.

9. Fontalova N.S. *Vliyanie stressoustojchivosti kak professional`no vazhnogo kachestva pedagoga na professional`nyu uspešnost`* / N.S. Fontalova, A.O. Shishkina, G.E`. Turganova // *Евразийское сотрудничество: материалы` mezhdunar. nauch.-prakt. конф.*, Иркутск, 14–15 сент. 2017 г. – Иркутск, 2017. – С. 321–333.

10. Voronczova E.G. Vzaimosvyaz` predstavlenij o samoe`ffektivnosti s motivaciej dostizheniya uspeha u yunoshej i devushek, obuchayushhixsya na psixologicheskom i yuridicheskom napravleniyax obucheniya v vuze // *Baikal Research Journal*. – 2019. – T. 10, № 1. – DOI: 10.17150/2411-6262.2019.10(1).3.
11. Lazarus R., Folkman S. *Stress, appraisal, and coping*. - New York: Springer Publishing Company, 1984. – 445 p.
12. Anan`ev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya* / B.G. Anan`ev. – 3-e izdanie. – Sankt-Peterburg: Piter, 2001. – 288 s.
13. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psixologiya: uchebnik dlya studentov po pedagogike i psixologii*. – M.: Logos, 2000. – 384 s.
14. Belyanskaya T.E`. *Social`no-psixologicheskie xarakteristiki studencheskogo vozrasta* // *Ucheny`e zapiski. E`lektronny`j nauchny`j zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. – 2020. – №3(55). – S. 220-227.
15. Pen`kova M.S., Panfilova Yu.S. *Psixologicheskie osobennosti sovremennogo studenchestva* // *Materialy` XI Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii «Studencheskij nauchny`j forum»* <https://scienceforum.ru/2019/article/2018016645> 27.04.2025.
16. Ryff C.D., Magee W.J., Kling K.C., Wing E.H. *Forging macro-micro linkages in the study of psychological well-being* // *The Self and Society in Aging Processes* / ed. Ryff C.D., Marshall V.W. – New York: Springer, 1999. – P. 247–278.

IRSTI 15.81.53

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.83.2.003>

A. B Sadykova^{1*}, , A. R. Yermentaeva² , G. T. Bekmuratova¹ 

¹Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

²Turan University, Almaty, Kazakhstan

THE ROLE OF CREATIVITY IN THE PSYCHOLOGISTS' SELF-CONCEPT DEVELOPMENT

Abstract

The article examines the role of creativity in psychologists' self-concept development. The self-concept, as a key element of self-awareness, plays an important role in the professional activities of psychologists, influencing their approaches to counseling, psychotherapy, as work with the client's unconscious processes in the psyche and interaction with clients in general. Research shows that a high degree of creativity contributes to thinking flexibility and improves the ability to empathy, which, in turn, has a positive effect on the quality of psychological assistance. However, the ways of developing creativity in professional activities closely correlate with the personal characteristics of psychologists, such as the level of claims, locus of control, value-based life orientations, to uncertainty attitude and hence to the novelty of information, curiosity and the prospects for their disclosure are discussed. Practices of creative self-expression are actively applied in modern practical psychology as effective and in this matter, creativity becomes precisely the competence necessary for modern specialists, since elements of art-practices are included in most areas and approaches. The article also presents examples of empirical research that supports the link between creativity and self-concept. Also, the authors' empirical data presented on a sample of consulting psychologists and the manifestation of their creativity in the self-concept. The data focuses more on the importance of developing specific creative skills in psychologists as a means of improving their professional identity and work effectiveness.

Key words: Creativity, Self-concept of psychologists-consultants, creative components in the professional activity of a psychologist.

А. Б. Садыкова^{*1}, А. Р. Ерментаева³, Бекмуратова Г. Т.¹

^{*1}Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

²Университет «Туран», Алматы, Казахстан

РОЛЬ КРЕАТИВНОСТИ В РАЗВИТИИ Я-КОНЦЕПЦИИ ПСИХОЛОГОВ

Аннотация

В данной статье рассматривается роль креативности в развитии Я-концепции психологов. Я-концепция, как ключевой элемент самосознания, играет важную роль в профессиональной деятельности психологов, влияя на их подходы к консультированию, психотерапии, как работе с неосознаваемыми клиентом процессами в психике и взаимодействию с клиентами в целом. Исследования показывают, что высокая степень креативности способствует более гибкому мышлению и улучшает способность к эмпатии, что, в свою очередь, положительно сказывается на качестве психологической помощи. Однако пути развития креативности в профессиональной деятельности тесно коррелируют и с личностными особенностями психологов, такими как уровень притязаний, локус контроля, ценностные смысло-жизненные ориентации, отношение к неопределенности и отсюда к новизне информации, любознательность, обсуждаются и перспективы их раскрытия. Практики творческого самовыражения активно применяются в современной практической психологии, как эффективные и в этом смысле креативность становится именно компетентностью, необходимой современным специалистам, поскольку элементы артпрактик включены в абсолютное большинство направлений и школ. В статье также представлены примеры эмпирических исследований, которые подтверждают связь между креативностью и я-концепцией. Представлены и авторские эмпирические данные о выборке психологов-консультантов и проявлении их креативности в Я-концепции. В большей же степени материал фокусируется на важности развития конкретных креативных навыков у психологов как средства улучшения их профессиональной идентичности и эффективности работы.

Ключевые слова: креативность, Я-концепция психологов-консультантов, креативные компоненты в профессиональной деятельности психолога.

А. Б. Садыкова^{1*}, А. Р. Ерментаева², Бекмуратова Г. Т.¹

¹Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

²Тұран университеті, Алматы, Қазақстан

ПСИХОЛОГТАРДЫҢ ӨЗІНДІК ТҰЖЫРЫМДАМАСЫН ДАМУДАҒЫ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚТЫҢ РӨЛІ

Аңдатпа

Бұл мақалада психологтардың Мен-тұжырымдамасын дамытудағы креативтіліктің рөлі қарастырылады. Өзіндік сананың негізгі элементі ретінде Мен-тұжырымдамасы психологтардың кәсіби іс-әрекетінде маңызды рөл атқарады, олардың кеңес беруіне, психотерапия тәсілдеріне, клиенттің психикасының бейсаналық процестерімен жұмыс істеуіне және жалпы клиенттермен өзара әрекеттесу тәсілдеріне әсер етеді. Зерттеулер көрсеткендей, шығармашылықтың жоғары деңгейі икемді ойлауға ықпал етіп, эмпатия қабілетін жақсартады, бұл өз кезегінде психологиялық көмектің сапасына оң әсерін тигізеді. Алайда, кәсіби іс-әрекетте шығармашылықты дамыту жолдары психологтардың тұлғалық ерекшеліктерімен, яғни талаптану деңгейі, бақылау локусы, құндылық-өмірлік бағдарлары, белгісіздікке деген көзқарасмен тығыз байланысты болып, ақпараттың жаңалығында қызығушылықтар мен болашақтары ашылып талқыланады. Қазіргі практикалық психологияда шығармашылық өзіндік ойын айту практикасы тиімді ретінде қолданылып, креативтілік қазіргі заманғы мамандарға қажетті құзыреттілікке айналады. Өйткені артпрактикасының элементтері, бағыттарының көпшілігі мектептерге енгізілген. Мақалада

шығармашылық және Мен-тұжырымдамасы арасындағы байланысты дәлелдейтін эмпирикалық зерттеулердің мысалдары келтірілген. Психолог-кеңес берушілерді іріктеу және олардың Мен-тұжырымдамадағы шығармашылығының көрінісі туралы авторлық эмпирикалық мәліметтер де ұсынылған. Көбінесе бұл мәліметтер психологтардың кәсіби сәйкестігі мен жұмыс тиімділігін жақсарту құралы ретінде нақты шығармашылық дағдыларын дамытудың маңыздылығына түйінделеді.

Түйін сөздер: Шығармашылық, Психолог-кеңесшілердің өзіндік тұжырымдамасы, психологтың кәсіби қызметіндегі шығармашылық компоненттер.

INTRODUCTION In the modern world, creativity, its adaptive potential and resourcefulness for the development of the individual and society are of eternal importance, since in the conditions of rapid changes and even transformations, the speed of information processes and the certainly accelerated rhythm of life, flexibility, stress resistance, quick reaction, curiosity, independence, insight and other qualities associated with creative skills are needed. Clients also come to a modern psychologist with a request for the development of these skills. But in general, the humanistic paradigm, in which most modern psychotechnologies exist, draws attention to the fact that each person is unique and self-realization is creativity. It is logical that then creativity should also become part of the professional competencies of a psychologist. But this is not the only argument in favor of developing creativity in psychologists. Creativity in the personality structure is associated with many personal qualities that are also professionally important for psychologists, among them stress resistance, strong-willed determination, independence, internality, value meanings for self-reflection and self-realization, positive self-concept, high level of subjectivity, level of aspirations, creative imagination, critical thinking and insight, tolerance, conflict competence, emotional and social intelligence and many other aspects of professionally important qualities, repeatedly tested in various scientific studies. Also, most modern areas of practice and psychotechnologies of psychological assistance include elements of creative self-expression practices, therefore, without sufficient development of creativity, a specialist simply cannot master these tools at a professional level.

In scientific terms, the understanding of creativity in psychology is associated with problems, especially in matters of measurability of irrational and unconscious aspects of the manifestation of the creative process, psychotechnologies for the development of creativity, differentiation of individual psychological indicators, value-semantic orientations of the individual, stages and cycles of creativity productivity, its role in the development of the individual and the group, and much more.

There are several approaches to understanding creativity.

- creativity How peculiarity intelligence, level or properties thinking D. B. Bogoyavlenskaya, E. E. Tunik;
- creativity How high-level development different abilities, giftedness and style, type of thinking (Druzhinin, J. Guilford M. A., Kholodnaya S. Kagan, N. S. Leyges, R. Gardner);
- creativity How need psyche in search and transformation activities taking into account environment factors (Ya. A. Ponomarev, A. Osborne);
- creativity How property holistic personalities (A. M. Matyushkin, J. Batgerward);
- creativity as a result of overcoming crises, stereotypes and ego-defenses, conflict competence (Z. Freud, K. G. Jung, F. Perls, Granovskaya R. M.);
- Creativity in relation to role-playing identity (J. Kellerman, R. Belbin, S. A. Vodyakha, Yu. E. Vodyakha, V. G. Gryazeva-Dobshinskaya);
- creativity is a derivative personal damn. Personality has creative features that give rise to creative behavior, regardless of level intellectual development (F. Barron, D.B., A. Maslow, K. Rogers, E. Fromm) [1- 4]

This raises the question of understanding the self-concept as a control link in the personality structure, which allows one to purposefully select a creative tool for self-realization, including professional self-realization.

If we understand the self-concept as a complex idea of oneself, self-perception, self-esteem and personal beliefs and the level of aspirations based on these beliefs, life-meaning guidelines and self-realization, then creativity becomes a tool for the formation and transformation of the self-concept.

Kazakh researcher, Doctor of Psychology Yermantayeva A.R. considers the ideas of the I-concept in the context of subjectivity. Understanding subjectivity as the direction to be aware of one's own actions and voluntarily take responsibility for one's actions and manifestations. At the same time, we define a high level of subjectivity through the recognition and development of moral qualities. [5] As noted by Yermantayeva A.R. and Abdrakhmanova D.E., one of the characteristics indicating the degree of access to a person's inner world, how interested a person is, how emotionally involved he is in creating the image of his "I", is psychological intelligence, as the ability to reflect on psychological processes, relationships and meanings.

In particular, for example, studies by J. Kaufman show that success in artistic or creative activities increases self-esteem of an individual already in adolescence, during the period of identity formation. Of course, this becomes part of identity and value-semantic orientations. At the same time, the issue of professional orientation is included. Under it, in the context of the self-concept, we focus on the result of self-determination and self-organization, appropriation, awareness of oneself as a representative of a certain profession and professional community. In this alloy, creativity is combined with the idea of improving professional skills, including an increasing number of skills and soft and hard skills in professional and personal improvement, self-realization. In a few foreign works, the phenomenon of giftedness is revealed through a high level of development of creative abilities and personal creativity. It is also important to emphasize the essence of the "theory of the intellectual threshold", J. Guilford, A. Ponomarev, V.N. Druzhinin, E. T. Torrance, F. Barron, S. Mednik, and others, where it is experimentally shown that creativity and intelligence are interconnected up to a certain level, above which creativity is an independent variable. D.B. Bogoyavlenskaya says that identifying gifted people is, first of all, identifying children capable of creativity, since it is creativity that is the product of a gifted person.

Various aspects of creativity are woven into the specifics of the profession. The ideas of the article are to show the connection between creativity and the self-concept in the activities of psychologists-consultants.

Turning to empirical data, we can note that the creative identity of psychologists is also studied in the areas of specific requirements and benefits for the profession.

A 2020 study found that psychologists who actively use creative methods in their practice have a higher degree of satisfaction with their professional activities and a more positive self-perception. This supports the hypothesis that creativity can serve as a catalyst for the formation of a positive self-concept [6].

For example, Matyushina A.V. conducted a study of the relationship between different statuses of professional identity of psychologists and creativity, where it was revealed that students with a dominant status of pseudo-identity are not characterized by manifestations of creativity. Mukhina S.E., Mukhin V.V. showed empirically that the formed status of professional identity is interconnected with the ability to put forward ideas that differ from the obvious, well-known, generally accepted, banal or firmly established, and openness to the new. [7].

Research conducted in the context of the role approach to creative identity convincingly proves that the subjects of the low-creative type of three professional spheres do not correlate the reflection of the Self with the indicators of creative thinking. Non-creatives have a less pronounced meaning in life. The lack of desire to solve life's problems in an unconventional way and the desire to go with the flow of life leads to the formation of a personality that is little able to reflect on its life path, plan an individual trajectory of life. The more meaningful the life of a creative person is, the more he is inclined to trust others and enter into close, emotionally charged relationships with them.

Considering that the process of becoming a psychologist is aimed at mastering a wide variety of methodological approaches, which requires creativity at the identification stage. Here, creativity can

influence the self-concept, providing psychologists with new tools and methods for working with clients, as well as promoting their personal development.

Thus, an empirical study was conducted at the Department of Consulting Psychology of the P.G. Demidov Yaroslavl State University, which made it possible to identify the current values of the professional activity of a consulting psychologist. The study involved specialists with consulting experience from 1 year to 20 years. Among them, the creative component stands out in the main list of 12 values of a professional [8].

An important aspect here will be the issue of self-awareness of oneself as a creative subject. This especially affects attitudes at student age, when professional identity is just forming. In the dissertation research of A.R. Petrulite (1984), it was shown on a large factual material that often the "Real" ("actual") concept of Self in students is close to their "ideal" concept of Self. The degree of closeness of the "real" and "ideal" concepts of Self in students depends on the stage of study, academic success and professional specialization. The type of relationship between the cognitive and emotional components in terms of the degree of positivity in the structure of the image of Self is significant for the success of students' educational activities. The relationship between the cognitive and emotional components in the structure of the image of Self has a different character in "highly successful" and "lowly successful" students. [9].

Similar data can be found in the study of the identity of the future professional psychologist and in the works of Schneider L.B. There, the issues of professional identity of psychologists and their predicates are examined in more detail.

Korzhov, Veselov, and others devoted to the orientations of students — future psychologists — a tendency toward an increase in subjectivity and an increase in interest in new life circumstances during their studies at the university was revealed. Moreover, a comparison was made with the professions of artists and medical specialties, and it became clear that the characteristics are directly related to professional specifics. The authors associate their desire for self-improvement with psychological autonomy and a positive outlook on human nature, which reflects a clear interest in man as a whole. They measure a high level of life creativity (usually the "converter" or "harmonizer" type). Thus, one of the main personality traits associated with the professional maturity of a psychologist, the authors note, is the creative focus of the subjective position and the ability to act both at the role and personal levels of professional functioning [10].

Kalashnik, T.L. Zhuravleva, A.N. Kuzmin, and others are devoted to the study of professionally important qualities of future psychologists, among which creative thinking is considered. Abroad, the topic of creativity in counseling and therapy has been a constant subject of research. Adler viewed clients' creative self-expression as an indicator of growth and development and encouraged creativity accordingly. Gestalt theorists view creativity as a tool for integration and change (i.e., trying out strange or unconventional new patterns of behavior). According to existential psychologist May (1994), creativity is the process of bringing things to life. Contemporary authors often discuss the issues of introducing creative practices into the counseling process [11].

Creativity is a learned skill and activity that counseling psychologists often work with in both practice and theory. Counseling can be viewed in its creative aspect, when the client and counselor pool their resources to create a new plan, develop a different point of view, formulate alternative behavior patterns, and begin a new life. In addition, all therapeutic approaches that promote individual well-being include parallel activities that enhance creativity, such as: personal growth, awareness, and self-confidence; expanded problem-solving capabilities (i.e., viewing a phenomenon or creating multiple ways of approaching a situation); expanded human relationships; a powerful but more balanced internal locus of control and responsibility; and a rejection of traditional forms of life and the acquisition of new perceptions and roles.

We present the results of foreign researchers who ask questions about the benefits of creativity in a helping profession, where personal development is an important resource for professional effectiveness. Creativity is a critical phenomenon for the present and future of effective psychological counseling. Gladding (2008) views creativity as an important component in the advancement of any important

cultural phenomenon, including effective counseling [12]. Important theories and skills in counseling have been developed around creativity. The creative counseling process challenges both the counselor and the client to respond more specifically and boldly to their ongoing interactions. It requires psychological counselors to deeply use their imagination and the flexibility to flow freely through improvisation. The use of creativity in counseling encourages transformation, in which each session inspires unexpected thoughts and actions. Due to the important position of creativity in the counseling process, some researchers have also developed models and educational programs that serve to improve the creativity of psychological counselors. Boozer et al. (2011) aimed to develop important skills such as flexibility during consultation, divergent thinking and the ability to create new solutions using the SCAMPER model (replace, combine, adapt, modify, use differently, eliminate, reverse). Lawrence et al. (2015) designed an educational program and suggested that creativity can be improved through appropriate risk taking, tolerance for uncertainty and improvisation skills [12].

Thus, on the one hand, studies of the role of creativity show that psychologists with a high level of creativity have a more positive perception of themselves and their professional skills. Other studies (2019) found that creative methods of working with clients contribute to a deeper understanding of their problems and needs.

In this sense, it is interesting to relate the idea of psychological assistance with the three-part model of the creative process of D. Feldman.

1) reflection as the main process that allows one to form self-awareness, self-esteem, and, through language, plan, reflect and analyze the world.

2) intentionality, which allows one to organize the experience “inside and outside the organism”, together with the belief in the possibility of changes for the better, allows one to change the environment;

3) possession of tools for transformation and reorganization that are offered by culture and determine individual differences.

This model obviously correlates with the stages of the consultative process in psychology, where the psychologist and the client together direct their efforts specifically to these issues, which is of great interest in the applied aspect, and the psychologist is required to develop these skills.

Sternberg , RJ, & Lubart , TI (1996) consider creative abilities as an important component of professional training of counseling psychologists. The authors propose a model in which creativity is considered as a result of interaction of personal, cognitive and socio-cultural factors. Psychologists with developed creativity cope more effectively with non-standard situations and find unique solutions for their clients.

Another specific direction in which creativity is specifically understood in the profession of a consulting psychologist is the psychological contact between the client and the psychologist, which is accompanied by work with psychological defenses and includes the idea of creative adaptation as a result of developing a new solution for the individual. This problem touches upon the ideas of the unconscious and the potential to realize new solutions, thus defenses are related to a stereotypical, unconscious template solution, and creative adaptation to creativity and its parameters: fluency, flexibility, originality, resistance to closure, abstraction.

In the same aspect, one can consider the idea of the attitude towards the stress of uncertainty and the solution of non-linear irrational problems, characteristic of the activities of psychologists.

It is also possible to single out many personal traits directly related to creativity in psychologists, such as internal locus of control, field independence , as a style most closely related to the ability to select the necessary data in the field of uncertainty, to ensure differentiation and diversity of solutions in attention, as well as to resist interference, to reduce the index of tension of psychological defenses, to be stress-resistant , to have conflict tolerance, as a result of more conscious use of their abilities. These data are confirmed in the research of Artamonova Yu.G., who in her dissertation study showed that at different stages of professionalization of consulting psychologists, stylistic features shift towards field independence [13].

Aleksapolsky A.A. showed empirically that mobile field-independent individuals are more focused on the solution of the problem. Since field-independent subjects, unlike field-dependent ones, are more focused on the result in solving the problem, they experience greater anxiety about the consequences. In addition, the significant difference between field-independent and field-dependent ones in the use of Self-blame confirms the known data on the internal locus of control of field-independent individuals, unlike the inherent field-dependent one's externalities. Finally, the choice of strategies of Withdrawal, Religious support and Distraction may indicate the important role of the "detachment" effect in the coping behavior of field-independent individuals.

An important question will also be what tools psychologists use in their work, since they are related to personal development. Thus, one of the most important ones, related to creativity, personality, and identity, will be the question of the symbolic and metaphorical semantic product of creativity. These products of creative activity are used not only by art therapists. Consulting psychologists regularly have to deal with the description of the client's experiences in a metaphorical - symbolic form. The ability to understand, creatively rethink and direct to the transformative function of a symbol is one of the skills of a psychologist. This is also associated with the ability to trust the creative unconscious process, the resource forces of the psyche and to flexibly respond to uncertainty in this process.

A.G. Maslow speaks of the division of creativity into primary and secondary; primary creativity, or the stage of inspired creativity, must necessarily be separated from secondary creativity - the process of detailing the creative product and giving it a specific objective form. This second stage includes not only and not so much creativity as hard routine work, the success of which largely depends on self-discipline of such qualities as persistence, patience, hard work and endurance. All the above applies to any type of creativity.

Ya. A. Ponomarev considers the criterion of the creative act to be a level transition: the need for new knowledge is formed at the highest structural level; the means of satisfying this need are formed at low structural levels. They are included in the process occurring at the highest level, which leads to the emergence of a new way of interaction between the subject and the object and the emergence of new knowledge.

In order to create, it is necessary at some period of your activity to perceive new results of this act as a finished and valuable product, for which it is necessary to have a positive attitude towards each new result. To form and manifest such an attitude, it is necessary to go beyond the given framework of standard critical evaluation, and sometimes even beyond the framework of stereotypical rationality.

Krasilov T.A. conducted a study of the relationship between the level of human creativity and his attitude to the products of creative activity. The results obtained indicate a more positive attitude of the creative group to the products of creativity; highly creative subjects have the ability to go beyond the boundaries established by society, they are characterized by the acceptance of various manifestations of creativity, including going beyond the existing boundaries, and this is their personal quality, since their assessments of drawings at the conscious and unconscious levels are very close. Low-creative subjects show the normativity of their attitude, preferring the "correct" drawings. Significant differences between conscious and unconscious assessments in these subjects also indicate that subjects from the low-creative group do not use their own evaluation criteria (at the conscious level), but normative ones.

It can also be noted that psychologists deal with metaphorical and symbolic products of activity, which as tools for expressing the mental reality of the individual are often not fully understood by the person himself. But a professional psychologist should be more consciously oriented in this. And creativity is thus associated with imagination and symbolic thinking, which has been confirmed by a number of studies. Symbolic thinking and symbolization play an important role in psychology, especially in the context of solving psychological problems. These processes allow people to interpret and organize their experiences, as well as find new ways of understanding and interacting with the world around them.

Vygotsky L.S. emphasizes that symbols serve as tools that help people solve problems and express their thoughts.

Symbolization is used in literally all modern approaches to psychotherapy, starting with analytical psychology, art and fairy tale therapy, whose methods are then rethought in other directions, such as Gestalt therapy and even the cognitive approach, where symbols can be used to express emotions and internal conflicts. So also in the works of Klein "The Psychoanalysis of Children" examines how symbolic thinking helps children cope with internal conflicts and external stress, process their experiences and express them in a safer form. In modern realities, a similar study was conducted by Shalina O.S., with adolescents with oncological diseases, who were asked to express their inevitably traumatic situations, crisis experiences in the form of symbols and metaphors. The purpose of the study was to identify the positive role of symbolization as a mechanism for mediating the experiences of an individual in a critical life situation and to develop a special psychotechnical program. As a result, it was the symbolic mediation of the problem that proved its effectiveness. [14].

There are also several other studies. Among them Friedman R. in the article "Symbolic Play and the Development of Object Relations" describes an empirical study that analyzes how symbolic play influences the development of object relations in adults. Creative methods promote the development of symbolic thinking, which helps clients to better recognize and express their emotions. Fink, A., Neubauer A. C. showed that high levels of creativity are associated with activity in brain areas associated with symbolic thinking in adults. Thus, we can say that creativity is closely connected with the professional activity of psychologists and influences personal and professional identity [15]

MATERIALS AND METHODS. In our study, we also asked ourselves questions about how the self-concept of a psychologist is connected with creativity, how it manifests itself in professional identity and the possibilities of understanding psychological meanings in creative products, as ways of transforming personal meanings.

Thus, 53 people, psychologists-consultants with different experience and modalities of consulting, took part in our study. The age of the participants was from 31 to 55 years, the length of service in the profession was from 4 to 25 years, specifically in the field of consulting.

After filling in the questionnaire data of professional biography, the participants were asked to take a test of creativity - subtest No. 2 of Torrance on image completion. The subjects were offered 10 unfinished figures. And the task was set: to complete the figure in such a way as to obtain a finished picture, with a title, we were interested in such parameters of creativity as *fluency, flexibility, originality, abstractness of the title, elaboration of the idea*. But also a very important parameter here is *resistance to closure*. It shows the features of the application of stereotypical solutions and the desire to overcome them in a situation of uncertainty. The authors describe it as "the ability to remain open for a long time to novelty and diversity of ideas, to postpone making a final decision long enough to make a mental leap and create an original idea". In other authors we encounter the same approach, which is analyzed using the Rorschach technique, and it has proven itself to be associated with the stress of uncertainty and the style of field independence.

Then, individually, for a while, each respondent went through a modified Who Am I method (Kuhn, McPartland, adapted by Rumyantseva), with an addition on semantic differential. The essence of the modified method was that the participants were asked to answer the question Who Am I, mainly linking all descriptions with professional identity, any roles, qualities, skills that they consider to be reflected in the profession. (10 minutes). After that, they also noted the qualities, roles, competencies that they consider to need to be developed, which are lacking, noted which qualities, roles hinder them in the profession. (7 minutes). Then, according to the semantic differential method, separately for a while, write an antonym for each of the qualities, a word that is not a cognate word to the key description, which, moreover, does not contain negation particles. This reflects the respondent's understanding of the functionality of each concept, since a subjective description of a quality does not always reflect its range of action, which is calculated precisely by the description in the categorization of opposite meanings. 15 minutes were allocated for this work. Upon completion, the quantitative and qualitative results were calculated and compared with the results for creativity. In addition, the method for interpreting the methodology for measuring the self-concept was modified. Such units of content

analysis as fluency, flexibility, and the ability to perceive the contrast of positions were identified. Comparisons were also made with the same parameters for Torrance subtest №. 2.

RESULTS AND DISCUSSION For Torrance subtest 2, the instructions as it was necessary were presented strictly according to the text, without allowing any changes. However, we take into account in the results that many respondents have experience in conducting and interpreting data using this method as professionals. Therefore, we asked about the presence of such experience in advance. It turned out that not many of our respondents have experience in analyzing data using this method, namely 13 people, in the role of school psychologists, once used it in their professional activities, and also during the period of professional training at the university they are generally familiar with this method and specifically this subtest was passed by 27 people, without detailing the results and more than 5 years before the present moment. Of course, the method has a fairly high retest reliability, so we can accept many data as reliable.

So, all the results are summarized in the form for each of the 10 figures it was possible to get from 0 to 5 points for each of the parameters, for all the drawings accordingly the largest possible number of points. And the results were distributed as follows, as shown in table 1.

Table 1. Results of respondents on Torrance subtest №. 2

N	Fluency (0-19 points)	Flexibility (0 to 10b.)	Originality (0 to 10b.)	Development (0 by number of significant details)	Short circuit resistance (0 to 20b.)	Abstractness of the name (0 to 30b.)	General creativity
1.	10	5	5	14	19	18	71
2.	11	4	2	19	10	27	73
3.	10	5	1	18	12	16	62
4.	10	2	0	27	9	17	65
5.	10	5	0	16	8	15	54
6.	9	8	0	14	10	10	51
7.	10	8	0	24	9	14	65
8.	10	9	1	17	15	19	71
9.	10	5	2	17	17	12	63
10.	10	5	1	15	13	16	60
11.	10	5	1	26	16	15	73
12.	10	4	2	16	14	14	60
13.	10	7	3	26	19	24	89
14.	11	5	2	27	17	17	79
15.	10	4	1	19	14	14	62
16.	10	4	1	20	12	18	65
17.	12	4	1	19	18	26	80
18.	15	8	4	19	19	26	91
19.	10	4	1	19	14	12	60
20.	10	4	1	20	10	10	55
21.	10	4	1	18	5	9	47
22.	10	5	0	35	16	15	81
23.	10	5	2	19	8	19	63
24.	12	5	2	18	10	10	57
25.	11	4	2	16	11	11	55
26.	10	5	1	17	10	12	55
27.	9	7	0	34	10	8	68
28.	8	4	0	19	11	8	50

29.	10	4	0	17	8	9	48
30.	11	4	0	35	7	10	67
31.	11	5	1	24	16	11	68
32.	10	5	1	16	12	12	56
33.	10	5	1	25	10	13	64
34.	12	4	2	18	18	10	64
35.	11	4	4	19	19	19	76
36.	10	4	2	20	17	14	67
37.	9	5	1	22	12	10	59
38.	11	5	1	22	11	12	62
39.	10	5	1	16	15	11	58
40.	10	7	0	18	9	10	54
41.	10	6	0	18	8	10	52
42.	9	6	0	17	8	11	51
43.	10	6	0	18	9	22	65
44.	10	6	0	18	9	18	61
45.	10	5	0	18	7	19	59
46.	10	4	0	25	10	10	59
47.	10	4	0	18	10	9	51
48.	10	5	0	16	10	10	51
49.	9	4	0	16	11	13	53
50.	11	2	0	26	6	10	55
51.	10	2	0	35	6	9	62
52.	9	4	1	18	14	12	58
53.	10	3	1	19	13	10	56

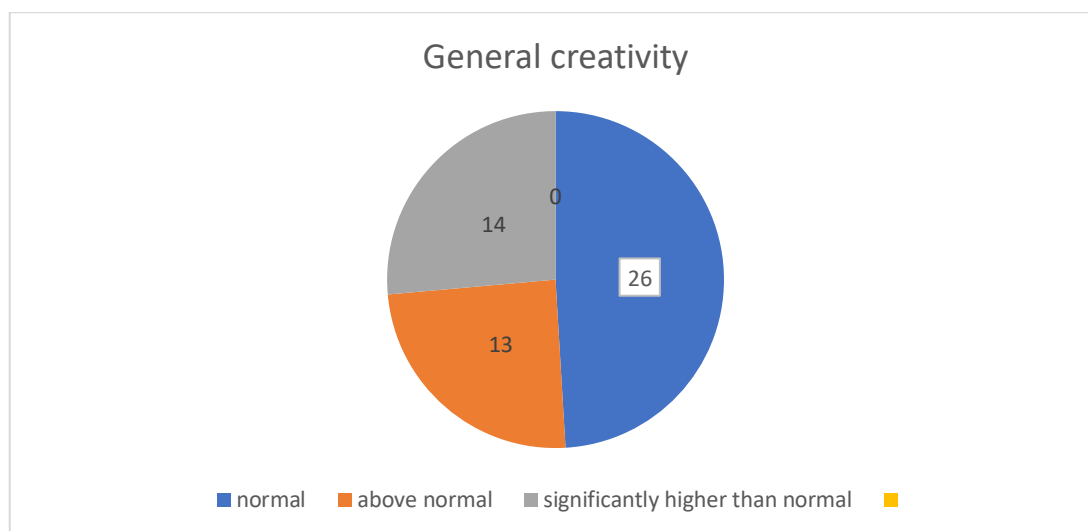


Diagram 1- Results for the levels of creativity in the Torrance method

Next, we present the results of the “Who Am I” method and the semantic differential in Table 2.

Table 2. Results of respondents on the test "Who Am I"

№	Number of answers	Qualities for growth	Number of opposite	Fluency	Flexibility

	to 1 question	and disadvantages	categories		
1.	35	4	35	74	8
2.	41	4	39	84	9
3.	30	5	30	65	10
4.	30	4	29	63	8
5.	27	4	20	51	5
6.	29	4	30	63	8
7.	21	8	20	49	8
8.	22	8	22	52	9
9.	22	4	22	48	9
10.	24	5	19	48	9
11.	22	5	27	46	4
12.	20	5	21	46	8
13.	29	4	30	63	10
14.	31	4	33	64	11
15.	20	5	18	43	8
16.	33	4	32	69	8
17.	33	5	30	68	9
18.	40	2	42	82	9
19.	35	9	40	73	8
20.	28	7	18	53	6
21.	29	8	25	62	5
22.	19	9	23	47	9
23.	18	5	20	43	8
24.	27	5	25	57	4
25.	31	5	29	65	8
26.	30	4	29	63	9
27.	18	7	9	34	7
28.	19	4	23	40	8
29.	22	4	20	46	9
30.	40	5	33	78	5
31.	39	8	39	86	9
32.	33	7	27	67	8
33.	33	6	32	71	5
34.	36	4	29	69	7
35.	37	8	37	82	7
36.	33	9	35	77	6
37.	29	5	22	56	8
38.	30	5	29	64	8
39.	31	5	36	67	9
40.	27	2	20	49	10
41.	28	2	30	60	12
42.	19	4	20	43	4
43.	18	6	19	43	8
44.	32	6	38	68	9
45.	32	5	32	69	8
46.	24	4	22	50	9
47.	26	4	26	56	7
48.	29	5	30	64	8
49.	29	4	29	62	10
50.	35	5	39	70	7
51.	32	7	33	72	5
52.	29	7	17	53	8

53.	33	3	31	67	9
Average	28.6	5.2	27.5	60.4	7.8

As can be seen from Table 2, the average number of answers to the question "Who am I?" is 28.6, the highest number of answers: 41, the lowest indicator: 18 answers. To the question of what qualities need to be developed and what shortcomings, respondents supplemented their lists by an average of 5.2, the smallest number of additions is 2, and the largest is 9. To supplement the list according to the semantic differential, it was proposed to give antonyms to all qualities, but not everyone coped with the task in full during the allotted time, although some respondents even wrote 2 antonyms to the qualities. Thus, an average of 27.5 descriptions of antonyms in relation to their own qualities were obtained. The highest indicator is 42, the lowest is 9, which reveals quite different ways of self-description in quantitative terms. Having calculated all the indicators similar to creativity, which are presented in the methodology, namely flexibility and fluency, we conducted a correlation analysis. The choice of the criterion for correlation is due to question about standard deviation. As we can see in the calculation table made with the help of the SPSS program, all the numbers in the standard deviation are more than 0.05. This means that we can apply Pearson correlation for the calculations.

Table 3. - Descriptive statistics

	Average	Std . deviation	N
Fluency	10,2075	1,00687	53
Flexibility	4,8679	1,44166	53
Originality	1,0000	1,14354	53
Development	20,4151	5,30759	53
Resistance	11,9057	3,83939	53
Abstractness	13,8868	4,85030	53
Creativity	62,2830	9,83592	53
Who	28,6604	6,19846	53
Height	5,2264	1,76114	53
Antonyms	27,6415	7,20068	53
Quantity	60,4528	12,49241	53
Diverse	7,8679	1,75453	53

Using the SPSS program , we processed the data by analyzing them using Pearson correlation and were able to establish some statistically significant trends. All these results are shown in Table 4.

Table 4. - Summary of results for the “Who am I” method, modification using semantic differential

Pearson correlations	Number of answers to 1 question	Growth Qualities and Disadvantages	Number of opposite categories	Fluency of self-description	Flexibility of self-description
Fluency	0.523**		0.475**	0.512**	
Flexibility	-0.310*				
Originality	0.358**		0.339*	0.390**	
Development		0.276*			
Short circuit resistance			0.270*		0.275*
Abstractness of the name			0.291*		0.272*
General creativity			0.300*	0.294*	

****** The correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

***** Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Creative fluency indicators are associated with the ability to quickly generate self-descriptions and their opposites, i.e. the greater the creativity indicators, the greater the breadth of understanding of one's personal qualities. As other authors note, Creative identity is not associated with internal conflict.

It is interesting to note that flexibility in creativity is associated in this sample with a single indicator, the number of qualities of who I am, and with an inverse correlation of weak strength. We assume that this is due to the qualitative specificity of the self-concept. A person with greater flexibility can focus on the implementation of the most relevant personal qualities for him, rather than on their diversity, and this approach does not contradict the idea of a strong, stable self-concept.

Moreover, according to our calculations, flexibility is also associated with elaboration by a weak negative correlation of 0.2, which means that focusing on details and particulars can sometimes distract from diversity, flexibility of switching attention. Despite the fact that these are characteristics of creativity within the framework of one test.

In addition, it can be noted that the ability to generate opposites is directly related to fluency, originality, abstraction and general creativity, since it allows you to go beyond your personal position and decentralize, overcome stereotypes and egocentrism, which is a necessary quality in the list of competencies of psychologists. The internal conflict of creative people and those not aimed at realizing creative abilities differs in the nature of the experience, but the frequency of its manifestation does not depend on the desire for creative transformation of the external and internal world.

We further found that the resistance to closure indicator weakly but significantly correlates with the ability to understand the opposites of one's qualities, which once again confirms the position that creativity helps to find new non-standard solutions, and opposites are one of the steps towards selecting these solutions.

We also asked ourselves how qualities perceived as shortcomings or deficits are related to creativity. It turned out that there is a weak correlation between their quantity and the creativity parameter – development. Which indicates the relationship between creativity and the need to plan renewal, development and manage the directions of personal growth among psychologists.

We also identified some frequently occurring and rarely occurring designations of creativity in the self-descriptions of the personality, and some elements of analysis in the classical semantic differential, such as strength and activity (they are directly related to the idea of subjectivity in the self-concept). However, it is not possible to show such a detailed analysis in the article; it will be presented in the dissertation.

CONCLUSION In this article we have considered the relationship between creativity, self-concept and the significant role of this in the professional activity of a psychologist. The data of our empirical study reflected in the article are a small part of the dissertation research devoted, among other things, to the professional competencies of consulting psychologists in the topic of creativity and understanding the products of a specialist's creative activity, the image of the world of a psychologist, self-concept as a component of the image of the world. Some provisions on the relationship between the self-concept and the representation of the creative component in it have been confirmed. In addition, it is obvious that in the analysis of the forms of self-description one can encounter correlates of creativity, such as direct self-descriptions, metaphorical, abstract and the ability to build contrasts with one's own self-description, which are also signs of creativity. Qualitative analysis of creative products is also important, although it was not presented in this article. Research in this area contributes to the professional development of practicing psychologists and can become valuable information in the theory and practice of the psychology of creativity and professional activity.

References

1. Ilyin, E. P. (2009). *Psychology of creativity, creativity, giftedness*. St. Petersburg: Piter.

2. Granovskaya, R. M., & Krizhanskaya, Y. S. (1994). *Creativity and overcoming stereotypes*. St. Petersburg: Imaton.
3. Vodyakh, S. A., & Vodyakh, Y. E. (2020). Creative identity and self-attitude of high school students and students. *Pedagogical Education in Russia*, (3). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnaya-identichnost-i-samootnoshenie-lichnosti-starsheklassnikov-i-studentov>
4. Gryazeva-Dobshinskaya, V. G., Korobova, S. Y., Dmitrieva, Y. A., Glukhova, V. A., & Koltunov, E. I. (2025). Generalized factors of creative thinking in the context of the diversity of socio-cultural identity of subjects. *Social Psychology and Society*, 16(1), 28–50. <https://doi.org/10.17759/sps.2025160102>
5. Abdramanova, D. E., & Yermantaeva, A. R. (2024). The concept of psychological intelligence in science. *Bulletin of the Psychology Series*, 80(3), 101–108. <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2024.80.3.009>
6. Davis, G. (2020). The role of creativity in professional satisfaction among psychologists. *Journal of Psychology*, 45(3), 234–245.
7. Matyushina, M. A., & Tarakanov, A. V. (2021). Features of professional identity of creativity in junior psychology students. *Psychology and Psychotechnics*, (1). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalnoy-identichnosti-kreativnosti-u-studentov-psikhologov-mladshih-kursov-obucheniya>
8. Drapak, E. V., & Moskalenko, N. V. (2020). The role of events in the professional development of a consulting psychologist. In *II International Conference on Counseling Psychology and Psychotherapy, dedicated to the memory of Fyodor Efimovich Vasilyuk* (No. 1). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-sobytiy-v-professionalnom-stanovlenii-psikhologa-konsultanta>
9. Petrulite, A. R. (1984). *Cognitive and emotional components in the structure of the self-image of students* (PhD dissertation, Leningrad).
10. Korzhova, E. Y., & Veselova, E. K. (2021). Personal maturity and professionalism of a practical psychologist. *Herzen Readings: Psychological Research in Education*, (4), 278–283.
11. Zeig, J. K., & Munion, V. M. (Eds.). (2000). *Psychotherapy – What is it? Modern concepts* (L. S. Kaganov, Trans.). Moscow: Independent firm "Class".
12. Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1996). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34, 1–31.
13. Artamonova, Y. G. (2006). *Specifics of cognitive styles of psychologists-consultants at different levels of professionalization* (PhD dissertation, Moscow). Retrieved from <https://www.dissercat.com/content/spetsifika-kognitivnykh-stilei-psikhologov-konsultantov-na-raznykh-urovnyakh-professionalizatsii>
14. Shalina, O. S. (2010). *Symbolic mediation of personal experiences in critical situations* (Abstract of PhD dissertation, Moscow).
15. Fink, A., & Benedek, M. (2014). EEG alpha power and creative ideation. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 44, 111–123. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2012.12.002>

Имансыдықова Н.Ж.^{1*}  Сарсенбаева Л.О.¹ 
¹Туран университеті, Алматы, Қазақстан

ТҰЛҒАНЫҢ СТИЛЬДІК ҚАСИЕТТЕРІ МЕН ӨМІРДЕГІ ТАБЫСТЫЛЫҚТЫҢ ӨЗАРА БАЙЛАНЫСЫ

Аңдатпа

Мақалада тұлғаның стильдік қасиеттерінің өмірдегі табыстылықпен байланысы мәселесі қарастырылады. «Тұлғаның стильдік қасиеттері» және «өмірлік табыстылық» ұғымдарына теориялық талдау жүргізілді, олардың жеке өзін-өзі жүзеге асырудағы рөлі негізделген. Тұлғаның стильдік ерекшеліктері – бұл адамның қызметке, қарым-қатынасқа және сыртқы орта әсеріне бейімделуінің тұрақты әрі тән тәсілдерін сипаттайтын жеке қасиеттер. Ал өмірлік табыстылық – адамның кәсіби, жеке және әлеуметтік өмір салаларында қол жеткізген нәтижелерін субъективті және объективті тұрғыдан бағалау арқылы анықталатын көрсеткіш. Ол өзіне мансаптағы жетістіктерді, материалдық жағдайдың деңгейін, тұлғааралық қатынастар сапасын және өмірге деген қанағаттанушылықты қамтиды.

Зерттеуде талдаудың сапалық және сандық әдістерін біріктіретін кешенді әдістемелік тәсіл қолданылды. Әдеби дереккөздерге теориялық талдау және тұлғаның стиль сипаттамаларының өмірлік жетістік көрсеткіштерімен байланысын эмпирикалық зерттеу. Эмпирикалық зерттеуге 25 пен 45 жас аралығындағы 120 адам қатысты, олардың 58-і ерлер мен 62-сі әйелдер. Барлық қатысушылардың жоғары білімі болды және әртүрлі кәсіптік салаларда (бизнес, білім, медицина, мемлекеттік қызмет) жұмыс істеді. Іріктеу мақсатты іріктеу әдісімен қалыптасты. Тұлғаның стильдік қасиеттерін диагностикалау әдістемесі - А. Г. Шмелев сауалнамасының бейімделген нұсқасы, өмірлік табыстылық сауалнамасы – өмірдің негізгі салаларындағы субъективті қанағаттанушылықты бағалайтын 20 тармақтан тұратын авторлық анкета және субъективті бақылау деңгейін диагностикалау әдістемесі (Е.Ф. Бажин және т. б.) – стильдік сипаттамалары мен табыстылық арасындағы әлеуетті медиатор ретінде ішкі мотивация дәрежесін бағалау үшін қолданылды. Деректерді өңдеу IBM SPSS Statistics 26.0 бағдарламалық пакеті арқылы жүргізілді. Эмпирикалық зерттеулерге сүйене отырып, сенімділік, өзін-өзі реттеу, бейімделу және рефлексия сияқты әртүрлі стильдік қасиеттер кәсіби және жеке салаларда өмірлік жетістікке қалай ықпал ететіні анықталды.

Түйін сөздер: тұлғаның стильдік қасиеттері, өмірлік жетістік, өзін-өзі реттеу, бейімделу, рефлексия, мотивация.

Имансыдықова Н.Ж.^{1*}, Сарсенбаева Л.О.¹
¹Университет Туран, Алматы. Қазақстан

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТИЛЕВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ И ЖИЗНЕННОЙ УСПЕШНОСТИ

Аннотация

Статья посвящена исследованию связи стилевых свойств личности с успешностью в жизни. Проведен теоретический анализ понятий «стилевые свойства личности» и «жизненная успешность», обоснована их роль в самореализации индивида. Стилевые особенности личности – это устойчивые, индивидуально-своеобразные способы адаптации человека к деятельности, общению и воздействию внешней среды. Жизненная успешность – это показатель, определяемый через субъективную и объективную оценку достижений человека в профессиональной,

личной и социальной сферах. Она включает карьерные достижения, уровень материального благополучия, качество межличностных отношений и общую удовлетворенность жизнью.

В исследовании использован комплексный методологический подход, сочетающий качественные и количественные методы анализа: теоретический обзор литературы и эмпирическое изучение взаимосвязи стилевых характеристик личности с показателями жизненной успешности. Участники эмпирического исследования: 120 человек в возрасте 25–45 лет (58 мужчин, 62 женщины), все с высшим образованием, работающие в различных сферах (бизнес, образование, медицина, госслужба). Выборка формировалась методом целенаправленного отбора.

Применяемые методики: 1. Методика диагностики стилевых свойств личности – адаптированная версия опросника А.Г. Шмелева. 2. Опросник жизненной успешности – авторская анкета из 20 пунктов, оценивающая субъективную удовлетворенность респондентов основными сферами жизни. 3. Методика диагностики уровня субъективного контроля (УСК) (Е.Ф. Бажин и др.) – использовалась для оценки внутренней мотивации как потенциального медиатора между стилевыми характеристиками и успешностью. Обработка данных проводилась с помощью программы IBM SPSS Statistics 26.0.

Эмпирические данные позволили выявить, как различные стилевые свойства – уверенность, саморегуляция, адаптивность и рефлексия – влияют на жизненную успешность в профессиональной и личной сферах.

Ключевые слова: стилевые свойства личности, жизненная успешность, саморегуляция, адаптивность, рефлексия, мотивация.

Imansydykova N. Zh.^{1*}, Sarsenbaeva L.O.²

¹Turan University, Almaty Kazakhstan

THE RELATIONSHIP BETWEEN PERSONALITY STYLE TRAITS AND LIFE SUCCESS

Annotation

The article is devoted to the study of the relationship between the stylistic properties of personality and success in life. The theoretical analysis of the concepts of «stylistic personality traits» and «life success» is carried out, their role in the self-realization of an individual is substantiated. Stylistic personality traits are stable, individual-specific ways of adapting a person to activities, communication and environmental influences. Life success is an indicator determined through a subjective and objective assessment of a person's achievements in the professional, personal and social spheres. It includes career achievements, the level of material well-being, the quality of interpersonal relationships, and overall life satisfaction.

The study uses a comprehensive methodological approach combining qualitative and quantitative methods of analysis: a theoretical review of the literature and an empirical study of the relationship between stylistic personality characteristics and indicators of life success. Participants of the empirical study: 120 people aged 25-45 years (58 men, 62 women), all with higher education, working in various fields (business, education, medicine, civil service). The sample was formed by the method of targeted selection. Applied techniques: 1. The method of diagnosis of stylistic personality traits is an adapted version of the questionnaire by A.G. Shmelev. 2. The Life Success Questionnaire is an author's 20-point questionnaire that evaluates respondents' subjective satisfaction with the main areas of life. 3. The method of diagnosing the level of subjective control (USC) (E.F. Bazhin et al.) was used to assess internal motivation as a potential mediator between stylistic characteristics and success. The data was processed using the IBM SPSS Statistics 26.0 software. Empirical data have revealed how various stylistic properties – confidence, self-regulation, adaptability and reflection - affect life success in professional and personal spheres.

Keywords: personality style characteristics, life success, self-regulation, adaptability, reflection, motivation.

КІРІСПЕ Қазіргі қоғам жеке тұлғаға, оның өзгеретін жағдайларға бейімделу қабілетіне, алға қойған мақсаттарына қол жеткізуге және өз әлеуетін іске асыруға жоғары талаптар қояды. Осыған байланысты жеке психологиялық сипаттамаларға, атап айтқанда өмірлік стратегияны қалыптастыруда және жетістікке жетуде шешуші рөл атқаратын тұлғаның стиль қасиеттеріне ерекше назар аударылады. Табыс факторы ретінде тұлғаның стильдік қасиеттерін зерттеудің өзектілігі аса мыңызды. Қазіргі қоғамның қарқынды дамуы жағдайында әртүрлі салаларда жетістікке жету мәселесі ерекше маңызды болып отыр. Психологиялық ғылым тұлғаның табыстылығына әсер ететін факторларды белсенді түрде зерттейді, олардың арасында стиль сипаттамалары шешуші рөл атқарады — адамның қоршаған әлеммен өзара әрекеттесуінің тұрақты модельдері, соның ішінде когнитивті және мінез-құлық ерекшеліктері.

Бұл қасиеттерді зерделеу қазақстандық қоғам контекстінде ерекше маңызға ие болып отыр, онда экономиканың өсуі және еңбек нарығындағы бәсекелестіктің күшеюі жоғары білікті мамандарға сұранысты арттырады. Бұл ретте мәдени ерекшеліктерді ескеру қажет, өйткені табысты түсіну әлеуметтік құндылықтарға байланысты өзгеруі мүмкін. Алынған мәліметтер білім беру бағдарламаларын және психологиялық қолдауды оңтайландыру үшін пайдаланылуы мүмкін.

Тұлғаның стильдік қасиеттері-бұл қызметтің, өзара әрекеттесудің және сыртқы жағдайларға жауап берудің қолайлы әдісін анықтайтын тұрақты жеке ерекшеліктер. Оларға, атап айтқанда, ойлау стилі, тұлғааралық стиль, өзін-өзі реттеу стилі және мінез-құлық стилі жатады. Өмірлік табыстылық өмірдің әртүрлі салаларында — кәсіби, жеке, әлеуметтік салаларда қол жеткізілген нәтижелерді субъективті және объективті бағалау ретінде түсіндіріледі. Ол мансаптық жетістіктерді, материалдық әл-ауқат деңгейін, тұлғааралық қарым-қатынас сапасын, өмірге қанағаттануды қамтуы мүмкін.

Табыстылықтың жекелеген аспектілері туралы кең шетелдік зерттеулерге қарамастан, өмірдегі табыстылықтың болжаушылары ретінде стиль қасиеттерін кешенді талдау әлі де жеткілікті зерттелмеген. Қазақстандық психологияда бұл тақырып іс жүзінде әзірленбеген, бұл жаңа эмпирикалық зерттеулер мен ғылыми негізделген ұсыныстардың қажеттілігін көрсетеді.

Мәселенің даму дәрежесі. Психологияда жеке сипаттамалардың табыстылықпен байланысы туралы көптеген мәліметтер жинақталған. Мақсат, эмоционалды интеллект, шығармашылық және өзін-өзі бағалау, сондай-ақ когнитивті және коммуникативті стильдер, өзін-өзі бақылау стратегиялары және басқа аспектілер сияқты қасиеттер зерттелген.

Шетелдік зерттеулер бойынша Виткин Герман - (1916-1979) - американдық психолог [1], Г. Гарднер [2] және Дж. Каган [3] жеке тұлғаның когнитивті стилін зерттеуге бағытталған психологиядағы жаңа бағыттың негізін қалаушы болып саналады. Герман Виткин (когнитивті стильдер) кәсіби және академиялық жетістіктерге әсерін көрсете отырып, өріске тәуелділікті-тәуелсіздікті анықтады. Р.Э. Нортон (коммуникативті стильдер) тұрақты қарым-қатынас үлгілерін әлеуметтік өзара әрекеттесудің негізгі факторы ретінде қарастырды [4].

Снайдер Марк - американдық психолог, клиникалық психология, даму психологиясы, тұлға психологиясы және әлеуметтік психология мәселелері бойынша маман. Оның өзін-өзі қабылдау теориясы адамның өзін-өзі бақылауын, өзін-өзі басқаруын және адамдардағы бейнесін қалай түзететінін сипаттайтын өзін-өзі реттеу тұжырымдамасына негізделген [5]. Өзін-өзі реттеу және өзін-өзі қабылдау критерийі бойынша жеке тұлғалардың дихотомиялық типологиясы бар екендігі көрсетілген. Сонымен, өзін-өзі реттеудің жоғары деңгейі бар адамдар бар, олар әсіресе әлеуметтік жағдайлар мен үміттерге сезімтал. Өзін-өзі реттеу деңгейі төмен адамдар бар, олар қандай әсер қалдыратынына қызығушылық танытпайды, өздерін аз бақылайды. Сонымен қатар, өзін — өзі реттеудің жоғары деңгейі бар адамдар өзін-өзі көрсетуде икемді әдістерді қолданады, ал төмен адамдар, әдетте, жағдайға қарамастан, өз пікірлері мен ойларын айтады. Сондай-ақ, өзін-өзі реттеуі жоғары адамдар үшін әртүрлі жағдайларға бейімделген көптеген «бейнелер» бар екендігі анықталды, олар көбінесе шынайы ниеттер мен көзқарастармен аз немесе мүлдем байланысты емес, ал өзін-өзі реттеуі төмен адамдар үшін жеке тұлға мен қоғамдық тұлға бір-

біріне қайшы келмейді. Болашақта осы негізде жеке адамдар мен олардың әлеуметтік әлемдерінің өзара ойындарының әмбебап теориясын құрды, онда ол адамдардың не ойлайтыны, қалай әрекет ететіні, достарымен және серіктестерімен қарым-қатынасын қалай құратыны және т. б. негізінде өзін-өзі реттеу ерекшеліктерін сипаттады және оның бейімделу мен табыстылықпен байланысын дәлелдеді.

А. Бандура және МакКлелланд теорияларының тұлғаның стилі мен өмірлік табыстылығына әсерін айтуға болады [6, 7]. Альберт Бандурадың «өзіндік тиімділік» (self-efficacy) концепциясының негізгі идеясы адамның өзінің белгілі бір жағдайларда тиімді әрекет етуге қабілеттілігіне деген сенімі оның табыстылығына тікелей әсер етеді. Өмірлік стильге байланысты айтар болсақ, жоғары өзін-өзі тиімділігі бар адамдар қиындықтарды жеңуге, жаңа мүмкіндіктерді іздеуге және ұзақ мерзімді мақсаттар қоюға бейім. Бұл аспект тұлғаның шешім қабылдау стилін (егжей-тегжейлі жоспарлау, тәуекелге бару) және стресске төзімділігін анықтайды. Жалпы тұлғаның қоғамдағы өзгерістерге бейімделу үшін (мысалы, еңбек нарығының динамикасы) өзін-өзі тиімділікті дамыту қажет.

Дэвид МакКлелландтың «Жетістікке жету мотивациясы» (need for achievement) теориясының негізгі идеясы жоғары мотивациясы бар адамдар жарыс жағдайында жемісті жұмыс істейді, жауапкершілікті өз еріктеріне алатындықтарында. Осы ретте өмірлік стильге байланысты мұндай тұлғалар нәтижеге бағдарланған әрекет стилін (мақсаттылық, уақытты ұтымды пайдалану) және кері байланысты қабылдау қабілетін (қателерден үйрену) көрсетеді. Олар орташа тәуекелді таңдайды — мүмкіндіктер мен шығындарды баланстау. Бұл екі автордың теорияларының ұқсастықтары мен айырмашылықтарына тоқталсақ А.Бандура субъективті сенімдерге («Мен бұны істей аламын») көңіл бөледі, МакКлелланд нақты мінез-құлық үлгілерін (мақсаттарға деген ұмтылыс) зерттейді. Ортақ нүктесі екеуі де тұлғаның белсенді агент ретіндегі рөлін атап өтеді (сыртқы жағдайларға жеткілікті реакция емес, өз тағдырын қалыптастыру қабілеті). Бұл теориялар тұлғаның стилі мен табыстылығы арасындағы байланысты түсінуге мүмкіндік береді.

Э. Динер (субъективті әл-ауқат) өмірге қанағаттану және эмоционалды тепе-теңдік арқылы табыстылық критерийлерін енгізді [8]. Э.Динердің «Субъективті әл-ауқат» (subjective well-being, SWB) теориясы - адамның өз өміріне субъективті көзқарасы мен қанағаттану сезіміне негізделген психологиялық концепция. Бұл теория *адам өзін қанышалықты бақытты әрі өміріне риза сезінеді* деген сұраққа жауап беруге тырысады. Негізгі концепциясы бойынша Динер табыстылықты дәстүрлі «материалдық жетістіктер» немесе «карьералық биіктер» арқылы емес, адамның өміріне қанағаттану деңгейі және эмоционалды тепе-теңдігі арқылы өлшейді. Бұл үш компоненттен тұрады: қанағаттану (өмір сапасына баға беру), оң эмоциялардың жиілігі (қуаныш, мақтаныш), теріс эмоциялардың аздығы (қайғы, стресс). Өмірлік стильге әсері жоғары субъективті әл-ауқатты адамдар көбінесе икемділік пен бейімділікке негізделген өмір стилін қалыптастырады. Мысалы олар материалдық нәрселерге емес, тәжірибелерге басымдық беретін болады (саяхат, қарым-қатынас, өзін-өзі дамыту). Стресті жағдайларда резильенттілікті (серпінділік) көрсету. Олар «сыртқы» жетістік стандарттарынан (мысалы, әлеуметтік статус) гөрі ішкі құндылықтарға (еркіндік, мағына) бағытталады.

Б.Г. Ананьев пен В.Д. Шадриков даралық пен кәсіби қызмет құрылымындағы стиль ерекшеліктерін зерттеді [9, 10]. Қазіргі ғалымдар (Е. А. Сергеев [11], А. В. Либин [12]) когнитивті стильдер мен стратегиялардың оқу және кәсіби жетістіктерге әсерін талдайды. Осылайша, теориялық базаның болуына қарамастан, табыстылықты қолдаудың практикалық құралдарын әзірлеу үшін қазақстандық шындық контекстінде стиль қасиеттерін одан әрі зерделеу талап етіледі. Тұлғаның стильдік қасиеттері-бұл қызметтің, өзара әрекеттесудің және сыртқы жағдайларға жауап берудің қолайлы әдісін анықтайтын тұрақты жеке ерекшеліктер. Оларға, атап айтқанда, ойлау стилі, тұлғааралық стиль, өзін-өзі реттеу стилі және мінез-құлық стилі жатады. Өмірлік табыстылық өмірдің әртүрлі салаларында — кәсіби, жеке, әлеуметтік салаларда қол жеткізілген нәтижелерді субъективті және объективті бағалау ретінде

түсіндіріледі. Ол мансаптық жетістіктерді, материалдық әл-ауқат деңгейін, тұлғааралық қарым-қатынас сапасын, өмірге қанағаттануды қамтуы мүмкін.

Бірқатар зерттеулер (А. Бандура [13], К. Роджерс [14], Е. А. Климов [15] және т. б.) осындай стильдік қасиеттерді растайды: өзіне деген сенімділік бастамашылық пен шешім қабылдауға ықпал етеді; өзін-өзі реттеу қиын жағдайларда эмоциялар мен мінез-құлықты тиімді басқаруға мүмкіндік береді; бейімделу қоршаған ортаның өзгеретін жағдайларында икемділікті қамтамасыз етеді; рефлексивтілік өткен тәжірибені талдау негізінде мінез-құлық стратегияларын түзетуге көмектеседі.

ӘДІСТЕР МЕН МАТЕРИАЛДАР Зерттеуде талдаудың сапалық және сандық әдістерін біріктіретін кешенді әдістемелік тәсіл қолданылды. Жұмыс екі кезеңде жүргізілді: әдеби дереккөздерге теориялық талдау және тұлғаның стильдік қасиеттерінің өмірлік табыстылық көрсеткіштерімен байланысын эмпирикалық зерттеу.

Эмпирикалық зерттеуге 25 пен 45 жас аралығындағы 120 адам қатысты, олардың 58-і ерлер мен 62-сі әйелдер. Барлық қатысушылар жоғары білімге ие және әртүрлі кәсіптік салаларда (бизнес, білім, медицина, мемлекеттік қызмет) жұмыс істеді. Іріктеу мақсатты іріктеу әдісімен жүзеге асырылды.

Диагностикалау әдістері:

1. Тұлғаның стильдік қасиеттерін диагностикалау әдістемесі-сенімділік, бейімделу, өзін-өзі реттеу және рефлексия сияқты стильдік сипаттамалардың ауырлығын анықтау үшін А.Г. Шмелевтің «Жеке-типологиялық сауалнама» (ИТО) сауалнамасының бейімделген нұсқасы қолданылды.

2. Өмірлік табыстылық сауалнамасы - респонденттер өмірдің негізгі салаларына субъективті қанағаттанушылықты бағалаған 20 тармақты қамтитын авторлық сауалнама: кәсіби, әлеуметтік, жеке. Сонымен қатар, сауалнамаға табыстың объективті көрсеткіштері (табыс деңгейі, лауазымы, отбасылық жағдайы және т.б.) туралы сұрақтар енгізілді.

3. Субъективті бақылау деңгейін диагностикалау әдістемесі (УСК) (Е.Ф. Бажин және т. б.) — стильдік қасиеттер мен сәттілік арасындағы әлеуетті медиатор ретінде ішкі мотивация дәрежесін бағалау үшін қолданылды.

Статистикалық талдау: Деректерді талдау үшін корреляциялық талдау әдістері (Пирсон коэффициенті), сондай-ақ жеке стиль қасиеттерінің өмірлік жетістік деңгейін болжауға қосқан үлесін анықтау мақсатында бірнеше регрессия қолданылды. Деректерді өңдеу IBM SPSS Statistics 26.0 пакетін қолдану арқылы жүзеге асырылды.

А.Г. Шмелевтің бейімделген «Жеке-типологиялық сауалнама» (ИТО) әдістемесі жүргізілді. Бұл әдіс арқылы келесі стильдік қасиеттердің деңгейлері анықталды: сенімділік, бейімделгіштік, өзін-өзі реттеу және рефлексия.

Кесте 1. Стильдік қасиеттердің деңгейлік көрсеткіштері

Стильдік қасиеттер	Орташа мән (балл)	Стандартты ауытқу	Интерпретация
Сенімділік	7,8	1,4	Қатысушылардың көбінде шешім қабылдаудағы сенімділік жоғары деңгейде.
Бейімделгіштік	7,1	1,6	Ортадан жоғары, әлеуметтік ортаға бейімделу жақсы дамыған.
Өзін-өзі реттеу	8,3	1,2	Өте жоғары, өзіндік бақылау мен мақсаттылық айқын.
Рефлексия	6,9	1,5	Орташа деңгей, өзін-өзі талдауға бейімділік байқалады.

Зерттеу талдауы көрсеткендей, зерттелушілерде ең жоғары дамыған қасиет - өзі-өзі реттеу, бұл олардың ішкі тәртібі мен мақсатқа бағытталуын көрсетеді. Ал сенімділік және бейім-

делгіштік те жоғары деңгейде көрінді, бұл кәсіби және әлеуметтік жетістіктермен сәйкеседі. Рефлексия деңгейі орташа болып шықты. Өмірлік табыстылық сауалнамасы. Қатысушылар өмірдің үш негізгі саласы бойынша субъективті қанағаттануды бағалады (кәсіби, әлеуметтік, жеке), сонымен қатар табыс деңгейі, лауазым, отбасылық жағдай сияқты объективті көрсеткіштерді көрсетті.

Кесте 2. Субъективті бағалау көрсеткіштері

Табыстылық саласы	Орташа қанағаттану деңгейі (10-баллдық шкалада)
Кәсіби	8,1
Әлеуметтік	7,5
Жеке	6,8

Субъективті бақылау деңгейі бойынша зерттелушілердің 71%-ында ішкі локус басым болды, яғни олар табыстылыққа қол жеткізуді өз күштеріне байланыстырады. Бұл стильдік қасиеттермен (әсіресе өзін-өзі реттеу және сенімділік) тығыз байланысты болды.

Кесте 3. Корреляциялық және регрессиялық талдау нәтижелері

Стильдік қасиет	Кәсіби табыстылық	Әлеуметтік табыстылық	Жеке табыстылық	Жалпы табыстылық
Сенімділік	$r = 0,48$	$r = 0,32$	$r = 0,29$	$r = 0,44$
Бейімделгіштік	$r = 0,35$	$r = 0,41$	$r = 0,30$	$r = 0,37$
Өзін-өзі реттеу	$r = 0,53$	$r = 0,46$	$r = 0,51$	$r = 0,57$
Рефлексия	$r = 0,28$	$r = 0,31$	$r = 0,38$	$r = 0,34$

Өзін-өзі реттеу — барлық табыстылық көрсеткіштерімен ең жоғары деңгейде байланысты ($r = 0,57$ дейін). Сенімділік – кәсіби жетістікпен тығыз байланысты ($r = 0,48$). Бейімделгіштік – әлеуметтік табыстылықпен байланысты ($r = 0,41$). Рефлексия – жеке өмірге қанағаттанумен көбірек байланысты ($r = 0,38$).

ҚОРЫТЫНДЫ Тұлғаның қалыптасқан стильдік ерекшеліктері стресстік жағдайларда тұрақты жұмыс істеуге, өмірлік табыстың негізі болып табылатын мақсаттарға жетудің оңтайлы стратегияларын таңдауға ықпал етеді. Табыстылық ұғымы субъективті екенін ескеру маңызды: бір адам үшін бұл кәсіби іске асыру, екіншісі үшін-отбасындағы үйлесімділік болуы мүмкін. Алайда, кез-келген жағдайда, тұлғаның стильдік қасиеттері ішкі көзқарастар мен сыртқы жағдайлар арасындағы медиатор ретінде әрекет етеді.

Зерттеу нәтижелері тұлғаның стильдік қасиеттері мен өмірлік табыстылық деңгейі арасында айтарлықтай өзара байланыс бар екенін көрсетті. Эмпирикалық деректерге сүйене отырып, мынандай негізгі тұжырымдар жасауға болады:

1. Өзін-өзі реттеу тұлғаның табыстылық көрсеткіштерімен ең жоғары байланысқа ие болды. Бұл қасиет адамның эмоциялық және мінез-құлықтық реакцияларын басқарудағы қабілетін, сондай-ақ мақсатқа бағыттылық пен ішкі тәртіптілікті бейнелейді.

2. Сенімділік кәсіби жетістікпен тығыз байланысты болып шықты. Шешім қабылдаудағы сенімділік пен дербестік табысты мансаптық даму үшін маңызды факторлар болып табылады.

3. Бейімделгіштік пен рефлексия әлеуметтік және жеке өмір салаларындағы табыстылықпен байланысты, бұл әлеуметтік ортаға икемделу мен өзін-өзі түсінудің маңыздылығын көрсетеді.

4. Субъективті бақылау деңгейі – ішкі локусқа бейімді адамдар табыстылыққа жоғарырақ бағалар берген, бұл олардың табысқа жетуді өз жауапкершілігімен байланыстыратынын көрсетеді.

Жалпы алғанда, зерттеу нәтижелері стильдік қасиеттерді дамыту тұлғаның өмірлік табыстылығына оң әсер ететінін дәлелдейді. Бұл деректер психологиялық практикалар мен тренингтерде, кәсіби даму бағдарламаларында қолдануға тиімді ғылыми негіз бола алады. Тұлғаның стильдік қасиеттері мен өмірдегі жетістік деңгейі арасында маңызды байланыс бар. Осыны ескере отырып, жеке стильдік сипаттамаларын дамытуды өмірлік тиімділік пен қанағаттанушылықты арттыру ресурстарының бірі ретінде қарастыруға болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Witkin H. A. Cognitive styles, essence and origins : field dependence and field independence / H.A. Witkin, D. R. Goodenough. – New York : International Universities Press, 1982. – (Psychological Issues ; 51).
2. Гарднер Г.: Мышление будущего. Пять стратегий, ведущих к успеху в жизни, Издательство Альпина , Жанр Психология клиническая, ISBN 978-5-9614-2466-9, 2019.
3. Дж. Кэган // Психология: Биографический библиографический словарь / Под ред. Н. Шихи, Э. Дж. Чепмана, У. А. Конроя. СПб.: Евразия. 1999;
4. Нортон Р.: LIFE-TIME менеджмент. Система для тех, кто хочет строить работу вокруг жизни, а не наоборот. - Софт-скиллы для деловых людей, Россия.- 2024.
5. Марк Снайдер, Элизабет Декер Тэнке, Эллен Бершейд. Социальное восприятие и поведение в межличностных контактах: самоподтверждающаяся сущность социальных стереотипов /ЭКОМ Паблишерз, Год издания 2009, <https://www.livelib.ru/author/486761/top-mark-snajder>,
6. Бандура А. Теория социального научения. СПб. — Евразия, 2000.
7. Макклелланд, Д.К. (1978). Управление мотивацией для расширения человеческой свободы. Американский психолог, 33 (3), 201–210. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.33.3.201>
8. Diener, E., Suh, E., Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*
8. Diener, E., Ryan, K. (2009). Subjective well-being: a general overview. *South African Journal Of Psychology*, 39(4), 391-406.
9. Ананьев, Б.Г. Том 1 : Избранные психологические труды : в 2 томах / Б.Г. Ананьев. – Москва : Педагогика, 1980. – 232 с.
10. Шадриков В.Д., Неоконгитивная психология [Электронный ресурс] / В.Д. Шадриков - М. : Логос, 2017. - 368 с. - ISBN А.
11. Либин А.В. Стиль человека. Психологические перспективы. Смысл, Москва, 1993
12. Сергиенко Е.А., Харламенкова Н.Е. Психологические факторы благополучного старения. // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология (2018. Том 8. № 3 С. 243–257)
13. Bandura A. Self-referent thought: A development analysis of self-efficacy, in: «Social cognitive development: Frontiers and possible futures», N.Y., 1981 (Ed. Flavell J.H., Ross L.).
14. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М.: Прогресс, 1994.
15. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. — М.: Академия, 2004.

References

1. Witkin H. A. Cognitive styles, essence and origins : field dependence and field independence / H. A. Witkin, D. R. Goodenough. – New York : International Universities Press, 1982. – (Psychological Issues ; 51).
2. Gardner G.: Myshlenie budushchego. Pyat' strategij, vedushchih k uspekhu v zhizni, Izdatel'stvo Al'pina , ZHanr Psihologiya klinicheskaya, ISBN 978-5-9614-2466-9, 2019.
3. Dzh. Kagan // Psihologiya: Biograficheskij bibliograficheskij slovar' / Pod red. N. SHihi, E. Dzh. CHepmana, U. A, Konroya. SPb.: Evraziya. 1999;
4. Norton R.: LIFE-TIME menedzhment. Sistema dlya tekhn, kto hochet stroit' rabotu vokrug zhizni, a ne naoborot. - Soft-skilly dlya delovykh lyudej, Rossiya.- 2024.

5. Mark Snajder, Elizabet Deker Tenke, Ellen Bershejd. Social'noe vospriyatie i povedenie v mezhlichnostnyh kontaktah: samopodtverzhdayushchayasya sushchnost' social'nyh stereotipov /EKOM Publisherz, God izdaniya 2009, <https://www.livelib.ru/author/486761/top-mark-snajder>,
6. Bandura A. Teoriya social'nogo naucheniya. SPb. — Evraziya, 2000.
7. Makklelland, D.K. (1978). Upravlenie motivaciej dlya rasshireniya chelovecheskoj svobody. Amerikanskij psiholog, 33 (3), 201–210. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.33.3.201>Diener, E., Suh, E., Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. Psychological Bulletin
8. Diener, E., Ryan, K. (2009). Subjective well-being: a general overview. South African Journal Of Psychology, 39(4), 391-406.
9. Anan'ev, B.G. Tom 1 : Izbrannye psihologicheskie trudy : v 2 tomah / B.G. Anan'ev. — Moskva : Pedagogika, 1980. — 232 s.
10. SHadrikov V.D., Neokognitivnaya psihologiya [Elektronnyj resurs] / V.D. SHadrikov - M. : Logos, 2017. - 368 s. - ISBN A.
11. Libin A.V. Stil' cheloveka. Psihologicheskie perspektivy. Smysl, Moskva, 1993
12. Sergienko E.A., Harlamenkova N.E. Psihologicheskie faktory blagopoluchnogo stareniya. // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psihologiya (2018. Tom 8. № 3 S. 243–257)
13. Bandura A. Self-referent thought: A development analysis of self-efficacy, in: «Social cognitive development: Frontiers and possible futures», N.Y., 1981 (Ed. Flavell J.H., Ross L.).
14. Rodzhers K. Vzgljad na psihoterapiyu. Stanovlenie cheloveka. — M.: Progress, 1994.
15. Klimov E.A. Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya. — M.: Akademiya, 2004.

МРНТИ 15.21.41.

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.83.2.005>

А.С. Исина^{1*} , Ж.Е. Абдыхалыкова¹ , А.С. Мамбеталина¹ , Б.К. Исина² 

¹Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва, Астана, Казахстан

²Назарбаев Интеллектуальная Школа, Караганда, Казахстан

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ПЕРЕДАЧИ ЦЕННОСТЕЙ В СЕМЬЕ: РОЛЬ ПРИВЯЗАННОСТИ, ИДЕНТИФИКАЦИИ И ИМПРИНТИНГА

Аннотация

В статье рассматривается актуальная проблема передачи семейных ценностей между поколениями в условиях современных социокультурных трансформаций. Анализ проведен в контексте быстро меняющегося мира, что обуславливает необходимость более глубокого изучения факторов, влияющих на трансляцию ценностей. Целью исследования является выявление и анализ психологических механизмов (привязанности, идентификации и импринтинга), обеспечивающих интериоризацию семейных ценностей младшим поколением. В работе подчеркивается фундаментальная роль семьи в формировании ценностных ориентаций и сохранении культурной преемственности общества. Исследование имеет научную значимость для углубления понимания процессов межпоколенной передачи ценностей и практическую ценность для разработки эффективных подходов к семейному воспитанию. Методология исследования включает теоретический анализ психологической литературы по вопросам семейных ценностей и механизмов их передачи. Основными результатами работы является подтверждение значимой роли привязанности, идентификации и импринтинга в данном процессе, а также выделение среднего поколения как ключевого звена, адаптирующего традиционные ценности к современным условиям. Особое внимание уделяется роли эмоциональной связи между поколениями как основы для усвоения ценностных ориентаций. Новизна иссле-

дования заключается в систематизации знаний о психологических механизмах передачи ценностей и определении перспективных направлений для дальнейших лонгитюдных и междисциплинарных исследований, включая влияние цифровой среды и мультикультурности. Практическое значение итогов работы состоит в возможности их использования для разработки программ укрепления межпоколенческих связей и гармонизации семейных отношений. Полученные выводы могут быть полезны для психологов, педагогов и социальных работников, занимающихся вопросами семейного консультирования и поддержки.

Ключевые слова: семейные ценности, привязанность, идентификация, импринтинг, межпоколенная связь, семейное воспитание, преемственность ценностей.

А.С. Исина^{1*}, Ж.Е. Абдыхалыкова¹, А.С. Мамбеталина¹, Б.К. Исина²

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

²Назарбаев зияткерлік мектебі, Қарағанды қаласы, Қазақстан

ОТБАСЫЛЫҚ ҚҰНДЫЛЫҚТАРДЫ БЕРУДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МЕХАНИЗМДЕРІ: БАЙЛАНЫС, ИДЕНТИФИКАЦИЯ ЖӘНЕ ИМПРИНТИНГТІҢ РӨЛІ

Аннотация

Мақалада қазіргі әлеуметтік-мәдени трансформация жағдайында ұрпақтар арасындағы отбасылық құндылықтарды жеткізу мәселесі қарастырылады. Зерттеу тез өзгеріп жатқан әлем жағдайында құндылықтардың трансляциясына әсер ететін факторларды тереңірек зерделеудің қажеттілігіне негізделген. Зерттеудің мақсаты — отбасылық құндылықтарды жас ұрпақтың интериоризациялауын қамтамасыз ететін психологиялық механизмдерді (байланыс, идентификация және импринтинг) анықтап, талдау. Жұмыста отбасын құндылықтық бағдарларды қалыптастыру мен қоғамның мәдени сабақтастығын сақтау тұрғысынан негізгі институт ретінде көрсету ерекше атап өтіледі. Зерттеу отбасылық құндылықтардың ұрпақтан ұрпаққа берілу үдерісін терең түсінуге мүмкіндік беретін ғылыми маңызға және отбасылық тәрбиенің тиімді тәсілдерін әзірлеуге бағытталған практикалық маңызға ие. Зерттеу әдістемесіне отбасылық құндылықтар мен олардың берілу механизмдері мәселелері бойынша психологиялық әдебиеттерді теориялық талдау кіреді. Негізгі нәтижелер ретінде байланыс, идентификация және импринтинг механизмдерінің маңызды рөлі дәлелденіп, дәстүрлі құндылықтарды қазіргі заманға бейімдеуші негізгі буын ретінде орта буын ерекшеленеді. Әсіресе, ұрпақтар арасындағы эмоциялық байланыстың құндылықтық бағдарларды меңгерудің негізі ретіндегі маңызына назар аударылады. Зерттеудің жаңалығы – құндылықтарды беру психологиялық механизмдері туралы білімді жүйелеу және цифрлық орта мен мультикультурализмнің әсерін ескере отырып, ұзақ мерзімді және пәнаралық зерттеулердің келешекті бағыттарын анықтау. Жұмыстың практикалық мәні – ұрпақтар арасындағы байланысты нығайту мен отбасылық қатынастарды үйлестіруге арналған бағдарламаларды әзірлеуде алынған нәтижелерді қолдану мүмкіндігінде. Бұл қорытындылар отбасын қолдау және кеңес беру мәселелерімен айналысатын психологтар, педагогтар және әлеуметтік қызметкерлер үшін пайдалы болуы мүмкін.

Түйін сөздер: отбасылық құндылықтар, байланыс, идентификация, импринтинг, ұрпақаралық байланыс, отбасылық тәрбие, құндылықтардың сабақтастығы.

A.S. Issina^{1*}, Zh.Y. Abdykhalykova¹, A.S. Mambetalina¹, B.K. Isina²

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

²Nazarbayev Intellectual School, Karaganda, Kazakhstan

PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF VALUE TRANSMISSION IN THE FAMILY: THE ROLE OF ATTACHMENT, IDENTIFICATION, AND IMPRINTING

Abstract

This article addresses the pressing issue of intergenerational transmission of family values amidst modern sociocultural transformations. The analysis is conducted within the context of a rapidly changing world, which necessitates a deeper exploration of the factors influencing value transmission. The aim of the study is to identify and analyze the psychological mechanisms—attachment, identification, and imprinting—that ensure the internalization of family values by the younger generation. The paper emphasizes the fundamental role of the family in shaping value orientations and preserving the cultural continuity of society. The study is of scientific significance for deepening our understanding of the processes involved in intergenerational value transmission and of practical value for developing effective family education approaches. The methodology includes a theoretical analysis of psychological literature concerning family values and the mechanisms of their transmission. The main findings confirm the significant roles of attachment, identification, and imprinting in this process, as well as highlight the middle generation as a key link in adapting traditional values to modern conditions. Special attention is given to the emotional bond between generations as the foundation for the assimilation of value orientations. The novelty of the research lies in the systematization of knowledge about the psychological mechanisms of value transmission and in outlining promising directions for future longitudinal and interdisciplinary studies, including the impact of the digital environment and multiculturalism. The practical significance of the findings lies in their potential use for developing programs aimed at strengthening intergenerational ties and harmonizing family relationships. The results may be useful for psychologists, educators, and social workers engaged in family counseling and support.

Keywords: family values, attachment, identification, imprinting, intergenerational connection, family upbringing, value continuity.

ВВЕДЕНИЕ. Современная психология рассматривает семью как первичную и наиболее значимую социальную среду, в которой происходит формирование базовых представлений ребенка о мире, межличностных отношениях и ценностных ориентирах. Семейные ценности представляют собой фундаментальную основу воспитательного процесса, определяющую направленность развития личности и формирование мировоззрения подрастающего поколения. Ключевое значение для становления личности ребенка и сохранения культурной преемственности общества в целом имеет процесс межпоколенческой передачи ценностей, норм, убеждений и моделей поведения в рамках семейной системы.

Значительный интерес исследователей вызывает изучение глубинных психологических механизмов, обеспечивающих интериоризацию семейных ценностей, то есть переход внешних социальных требований и норм во внутренний план личности. Среди таких механизмов выделяются: привязанность – основа первичных эмоциональных связей ребенка с родителями, формирующая чувство доверия миру и безопасности; идентификация – процесс, способствующий усвоению поведенческих паттернов и ценностных ориентаций значимых взрослых и импринтинг – механизм, обеспечивающий фиксацию и длительное сохранение ключевых событий раннего опыта в психике развивающейся личности. Совокупное действие этих механизмов способствует усвоению и интеграции транслируемых родителями ценностных ориентаций в структуру личности ребенка.

В условиях современных социокультурных трансформаций наблюдается противоречие между необходимостью понимания этих механизмов и их недостаточной изученностью, что затрудняет всесторонний анализ влияния семейных факторов на формирование ценностей у детей. Исследование психологических механизмов передачи семейных ценностей через привязанность, идентификацию и импринтинг приобретает особую **актуальность** в эпоху стремительных изменений института семьи.

Глубокое понимание указанных механизмов взаимодействия позволяет не только прогнозировать формирование ценностных ориентаций у подрастающего поколения, но и разрабатывать эффективные стратегии психологической поддержки семей в кризисных ситуациях. Практическая значимость результатов исследования в практическом применении в семейном консультировании, разработке программ укрепления семейных связей, способствуя формированию более осознанного родительства и здоровой социализации детей.

Целью настоящего исследования является изучение психологических механизмов межпоколенной передачи ценностей у представителей трех поколений (юноши и девушки (дети), среднее поколение (родители), старшее поколение (прародители), выявление взаимосвязи механизмов привязанности, идентификации и импринтинга, определение характера трансформации ценностных ориентаций от старшего поколения к младшему.

Исследование имеет научную значимость для углубления понимания процессов межпоколенной передачи ценностей и практическую ценность для разработки эффективных подходов к семейному воспитанию.

Ограничения исследования: территориальные ограничения выборки (Казахстан) могут влиять на репрезентативность результатов для других регионов и культур; возрастные ограничения выборки не позволяют распространять результаты на другие возрастные группы; отсутствие лонгитюдного компонента не позволяет проследить динамику изменений во времени.

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ОБЗОР Первые теоретические подходы к пониманию психологических механизмов передачи ценностей были предложены в работах З. Фрейда [1], который рассматривал идентификацию как основной механизм формирования личности ребенка. Дальнейшее развитие этой идеи произошло в работах Э. Эриксона [2], который ввел понятие психосоциальной идентичности.

Параллельно с психоанализом развивались социологические и антропологические исследования, в которых ученые М. Мид и др. [3], изучали влияние культурных традиций на межпоколенную передачу норм и ценностей.

Теория привязанности Дж. Боулби [4] в середине XX века, сосредоточила внимание на значении эмоциональной связи между родителем и ребенком для его последующего развития. Параллельно с этим К. Лоренц [5] изучал феномен импринтинга, который впоследствии был перенесен из этологии в психологию для объяснения процессов раннего запечатления.

В отечественной психологии проблема передачи ценностей рассматривалась в работах Л.С. Выготского [6], А.В. Петровского [7] и других. В последние десятилетия исследования в этой области были продолжены И.В. Метликом [8], М.Л. Белановской [9] и другими современными учеными.

Семейные ценности представляют собой сложную систему значимых для семьи представлений, включающих в себя как общечеловеческие ценности (любовь, уважение, доверие), так и специфические семейные ценности (традиции, ритуалы, семейная история), которые в совокупности создают уникальную ценностную основу каждой семьи [8], имеют динамический характер, эволюционируют вместе с развитием общества и трансформацией института семьи [9], выступают регуляторами внутрисемейных отношений [10, 11].

М.Л. Белановская в исследовании «Аксиологические аспекты семейного воспитания» подчеркивает динамический характер семейных ценностей: «Семейные ценности не являются статичными образованиями, они эволюционируют вместе с развитием общества и трансформацией института семьи» [9, с.106]. Данное утверждение представляется особенно

значимым для понимания современных процессов в сфере семейного воспитания, поскольку оно указывает на необходимость учета социокультурного контекста при анализе механизмов передачи ценностей.

В контексте семейного воспитания фундаментальной основой для интериоризации семейных ценностей и их интеграции в личностную структуру ребенка служат механизмы привязанности, идентификации и импринтинга.

Привязанность – это устойчивая эмоциональная связь между ребенком и родителями, оказывающая значительное влияние на его дальнейшее развитие. По мнению М. Эйнсворт [12], характер привязанности определяется стилем взаимодействия ребенка и его матери в раннем детстве. Согласно исследованиям М.Л. Белановской, дети с надежным типом привязанности более склонны перенимать ценности своих родителей и демонстрировать устойчивую социальную адаптацию. Л. Шварц и др. в исследовании «Межпоколенческая передача ценностей» демонстрирует, что механизм привязанности влияет на процесс ценностного восприятия, позволяя человеку более осознанно подходить к принятию родительских ценностей в зрелом возрасте. В исследованиях Р. Томпсона [13] обнаружено, что дети с безопасным типом привязанности демонстрируют более высокий уровень принятия родительских ценностей, особенно касающихся моральных норм и просоциального поведения.

Идентификация представляет собой один из фундаментальных механизмов психического развития личности, посредством которого происходит усвоение социокультурных норм и ценностей. А. Бандура [14] в рамках теории социального научения рассматривает идентификацию как процесс моделирования, при котором дети наблюдают, имитируют и интериоризируют поведенческие паттерны значимых взрослых, сильная идентификация способствует развитию социальной ответственности и морального сознания. М. Мид подчеркивал, что родители выступают не только как объекты идентификации, но и как трансляторы культурных ценностей и моделей поведения, что делает процесс идентификации важным механизмом трансляции семейных ценностей и традиций. А.В. Петровский подчеркивает, что идентификация особенно эффективна в формировании ценностных ориентаций, когда сопровождается позитивным эмоциональным подкреплением. Являясь одним из ключевых в передаче ценностных ориентаций от родителей к детям, механизм идентификации создает глубинную основу личностной системы ценностей, которая может в дальнейшем дополняться и трансформироваться, но редко полностью отвергается.

В контексте семейного воспитания импринтинг приобретает особое значение как фундаментальный механизм неосознаваемой трансмиссии базовых ценностей, установок и поведенческих паттернов от родителей к детям. Впервые феномен импринтинга был детально описан К. Лоренцем в 1930-х годах. В психологии импринтинг рассматривается как один из способов формирования базовых социальных установок первичные модели взаимодействия, запечатленные в раннем детстве, сохраняют влияние на всю последующую жизнь.

Изучение передачи ценностей в семье не может быть ограничено рассмотрением отдельных механизмов. Привязанность, идентификация и импринтинг работают в тесной взаимосвязи, формируя сложный и многогранный процесс [15,16]. **Привязанность** формирует эмоциональную основу для восприятия ценностей, создавая чувство безопасности и доверия, тип привязанности влияет на последующее поведение и социальные предпочтения индивида. **Идентификация** дополняет привязанность, обеспечивая когнитивное и социальное усвоение ценностей через процесс отождествления себя с авторитетными фигурами и социальными группами. **Импринтинг**, в отличие от осознанных процессов идентификации, действует на более интуитивном уровне, обеспечивая быстрое и устойчивое усвоение определенных моделей поведения и ценностных ориентаций. Взаимодействие этих механизмов создает уникальную конфигурацию условий для передачи ценностей в каждой конкретной семье.

Являясь универсальными механизмами, обеспечивающими трансмиссию ценностей, проявления привязанности, идентификации и импринтинга значительно варьируются. Специ-

фику этих процессов определяют социальные структуры, семейные традиции, религиозные и идеологические установки. Так, исследования привязанности в различных обществах показывают, что ее базовые модели проявляются во всех культурах, но частотность их распространения зависит от социокультурных факторов. Процесс идентификации связан с социальными нормами и институтами, социальная принадлежность задает рамки поведения, а отклонение от норм часто осуждается; в западных обществах идентификация носит более индивидуализированный характер [17]; импринтинг как механизм раннего усвоения ценностей варьируется в зависимости от социального окружения и образовательных, религиозных традиций. Усиливается влияние субкультурных и транснациональных идентичностей в условиях глобализации.

Глобализация значительно трансформирует механизмы привязанности, идентификации и импринтинга, изменяя процессы передачи ценностей между поколениями и культурами. Урбанизация, мобильность населения и виртуальные формы взаимодействия ослабляют привязанность, способствуют формированию многослойной идентичности при одновременной приверженности традиционным семейным ценностям и глобальным трендам, таким как индивидуализм или толерантность, что приводит к возникновению межпоколенческих разрывов в ценностях.

Таким образом, механизмы привязанности, идентификации и импринтинга играют ключевую роль в передаче ценностей. Надежная привязанность способствует формированию просоциального поведения, идентификация с ролевыми моделями помогает закрепить социальные нормы, а импринтинг определяет устойчивость усвоенных ценностей. Хотя базовые механизмы остаются неизменными, их конкретные проявления зависят от социокультурных факторов. Глобализация же приводит к смещению ценностей, снижая влияние традиционных механизмов передачи ценностей и формируя индивидуалистические ценности.

На основе интеграции современных теоретических концепций мы рассматриваем психологические механизмы как многоуровневую систему взаимосвязанных процессов, где первый уровень представлен механизмами привязанности, формирующими эмоциональную основу для дальнейшей интериоризации; второй уровень включает процессы идентификации, опосредованные качеством привязанности и определяющие выбор объектов для подражания; третий уровень составляют механизмы импринтинга, функционирующие в контексте сформированных идентификаций и эмоциональных связей. Как справедливо указывает С. Рейс, чем более гармонично взаимодействуют данные уровни, тем более успешно происходит трансляция семейных ценностей [16, с. 328]. Установление количественных показателей синергии механизмов передачи ценностей позволит выявить успешность интериоризации родительских ценностей от поколения к поколению, а также их трансформацию в условиях глобализации общества.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ Исследование механизмов, лежащих в основе межпоколенной передачи ценностей, требуют комплексного подхода, включающего постановку задач, использование валидных психодиагностических методик.

Задачи исследования: проанализировать теоретические подходы к пониманию психологических механизмов межпоколенной передачи ценностей в семье; исследовать типы привязанности у представителей трех поколений; изучить особенности семейной идентификации у представителей разных поколений и определить ее роль в трансмиссии ценностей; исследовать проявления импринтинга в усвоении базовых ценностей и его устойчивость к социокультурным изменениям; выявить связь между типом привязанности, семейной идентификацией и ценностными ориентациями; определить характер изменений ценностных ориентаций от старшего поколения к младшему.

Методы и методики исследования:

1. Опросник привязанности к близким людям (Н.В. Сабельникова, Д.В. Каширский). Цель - оценка стиля привязанности к близким людям (романтическим партнерам, друзьям или членам

семьи). Он позволяет оценить тревожный и избегающий стили привязанности, что важно для понимания эмоциональных связей в семье [18].

2. Опросник семейной идентификации (модификация теста М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?») - методика позволяет выявить степень интеграции семейных ценностей в структуру личности; механизмы трансляции и принятия семейных установок; особенности эмоционального отношения к своей семейной принадлежности; возможные зоны конфликта между семейной идентичностью и другими аспектами самосознания [19].

3. Методика диагностики ценностных ориентаций (М. Рокич) - методика позволяет исследовать систему ценностей личности, что напрямую связано с процессами идентификации. Ценности, которые человек усваивает в семье, определяют его выбор объектов для подражания и формирования идентичности [20].

Методы: сравнительного анализа, качественного анализа, дисперсионного анализа, корреляционного анализа по методу ранговой корреляции Спирмена.

Характеристика исследовательской группы: в исследовании приняли участие 300 человек, представляющих три поколения: старшее поколение (бабушки и дедушки, возраст 65+) - 100 человек; среднее поколение (родители, возраст 40-55 лет) - 100 человек; младшее поколение (юноши и девушки, возраст 18-23 лет) - 100 человек.

Процедура исследования: исследование проводилось в несколько этапов: теоретический анализ проблемы и разработка методологического аппарата; подбор методик и формирование выборки; проведение исследования; обработка и анализ полученных данных; интерпретация результатов и формулирование выводов.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ Анализ полученных данных позволил выявить несколько ключевых закономерностей в психологических механизмах передачи ценностей между поколениями.

Опросник опыта близких отношений позволил оценить два основных параметра привязанности: тревожность и избегание. На основе этих параметров определены типы привязанности респондентов, которые существенно различаются между поколениями: у старшего поколения преобладает надежный тип (58%), в то время как у младшего поколения этот показатель составляет лишь 27%. Напротив, тревожный тип привязанности возрастает от 14% у старшего до 24% у младшего поколения, а избегающий - от 21% до 35% соответственно. Среднее поколение демонстрирует наиболее сбалансированную картину распределения типов привязанности, надёжный тип у значительной части среднего поколения (42%) способствует эффективной двусторонней передаче ценностей, делая это поколение «мостом» между старшим и младшим поколениями. Тревожный и избегающий типы привязанности у младшего поколения (24% и 35% соответственно) могут усиливать восприимчивость к социальному одобрению, но снижать критичность принятия ценностей.

Эти различия отражаются в средних показателях тревожности и избегания (таблица 1).

Таблица 1. - Средние показатели тревожности и избегания у представителей разных поколений по методике «Опросник привязанности к близким людям»
(Н.В. Сабельникова, Д.В. Каширский)

Показатель	Старшее поколение	Среднее поколение	Младшее поколение	F-критерий	p-уровень
Тревожность	3.24	3.57	4.18	12.63	<0.001
Избегание	2.86	3.12	3.74	9.47	<0.01

Выявлено увеличение тревожности от старшего к младшему (3.24 у старшего, 3.57 у среднего и 4.18 у младшего поколения, $F = 12.63$, $p < 0.001$) и избегания (2.86, 3.12 и 3.74 соответственно, $F = 9.47$, $p < 0.01$). Такие результаты могут свидетельствовать как о возрастных особенностях, так и отражать неопределенность социальной ситуации развития, социокуль-

турные изменения в моделях воспитания и семейных отношениях, а также свидетельствовать о динамическом характере привязанности на протяжении жизни.

Семейная идентификация значительно сильнее выражена у старшего поколения и постепенно снижается в среднем и младшем поколениях. Это подтверждается конкретными показателями (таблица 2).

Таблица 2. - Показатели семейной идентификации у представителей разных поколений, согласно Опросника семейной идентификации (модификация теста М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?»)

Показатель	Старшее поколение	Среднее поколение	Младшее поколение	F-критерий	p-уровень
Количество семейных идентификаций (среднее)	4.82	3.93	2.17	28.34	<0.001
Ранг семейных идентификаций	2.1	3.4	5.8	19.73	<0.001
% респондентов, упомянувших семью в первых трех самоописаниях	78%	56%	29%	21.86	<0.001

У старшего поколения среднее количество семейных идентификаций составляет 4.82, у среднего – 3.93, у младшего всего 2.17 ($F = 28.34$, $p < 0.001$). У старшего поколения семейная идентификация занимает более высокое ранговое место в структуре самоидентификации (средний ранг 2.1 против 3.4 у среднего и 5.8 у младшего поколения ($F = 19.73$, $p < 0.001$), что может быть обусловлено большей значимостью семейных ролей на этом жизненном этапе. Особенно показательно, что 78% представителей старшего поколения упоминают семью в первых трех самоописаниях, в то время как среди младшего поколения таких только 29% ($F = 21.86$, $p < 0.001$). Эти данные свидетельствуют о том, что у старшего поколения семейная идентификация занимает более высокое ранговое место в структуре самоидентификации, что может быть связано с большей значимостью семейных ролей на этом жизненном этапе. Значительное снижение значимости семейных ролей в самосознании молодого поколения может отражать общую тенденцию к индивидуализации в современном обществе.

Ценностные ориентации демонстрируют заметную межпоколенную динамику, сохраняя при этом высокую значимость базовых ценностей во всех поколениях, несмотря на различия в ранжировании, что говорит об устойчивости механизма импринтинга к социокультурным и возрастным изменениям (таблица 3).

Таблица 3. - Средние ранги терминальных ценностей у представителей разных поколений по методике диагностики ценностных ориентаций (М. Рокич)

Терминальные ценности	Старшее поколение	Среднее поколение	Младшее поколение	F-критерий	p-уровень
Здоровье	1.8	2.4	7.2	23.14	<0.001
Любовь	4.6	3.2	3.8	6.32	<0.05
Материально обеспеченная жизнь	9.3	5.1	4.3	15.78	<0.001
Счастливая семейная жизнь	2.4	2.8	6.4	18.93	<0.001
Интересная работа	8.5	4.9	5.7	9.24	<0.01
Активная деятельная жизнь	10.2	7.6	3.9	14.32	<0.001
Жизненная мудрость	3.7	7.3	13.4	25.67	<0.001
Свобода	11.6	8.2	2.6	27.83	<0.001
Творчество	12.3	11.7	8.5	8.14	<0.01

Познание	7.8	10.3	9.1	3.56	>0.05
Уверенность в себе	9.1	6.4	2.9	19.75	<0.001
Красота природы и искусства	5.4	12.5	14.7	22.19	<0.001
Счастье других	6.2	9.8	12.3	13.42	<0.001
Общественное признание	8.9	10.7	5.2	16.31	<0.001
Развлечения	15.8	13.4	4.8	30.27	<0.001
Наличие хороших друзей	7.2	6.7	3.3	11.63	<0.001
Продуктивная жизнь	6.8	5.5	10.8	12.87	<0.001
Равенство	11.5	13.2	10.2	4.92	<0.05

Из ценностей для старшего поколения наиболее значимы ценности здоровья (средний ранг 1.8), счастливой семейной жизни (2.4) и жизненной мудрости (3.7); для среднего поколения в приоритете здоровье (2.4), любовь (3.2) и счастливая семейная жизнь (2.8); для младшего поколения наиболее важны свобода (средний ранг 2.6), уверенность в себе (2.9) и наличие хороших друзей (3.3).

Наиболее существенные различия наблюдаются в таких ценностях как свобода (ранг 11.6 у старшего поколения против 2.6 у младшего, $F = 27.83$, $p < 0.001$); развлечения (15.8 против 4.8, $F = 30.27$, $p < 0.001$); жизненная мудрость (3.7 против 13.4, $F = 25.67$, $p < 0.001$); здоровье (1.8 против 7.2, $F = 23.14$, $p < 0.001$).

Такие результаты отражают свойственную старшему поколению консервативность с ориентацией на стабильность, традиционные ценности и заботу о близких; у среднего поколения наблюдается смещение приоритетов в сторону материального благополучия и профессиональной самореализации при сохранении значимости семейных ценностей; выявленная структура ценностей молодого поколения говорит о выраженном стремлении к независимости и самоутверждению при сохранении потребности в эмоциональной близости.

В сфере инструментальных ценностей также наблюдаются различия (таблица 4).

Таблица 4. Средние ранги инструментальных ценностей у представителей разных поколений по методике диагностики ценностных ориентаций (М. Рокич)

Терминальные ценности	Старшее поколение	Среднее поколение	Младшее поколение	F-критерий	p-уровень
Аккуратность	5.3	7.8	12.4	18.47	<0.001
Воспитанность	2.6	4.3	9.7	21.34	<0.001
Высокие запросы	14.8	12.7	7.9	17.26	<0.001
Жизнерадостность	7.9	6.2	4.1	9.83	<0.01
Исполнительность	6.1	9.8	13.5	15.42	<0.001
Независимость	10.7	8.1	3.8	19.67	<0.001
Непримиримость к недостаткам	16.2	15.9	14.7	2.18	>0.05
Образованность	4.8	3.2	5.6	8.42	<0.01
Ответственность	3.5	4.7	11.2	22.74	<0.001
Рационализм	8.3	7.5	9.9	4.56	<0.05
Самоконтроль	7.2	6.8	10.3	11.23	<0.001
Смелость	12.5	10.4	6.7	14.75	<0.001
Твердая воля	8.7	7.3	8.5	3.21	>0.05
Терпимость	6.2	8.9	13.3	16.84	<0.001
Широта взглядов	9.4	7.6	5.2	10.37	<0.001
Честность	3.2	5.4	8.8	13.62	<0.001
Эффективность в делах	11.3	6.5	9.7	12.94	<0.001
Чуткость	5.8	9.2	10.6	11.15	<0.001

Выявлено снижение значимости социальной ценности воспитанность - от старшего поколения (2.6) к младшему (9.7) ($F = 21.34, p < 0.001$); честность - от 3.2 у старшего поколения до 8.8 у младшего ($F = 13.62, p < 0.001$); повышение значимости ценности независимость от старшего поколения (10.7) к младшему (3.8) ($F = 19.67, p < 0.001$); широта взглядов - от старшего поколения (9.4) к младшему (5.2) ($F = 10.37, p < 0.001$). Таким образом, наиболее устойчивыми оказываются ценности, связанные с базовыми потребностями в безопасности и принадлежности (здоровье, семья); наиболее подвержены трансформации инструментальные ценности, связанные с способами достижения целей, выявлено влияние социокультурного аспекта на механизмы передачи ценностей.

Корреляционный анализ выявил связи между типами привязанности, идентификацией и ценностными ориентациями во всех поколениях (таблица 5)

Таблица 5. Значимые корреляции между исследуемыми параметрами у представителей разных поколений

Параметры	Старшее поколение	Среднее поколение	Младшее поколение
Количество семейных идентификаций × Надежная привязанность	0.58**	0.42**	0.37**
Количество семейных идентификаций × Тревожная привязанность	-0.32**	-0.28*	-0.17
Количество семейных идентификаций × Избегающая привязанность	-0.45**	-0.31**	-0.22*
Ранг «Счастливой семейной жизни» × Надежная привязанность	-0.53**	-0.47**	-0.32**
Количество семейных идентификаций × Ранг «Счастливой семейной жизни»	-0.49**	-0.43**	-0.26*
Надежная привязанность × Ценность «Любовь»	0.41**	0.39**	0.21*
Надежная привязанность × Ценность «Счастье других»	0.38**	0.26*	0.11
Тревожная привязанность × Ценность «Свобода»	0.14	0.23*	0.42**
Тревожная привязанность × Ценность «Развлечения»	0.17	0.28*	0.37**
Избегающая привязанность × Ценность «Независимость»	0.22*	0.31**	0.45**
Надежная привязанность × Ценность «Честность»	0.39**	0.33**	0.18
Надежная привязанность × Ценность «Ответственность»	0.46**	0.38**	0.22*
Избегающая привязанность × Ценность «Смелость»	0.15	0.26*	0.39**

Примечание: * – $p < 0.05$; ** – $p < 0.01$

Наличие отрицательной корреляции между количеством семейных идентификаций и рангом ценности счастливая семейная жизнь (старшее поколение - $r = -0.49, p < 0.01$, среднее поколение $r = -0.343, p < 0.01$, младшее поколение $r = -0.26, p < 0.05$); более выраженное сходство в ранжировании ценностей между старшим и средним поколениями по сравнению со средним и младшим (например, для ценности здоровье разница между старшим и средним поколениями составляет 0.6 ранга, между средним и младшим - 4.8 ранга), значительное снижение силы корреляций между надежным типом привязанности и просоциальными ценностями от старшего поколения к младшему (например, для ценности ответственность: старшее поколение - $r = 0.46, p < 0.01$; среднее поколение - $r = 0.38, p < 0.01$; младшее поколение - $r = 0.22, p < 0.05$) указывают на то, что передача ценностей между поколениями более эффективна при надежном типе

привязанности и высоком уровне семейной идентификации. Эти данные подтверждаются ранее проведенными исследованиями.

Надежный тип привязанности положительно коррелирует с любовью (у старшего поколения - $r = 0.41$, $p < 0.01$; среднего поколения - $r = 0.39$, $p < 0.01$; младшего поколения - $r = 0.21$, $p < 0.05$); честностью ($r = 0.39$, $p < 0.01$; $r = 0.33$, $p < 0.01$; $r = 0.18$ соответственно, $p < 0.01$); ответственностью ($r = 0.46$, $p < 0.01$; $r = 0.38$, $p < 0.01$; $r = 0.22$ соответственно, $p < 0.05$).

Тревожная и избегающая привязанность связаны со свободой (старшего поколения - $r = 0.14$, $p < 0.05$; среднего - $r = 0.23$, $p < 0.05$; младшего - $r = 0.42$, $p < 0.01$), независимостью ($r = 0.22$, $p < 0.05$, $r = 0.31$, $p < 0.01$, $r = 0.45$ соответственно, $p < 0.01$), развлечениями ($r = 0.17$, $r = 0.28$, $p < 0.05$; $r = 0.37$, $p < 0.01$). Эти данные показывают, что надежный тип привязанности положительно коррелирует с ценностями, ориентированными на близость и заботу о других, тревожная и избегающая привязанность связаны с ценностями индивидуалистического характера; сила этих корреляций меняется между поколениями, что отражает трансформацию механизмов передачи ценностей.

Таким образом эффективная передача ценностей в семье требует формирования надежной привязанности, поддержки позитивной семейной идентификации и создания условий для конструктивного диалога между поколениями с учетом меняющегося социокультурного контекста. Качественные показатели исследования однозначно демонстрируют эту связь: корреляции между надежной привязанностью и количеством семейных идентификаций составляет $r = 0.58$, $r = 0.42$, $r = 0.37$ ($p < 0.01$) для трех поколений соответственно.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ Результаты проведенного исследования демонстрируют значительное снижение преемственности ценностей между поколениями с усилением личностного и эмоционального компонентов. Выявлена трансформация ценностной иерархии от традиционно-коллективистской у старшего поколения к индивидуалистической у младшего, что отражает не только возрастные особенности, но и социокультурные изменения.

Выявлено, что привязанность выступает ключевым механизмом трансмиссии ценностей между поколениями, надежный тип привязанности создает благоприятную основу для принятия младшими поколениями ценностей старших. Семейная идентификация играет роль промежуточного звена, эффективность этого механизма отражена в сильных корреляциях - чем выше уровень семейной идентификации, тем больше сходств ценностных ориентаций между поколениями. Импринтинг проявляется в усвоении базовых ценностей, которые, по результатам исследования, сохраняют относительно высокую значимость во всех поколениях, что свидетельствует об устойчивости данного механизма к социокультурным изменениям.

Выявленные корреляции показывают, что эффективная межпоколенческая передача ценностей в семье обеспечивается при наличии надежной привязанности, высокого уровня семейной идентификации, устойчивости базовых ценностей к социокультурным изменениям, влияющим на иерархию ценностей разных поколений.

Таким образом, результаты исследования подтверждают значимую роль механизмов привязанности, идентификации и импринтинга в передаче семейных ценностей между поколениями, их взаимосвязь, а также гипотезу о трансформации семейных ценностей в условиях социокультурных изменений. Ключевую роль в передаче ценностей играет среднее поколение, которое выступает связующим звеном, адаптирующим традиционные семейные ценности к меняющимся социальным условиям. Полученные данные могут быть использованы для разработки программ, направленных на укрепление межпоколенческих связей и гармонизацию семейных отношений с учетом глобализации и трансформации ценностей.

Проведенный анализ выявил ряд направлений, требующих дальнейшего изучения для более глубокого понимания механизмов межпоколенной трансмиссии ценностей: необходимы лонгитюдные исследования, отслеживающие, как усвоенные ценности изменяются под влиянием жизненного опыта, социальных трансформаций и глобализационных процессов, важно определить, какие ценностные установки остаются стабильными, а какие подвергаются пере-

смотрю; важным направлением исследований должно стать влияние цифровой среды на процессы семейной идентификации и трансмиссию ценностей; исследование гибридных моделей привязанности и идентификации у людей, выросших в мультикультурной среде, позволит выявить новые формы трансмиссии ценностей. Эти направления дальнейших исследований могут существенно обогатить научное понимание психологических механизмов передачи ценностей в семье и способствовать разработке более эффективных практик семейного воспитания.

Список использованной литературы

1. Фрейд, З. Введение в психоанализ / пер. с нем. С. Л. Франка. - М.: Проспект, 2015. - 460 с.
2. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. А. А. Алексеева. - М.: Прогресс, 2016. - 384 с.
3. Мид, М. Пол и темперамент в трех примитивных обществах / пер. с англ. Е. А. Барановой. - М.: РОССПЭН, 2004. - 320 с.
4. Боулби, Д. Привязанность и утрата / пер. с англ. Ю. А. Меновицкова. - М.: Академический проект, 2003. - 87 с.
5. Lorenz, K. Der Kumpan in der Umwelt des Vogels [The companion in the bird's environment] / K. Lorenz // Journal für Ornithologie. - 2005. - Vol. 83. - No.3. - P. 137–213.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: В 6 т. - Т. 2. - М.: Педагогика, 2015. - С. 5-361.
7. Петровский, А.В. Психология и время / А.В. Петровский. - СПб.: Питер, 2007. - 256 с.
8. Метлик, И. В. Семейные ценности в системе духовно-нравственного воспитания / И.В. Метлик // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. - 2018. - № 3. - С. 64–72.
9. Белановская, М. Л. Аксиологические аспекты семейного воспитания // Социальная психология и общество. - 2019. - № 2. - С. 104–118
10. Карабанова, О. С. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О.С. Карабанова. - М.: Гардарики, 2014. - 368 с.
11. Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Lawrence Erlbaum Associates, 2008. - 416 p.
12. Schwartz, S. H., Vecchione, A., Fischer, R., Ramos, A., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O., & Konty, M. Value structures and priorities: Cross-cultural stability and change / S. H. Schwartz // In P. B. Smith (Ed.), Cross-cultural psychology. - 2009. - Vol. 1. - No.2. - P. 341-371.
13. Thompson R. A. The legacy of early attachments / R. A. Thompson // Child Development. - 2000. - Vol. 71. - No.1. - P. 145–152.
14. Бандура, А. Теория социального научения / пер. с англ. Д. М. Зиновьева. - СПб.: Евразия, 2000. - 320 с
15. Лидере, А. В. Психологическое сопровождение родительства / А.В. Лидере. - М.: Когито-Центр, 2019. - 215 с.
16. Рейс, С. Семейная система как матрица формирования ценностных ориентаций / С. Рейс // Вопросы психологии. - 2020. - № 4. - С. 318–334.
17. Arnett, J. J. The psychology of globalization / J. J. Arnett // American Psychologist. - 2002. - Vol. 57. - No.10. - P. 774–783.
18. Fraley, R. C., Waller, N. G., & Brennan, K. A. An item response theory analysis of self-report measures of adult attachment. Journal of Personality and Social Psychology. - 2000. - Vol. 78. - No. 2. - P. 350-365.
19. Кун М., Макпартленд Т. Тест «Кто я?» (модифицированный) / Под ред. Г. М. Андреева, В. В. Бойко // Психология личности и межличностных отношений. - М.: Психологический институт Российской академии образования, 2002. - №4. - С. 324-341.
20. Рокич, М. Методология исследования ценностей / Под ред. Г. В. Ревиковой // Методы исследования ценностных ориентаций. - М.: Смысл, 2006. - С. 45-60.

References

1. Freud, Z. Introduction to psychoanalysis / translated from German by S. L. Frank. - M.: Prospect, 2015. - 460 p.
2. Erickson, E. Identity: Youth and crisis / translated from English by A. A. Alekseev. - M.: Progress, 2016. - 384 p.

3. Mead, M. *Gender and temperament in three primitive societies* / translated from English by E. A. Baranova. – M.: ROSSPEN, 2004. – 320 p.
4. Bowlby, D. *Attachment and loss* / translated from English by Yu. A. Menovshchikov. – M.: Academic project, 2003. – 87 p.
5. Lorenz, K. *Der Kumpan in der Umwelt des Vogels [The companion in the bird's environment]* / K. Lorenz // *Journal für Ornithologie*. – 2005. – Vol. 83. – No.3. – P. 137-213.
6. Vygotsky L.S. *Thinking and speech* / L.S. Vygotsky // *Collected works: In 6 volumes* – vol. 2. – M.: Pedagogika, 2015. – P. 5-361.
7. Petrovsky, A.V. *Psychology and time* / A.V. Petrovsky. – St. Petersburg: Peter, 2007. – 256 p.
8. Metlik, I. V. *Family values in the system of spiritual and moral education* / I.V. Metlik // *Bulletin of the Moscow University. Series 20: Teacher education*. – 2018. – No. 3. – P. 64-72.
9. Belanovskaya, M. L. *Axiological aspects of family education* / M.L. Belanovskaya // *Social psychology and society*. – 2019. – No. 2. – P. 104-118.
10. Karabanova, O. S. *Psychology of family relations and the basics of family counseling* / O.S. Karabanova. – M.: Gardariki, 2014. – 368 p.
11. Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum Associates, 2008. – 416 p.
12. Schwartz, S. H., Vecchinone, A., Fischer, R., Ramos, A., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O., & Konty, M. *Value structures and priorities: Cross-cultural stability and change* / S. H. Schwartz // In P. B. Smith (Ed.), *Cross-cultural psychology*. – 2009. – Vol. 1. – No.2. – P. 341-371.
13. Thompson R. A. *The legacy of early attachments* / R. A. Thompson // *Child Development*. – 2000. – Vol. 71. – No.1. – P. 145-152.
14. Bandura, A. *Theory of social learning* / translated from English by D. M. By Zinoviev. – St. Petersburg: Eurasia, 2000. – 320 p.
15. Lidere, A.V. *Psychological support of parenthood* / A.V. Lidere. – M.: Kogito-Center, 2019. – 215 p.
16. Reis, S. *The family system as a matrix for the formation of value orientations* / S. Reis // *Questions of psychology*. – 2020. – No. 4. – P. 318-334.
17. Arnett, J. J. *The psychology of globalization* / J. J. Arnett // *American Psychologist*. – 2002. – Vol. 57. – No. 10. – P. 774-783.
18. Fraley, R. C., Waller, N. G., & Brennan, K. A. *An item response theory analysis of self-report measures of adult attachment*. *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2000. – Vol. 78. – No. 2. – P. 350-365.
19. Kuhn M., McPartland T. *The test "Who am I?" (modified)* / Edited by G. M. Andreev, V. V. Boyko // *Psychology of Personality and Interpersonal Relations*. Moscow: Psychological Institute of the Russian Academy of Education. – 2002. – No. 4. – P.324-341.
20. Rokich, M. *Methodology of value research* / Edited by G. V. Revikova // *Methods of studying value orientations*. – Moscow: Smysl Publ. – 2006. – P.45-60.

А.М.Шукеева ^{1*}, Ж.К. Турниязова ², А.Б.Даникеева ³¹Туран университеті, Алматы, Қазақстан²«Q» University, Алматы, Қазақстан³М.Х.Дулати атындағы Тараз университеті, Тараз, Қазақстан**ЗЕЙІНДІЛІКТІҢ АНЫҚТАМАСЫ, ТҮРЛЕРІ ЖӘНЕ MAAS (MINDFUL ATTENTION AWARENESS SCALE) ӘДІСТЕМЕСІН ҚАЗАҚ ТІЛІНЕ БЕЙІМДЕУ***Аннотация*

Мақалада адамның зейінділігі, оның анықтамасы, түрлері және оның қалыптасуына мен дамуына әсер ететін факторлар қарастырылады. Бұл жұмыстың мақсаты – зейінді зерттеу тәсілдерін теориялық талдау және жүйелеу және «зейін» феноменін әртүрлі теориялық көзқарастар тұрғысынан қарастыру. Сонымен қатар қазіргі психология мен психотерапия саласында кеңінен қолданылып жүрген «зейінділік» (mindfulness) ұғымының мәні, түрлері және оны өлшеуге арналған MAAS (Mindful Attention Awareness Scale) әдістемесінің қазақ тіліне бейімделуі қарастырылады. Зейінділік ұғымының буддизмдегі түп-тамыры мен оның медитациялық тәжірибелердегі рөліне талдау жасалып, випассана әдісі арқылы тұлғаның өзін-өзі тану процесі сипатталады. Автор зейінділіктің адамның санасын тыныштандырудағы маңызын атап өтіп, MAAS әдістемесінің қазақ аудиториясына бейімделуінің қажеттілігі мен тәсілдерін ұсынады. Бұл жұмыс зейінділік ұғымын ғылыми-практикалық тұрғыда тереңірек түсінуге және оны мәдени контексте тиімді қолдануға үлес қосады.

Ғалымдар зейінділік құбылысын метатанымдық реттеушілік қабілеттер сыныбына жатқызады. Бірқатар зерттеушілердің пайымдауынша, зейін концепциясы әртүрлі психологиялық мектептерде әзірленген психиканың нормасы мен патологиясының психологиялық модельдерін синтездеудің әдістемелік құралы ретінде қызмет етеді. Мақалада зейін және зейінділік ұғымының жан-жақты қарастырылған анықтамалар ұсынылады.

Түйін сөздер: зейін, зейінділік; зейінділік түрлері, сана, зейінді қалыптастыратын факторлар.

А.М.Шукеева^{1*}, Ж.К. Турниязова², А.Б.Даникеева³¹Университет Туран, Алматы, Казахстан²Университет «Q», Алматы, Казахстан³Таразский университет имени М.Х. Дулати, Тараз, Казахстан**ОПРЕДЕЛЕНИЕ, ВИДЫ ОСОЗНАННОСТИ И АДАПТАЦИЯ МЕТОДИКИ MAAS (MINDFUL ATTENTION AWARENESS SCALE) К КАЗАХСКОМУ ЯЗЫКУ***Аннотация*

В статье рассматривается осознанное внимание человека, ее определение, виды, а также факторы, влияющие на ее формирование и развитие. Целью данной работы является теоретический анализ и систематизация подходов к изучению внимания, а также рассмотрение феномена «внимание» с различных теоретических позиций. Так же рассматривается понятие «осознанность» (mindfulness), которое широко используется в современной психологии и психотерапии, его виды, а также адаптация методики MAAS (Mindful Attention Awareness Scale) на казахский язык. Анализируется происхождение термина из буддизма и его роль в медитативных практиках, в частности, значение метода випассаны в процессе самопознания личности. Автор подчеркивает важность осознанности для успокоения сознания человека и обосновывает необходимость и способы адаптации шкалы MAAS для казахскоязычной

аудитории. Работа способствует более глубокому научно-практическому пониманию феномена осознанности и его эффективному применению в культурном контексте.

Ученые классифицируют феномен осознанности как класс метакогнитивных регуляторных способностей. Ряд исследователей полагают, что концепция внимания служит методологическим инструментом для синтеза психологических моделей нормы и патологии психики, разработанных в различных психологических школах. В статье даны комплексные определения понятий внимания и осознанности.

Ключевые слова: осознание, осознанность; типы осознанности, сознания, факторы, формирующие осознанность.

Shukeeva A.M.^{*1}, Zh.K. Turniyazova², Danikeeva A.B.³

¹Turan University, Almaty, Kazakhstan

²«Q» University, Almaty, Kazakhstan

³M.H. Dulati Taraz University, Taraz, Kazakhstan

DEFINITION, TYPES OF MINDFULNESS AND ADAPTATION OF THE MAAS (MINDFUL ATTENTION AWARENESS SCALE) METHOD TO THE KAZAKH LANGUAGE

Abstract

The article considers human mindfulness, its definition, types and factors influencing its formation and development. The purpose of this work is to theoretically analyze and systematize the methods of studying mindfulness and to consider the phenomenon of “mindfulness” from the point of view of various theoretical points of view. In addition explores the concept of “mindfulness,” a term widely used in modern psychology and psychotherapy, its various types, and the adaptation of the Mindful Attention Awareness Scale (MAAS) into the Kazakh language. The study examines the Buddhist origins of the concept and its role in meditative practices, particularly highlighting the significance of the Vipassana method in the process of self-awareness. The author emphasizes the importance of mindfulness in calming the human mind and presents the rationale and methods for adapting the MAAS for Kazakh-speaking audiences. This work contributes to a deeper scientific and practical understanding of mindfulness and its effective application within a cultural context.

Scientists attribute the phenomenon of mindfulness to the class of metacognitive regulatory abilities. According to a number of researchers, the concept of mindfulness serves as a methodological tool for synthesizing psychological models of the norm and pathology of the psyche developed in various psychological schools. The article presents comprehensively considered definitions of the concepts of mindfulness and mindfulness.

Keywords: attention, mindfulness; types of mindfulness, consciousness, factors that shape mindfulness.

КІРІСПЕ Буддизмнен шыққан «зейін» (mindfulness) ұғымы қазір психологтар, психотерапевтер жиі қолданатын термин болды. Буддизм адамның қайғы-қасіретінің себебі ретінде оның қажеттіліктері мен тілектерін (эгоизм) қарастырады. Бір қызығы, буддистік медитациялық тәжірибелердің сипаттамасы қарама-қарсы – эгоисттік коннотацияларға толы. Осылайша, випассана (ежелгі рух) медитаторға өзінің «менін» білуге, «қажетсіздің бәрін тастауға» көмектеседі [1]. Өзін-өзі тану тәжірибесінде випассана жеке тұлғаның өзіне ненің пайдалы, ненің пайдасыз екендігін ажыратуға көмектеседі, осылайша оның санасын тыныштандырады [2]. Бұл мысалда «емдік әсерге» адамның өз пайдасына қатысы бар және жоқ факторларды жақсырақ түсінуі, содан кейін пайдасыз нәрселерден - өзі үшін және оның эгоизмінен арылуының арқасында қол жеткізіледі. Буддизм жеке адам эгоизмнен туындаған өз қалаулары мен құмарлықтарын шектеуі керек деп санайды. Бұл ережені сақтау Випассанада қабылданған медитация кезіндегі зейінділік талабына сәйкес келеді [3, 69 б.].

Біздің қарастыратынымыз жоғарыда сипатталған діни әдет-ғұрыптардан айырмашылығы – ол жеке тұлғаның «мәселелерін» шешуге және оның психологиялық жағдайын жақсартуға бағытталған.

Адамның зейінділігі оның санасымен тығыз байланысты. Орыс философы В.А. Лекторский сананы – адамның өз өміріндегі оқиғалар мен сыртқы дүниедегі оқиғалардың субъективті тәжірибесінде, сондай-ақ осы оқиғалар туралы есеп беруде және осы оқиғаларға жауап беруде көрінетін организмнің психикалық өмірінің күйі деп айтты [4]. Яғни, сана – бұл адамның бес сезім мүшесі және «алтыншы сезім» (интуиция) арқылы нақты сәтте барлық шындықты жазып алатын нәрсе. Сонымен, сана – шындықты қабылдайтын ақыл мен жанның қызметінің көрінісі.

Адам санасы және саналы адам туралы көптеген ғылыми әдебиеттерде көптеген зерттеулер бар. Осы бағыттағы адам дамуына байланысты зерттеулердің бірі швед ғалымы Карл Линнейдің 1758 жылы адамның тек биологиялық қасиеттерін (тұқымы мен түрін) негізге алатын «Хомо сапиенс» терминін енгізген болатын. Кейінірек неміс ғалымы Вильгельм Вундт интроспекция әдісі арқылы сана құбылыстарын зерттейтін дүние жүзіндегі алғашқы психологиялық зертхананы ашты. Уақыт өте келе адамның санасына қатысты зерттеулер басымдылыққа алынып, «Саналы адам» (лат. Homo conscius) термині берілген жаңа зерттеулер де жарияланды [5].

Қазіргі таңда адамды тек биологиялық тіршілік иесі ретінде ғана емес, сонымен бірге оның ішкі жан дүниесін ескере отырып, психикалық (рухани) болмыс ретінде де қарастырылатын еңбектер бар. Карл Линнейдің пікірінше, психология адамның ішкі әлемін, оның психикасын (жанын) зерттейтін ғылым ретінде пайда болған. Осы себепті «Хомо Сапиенс» анықтамасын қазіргі өзгерістерге сәйкестендіру, оны «Homo Counted» (лат. Homo Conscius) деп өзгертіп, дәлірек айтқанда, өзінің саналы (ақыл-ойы) мен бейсаналы (жаны) дүниетанымы мен әлемді қабылдауына байланыстыратын адам ретінде түсіндіріле бастады. Аналы адам, ақылды адам секілді жаңа зерттеу тақырыбы ғылымда өзекті бола бастады. Ақылды адам – көп білетін, үлкен көлемдегі ақпаратты сақтайтын адам емес, ақылды адам – оның ойлау алгоритмі қалай жұмыс істейтінін, ақпаратты қабылдау, өңдеу және шешім қабылдау процесін жақсы түсінетін адам. Оылайша адам ақылы мен санасына қатысты зерттеулер адамдарды түрлі санаттағы сипаттамаларды қарастыра бастады [6].

Ғылыми нәтижелерді талқылау және теориялық-әдіснамалық негіздері. Қазіргі психологияда зейінге қатысты екі терминге бөлек анықтама беріледі: зейінділік және зейін. Зейінділік деп зейінді ағымдағы оқиғалар мен сезімдерге өз еркімен шоғырландыру, зейінді бір аспектіден екінші аспектіге өз еркімен ауыстыру, сонымен бірге шоғырлану процесін бақылауды және оны басқару мүмкіндігін сезінеді. Зейінділік жағдайында субъект назарын қазіргі сәтті бастан өткеруге аударады, өткен оқиғаларға немесе болашақ туралы ойларға алаңдамауға тырысады. Зейін түсінігі болса, адамның өмірлік тәжірибесін сынға алмау, объективті және сөзбе-сөз білу қабілетін және сонымен бірге тәжірибенің ішкі көрінісі, шындықтың бір түрі екенін түсінуді білдіреді [7, 19 б.].

Зейін – эмоционалды күйлердің өзін-өзі күшейтудің тұйық шеңберін бұзуға көмектеседі. Басқаша айтқанда, адамның ішінде және айналасында болып жатқан нәрселерге назар аудару арқылы психологиялық стресстің ауыр шиеленістерін шешуге болады [7, 20 б.]. «Зейін» терминіне психологияда көптеген анықтамалары бар. В.Зеландтың пікірінше, «бұл айналадағы шындықты байсалды түрде шарлау және менің қайда екенімді, қазіргі уақытта не істеп жатқанымды және қандай мақсатта екенін білу қабілеті» [8, 52 б.].

Барлық сөздіктер мен энциклопедиялар зейінділікті сын есімнен абстрактілі зат есім ретінде: саналы, мағыналы деген синонимдік ұғымдар ретінде түсіндіріледі. Тиісінше, іске асыру – саналы түрде меңгеру, түсіну, түсіну, ашу, анықтау, түсіну, түсіну, түсіну, түсіну. Ожеговтың сөздігінде: жүзеге асыру – өз санасына толық жеткізу, түсіну [9, 34 б.].

Ғылымда «зейін» терминінің қолданылуы хронологиясына көз жүгіртсек, зейін ұғымын алғаш рет түсіндірген Лейбниц екенін көреміз. Готфрид Вильгельм Лейбництен кейін Вильгельм Вундт та 1879 жылы зейінді зерттеп, оны мидың маңдай бөліктерінің қызметі деп

түсіндірді. Ол «кең зейін» деп анықтаған «бликфельд» және «сыныптық зейін» деп анықтаған «блинкпункт» ұғымдарын енгізді. Уильям Джеймс де «зейін» концепциясына 1890 жылы Вильгельм Вунфттың анықтамасына ұқсас көзқарасын ұсынады. Вильгельм зейін ұғымын белгілі бір тітіркендіргіштерді неғұрлым анық және нақты қабылдау үшін ақыл-ойдың белсенді тандауы ретінде қарастыратынын түсіндіреді [10, 7 б.].

19-20 ғасырдың басында «зейін» концепцияларында мінез-құлықпен байланыстырылып түсіндіріледі. Зейінді белгілі бір уақыт аралығында жалғасатын шоғырлану күйі ретінде анықтауға болады. Сондай-ақ зейінді басқа бір анықтамада - бұл сананың бір тапсырмаға шоғырлануы ретінде түсіндіріледі. Зейін туралы бүгінге дейін саналуан анықтамалар бар, атап айтсақ: зейін – сананың және ақыл-ойдың белгілі бір мақсатта біраз уақыт шоғырлануы ретінде; зейінді жүйке жүйесінің қандай тітіркендіргішті қабылдауды және оны реттеуді таңдау қабілеті ретінде анықтайды. Зейін ұғымын оның ең жалпы түрінде қарастыратын болсақ, оны адамның қазіргі жағдайда өзіне қажет және қоршаған ортадағы барлық тітіркендіргіштер арасында мақсатты бағытталған ынталандыруларға ғана қатысуға мүмкіндік беретін жүйке жүйесінің қозғалысы ретінде анықтауға болады [10, 9 б.].

Зейінділік деп адамның іштей бір нәрсені қалай дұрыс және неліктен дұрыс істеу керектігін түсініп, оны қабылдап, соған сәйкес әрекетке тікелей көшкенде, өзіне қандай да бір жаңа жеке қасиеттерді еріксіз қосып, сол арқылы оның сана-сезімі кеңейгенде осындай сана деңгейіне жетуді айтамыз. Зейінділік сананың кеңеюіне, даралықтың ашылуына және шығармашылық жауаптың қалыптасуына ықпал етеді. Зейінділік ақпаратпен жұмыс істей алатын, оны түрлендіру, оны әртүрлі салаларда және өзгерген жағдайларда пайдалана алатын кезде пайда болады. Заманауи психологияда зейінді ағымдағы тәжірибені үздіксіз бақылау, яғни субъектінің қазіргі сәтті бастан өткеруге, өткен оқиғаларға немесе болашақ туралы ойларға алаңдамауға тырысатын күйі түсіндіріледі. [9, 36 б.].

И.Саторин зейінді «сананың оянуы, өмірдің әр сәтінде үздіксіз зейінділік, кез келген әрекетті орындау кезінде ойда адасушылық болмай, назарды дәл осы сәтте болып жатқан нәрсеге аудару» деп анықтама береді [11].

Көбінесе қарапайым адам өз әрекеттерінің көпшілігін бейсаналық түрде қабылдайды. Адам өзін барлық зейінін ағымдағы әрекетке шоғырландыруға, қазіргі ойларға, оқиғаларға, тәжірибелерге (өткенге сілтеме жасамай), «уақытты тоқтатуға» және нақты сәтті саналы етуге үйрету керек [8, 54 б.].

З.Фрейд атап өткендей, адам белгілі бір әрекеттерді орындағанда, сананың принциптері көрсетіледі. З.Фрейдтің еңбегінде бейсаналық аймақ алғаш рет психиканың жеке бөлігі ретінде анықталды. Адам өзінің мінез-құлқын сана процесі арқылы ғана басқара алады. Сонымен, зейінділік тек психикалық құрамдас бөлік емес, сонымен қатар адамның ішкі ресурстарын белсендіру құралы болып табылады [12, 158 б.].

Зейін ұғымы Дорштың пікірінше – оқиғаға, жағдайға немесе идеяға бағытталған сана күйі. Камман мен Шпил зейінді белгілі бір уақыт аралығында ойды белгілі бір мақсатқа бағыттау және оны сол уақыт аралығында басқа тітіркендіргіштерге бағыттамау деп анықтады. Эллис пен Ханттың пікірінше, зейін – бұл адам санасының жағдайға немесе оқиғаға шоғырлануы. Отт зейінді сезім мүшелерінің зейінді адамға, оқиғаға, ақпаратқа немесе мінез-құлыққа бағыттау дәрежесі ретінде анықтады. Зейін – басқалардан сенсорлық механизмдер арқылы алынған тітіркендіргіштердің біреуін белгілі бір мақсаттарға сәйкес таңдап, сұрыптау процесі. Карадуман зейінді жалпы жағдайға психикалық әрекеттің шоғырлануы ретінде анықтайды. Зейін – қабылдаудағы белсенді және таңдамалы элементке берілген атау болса, Гозалан зейінді ынталандыруды білу деп анықтайды [13, 2 б.].

20-ғасырдың 60-жылдарында психологиялық әрекеттің түрлері ретінде танымдық әрекетті, саналы және бейсаналық өмір сүру принциптерін зерттеле бастады. Гештальт психологиясында зейінділік адамның жеке дамуының призмасы арқылы қабылданады. Гештальт терапиясының негізін салушы Ф.Перлс «зейінділікті» субъективті тәжірибенің бір бөлігі ретінде қарастырды

және абсолютті «зейінділік», мағынасыз ұғым деп есептейді. Ф.Перлс «сана» концепциясын сипаттағанда topdog (жоғарғы, жеңген ит) және underdog (төменгі, жеңілген ит) тіркестерін қолданған. Осылайша, гештальт терапиядағы «зейінділік» бақылаушы адамға (topdog) және басқарылатын адамға (underdog) бөлінеді. Адам санасының ең жоғарғы деңгейі. К.Нарандхо зейінділікті сипаттай отырып, адам үшін өткен және болашақ бақылау объектісі емес, оның көрінісі болып табылатынын атап өтті. Осылайша, К.Нарандхо теориясындағы зейін «өзектілік – зейінділік – жауапкершілік» ретінде іргелі психологиялық қағидалар триадасының бөлігі болып табылады. А.В.Гронский гештальт-терапияны сипаттағанда: «Адам өзі білмейтін нәрсеге жауап бере алмайды» дей келе, адам таңдау жасау үшін қазіргі уақытта не болып жатқанын түсіну және білу қажет деп түсіндіреді. С.Л. Рубинштейн зейінділікті сипаттау кезінде объективтік құндылықтарды пайдалана отырып, объективті шындықты бейнелеуге сүйенеді. Сондай-ақ, Рубинштейн «зейінділік» терминін адамдардың мінез-құлқын, белсенділігін және іс-әрекетін реттеумен біріктіреді. Л.С. Выготский «зейінділік» сананың әрекетінің өзіне бағытталған сана әрекеті деп есептеді [12, 159 б.].

Зейін ұғымын толық анықтайтын бірде-бір қабылданған анықтаманың жоқтығы көрінгенімен, бар анықтамаларды қарастырған кезде зейін ұғымының әртүрлі функциялармен қарастырылғаны және оның таңдамалылығына ең көп көңіл бөлінетіні түсініледі. Рибот зейіннің екі түрін қарастырды: табиғи және ерікті (жасанды) зейін. Табиғи зейін – бұл туа біткен, инстинктивті, тікелей жаттықтыру арқылы алынбайтын, әрбір тіршілік иесінде бір деңгейде кездеспейтін, күш-жігерді қажет етпейтін зейін. Табиғи зейінге жеке адамның эмоционалдық күйі әсер етпейді. Назарды бір нүктеге шоғырландыру үшін күш қажет болғанда, бұл назарды табиғи зейін деп атауға болмайды. Күш жұмсалған кезде табиғи зейін ерікті зейінге ауысады. Ерікті зейінді туғаннан пайда болмайтын, білім, өнер, еңбек және бағыт-бағдар беру арқылы дамытылатын және адамның өзі беретін сыртқы күшпен белсендірілетін зейін түрі ретінде қарастырылады. Ерікті зейінді объектіге жасанды түрде қызығушылық таныту және осы қызығушылықты сақтауға тырысу арқылы қалыптастыруға болады [10, 10 б.].

Зейінге қатысты қазіргі заманғы көзқарастардың көпшілігі адамның кез келген сәтте көптеген ынталандыруларға ұшырайтынын айтады, бірақ адамның неврологиялық мүмкіндіктері шектеулі болғандықтан барлық ынталандырулар қабылданбайды. Парасураман зейінді қызметіне қарай үш түрге бөледі: біріншісі – зейіннің іріктелуі, екіншісі – зейіннің жоғары деңгейдегі танымдық қызметтермен бақылануы, үшіншісі – сананың сергектік күйіне қатысты жаңа тітіркендіргіштердің келуіне дайын күйін сақтауы. Түрік ғалымы Айдын зейінді екі категорияға бөледі: доминантты және рецессивті. Доминантты зейінді шоғырланған зейін ретінде қарастырды. Рецессивті зейін деп назар аударылатын тітіркендіргіштің фонындағы өзгерістерге зейіннің шоғырлануын айтады. Дегенмен, рецессивті зейіннің кейде доминантты зейінді бұзатын функциясы орын алуы мүмкін. Ғалым Яйджи зейінді екі категорияға бөледі: ерікті және еріксіз. Ерікті зейінді жеке адамның бір жағдайға саналы шоғырлану күйі ретінде анықтауға болады, ал еріксіз зейінді адамның мақсаты немесе ниеті болмаса да, қоршаған ортаны ынталандыруды өздігінен қабылдау деп анықтауға болады. Сондай-ақ, зейін екі процесті камтиды деп айтуға болады: селективтілік және ұзақтық. Бұл процестердің екеуі де адамның жасына байланысты өзгеруі мүмкін. Зейіннің ұзақтығы адамның зейінін сақтайтын уақыт ретінде анықталады. Зейін ұғымының құрылымына жалпы баға бергенде, ортақ белгінің табылмайтыны байқалады [10, 11 б.].

Ғалымдардың еңбектерінде зейінділік процесінің табиғаты туралы мәселе: делдалдық (С.Л.Рубинштейн) және орташа (Л.С.Выготский) екі бағытта түсіндіріледі. С.Л.Рубинштейн және Л.С. Выготский А.Г.Чеснокова еңбектерінде әрекеттің психикалық, танымдық және теориялық түрлерін қалыптастыру үшін психологиялық маңызды процесс ретінде «зейінділіктің» маңыздылығын көрсетеді. А.Г.Чеснокова зейінділік психиканың сапасы деген қорытындыға келеді. Кейінірек А.Ю. Агафонов бұл тұжырымдарды тәжірибеден зейінділік болуды қамтамасыз ететініне қарамастан, саналы іс-әрекет зейінділік емес екенін айта отырып

толықтырды. Бұл зейіннің психологиялық процесс ретінде сапалық сипаттарға ие екендігін көрсетеді. Агафонов «зейін» түсінігі физикалық тәжірибе нәтижесінде қалыптасатын субъективті физикалық тәжірибелерге негізделген деп қорытындылайды. Бұл жұмыста зейін адамның ішкі тәжірибесінің емес, сыртқы дүниенің көрінісі ретінде түсініледі. Дегенмен, А.Ю. Агафонова бейнеленген шындықтардың сапасына емес, адамның сыртқы әлемін көрсететін іс-әрекеттер нәтижесінде пайда болатын тәжірибелерге баса назар аударады. Зейінділік адамға қазіргі уақытта белгілі бір оқиғаларға назар аударып, зейінді бір объектіден екіншісіне оңай ауыстыруға және зейінді пайдалануға көмектеседі. С.А.Замалиева еңбегінде зейінділікті қазіргі уақытта қалыптасатын психологиялық процесс деп түсіндіреді. Зейін ішкі психикалық процестерді іздеуге және анықтауға арналған нұсқаулық болып табылады. Зейінділік – зейіннің көлемін және кез келген қызмет түріне зейіннің ақпаратты қабылдаудың ерекшеліктерін көрсетеді [12, 160 б.].

Когнитивтік жүйеі бойынша, зейіннің құрамдас бөліктері шоғырланған және бөлінген зейін болып екіге бөлінеді. Зейіннің бұл күйі селективті зейін деп те аталады және зейіннің стимулға шоғырланғанын көрсетеді. Бөлінген зейін - бұл организмнің зейінін бірнеше тітіркендіргіштерге аударуы. Зейіннің екі құрамдас бөлігін зерттегенде, тітіркендіргіштер саны мен организм жұмсайтын энергияны ескере отырып, бөлінген зейін шоғырландырылған зейінге қарағанда қиынырақ деп айта аламыз. Зейін процесінің зейінді шоғырландыру және бөлу компоненттерін орындау кезінде ағзаның жұмсайтын қиындық дәрежесіне қарай зейінді төрт қиындық деңгейіне бөлуге болады. Бұл селективті бағытталған зейін, зейіннің ауысуы, тұрақты зейін және бөлінген зейін. Адам айналасындағы кез келген затты тану үшін назарын нақты бір нысанға аударғанда зейіннің селективтілігі деп айтуға болады. Зейінділік адамдардың сол сәтте не болып жатқанына немесе істеп жатқанына үкімсіз және қабылдаушы көзқараспен назар аударуы ретінде анықталады. Зейін процесінің қатынас құрамдас бөлігі мақұлдау, сенім, шыдамдылық, қызығушылық, жанашырлық, үкім шығармау және бітімгершілік сияқты мінез-құлықты қамтиды. Зейін компонентінің ішінде зейінді шоғырландыру, тұрақты зейін және зейінді бір ынталандырудан екіншісіне бағыттау дағдылары бар [13, 6 б.].

Зейінділік – қазіргі сәтті сезіну және оны қабылдау ретінде түсіндіріле отырып бұл түсінік гештальт тәсілінің анықтамасын еске түсіреді. Саналылық психикалық құрылымның бір бөлігі ретінде О.Н. Гафарова зейін деп белгілі бір уақытта адамның өз ойларын, сезімдерін және тәжірибесін білу процесі, яғни өзіне және өзінің ішкі әлеміне шоғырлану түсініледі [14].

Шығыс ілімдерін зерттеушілер сананы адамның нақты бір жерде өзін анықтауы, шынайы әлемді өз денесімен сезіну және ойлардың елес екенін және шынайы шындықпен ешқандай ортақтығы жоқ екенін түсіну қабілеті ретінде айтады.

Психологтар зейінділікті үш деңгейге бөледі:

- бірінші деңгей – адамның өз сезімдеріне, ойларына, іс-әрекеттеріне өзіне сырттан қарау қабілеті;
- екінші деңгей – әлемге басқа адамның көзімен қарау қабілеті;
- үшінші деңгей – айналаңа (отбасына, достарына, әріптестеріне, жалпы қоғамға) жоғарыдан қарау қабілеті [8, 54-55 бб.].

Зейінге әсер ететін факторларға: жеке адамның психологиясы, әлеуметтік ортасы және биологиялық-физиологиялық құрылымы әсер етеді. Бұл факторлар кейде зейінге оң әсер етсе, басқа жағдайларда теріс әсер етеді. Түрік ғалымы Айдынның пікірінше зейінге әсер ететін факторлар төмендегідей [10, 14 б.]:

- Психикалық факторлар;
- Жеке тұлғаның интеллект деңгейі және олардың психикалық процестерінің қызметі;
- Жеке тұлғаның когнитивтік құзыреттілігі мен қозғалыс дағдылары;
- Жеке адамның ағымдағы ішкі (тамақтану жеткіліктілігі, ұйқы және шаршау күйі) және сыртқы (қоршаған ортаның температурасы, қоршаған ортадағы дыбыс және жарық деңгейі) физикалық күйі;

- Жеке адамның шамадан тыс немесе аз ынталы болуы;
- Жеке адамның мақсатының болмауы және/немесе мақсатының анық емес болуы;
- Сәтсіздік және/немесе табысқа жете алмау туралы ойларының болуы;
- Гормондардың әсері (мысалы, қалқанша безінің шамадан тыс белсенді жұмысы).

Сондай-ақ, психологтар зейінділіктің қалыптасуында ішкі дүниенің үш негізгі құрамдас бөлігін – ақыл, дене және жан деп анықтайды:

I кезең. Адам өз ақылын білу және оны жетілдіру. Адам өзін нақты бір сәтті сезіну, келер күннің қуанышын сезіну, тек жағымды ойлар мен эмоцияларға бейімделу, яғни жинақталған негативтерді тастай отырып, «ойды созуға» тырысу.

II кезең. Денеге саналы түрде үнемі қамқорлық жасау. Бұл кезеңде адам өз денесін сезінуді, ондағы энергия ағымын сезінуді үйренуі. Ішкі мүшелерді және жүрек соғысын тыңдау дағдысын дамытуға тырысуы қажет.

III кезең. Адам өзінің жан дүниесін тануға тырысу қажет. Психологтар адам өзінің эмоциясын, сезімін, көңіл-күйін сезінген кезде өзінің жан дүниесін түсіне бастайды дейді. Бұл кезеңде адам «ойдан кейін келетін сезімдер мен ойдан емес, жаннан келетін сезімдерді ажыратуды» үйренуі керек. Саналы адам көңіл-күйін басқаруды үйрену керек [8. 58 б.].

Айта кету керек, зейін денсаулық мәселелерін тікелей шешпейді. Бірақ зейінділік – денсаулық мәселелерін шешуде қажетті күш болып табылады. Денсаулықтың құндылық құрамдас бөлігі жеке тұлғаның физикалық қасиеттерінің маңыздылығының артуына, интеллектуалдық күшінің күшеюіне және эмоционалдық сферасының жетілдірілуіне байланысты өзгереді. Зейін адамға ақыл-ойын, тәнін, жанын ашуға көмектеседі. Нәтижесінде адам өз санасын бақылай отырып, денсаулығын басқара алады және дені сау болады.

Зейіннің қызметіне, есте сақтаудың өнімділігі, есте сақтаудың жоғары жылдамдығы, еске түсіру мен қайта жаңғыртудың дәлдігі, сонымен қатар ойлау икемділігі мен өткірлігін сақтау қабілетінің ерекшеліктері де әсер етеді [15, 124 б.].

Зейінділік феномені бірнеше психотерапиялық тәсілдердің орталық құрамдас бөлігі болып табылады. Зейін – рухани өсуге, ләззат алуға, даналыққа және т.б. жол ретінде ғылыми әдебиеттерде белсенді түрде талқыланады. Бірқатар сарапшылардың пікірінше, зейін концепциясы транстеориялық құрылымның бір түрі немесе әртүрлі психотерапевтік мектептерді біріктірудің әдістемелік құралы ретінде жоғары мәртебеге ие болуы мүмкін. Бұл мәселе психотерапиядағы «жалпы» факторды іздестіру аясында талқыланады. Ф.Дидонна бұл үшін МВСТ (зейінге негізделген когнитивтік терапия) әдісін қолайлы деп санайды.

Адам жұмысты орындау барысында үлкен физикалық және психикалық жүктемелерге тап болған жағдайда жүйке және психикалық энергияның тез жұмсалуды мүмкін, бұл адамның зейіні мен өнімділігінің төмендеуіне әкеледі [14, 126 б.]. Адамдардағы психологиялық тұрақтылық көбінесе оның тәжірибесіне, эмоцияларын басқара білуіне, ерікті қасиеттерінің дамуына, әсіресе төзімділік пен өзін-өзі бақылауға, реакцияның дәлдігі мен жылдамдығына, қозғалыстар мен әрекеттердің тұрақтылығының күші мен үйлестірілуіне, есте сақтау қабілетінің тұрақтылығын ерекше жағдайларды қолдауға байланысты.

Тұрақты зейін жаттығулары когнитивтік қызметті жақсартады: жұмыс жадының өнімділігі, визуалды-кеңістіктік қабылдау және жалпы атқарушы функциялары. Зейін дағдылары жұмыстағы өнімділікті арттыруға, сондай-ақ жұмысқа қанағаттануды арттыруға ықпал ететіні атап өтілді. Зейінділік және тәжірибені сынсыз қабылдау дағдылары жағымсыз эмоциялар мен ойлаудың нақты үлгілері арасындағы байланысты бейтараптандыруды ұсынады. Осылайша, жағымсыз сезімдерді бастан кешіру арқылы дисфункционалды ойлау үлгілері белсендірілсе де, адам болып жатқан оқиғаның мәнін түсіне отырып, оған сабырлы түрде жауап бере алады [7, 26 б.].

МАТЕРИАЛДАР МЕН ӘДІСТЕР Мақаламызда зерттеу әдістемесі ретінде МААС әдісін қолдандық. МААС – *Mindful Attention Awareness Scale* атауының қысқартылған түрі. Қазақшаға аударғанда, бұл әдістеме «Зейінділік пен саналы зейінді бағалау шкаласы» деген мағынаны білдіреді. Бұл құрал адамның қазіргі сәттегі тәжірибесін қаншалықты саналы түрде зейін қойып,

байқап жүретінін анықтауға бағытталған. МААС әдістемесінің негізгі мақсаты — адам зейінінің деңгейін, яғни оның “осында және қазір” қағидасын қаншалықты ұстанатынын өлшеу. Зерттеу барысында адамдардың әрекеттеріне, ойларына және сезімдеріне деген саналы зейінді қатынасы бағаланады.

15 тұжырымнан тұратын МААС шкаласы 2003 жылы Браун мен Райан тарапынан әзірленген болатын. Әрбір респондент осы тұжырымдарға 6 балдық шкала бойынша жауап береді: 1 — «Мүлде келісемін», 6 — «Мүлде келіспеймін». Тұжырымдар адамның өз іс-әрекетіне зейін қоймай, көбінесе автоматты түрде әрекет етуіне, немесе айналадағы болып жатқан оқиғаларды толық сезінбеуіне байланысты құрастырылған.

Мысалы тұжырымдар ретінде:

- «Мен бір іспен айналысып отырып, басқа нәрсені ойлаймын.»
- «Кейде өзім не істеп жүргенімді байқамай қаламын.»
- «Мен өз сезімдерімді толық сезіне бермеймін.»

Шкала бойынша жоғары балл алған адамның зейінді түрде өмір сүретіні, яғни ол әрбір сәтте өз ойлары мен әрекеттерін бақылап, саналы түрде зейін қойып қабылдай алатыны көрсетіледі. Ал төмен балл алған адамның зейінінің бөлінгенін, адамның өмірде автоматты түрде әрекет ететінін және қазіргі сәтті толық сезіне алмайтынын білдіреді. Сондай-ақ, төмен баллдық көрсеткіш адамның өмірде зейіні шашыраңқы, автоматты әрекеттерге бейім екенін, қазіргі және нақты сәтті толық сезіне алмайтынын білдіреді [16].

Нәтижелер және оларды талқылау. Әскери қызметкерлерінің саналы зейінділігін зерттеудегі эмпирикалық нәтижелер. Зерттеу барысында әскери қызметкерлердің саналы зейінділігін зерттеуде саналылық және саналы зейінділік шкаласы, неміс нұсқасы (МААС) әдістемесі алынды. Зерттеуге 146 әскери қызметкерлері қатысты. Әдістемені қазақ тіліне аударып, оны қазақ тіліне бейімдеу барысында SPSS 26 бағдарламасы бойынша сенімділігі Альфа Кронбахтың тармақтарының стандартталған негізінде статистикалық талдау жасалды. Осы жасалған математикалық-статистикалық талдау нәтижелері бойынша мынадай нәтижелер алынды:

Кесте 1. Сенімділік статистикасы

Сенімділік статистикасы		
Альфа Кронбах	Альфа Кронбах, стандартталған тармақтар негіздері	тармақтар саны
,940	,940	15

Сауалнама шкаласының сенімділік көрсеткіші. Зерттеу нәтижесінде алынған сауалнама шкаласының ішкі сәйкестік сенімділігі өте жоғары. Кронбах альфа коэффициенті 0,940 мәніне тең, бұл құралдың жоғары сенімділікке ие екенін дәлелдейді. Бұл көрсеткіш барлық 15 тармақ негізінде есептелген және стандартталған тармақтар бойынша да дәл осындай — 0,940.

Бұл көрсеткіштер зерттеу құралындағы барлық сұрақтардың (тармақтардың) біртұтас және өзара үйлесімді мазмұнды қамтитынын білдіреді. Демек, сауалнама респонденттердің көзқарастары мен бағалауларын өлшеуде тұрақты және сенімді нәтиже береді.

Кесте 2. Тармақтар мен суммарлық балл арасындағы өзара қатынас статистикасы.

	Тармақты жою кезіндегі орташа көрсеткіш	Тармақты жою кезіндегі дисперсия шкаласы	Жалпы баллмен тармақ корреляциясы	Көп корреляция коэффициентінің квадраты	Тармақты жою кезіндегі Альфа Кронбах көрсеткіші
VAR00001	54,7381	362,611	,448	,317	,942
VAR00002	54,1905	341,899	,749	,703	,934

VAR00003	54,0794	345,338	,713	,733	,935
VAR00004	54,4365	350,888	,624	,611	,937
VAR00005	54,1429	348,139	,688	,634	,936
VAR00006	54,2778	351,562	,610	,461	,938
VAR00007	53,9206	345,466	,754	,677	,934
VAR00008	53,9444	343,813	,778	,724	,934
VAR00009	53,9683	338,495	,834	,756	,932
VAR00010	54,3730	348,748	,643	,506	,937
VAR00011	54,3413	358,051	,508	,438	,940
VAR00012	54,2222	347,038	,695	,650	,936
VAR00013	53,9365	339,676	,826	,727	,932
VAR00014	53,9524	343,422	,756	,676	,934
VAR00015	53,6984	344,756	,770	,653	,934

Шкаланың тармақтық талдауы (тармақтар мен суммарлық балл арасындағы байланыс)

Зерттеу нәтижесінде әрбір тармақтың сауалнама шкаласына қосқан үлесі арнайы статистикалық көрсеткіштер арқылы бағаланды. Мұндағы негізгі назар – тармақтың суммарлық баллмен корреляциясына және тармақты алып тастаған кездегі Кронбах альфа мәніне аударылды.

Жоғары корреляция коэффициенттері VAR00009 (0,834), VAR00013 (0,826), VAR00008 (0,778), VAR00015 (0,770) және VAR00014 (0,756) тармақтарында тіркелген. Бұл тармақтар шкаланың ішкі мазмұнымен ең тығыз байланысты екенін және респонденттердің бағалауын дәл жеткізетінін көрсетеді.

Сонымен қатар, VAR00002, VAR00003, VAR00007, VAR00012 тармақтарының корреляциясы да жоғары (0,695–0,754 аралығында), бұл олардың да шкаланың сенімділігіне оң әсер ететінін білдіреді.

Ал VAR00001 (0,448), VAR00011 (0,508) және VAR00006 (0,610) тармақтарының корреляциялық байланысы салыстырмалы түрде төмен. Бұл олардың мазмұны шкаланың негізгі құрылымымен аз үйлесетінін көрсетуі мүмкін. Алайда, бұл тармақтарды алып тастау Кронбах альфа мәнін елеулі түрде арттырмайды — мысалы, VAR00001 алынғанда альфа тек 0,942 болады, бұл ағымдағы 0,940 мәнінен аса айырмашылық емес.

Тармақтарды алып тастаған кезде алынатын альфа мәндері 0,932–0,942 аралығында өзгеріп отыр. Бұл шкаланың барлық тармақтары біршама үйлесімді екенін және ешқайсысы сенімділікке айтарлықтай кері әсер етпейтінін дәлелдейді.

Сонымен, сауалнама шкаласының барлық тармақтары негізінен зерттеу мақсатына сәйкес келеді. Дегенмен, мазмұндық тұрғыда төмен корреляция көрсеткен тармақтарды (әсіресе VAR00001 және VAR00011) қайта қарастыру немесе нақтылау ұсынылады.

Кесте 3. Тармақаралық корреляция матрицасы

	VA R00 001	VA R00 002	VA R00 003	VA R00 004	VA R00 005	VA R00 006	VA R00 007	VA R00 008	VA R00 009	VA R00 010	VA R00 011	VA R00 012	VA R00 013	VA R00 014	VA R00 015
VA R00 001	1,00 0	,471	,451	,290	,344	,189	,316	,271	,391	,340	,207	,246	,413	,390	,415
VA R00 002	,471	1,00 0	,778	,532	,608	,512	,625	,586	,617	,523	,311	,413	,629	,536	,573
VA R00 003	,451	,778	1,00 0	,637	,685	,453	,519	,521	,576	,478	,219	,397	,601	,468	,582

VA R00 004	,290	,532	,637	1,00 0	,666	,388	,353	,462	,479	,389	,387	,509	,514	,451	,431
VA R00 005	,344	,608	,685	,666	1,00 0	,442	,536	,504	,593	,422	,260	,420	,620	,480	,540
VA R00 006	,189	,512	,453	,388	,442	1,00 0	,586	,569	,579	,383	,325	,399	,589	,485	,476
VA R00 007	,316	,625	,519	,353	,536	,586	1,00 0	,717	,696	,578	,422	,531	,639	,618	,630
VA R00 008	,271	,586	,521	,462	,504	,569	,717	1,00 0	,775	,469	,452	,650	,671	,702	,649
VA R00 009	,391	,617	,576	,479	,593	,579	,696	,775	1,00 0	,534	,449	,646	,773	,716	,711
VA R00 010	,340	,523	,478	,389	,422	,383	,578	,469	,534	1,00 0	,446	,584	,513	,482	,543
VA R00 011	,207	,311	,219	,387	,260	,325	,422	,452	,449	,446	1,00 0	,594	,475	,416	,384
VA R00 012	,246	,413	,397	,509	,420	,399	,531	,650	,646	,584	,594	1,00 0	,604	,624	,580
VA R00 013	,413	,629	,601	,514	,620	,589	,639	,671	,773	,513	,475	,604	1,00 0	,720	,697
VA R00 014	,390	,536	,468	,451	,480	,485	,618	,702	,716	,482	,416	,624	,720	1,00 0	,712
VA R00 015	,415	,573	,582	,431	,540	,476	,630	,649	,711	,543	,384	,580	,697	,712	1,00 0

Кесте бойынша тармақаралық корреляциялық матрицаға негізделген талдауда төмендегідей нәтижелер анықталды.

Сауалнама шкаласының ішкі құрылымын бағалауда тармақаралық корреляциялық матрица маңызды аналитикалық құрал болып табылады. Бұл матрица шкаладағы тармақтардың өзара байланысын сипаттап, олардың мазмұндық үйлесімділігін айқындайды.

Анализ нәтижелері көрсеткендей, тармақтар арасындағы корреляциялық байланыстардың басым бөлігі орташа ($r = 0,4-0,6$) және жоғары деңгейде ($r > 0,6$) орналасқан, бұл сауалнама шкаласының жоғары ішкі консистенттілікке ие екендігін білдіреді. Атап айтқанда, төмендегідей корреляциялар ерекше назар аударарлық:

- VAR00008 пен VAR00009 арасында – $r = 0,775$
- VAR00013 пен VAR00009 арасында – $r = 0,773$
- VAR00013 пен VAR00014 арасында – $r = 0,720$
- VAR00014 пен VAR00015 арасында – $r = 0,712$
- VAR00007 пен VAR00008 арасында – $r = 0,717$

Бұл байланыстар аталған тармақтардың бір ұғым шеңберінде жұмыс істейтінін, яғни бірдей психологиялық немесе әлеуметтік конструкты өлшейтінін көрсетеді. Сонымен қатар, жоғары корреляция мәндері бұл тармақтардың өлшеу дәлдігін арттыратынын және оларды шкаладан алып тастау сенімділікке кері әсер етуі мүмкін екенін айғақтайды.

Сонымен қатар, салыстырмалы түрде төмен корреляция мәндері VAR00001 тармағында байқалды. Мысалы:

- VAR00001 ↔ VAR00006 – $r = 0,189$
- VAR00001 ↔ VAR00011 – $r = 0,207$
- VAR00001 ↔ VAR00012 – $r = 0,246$

Бұл мәндер аталған тармақтың шкаланың негізгі мазмұнымен толық үйлеспеуі мүмкін екенін және оның өлшеу сапасын қайта қарастыру қажеттігін көрсетеді.

Жалпы алғанда, тармақаралық корреляциялық матрица нәтижелері зерттеу құралының ішкі құрылымының жоғары деңгейде ұйымдастырылғанын және сауалнама шкаласының өлшеу сенімділігі мен жарамдылығының жеткілікті екенін дәлелдейді.

ҚОРЫТЫНДЫ Мақалада келтірілген зейін феноменін зерттеу бағыттарына шолу әртүрлі мамандықтардағы зерттеушілердің еңбектеріне негізделеді.

Зейінділік – ақпаратты қабылдау және өңдеу арқылы сана процесінің өзін түсінуі. Яғни зейінділік адамның саналы (ақыл-ойы) мен бейсаналы (жаны) дүниені түсіну мен қабылдаумен байланыстырады деген қорытынды жасауға болады. Зейінділік – айналамызда да, ішкі жан дүниеімізде болып жатқан құбылысты санамызбен түсіну.

Шығыстық рухани тәжірибелердегі зейін концепциясының ұзақ тарихын және қазіргі заманғы зерттеулердің қарқынды сипатын ескере отырып, психологиялық құрылым ретінде зейінді терапевтік араласудың нысаны ретінде психикалық патологияның әртүрлі формаларына қатысты айтарлықтай тиімділігі бар деп болжауға болады.

Сонымен, зейіннің құрылымын қарастыра отырып, отандық және шетелдік психологияда қалыптасқан үш бағытты бөліп көрсету қажет:

1. Зейінділік – психикалық әрекеттің құрылымдық элементтері арқылы бейнеленетін сана категориясы. Еске алу процесі зейінділік категорияларының бірінен екіншісіне ауысуының нәтижесінде пайда болады. Зейінділік механизмі сана объектілерінің жиынтығынан тұрады. (С.Л.Рубинштейн, В.Вундт, В.В.Козлов, А.Ю.Агафонов, т.б.).

2. Зейінділік – сана объектілерімен бейнеленетін танымдық процесс ретінде, ал механизмі – объектілер арасында зейіннің ауысуы (Л.С.Выготский, А.Г.Чеснокова, О.С.Прилепских, И.И.Кобзарева).

3. Танымдық іс-әрекеттің өнімі ретіндегі зейінділік (О.Н. Гафарова) алынған білім мен тәжірибеден тұратын құрылым арқылы көрсетіледі. Ақыл-ой әрекетінің өнімі ретіндегі зейінділік (В.П.Зинченко, А.Ю.Агафонов) рефлексиялық, семантикалық, белсенділік компоненттерінен тұратын құрылыммен бейнеленеді. Бұл зерттеушілер зейінділікті белсенділіктің нәтижесі ретінде қарастырады және олардың жалпы сана механизмі тәжірибені бейсаналықтан санаға біріктіру арқылы бейнеленеді. [12, 160 б.].

Әдіснамалық тұрғыда қорытындылай келе, зейін ұғымы, ерте заманда шығыс елдерінің рухани дәстүрлерінде көбінесе медитация арқылы қол жеткізуге болатын ерекше күй ретінде танылса, уақыт өте келе, ғылымның дамуымен бұл теминге түрлі призмадан зерттеулер жүргізіліп танымдық анықтамасы толықтырылды. Кейінірек клиникалық психология мен психотерапияда зейінділік феноменін ғылыми зерттеу контекстінде зерттеу тақырыбы ретінде дербес бағытқа айналды. Мақаламызда зейін және зейінділік ұғымдарының аражігі ажыратылып, жеке жеке анықтама берілді, сондай-ақ психологияның әр түрлі мектептерінің көзқарастарындағы зейін анықтамасына тоқталды. Сондай-ақ, зейіннің түрлері, қалыптасу кезеңдері және зейінге әсер ететін факторлар және зейін мен сананың өзара байланысы да қарастырылды. Қорытындылайтын болсақ, зейінділік ұғымы феномен ретінде нақты анықтамасы әлі нақтыланбаған, түрлі крнцептілер тұрғысынан қарастырылып түсіндірілетін ұғым десек болады.

Эмпирикалық зерттеу аясында жүргізілген сауалнама шкаласының психометриялық сипаттамаларына жасалған кешенді талдау оның жоғары сенімділікке және мазмұндық біртұтастыққа ие екенін көрсетті.

Ең алдымен, Кронбах альфа коэффициентінің мәні **0,940** деңгейінде тіркеліп, сауалнама шкаласының ішкі сәйкестігінің жоғары екенін дәлелдейді. Бұл көрсеткіш өлшем құралындағы барлық тармақтардың біртұтас құрылымға бірігіп, ортақ психологиялық немесе әлеуметтік конструкты өлшейтінін айғақтайды. Сонымен қатар, әрбір тармақты алып тастаған кездегі альфа мәндерінің 0,932 мен 0,942 аралығында ауытқуы шкаланың сенімділігіне ешбір тармақтың айтарлықтай теріс әсер етпейтінін көрсетті.

Тармақ пен суммарлық балл арасындағы корреляциялық талдау нәтижелері бойынша көптеген тармақтар жоғары деңгейдегі байланысты көрсетті ($r > 0,70$), әсіресе VAR00009, VAR00013, VAR00008, VAR00015 секілді тармақтар шкаланың құрылымдық өзегін құрайды деп айтуға болады. Сонымен қатар, салыстырмалы түрде төмен корреляция көрсеткен VAR00001 және VAR00011 тармақтары шкаланың мазмұндық жарамдылығына қайта талдау жүргізуді қажет етуі мүмкін.

Тармақаралық корреляциялық матрица шкаланың ішкі құрылымының тұрақтылығын тағы бір мәрте растайды. Жоғары деңгейдегі корреляциялық байланыстардың көпшілігі (VAR00008–VAR00009, VAR00013–VAR00014, VAR00014–VAR00015 және т.б.) шкала тармақтарының бір ұғым аясында ұйымдастырылғанын білдіреді. Төмен деңгейдегі корреляциялардың санаулы болуы өлшем құралының мазмұндық біртұтастығына елеулі қауіп төндірмейді.

Қорытындылай келе, ұсынылған қазақ тіліне аударылған сауалнама шкаласы психометриялық тұрғыдан сенімді әрі жарамды өлшем құралы болып табылады. Ол зерттелетін феноменді сапалы сипаттауға мүмкіндік береді және эмпирикалық деректерді жинауда тиімді құрал ретінде қолдануға лайық. Дегенмен, жекелеген тармақтарды (мысалы, VAR00001, VAR00011) мазмұндық тұрғыдан нақтылап, қайта құрастыру арқылы шкаланың сапасын одан әрі арттыруға болады. Яғни қазақ тілінде бейімделуде жоғарғы көрсеткішке ие болды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Vipassana // *wikipediya*. <https://ru.wikipedia.org/wiki/%d0%92%d0%b8%d0%bf%d0%b0%d1%81%d1%81%d0%b0%d0%bd%d0%b0>
2. Mindfulness // *wikipedia*. <http://en.wikipedia.org/wiki/mindfulness>
3. Левит Л.З. Осознанность и самоосознанность: рациональное применение // *Научные Дискуссии. Вестник Омского Университета. Серия: Психология*. – 2019. – № 1. С. 68–73.
4. Мазилев В.А. Предмет психологической науки и философия психологии // [Электронный Ресурс]. https://www.lib.tsu.ru/win/dokument/infor-obrazov_portfel/o_predmete_nauch_psihologii.pdf
5. Нерсисян Р.С. Человек осознанный [Электронный Ресурс]. <https://7universum.com/ru/social/archive/item/18991>
6. Нерсисян Р.С. Осознанность // *Universum: Общественные Науки. Электронный научный журнал*. – 2025. – 2 (117). – С. 42-47. <https://cyberleninka.ru/article/n/osoznannost>
7. Пуговкина О.Д., Шильникова З.Н., Концепция Mindfulness (Осознанность): неспецифический фактор психологического благополучия // *Современная Зарубежная Психология*. – № 2. – 2014. С. 18-28.
8. Лихачёв А.Г., Клименко Е.Н., Бубенцов Ю.Н. Проблема осознанности в управлении здоровьем // *Гуманитарные Науки*. С. 52-58. <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-osoznannosti-v-upravlenii-zdoroviem>
9. Полянская И.В., Шевченко Г.П. Осознанность как базисная категория коммуникативно-интенциональной модели преподавания языка // *Методологія Освіти*. С. 33-37. <https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/115b47d3-793d-4e31-b011-1039f9d07e80/content>

10. Aşar G.E. Farkındalık (Mindfulness) temelli dikkat geliştirme programının 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin dikkat düzeylerine etkisi, – 2020. – С. 7-16. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/591615/yokacikbilim_10327898.pdf?sequence=-1
11. Саторин И. Осознанность и пробуждение сознания [Электронный Ресурс]. [url:http://Progressman.Ru](http://Progressman.Ru)
12. Смирнова Ю.Э. Анализ теоретических подходов к изучению осознанности // Social Psychology, Psychology. Historical-Critical Reviews And Current Researches. – 2021. – Vol. 10. – С. 157-162.
13. Biyikli C., Işık P.R., Doğan D. Bilinçli farkındalık ve dikkat eğitiminin öğrencilerin dikkat gelişimlerine etkisi // Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. – Cilt: 33. – Sayı:1. – 2020. – S. 1-35. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/985524>
14. Гафарова О.Н. Теоретический анализ научного исследования осознания // Школа Науки. – 2019. – № 2 (13). https://storage.shkolanauki.ru/source/publication_pdf/2019-18-02_14-37-54_gafarova_olga_nilovna.pdf
15. Забегалина С.В., Чигарькова А.В. Психологические особенности оценки и прогноза процесса адаптации военнослужащих // Психологические Науки. Вестник Череповецкого Государственного Университета. – 2013. – № 4. – Т. 3. – С. 124-129. <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-otsenki-i-prognoza-protssessa-adaptatsii-voennosluzhaschiym>
16. Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology, – 84, – P. 822-848. <https://psycnet.apa.org/record/2003-02410-012>

References

1. Vipassana // wikiпедиya. <https://ru.wikipedia.org/wiki/%d0%92%d0%b8%d0%bf%d0% b0%d1%81%d1%81%d0%b0%d0%bd%d0%b0>
2. Mindfulness // wikipedia. <http://en.wikipedia.org/wiki/mindfulness>
3. Levit L.Z. Osoznannost' i samoosoznannost': ratsional'noye primeneniye // Nauchnyye Diskussii. Vestnik Omskogo Universiteta. Seriya: Psikhologiya. – 2019. – № 1. S. 68–73.
4. Mazilov V.A. Predmet psikhologicheskoy nauki i filosofiya psikhologii // [Elektronnyy Resurs]. https://www.lib.tsu.ru/win/dokument/infor-obrazov_portfel/o_predmete_nauch_psihologii.pdf
5. Nersesyan R.S. Chelovek osoznanny [Elektronnyy Resurs]. <https://7universum.com/ru/social/archive/item/18991>
6. Nersesyan R.S. Osoznannost' // Universum: Obshchestvennyye Nauki. Elektronnyy nauchnyy zhurnal. – 2025. – 2 (117). – S. 42-47. <https://cyberleninka.ru/article/n/osoznannost>
7. Pugovkina O.D. Shil'nikova Z.N., Kontseptsiya Mindfulness (Osoznannost'): nespetsificheskiy faktor psikhologicheskogo blagopoluchiya // Sovremennaya Zarubezhnaya Psikhologiya. – № 2. – 2014. S. 18-28.
8. Likhachov A.G., Klimenko Ye.N., Bubentsov YU.N. Problema osoznannosti v upravlenii zdorov'yem // Gumanitarnyye Nauki. S. 52-58. <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-osoznannosti-v-upravlenii-zdoroviem>
9. Polyanskaya I.V., Shevchenko G.P. Osoznannost' kak bazisnaya kategoriya kommunikativno-intentsional'noy modeli prepodavaniya yazyka // Metodologiya Osviti. S. 33-37. <https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/115b47d3-793d-4e31-b011-1039f9d07e80/content>
10. Aşar G.E. Farkındalık (Mindfulness) temelli dikkat geliştirme programının 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin dikkat düzeylerine etkisi, – 2020. – S. 7-16. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/591615/yokacikbilim_10327898.pdf?sequence=-1
11. Satorin I. Osoznannost' i probuzhdeniye soznaniya [Elektronnyy Resurs]. [url:http://Progressman.Ru](http://Progressman.Ru)

12. Smirnova YU.E. Analiz teoreticheskikh podkhodov k izucheniyu osoznannosti // Social Psychology, Psychology. Historical-Critical Reviews And Current Researches. – 2021. – Vol. 10. – S. 157-162.

13. Biyikli C., Işık P.R., Doğan D. Bilinçli farkındalık ve dikkat eğitiminin öğrencilerin dikkat gelişimlerine etkisi // Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. – Cilt: 33. – Sayı:1. – 2020. – S. 1-35. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/985524>

14. Gafarova O.N. Teoreticheskiy analiz nauchnogo issledovaniya osoznaniya // Shkola Nauki. – 2019. – № 2 (13). https://storage.shkolanauki.ru/source/publication_pdf/2019-18-02_14-37-54_gafarova_olga_nilovna.pdf

15. Zabegalina S.V., Chigar'kova A.V. Psikhologicheskoye osobennosti otsenki i prognoza protsessy adaptatsii voyennosluzhashchikh // Psikhologicheskoye Nauki. Vestnik Cherepovetskogo Gosudarstvennogo Universiteta. – 2013. – № 4. – T. 3. – S. 124-129. <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-otsenki-i-prognoza-protsessy-adaptatsii-voennosluzhaschiy>

16. Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology, – 84, – P. 822-848. <https://psycnet.apa.org/record/2003-02410-012>

FTAXP: 15.21.51

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.83.2.007>

К.К. Сайлинова^{1*} , Н.С. Жұбаназарова¹ 

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

ОЙЛАУ ПРОЦЕСІНДЕ СТУДЕНТТЕРДІҢ ӘЛЕУМЕТТІК ИНТЕЛЛЕКТІСІН ДАМУЫҒА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ БЕЙІМДЕЛУ МЕН САЛАУАТТЫЛЫҚТЫҢ ӘСЕРІ

Аңдатпа

Мақалада ойлау және әлеуметтік интеллект мазмұны қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі студенттердің ойлау процесінде әлеуметтік интеллектінің тиімділігін арттыру. Ойлау процесі жаңа нәрсені білу, ұғыну, үйрену, түсіндірудің интеллектуалдылық қажеттілігінен басталады. Адам ойлауының мақсаты алынған ақпаратты ұғыну, заттар мен құбылыстардың байланыстары мен қасиеттерін тану, олардың себеп-салдарлық байланыстарын қадағалап, мәселелердің шешімін табу.

Әлеуметтік интеллектіні зерттеу бойынша тұлғаның интеллектуалдылық, эмоциялық және мінез-құлық әрекеттерінің ерекшелігіне байланысты өзіндік компоненттер құрайды. Когнитивтік компоненттер танымдық, білімдер арқылы әлеуметтік құрылымдарды қамтиды. Эмоциялық компонент әлеуметтік экспрессия, қабілеттілік, эмпатия және өзін-өзі реттеумен анықталады. Мінез-құлық компоненті әлеуметтік бейімделу, тұлғааралық қарым қатынастағы табыс және әлеуметтік қабылдау, тұлғааралық өзараәрекеттесу, бейімделуге негізделген. Бұл компоненттер өзара әлеуметтік бағалаудағы интеллекттің қалыптасу деңгейіне байланысты қалыптасады. Бұл тұлғаның әлеуметтік жағдайларды түсіну, эмоцияларын, ниеттерін, мотивтерін түсіну қабілеті. Мақалада студенттердің әлеуметтік психологиялық бейімділігі мен психологиялық салауаттылық әдістемелері бойынша зерттеулер қарастырылды.

Түйін сөздер: ойлау процесі, әлеуметтік интеллект, когнитивтік, эмоциялық, мінез-құлық, коммуникативтік қабілеттер, бейімделу.

К.К. Сайлинова^{1*}, Н.С. Жубаназарова¹

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

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И БЛАГОПОЛУЧИЯ НА РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ МЫШЛЕНИЯ

Аннотация

В статье рассматривается содержание мышления и социального интеллекта. Актуальность исследования заключается в повышении эффективности социального интеллекта студентов в процессе мышления. Мыслительный процесс начинается с потребности знать, понимать, учиться, интерпретировать что-то новое. Цель человеческого мышления-осмыслить полученную информацию, распознать связи и свойства предметов и явлений, проследить их причинно-следственные связи и найти решение проблем. Согласно исследованию социального интеллекта, в зависимости от специфики интеллектуальных, эмоциональных и поведенческих действий личности образуют свои компоненты. Когнитивные компоненты включают когнитивные, социальные структуры через знания. Эмоциональный компонент определяется социальным выражением, способностями, сочувствием и саморегуляцией. Поведенческий компонент основан на социальной адаптации, успехе в межличностных отношениях и социальном восприятии, межличностном взаимодействии, адаптации. Эти компоненты формируются в зависимости от уровня сформированности интеллекта во взаимной социальной оценке. Это способность личности понимать социальные ситуации, понимать свои эмоции, намерения, мотивы. В статье рассмотрены исследования по социально-психологической предрасположенности и методикам психологического благополучия студентов.

Ключевые слова: мыслительный процесс, социальный интеллект, когнитивные, эмоциональные, поведенческие, коммуникативные способности, адаптация.

К.К. Sailinova^{1*}, N. S. Zhubanazarova¹

¹Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

THE INFLUENCE OF PSYCHOLOGICAL ADAPTATION AND WELL-BEING ON THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' SOCIAL INTELLIGENCE IN THE PROCESS OF THINKING

Annotation

The article examines the content of thinking and social intelligence. The relevance of the research lies in increasing the effectiveness of students' social intelligence in the process of thinking. The thought process begins with the need to know, understand, learn, and interpret something new. The purpose of human thinking is to comprehend the information received, to recognize the connections and properties of objects and phenomena, to trace their cause-and-effect relationships and to find solutions to problems. According to the study of social intelligence, depending on the specifics of intellectual, emotional and behavioral actions, foxes form their own components. Cognitive components include cognitive, social structures through knowledge. The emotional component is determined by social expression, abilities, empathy, and self-regulation. The behavioral component is based on social adaptation, success in interpersonal relationships and social perception, interpersonal interaction, and adaptation. These components are formed depending on the level of intelligence formation in mutual social assessment. It is the ability of a person to understand social situations, to understand their emotions, intentions, and motives. The article discusses research on socio-psychological predisposition and methods of psychological well-being of students.

Keywords: thought process, social intelligence, cognitive, emotional, behavioral, communicative abilities, adaptation.

КІРІСПЕ Студенттік жас бұл күрделі, қарама-қайшылыққа толы дағдарыстың болуымен сипатталатын, барлық ресурстарды жұмылдыратын биологиялық, әлеуметтік және психологиялық жас кезеңі. Ішкі тұлғалық психологиясы, қарым-қатынасы, жоғары білімде өзін-өзі ұйымдастыра алуы, кәсіби жетілдірудегі қиындықтар, отбасынан бөліну мәселелері қарастырылады. Осы кезеңде ойлау ерекшеліктері мен әлеуметтік ортада басқалардың эмоциясын түсініп, әртүрлі әлеуметтік жағдайларға бейімделу қабілеті, эмоцияларды басқару, шиеленістерді шешу дағдылары қалыптасады. Бұл қабілет адамның басқа адамдармен өзара әрекеттесудегі жетістігін айқындайды. Ойлау процесі объект пен субъектінің өзара әрекеті ретінде жүзеге асады. Ойлау есте сақтау функцияларымен тығыз байланысты, біз көптеген заттарды, құбылыстарды, оқиғаларды есте сақтап ғана қоймай, түсіну арқылы таным процесінде талдап, абстракциялап, жаңа мағыналар жасай аламыз. Ойлау процесі пайда болуы үшін екі шарт қажет, біріншіден жаңа объектіні белгілі нәрседен ажырата білу, екіншіден, жаңа құбылыстарды білуге ұмтылу, тану, түсіну. Ойлау іс-әрекеті мидың күрделі әрі көпқырлы қызметтерін біріктіреді. Бұл үдеріс нейрондар арасындағы байланыстар арқылы жүзеге асып, адамның қоршаған ортаға бейімделуін, мәселені шешуін және болашақты жоспарлауын қамтамасыз етеді.

Ойлау өте көп қырлы құбылыс. Декарт «ойлау адамның өмір сүретінінің дәлелдейтін талассыз іргелі факт» деп сендірді. Бұл - алдын ала белгілі жалғыз дәлел, әрі қарайғы пайымдаулардың бастапқы нүктесі. Осылайша, дүниедегі бүкіл болмыс өмір сүрудің адам түсінігіндегі ең қарапайым формасы болып есептелетін ойлаудың бар болуына тәуелді. Ойлау-бірден-бір тура шындық еді, -деп қуана мәлімдеді. Декарт ақыл-ойды материядан анық және айқын етті. Оның көзқарасы бойынша, менің ақыл-ойым(мен үшін)басқалардың ақыл ойларынан айқынырақ. «Cogito» дәлелінің дұрыс екеніне Декарт неге соншалықты сенімді болды? Себебі ол айқын және дәл еді. Декарт «ойлау» ұғымы деп нені түсінді. «Ойлау-біздің қабылдауымызға байланыстының бәрі: түсіну, қалау, елестету, тіпті сезіну де ойлаумен бірдей» [1]. М. Мұқановтың еңбегінде, ой дегеніміз-белгілі бір мәселені шешу кезінде кездесетін психологиялық процесс. Ал интеллект- сол ойдың жемісі. Адам ой арқылы қажетті мәселелердің түйінін шешеді. Сондықтан ой өзінше процесс және ол адамның тиісті объектілермен байланысын көрсетеді. Адам күнделікті өзін қоршаған сыртқы құбылыстарды олардың бейнесін көз алдына елестетеді, не ұғым арқылы бейнелейді. Мұндай әрекеттердің бәрі адамның «сыртқы байланысы» делінеді. Сонымен бірге, әрбір адамның өзіне тән ішкі сана сезімі бар. Осы сана сезім арқылы біз іштей сөйлесеміз, ненің ұнамды, ненің ұнамсыз екенін ойымызбен ажыратамыз[2].

П.Я. Гальперин бойынша: «Ойлау - «білу үшін» бұл әрекет [3]. Т. Бьюзен бойынша, мидың ойлау процестерінде ақпаратты өңдеуде қабылдау, сақтау, талдау, шығару және басқару бес негізгі функциясын орындайды. Қабылдау сезім мүшелері арқылы қабылданатын ақпарат. Сақтау жады ақпаратты сақтауды және еске түсіруді (сақталған ақпаратты шығарып алу мүмкіндігін) қамтиды. Талдау үлгілерді тану және ақпаратты өңдеу. Қорытынды ақпаратты қандайда бір формада беру немесе ойлаудың өзін қамтитын шығармашылық әрекет. Басқару барлық психикалық және физикалық функцияларды білдіреді. Ми қызметінің осы бес функциясы бірін-бірі нығайтады. Бірінші, егер оған қызығушылық танытса, ақпаратты қабылдау оңайырақ, нәтижесінде қабылдау процесі ынталандырылады және барлық психикалық функциялардың қатысуымен жүзеге асырылады. Екіншіден, егер ақпарат тиімді қабылданса, сақтау және талдау, оны қабылдау қабілетін жақсартады. Ақпаратты өңдеудің әртүрлі тапсырмаларының күрделі комбинациясын талдау, қабылданған ақпаратты сақтай білуді «тіркеу және олардың негізінде ассоциативті байланыстарды құру) қажет етеді. Үшінші, ақпаратты талдаудың сапасы, оны қабылдау мен сақтау қабілетіне байланысты екені анық. Қарастырылған үш функция біріктірілгенде қабылданған, сақталған, талданғанына қарамастан, сөйлеу, жесттер, интеллект картасы арқылы төртінші қызметінде ақпаратты қорытады. Бесінші функция бақылау мидың өзі бір бөлігі болып табылатын адам ағзасының барлық психикалық және физикалық процестерін, оның ішінде психологиялық салауаттылықты реттеуді, қоршаған ортаға қатынасын және басқаратынын білдіреді. Адамның оңтайлы жұмыс жасауы үшін ақпаратты қабылдау,

сақтау, талдау және шығару үшін қалыпты жұмыс істейтін ақыл-ой тәнге қажет болғандықтан ерекше маңызды функция [4].

Ойлаудың онтологиясында психикалық мәселелердің шешімін іздеу кеңістігімен шектелмейтінін түсіну қажет: «Ойлауда мәселелерді шешу ғана емес, сонымен бірге шындықтың дамуы, тұлғада жаңа іс-әрекеттің кеңістігі ретінде ашылады» [5].

Ойлау әр адамның өмірінде ерекше рөл атқарады. Ойлау процесі адамда қалай жүретіні және себептері қандай бұл белгілі бір жағдайда ойлаудың басым формаларына немесе түрлеріне әсер етеді. М. А. Холодная, В. В. Знаков ойлауды концептуалды аппарат тұрғысынан интегративті түрде зерттеген. Адамдар айналаңыздағы әлем туралы білу, оны түсінуге тырысу, өзіңіз және басқа қоғамда болуы қызықты болады, өзгелерді, заттар әлемін, тіпті өздерін басқаша қабылдау ойлау арқылы қабілеттендіріледі. Әр түрлі психикалық қатынастардың арақатынасында көрінетін адамдардың жеке ерекшеліктеріндегі операциялар және интеллектуалды мүмкіндіктерде айырмашылықтар бар [6].

ЗЕРТТЕУ МАТЕРИАЛДАРЫ МЕН ӘДІСТЕРІ Херрман әдістемесі (Нэд Херрманның «Ми доминанттылығы теориясы») – адамның ойлау стилін және танымдық ерекшеліктерін анықтауға арналған әдістеме. Бұл әдіс Нэд Херрманның ми жұмысының төрт квадрантқа бөлінуі туралы теориясына негізделген. Ақпаратты өңдеуді ұйымдастыру принципінің метафорасы ретінде жарты шарларға бөлуді қолдануды ұсынады. Ол ойлау мен мінез-құлықты екі осы бойынша төрт санатқа бөлді. Біреуі оң және сол жақ жарты шарда, екіншісі жоғарғы және төменгі ми аймағында орналасқан. Жағдайға байланысты әрекет ететін арнайы психикалық ақпаратты өңдеу процестерінің төрт байланысты басым болатын ми жұмысының біртұтас механизмін құрайды. Әр адамның басым бөлік ойлау үлгілері бар. Бұл модельдер адамның қарым-қатынасында, оқуында, шешім қабылдауында және т.б. басым модельдер туа біткен қабілеттер, білім, тәрбие негізінде қалыптасты. Адамдар әдетте квадранттардың әртүрлі комбинацияларын пайдалануды таңдайды және сирек жағдайларда ғана бір квадрантты жақсы көреді [7].

Кесте 1 Квадранттар комбинациялары

	Квадрант А Аналитикалық логика фактілер (сол жақ жарты шар, жоғарғы бөлік)	Квадрант В Жүйелік ұйым- дастыру, деталдар, құрылымы (сол жақ жарты шар, төменгі бөлік)	Квадрант С Адамгершілікке Бағытталған сезім эмоция (оң жақ жарты шар, төменгі бөлік)	Квадрант D Шығармашылық тәуекел, интуиция, қиял (оң жақ жарты шар, жоғарғы бөлік)
Айрықша белгілері	Талдау Сыни ойлау Рационалды Логикалық	Тәртіп Ұқыптылық Ұйымдастыру Қадағалау	Эмоционалды Көпшіл Еркін Экстраверт	Интуициясы жоғары Шығармашыл Авантюрист
Дағдысы мен іскерлігі	Формулалармен жұмыс істейді Есептейді Талдайды Мәселелерді логикалық түрде шешеді	Бақылайды Ұйымдастырады Басқарады	Басқа адамдармен тез тіл табысады	Концепция Құрады Импровизациялы Тәуекелшіл

Белсенділіктің жалпы анықтамасына сәйкес, егер адам алдына мақсат қойып, соған жетуге ұмтылса, онда ол әрекетті жүзеге асырады деп айтуға болады. Іс-әрекеттің түрі оның мақсатымен анықталады, оған жету әртүрлі психикалық процестердің когнитивтік, эмоционалдық, және еріктің жұмыс істеуімен қамтамасыз етіледі. Егер адам бір нәрсені есте сақтау мақсатын қоятын болса, онда ол мнемоникалық әрекетті жүзеге асыра бастайды. Бұл жағдайда барлық

психикалық процестер белсендіріледі. Белгілі бір түрде ұйымдастырылады, бірақ есте сақтау процестері айқын басым болады. Егер адамға бір нәрсені көру немесе жақынырақ зерттеу қажет болса, қабылдау әрекетінің жүзеге асуы басталады, оны жүзеге асыруда қабылдау процестері басым болады.

Психикалық іс-әрекет туралы сөз еткенде ол ойлау процестерінің негізінде жүзеге асады. Ақыл-ой әрекетінің мақсатына келетін болсақ, оны анықтау үшін ең алдымен ойлау процесінің нәтижесін анықтау қажет. Егер ойлау процесінің нәтижесі түсіну болса, онда ойлау әрекетінің мақсаты жалпы қабылданғандай мәселені шешуде емес, осы мәселеде бір нәрсені түсінуге, шарттар, талаптар арасындағы белгілі бір байланыстар мен қатынастарды тауып, мәселенің жеке параметрлерін орнатуға ұмтылу болып табылады [8].

Әлеуметтік интеллект (SI) - бұл жеке адамдарға әлеуметтік белгілерді қабылдауға, түсіндіруге және жауап беруге, сондай-ақ тұлғааралық өзара әрекеттесуді тиімді басқаруға мүмкіндік беретін күрделі когнитивті және эмоционалды қабілет. Логикалық-математикалық немесе ауызша сияқты дәстүрлі интеллект түрлерінен айырмашылығы, әлеуметтік интеллект эмпатия, әлеуметтік қабылдау, қарым-қатынас дағдылары және ынтымақтастық қабілеті сияқты бірқатар компоненттерді қамтиды. Зерттеулер көрсеткендей, әлеуметтік интеллект адам өмірінің әртүрлі аспектілерінде шешуші рөл атқарады. Білім беру ортасында әлеуметтік интеллект деңгейі жоғары студенттер топтық жобалармен жақсы жұмыс істейді, оқытушылармен және курстастарымен оңай байланыс орнатады және жоғары академиялық жетістіктерді көрсетеді [9]. Әлеуметтік интеллект адамның қарым-қатынас, әлеуметтік өзара әрекеттесу саласындағы іс-әрекеті процесінде қалыптасатын және тұлғааралық жағдайлардың дамуын болжауды анықтайтын жеке қасиеттерін көрсететін жеке қабілеті ретінде қарастырылады. Мінез-құлық пен шешім қабылдауға дайындығын әлеуметтік өзара әрекеттесуде ақпаратты интерпретациялайды [10].

П.Саловей, Дж. Д. Майер және Д. Карузоның айтуы бойынша EI моделіне мыналар кіреді:

1. Сіздің эмоцияларыңызды немесе өзін-өзі тануыңызды білу. Сезімді оның пайда болу кезеңінде де тану бұл сезімді қадағалап қана қоймай, психологиялық түсінік пен өзін-өзі түсінуге де әсер етеді.

2. Эмоцияларды бақылау. Бұл қоғамдық қабылдау нормаларынан тыс сезімдерді жеңуге мүмкіндік береді.

3. Өзін-өзі ынталандыру. Қажетті эмоцияларды жұмылдыру арқылы негізгі объектісіне назар аудару.

4. Басқа адамдардың эмоцияларын немесе эмпатиясын тану. Адамның эмпатия қабілеті басқалардың сезімдерін көрсететін әлеуметтік сигналдарды қабылдауға мүмкіндік береді.

5. Қарым-қатынасты сақтау. Әлеуметтік құзыреттілік көшбасшылық қабілеттермен және тиімді тұлғааралық қарым-қатынаспен үйлеседі. Осылайша, эмоционалды интеллектісі жоғары адамдар әлеуметтік тепе-теңдікке ие, оптимистік, оларда мазасыз эмоционалды реакциялар болмайды, яғни олар үйлесімді тұлға [11].

Қазіргі заманғы білім беру процесі болашақ маманға жоғары талаптар қояды, бұл өз кезегінде ішкі мотивация арқылы белсенділік таныту, өзінің өмірлік стратегияларын құру және іске асыру, сондай-ақ әртүрлі өмірлік жағдайларға икемді бейімделу, білім беру қатынастарының барлық қатысушыларымен ынтымақтастық пен өзара әрекеттесу үшін жағдайлар іздеу сияқты жеке тұлғаның барлық ресурстарын жұмылдыруды талап етеді. Осы тұрғыдан алғанда, ресурстық тәсіл субъектінің танымдық ресурстарын ғана емес, сонымен қатар болашаққа мүмкіндіктер береді. Синергетика («синергейя» бірлесіп әрекеттесу, ынтымақтасу) қазіргі бірлескен іс-әрекет теориясын зерттейді. Синергетикалық эффект бұл әсер бір процестің екіншісі артқан кезде сипатталады, ал екінші жағынан, күшейту нәтижесінде басқа нәрсе пайда болған кезде синергетикалық әсер пайда болады. Бұл әсер нәтижесінде олардың қарым-қатынасы мен өзара әрекеттесу, интеграция, әртүрлі процестерді үйлесімді және тұрақты жүйеге біріктіру процесінің тиімділігі жоғарылауында көрінеді. Сондай-ақ, ойлау ресурстарын

калыптастыруда әртүрлі заманауи әдістерді қолдануға, оларды біріктіре, осылайша бірнеше жыл ішінде емес, әлдеқайда ертерек қажетті нәтижелерге қол жеткізуге болады [12].

Әлеуметтік интеллекттің белгілі бір әлеуметтік жағдайларда мақсаттарды тиімді жүзеге асыру қабілетімен байланыстырған М. Фордтың идеяларында әлеуметтік жағдайларда мақсаттарды тиімді жүзеге асыру қабілеті ретінде анықтай отырып, адамның интеллектуалды іс-әрекетінің адаптивті және контекстік сипатына баса назар аударды және қандай да бір түрде интеллектті белгілі бір шектеулер кезінде белгілі бір контекстік диапазонда мақсаттарға жету қабілеті ретінде анықтауға болады деп есептеді. Академик сонымен қатар мінез-құлық эпизодтарын мінез-құлық үлгілерінің ұйымдасқан ағымы ретінде зерттеу жеке тұлғаны тұтас түсіну үшін қажет деп есептеді. Мінез-құлық эпизодтарын адам қызметінің контекстке тән мақсатты үлгілері ретінде түсіндірді және мұндай фрагменттердің көп мақсатты сипатын көрсетті. Мінез-құлық эпизодының сызба-ұқсастықтары жалпы мақсаттармен және біртекті контекстпен анықталатын эпизодтардың (нақты немесе ойдан шығарылған) жиынтығы. Жеке тәжірибеге негізделген мұндай схемалар белгілі бір жағдайларда адамның мінез-құлық репертуарын белгілейді. Осылайша, М.Фордтың (1983, 1995) пікірінше, мақсаттар мен контексттер мінез-құлық үлгілерін ұйымдастыруда шешуші рөл атқарады [13].

Жеке адам өмірде түрлі кедергілерден өте, өз мақсаттарына жетуде басқалармен қарым-қатынас жасау үшін белгілі бір дәрежеде әлеуметтік интеллектке ие болуы керек. Әлеуметтік интеллект адамның жеке басымен және мінез-құқымен тығыз байланысты. Әлеуметтік интеллектімен ерекшеленетін адамдар өзін-өзі тануға және басқаларды түсіну және әртүрлі мотивтері бар адамдарға ақылды жауап беру арқылы қоршаған ортаны түсіну қабілетіне ие. Олар сондай-ақ әлеуметтік қарым-қатынас орнатуға, достық қарым-қатынасты дамытуға және басқалардың қалауын анықтауға қабілетті.

Әбу Шаера мен Габари 2010 жылы әлеуметтік интеллектті құрайтын факторлар тобын анықтады: 1. Топтық ұйым: көшбасшылық дағдысы жеке адамдардың жалпы күш-жігерін үйлестіруді бастауды талап етеді. 2. Келіссөздер шешімдері: бұл келіссөз жасау таланты, оның көмегімен ол конфликтінің алдын алады және бар шешімдерді таба алады. 3. Жеке қарым-қатынас: бұл талант адамның адамдардың сезімдері мен мәселелерін тұтас қабылдау және түсіну қабілетімен сипатталады. 4. Әлеуметтік талдау: бұл басқа адамдардың сезімдерін олардың қызығушылықтары мен мотивтерін анықтау қабілеті жақын қарым-қатынас пен конформизмнің пайда болуына әкеледі. Әлеуметтік интеллект аспектілерін зерттеу барысында Марлоу әлеуметтік интеллекттің бес өлшемін анықтады: 1. Әлеуметтік қызығушылық: адамның кез-келген адамдар тобына бейімділігіне қатысты. 2. Әлеуметтік дағдылар: адамның басқа адамдармен белсенді әлеуметтік қарым-қатынас жасау дағдыларын пайдалану қабілетін білдіреді. 3. Эмпатия дағдылары: басқаларға түсіністік пен жанашырлықты білдіреді. 4. Әлеуметтік үрейлену: бұл көптеген әлеуметтік жағдайларда адамның мазасыздану білдіреді. 5. Сентименталдылық: бұл адамның басқа адамдардың олармен қарым-қатынасқа қатысты реакциясын түсіну және болжау қабілетін білдіреді [14].

Зерттеу жұмысына Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің 2-3 курс студенттері 100 білім алушылар қатысты. Әлеуметтік интеллектің когнитивті, эмоциялық, мінез-құлық компоненттерін зерттеуге арналған әдістемелер жүргізілді.

1. К. Роджерс пен Р. Даймондтың әлеуметтік-психологиялық бейімделуін диагностикалау әдістемесі

К. Роджерс пен Р. Даймондтың әдістемесі – адамның әлеуметтік ортаға бейімделу деңгейін, өзін-өзі бағалау ерекшеліктерін және тұлғааралық қарым-қатынастардағы икемділікті анықтауға арналған. Бұл әдістеме жеке тұлғаның әлеуметтік ортаға бейімделуін зерттеу үшін жиі қолданылады.

Әдістеменің мақсаты: әлеуметтік ортаға бейімделу деңгейін бағалау; тұлғаның ішкі конфликтілері мен өзін-өзі қабылдау деңгейін анықтау; өзіндік тұжырымдаманың үйлесімділік деңгейін зерттеу.

Әдістеменің құрылымы:101 сұрақтан тұрады, олар белгілі бір пікірлерден құралған. Респондент әр сұраққа «иә» немесе «жоқ» деп жауап береді.Әрбір жауап белгілі бір көрсеткіштер бойынша балл жүйесімен бағаланады:өзін қабылдауы,интерналдылық,өзін-өзі басқару, эмоциялық жайлылық, үстемдікке ұмтылу

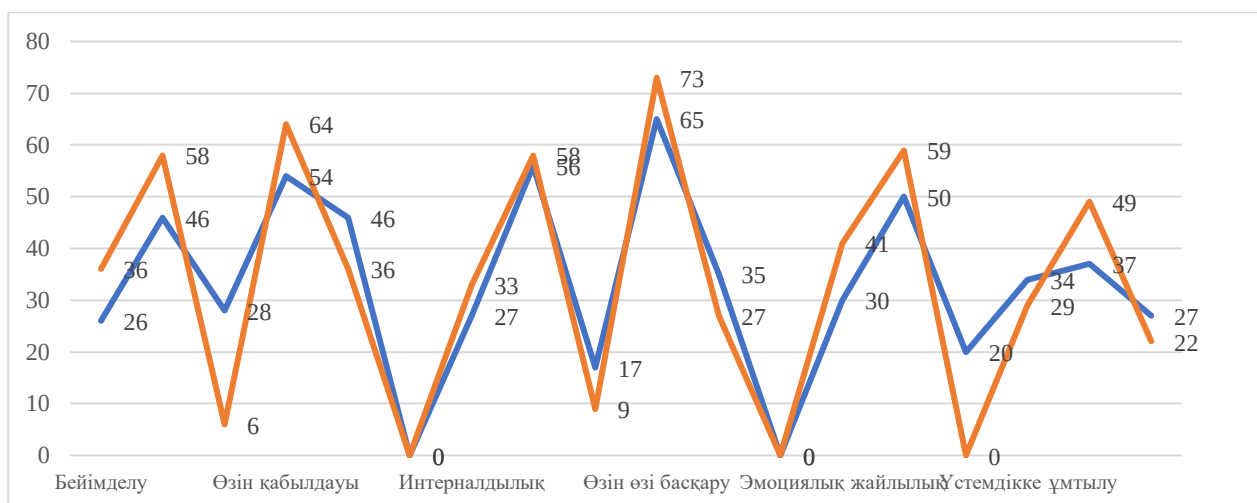
2. Психологиялық салауаттылық адамның кәсіби және әлеуметтік ортаға сәтті бейімделуінің көрсеткіші. Психологиялық салауаттылық күрделі фактор. Кэрл Риффтің Психологиялық саалауаттылық (Т.Д. Шевеленкова және П.П. Фесенконың бейімдеуі бойынша) сауалнамасы, шкаланы құрайтын 84 сұрақтан тұрады. Бұл әдіс психологиялық салауаттылықтың негізгі компоненттерінің көрсеткіштерін: позитивті, қарым қатынас, қоршаған ортаны басқару, тұлғалық өсу, өмірлік мақсат, өзін қабылдау бойынша өлшеуге арналған.Әрбір шкала бірнеше сұрақтан тұрады, респондент жауаптарын Likert шкаласы (1-ден 6 немесе 1-ден 7 баллға дейін) бағалайды.Жоғары балл – психологиялық салауаттылықтың жоғары деңгейін білдіреді

НӘТИЖЕЛЕР ЖӘНЕ ОЛАРДЫ ТАЛҚЫЛАУ. Әлеуметтік психологиялық бейімделу бұл адамдардың тұлғаның әлеуметтенуге қабілеттенуі, ортаның өзгеруіне байланысты топтар, ұжымдар, ұйымдарды қабылдау, өзараәрекеттесе білу. Әлеуметтік бейімделудің белсенді тұлғаның әрекеті ортаға әсер етуі, оны тануы, әлеуметтік беделге ие болуы, белсенді емес тұлға еш нәрсеге ұмтылмау. Бейімделу процесінде тұлға іс-әрекетте, қарым-қатынаста, өзіндік сананың қалыптасуында дамиды.

К. Роджерс пен Р. Даймондтың әлеуметтік-психологиялық бейімделуін диагностикалау әдістемесі.

Р. Даймонд пен К. Роджерстің әлеуметтік-психологиялық бейімделу деңгейін зерттеу әдістемесі бойынша респонденттердің қалыптастырушы бақылау тобы мен эксперименттік топты салыстырғанда бейімделу жоғары 26%, орта 46%, төмен 28%; өзін қабылдауы жоғары 54% орта 46% төмен 0; интерналдылық жоғары 27% орта 56% төмен 17%; өзін-өзі басқару жоғары 65% орта 35% төмен 0; эмоциялық жайлылық жоғары 30% орта 50% төмен 20%; үстемдікке ұмтылу жоғары 34% орта37% төмен 27% нәтижелерді көрсетті.

Эксперименттік топ нәтижелерін салыстыру бойынша бейімделу жоғары 36% орта 58% төмен 0; өзін қабылдауы жоғары 64% орта 36% төмен 0; интерналдылық жоғары 33% орта 58% төмен 9% ;өзін-өзі басқару жоғары 73% орта 27% төмен 0; эмоциялық жайлылық жоғары 41% орта 59% төмен 15% ;үстемдікке ұмтылу жоғары 29% орта 49% төмен 22% болды. Барлық шкалалар бойынша оң көрсеткіштерге ие болса, ол әлеуметтік ортада жақсы бейімделген, өзін және басқаларды оң қабылдайды, өмірге қанағаттанады. Ал теріс көрсеткіштер эмоционалды тұрақсыздықты, бейімделу қиындықтарын және өзін-өзі қабылдамауды көрсетуі мүмкін.



Сурет 1 - Р. Даймонд пен К. Роджерстің әлеуметтік-психологиялық бейімделу деңгейін зерттеу әдістемесі бойынша салыстырмалы талдау

Психикалық бейімделудің маңызды сипаттамасы – адамның қоршаған ортаға, өзіне және т.б. әрбір сәттегі қатынасы. Психикалық бейімделудің барлық құрамдас бөліктерінің орталық, жүйекұраушы сипаттамасы. Бейімделу барысында ол адамның санасы мен өзіндік санасының деңгейін білдіреді. Қатынасты сана сипаттамасы ретінде қарастырсақ – бұл қоршаған шындыққа деген көзқарас, ал өзіндік сана сипаттамасы ретінде – бұл өзін-өзі реттеу, өзін-өзі бақылау, өзін-өзі бағалау, яғни сыртқы әсерлер, ішкі күй және адамның мінез-құлқы арасындағы тепе-теңдікті орнату. Адамның қатынастары осы зерттеулерде бұл теорияға сәйкес адамдардың бүкіл психикалық қызметі шындықтағы объектілер мен процестерге, басқа адамдарға, өзіне деген қарым-қатынасына байланысты айқындалады.

2. Психологиялық салауаттылық адамның өмір сүру сапасын жақсартатын маңызды фактор.

К. Рифф психологиялық салауаттылығын анықтау үшін алынған мәліметтерге сәйкес психологиялық салауаттылықтың құрылымдық компоненттерінің шкалалық тұрғыдан бақылау тобының психологиялық әл ауқат 9,25% позитивті қарым-қатынастар 7,25% автономия 6,75% қоршаған ортаны басқару 6,25% жеке даму 7%, өмірлік мақсаттар 7,25% өзін-өзі қабылдау 8,25% көрсетті. Эксперименттік топ бойынша психологиялық салауаттылық құрылымдық компоненттері келесі түрде бөлінді психологиялық салауаттылық 9% позитивті қарым-қатынастар 7% автономия 8% қоршаған ортаны басқару 9% жеке даму өмірлік мақсаттар 9,5%; өзін-өзі қабылдау 8% нәтижені көрсетті. Зерттелушілер қоршаған ортаны басқару, жеке даму, өмірлік мақсаттар бойынша жоғары көрсеткіштерге ие. Олар мақсатқа бағытталған дамуға бейім, өмірлік мақсаттардың қайна көзі болып табылатын сенімдерді ұстанады. Сыртқы іс-әрекеттерді бақылайды және пайда болған мүмкіндіктерді тиімді пайдаланады.

Психологиялық әл-ауқаттың жас ерекшелігіне байланысты динамикасын зерттеу оның құрылымы өзгеріссіз қалады деген болжамға негізделген, ал әртүрлі жас топтарындағы айырмашылықтар тек сандық сипатқа ие. Дегенмен, әрбір жас кезеңінің өзіндік ерекшеліктері мен жасқа байланысты міндеттері бар, жеке тұлғаның оң дамуының идеалына жақындау өлшемі ретінде қарастырылуы мүмкін. Егер адам жас ерекшеліктеріне сәйкес міндеттерді шеше алмаса, ол алаңдаушылықты сезінеді, әлеуметтік қолдау ала алмайды және жетілген тұлға ретінде толыққанды жұмыс істей алмайды.

Зерттелушілер арасында психологиялық салауаттылықты зерттеу жасқа немесе гендерге байланысты айырмашылықтарды анықтамады. Шкаланың төмен деңгейі орташа арифметикалық мәннен стандартты ауытқуды алып тастағандағы мәннен аспаған жағдайда диагностикаланды. Төмен көрсеткіш тек бір шкала бойынша, екі шкала бойынша, үш және одан да көп шкала жағдайда тіркелді. Ең жиі орташа мәннен ауытқулар айтарлықтай ауытқулар позитивті қарым қатынас пен өмірлік мақсаттар шкалаларында байқалды. Зерттелушілер арасында төмен нормативтік мәндер диапазонында орналасқан, бұл жаңа жағдайларға бейімделуге байланысты. Олар мақсатқа бағытталған дамуға бейім, өмірлік мақсаттардың қайнар көзі болып табылатын сенімдерді ұстанады, сыртқы іс-әрекеттерді бақылайды, пайда болған мүмкіндіктерді пайдаланады. Бақылау және эксперименттік топ арасындағы психологиялық салауаттылық Манн-Уитни U-критерийі бойынша $0,000$, $p \leq 0,05$ жоғары айырмашылықтар анықталды. III курс студенттері қоршаған ортаны басқару, жеке даму, өмірлік мақсаттар бойынша жоғары көрсеткіштерге ие. Оларға мақсатқа бағытталған даму тән. Өмірлік мақсаттардың қайнар көзі болып табылатын сенімдерді ұстанады, барлық сыртқы іс-әрекеттерді бақылайды болған мүмкіндіктерді пайдаланады. Екі топта да жағымды көңіл-күйге, эмоционалды жағдайда психологиялық саулық позитивтік сипатқа ие.

Егер бұл өлшемдердің көпшілігінде жоғары көрсеткіштерге ие болса, ол психологиялық тұрғыдан салауатты деп саналады. Ал төмен көрсеткіштер адамның эмоционалды қиындықтарға тап болуы мүмкін екенін немесе өмірлік қанағаттануының төмендігін көрсетеді. Бұл модель психологиялық диагностикада, жеке даму жоспарларын құруда және психологиялық кеңес беруде кеңінен қолданылады.

ҚОРЫТЫНДЫ Әлеуметтік интеллект тұлғаның қоғамда өзараәрекет етуіне, басқа адамдармен өзара қарым-қатынасын дұрыс құруына және әлеуметтік жағдайларды түсініп, бейімделуіне мүмкіндік беретін қабілеттер жиынтығы. Әлеуметтік интеллектің негізгі аспектілері бойынша әлеуметтік эмпатия басқалардың эмоциясын, ниетін, мінез-құлқын түсіну қабілеті, коммуникативтік қабілеттер вербалды және вербалды емес қарым-қатынас жүргізу дағдылары, жаңа әлеуметтік жағдайларға тез бейімделу, адамдардың әрекеттері мен қарым-қатынасының салдарын болжай білу, эмоцияларды басқаруда өзін-өзі реттеу. Жоғары әлеуметтік интеллектісі бар адам қоғамда тез бейімделеді, тұлғааралық қарым-қатынаста өз эмоцияларын, басқалардың эмоциясын бақылай алуға үйренеді. Әлеуметтік интеллектісі төмен адамдар қарым-қатынаста, әлеуметтік өзгерістерге баяу бейімделеді. Бұл зерттеу нәтижелері тұлғаның өзін-өзі дамыту бағыттарын анықтаға, әлеуметтік дағдыларды жақсартуға көмектеседі.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Джонстон Д. *Философияның қысқаша тарихы: Сократтан Дерридата дейін*. - Алматы: «Ұлттық аударма бюросы» қоғамдық қоры, 2018.-85б.
2. Мұқанов М.М. *Ақыл ой-өрісі*. Алматы: Қазақстан, 1980.-3,58 б.
3. Спиридонов В.Ф. *С 722 Психология мышления: Решение задач и проблем: Учебное пособие. (Серия «Учебник XXI века»)*.— М.: Генезис, 2006. —23 с.
4. Бьюзен Т. *Супермышление* / Т. Бьюзен — «Попурри», 2010.- 25 с.
5. Нелюбин Н. И. Концепт «мысль» в психологическом дискурсе// Ярославский педагогический вестник. 2024. №3 (138). С.151–160. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-151>.
6. Макарова Н.Г. *Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. Общество с ограниченной ответственностью «Центр развития научного сотрудничества»*. 2013.С. 92-97
7. Ned Herrmann. *The Creative Brain*. — Brain Books, 1988.
8. Корниенко А. Ф. *Сущность процессов мышления и мыслительной деятельности* / А. Ф. Корниенко // Научный диалог. – 2013. – № 4 (16) : Психология. Педагогика. С.49–62.
9. Васильева Т.А. *Социальный интеллект: теория и практика* / Т.А. Васильева. – М.: КНОРУС, 2013.
10. Новикова Е. В., Якименко М. С. *Социальный интеллект как фактор успешности учебной деятельности студентов на этапе обучения в педагогическом ВУЗе* // Вестник Донецкого педагогического института. - 2018. - № 3. - С. 148–157.
11. Уваров Е.А., Горбунова А.В. *Ретроспективный анализ понятия «социальный интеллект»* // Психолого-педагогический журнал «Гайдэамус». 2023. Т. 22. № 1. С. 18-26. DOI 10.20310/1810-231X-2023-22-1-18-26
12. *Психология ресурсности мышления: монография* / М. М. Каишапов, И. В. Серафимович. — Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2024. —12,71с. (Ярославская область – пространство профессиональных возможностей)
13. Scherbakov S. V.» *Students Social Intelligence and the Choice of Behavioral Strategies in Conflict Resolution.*» Clin Schizophr Relat Psychoses 15 S(2021). Doi: 103371/CSRP.SS.081021
14. Hani S Alkhaldi, Malek Y. Alkhutaba, *Spiritual and Social Intelligence among University Students in the Light of Some Variables: A Comparative Study*, International Journal of Psychology and Behavioral Sciences, Vol. 8 No. 5, 2018, pp. 81-95. doi: 10.5923/j.ijpbs.20180805.02.

References

1. Johnston D. *A Brief History of Philosophy: from Socrates to Derridata*. - Almaty: kogamsky Kory «National Translation Bureau», 2018.-85p.
2. Mukanov M. M. *mental field*. Almaty: Kazakhstan, 1980. -3.58 P.
3. Spiridonov V. F. S. *722 Psychology Of Mice: decision of the task and the problem: teaching post. (Series» textbook of the XXI century»*)*.- М.: Genesis, 2006. -23 P.

4. Buzen T. *Supermyshlenie* / T. Buzen — «potpourri», 2010. - 25 PP.
5. Nelyubin N. I. concept «mysl» in psychological discourse// *Yaroslavsky pedagogical-Chesky Vestnik*. 2024. №3 (138). Pp. 151-160. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-3-138-151> B.
6. Makarova N. G. *fundamental and applied research: problems and results. The public with a reduced responsibility»Center for the development of scientific cooperation»*. 2013. pp. 92-97 7.Ned Herrmann. *Creative Brain. - Books For The Brain*, 1988.
8. Kornienko A. F. *The essence of the processes of mousetrap and insidious activities* / A. F. Kornienko // *scientific dialogue*. – 2013. – № 4 (16) : *Psychology. Pedagogy*. Pp. 49-62.
9. Vasilyeva T. A. *social intelligence: theory and practice* / T. A. Vasilyeva. - M.: KNORUS, 2013.
10. Novikova E. V., Yakimenko M. S. *social intelligence as a factor in the success of students at the stage of training in a Pedagogical University* // *Bulletin of the Donetsk Pedagogical Institute*. - 2018. - No. 3. - pp. 148-157.
11. Uvarov E. A., Gorbunova A.V. *retrospective analysis of ponyatia «social intelligence»* // *psychological and pedagogical Journal «Gaudeamus»*. 2023. VOL. 22. NO. 1. P. 18-26. DOI 10.20310/1810-231X-2023-22-1-18-26
12. *resource psychology of mice: monograph* / M. M. Kashapov, I. V. Serafimovich. - Yaroslavl: gau upo Yao IRO, 2024. -12.71 P. (Yaroslavl region-professional opportunities)
13. Sherbakov S. V.» *social intelligence of students and the choice of behavioral strategies in Conflict Resolution.»Psychoses Associated With Clinical Schizophrenia 15 Seconds* (2021). Doi: 103371 / CSRP.SS.081021
14. Hani S. Alhaldi, Malek Y. Alhutada, *spiritual and social intelligence among university students in terms of some variables: A Comparative Study*, *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, vol. 8 No. 5, 2018, pages 81-95. doi: 10.5923 / j.ijpbs.20180805.02.

MRSTI 15.81.21

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.83.2.008>

S.B. Koyanbekova ^{1*}, B.R. Ospanova ^{*2}, K.K. Kydyrbay ²

¹ Kazakh National Technical Research University named after K.I. Satpayev, Almaty, Kazakhstan

² Kazakh National Agrarian Research University, Almaty, Kazakhstan

THE SYNERGISTIC CONSOLIDATION ASPECT OF PSYCHOLOGY AND THE EXPRESSIVE STYLISTIC PARADIGM

Abstract

This article explores the paradigmatic synergistic consolidation of psychology and expressive stylistics. Synergistic consolidation refers to an important field of study that examines the interrelationship between language and psychology. The research aims to provide a deeper understanding of the emotional and psychological components of language, as expressive linguistic tools serve as key mechanisms for conveying an individual's inner world, feelings, and emotions. The study investigates how emotions are reflected in language and how they can be understood from a psychological perspective, allowing for an analysis of how linguistic units relate to mental processes. The topic examines the expressive stylistic of the Kazakh language—such as metaphors, hyperboles, epithets, and other figurative linguistic devices—to explore how emotions and feelings are manifested in psychology. Additionally, the study analyzes the psychological mechanisms behind these tools, their impact on the human psyche, and the role of language in regulating emotions. The research findings contribute to the understanding of new knowledge at the intersection of psychology and linguistics, offering deeper insights into the harmonious interaction between language and psychology.

Keywords: psychology, expressive Stylistics, emotions, feelings, linguistics, metaphor, psychological mechanisms.

С.Б. Коянбекова¹, Б.Р. Оспанова^{*2}, Қ.Қ. Қыдырбай²

¹ Қ.И. Сәтбаев атындағы Қазақ Ұлттық техникалық зерттеу университеті, Алматы, Қазақстан

² Қазақ ұлттық аграрлық зерттеу университеті, Алматы, Қазақстан

ПСИХОЛОГИЯ МЕН ЭКСПРЕССИВТІК СТИЛИСТИКАЛЫҚ ПАРАДИГМАНЫҢ СИНЕРГЕТИКАЛЫҚ КОНСОЛИДАЦИЯЛАНУ АСПЕКТІСІ

Аңдатпа

Мақалада психология мен экспрессивтік стилистиканың парадигмалық синергетикалық консолидациялануы туралы қарастырылған. Синергетикалық консолидациялану дегеніміз тіл мен психология арасындағы өзара байланысты зерттейтін маңызды сала болып табылады. Зерттеу тілдің эмоциялық және психологиялық құрамын терең түсінуге бағытталған, себебі тілдің экспрессивтік құралдары адамның ішкі әлемі, сезімдері мен эмоцияларын білдіруге арналған негізгі механизм болып табылады. Эмоциялардың тілде бейнелеу және оларды психологиялық тұрғыдан түсіну тілдік бірліктердің психикалық процестермен қалай байланысатынын анықтауға мүмкіндік береді. Тақырыпта қазақ тілінің экспрессивтік стилистикалық құралдары, метафоралар, гипербола, эпитеттер мен басқа да бейнелі тілдік құралдар арқылы психологияда эмоциялар мен сезімдердің қалай көрініс табатынын қарастырылады. Сонымен қатар, бұл құралдардың психологиялық механизмдері мен адам психикасына әсері зерттеледі, сондай-ақ сезімдерді реттеуде тілдің қандай рөл атқаратынын айқындалады. Зерттеу нәтижелері психология мен лингвистиканың түйісу аймақтарындағы жаңа білімдерді тануға мүмкіндік береді, тіл мен психологияның үйлесімді жұмысын терең түсінуге жол ашты.

Кілт сөздер: психология, экспрессивтік стилистика, эмоциялар, сезімдер, лингвистика, тілдік құралдар, метафора, психологиялық механизмдер

С.Б. Коянбекова¹, Б.Р. Оспанова^{*2}, К.К. Кыдырбай²

¹ Казахский национальный исследовательский технический университет имени К.И. Сатпаева, Алматы Казахстан

² Казахский национальный аграрный исследовательский университет, Алматы, Казахстан

АСПЕКТ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ И ПАРАДИГМЫ ЭКСПРЕССИВНОГО СТИЛЯ

Аннотация

В статье рассматривается парадигмальное синергетическое объединение психологии и экспрессивной стилистики. Синергетическая консолидация — важная область исследований, изучающая взаимосвязь языка и психологии. Исследование направлено на более глубокое понимание эмоционально-психологического состава языка, поскольку выразительные средства языка являются основным механизмом выражения внутреннего мира человека, его чувств и эмоций. Представление эмоций в языке и их психологическое понимание позволяют нам определить, как языковые единицы связаны с психическими процессами. В теме рассматривается, как эмоции и чувства отражаются в психологии посредством выразительно-стилистических средств казахского языка: метафор, гипербол, эпитетов и других образных языковых приемов. Кроме того, изучаются психологические механизмы и воздействие этих инструментов на психику человека, а также определяется роль языка в регуляции эмоций. Результаты исследования позволяют осознать новые знания на стыке психологии и лингвистики, открывают путь к более глубокому пониманию гармоничной работы языка и психологии.

Ключевые слова: психология, экспрессивная стилистика, эмоции, чувства, лингвистика, языковые средства, метафора, психологические механизмы.

INTRODUCTION In the process of speech activity, the owner of the language tries not only to convey information, but also to express his attitude to the content of the message. For this purpose, all languages have stylistic tools that give a special effect to speech whether it is oral or written. These tools allow people to pay special attention to some points of the message, enhance the emotional impact and make the speech more impressive and memorable. Currently, the study of the relationship between language and psychology is important and relevant. The integration aspects of psychology and expressive stylistic paradigms make it possible to deeply understand the reflection of the inner world, emotions and psychological state of a person through language. Expressive Stylistics, as a field that studies the artistic and emotional means of language, plays a special role in expressing the psychological state of a person. Expressive language tools (metaphors, hyperboles, epithets, etc.) that reflect emotions and feelings in the Kazakh language define the inner world of a person and perform important functions in social communication. In this context, the study of the relationship of psychology with the expressive means of language allows people to understand how language and psychology act as a single system and their mutual influence. This research topic aims to reveal the complex relationship between language and psychology and to identify the psychological mechanisms of how emotions are expressed through language.

MATERIALS AND METHODS. RESEARCH METHODS The method of linguistic analysis was used to study expressive stylistic means in the Kazakh language, especially metaphors, hyperboles, epithets and other lexical units expressing emotions. The psychological content of linguistic structures and their ability to express emotions were analyzed. The cognitive-psychological method was used to study the cognitive processes in which emotions and feelings are reflected in language. The relationship between language and psychology allowed us to understand how a person's thinking and emotional state are reflected. Conventional content analysis was used to analyze the frequency and features of the use of emotional words and phrases in the Kazakh language through literary works, newspapers, magazines and other texts. This method facilitates the identification of how expressive elements of language function within a psychological context. Through psycholinguistic analysis, the study examines how emotions are manifested in language and how linguistic units influence an individual's mental state. This approach enables a deeper understanding of the mechanisms by which emotional responses are expressed through language at the intersection of psychology and linguistics. The experimental method focuses on investigating linguistic reactions associated with human emotions through psychological experiments and survey techniques. This approach allows for the empirical observation of the perception and psychological impact of linguistic units used to convey emotions. The study also explores the historical development and psychological significance of stylistic devices used to express emotions in the Kazakh language by analyzing Kazakh literature, folklore, as well as social and cultural texts. The research material consists primarily of literary works, poetry, epics, proverbs, and idioms from Kazakh literature and folklore, serving as the foundation for examining the use of linguistic expressive tools in emotional expression. These literary works widely feature linguistic units and stylistic techniques that depict an individual's inner emotions and psychological state. Contemporary Kazakh-language texts, including those from newspapers, magazines, internet resources, social media, and blog posts, serve as the basis for analyzing the use of linguistic tools and expressions that convey emotions. The analysis of emotional expression in the language of modern society provides insight into the psychological and social context in which these expressions occur. Psycholinguistic experiments were conducted to determine how words conveying emotions and feelings are perceived. The results of these experiments contribute to understanding psychological reactions and the mechanisms involved in expressing emotions through language.

DISCUSSION The study of the consolidation of Kazakh language expressive stylistic paradigms with interdisciplinary sciences is both an intriguing and highly relevant research topic. This subject provides an opportunity to explore the stylistic structures of the Kazakh language, linguistic expressions, and their connections with other fields of study. In particular, integrating stylistic paradigms with other humanities disciplines (cultural studies, philosophy, psychology, and sociology) enables a deeper

understanding of the semantic, social, and value-based aspects of language. The following research directions are of particular significance:

Expressive Linguistic tools and their application: The study examines expressive elements in the Kazakh language, including emotionally charged words and phrases, metaphors, hyperboles, and stylistic figures (such as analogy, metaphor, and hyperbole). It also analyzes their usage and their role in society, culture, and social life.

Stylistic paradigms and their connection with other disciplines: Stylistic elements in language are not only part of the linguistic system but are also closely interconnected with fields such as psychology, philosophy, and sociology. For instance, the interaction between psychology and language provides insights into how individuals express emotions, moods, thoughts, and feelings through linguistic means.

Application of integrated research approaches: The study of Kazakh language stylistics and expressiveness benefits from interdisciplinary research methodologies that combine linguistic analysis with cognitive linguistics and communication theory. These approaches allow for a comprehensive examination of vocabulary, word usage, the social functions of language, and its cultural aspects.

Integration of Kazakh expressive paradigms into psychology and cultural studies: The expressive and emotional aspects of the Kazakh language are deeply intertwined with national traditions and the unique characteristics of Kazakh culture. National values, customs, and worldviews are reflected through language. From this perspective, the study of expressive stylistic paradigms provides a deeper understanding of Kazakh society and culture.

Integration of psychology with language and literature: The integration of psychology into language and literature can be observed through the use of stylistic techniques and expressive means in Kazakh literary works. It involves analyzing the ways in which linguistic expressiveness is conveyed in the works of Kazakh writers and poets and determining its significance from a creative perspective. A comprehensive study of this topic will allow for a deeper understanding of the stylistic structures of the Kazakh language and provide an understanding of how these elements develop in contemporary social, cultural, and literary contexts.

A stylistic paradigm is a system of tools and methods that give a language expressive, emotionally evaluative meaning. That is to say the tools mentioned above shape the way how language is used in a particular text, genre, or discourse. This paradigm refers to the elements that determine the stylistic meaning of words and sentences in the internal structure of the language, especially in texts. With the help of a stylistic paradigm, various stylistic methods used in a particular language and their significance in a social, cultural, psychological context were studied. The main elements of the expressive stylistic paradigm in psychology: The expressive stylistic paradigm in psychology is aimed at studying the inner world of a person, emotions, feelings and ways of expressing them. This paradigm analyzes the expression of individual personality traits through words and actions, as well as methods of self-expression in social relationships. The main elements of the expressive stylistic paradigm are:

Emotional expression is a person's way of expressing their emotions, feelings, frustration or joy. This can be expressed through language, facial expressions, body language, intonation. Speech and language style is the way a person conveys their inner state, emotional state through their speech, the words they use and the figurative means of language (metaphors, epithets, hyperboles, etc.). The process of human interaction is essentially the mutual influence between participants in communication [1]. These interactions may occur independently of intentions or objectives and can manifest both verbally (through speech) and nonverbally (through body language and gestures). Key elements of nonverbal communication include facial expressions, various gestures, posture, limb positioning, appearance attributes, eye contact, hairstyle, clothing, and accessories. All these nonverbal means are closely tied to shifts in a person's mental state. Through visual contact and observing both others' and their own behavior during communication, people gain understanding of those around them while also expressing themselves. Our actions and emotional expressions during interactions hold significance not only for ourselves but also for our communication partners [2].

Facial expressions and body language, including hand gestures, posture, and other movements, play a key role in expressing a person's emotions and feelings. Actions and behavior—these non-verbal signs are often reinforced by human actions and behavior, since internal emotional states are often expressed in external interactions. In addition, the expressive style of a person is formed by their actions that convey their emotions in different ways. However, these expressions and behaviors do not occur in isolation—they are influenced by the social and cultural context in which the person interacts. Social context—emotions and feelings can change depending on the environment, which requires an understanding of the psychological state, internal experiences and behavior of a person within a certain social and cultural framework.

Symbolism refers to the use of symbols to represent an individual's inner world, often manifested through artistic, literary, or everyday elements. Within this framework, the expressive stylistic paradigm serves as a comprehensive approach to conveying, interpreting, and analyzing a person's emotional and psychological state. The elements of this paradigm are shaped by various forms of emotional and expressive communication. These elements can be observed through different modes of expression, such as: Emotional expression—emotions and feelings are conveyed through language, facial expressions, and body movements. For instance: Through language: Verbal expressions explicitly communicate emotions, such as «I am happy! This day is special for me!» or «I am so sad, my heart hurts!» Through facial expressions: a smile signifies joy, while a sorrowful gaze reflects sadness. Through body language: Gestures such as raising arms, jumping, or clapping indicate happiness, whereas lowering the head and slumping the shoulders signify sadness or weakness. Linguistic style—The choice of words and speech patterns reflect an individual's emotional state, particularly through the use of figurative language and literary devices. Stylistic elements, such as metaphors, analogies, and hyperbole, enhance the depth of emotional expression in both spoken and written communication. Before giving examples of stylistic literary devices in Kazakh language, it is worth considering the essence of the notion and deep down into its types. Stylistic literary devices play an important role in a literary text, enriching the language, enhancing expressiveness and influencing the reader's perception. They are used to create imagery, emotionality and enhance the semantic depth of the work. Literary devices allow the author not only to convey information, but also to influence the listener's feelings and imagination, making the speech more expressive and memorable. One of the important stylistic devices is a metaphor, which is a hidden comparison based on the figurative meaning of words. It helps to convey new meanings and associations. For example, the expression «golden heart» emphasizes the kindness and nobility of a person, although the heart cannot literally be golden. An epithet is an expressive definition that emphasizes the peculiarity of an object or phenomenon. It enhances the emotional impact of the text. For example, «radiant smile» or «serene sky» create more picturesque images than just «smile» or «sky». Hyperbole is a deliberate exaggeration to enhance expressiveness. It is used to emphasize the emotion or significance of something. For example, «I told you a thousand times» or «a sea of tears» are examples of hyperbole that convey strong feelings. Personification is the attribution of properties of living beings to inanimate objects, natural phenomena, or abstract concepts. It makes the text more emotional and figurative. For example, «the wind whispers in the treetops» or «time flies.» Simile is a technique in which one phenomenon or object is compared with another through the conjunctions «as,» «as if,» «as if.» For example, «he was brave as a lion» or «his voice sounded like music.» This technique makes images more visual and understandable. Antithesis is a sharp opposition of concepts that creates a contrast and emphasizes the difference between them. For example, in the expression «he was a light in this dark world,» light and darkness are contrasted, which enhances the emotional impact. Stylistic literary devices are the most important tools in the hands of the speaker, allowing not only to express his creative idea, but also to evoke a response from the listener. Their use makes the speech deeper, brighter and richer, contributing to a more subtle perception whether it is literary work both written or oral.

Example: Metaphor: «My heart turned to stone» – here, through a metaphor, a person expresses a state of sadness or insensitivity. **Hyperbole:** «I told him a million times!» not really a million, but in an

emotional sense, it means that the inner feeling of a person is very strong. **Epithet:** «very excited heart» or «light heart» – a description of the emotional state and behavior of a person. Facial expressions and body language. **Facial expressions and body language** are important tools for reflecting a person's emotional state. Example: a **smile** on a person's face indicates that they are happy. **The tears** that come out of a person's eyes mean that they feel sadness, sorrow, or excitement. **Waving hands:** this action may indicate a feeling of joy or triumph. Actions and behavior will depend on the feelings and emotions of the person. It is expressed in the interaction of a person in the social environment. **Example:** doing an unexpected favor: helping someone, giving a gift is an indicator of feelings of joy, kindness, or love. Emotional responses to external stimuli can manifest in various ways, such as **escaping or displaying anger** when confronted with an attack. Expressive emotional language plays a crucial role in conveying feelings of joy, surprise, or gratitude, particularly in the context of unexpected kindness. Words used in such situations often highlight positive emotions and emphasize the unexpected nature of a kind gesture. Expressions such as “This is a real miracle for me!”, “I didn’t expect this at all!”, “What a wonderful gift!”, or “Oh, what you are doing makes me so happy!” clearly reflect **joy and surprise**. Similarly, phrases like “I thank you so much!”, “This is a great happiness for me!”, or “This fills my heart, thank you!” express deep **gratitude and appreciation**. A sense of **curiosity and astonishment** can also be conveyed through statements such as “Why didn’t I notice this before?”, “This opened up a new world for me!”, or “I am amazed by the unexpected kindness; you are a wonderful person!” **The depth of delight and emotional fulfillment** is evident in words like “This is the greatest gift I have ever received!”, “My heart is overflowing!”, or “This is an incredible joy!” These emotionally charged phrases vividly communicate an individual’s profound feelings of joy and gratitude when encountering an unexpected act of kindness. They serve as powerful linguistic tools that offer insight into a person’s inner emotional state.

The expression of emotions is significantly influenced by social and cultural contexts, as the way individuals articulate their feelings varies across different societies. In some cultures, **loud, expressive laughter and emotions are encouraged**, while in others, such behavior may be perceived as inappropriate and sometimes may be frowned upon. Similarly, **gestures of grief** differ depending on cultural norms; in some societies, people cover their faces and cry to express sorrow, whereas in others, emotions are displayed more openly through verbal or physical expressions.

Symbolism also plays a crucial role in representing a person’s internal emotions and psychological states through artistic, literary, and cultural forms. The use of symbols such as a “**Black rose**” to signify sadness and grief or “**White snow**” to represent purity and a new beginning illustrates how emotions can be conveyed indirectly yet powerfully. Each element within the expressive stylistic paradigm provides a unique and vivid means of articulating human emotions, allowing for a deeper understanding of how feelings are expressed through language, gestures, and cultural symbols.

The use of the expressive meaning of words and phrases in the field of psychology is an important subject of study, since it studies the emotional and psychological aspects of language. Psychology is primarily concerned with understanding human emotions, feelings, cognitive processes and perceptions, while language serves as the main medium in which these processes are expressed and communicated. Consequently, the expressive meaning of words and phrases occupies a decisive place in psychological research.

Expression of emotions and feelings – words and phrases are widely used as a means of externalizing the inner world and emotional state of a person. In psychology, the way in which emotions and feelings are expressed in different situations and with different intensities is the main focus of research. Expressive words-for example, words that are pronounced intensively, show strong emotions, anger or joy-clearly indicate the psychological state or mood of a person. For example, in moments of extreme anger, say, «I lost my patience!» or «my heart is burning with anger!» carry a high emotional load that indicates severe frustration or distress. In the same way, in moments of joy, «I miss you so much!» or «my heart is almost bursting with happiness!» serve as an expressive expression of deep

love and great joy. These examples show how language works as a powerful tool for conveying emotions, allowing people to more effectively formulate their psychological and emotional states.

Psychological influence and manipulation: Language serves not only as a means of communication but also as a powerful tool for influencing psychological states. Expressive words and phrases used with manipulative intent can affect a person's emotions and influence their decision-making process. For example, statements such as «It would be best if you resolved this issue without upsetting me» or «I know you will really like this method» are strategically employed to alter the recipient's psychological state and guide their responses in a desired direction.

The empathetic aspects of communication: In psychology, the ability to understand, support, and respond to another person's emotions through words and expressions is referred to as empathy. Expressive language allows individuals to convey emotions and feelings, fostering a sense of closeness and connection with the listener or reader. For instance, professionals such as psychologists, teachers, and doctors pay close attention to their patients' or students' emotional states and respond with carefully chosen expressive phrases to offer support and reassurance. Statements like «I understand what you are going through» or «This is very difficult for you, but we will overcome it together!» are used to provide emotional validation and encouragement, reinforcing the empathetic aspect of communication.

The relationship between language and psychological phenomena: In psychology, the connection between cognitive processes and language is a subject of extensive study. Expressive words and phrases influence mental processes by generating images and associations in an individual's mind. For instance, metaphors and hyperboles vividly and powerfully convey emotions, which in turn affect perception and comprehension mechanisms.

Psychological style of communication: The style of language use by each person reflects their psychological characteristics. For example, while one person may openly express their emotions, another may be more reserved and speak calmly. Language can also reveal personality traits. Psychologists use language to study the client's personality, determine their psychological state, behavioral tendencies, and communication style. There are various scientific points of view and studies on the application of the expressive meaning of words and phrases in psychology. These studies analyze the emotional and psychological aspects of language, as well as how words and phrases affect a person's mental state. Such studies are primarily based on cognitive psychology, social psychology and linguistic psychology. One of the prominent researchers in this field is Carl Rogers. He studied empathy and communication, exploring the impact of language and words on interpersonal empathy. According to Rogers, understanding and responding to another person's emotions through language is a critical aspect of shaping a person's psychological state, especially in therapeutic interactions. In his work, "On becoming a person", he explored the psychological effects of verbal communication in interactions with clients [3].

Edward Tylor conducted research at the intersection of ethnology and psychology, focusing on culture and emotions. He studied the emotional load of words and language, analyzing how language influences individuals' cultural and psychological perception. According to Tylor, language and words are shaped through the deep connection between culture and psychology, with each word carrying an emotional significance and psychological impact [4,34]. Peter Levinson carried out studies based on the cognitive aspects of language. He examined how words and phrases affect human thought processes and perception systems. Levinson argued that metaphors and other expressive tools are closely linked to human emotions and psychological states. He demonstrated that these linguistic devices shape and influence human consciousness through language [5, 6]. Allan Pickering's research focused on how language affects an individual's psychological state. He analyzed the emotional load and psychological influence of words, exploring the mechanisms through which language impacts a person's emotional state and decision-making process [6,45].

Russian scholar L. S. Vygotsky conducted an in-depth study of the psychological significance of language, particularly in his work *Thought and Language*. He explored how language influences a child's thought processes and examined the psychological structures of words. According to Vygotsky,

language serves as a means for individuals to express their emotions, feelings, and psychological states [7, 67]. A. R. Luria's book *Language and Cognition* became a culmination of his multifaceted and prolific scientific work, focusing on human speech activity, the organization of brain functions, and the core issue of psycholinguistics—the relationship between speech and thought. Although this monograph provides a comprehensive analysis of speech processes primarily from the perspectives of speech psychology, neuropsychology, and neurolinguistics, it is now widely used as a key textbook in psycholinguistics [8].

Edward Hall -»Proxemics" and language. In his research, Edward Hall showed that language has a psychological effect not only through speech, but also through body language, spatial distance (proxemics) and other expressive means [9, 77]. He studied the physical and psychological impact of words and analyzed language tools that affect the emotional state of a person [10].

In conclusion, the research carried out by these scientists shows the close relationship between language and psychology, shedding light on the various mechanisms by which words and phrases affect the emotional and psychological state of a person. In psychology, the role of language in the expression of emotions and feelings is studied in detail. The expression of emotions and feelings forms a fundamental part of human relationships, since they play a key role in social interaction and interpersonal relationships.

A review of research on the expression of emotions and feelings through language reveals several main areas of research. Studying the linguistic representation of emotions.

Examining the linguistic representation of emotions Numerous researchers have studied how language communicates emotions. In this regard, the use of various linguistic tools such as words, phrases, and metaphors play a crucial role in identifying emotions. For example, emotions and feelings are often expressed through characteristics such as intensity, satisfaction, or sadness. Research has examined how the vocabulary of emotions, metaphors, and figurative language is structured and how they can be recognized.

Cognitive psychological perspective Communicating emotions through language is not just an external expression, but is also closely linked to cognitive processes. Scientists have examined how emotions are processed in the human brain and how information about these emotions is reflected in language. This area of research focuses on the recognition of specific emotions, how they are represented in language, and the cognitive and linguistic strategies needed to accurately understand human emotions.

Exploring psychological differences between cultures through language Cultural variation in the expression of emotions and feelings is a key topic of research. Researchers have examined the similarities and differences in how emotions are communicated across cultures. For example, some cultures express emotions and feelings directly, while in others they may be communicated more subtly through subtext or indirect expressions.

The relationship between language and emotions Researchers examine the relationship between language and emotion within the field of linguistics. Key areas of study include the meanings of emotions in language, the meaning of words, how their meanings change depending on context, and how emotions are communicated to others through words.

The role of language in regulating emotions and feelings: Several studies highlight language as a crucial tool for regulating emotions and feelings. The ability to manage emotions effectively and express them appropriately plays a significant role in social interactions and psychological well-being. These studies analyze how individuals control their emotions through language and regulate them using linguistic tools. Benjamin Lee Whorf's linguistic relativity studies and George Lakoff's perspectives on metaphors and emotions provide deeper insights into how language shapes and influences the perception of emotions and feelings. Research in this area encompasses not only the psychological and biological aspects of emotions but also their social and cultural dimensions [11, 89]. Conducting extensive studies on the expression of emotions through language contributes significantly to understanding human psychological development and cultural identity. The consolidation of expressive

stylistic paradigms in the Kazakh language with psychological studies represents an intriguing and essential area at the intersection of modern linguistics and psychology. Research in this field helps to understand the emotional and psychological aspects of language, as language serves as a vital tool for expressing an individual's inner world, thought processes, and emotions. Investigating the integration of expressive stylistics and psychology facilitates the exploration of the connections between language and consciousness. The interrelation between expressive-emotional stylistics and psychology constitutes a system of artistic and emotional linguistic devices. In the Kazakh language, expressive elements such as metaphors, epithets, and hyperboles vividly and effectively convey a person's emotional state, feelings, and opinions. In psychology, the recognition and study of emotions and feelings hold significant importance. Expressive linguistic tools communicate an individual's inner emotions and feelings to the external world, while psychology explains how this process functions, how emotions emerge, and how they can be identified and regulated. From this perspective, the close relationship between language and psychology acts as a bridge between the external and internal mechanisms influencing the expression of an individual's emotional state.

The study of expressive paradigms in the Kazakh language examines the linguistic means used to convey emotions at various levels of the language structure. These paradigms include structural features, syntactic constructions, and lexical units. Figurative expressions and metaphors in the Kazakh language serve as powerful tools for conveying emotional nuances. For example, phrases such as "zhuregim kuanyp tur" ("my heart is rejoicing or I am happy") and "kozimde mun bar" ("there is sadness in my eyes") are intended to reveal the depth of a person's inner world. Expressive linguistic means such as hyperboles enhance the intensity and clarity of emotions. For example, phrases such as "taudai umit" ("mountain of hope"), "zhanyndy zhep bara zhatyr" ("it devours my soul" or "it consumes the energy from my soul"), "kanymdy ishti" ("it drank my blood") emphasize the strength and depth of feelings and emotions. Linguistic comparisons and similes allow us to convey emotions vividly and clearly. Expressions such as "zhany zhanyp tyr" ("his soul is burning"), "konili taskyndap barady" ("his emotions are overflowing or raging"), "ozegi ertenip barady" ("his heart/core is burning") accurately reflect a person's psychological state. To be precise, let's consider following example of hyperbole: "Özegi örtenip barady" (literally "his/her heart/core is burning") is an expression that conveys deep sorrow, emotional distress, or deep regret. It symbolizes the intense inner turmoil or longing that a person is experiencing. For example, when someone loses a loved one or faces a great regret: "When he heard the devastating news, he felt as if his heart was burning" - this means that he was overwhelmed with grief and could not find peace. Thus, the importance of stylistic devices becomes evident through the examples provided above. These linguistic tools not only enhance the expressiveness of speech but also allow for a deeper and more vivid transmission of emotions and feelings. Metaphors, hyperboles, and similes help to create a stronger emotional connection between the speaker and the listener, making communication more impactful. In literature and everyday speech, such stylistic elements enrich language, adding layers of meaning and intensity to the conveyed message. Additionally, they play a crucial role in reflecting cultural and psychological aspects of human expression. By using these devices, people can articulate complex emotions and thoughts in a way that resonates deeply with others.

When considering the consolidation aspects of expressive stylistics and psychology, understanding the influence of language on emotions and feelings from a psychological perspective is important. This can be considered using several key aspects.

When recognizing emotions and psychological states, it is important to study how expressive stylistic devices in the Kazakh language reflect various psychological states. For example, emotions such as anger, joy, sadness, and hope are expressed using various lexical and grammatical means.

As for the regulation of emotions with words, psychological research on the regulation of emotions and feelings focuses on how particularly people perceive their emotions and how they can control them with language. In the Kazakh language, stylistic devices for expressing emotions allow speakers to regulate their inner feelings or adapt them to social contexts.

From a cognitive psychological point of view, cognitive processes play a significant role in expressing emotions with language. In psychology, the cognitive aspects of emotions, in particular the connection between feelings and thoughts, are reflected with the help of expressive language devices. In this regard, theoretical studies of how a particular emotional state manifests itself in language and how cognitive mechanisms function in this process are of great importance.

The expression of emotions in the Kazakh language and the transmission of psychological concepts have unique psychological characteristics specific to each nation. For example, from a cultural perspective, the features and limitations of openly expressing emotions require special attention when studying the integrated system of psychology and language. Emotions are not only inherent to an individual but also vary within social, cultural, and national contexts. In Kazakh traditions and worldview, emotions and feelings are often conveyed either explicitly or implicitly, not necessarily through direct words but through actions, behaviors, or symbolic representations. The consolidation of expressive stylistic paradigms in the Kazakh language with psychology through a synergistic approach represents a significant area of research in understanding how individuals convey their inner emotions to the external world. This field allows for a deeper exploration of the connection between language and psychology, as well as a more precise identification of psychological traits and cultural contexts through the study of the emotional component of language.

RESEARCH FINDINGS: During the study, it was determined that the Kazakh language has a wide range of methods and ways for expressing emotions. Expressive stylistic devices, particularly metaphors, hyperboles, epithets and similes, effectively convey a person's inner feelings and psychological state. For instance, phrases such as "my heart aches" (жүрегім ауырды), "tears welled up in my eyes" (көзіме жас келді), and "my soul is wounded" (жаным жараланды) illustrate how emotions can be expressed vividly and accurately through language. The research confirmed the close interconnection between language and psychology. From a psychological perspective, linguistic tools used to express emotions serve as a fundamental mechanism for externalizing an individual's inner world. Through language, people can regulate, process, and interact with their emotions. The consolidation of psychology and linguistics has provided a deeper understanding of the psychological significance of language in representing emotions.

The Kazakh language has distinctive features in the expression of emotions. Emotional states and feelings are often conveyed through intensification, metaphors, and figurative expressions. Of particular importance is also the way in which linguistic structures are used in social and cultural contexts. In Kazakh, the depiction of emotions is often carried out indirectly through actions, behavior, and body language indicators.

Psycholinguistic analysis has shown that emotions and feelings in language often reflect cognitive processes such as thinking, perception, and response mechanisms. The way emotions are expressed and interpreted through language varies depending on a person's psychological state. Research findings indicate that accurate communication of emotions and feelings plays a crucial role in social interactions and interpersonal communication.

In modern Kazakh language, the words and expressions used to convey emotions continue to evolve in response to social and cultural changes. These linguistic elements influence psychological reactions and often contribute to emotional regulation and mutual understanding. At both the societal and individual levels, the role of emotional expression remains psychologically significant.

Expressive language tools are very effective in expressing a person's psychological state. They help to perceive and understand emotions. The results of the study had shown that the words and structures used in the Kazakh language to express emotions allow for a deeper understanding of a person's inner world, and the process of expressing emotions and feelings through language plays an important psychological role.

CONCLUSION The results of the study show that the synergistic consolidation of psychology and expressive stylistic paradigms provides a deeper understanding of the psychological mechanisms underlying the expression of emotions and feelings through language. Expressive means of the Kazakh

language play a crucial role in understanding the inner world of a person and facilitating interaction. The connection between language and psychology opens up new prospects for research in this area, emphasizing the importance of emotional expression in society and culture.

Expression of emotions through language is one of the key topics in psychology. Language not only displays emotions, but also serves as a tool for enhancing or mitigating them. Expressive language means play a significant role in the externalization of a person's psychological state and internal emotions. Psychologists, exploring these aspects, seek to understand how language affects a person's psychological state.

The results show that the consolidation of psychology and expressive stylistic paradigms provides a deeper understanding of the psychological mechanisms underlying the expression of emotions and feelings through language. Expressive means of the Kazakh language confirm their importance in understanding internal states and facilitating social interaction. The relationship between language and psychology paves the way for new research perspectives and highlights the role of emotional expression in social and cultural contexts. Many scholars have sought to deepen their understanding of the relationship between language and psychology in their studies on the consolidation of psychology and expressive stylistic paradigms. They have proposed important theories and methodologies focusing on the representation of emotions and feelings in language and the study of psychological processes. These studies have contributed to new understandings of how language and psychology function as an integrated system.

The article was prepared within the framework of the project AP23489363 Digital technology: Consolidation of interdisciplinary expressive stylistic paradigms of the Kazakh language and a web platform of integrative learning of synergetic models.

Reference:

1. Il'in E. P. *Emocii i chuvstva*. - SPb: Piter, 2001. - 752 s
2. Piz A., Piz B. *Novyj yazyk telodvizhenij. Rasshirennaya versiya*. – M.: Eksmo, 2006. – 414s.
3. Carl Ransom Rogers. Houghton Mifflin Harcourt, 1995 - *Body, Mind & Spirit* - 395 p
4. Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*. John Murray. -465 p. https://darwin-online.org.uk/converted/pdf/1871_Tylor_PrimitiveCulture_CUL-DAR.LIB.635.pdfhttps://archive.org/details/primitiveculture01tylouoft/page/n7/mode/2up
5. Levinson, P. (2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Routledge. https://pure.mpg.de/rest/items/item_59541_3/component/file_59542/content
6. Piaget, J. (1923). *Language and Thought of the Child*. Routledge & Kegan Paul. -315 p. <a802900.us.archive.org/24/items/in.ernet.dli.2015.188629/2015.188629.The-Language-And-Thought-Of-The-Child.pdf>
7. Vygotskij L. S.: *Myshlenie i rech'*. Moskva. AST. - 2023. - 576 s.
8. Luriya A. R.: *Yazyk i soznanie*. Piter-Trejd. -2020.- 295 s.
9. Hall, E. T. (1966). The hidden dimension (p. 77). Doubleday. <https://web.archive.org/web/20061124161517/http://www.csiss.org/classics/content/13>
10. Hall, E. T. (1966). The hidden dimension (p. 90). Doubleday. <https://www.mediacom.keio.ac.jp/publication/pdf2002/review24/2.pdf>
11. Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf* (J. B. Carroll, Ed.). MIT Press. - 465p.

Д.И.Ордагулова^{1*} , К. Казиев² , С.Ж.Бекжанова³ , А.Қ.Өмірзақова-Ахмет²

¹Туран университеті Алматы, Қазақстан

²Х.Досмұхамедов атындағы Атырау университет Атырау, Қазақстан

³Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті Алматы, Қазақстан

СТУДЕНТТЕРДЕГІ ПЕРФЕКЦИОНИЗМ, АКАДЕМИЯЛЫҚ ПРОКРАСТИНАЦИЯ ЖӘНЕ ӨМІРГЕ ҚАНАҒАТ АРАСЫНДАҒЫ БАЙЛАНЫС

Аңдатпа

Зерттеудің мақсаты – университет студенттеріндегі перфекционист тұлғалық қасиеті олардағы академиялық прокрастинация мен өмірге қанағаттануын болжайтынын анықтау. Зерттеуге Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің 90 студенті қатысты. Деректер тұлғаның перфекционистік қасиетін зерттеуге арналған көп өлшемді перфекционизм шкаласы, академиялық прокрастинацияны зерттеу үшін студенттердегі прокрастинацияны бағалау шкаласы және өмірге қанағаттанушылықты зерттеу үшін өмірге қанағаттану шкаласының көмегімен жиналды. Зерттеу нәтижелері бойынша регрессиялық талдау жүргізілді. Талдау қорытындысына сәйкес, тұлғаның өзіне бағдарланған перфекционистік қасиеті академиялық прокрастинация мен өмірге қанағаттануды айтарлықтай болжайтыны анықталды. Сонымен қатар, өзгеге бағытталған және қоғам анықтаған перфекционизм академиялық прокрастинация мен өмірге қанағаттануды болжаған жоқ.

Түйін сөздер: перфекционизм, өзіне бағытталған перфекционизм, өзгелерге бағытталған перфекционизм, академиялық прокрастинация, өмірге қанағаттану, студенттер.

Д.И.Ордагулова^{1*} , К. Казиев² , С.Ж.Бекжанова³ , А.К.Умирзахова-Ахмет

¹Университет Туран, Алматы, Казахстан

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

³Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

⁴Атырауский университет им. Х. Досмухамедова, Атырау, Казахстан

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ПЕРФЕКЦИОНИЗМОМ, АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИЕЙ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ У СТУДЕНТОВ

Аннотация

Целью данного исследования является определение того, предсказывает ли черта личности перфекциониста у студентов университета их академическую прокрастинацию и удовлетворенность жизнью. В исследовании приняли участие 90 студентов Казахского национального педагогического университета имени Абая. Данные были собраны с помощью многомерной шкалы перфекционизма для исследования черты личности перфекциониста, шкалы студенческой прокрастинации для изучения академической прокрастинации и шкалы удовлетворенности жизнью. По результатам исследования был проведен регрессионный анализ. По результатам анализа было установлено, что перфекционизм направленный на себя существенно предсказывает академическую прокрастинацию и удовлетворенность жизнью. Более того, направленный на других и социально предписанный перфекционизм не предсказал академическую прокрастинацию и удовлетворенность жизнью у студентов.

Ключевые слова: перфекционизм, перфекционизм направленный на себя, перфекционизм направленный на других, академическая прокрастинация, удовлетворенность жизнью, студенты.

Ordagulova D.^{1*}, Kaziyeu K.², Bekzhanova S.³, Umirzakhova-Akhmet A.⁴

¹Turan University, Almaty, Kazakhstan

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

³Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan

⁴Atyrau University named after H. Dosmukhamedov, Atyrau, Kazakhstan

THE RELATIONSHIP BETWEEN PERFECTIONISM, ACADEMIC PROCRASTINATION AND LIFE SATISFACTION OF STUDENTS

Abstract

The purpose of this study is to determine whether perfectionist personality trait in university students predicts their academic procrastination and life satisfaction. The study involved 90 students of the Kazakh National Pedagogical University named after Abay. The data were collected using the Multidimensional Perfectionism Scale to study the perfectionist personality trait, the Student Procrastination Scale to study academic procrastination and the Life Satisfaction Scale. Based on the results of the study, a regression analysis was conducted. The analysis showed that self-directed perfectionism significantly predicted academic procrastination and life satisfaction. Moreover, other-oriented and socially prescribed perfectionism did not predict academic procrastination and life satisfaction of students.

Key words: perfectionism, self-oriented perfectionism, other-oriented perfectionism, academic procrastination, life satisfaction, students.

КІРІСПЕ Көптеген әдебиеттерде перфекционизм өзін-өзі бағалаудың төмендігі, депрессия, мазасыздық және прокрастинация сияқты жағымсыз жағынан қарастырылғанымен, олар ішкі бақылауды, шешім қабылдауды, тәртіп пен жетістікке ұмтылуды қамтиды. Перфекционисттің жағымсыз қасиеттерімен қатар жағымды қасиеттері оған өмірде бақыт сыйлайды.

Хьюитт және Флетт перфекционизм тұжырымдамасы жеке және әлеуметтік өлшемдерге ие және оның құрылымын көп өлшемді бағалау қажет деп болжайды. Перфекционизмнің жеке өлшемі «өзіне бағытталған» перфекционизмді қамтиды. Бұл өлшемге тән сипаттамалар – өзін айтарлықтай жоғары стандарттарға байлау, өз мінез-құлқы мен өнімділігін сыни бағалау, «не барлығы, не ештеңе де емес» принципін қабылдау және қол жеткізілген нәтижелердегі сәттілік немесе сәтсіздікке ғана назар аудару. Перфекционизмнің бұл түрі қателік жасаудан бас тарта отырып, адамды мінсіз болуға ынталандырады. Перфекционизмнің тұлғааралық өлшемі, керісінше «басқаға бағытталған перфекционизм». Бұл өлшем маңызды адамдардан жоғары стандарттарға сай болуын талап етуді қамтиды. Перфекционизмнің бұл түрі басқалардың іс-әрекетін сыни бағалаумен, кінә тағумен, оларға сенімсіздікпен қараумен және оларға деген дұшпандық сезімдермен байланысты. Перфекционизмнің үшінші әлеуметтік өлшемі – басқалардың өзіне артқан үмітіне қатысты «қоғаммен анықталған перфекционизм». Бұл өлшем маңызды адамдар жүктеген адамның стандарттар мен үміттерге жауап беру қабілетін қамтиды. Перфекционизмнің бұл түрінде басқалар өзіне өте жоғары талаптар қояды және адам осы стандарттарға қол жеткізу арқылы ғана қанағаттана алады деген сенім бар [1]. Перфекционизм көптеген психопатологиялармен және дисфункционалды мінез-құлықтармен байланысты екені анықталды [2]. Перфекционизммен байланысы анықталған тағы бір жағымсыз қасиет – прокрастинация. Бұл мәселеге студенттер контекстінде қарасақ, перфекционистік тұлғалық қасиеттерге ие студенттер академиялық мәселелерде жоғары прокрастинацияны көрсететінін көруге болады.

Академиялық прокрастинация үй тапсырмасын орындай және емтиханға дайындық сияқты академиялық тапсырмаларды соңғы минуттарға дейін қалдыру және осыған байланысты туындайтын ыңғайсыздық сезімі ретінде анықталған [3]. Бұл академиялық тапсырмаларды қате

жіберіп қоюдан қорыққандықтан әдейі кейінге қалдыру [4], орындалуы қажет тапсырмаларды кейінге қалдыру [5] және уақытты тиімді басқара алмау ретінде сипатталған [6].

Көптеген авторлар перфекционистер мен прокрастинаторлардың кейбір ортақ белгілерін атап көрсетеді. Екеуі де жоғары стандарттарға ие [7] және мүмкін емес сенімдерді қолдайды [8]. Сонымен қатар, екеуі де қателік жасаудан қорқады, тұрақты жетістіктің маңыздылығына мән береді [9].

Перфекционизм мен прокрастинация арасындағы себеп-салдар байланысын қарастыра отырып, зерттеушілер көп адамдар перфекционист болғандықтан кейінге қалдырады деп болжайды [7]. Перфекционистер өздеріне қисынсыз жоғары талаптар қояды және бұл талаптарды орындай алатынына сене алмағандықтан кейінге қалдырады. Феррари прокрастинаторлардың басқалардың оларды қалай бағалайтынына қатысты перфекционистік қасиетке ие екенін айтады [10]. Олар орындау қажет тапсырмаларды орындай алмайды, себебі олар өздері үшін белгіленген стандарттарға шамадан тыс назар аударады және басқалар оларды қалай бағалайтыны туралы көп ойлайды. Осы себептерге байланысты перфекционизм мен академиялық прокрастинация арасында себеп-салдар байланысы бар [11].

Перфекционистік тұлғалық қасиет пен прокрастинация арасындағы байланыстарға арналған зерттеулерді қарастыра отырып, Флетт және басқалар қоғаммен анықталған перфекционизм мен академиялық прокрастинация арасында байланыс бар, бырақ өзіне бағытталған және басқаларға бағытталған перфекционизм мен академиялық прокрастинация арасында әлсіз байланыс бар деген қорытындыға келді. Сол сияқты, Садлер, Сакс және Вернике қоғаммен анықталған перфекционизм мен академиялық прокрастинация арасында байланыс бар деп болжайды [12]. Мартин және басқалары университет студенттерімен жүргізген зерттеуінде перфекционизмнің әлеуметтік өлшемі мен прокрастинация арасында оң корреляция, ал перфекционизмнің жеке өлшемі мен прокрастинация арасында теріс корреляция анықтады. Чакиджи зерттеуі академиялық прокрастинация мен өзіне бағытталған перфекционизм арасында теріс корреляция және басқалардың өзінен күтетін үміттеріне қатысты перфекционизммен оң корреляция анықтады. Лэй өзіне бағытталған перфекционизм мен академиялық прокрастинация арасындағы байланысты анықтаса [13], Буско өзіне бағытталған перфекционизм академиялық прокрастинациямен теріс байланысады деген қорытындыға келді [14]. Зерттеу нәтижелерін бағалай отырып, перфекционизмнің барлық өлшемдері академиялық прокрастинациямен байланысатынын көруге болады.

Бұл зерттеулердің нәтижелері перфекционизм жиі жағымсыз мінез-құлық тудыратынын көрсетсе де, соңғы зерттеулер бұл тұлғалық қасиет субъективті әл-ауқат пен өмірге қанағаттану сияқты жағымды сезімдерге әкелетіні айтылуда. Өмірге қанағаттану – адам өмірін эмоционалды және когнитивті бағалауды қамтитын тұжырымдама. Өмірге қанағаттанушылық адамның өмір сүру жағдайлары мен өзі бекіткен стандарттарды салыстыру арқылы бағалауды қамтиды. Сол сияқты, перфекционизм – бұл, адамның өзі белгілеген стандарттар негізінде тапсырманы орындау сапасын бағалауы. Осылайша, адамның белгіленген стандарттарға сай болуы өмірге қанағаттанушылықты арттырады. Керісінше, қабылданған стандарттар мен нақты өнімділік арасындағы айырмашылық артқанда, өмірге қанағаттану төмендейді. Тұлғаның перфекционистік қасиетін, прокрастинация мен өмірге қанағаттануды зерттеген зерттеулер болған емес. Перфекционистік тұлғалық қасиет пен өмірге қанағаттану арасындағы өзара байланысқа арналған зерттеулер перфекционизмнің үйлесімді және үйлесімсіз аспектілері мен өмірге қанағаттану арасындағы корреляцияны зерттеген. Зерттеушілер тұлғаның перфекционистік қасиеті өмірге қанағаттанушылыққа қалыпты және теріс әсер ететінін және перфекционистік ойлар өмірге қанағаттануды төмендетеді деген қорытындыға келді.

Өмірге қанағаттану мен перфекционизмнің жеке және әлеуметтік өлшемдері арасындағы байланыстарды зерттеу кезінде қоғаммен анықталған перфекционизм мен өмірге қанағаттану арасында теріс корреляция, ал өзіне бағытталған перфекционизм мен өмірге қанағаттану

арасында корреляция анықталмаған. Эшби және Райс та қоғаммен анықталған перфекционизм мен өмірге қанағаттану арасында теріс корреляция анықтады [15].

Зерттеу нәтижелеріне сәйкес, перфекционизмнің әлеуметтік өлшемі мен өмірге қанағаттану арасында оң корреляция анықталса, басқа өлшемдерімен корреляция анықталмаған [16]. Зерттеулерді талдау академиялық прокрастинация сияқты тұлғаның перфекционистік қасиетінің жағымсыз әсері егжей-текжейлі зерттелгенін, ал өмірге қанағаттану сияқты көп өлшемді перфекционизмнің оң әсеріне жүргізілген зерттеулердің өте аз екендігін көрсетеді.

ЗЕРТТЕУ МАТЕРИАЛДАРЫ МЕН ӘДІСТЕРІ. Зерттеудің мақсаты тұлғаның көп өлшемді перфекционистік қасиеті, академиялық прокрастинация және өмірге қанағаттану арасындағы байланысты зерттеу болып табылады.

Зерттеуге Абай ат.ҚазҰПУ педагогикалық мамандықтарының 90 студенті қатысты, олардың 64 әйел (71%), 36 ер (29%). 26 студент 1 курста, 22 студент 2 курста, 23-і 3 курста және 19 – сы 4 курста оқиды. Орташа жасы 21 жасты құрады.

Зерттеуге қажетті деректерді жинақтау үшін көп өлшемді перфекционизм шкаласы, прокрастинацияны бағалау шкаласы және өмірге қанағаттану шкаласы қолданылды.

Студенттердің перфекционистік қасиеттері Хьюит және Флетт құрастырған және И.И.Грачеваның орыс тіліне бейімдеген көп өлшемді перфекционизм шкаласының көмегімен өлшенді. Шкала перфекционистік мінез-құлықты 3 өлшем бойынша өлшейді және 45 тармақтан тұрады: өзіне бағытталған перфекционизм шкаласы, өзгелерге бағытталған перфекционизм шкаласы және қоғаммен анықталған перфекционизм шкаласы. Жауаптар 7 балдық Лайкерт шкаласы бойынша бағаланады (1- толықтай келісемін, 7-мүлде келіспеймін) және жоғары балдар жоғары перфекционизмді, төмен балдар төмен перфекционизмді білдіреді.

Академиялық прокрастинацияны зерттеу үшін Соломон және Ротблум әзірлеген және М.В.Зверева бейімдеген «Академиялық прокрастинацияны бағалау шкаласы» қолданылды. Шкала екі бөлімнен және жалпы алғанда 44 тармақтан тұрады. Бірінші бөлім «прокрастинацияның таралу аймақтарын» өлшеуге арналған және 18 тармақтан тұрады, әр тармақ Лайкерт шкаласы бойынша 5-балдық жүйемен бағаланады. Екінші бөлім «прокрастинация себептері» деп аталады және студенттерге курстық жұмысты әзірлеу бойынша сценарийді қамтиды. Екінші бөлім 26 тармақтан тұрады және әр тармақ Лайкерт шкаласы бойынша 5 балдық жүйемен бағаланады (1-мендегі прокрастинация себебін ашпайды, 5 - прокрастинация себебін толығымен ашады).

Студенттердің өмірге қанағаттану деңгейі Динер, Эммонс, Ларсен және Гриффин әзірлеген және орыс тіліне Д.А.Леонтьев және Е.Н.Осин бейімдеген өмірге қанағаттану шкаласы арқылы өлшенді. Шкала 5 тармақтан тұрады және жауаптар 7-балдық Лайкерт шкаласы бойынша бағаланады (1-мүлде олай емес, 7-дәл солай) және жоғары ұпайлар өмірге қанағаттанудың жоғары деңгейін, төмен ұпайлар өмірге қанағаттанудың төмен деңгейін білдіреді.

ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ ЖӘНЕ ОЛАРДЫ ТАЛҚЫЛАУ 2024-2025 оқу жылының күзгі семестрінде Абай ат.ҚазҰПУ педагогикалық мамандықтар студенттерінен деректер жинау әрекеті жасалды. Зерттеуде болжаушы айнымалы болып табылатын тұлғаның перфекционизмдік қасиеті мен академиялық прокрастинация және өмірге қанағаттану арасындағы сызықтық байланысты тексеру мақсатында SPSS бағдарламасының шашырау диаграммасы қолданылды. Болжаушы айнымалы мен болжамды айнымалы арасында сызықтық байланыс анықталды. Айнымалылар арасындағы байланыс Пирсон корреляция коэффициенті арқылы есептелді, содайн кейін сатылы регрессиялық талдау жасалды. Зерттеуде мәнділік деңгейі 0,05 – і құрады.

Алдымен болжамды айнымалылар болып табылатын перфекционистік қасиеттер (өзіне бағытталған, өзгеге бағытталған және қоғаммен анықталған перфекционизм), академиялық прокрастинация және өмірге қанағаттану арасындағы байланыс келтіріліп (1-кесте), содан кейін сәйкес айнымалылар үшін регрессиялық талдаулар нәтижелері ұсынылды (2-кесте). 1-кестеден көрініп тұрғандай, өзіне бағытталған перфекционизм мен академиялық прокрастинация арасында мәнді теріс корреляция ($r=0,198$) анықталды, ал өзіне бағытталған перфекционизм мен

өмірге қанағаттану арасында оң мәнді корреляция ($r=0,165$) анықталды. Өзгеге бағытталған перфекционизм, академиялық прокрастинация және өмірге қанағаттану арасында ешқандай байланыс анықталмады.

Кесте 1. Академиялық прокрастинация мен өмірге қанағаттануды есепке алатын айнымалылар арасындағы қарапайым корреляция ($n=130$)

Айнымалылар	1	2	3	4	5
1.Өзіне бағытталған перфекционизм		0,406**	0,307**	-0,198**	0,165*
2.Өзгеге бағытталған перфекционизм	0,406**		0,302**	-0,055	0,044
3.Қоғаммен анықталған перфекционизм	0,307**	0,302**		0,006	-0,080
4.Академиялық прокрастинация	-0,198**	-0,055	0,006		-0,151*
5.Өмірге қанағаттану	0,165*	0,044	-0,080	-0,151*	

* $p<0,05$ ** $p<0,01$

Бұл зерттеуде академиялық прокрастинация мен студенттердің өмірге қанағаттану болжаушыларын анықтау үшін сатылы регрессиялық талдау жүргізілді. Талдау нәтижелері 2-және 3- кестеде келтірілген.

2-кестеде көрсетілгендей, өзіне бағытталған перфекционизм академиялық прокрастинацияны айтарлықтай болжады ($R=0,211$, $R^2=0,044$, $p<0,01$). Студенттердің өзіне бағытталған перфекционизмі академиялық прокрастинацияның 4,4% дисперсиясын түсіндіреді. Дегенмен, өзіне және өзгелерге бағытталған перфекционизм академиялық прокрастинацияны болжай алмады.

Кесте 2. Студенттердегі академиялық прокрастинацияны болжау үшін сатылы регрессиялық талдау нәтижелері

Үлгі	Стандартталмаған коэффициенттер		Стандартталған коэффициенттер						
	β	SH	Beta	t	R	R^2	ΔR^2	F	Sig.
Өзіне бағытталған перфекционизм	-0,098	0,031	-0,227	-3,124	0,211	0,044	0,031	3,554	0,014*

* $p<0,01$

3-кестеде көрсетілгендей, тұлғаның өзіне бағытталған перфекционистік қасиеті өмірге қанағаттануды айтарлықтай болжады ($R=0,215$, $R^2=0,046$, $p<0,01$). Студенттердің өзіне бағытталған перфекционизмі өмірге қанағаттанудың 3,4% дисперсиясын түсіндіреді. Дегенмен, өзгелерге және өзіне бағытталған перфекционизм өмірге қанағаттануды болжаған жоқ.

Кесте 3. Студенттердің өмірге қанағаттануын болжау үшін сатылы регрессиялық талдау нәтижелері

Үлгі	Стандартталмаған коэффициенттер		Стандартталған коэффициенттер						
	β	SH	Beta	t	R	R ²	ΔR^2	F	Sig.
Өзіне бағытталған перфекционизм	-0,090	0,030	0,208	2,874	0,215	0,046	0,033	3,691	0,012*

* $p < 0,01$

Студенттердегі академиялық прокрастинация мен өмірге қанағаттануын болжауға тұлғаның перфекционистік қасиетінің әсерін анықтау мақсатында жүргізілген талдау нәтижесінде алынған регрессия коэффициенттері, R² және t мәндері студенттердегі академиялық прокрастинация мен өмірге қанағаттануы тұлғаның перфекционистік қасиеті арқылы болжанатынын көрсетеді. Екінші жағынан, өзгеге бағытталған және қоғаммен анықталған перфекционизм болашақ мұғалімдерде академиялық прокрастинация мен өмірге қанағаттануды болжамайды деген қорытынды жасалды.

ҚОРЫТЫНДЫ Бұл зерттеу университет студенттеріндегі академиялық прокрастинация мен өмірге қанағаттануды болжаудағы перфекционистік тұлғалық қасиеттердің әсерін зерттеді. Талдау нәтижелері студенттердегі академиялық прокрастинация мен өмірге қанағаттануы тұлғаның өзіне бағытталған перфекционистік қасиетімен болжанатынын көрсетті. Керісінше, өзгеге бағытталған перфекционистік тұлғалық қасиеттер мен қоғаммен анықталған перфекционистік қасиеттер болашақ педагогтардағы академиялық прокрастинация мен өмірге қанағаттануын болжамайды деген қорытындыға келді. Университет студенттерінің перфекционистік қасиеті мен академиялық прокрастинациясы бойынша жүргізілген зерттеулер өзіне бағытталған перфекционизм мен академиялық прокрастинация теріс (Seo, 2008; Saddler and Buley, 1999; Busko, 1998) және оң корреляцияланатындығын (Solomon and Rothblum, 1984) көрсететін нәтижелер берді. Сондай-ақ, екі айнымалының арасында ешқандай корреляция жоқ екенін көрсететін зерттеу нәтижелері де бар.

Осы зерттеуден алынған нәтижелер тұлғаның өзіне бағдарланған перфекционистік қасиеті мен академиялық прокрастинация арасында теріс корреляция бар екенін көрсеткен Seo және т.б. алған зерттеу нәтижелерімен ұқсас болды.

Зерттеушілердің пікірінше, өзіне бағытталған перфекционизмге ие адамдар өздеріне белгілеп алған қатаң және өте жоғары стандарттарды ұстанады, сонымен қатар кемелдікке жету және қателік жасаудан бойын аулақ ұстау үшін өздерін мұқият қадағалайды. Бұндай адамдар өте ынталы, өздеріне жүктелген тапсырмаларды орындауда амбициялы, жұмыстарына өте мұқият. Оларда ішкі бақылау мен белгілі бір жағдайларда жетістікке жету әлеуеті бар. Бұған қоса, өзіне бағытталған перфекционизмге ие адамдар ішкі мотивацияға ие және жетістікке жетуді талап ететін жағдайға тап болған кезде одан қашпайды, керісінше жақындауға тырысады. Осы тұрғыдан тұлғаның өзіне бағытталған перфекционизмі академиялық прокрастинациямен теріс байланысады.

Зерттеу барысында алынған тағы бір қорытынды, өзгеге бағытталған және қоғаммен анықталған перфекционистік қасиет пен академиялық прокрастинация арасында ешқандай байланыс анықталмады. Бұл қорытынды Onwuegbuzie зерттеу барысында алған нәтижелерімен сәйкес келмейді. Зерттеушілер қоғаммен анықталған перфекционизм академиялық прокрастинацияға оң әсер етеді және басқалар тарапынан берілетін теріс бағаға жауап ретінде туындайтын мазасыздық қателіктерден аулақ болуға және соның салдары ретінде академиялық прокрастинацияға әкеледі деп болжайды.

Зерттеуде тұлғаның перфекционистік қасиеті мен өмірге қанағаттану арасындағы байланыс туралы қорытындылар тұлғаның өзіне бағытталған перфекционизм өмірге қанағаттануды болжайтынын және екеуінің арасында оң корреляция бар екенін көрсетеді, ал қоғаммен

анықталған және өзгеге бағытталған перфекционизм мен тұлғаның перфекционистік қасиеті арасында корреляция анықталмады.

Перфекционизм мен өмірге қанағаттану арасындағы байланысты анықтау бойынша жүргізілген зерттеу ағымдағы зерттеу қорытындысына қайшы келетін нәтижелерді көрсетті. Әдебиеттерге шолу барысында, қоғаммен анықталған перфекционизм мен өмірге қанағаттану арасында теріс корреляция бар екені және тұлғаның өзіне бағытталған перфекционизмі мен өмірге қанағаттану арасында ешқандай корреляция жоқ екені белгілі болды. Студенттердің өздеріне белгілеген ең басты стандарты – жоғары оқу орнына түсіп, мамандық алу. Зерттеуге қатысқан топ жетістікке жеткен топ, себебі олар мамандық алуға қадам жасауда. Студенттер өздері белгілеген стандарттарға жақындаған сайын олардың өмірге қанағаттануы артады.

Перфекционизмнің кейбір жағымсыз жақтары болғанымен, тұлғаның өзіне бағытталған перфекционизмінің кейбір артықшылықтары да бар, мысалы, мақсат қою, жетістікке жету және тәртіп. Әсіресе университет студенттері үшін академиялық өміріндегі жетістік олардың бүкіл өміріне әсер етеді. Осы тұрғыдан алғанда, жеке дамуын жалғастырушы және өзін-өзі дамытуға мүмкіндіктері мол болашақ педагогтарға қатысты университеттер мен университеттік психологиялық кеңес беру орталықтарына үлкен міндет жүктеледі. Қажет болған жағдайда, студенттерге психологиялық кеңес беру орталықтарынан кәсіби көмек көрсету арқылы перфекционистік қасиеттер мен академиялық оқу дағдыларын жетілдіру бағытында саналы түсінуге қол жеткізуге қол жеткізуге болады. Олардың тұлғалық дамуы үшін семинарлар мен психологиялық білім беру бағдарламаларын ұйымдастыруға болады. Сондай-ақ, осы мақсатта студенттердің жеке қасиеттерін ашуға және кәсіби біліктілігін арттыруға көмектесетін педагогикалық факультеттердің оқу бағдарламаларын элективті курстармен толықтыруға болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Hewitt, P. L., & Flett, G. L. *Multidimensional Perfectionism Scale (MPS): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 2004.
2. Adkins, K. K., & Parker, W. D. Perfectionism and suicidal preoccupation. *J. Personal.*, 1996. 64: 529–543.
3. Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. Academic procrastination: Frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 1984. 31(4), 504–510.
4. Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, (1995). 135, 607–619.
5. Schouwenburg, H. C. Academic procrastination: Theoretical notions, measurement, and research. In J. R. Ferrari & J. L. Johnson (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*, 1995a. pp. 71–96. New York: Plenum Press.
6. Milgram, N., Marshevsky, S., & Sadeh, C. Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. *Journal of Psychology*, 1995. 129, 145–155.
7. Burka, J. B., & Yuen, L. M. *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Reading, 1983. MA: Addison-Wesley.
8. Beswick, G., Rothblum, E.D., & Mann, L. Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 1988. 23, 207–217.
9. Flett, G. L., Blankstein, K., Hewitt, P. L., & Koledin, S. Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behaviour and Personality*, 1992. 20, 85–94.
10. Ferrari, J.R. Reliability of academic and dispositional measures of procrastination. *Psychological Reports*, 1989. 64, 1057–1058.
11. Onwuegbuzie, A. J. Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 2000. 15(5), 103–110.
12. Saddler, C. D., & Sacks, L. A. Multidimensional perfectionism and academic procrastination: Relationships with depression in university students. *Psychological Reports*, 1993. 73, 863–871.

13. Lay, C.H. At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 1986. 20, 474–495.

14. Busko, D. A. Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model. *Unpublished master's thesis, University of Guelph, Canada*, 1998.

15. Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R.E. Personality, culture, and subjective wellbeing: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 2003. 54,403-425.

16. Chang, E. C. Perfectionism as a predictor of positive and negative psychological outcomes: Examining a mediation model in younger and older adults. *Journal of Counseling Psychology*, 2000. 47, 18–26.

References

1. Hewitt, P. L., & Flett, G. L. *Multidimensional Perfectionism Scale (MPS): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 2004.

2. Adkins, K. K., & Parker, W. D. Perfectionism and suicidal preoccupation. *J. Personal.*, 1996. 64: 529–543.

3. Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. Academic procrastination: Frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 1984. 31(4), 504-510.

4. Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, (1995). 135, 607–619.

5. Schouwenburg, H. C. Academic procrastination: Theoretical notions, measurement, and research. In J. R. Ferrari & J. L. Johnson (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*, 1995a. pp. 71–96. New York: Plenum Press.

6. Milgram, N., Marshevsky, S., & Sadeh, C. Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. *Journal of Psychology*, 1995. 129, 145–155.

7. Burka, J. B., & Yuen, L. M. *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Reading, 1983. MA: Addison-Wesley.

8. Beswick, G., Rothblum, E.D., & Mann, L. Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 1988. 23, 207–217.

9. Flett, G. L., Blankstein, K., Hewitt, P. L., & Koledin, S. Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behaviour and Personality*, 1992. 20, 85–94.

10. Ferrari, J.R. Reliability of academic and dispositional measures of procrastination. *Psychological Reports*, 1989. 64, 1057–1058.

11. Onwuegbuzie, A. J. Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 2000. 15(5), 103-110.

12. Saddler, C. D., & Sacks, L. A. Multidimensional perfectionism and academic procrastination: Relationships with depression in university students. *Psychological Reports*, 1993. 73, 863-871.

13. Lay, C.H. At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 1986. 20, 474–495.

14. Busko, D. A. Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model. *Unpublished master's thesis, University of Guelph, Canada*, 1998.

15. Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R.E. Personality, culture, and subjective wellbeing: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 2003. 54,403-425.

16. Chang, E. C. Perfectionism as a predictor of positive and negative psychological outcomes: Examining a mediation model in younger and older adults. *Journal of Counseling Psychology*, 2000. 47, 18–26.

Г.А.Момбиева^{1*} , Ж.А.Толбаева² , Б.Б.Исатаева² 

¹Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

²Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, Ақтөбе, Қазақстан

КОММУНИКАТИВТІ ҚҰЗЫРЕТТІЛІК – БОЛАШАҚ ПСИХОЛОГТАРДЫҢ КӘСІБИ ДАМУЫНЫҢ ҚҰРАМДАС БӨЛІГІ РЕТІНДЕ

Аңдатпа

Мақала психология білім бағдарламасы бойынша оқитын студенттердің кәсіби дамуының элементі ретінде коммуникативтік құзыреттілік мәселелерді қарастыруда. Кәсіби психолог болу үшін адамда вербалды және вербалды емес коммуникация құралдарын меңге руде жүзеге асырылатын коммуникативті құзыреттілік, қарым-қатынасты бастау және оны жалғастыру қабілеті сияқты бірқатар маңызды психологиялық дағдыларды меңгеру керек. Мақаланың мақсаты болашақ психолог кадрлардың кәсіби дамуының құрамдас бөлігі ретінде коммуникативті құзыреттілік ерекшеліктеріне эмпирикалық зерттеу. Психодиагностикалық әдістер кешені таңдалып, олардың коммуникативті құзыреттіліктің негізгі параметрлерін, кәсіби бағдар ерекшеліктерін және болашақ кәсіби қызметтің мотивациясын анықтауда көмектесті. Алынған нәтижелерге сандық және сапалық талдау жасалды. Зерттеу жұмысы Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университетінде оқитын 72 бакалавр дәрежесіндегі «Психология» білім беру бағдарламаларының студенттерін қамтыды. Зерттеу екі кезеңнен тұрды. Бірінші кезеңде коммуникативті құзыреттілік бағалау енгізілді, оның негізінде субъектілердің таңдауы коммуникативтік құзыреттіліктердің даму деңгейіне қарай 3 кіші топқа бөлінді. Екінші кезеңде коммуникативті құзыреттілік дамуының әртүрлі деңгейлері бар студенттердің кәсіби мотивациясы мен өзіндік кәсіби дамуына қатынасының ерекшеліктері талданды. Зерттеу нәтижелері студенттердің жоғары деңгейде екенін көрсетеді коммуникативтік құзыреттілік деңгейі орта және төмен деңгейдегі студенттермен салыстырғанда кәсіби мотивация құрылымында ішкі мотивация басым болады, бұл мұндай студенттер үшін олардың болашақ мамандығының өзі өте маңызды екенін көрсетеді. Сонымен қатар, бұл студенттердің болашақ кәсіби қызметі туралы нақты түсініктері бар, кәсіби бағдарланған, бұл олардың табысты кәсіби дамуына ықпал етеді.

Түйін сөздер: коммуникативтік құзыреттілік, коммуникативті қабілеттері, кәсіби дағды, кәсіби құзыреттілік, эмпатия.

Г.А.Момбиева^{1*}, Ж.А.Толбаева², Б.Б.Исатаева²

¹Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

²Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова, Актөбе, Казахстан

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы формирования коммуникативной компетентности как важного компонента профессионального развития студентов, обучающихся по направлению «Психология». За период обучения студент не только осваивает свою профессию, вместе с тем он определяется со своим мировоззрением, овладевая все новыми эффективными формами взаимодействия и модели поведения. Профессиональный психолог, по мнению авторов, должен обладать рядом важных психологических навыков, в частности, таких как коммуникативная компетентность, осуществляемая с помощью вербальных и невербальных средств общения, а также умением то или иное общение инициировать и поддерживать. С целью диагностики

наличия компонентов коммуникативной компетентности студентов образовательной программы «Психология» с помощью методик был проведен эксперимент, в процессе которого были констатированы основные параметры коммуникации, особенности профессиональной направленности и мотивации будущей профессиональной деятельности. В исследовании приняли участие 72 студента уровня бакалавриата по образовательной программе «Психология», обучающиеся в Актыбинском региональном университете имени К.Жубанова. Исследование состояло из двух этапов. На первом этапе был диагностирован уровень фактической коммуникативной компетентности, на втором этапе анализировались особенности профессиональной мотивации и установки на само профессиональное развитие студентов с разным уровнем сформированности коммуникативной компетентности. Полученные результаты исследования были подвергнуты количественному и качественному анализу. Таким образом, было выявлено, что у студентов с высоким уровнем коммуникативной компетентности в структуре профессиональной мотивации наблюдается более высокий уровень внутренней мотивации по сравнению со студентами со средним и низким уровнем, что может свидетельствовать об уровне значимости будущей профессиональной деятельности. Студенты с высоким уровнем внутренней мотивации имеют достаточно четкие представления о своей будущей профессиональной деятельности и, в целом, профессионально ориентированы, что в будущем этот факт сможет поспособствовать их успешному профессиональному развитию.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, коммуникативные способности, профессиональные навыки, профессиональная компетентность, эмпатия.

G.Mombiyeva^{1*}, Zh. Tolebayeva², B. Issatayeva²

¹Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan

²Aktobe Regional University named after K. Zhubanov, Aktobe, Kazakhstan

COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

Abstract

The article analyses communicative competence as an essential component of the professional development of students specializing in psychology. Acquiring professional status in this field demonstrates the development of a number of psychological competencies, among which communicative competence occupies a central place. This competence embraces mastery of both verbal and non-verbal communication methods, as well as the ability to effectively set in motion and maintain interpersonal interactions. One of the main goals of the study is to conduct an evidence-based study of the characteristics of communicative competence as a fundamental element of the formation of professional self-concept psychologists. A number of psychodiagnostic techniques were used to assess key indicators of communicative competence, professional orientation and motivation for future professional activity. A combination of quantitative and qualitative methods was used to analyze the data. The study sample included 72 undergraduate students enrolled in the Psychology program Aktobe Regional University named after K. Zhubanov. The study was conducted in two stages. At the first stage, the participants' communicative competence was assessed, which made it possible to divide the sample into three subgroups depending on the level of development of communicative competence. At the second stage, the main focus was on studying the characteristics of professional motivation and attitudes towards independent professional growth among students with different levels of communicative competence. The data earned indicate that individuals who show a high level of communicative capability demonstrate stronger intrinsic motivation within the framework of professional motivation compared to their peers with an average or low level of competence. This points to the fact that such students attach great importance to their future profession as a personal value. Furthermore, they confirm a clear understanding of their future professional roles and

demonstrate a clear professional orientation, which contributes to their overall professional development.

Keywords: communicative competence, communicative abilities, professional skills, professional competence, empathy.

КІРІСПЕ Заманауи қоғамның әртүрлі салаларындағы қарқынды дамуы, кез келген қызмет саласындағы мамандарға қойылатын кәсіби дайындық талаптарының сапалы өзгеруін анықтайды. Осылайша, қазіргі уақытта жұмыс берушілердің көпшілігі мамандардан кәсіби біліктілігінің жоғары болуын, өз ісін жетік меңгергенін, мамандығына деген сүйіспеншілігі мен құрметінің болуын, ең бастысы коммуникативті құзыретті, эмоционалды тұрақты болуын талап етуде. Осындай сапаларды толық қажет ететін мамандықтардың бірі – психологтардың кәсіби қызметі болып табылады, бұл өз кезегінде тұлғаның жан-жақты дамуын талап етеді (Зеер Э. Ф., 2000).

Осы орайда, болашақ психологтардың жоғары оқу орындарында білім алу барысындағы кәсіби даму міндеттеріне қатысты мәселелер ерекше өзекті болып табылады, өйткені бұл кезеңде студент өз мамандығын меңгеріп қана қоймай, сонымен қатар өз өмірін айқындап, дүниетанымы, өзара әрекеттестіктің тиімді формалары мен мінез-құлық үлгілерін меңгереді (Пуз және Шевченко, 2018).

Кәсіби психологиялық іс-әрекеттің әртүрлі формаларын табысты жүзеге асыру үшін жоғары оқу орнының студенті әртүрлі жеке қасиеттер мен қабілеттерді дамытуға көмектесетін бірқатар талаптарға сай болуы керек. Соның ішінде вербалды және вербалды емес коммуникация құралдарын меңгеруді, вербалды контактіге түсу қабілетін қамтитын коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру ерекше маңызды. Қарым-қатынас - бұл адамдар арасындағы ауызша байланыстарды орнату мен дамытудың, бірлескен іс-әрекет қажеттілігінен туындайтын, сонымен қатар түрлі ақпарат алмасу процесін қамтитын, өзін және басқаларды түсіну мен қабылдай алуды қалыптастыратын күрделі, көпқырлы үдеріс болып табылады (Соловева Аникеева, 2012).

Коммуникативтік құзіреттілік – тұлғаны жан-жақты тану, өзіне және өзгелерге құрметпен қарау және ортаға бейімелу мен әлеуметтенудің табысты жүзеге асырылуын қамтамасыз ететін маңызды сапалық сипаттамалардың бірі ретінде қарастырылады.

Ғылыми әдебиеттерде коммуникативті құзіреттілік коммуникативті жағдаяттың ерекшеліктеріне байланысты тиімді әрекеттесу қабілеті ретінде көрсетілген.

Ж.Пиаже коммуникативтік құзыреттілік көрінісін қарастырғанда, оның танымдық процестермен, қабылдау және ойлаумен байланысын қарастыра келе, тиімді қарым-қатынасқа нақты кедергі болып табылатын коммуникативті жағдай деп атап көрсетті (Пиаже Ж. 1994).

Ю.Б.Алешина, Р.С.Абрамова, Р.Кочиунас сияқты зерттеушілердің пікірінше коммуникативті құзыреттілік «психолог тұлғасының кәсіби өзегі» деген, өйткені адамдармен қарым-қатынас кәсіби қызмет саласының мәні болып табылады. Коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру психологтарға әртүрлі коммуникативті міндеттерді шешу үшін әртүрлі ауызша байланыстарды сәтті бастауға мүмкіндік беретінін атап өткен жөн (Низовец О.А., 2007).

Психолог мамандардың коммуникативтік-құзыреттілігінің негізгі белгілерін (Агафонова И. Д., 2009) төмендегіше анықтауға болады:

- Іскерлік, тұлғааралық, практикалық және т.б. қарым-қатынастың түрлі ережелері мен нормаларын білу;
- Қарым-қатынас кезінде ақпаратты еркін беруге және қабылдауға мүмкіндік беретін сөйлеуді дамытудың жоғары деңгейі; бейвербалды тілді түсіну;
- Әр тұлғаның өзіндік ерекшеліктеріне байланысты (гендерлік, жас ерекшелігі, мінез-құлқына, т.б.) қарым-қатынас орнату дағдысының болуы;
- Түрлі ситуацияларда өзін дұрыс ұстай білуі, қажетті коммуникациялық техникаларды пайдалана алуы;
- Қарым-қатынас серіктесіне сенімділік ұялата алуы, сәйкесінше құпиялықты сақтай білуі;

➤ Өңгімелесушіні немесе серіктесін мұқият тыңдай отырып, тиімді коммуникациялық стратегияларды таңдай алуы.

Жоғарыда айтылғандардың негізінде болашақ кәсіби маман болып қалыптасудың маңызды құрамдас бөлігі – коммуникативтік құзыреттіліктер маңызды екені белгілі болды, өйткені психологтың одан әрі кәсіби және тұлғалық дамуы осыған байланысты. Сонымен, мақаланың мақсаты болашақ психологтардың кәсіби дамуының элементі ретінде коммуникативтік құзыреттілік ерекшеліктерін зерттеу болды.

МАТЕРИАЛДАР МЕН ӘДІСТЕР Зерттеу жұмысын жүргізу барысында психологиялық білім беру, маман даярлау мәселелерінің теориялық және әдіснамалық негіздері, оны қалыптастыруға бағытталған отандық, шетелдік ғалымдардың зерттеулеріне және тақырып аясындағы ғылыми еңбектерге талдау жасау. Атап айтқанда, жоғары мектепте психолог мамандарды даярлауда тұлғалық, кәсіби, коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру мәселелерін қарастырған зерттеушілердің еңбектеріне теориялық талдаулар жасалды.

Біздің болашақ психологтардың кәсіби коммуникативті құзыреттілік дағдыларын зерттеу жұмысымыз екі кезеңді қамтыды:

1. Тұлғаның кәсіби іс-әрекетке психологиялық қалыптасуы ретінде коммуникативті құзыреттіліктің дамуын бақылау;

2. Коммуникативті құзыреттілік деңгейі әртүрлі болашақ психологтардың кәсіби мотивациясын және олардың өзіндік кәсіби даму процесіне қатынасын анықтау.

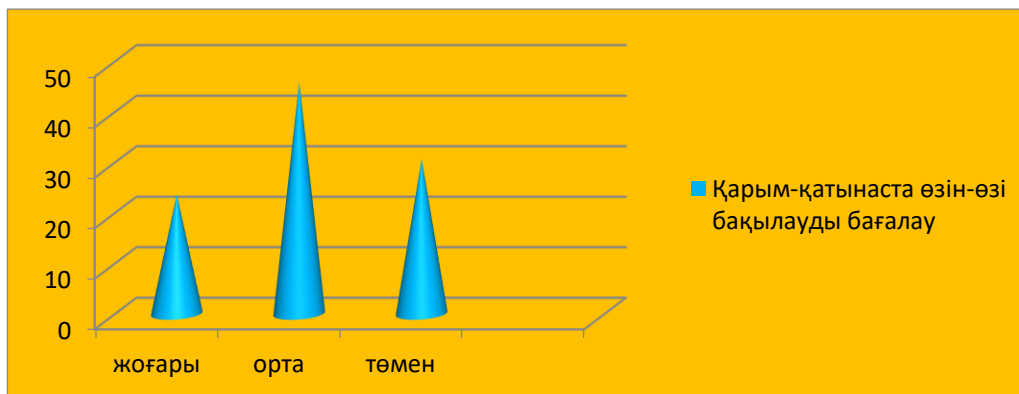
Зерттеудің алғашқы кезеңінде бағалау психодиагностикалық әдістер кешенін жүзеге асыру арқылы жүргізілді. Нәтижесінде келесі параметрлер анықталды: өзін-өзі бақылау қабілеті, тыңдай білу және өз ойын нақты жеткізе алуы, эмпатикалық қабілеттер, коммуникативті және ұйымдастырушылық дағдылар. Алынған мәліметтердің нәтижелері бойынша субъектілер анықталған коммуникативті құзыреттіліктің жоғары, орташа, төмен деңгейі бойынша 3 топқа бөлінді.

Екінші кезең коммуникативті құзыреттілік деңгейі әртүрлі болашақ психологтардың кәсіби мотивациясын және олардың өзіндік кәсіби даму процесіне қатынасын анықтады. Болашақ психологтардың коммуникативтік құзыреттілік дағдыларын және олардың кәсіби даму ерекшеліктерін анықтау үшін М.Снайдердің «Қарым-қатынаста өзін-өзі бақылауды бағалау», «Тыңдау қабілеті» және «Өз ойын жеткізе білу» тест әдістемелері, сонымен қатар «Эмпатикалық қабілеттер деңгейінің диагностикасы», «Коммуникативтік және ұйымдастырушылық қабілеттерді зерттеу», «Іскерлік қарым-қатынас саласындағы коммуникативті құзыреттілік диагностикасы»; А.Реанның модификацияланған «Кәсіби қызметтің мотивациясы»; А.М.Кокунның кәсіби бағыттылығы мен құзыреттілік ерекшеліктерін анықтауға арналған сауалнама жүргізілді. Алынған нәтижелерді статистикалық талдау үшін Карл Фишердің бұрыштық түрлендіру критерийі қолданылды (Голуб. Г. Б., 2006.).

Эмпирикалық зерттеу жұмысы Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университетінің 6В03101- «Психология» білім беру бағдарламасының студенттерін қамтыды. Респонденттерге зерттеу мақсаты айтылып, олардың сынаққа қатысуға келімдері алынды.

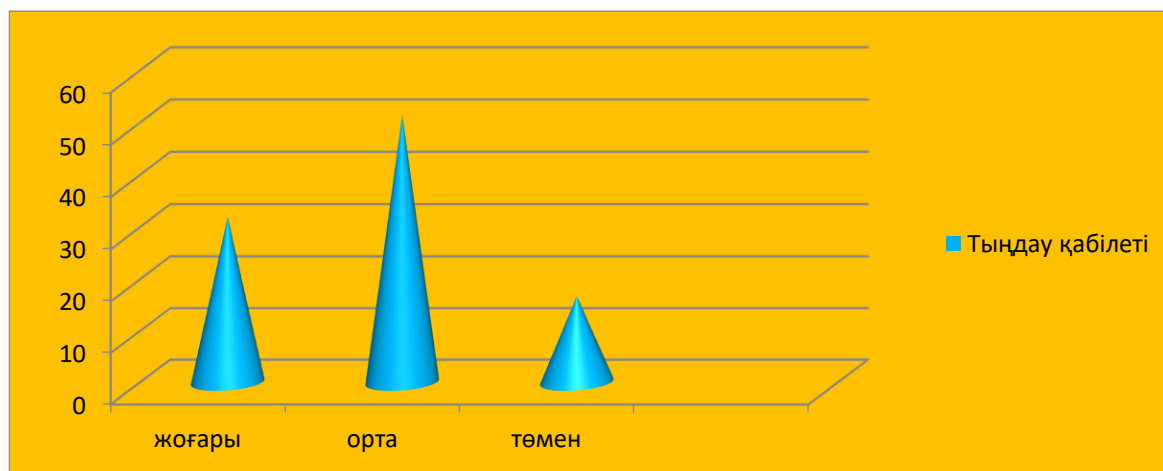
НӘТИЖЕЛЕР Зерттеу мақсатымызға сәйкес, жоғарыда айтып өткеніміздей, коммуникативті құзыреттілік ұғымы – тұлғаның коммуникативті және кәсіби іс-әрекетінің мақсаттары мен міндеттерін жүзеге асыратын және әрекеттесу процесінде өзара түсіністікке қол жеткізетін коммуникативті білім, білік, дағдыларының жиынтығы болып табылады.

Жүргізілген «Қарым-қатынаста өзін-өзі бақылауды бағалау» әдістемесінің нәтижелерін талдау барысында 23,6% зерттелуші коммуникативті бақылаудың жоғары деңгейін көрсетті. Олар кез келген рөлге оңай ауыса алады және барлық жағдайдағы өзгерістерге тез бейімделіп кетеді, басқа адамдардың өзі туралы әсерлерін сезінеді. Қарым-қатынас кезіндегі эмоционалдық көріністердің ұстамсыздығымен сипатталатын, басқалармен санасып отыратын коммуникативті бақылаудың орташа деңгейі студенттердің 45,8%-ында анықталды. Коммуникативті бақылаудың төменгі деңгейі респонденттердің 30,6%-ына тән болды. Олардың жаңа жағдайларға сәйкес коммуникатордың мінез-құлқын өзгерту қабілетсіздігімен анықталған.



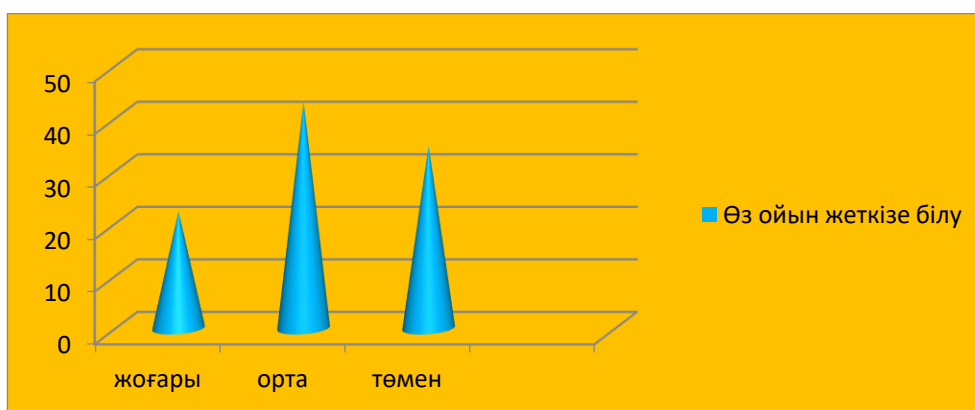
Сурет 1. - «Қарым-қатынаста өзін-өзі бақылауды бағалау» диагностикалық зерттеу әдісінің нәтижесі

«Тыңдау қабілеті» тестінің (Черезова И. О) нәтижелерін талдау көрсеткендей, бұл дағдының жоғары даму деңгейі 31,9% студентте анықталды. Олар әңгімелесушіге әрдайым сөйлеуге мүмкіндік береді, әңгіменің негізгі фактілеріне назар аударады және сөздерін бөлу әдеттері жоқ. Орташа деңгейдегі тыңдау қабілеті, әңгімелесушіге толық сөйлеуге мүмкіндік бермейді және әңгіменің астарлы мағынасына мән бермейтін 51,4% респондентте анықталды. Ал 16,7% студентте тыңдау дағдыларының төмен деңгейі байқалды, олар әңгімелесушінің сөзін бөлуге бейім, қарама-қарсы айтылған пікірлерге ашуланады және өз ойлары мен көзқарастарын күштеп таңытуға тырысады.



Сурет 2. «Тыңдау қабілеті» тестінің нәтижесі

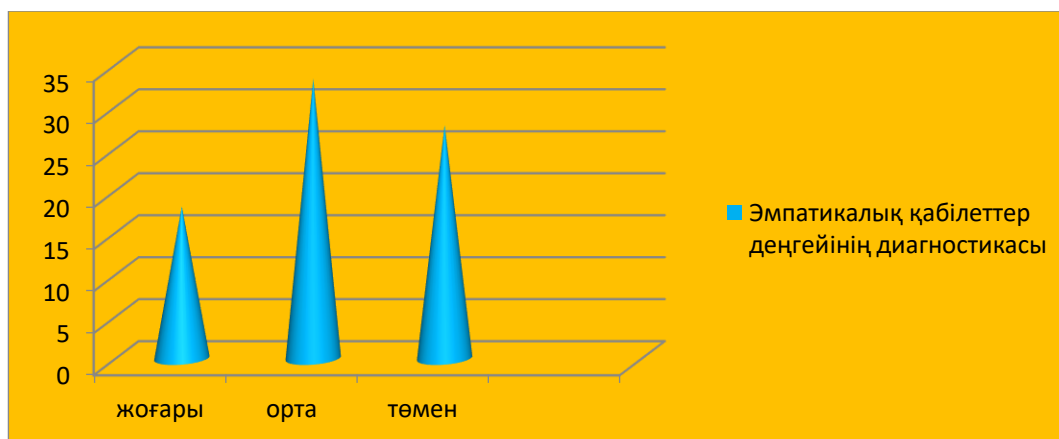
«Өз ойын жеткізе білу» (Черезова И. О) тестінің нәтижелерін бағалау барысында 22,2% студентте дағдының төмен деңгейі анықталды. Бұл олардың өз пікірін білдіру, қорытынды жасау және негізгі ойларды бөліп көрсету қабілетінің жеткіліксіз екенін көрсетеді. 43,1% студентте ойды жеткізу дағдысының орташа деңгейі байқалды, бұл олардың өз пікірін білдіре алуымен және мазмұнды сұрақтар қоя білуімен сипатталады. Ал 34,7% студентте ойды толық және нақты жеткізу, өз көзқарасын еркін білдіру қабілетінің жоғары деңгейі анықталды.



Сурет 3. Өз ойын жеткізе білу» тестінің нәтижесі

«Эмпатикалық қабілеттер деңгейінің диагностикасы» (Стеценко Н.М.) бойынша студенттердің 18,1%-ында эмпатияның жоғары деңгейі анықталғанын көрсетті. Эмпатиялық қабілеттің орташа даму деңгейі 33,3% студентте байқалды. 27,8% респондентке эмпатиялық қабілеттің орташадан төмен деңгейі тән болды. Ал 20,8% зерттелушіде эмпатиялық қабілеттің өте төмен деңгейі анықталды

Осылайша, эмпатиялық қабілеттердің даму деңгейін көрсететін алынған нәтижелерді қорыту болашақ психологтардың айналасындағы адамдарға жанашырлық таныту қабілетінің жеткіліксіз екенін көрсетеді, бұл өз кезегінде әңгімелесушілермен өзара түсіністікте әртүрлі қиындықтар туғызады. Бұл факт студенттердің эмпатиялық қабілеттерін одан әрі дамыту және түзетудің қажеттілігін айқындайды, өйткені бұл қасиеттер кәсіби психологтар үшін ең маңызды сапалардың бірі болып табылады.



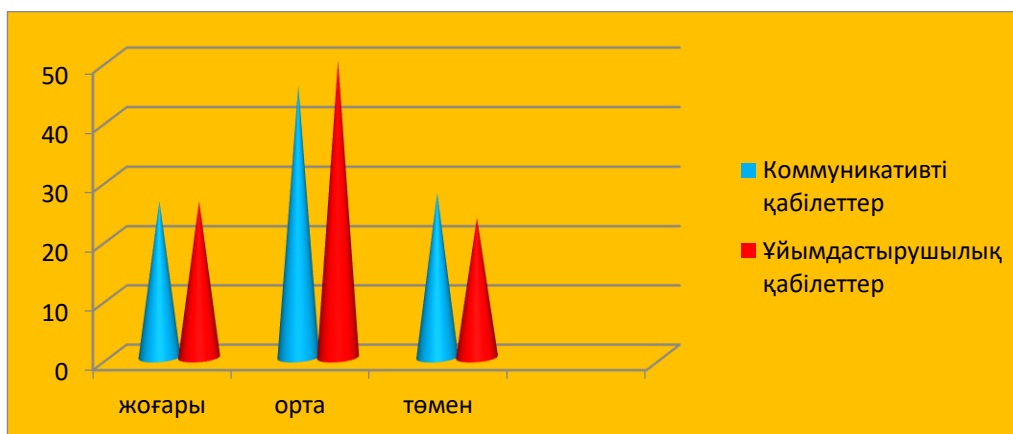
Сурет 4. - Эмпатикалық қабілеттер деңгейі диагностикасының нәтижесі

«Коммуникативті және ұйымдастырушылық қабілеттерді зерттеу» (Кокун, 2012) әдісі бойынша коммуникативті және ұйымдастырушылық дағдыларды дамыту диагностикасының нәтижелерін талдай келе, болашақ психологтарда жоғарыда аталған компоненттердің келесі даму ерекшеліктерін анықтадық.

Осылайша, бейтаныс адамдармен жеңіл қарым-қатынас орнатумен, өз пікірін қорғауға бейімділігімен, кез келген бейтаныс компанияны жандандыра білуімен сипатталатын жоғары деңгейдегі коммуникативті дағдылар 26,4% көрсетті. Басқалармен жаңа байланыс орнатуға және таныстар шеңберін кеңейтуге ұмтылумен анықталатын коммуникативті дағдылардың орташа даму деңгейі психология студенттерінің 45,8%-ына тән болды. Студенттердің 27,8%-ы қарым-қатынас орнатуға деген ұмтылысының жоқтығымен, әлеуметтік оқшаулануымен, бейтаныс

жағдайға нашар бағдарлануымен анықталатын коммуникативті қабілеттердің төмен даму деңгейлері анықталды.

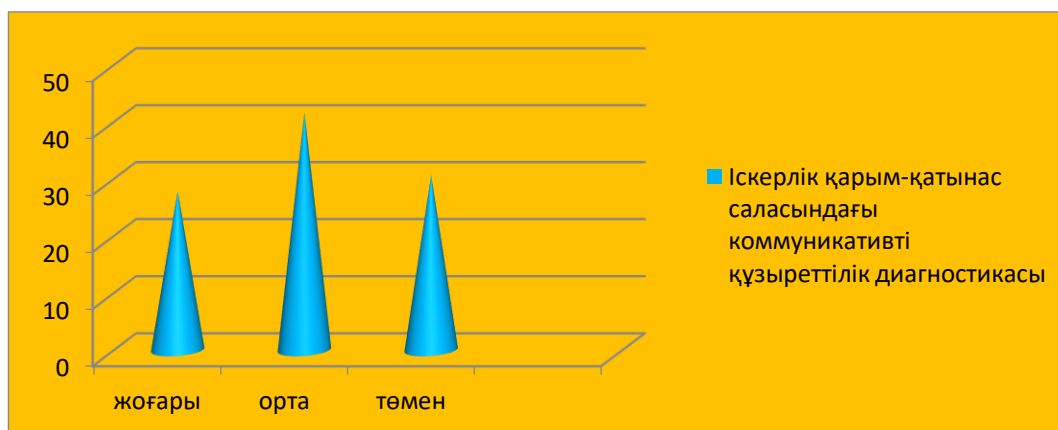
Ұйымдастырушылық дағдылардың жоғары деңгей қоғамдық іс-шараларды ұйымдастыру қабілеті мен оған белсенді қатысуға деген ұмтылысы, зерттелушілердің 26,4% -ында анықталды. Қажет болған жағдайда әртүрлі іс-шараларды ұйымдастыру және қатысу қабілетінен көрінетін ұйымдастырушылық қабілеттіліктің орташа деңгейі респонденттердің 50,0%-ында анықталды. Төмен деңгейлер, түрлі іс-шараларды ұйымдастыруға және қатысуға деген жеке бастаманың болмауы, 23,6% студенттерде анықталды.



Сурет 4. «Коммуникативті және ұйымдастырушылық қабілеттерді зерттеу» әдісінің нәтижесі

«Іскерлік қарым-қатынас саласындағы коммуникативті құзыреттілік диагностикасы» (Стеценко Н. М) әдісін қолдана отырып, біз болашақ психологтардың коммуникативті құзыреттілігінің жалпы даму деңгейі туралы деректер алдық.

Респонденттер арасында коммуникативтік құзыреттіліктің жоғары деңгейі 27,8% студентте, орташа деңгейі 41,6% студентте, төмен деңгейге бейім 30,6% студентте анықталды. Коммуникативтік құзыреттіліктің мотивациялық критерийін бағалау іскерлік қарым-қатынас саласындағы өзін-өзі жетілдіру мотивінің даму деңгейі мен осы салаға қызығушылық деңгейінің студенттер арасында біршама айырмашылықтар бар екенін көрсетеді.



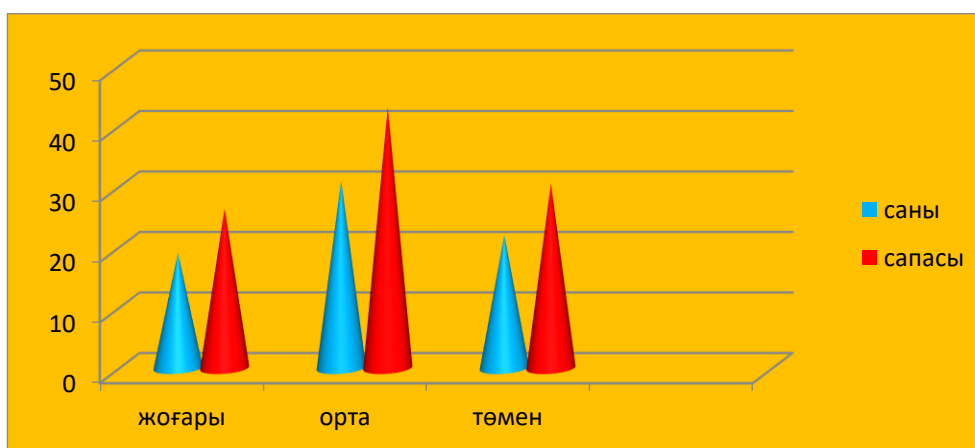
Сурет 5. - «Іскерлік қарым-қатынас саласындағы коммуникативті құзыреттілік диагностикасы» әдісінің нәтижесі

Ұсынылған нәтижелерді қорыта отырып, студенттер арасында жалпы коммуникативтік құзыреттіліктің даму деңгейінің біркелкі еместігін байқауға болады. Біздің пікірімізше, бұл

респонденттердің кәсібін меңгеру сатыларының әртүрлі болуымен және оларда әлі қажетті коммуникативтік тәжірибенің болмауымен байланысты болуы мүмкін. Дегенмен, нәтижелер білім беру процесінде кәсіби коммуникациялық білімдері, дағдылары мен қабілеттерін тиімді игеруді қолдайтын арнайы жағдайлар жасау қажеттілігін көрсетеді. Коммуникативтік құзыреттіліктің негізгі параметрлерін талдай отырып, зерттеуге қатысушы респонденттерді коммуникативтік құзыреттілік деңгейлеріне қарай үш кіші топқа бөлдік (1 кесте).

Кесте 1. Болашақ психологтардың коммуникативтік құзыреттіліктерінің даму деңгейлері (n = 72).

Коммуникативтік құзыреттіліктің жоғары деңгейі	Коммуникативтік құзыреттіліктің орташа деңгейі	Коммуникативтік құзыреттіліктің төменгі деңгейі
19 (26,4%)	31 (43,1%)	22 (30,5%)



Сурет 6. Коммуникативтік құзыреттілігі даму деңгейінің нәтижесі

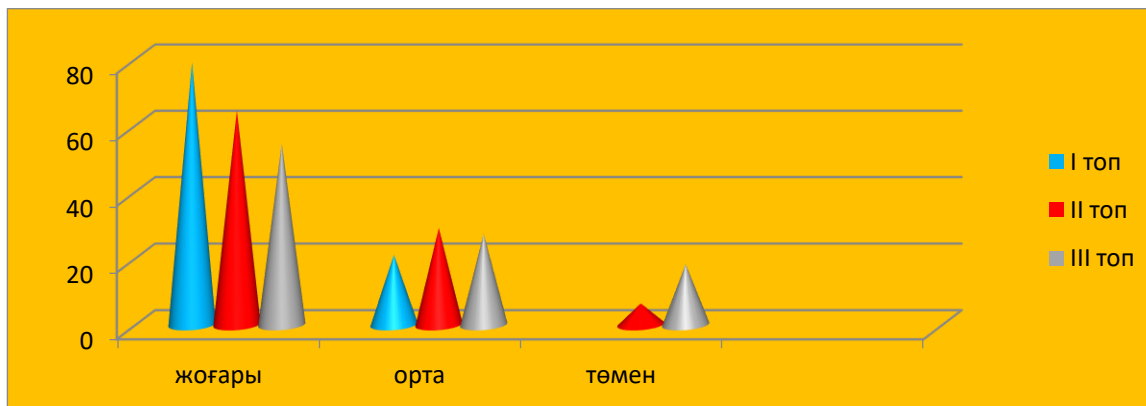
Бірінші топқа коммуникативтік құзыреттіліктің жоғары деңгейін қамтитын 26,4% студенттен тұрды. Бұл бұл субъектілерге ситуациялық қарым-қатынас нормаларын жеткілікті білу, әңгімелесушіге оң көзқарас, жақсы дамыған коммуникация және ұйымдастырушылық қабілеттер, эмпатикалық жауап беру мен сезіну қабілеті, өз ойын дәйекті түрде жеткізу және тыңдау, нәтижеге жету, кәсіби және тұлғааралық әрекеттесу кезіндегі өзара түсіністікке қол жеткізу жатады. Екінші топқа коммуникативтік құзыреттіліктің орташа деңгейі бар, 43,1% респондентті қамтиды. Олар өз ойларын логикалық түрде білдіру қабілетіне ие, бірақ тыңдау қабілеті жеткіліксіз дамыған, сондай-ақ коммуникациядағы өзін-өзі бақылау деңгейі орташа психологтың кәсіби іс-әрекетіндегі эмпатияның маңыздылығы туралы түсінікке ие, бірақ тұлғааралық және кәсіби қарым-қатынаста әрдайым эмпатиямен жауап бере алмайтын студенттер.

Үшінші коммуникативтік құзыреттіліктің төмен деңгейі 30,5% студенттен тұрды. Бұл респонденттерде жеткіліксіз дамыған коммуникациялық дағдылар, адамдармен қарым-қатынас орнатудағы қиындықтар, коммуникациядағы өзін-өзі бақылаудың төмен деңгейі, эмпатия таныту және тыңдау қабілетінің болмауы анықталды.

Зерттеу жұмысымыздың келесі кезеңі коммуникативті құзыреттілігі әртүрлі деңгейдегі студенттердің кәсіби білім алуға деген көзқарасының және кәсіби мотивациясының ерекшеліктерін анықтау болды.

«Сауалнама» әдістемесін (Кокун, 2012) қолдану арқылы біз болашақ психологтардың оқытушылармен және курстастарымен қарым-қатынас ерекшеліктерін анықтадық, бұл олардың интерактивті қабілеттерін көрсетеді. Осылайша, бірінші топтағы студенттердің 79%-ында

жақсы қарым-қатынас қалыптасқан, 21,0%-ында орташа деңгейде. Екінші топшадағы студенттердің арасында қарым-қатынас 64,5%-ында жақсы, орташа- 29,1%-ында, ал 6,4%-ында нашар екені байқалды. Үшінші топшадағы студенттердің 54,5%-ы жақсы қарым-қатынас орнатқан, 27,3%-ы орташа, ал 18,2%-ы нашар болған.



Сурет 7. - Сауалнама нәтижесі

Кәсіби талаптарға толық сәйкестігін топшалардың біріншісі 52,6%, екіншісі 25,8%, үшіншісі 18,2%-ы көрсетті. Болашақ кәсіби маманға қойылатын талаптарға жалпы сәйкестігін бірінші топшадағы студенттердің 31,6%-ы, екінші топшадағы 54,8%-ы, үшінші топшадағы 36,4%-ы көрсетті. Мамандық талаптарының жеткіліксіз сәйкестігі жоғары коммуникативтік құзыреттілігі бар студенттердің 15,8%-ында, орташа деңгейдегі 19,4%-ында және төмен деңгейдегі 45,4%-ында байқалды.

Білімге деген жоғары қызығушылық студенттердің бірінші топшасының 26,3%-ында, екіншісінде 12,9%-ында және үшінші 9,1%-ында анықталды. Жоғарыдан орташа деңгейдегі қызығушылық *бірінші* топшаның 42,1%-ында, екінші топшаның 29,0%-ында және үшінші топшаның 13,6%-ында байқалды. Оқуға деген қызығушылықтың орташа деңгейі коммуникативтік құзыреттілігі жоғары 31,6%-ына, орташа деңгейі 38,7%-ына және оның деңгейі төмен 36,4%-ына студенттерге тән болды. Төмен қызығушылық деңгейі екінші кіші топшадағы қатысушылардың 19,4% және үшінші кіші топшадағы қатысушылардың 40,9% анықталды.

Болашақ мамандықтың маңызы мен ерекшеліктері туралы жан жақты терең білімінің болуы бірінші топшаның 73,7%-ында, екінші топшаның 64,5%-ында және үшінші топшаның 36,4%-ында анықталды.

Өз мамандығы бойынша жұмыс жасауға дайындығының деңгейі бірінші топшаның 78,9%-ында, екінші топшаның 67,7%-ында және үшінші топшаның 31,8% студенттерінен байқалды.

Қазіргі кәсіби білім мен дағдылар деңгейін бағалау олардың жоғары деңгейі бірінші топшаның 84,2%-ында, екінші топшаның 61,3%-ында және үшінші топшаның 45,4% студенттеріне тән екенін көрсетті.

Таңдалған болашақ мамандығының тартымдылығын анықтайтын негізгі мотивтердің ішінде бірінші топшаның студенттері көбінесе «одан қанағаттану» (42,1%), «өз қабілеттерін жүзеге асыру» (26,3%) және «мансап құруды» (31,6%) көрсетті. Екінші топшаның студенттері «қабілеттерін жүзеге асыру» (25,8%), «беделді жұмысқа орналасу» (38,7%) және «мансап құру» (35,5%) атап өтті. Үшінші топшаның студенттері «беделді жұмысқа орналасу» (27,3%), «көп табыс табуды» (40,9%) және «жұмыста шаршамау» (31,8%) мотивтерін атап өтті.

Сонымен, сауалнама нәтижесін талдай отырып, әртүрлі деңгейдегі коммуникативтік құзыреттілігі бар студенттердің курстастарымен және оқытушыларымен қарым-қатынасында, сондай-ақ олардың болашақ кәсіби қызметке деген көзқарасында айқын айырмашылықтар бар екенін көруге болады.

К.Замфир әдістемесі бойынша (А. Реан модификациясы) (Кокун, 2012) коммуникативтік құзыреттілігі әртүрлі деңгейдегі болашақ психолог-кадрлардың кәсіби қызметінің мотивациясын зерттей келе, біз келесі нәтижелерді анықтадық. Ұсынылған кәсіби қызмет мотивтерінің ішінен коммуникативті құзыреттілік деңгейі жоғары студенттер (І топша) осы қызмет саласында өзін-өзі толық іске асыру мотивін таңдады (52,6%); екінші орында жұмыс процесі мен нәтижесінен қанағат алу мотиві (26,3%); мансаптық өсуге ұмтылу мотиві үшінші орынды (21,1%) иеленді. Коммуникативті құзыреттілік деңгейі орташа студенттер (ІІ топша) «жұмыс процесі мен нәтижесінен қанағат алу» мотивін (41,9%), «қоғамдық беделге және басқалардың құрметіне жету» мотиві (32,3%), «осы қызмет саласында өзін-өзі толық жүзеге асыру» мотиві (25,8%) таңдады.

Үшінші деңгейдегі коммуникативтік құзыреттілік деңгейін көрсеткен зерттелінушілерге келесі мотивтерді таңдау тән болды: «басшылық пен әріптестердің сынынан қашу ниеті» (27,3%), «көп табыс табу» мотиві (40,9%) және «ықтимал қиындықтардан немесе жазадан аулақ болу» мотиві (31,8%).

Кәсіби мотивациялық кешендерді талдау нәтижесінде жоғары коммуникативтік құзыреттілікке ие студенттердің арасында (І топ, $n = 19$) ішкі мотивацияның (ІМ) орташа көрсеткіші 4,2 ұпайды, сыртқы жағымды мотивацияның (СЖМ) орташа көрсеткіші 3,5 ұпайды, ал сыртқы жағымсыз мотивацияның (СЖЗМ) орташа көрсеткіші 2,8 ұпайды құрады.

Жоғары коммуникативтік құзыреттілікке ие студенттердің кәсіби мотивациялық кешені келесідей сипатталуы мүмкін: $ІМ (4,2) > СЖМ (3,5) > СЖЗМ (2,8)$. Ұсынылған құндылықтардың арақатынасы кәсіби мотивацияның құрылымында ішкі мотивация басым болатын оңтайлы мотивациялық кешен бар деп қорытынды жасауға мүмкіндік береді, бұл өз кезегінде мұндай студенттер үшін олардың болашақ қызметінің өзіндік құндылығы жоғары әрі маңызды екенін көрсетеді.

Орташа деңгейдегі коммуникативтік құзыреттілікке ие студенттер арасында (ІІ топша, $n = 31$) ішкі мотивацияның (ІМ) орташа көрсеткіші 3,5 ұпайды, сыртқы жағымды мотивацияның (СЖМ) орташа көрсеткіші – 3,1 ұпайды, ал сыртқы жағымсыз мотивацияның (СЖЗМ) орташа көрсеткіші – 2,9 ұпайды құрады.

Коммуникативті құзыреттілік деңгейі орташа студенттердің кәсіби мотивациялық кешенін келесі түрде көрсетуге болады: $ІМ (3,5) > СЖМ (3,1) > СЖЗМ (2,9)$. Мотивацияның әрбір түрі бойынша ұсынылған көрсеткіштер кәсіби мотивацияның оңтайлы түрі бар деген қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Дегенмен, ішкі мотивацияның көріну дәрежесінің көрсеткіші сыртқы оң мотивация көрсеткішінен әлдеқайда жоғары емес екенін атап өткен жөн, бұл мұндай студенттер үшін маңыздылықтың әрекеттің өзінде емес, сонымен қатар алға ұмтылуында екенін көрсетеді. жұмыста және әлеуметтік беделге ие болады.

Коммуникативтік құзыреттіліктің төмен деңгейіне ие студенттердің кәсіби мотивациялық кешені келесі түрде көрініс табады: $СЖМ (3,6) > СЖЗМ (3,3) > ІМ (2,7)$. Кәсіби мотивацияның әрбір түрі бойынша алынған көрсеткіштер оңтайлы емес түрі бар деген қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, сыртқы жағымсыз мотивацияның басым болуы мұндай студенттер үшін басқалардың сынынан және әртүрлі жағымсыз пікірлерінен аулақ болу, сондай-ақ ықтимал жазалардан немесе қиыншылықтардан аулақ болуға назар аудару маңызды екенін көрсетеді. Коммуникативтік құзыреттіліктің жоғары мәндері сыртқы жағымды мотивация бойынша да байқалады, бұл әлеуметтік бедел, мансаптық өсуге ұмтылу мотивтерінің басым екенін көрсетеді (Иванова И. Ф.).

Осылайша, зерттеу нәтижелерін қорытындылай келе, коммуникативтік құзыреттіліктің жоғары деңгейіне ие студенттер орта және төмен деңгейдегі студенттермен салыстырғанда кәсіби бағыттылығы жоғары екенін атап өтуге болады, бұл олардың кәсіби даму үдерісінің неғұрлым тиімді процесіне ықпал ететіні сөзсіз.

Қорытынды.

1. Коммуникативтік құзыреттілік – бұл болашақ психологтың күрделі интегралды жеке қасиеті, ол студенттің кәсіби міндеттерге және таңдалған мамандыққа, өзіне және айнала-

сындағы адамдарға деген көзқарасын көрсетеді. Кәсіби даярлық кезеңінде болашақ психологтардың коммуникативтік құзыреттілігін дамыту тек қажетті коммуникативтік білім, білік және дағдылар жиынтығын меңгеруді ғана емес, сонымен қатар оларды кәсіби міндеттерді орындау барысында тиімді және орынды қолдануға дайындығын да қамтиды.

2. Эмпирикалық зерттеу нәтижелері студенттердің жалпы коммуникативтік құзыреттілік деңгейінің жеткіліксіз екенін көрсетеді. Бұл оқыту ұзақтығы, жеке психологиялық ерекшеліктер, жас, неке жағдайы, жалпы және кәсіби коммуникация тәжірибесі сияқты бірқатар факторлармен байланысты болуы мүмкін. Зерттелген студенттер арасындағы коммуникативтік құзыреттіліктің дамуы мен оның құрамдас бөліктерін бағалау нәтижелері болашақ психологтардың коммуникативтік құзыреттілігінің қалыптасу деңгейі мен олардың кәсіби бағыттылығы арасында айтарлықтай айырмашылықтар бар екенін көрсетеді.

3. Психологтардың кәсіби қызметіндегі коммуникативтің құзыреттіліктің ерекше маңыздылығын атап өте отырып, болашақ мамандарды даярлау барысында осы аспектіні зерттеу мен дамыту мәселесін жалғастыру қажеттілігі жоғары деп есептейміз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Зеер Э. Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования / Э. Ф. Зеер ; Урал. гос. проф. - пед. ун-т. - Екатеринбург : Издательство УГППУ, 2000. - 257 б.
2. Пуз И. В., Шевченко О. М. (2018). Значение коммуникативной компетентности у профессионального становления будущих психологов. Психологический журнал, 4 (14), 149-164 б. http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch_2018_4_12.1
3. Соловьева О. В., Аникеева Ю. В. Коммуникативная компетентность психолога : подходы и концепции. Вектор науки ТГУ 2012 - №1 (8) - 267 -269 б.
4. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребёнка. Логика и психология. Москва : Международная педагогическая академия., 1994 - 680 б.
5. Nyzovets. O. A. (2007). Rozvytok komunikatyvnoyi kompetentnosti u protsesi profesiynoyi pidhotovky maybutnikh psykholohiv / Development of communicative competence in the process of professional training of future psychologists / Aktual problems of professional activity of young specialists, 3(5), 355 - 362 б
6. Агафонова, И. Д. Формирование коммуникативной компетенции у менеджеров в дополнительном профессиональном образовании : автореферат диссертации кандидата педагогических наук / Ирина Даниловна Агафонова. Екатеринбург, 2009. 26 б
7. Голуб Л. В. Программно-целевой подход к формированию личности в условиях региональной системы непрерывного профессионального образования / Л. В. Голуб. Текст : непосредственный // Среднее профессиональное образование. 2001. № 4. 38-42 б.
8. Cherezova I.O. Komunikatyvna kompetentnist' yak intehral'na yakist' osobystosti [Communicative competence as an integral personal quality]. Scientific Bulletin of Kherson State University. Psychological Science Series, 1(1), 103-107б. http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhps_2014
9. Stetsenko N. M. Komunikatyvna kompetentnist' yak skladova profesiynoyi pidhotovky suchasnoho fakhivtsya [Communicative competence as a component of professional training of a modern specialist]. Pedagogical Almanac: collection of scientific papers, 29, 185-191б.
10. Ivanova I. F. Vplyv rivnya rozvytku komunikatyvnykh zdibnostey na formuvannya profesiynoyi spryamovanosti studentiv-psykholohiv [Influence of the development level of communicative abilities on the formation of professional orientation of psychology students]. Collection of scientific papers. Psychological sciences, 2(10), 121-125б.

References:

1. Zeer E. F. Psychology of personality-oriented professional education / E. F. Zeer; Ural. state prof.-ped. univ. - Ekaterinburg: Publishing house of UGPPU, 2000.-257.

2. Puz I. V., Shevchenko O. M. (2018). The importance of communicative competence in the professional development of future psychologists. *Psychological journal*, 4 (14), 149-164 p. http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch_2018_4_12.1
3. Solovieva O. V., Anikeeva Yu. V. Communicative competence of a psychologist: approaches and concepts. *Vector of science TSU 2012 - №1 (8) -267-269.*
4. Piaget J. Selected psychological works: Psychology of intelligence. Genesis of number in a child. Logic and psychology. Moscow: International Pedagogical Academy, 1994-680.
5. Nyzovets. O. A. (2007). Rozvytok komunikatyvnoyi kompetentnosti u protsesi profesiynoyi pidhotovky maybutnikh psykholohiv / Development of communicative competence in the process of professional training of future psychologists / Aktual problems of professional activity of young specialists, 3(5), 355-362
6. Agafonova, I. D. Formation of communicative competence in managers in additional professional education: abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical sciences / Irina Danilovna Agafonova. Yekaterinburg, 2009. 26.
7. Golub L. V. Program-targeted approach to personality development in the context of the regional system of continuous professional education / L. V. Golub. Text: direct // Secondary vocational education. 2001. No. 4. 38-42.
8. Cherezova I.O. Komunikatyvna kompetentnist' yak intehral'na yakist' osobystosti /Communicative competence as an integral personal quality]. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Psychological Science Series*, 1(1), 103-107c. http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhps_2014
9. Stetsenko N. M. Komunikatyvna kompetentnist' yak skladova profesiynoyi pidhotovky suchasnoho fakhivtsya [Communicative competence as a component of professional training of a modern specialist]. *Pedagogical Almanac: collection of scientific papers*, 29, 185-191.
10. Ivanova I. F. Vplyv rivnya rozvytku komunikatyvnykh zdibnostey na formuvannya profesiynoyi spryamovanosti studentiv-psykholohiv [Influence of the development level of communicative abilities on the formation of professional orientation of psychology students]. *Collection of scientific papers. Psychological sciences*, 2(10), 121-125.

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖӘНЕ ЖАС ЕРЕКШЕЛІК ПСИХОЛОГИЯСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

МРНТИ: 15.21.45

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.83.2.011>

Кенжетеева Р.О.¹,  Кариев А.Д.^{*2},  Амангелді Ә. А.¹,  Гарин Д. М.¹ 

¹ Университет «Нархоз», Алматы, Казахстан

² Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА, ПЕРФЕКЦИОНИЗМА И ПРОКРАСТИНАЦИИ С АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ СТУДЕНТОВ

Аннотация

Понимание влияния личностных характеристик студентов на их академическую успеваемость является важной задачей современной психологии образования, особенно в условиях профессиональной подготовки по программе «Психологическое консультирование». В условиях возросшей учебной нагрузки и стресса актуально исследование того, как такие факторы, как перфекционизм, эмоциональный интеллект и прокрастинация, отражаются на результативности обучения и успешности студентов.

Цель: Настоящее исследование направлено на выявление и экспериментальное обоснование взаимосвязей между уровнями перфекционизма, эмоционального интеллекта и склонности к прокрастинации с академической успеваемостью студентов, обучающихся по образовательной программе «Психологическое консультирование» Университета Нархоз.

Методы: В исследовании были использованы следующие психодиагностические методики: шкала иррациональной прокрастинации (IPS), опросник эмоционального интеллекта (ЭМИн), многомерная шкала перфекционизма (MPS), а также коэффициент ранговой корреляции Спирмена для анализа статистических взаимосвязей между переменными.

Результаты: Полученные данные свидетельствуют о наличии слабой положительной связи между перфекционизмом и академической успеваемостью, что может быть обусловлено мотивацией к достижению высоких результатов и целеустремленностью. Прокрастинация продемонстрировала умеренную положительную связь с успеваемостью, что указывает на возможные адаптивные преимущества стратегического откладывания задач в условиях ограниченного времени. Эмоциональный интеллект, напротив, показал слабую и статистически незначимую связь с академической успеваемостью, предполагая его опосредованное влияние через эмоциональную регуляцию и межличностные навыки.

Практическая ценность: Исследование выявило прокрастинацию как значимый фактор, оказывающий влияние на академическую успеваемость студентов. Это позволяет по-новому взглянуть на её адаптивный потенциал и использовать результаты при разработке программ психологической поддержки студентов, включающих обучение осознанному управлению временем, развитие стратегий продуктивного откладывания задач и формирование навыков саморегуляции. Данные меры могут повысить эффективность учебной деятельности и укрепить психологическую устойчивость студентов в процессе профессионального обучения.

Ключевые слова: академическая успеваемость, перфекционизм, эмоциональный интеллект, прокрастинация, студенты.

Р.О.Кенжетева¹, Кариев А.Д.*², Ә. А. Амангелді¹, Д. М. Гарин¹

¹ «Нархоз» университеті, Алматы, Қазақстан

² Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

ЭМОЦИОНАЛДЫ ИНТЕЛЛЕКТІНІҢ, ПЕРФЕКЦИОНИЗМНІҢ ЖӘНЕ ПРОКРАСТИНАЦИЯНЫҢ СТУДЕНТТЕРДІҢ АКАДЕМИЯЛЫҚ ҮЛГЕРІМІМЕН БАЙЛАНЫСЫ

Аннотация

Студенттердің жеке тұлғалық ерекшеліктерінің олардың академиялық үлгеріміне әсерін түсіну – қазіргі білім беру психологиясының маңызды міндеттерінің бірі, әсіресе «Психологиялық кеңес беру» бағдарламасы бойынша кәсіби даярлық жағдайында. Оқу жүктемесінің артуы мен күйзеліс жағдайында перфекционизм, эмоционалдық интеллект және прокрастинация сияқты факторлардың оқу нәтижелеріне және студенттердің жетістіктеріне қалай әсер ететінін зерттеу аса өзекті болып отыр.

Мақсаты: Бұл зерттеу Нархоз университетінің «Психологиялық кеңес беру» білім беру бағдарламасында оқитын студенттердің перфекционизм деңгейі, эмоционалдық интеллекті және прокрастинацияға бейімділігі мен олардың академиялық үлгерімі арасындағы өзара байланысты анықтау және ғылыми негіздеу мақсатында жүргізілді.

Әдістері: Зерттеуде келесі психодиагностикалық әдістемелер қолданылды: иррационалды прокрастинация шкаласы (IPS), эмоционалдық интеллект сауалнамасы (ЭМИН), көп өлшемді перфекционизм шкаласы (MPS), сондай-ақ айнымалылар арасындағы статистикалық өзара байланысты талдау үшін Спирменнің рангілік корреляция коэффициенті.

Нәтижелері: Алынған мәліметтер перфекционизм мен академиялық үлгерім арасында әлсіз оң байланыс бар екенін көрсетті, бұл студенттердің жоғары нәтижелерге ұмтылуы мен мақсатқа бағытталған мотивациясымен түсіндірілуі мүмкін. Прокрастинация академиялық үлгеріммен орташа оң байланыс көрсетті, бұл тапсырмаларды шектеулі уақыт жағдайында саналы түрде кейінге қалдырудың бейімделген артықшылықтары болуы мүмкін екенін білдіреді. Эмоционалдық интеллект, керісінше, академиялық үлгеріммен әлсіз әрі статистикалық тұрғыдан мәнсіз байланыс көрсетті, бұл оның жанама түрде эмоцияларды реттеу және тұлғааралық дағдылар арқылы әсер ететінін көрсетеді.

Практикалық маңыздылығы: Зерттеу нәтижесінде прокрастинация студенттердің академиялық үлгеріміне әсер ететін маңызды фактор ретінде анықталды. Бұл оның тек деструктивті әдет ретінде ғана емес, бейімделген әлеуеті бар құбылыс ретінде қарастырылуына мүмкіндік береді. Алынған нәтижелер студенттерге арналған психологиялық қолдау бағдарламаларын әзірлеуде пайдаланылуы мүмкін. Мұндай бағдарламаларға уақытты саналы басқару, тапсырмаларды тиімді кейінге қалдыру стратегияларын дамыту және өзін-өзі реттеу дағдыларын қалыптастыру кіреді. Бұл тәсіл оқу тиімділігін арттырып қана қоймай, кәсіби даярлық кезеңінде студенттердің психологиялық тұрақтылығын нығайтуға да ықпал етеді.

Түйінді сөздер: академиялық үлгерім, перфекционизм, эмоциялық интеллект, прокрастинация, студенттер

Kenzhetaeva R.O.¹, Kariyev A.D.*², Amangeldy A. A.¹, Garin D. M.¹

¹Narxoz» university, Almaty, Kazakhstan

²Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

THE RELATIONSHIP OF EMOTIONAL INTELLIGENCE, PERFECTIONISM, AND PROCRASTINATION WITH STUDENTS' ACADEMIC PERFORMANCE

Abstract

Understanding the influence of students' personality traits on their academic performance is an important task in modern educational psychology, especially in the context of professional training within the "Psychological Counseling" program. Given the increased academic workload and stress, it is particularly relevant to study how factors such as perfectionism, emotional intelligence, and procrastination affect learning outcomes and student success.

Objective: This study aims to identify and experimentally substantiate the relationships between the levels of perfectionism, emotional intelligence, and tendency toward procrastination with the academic performance of students enrolled in the "Psychological Counseling" program at Narxoz University.

Methods: The study employed the following psychodiagnostic tools: the Irrational Procrastination Scale (IPS), the Emotional Intelligence Questionnaire (EmIn), the Multidimensional Perfectionism Scale (MPS), and Spearman's rank correlation coefficient to analyze statistical relationships between the variables.

Results: The findings indicate a weak positive correlation between perfectionism and academic performance, which may be attributed to increased motivation and goal orientation. Procrastination showed a moderate positive correlation with academic achievement, suggesting potential adaptive advantages of strategic task postponement under time constraints. Emotional intelligence, on the other hand, demonstrated a weak and statistically insignificant correlation with academic performance, indicating its possible indirect effect through emotional regulation and interpersonal skills.

Practical value: The study identified procrastination as a significant factor influencing students' academic performance. This provides a new perspective on its potentially adaptive role and allows for the development of student psychological support programs focused on conscious time management, the development of productive delay strategies, and the enhancement of self-regulation skills. Such interventions can improve learning efficiency and strengthen students' psychological resilience throughout their professional education.

Keywords: academic performance, perfectionism, emotional intelligence, procrastination, students,

ВВЕДЕНИЕ. Современная система высшего образования Казахстана сталкивается с вызовами, связанными с повышенной конкуренцией, необходимостью соответствовать международным стандартам и развитием человеческого капитала. Академическая успеваемость студентов влияет не только на их личные достижения, но и на репутацию учебных заведений, что делает важным изучение психологических факторов, таких как перфекционизм, эмоциональный интеллект и прокрастинация. Понимание их влияния на успеваемость поможет разработать программы поддержки, способствующие успешному обучению и психологическому благополучию студентов, что, в свою очередь, позитивно отразится на подготовке квалифицированных специалистов для страны [1].

Перфекционизм может усиливать тревожность и депрессию, особенно в стрессовых условиях, таких как переход на дистанционное обучение, что вызвано самокритикой и страхом неудачи. Перфекционизм условно разделяется на две формы: личные стандарты, помогающие в достижении успеха, и оценочные опасения, связанные с тревожностью и выгоранием. В условиях пандемии именно оценочные опасения усиливали стресс и снижали благополучие студентов. Психологические эффекты перфекционизма могут усиливать стресс, особенно у студентов инженерных и экономических специальностей, где академическая нагрузка высока.

Студенты этих направлений чаще подвержены эмоциональному выгоранию, тревожности и неудовлетворенности жизнью. Высокий эмоциональный интеллект (ЭИ) снижает склонность к прокрастинации, помогая студентам справляться с учебной нагрузкой. Люди с развитыми эмоциональными навыками лучше контролируют эмоции, что повышает успеваемость, в отличие от студентов с низким ЭИ, которые чаще прокрастинируют.

Прокрастинация может проявляться в разных формах: как откладывание ради досуга, низкая мотивация или приоритет учебы. У турецких студентов преобладают все три типа, тогда как у международных — чаще встречаются склонность к отдыху и ориентация на учебу, что отражает влияние культурного контекста на особенности откладывания дел. Интервенции для снижения прокрастинации сосредоточены на развитии саморегуляции и мотивации, а также подчеркивают необходимость учитывать более широкие психологические факторы. Высокий уровень ЭИ положительно влияет на академическую успеваемость: успешные студенты демонстрируют развитые эмоциональные навыки, такие как самооценка и управление эмоциями.

Высокий перфекционизм связан с повышенным вниманием к эмоциям, что без контроля может привести к негативным последствиям, таким как руминативные процессы и трудности в управлении негативными эмоциями. Студенты с высокой успеваемостью склонны к перфекционизму, ориентированному на других, и обладают позитивным отношением к себе, тогда как у студентов с низкой успеваемостью преобладают самокритика и тревожность. Страх неудачи и перфекционизм усиливают прокрастинацию у студентов, особенно если они боятся не оправдать ожидания. Уверенные в себе перфекционисты прокрастинируют меньше, так как лучше справляются с задачами.

Анализ представленных в научных исследованиях фактов позволяет сформулировать следующие исследовательские вопросы:

«Как взаимосвязаны перфекционизм и академическая успеваемость студентов-психологов 1–4 курсов университета Нархоз?».

«Как уровень эмоционального интеллекта влияет на академическую успеваемость студентов-психологов?».

«Как склонность к прокрастинации отражается на академических результатах студентов?».

Необходимость ответа на данные вопросы определила цель нашей работы, которая состоит в исследовании влияния эмоционального интеллекта, перфекционизма и прокрастинации на академическую успеваемость студентов-психологов 1–4 курсов университета «Нархоз».

В качестве рабочей гипотезы выступило следующее предположение: высокий уровень перфекционизма у студентов негативно влияет на их академическую успеваемость через усиление прокрастинации и тревожности, однако эмоциональный интеллект может смягчить этот эффект, помогая студентам лучше управлять эмоциями и справляться с учебной нагрузкой.

В исследование было введено ограничение: в настоящей работе приняли участие только студенты образовательной программы «Психологическое консультирование» с 1 по 4 курсы университета «Нархоз». Данное ограничение обусловлено необходимостью фокусировки на студентах одной образовательной программы для обеспечения однородности выборки и учета специфики образовательной программы по психологии, которая может существенно влиять на уровень перфекционизма, эмоционального интеллекта и склонности к прокрастинации.

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ОБЗОР. Академические достижения студентов исследовались во многих работах зарубежных и отечественных ученых. Например, авторы Kurtovic A., Vrdoljak G.В своей статье анализируют влияние академических достижений, самоофективности и различных аспектов перфекционизма на склонность к прокрастинации у студентов. В исследовании установлено, что академическая успеваемость и адаптивный перфекционизм (ориентированный на достижение высоких стандартов с меньшим уровнем тревожности) снижают уровень прокрастинации. Напротив, дезадаптивный перфекционизм (связанный с нереалистичными требованиями и страхом неудачи) положительно коррелирует с прокрастинацией, способствуя откладыванию выполнения задач. Самоофективность показала положи-

тельную связь с адаптивным перфекционизмом и отрицательную — с дезадаптивным, что также влияет на склонность к прокрастинации [2].

Исследование G. L. Flett, K. R. Blankstein, P. L. Hewitt и S. Koledin изучает связь между перфекционизмом и прокрастинацией у студентов, выделяя три типа перфекционизма: ориентированный на себя, на других и социально предписанный. Социально предписанный перфекционизм, связанный с ожиданием одобрения от окружающих, сильнее всего коррелирует с прокрастинацией, особенно у мужчин. Напротив, самоориентированный и ориентированный на других перфекционизм продемонстрировали менее выраженное влияние на прокрастинацию, так как самоориентированные перфекционисты обладают высокой внутренней мотивацией. Однако во всех формах перфекционизма наблюдается связь с чувством страха неудачи, что вносит вклад в прокрастинацию через избегание сложных или неприятных задач. Исследование подчеркивает необходимость учета многомерной природы перфекционизма и его гендерных различий при анализе факторов, влияющих на прокрастинацию. Страх неудачи оказался ключевым фактором, усиливающим прокрастинацию для всех типов перфекционизма [3]. Автор анализирует связь между перфекционизмом и академическими достижениями, выделяя два аспекта: перфекционистские стремления и перфекционистские опасения. Перфекционистские стремления, которые отражают высокие личные стандарты и целеустремленность, положительно связаны с академической успеваемостью, повышая мотивацию и вовлеченность студентов. В то же время перфекционистские опасения, характеризующиеся самокритикой, страхом ошибок и беспокойством, оказывают негативное влияние на успеваемость, приводя к стрессу и снижению академических результатов. Исследование также отмечает значимость модераторов, таких как пол и уровень образования, и подчеркивает важность учета как позитивных, так и негативных аспектов перфекционизма для понимания его влияния на учебные достижения. [4]. Автор исследует взаимосвязь между перфекционизмом, академической прокрастинацией и удовлетворенностью жизнью у студентов университета.

Основные выводы показывают, что самоориентированный перфекционизм, который характеризуется высокими требованиями к себе, связан с более низким уровнем прокрастинации и повышенной удовлетворенностью жизнью. В. Е. Ғарап выделяет три формы перфекционизма: *на себя, от себя и социально предписанный перфекционизм*. В то же время социально предписанный перфекционизм, зависящий от ожиданий окружающих, тесно связан с академической прокрастинацией, но не оказывает значимого влияния на удовлетворенность жизнью. Таким образом, различия в типах перфекционизма играют важную роль в определении поведения студентов и их отношения к учебным задачам. [5].

Исследование L. Sheppard и R. E. Hicks выявило, что высокий перфекционизм усиливает психологический дистресс у студентов. Исследование подтвердило, что низкая устойчивость и низкий уровень эмоционального интеллекта усугубляют стрессовые состояния студентов. Результаты также выявили, что устойчивость и эмоциональный интеллект частично смягчают негативное влияние перфекционизма на психологический стресс, действуя как медиаторы. Эти данные подчеркивают необходимость развития устойчивости и эмоционального интеллекта в профилактических и терапевтических программах для студентов с признаками перфекционизма [6]. Smith M. M. и соавторы выделяют два типа перфекционизма: *перфекционистские стремления и опасения*. Автор исследует взаимосвязь между перфекционизмом, академической прокрастинацией и удовлетворенностью жизнью у студентов университета. Исследование охватывает три типа перфекционизма: самоориентированный, ориентированный на других и социально предписанный. Результаты показывают, что самоориентированный перфекционизм связан с низкой академической прокрастинацией и повышенной удовлетворенностью жизнью, тогда как социально предписанный перфекционизм усиливает прокрастинацию, но не влияет на удовлетворенность жизнью. Ориентированный на других перфекционизм не продемонстрировал значимого влияния [7].

Высокий уровень эмоционального интеллекта положительно влияет на социально-психологическую адаптацию иностранных студентов в российских вузах, улучшая их способность справляться с новой культурной средой и снижая уровень отчуждения. Описанный процесс адаптации влияет при поступлении в любой вуз, для любых иногородних студентов [8]. Исследования показали важность развития эмоционального интеллекта для улучшения адаптации иностранных студентов. В статье Т. Л. Сморкаловой и Н. Г. Васильевой было показано, что прокрастинация связана с низким эмоциональным интеллектом, особенно в управлении эмоциями и самопонимании. У мужчин связь с прокрастинацией сильнее, чем у женщин [9]. В исследовании С. В. Андриевской и Е. В. Колдуновой было выявлено, что самоориентированный перфекционизм у студентов снижает склонность к прокрастинации, в то время как другие виды перфекционизма с ней не связаны [10]. R. Korstange и соавторы изучают прокрастинацию среди студентов и ее влияние на академические результаты. Они разделяют прокрастинацию на активную и пассивную. Активная прокрастинация предполагает намеренное откладывание задач до оптимального времени, когда студент лучше справляется с задачами. Пассивная прокрастинация, напротив, связана с избеганием и приводит к снижению успеваемости [11]. Авторы рекомендуют использовать индивидуальные подходы и поддержку в обучении, чтобы помочь студентам развивать навыки управления временем и избегать прокрастинации.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ. В качестве психологических методик использованы следующие:

Методика шкалы иррациональной прокрастинации (IPS), представляет собой инструмент для оценки склонности человека к прокрастинации, особенно в случаях, когда она не имеет объективных причин и препятствует достижению поставленных целей [12].

Методика ЭИИ направлена на оценку эмоционального интеллекта (ЭИ) и основана на модели способностей. Эта модель предполагает оценку навыков в понимании и управлении эмоциями как собственными, так и эмоциями других людей. Основные шкалы включают понимание своих эмоций (ВП), которое отражает способность осознавать и интерпретировать свои эмоциональные состояния, и управление своими эмоциями (ВУ), то есть способность контролировать и регулировать свои эмоции. Также выделяются понимание чужих эмоций (МП), подразумевающее способность понимать эмоциональные состояния других, и управление чужими эмоциями (МУ), то есть способность влиять на эмоциональные состояния окружающих [13].

Многомерная шкала перфекционизма Хьюитта и Флетта (MPS) оценивает три типа перфекционизма. Первый тип — ориентированный на себя, характеризуется высокими личными стандартами, которые индивид предъявляет к самому себе. Второй тип — ориентированный на других, проявляется в ожидании безупречности от окружающих людей. Третий тип — социально предписанный перфекционизм, при котором человек ощущает давление соответствовать ожиданиям и стандартам, установленным обществом [14].

Для установления взаимосвязи эмоционального интеллекта и успеваемости, прокрастинации и успеваемости, перфекционизма и успеваемости применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена с применением программы Excel [15].

Общая выборка. В исследование приняло участие 61 респондентов ($n = 61$) — студенты образовательной программы «Психологическое консультирование» с 1 по 4 курс университета «Нархоз» в возрастном диапазоне от 17 до 22 лет. Из данной выборки число респондентов мужского пола составило 10%, женского — 90%. Успеваемость респондентов была разделена на 4 уровня: «Хорошо» — 51.61% респондентов, «Удовлетворительно» — 41.94% респондентов, «Отлично» — 3.23% респондентов, «Неудовлетворительно» — 3.23% респондентов. Эти характеристики выборки исследования отражены в *таблице 1*.

Таблица 1. - Характеристика выборки исследования (N = 61)

Параметры	Кол-во	Кол-во %
Пол		
Мужской	6	9,8
Женский	55	90
Курс		
Первый	16	26
Второй	12	20
Третий	17	28
Четвертый	16	26
Уровень успеваемости		
Неудовлетворительно	2	3,23
Удовлетворительно	26	41,94
Хорошо	31	51,61
Отлично	2	3,23

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ. В рамках описания результатов исследования сначала рассмотрим уровень склонности к прокрастинации среди студентов-психологов из исследуемой выборки. Данные, полученные с использованием методики «Шкала иррациональной прокрастинации (IPS)» (P. Steel), представлены в *таблице 2*.

Таблица 2 Уровни выраженности прокрастинации по методике иррациональной прокрастинации (IPS) (P. Steel) (N = 61)

Уровни прокрастинации	Кол-во	Кол-во %
Низкий уровень	2	3,2
Средний уровень	51	83,8
Высокий уровень	8	12,9

Как видно из таблицы 2, большинство студентов-психологов исследуемой выборки демонстрируют средний уровень склонности к прокрастинации, который отмечен у 51 респондента, что составляет 83,87% от общей выборки. Это указывает на то, что прокрастинация присутствует в повседневной жизни студентов, однако её влияние не является критическим. Высокий уровень прокрастинации наблюдается у 8 респондентов (12,90%), что может говорить о значительном влиянии прокрастинации на их учебную и повседневную деятельность, требующем особого внимания. Низкий уровень прокрастинации выявлен у 2 участников исследования, что составляет лишь 3,23% от выборки. Это демонстрирует, что такие студенты склонны к эффективному управлению своим временем и минимальному откладыванию дел. Таким образом, преобладание среднего уровня прокрастинации среди студентов указывает на необходимость профилактики её усиления, особенно для тех, кто уже демонстрирует высокий уровень.

Перейдём к рассмотрению результатов опросника ЭмИн в краткой версии (Д. В. Люсин). В представленной таблице приведены результаты диагностики уровня эмоционального интеллекта (ЭИ) по методике ЭмИн (автор Д. В. Люсин). Для данной работы имеет значение только интегральная шкала, из-за чего наш анализ включает лишь общий коэффициент эмоционального интеллекта.

Таблица 3. - Уровни выраженности эмоционального интеллекта по методике ЭМИнКр-версия (Д. В. Люсин) (N = 61)

Уровни эмоционального интеллекта	Кол-во	Кол-во %
Общая шкала		
Низкий уровень	2	3,2
Средний уровень	33	54,8
Высокий уровень	26	41,9

Как видно из таблицы, большинство участников имеют средний уровень эмоционального интеллекта, что составляет 54,8% по общей шкале. Высокий уровень эмоционального интеллекта встречается у 41,9% участников, что свидетельствует о достаточно высоком уровне развития данной характеристики в выборке. Низкий уровень зафиксирован лишь у 3,2% участников, что указывает на редкость недостаточного уровня эмоционального интеллекта среди респондентов. Эти результаты отражают преобладание сбалансированных и высоких уровней эмоционального интеллекта в исследуемой группе.

Многомерная шкала перфекционизма Хьюитта и Флетта (MPS) (P. L. Hewitt, G. F. Flett) предназначена для диагностики трех ключевых аспектов перфекционизма: ориентированного на себя, ориентированного на других и социально предписанного. Она позволяет выявить уровни перфекционизма (низкий, средний, высокий) и оценить влияние личных и внешних факторов на поведение.

Таблица 4. - Уровни выраженности перфекционизма по методике Многомерная шкала перфекционизма Хьюитта и Флетта (P. L. Hewitt, G. F. Flett) (N = 61)

Уровень перфекционизма	Кол-во	Кол-во %
Интегральная шкала		
Низкий	4	6,4
Средний	41	67,7
Высокий	16	25,8

Большинство участников (67,7%) демонстрируют средний уровень интегрального перфекционизма, что указывает на умеренное проявление данного качества. Высокий уровень (25,8%) свидетельствует о склонности некоторых участников к стремлению соответствовать высоким стандартам, в то время как низкий уровень (6,4%) встречается реже.

С целью проверки выдвинутой гипотезы были рассчитаны корреляции показателей между эмоциональным интеллектом и успеваемостью, прокрастинацией и успеваемостью, перфекционизмом и успеваемостью.

Таблица 5. - Матрица корреляций показателей эмоционального интеллекта, перфекционизма и прокрастинации

Переменные	Коэффициент корреляции (r_s)	p-значение	Количество наблюдений (n)
Эмоциональный интеллект и Успеваемость	0,176	>0.05 (n.c.)	61
Прокрастинация и Успеваемость	0,427	<0.01 (**)	
Перфекционизм и Успеваемость	0,281	<0.05 (*)	

*Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

Анализ показал, что между перфекционизмом и академической успеваемостью студентов существует слабая положительная связь ($r_s=0.281$, $p < 0.05$). Полученные данные показывают, что особенности, такие как перфекционизм, эмоциональный интеллект и склонность к прокрастинации, по-разному влияют на академическую успеваемость студентов-психологов. Перфекционизм и прокрастинация имеют более выраженную положительную связь с учебными достижениями, в то время как влияние эмоционального интеллекта в рамках данной выборки незначительно. Эти результаты подчеркивают необходимость более глубокого изучения взаимодействия данных факторов, чтобы лучше понять механизмы их влияния на академическую деятельность студентов. Связь между эмоциональным интеллектом и академической успеваемостью оказалась слабой и статистически незначимой ($r_s = 0.176$, $p > 0.05$). Это свидетельствует о том, что уровень эмоционального интеллекта не оказывает существенного влияния на учебные достижения студентов в рамках данной выборки. Тем не менее, возможно, что эмоциональный интеллект играет более важную роль в определённых аспектах студенческой жизни, таких как взаимодействие в коллективе, управление стрессом или решение конфликтов, которые косвенно влияют на академическую успеваемость.

Результаты анализа выявили умеренную положительную связь между прокрастинацией и академической успеваемостью ($r_s= 0.427$, $p < 0.01$). Это неожиданное наблюдение может быть связано с феноменом «стратегической прокрастинации», когда студенты сознательно откладывают выполнение задач до последнего момента, чтобы сосредоточиться и работать более продуктивно в условиях ограниченного времени. Такая стратегия, однако, может быть успешной не для всех студентов и, вероятно, зависит от уровня их самоорганизации и стрессоустойчивости. Несмотря на положительную связь, прокрастинация часто ассоциируется с повышенным уровнем стресса, что следует учитывать при разработке программ поддержки студентов.

Полученные данные показывают, что особенности, такие как эмоциональный интеллект, перфекционизм, склонность к прокрастинации, по-разному влияют на академическую успеваемость студентов-психологов. Перфекционизм и прокрастинация имеют более выраженную положительную связь с учебными достижениями, в то время как влияние эмоционального интеллекта в рамках данной выборки незначительно. Эти результаты подчеркивают необходимость более глубокого изучения взаимодействия данных факторов, чтобы лучше понять механизмы их влияния на академическую успеваемость студентов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. Подводя итоги настоящего исследования, можно выделить следующие выводы:

1. Студенты образовательной программы «Психологическое консультирование» университета «Нархоз» продемонстрировали разный уровень академической успеваемости, распределённый на четыре категории: «Отлично», «Хорошо», «Удовлетворительно» и «Неудовлетворительно». Большинство респондентов относится к уровням «Хорошо» (51,61%) и «Удовлетворительно» (41,94%), что говорит о сбалансированном уровне успеваемости в выборке.

2. Перфекционизм демонстрирует слабую положительную связь с успеваемостью, указывая на его умеренную роль в повышении учебных достижений. Прокрастинация имеет умеренную положительную связь, что может быть связано с её адаптивными аспектами, способствующими продуктивности. Эмоциональный интеллект показал слабую и незначимую связь, что предполагает его косвенное влияние через управление стрессом и взаимодействие с окружающими.

3. Большинство студентов имеют средний уровень эмоционального интеллекта и перфекционизма, что соответствует их академическим результатам. Высокий уровень эмоционального интеллекта и перфекционизма встречается у значительной части респондентов, что указывает на вариативность индивидуальных характеристик внутри группы.

4. Прокрастинация, несмотря на её возможные негативные последствия, демонстрирует положительную связь с успеваемостью, что может быть объяснено её адаптивными аспектами в условиях учебной нагрузки.

Проведённое исследование подтвердило, что индивидуальные особенности, такие как перфекционизм и прокрастинация, имеют влияние на академическую деятельность студентов, в то время как роль эмоционального интеллекта менее выражена. Полученные данные подчеркивают важность изучения этих характеристик для более глубокого понимания факторов, влияющих на успешность обучения. Результаты исследования могут быть использованы для разработки программ психологической поддержки студентов, направленных на управление прокрастинацией, развитие адаптивных форм перфекционизма и повышение эмоционального интеллекта. Эти меры могут способствовать улучшению академических результатов и повышению уровня психологического благополучия студентов. Однако для более детального понимания выявленных тенденций необходимо дальнейшее исследование, включающее кросскультурные сравнения и анализ других факторов, таких как мотивация, стрессоустойчивость и учебная среда.

Список литературы:

1. Исаева А. Д., Баймаганбетова Л. К. Комплексный отраслевой обзор рынка высшего образования Казахстана: Тренды и вызовы // Вестник университета «Туран». 2024. №1 (101). С. 337-354. <https://doi.org/10.46914/1562-2959-2024-1-1-337-354>
2. Kurtovic, A., Vrdoljak, G., & Idzanovic, A. Predicting procrastination: The role of academic achievement, self-efficacy, and perfectionism // International Journal of Educational Psychology. — 2021. — Vol. 8, No. 1. — P. 1–26. — DOI: 10.17583/ijep.2021.2993.
3. Flett G. L., Blankstein K. R., Hewitt P. L., Koledin, S. Components of perfectionism and procrastination in college students // Social Behavior and Personality. 2023. Vol. 20, No. 2. P. 85–94. DOI: 10.2224/sbp.2023.20.2.85.
4. Madigan D. J. A meta-analysis of perfectionism and academic achievement // Educational Psychology Review. 2021. Vol. 31, No. 4. P. 967-989. DOI: 10.1007/s10648-019-09484-2.
5. Çapan B. E. Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2021. Vol. 2, no. 2. P. 859–863. DOI: 10.1016/j.sbspro.2021.03.116.
6. Sheppard L., Hicks R. E. Maladaptive Perfectionism and Psychological Distress: The Mediating Role of Resilience and Trait Emotional Intelligence // International Journal of Psychological Studies. 2024. Vol. 9, No. 4. P. 65-75. DOI: 10.5539/ijps.v9n4p65.
7. Smith, M. M., Saklofske, D. H., & Yan, G. Perfectionism, trait emotional intelligence, and psychological outcomes // Personality and Individual Differences. — 2022. — Vol. 85. — P. 155–158. — DOI: 10.1016/j.paid.2022.05.010.
8. Юаньян В. Эмоциональный интеллект и социально-психологическая адаптация иностранных студентов в российских вузах (на примере китайских студентов) // Проблемы современного образования. 2022. №2. DOI: 10.31862/2218-8711-2022-4-17-26
9. Сморгалова Т. Л., Васильева Н. Г. Исследование взаимосвязи прокрастинации и эмоционального интеллекта // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 7 (49). С. 148-151. DOI: 10.18454/IRJ.2021.49.018.
10. Андриевская С. В., Колдунова Е. В. Прокрастинация и перфекционизм у современной студенческой молодежи // Актуальные вопросы науки и практики: сборник научных трудов по материалам XIV Международной научно-практической конференции, 5 ноября 2022 г., г.-к. Анапа. – Анапа: НИЦ «Иннова», 2022. – С. 36-42. DOI: 10.12731/2218-7405-2022-7-189-200
11. Korstange R., Craig M., Duncan M. D. Understanding and Addressing Student Procrastination in College // Journal of College Student Development. 2021. Vol. 61, no. 1. P. 94–97. DOI: 10.31862/2218-8711-2021-4-17-26
12. Клепикова Н. М., Кормачёва И. Н. Адаптация шкалы прокрастинации и шкалы иррациональной прокрастинации в методика П. Стила // Системная психология и социология. 2019. №3 (31). DOI 10.25688/2223-6872.2019.31.3.03
13. Панкратова А. А., Корниенко Д. С., Люсин Д. В. Апробация краткой версии опросника ЭМИн // Психология. Журнал ВШЭ. 2022. №4. DOI: 10.17323/1813-8918-2022-4-822-834

14. Грачева, И. И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта / И. И. Грачева // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27, № 6. – С. 73–81. – EDN HVNQXT. <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2006-4-17-26>
15. Clark Wissler, The Spearman Correlation Formula. Science 22, 309–311 (1905). DOI: 10.1126/science.22.558.309

References:

1. Isaeva, A. D., Baymaganbetova, L. K. Comprehensive sectoral review of the higher education market in Kazakhstan: Trends and challenges // Turan University Bulletin. 2024. No. 1(101). P. 337–354. DOI: 10.46914/1562-2959-2024-1-1-337-354.
2. Kurtovic, A., Vrdoljak, G., Idzanovic, A. Predicting procrastination: The role of academic achievement, self-efficacy, and perfectionism // International Journal of Educational Psychology. 2021. Vol. 8, No. 1. P. 1–26. DOI: 10.17583/ijep.2021.2993.
3. Flett, G. L., Blankstein, K. R., Hewitt, P. L., Koledin, S. Components of perfectionism and procrastination in college students // Social Behavior and Personality. 2023. Vol. 20, No. 2. P. 85–94. DOI: 10.2224/sbp.2023.20.2.85.
4. Madigan, D. J. A meta-analysis of perfectionism and academic achievement // Educational Psychology Review. 2021. Vol. 31, No. 4. P. 967–989. DOI: 10.1007/s10648-019-09484-2.
5. Çapan, B. E. Relationship among perfectionism, academic procrastination, and life satisfaction of university students // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2021. Vol. 2, No. 2. P. 859–863. DOI: 10.1016/j.sbspro.2021.03.116.
6. Sheppard, L., Hicks, R. E. Maladaptive perfectionism and psychological distress: The mediating role of resilience and trait emotional intelligence // International Journal of Psychological Studies. 2024. Vol. 9, No. 4. P. 65–75. DOI: 10.5539/ijps.v9n4p65.
7. Smith, M. M., Saklofske, D. H., Yan, G. Perfectionism, trait emotional intelligence, and psychological outcomes // Personality and Individual Differences. 2022. Vol. 85. P. 155–158. DOI: 10.1016/j.paid.2022.05.010.
8. Yuangyang, V. Emotional intelligence and socio-psychological adaptation of international students in Russian universities (case study of Chinese students) // Problems of Modern Education. 2022. No. 2. DOI: 10.31862/2218-8711-2022-4-17-26.
9. Smorkalova, T. L., Vasilieva, N. G. The study of the relationship between procrastination and emotional intelligence // International Research Journal. 2021. Vol. 7(49). P. 148–151. DOI: 10.18454/IRJ.2021.49.018.
10. Andrievskaya, S. V., Koldunova, E. V. Procrastination and perfectionism among modern student youth // Relevant Issues of Science and Practice, Conference Proceedings. 2022. DOI: 10.12731/2218-7405-2022-7-189-200.
11. Korstange, R., Craig, M., Duncan, M. D. Understanding and addressing student procrastination in college // Journal of College Student Development. 2021. Vol. 61, No. 1. P. 94–97. DOI: 10.31862/2218-8711-2021-4-17-26.
12. Klepikova, N. M., Kormacheva, I. N. Adaptation of the procrastination scale and the irrational procrastination scale in P. Steel's methodology // System Psychology and Sociology. 2019. Vol. 3(31). DOI: 10.25688/2223-6872.2019.31.3.03.
13. Pankratova, A. A., Kornienko, D. S., Lusin, D. V. Testing a short version of the EmIn questionnaire // Psychology. Journal of HSE. 2022. Vol. 4. DOI: 10.17323/1813-8918-2022-4-822-834.
14. Gracheva, I. I. Adaptation of the “Multidimensional Perfectionism Scale” by P. Hewitt and G. Flett // Psychological Journal. 2006. Vol. 27, No. 6. P. 73–81. DOI: 10.31862/2218-8711-2006-4-17-26.
15. Wissler, C. The Spearman Correlation Formula // Science. 1905. Vol. 22. P. 309–311. DOI: 10.1126/science.22.558.309. 20. Korstange R., Craig M., & Duncan M. D. (2021). Understanding and addressing student procrastination in college. Journal of College Student Development, 61(1), 94–97. DOI: 10.31862/2218-8711-2021-4-17-26.

Кудасбекова А.Б.,^{1*}  Арымбаева К.М.,²  Елтаев А.Ж.³ 

Ешенкулова Д.Б.,²  Исманова Р.Ж.⁴ 

М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан зерттеу университеті, Алматы, Казахстан

Мирас университеті, Алматы, Казахстан

Академик Ә.Қуатбеков атындағы Халықтар достығы университеті, Алматы, Казахстан

Ө.Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Алматы, Казахстан

ЖЕТКІНШЕКТЕРДІҢ КОММУНИКАТИВТІК DAҒДЫЛАРЫН ДАМУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ШАРТТАРЫ

Аңдатпа

Мақалада коммуникативті дағдыларға бағытталған ғылыми зерттеулер талданып, 13-14 жастағы жеткіншектердің коммуникативтік дағдыларын дамытудың психологиялық шарттары зерттелді. Зерттеуге 46 оқушы (20 ұл, 26 қыз) қатысты, олар эксперименттік (коммуникативтік дағдылары төмен 22 жасөспірім) және бақылау (24 оқушы) топтарына бөлінді. Зерттеу барысында келесі әдістемелер қолданылды: - Л. Михельсонның коммуникативтік іскерлік тесті (Ю.З. Гильбухтың бейімдеуімен); - В.В. Бойко диагностикасы (коммуникативті толеранттылық); - А.А. Карелиннің коммуникативтік дағдыларын бағалау әдістемесі. Статистикалық өңдеу SPSS 23 бағдарламасы арқылы жүргізіліп, сипаттамалық статистика, Манн-Уитни U-критерийі, Вилкоксон T-критерийі және Спирмен корреляциясы қолданылды.

Эксперименттік топта агрессивті және тәуелді реакциялар жиі кездескен, ал бақылау тобында құзыретті коммуникация басым болды. Эксперименттік топта басқаларды қабылдау деңгейі төмен, коммуникативті төзімділік орташа және төмен деңгейде болды. Тренингтен кейін эксперименттік топтағы жасөспірімдердің коммуникативтік дағдылары айтарлықтай жетілді. Зерттеу жеткіншектердің коммуникативтік құзыреттілігін арттыратын психологиялық шарттардың маңыздылығын растады. Алынған нәтижелер жасөспірімдердің әлеуметтік-психологиялық дамуына арналған арнайы бағдарламаларды әзірлеуге негіз бола алады.

Түйін сөздер: коммуникативтік дағдылар, жеткіншектер, психологиялық тренинг, толеранттылық, қарым-қатынас реакциялары.

Кудасбекова А.Б.,^{1*} Арымбаева К.М.,² Елтаев А.Ж.³ Ешенкулова Д.Б.,² Исманова Р.Ж.⁴
Южно-Казахстанский исследовательский университет им. М.Ауэзова, Алматы, Казахстан

Университет Мирас, Алматы, Казахстан

Университет Дружбы народов имени академика А.Қуатбекова, Алматы, Казахстан

*Южно-Казахстанского педагогического университета имени У.Жанибекова,
Алматы, Казахстан*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация

В статье проанализированы научные исследования, направленные на коммуникативные навыки, и изучены психологические условия развития коммуникативных навыков у подростков 13–14 лет. В исследовании приняли участие 46 учащихся (20 мальчиков, 26 девочек), которые были разделены на экспериментальную (22 подростка с низкими коммуникативными навыками) и контрольную (24 ученика) группы. В ходе исследования были использованы следующие методики: - Тест коммуникативной компетентности Л. Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха);

- Диагностика В.В. Бойко (коммуникативная толерантность); - Методика оценки коммуникативных навыков А.А. Карелина. Статистическая обработка проводилась с помощью программы SPSS 23, применялись описательная статистика, критерий Манна-Уитни U, критерий Вилкоксона T и корреляция Спирмена.

В экспериментальной группе чаще встречались агрессивные и зависимые реакции, тогда как в контрольной группе преобладала компетентная коммуникация. В экспериментальной группе уровень принятия других был низким, а коммуникативная устойчивость находилась на среднем и низком уровнях. После тренинга коммуникативные навыки подростков в экспериментальной группе значительно улучшились. Исследование подтвердило важность психологических условий для повышения коммуникативной компетентности подростков. Полученные результаты могут стать основой для разработки специализированных программ, направленных на социально-психологическое развитие подростков.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, подростки, психологический тренинг, толерантность, реакции взаимодействия.

Kudasbekova A.,^{1*} Arymbaeva K.,² Yeltayev A.,³ Yeshenkulova D.,² Ismanova R.⁴

M.Auezov South Kazakhstan Research University, Almaty, Kazakhstan

Miras University, Almaty, Kazakhstan

University named after Academician A. Kuatbekov, Almaty, Kazakhstan

Kazakhstan Pedagogical University named after U. Zhanibekov, Almaty, Kazakhstan

PSYCHOLOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN ADOLESCENTS

Abstract

The article analyzes scientific research focused on communication skills and explores the psychological conditions for the development of communication skills in adolescents aged 13–14. The study involved 46 students (20 boys, 26 girls), divided into an experimental group (22 adolescents with low communication skills) and a control group (24 students). The following methods were used in the study: - L. Michelson's Communication Competence Test (adapted by Yu.Z. Gilbukh); - V.V. Boyko's diagnostic method (communicative tolerance); - A.A. Karelin's methodology for assessing communication skills. Statistical processing was performed using SPSS 23 software, employing descriptive statistics, the Mann-Whitney U test, Wilcoxon T-test, and Spearman correlation.

In the experimental group, aggressive and dependent reactions were more frequent, while the control group demonstrated more competent communication. The experimental group showed a low level of acceptance of others, with communicative resilience at medium and low levels. After the training, the communication skills of adolescents in the experimental group improved significantly. The study confirmed the importance of psychological conditions in enhancing adolescents' communicative competence. The findings can serve as a basis for developing specialized programs aimed at the socio-psychological development of adolescents.

Keywords: communication skills, adolescents, psychological training, tolerance, interaction responses.

ҚІРІСПЕ. Қазіргі қоғам бетпе-бет қарым-қатынас дағдыларына, әсіресе белсенді әлеуметтік даму жүріп жатқан жасөспірім кезінде жоғары талаптар қояды. Тиімді қарым-қатынас ұжымда сәтті бейімделуге ықпал етіп қана қоймайды, сонымен қатар жеке дамуда, өзін-өзі бағалау мен эмоционалды интеллектті қалыптастыруда шешуші рөл атқарады. Алайда, көптеген жеткіншектер өздерінің жасындағы психологиялық ерекшеліктермен байланысты қарым-қатынаста қиындықтарға тап болады, мысалы, өзін-өзі анықтаудың тұрақсыздығы, мазасыздықтың жоғарылауы және жанжалға бейімділік.

Жеткіншектерде әлеуметтік климатты және тиімді өзара әрекеттесу стратегияларын мақсатты оқытуды қоса алғанда, нақты психологиялық жағдайларды ескеруді талап етеді. Бұл жағдайларды зерттеу педагогикалық және жас психологиясы үшін үлкен қызығушылық тудырады, өйткені ол әлеуметтену процесінде жасөспірімдерді қолдаудың ғылыми негізделген әдістерін жасауға мүмкіндік береді.

Қазіргі жеткіншектердің коммуникативтік дағдылардың дамыту мәселесін қарастыру білім беру мазмұнын анықтау үшін аса маңызды.

Коммуникативті дағдылар жиынтықта қарым-қатынас саласындағы құзыреттілікті құрайды, бұл әлеуметтік байланыстарды орнату және қолдау қабілетін білдіреді. Білімнің, дағдылардың және әлеуметтік көзқарастардың болуы тиімді тұлғааралық қарым-қатынаста шешуші рөл атқарады [1]. Коммуникативтік дағдылар ауызша және вербалды емес интеллект деңгейіне, сондай-ақ әлеуметтік интеллектке айтарлықтай әсер етеді. Коммуникативті құзыреттіліктің жоғары деңгейі бай әлеуметтік ресурстармен байланысты. Әлеуметтік интеллект коммуникативтік дағдыларын дамытудың құралы да, нәтижесі де бола алады [2].

Коммуникативті дағдыларға бағытталған ғылыми зерттеулерді талдау оларды анықтау мен мағынасына әртүрлі тәсілдерді бөліп көрсетуге мүмкіндік береді.

О.А. Санкованың айтуынша, дамыған коммуникативті дағдылар адамның сәтті әлеуметтік бейімделуінде шешуші рөл атқарады, сондықтан олардың қалыптасуы ерте балалық шақта басталуы керек [3].

Нисская А. К. және Савина Е.В. қарым-қатынас дағдыларын әлеуметтік ортада тиімді өзара әрекеттесуді қамтамасыз ететін баланың жеке сипаттамаларының жиынтығы ретінде қарастырады [4]. Бұл дағдылар саналы коммуникативті іс-әрекетте, мінез-құлқын қарым-қатынас мақсаттарына, жағдай жағдайларына және серіктестің ерекшеліктеріне бейімдеу қабілетінде көрінеді.

Л.Я. Лозован коммуникативті дағдыларды оның дамуына, әлеуметтік бейімделуіне және субъект-субъектілік өзара әрекеттесу принциптеріне негізделген коммуникация саласындағы тәуелсіз іс-әрекетке ықпал ететін тұлғаның психологиялық ерекшеліктері ретінде анықтайды [5]. Ғалым бұл дағдылар қарым-қатынас процесінде көрінетін жеке өсудің маңызды факторы екенін атап көрсетеді. Олардың қалыптасуы сәтті әлеуметтенуді қамтамасыз етеді және адамға ақпараттық, перцептивті және интерактивті әрекеттерді тиімді жүзеге асыруға мүмкіндік береді.

Коммуникативті дағдылардың қалыптасуы жеке және іс-әрекетке деген көзқарас қағидаттарына негізделгенін атап өту маңызды.

Савина мен Е.О. Смирнова келесі анықтаманы ұсынады: коммуникативті дағдылар – бұл баланың қарым-қатынас саласындағы білімі мен дағдыларына негізделген саналы әрекеттері, сондай-ақ қарым-қатынас мақсаттарына сәйкес мінез-құлқын реттеу қабілеті [6].

Осы анықтамадан екі негізгі аспектіні ажыратуға болады:

- қарым-қатынас дағдылары-бұл үйренген білім мен қалыптасқан дағдыларға негізделген практикалық әрекеттер;
- олар коммуникативті мәселелерді шешудің оңтайлы стратегияларын таңдау арқылы мінез-құлықты басқару қабілетін қамтиды.

Отандық психолог С.К. Бердібаева өз еңбектерінде қарым-қатынас процесінде тұлғаның шығармашылық белсенділігінің маңыздылығын негіздейді және даралықты қалыптастырудағы коммуникацияның рөлін ашады [7].

Е.Н.Елагина негізгі жалпы білім беру сатысында жеке тұлғаның коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру қажеттілігі білім алушылардың өзін-өзі тануды дамытудың күрделі процестеріне, ересектермен және құрдастарымен қарым-қатынастың жаңа түрін анықтайтын құндылықтар жүйесін қалыптастыруға, сондай-ақ өзін-өзі бағалау қабілетіне жататын жеткіншек жасына өтуіне байланысты деп анықтайды [8]. Л.Н. Булыгина [9] өзінің диссертациялық зерттеуінде жаппай педагогикалық практика оқушылардың негізгі жалпы білім беру сатысында коммуникативті құзыреттілікке қол жеткізу жүйесінің жоқтығын көрсетеді.

Г.М. Андреева және А.А. Леонтьев сияқты белсенділік тәсілінің өкілдері коммуникативті дағдылар мен қарым-қатынастағы практикалық әрекеттер арасындағы байланысты атап көрсетеді [10, 11].

Д.Б. Эльконин және басқа зерттеушілер қарым-қатынасты баланың дамуының маңызды шарты, тұлғаның қалыптасуының негізгі факторы және әлеуметтік бағытталған іс-әрекеттің жетекші формасы ретінде қарастырады. Олар кез-келген жастағы адам басқа адамдармен қарым-қатынас жасау арқылы оның жеке өсуіне ықпал ететін тану мен бағалауды алатынын атап өтті [12].

Біздің ойымызша, жеткіншектік кезеңде басқалармен достық және сенімді қарым-қатынас орнатуға ықпал ететін қасиеттер ерекше маңызға ие.

МАТЕРИАЛДАР МЕН ӘДІСТЕР Жеткіншектерде коммуникативтік дағдыларды қалыптастырудың психологиялық шарттарын эмпирикалық зерттеу кезеңінде диагностикалық әдістердің батареясын қамтитын эмпирикалық зерттеу бағдарламасы жасалды:

1. Л. Михельсонның коммуникативтік іскерлік тесті (Ю.З.Гильбухтың бейімдеуімен).
2. Коммуникативті толеранттылықтың диагностикасы (В.В. Бойко).
3. А.А. Карелиннің коммуникативтік дағдыларын бағалау әдістемесі.

Алынған нәтижелерді талдау және математикалық өңдеу жүзеге асырылды. Деректерді математикалық өңдеу SPSS статистикалық пакеті арқылы орындалды, 23-нұсқа: сипаттамалық статистика, Mann-Whitney u критерийлері және Вилкоксон Т-критерийі; R-Спирмен корреляция критерийі.

Зерттеу нысаны: 13-14 жастағы жеткіншектер.

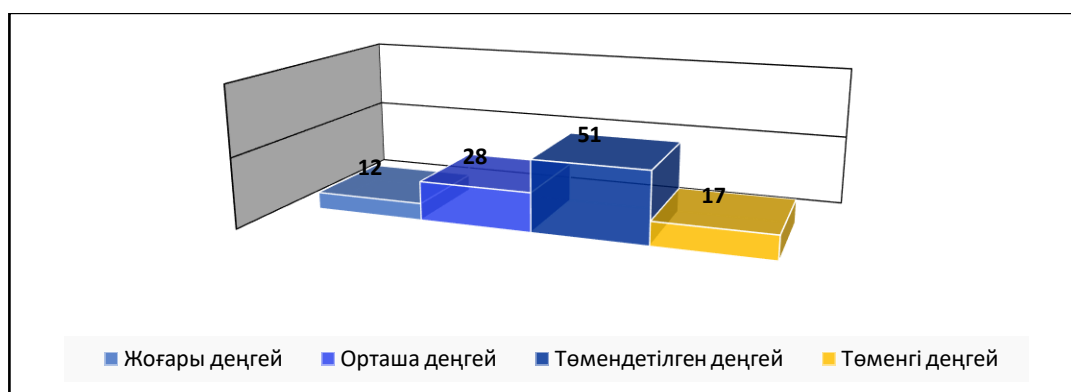
Зерттеудің пәні: коммуникативтік дағдылар.

Зерттеудің мақсаты: жеткіншектердің коммуникативтік дағдыларын дамытудың психологиялық шарттарын зерттеу.

Зерттеудің жалпы болжамы: Жеткіншектердің коммуникативтік құзыреттіліктігін дамыту тренингі олардың коммуникативтік дағдыларын дамыту үшін қажетті психологиялық жағдайлар жасайды.

Зерттеу тобының сипаттамасы: Біздің зерттеуімізде 46 оқушы сынақтан өтті, оның ішінде 13 пен 14 жас аралығындағы 20 ұл мен 26 қыз. Эксперименттік және бақылау тобына бөлінді.

НӘТИЖЕЛЕР ЖӘНЕ ОЛАРДЫ ТАЛҚЫЛАУ Эмпирикалық зерттеудің бірінші кезеңінде жеткіншектердің коммуникативті ерекшеліктерін қарастырамыз. 5-суретте А. А. Карелиннің коммуникативті дағдыларын бағалау әдістемесінің нәтижелері келтірілген.



Сурет 1 – А.А. Карелин әдістеме бойынша коммуникативтік дағдыларды бағалаудың нәтиже көрсеткіштері (меңгеру деңгейі) (%)

А. А. Карелиннің әдістемесі бойынша нәтижелерді талдау бізге келесі фактілерді көрсетеді: жеткіншектердің жартысынан көбі (51 %) коммуникативті құзыреттіліктің маңызды құрамдас бөлігінде екінші факторларға алаңдамай, әңгімелесушіден ақпаратты қабылдау қабілеті, яғни жақсы тыңдаушы болу қабілеті сияқты айқын қиындықтарға ие (5-суретті қараңыз). Жеткін-

шектердің бұл тобы маңызды емес немесе шамадан тыс бағаланған факторлар (көзқарас, қолдарымен немесе заттармен белсенді жест-ишара) туралы әңгімелесуші туралы қорытынды жасауға бейім. Олар әңгімені монополиялауға бейім, яғни. әрқашан әңгімедегі бірінші нөмір болу, жолдасыңыз немесе жай сыныптасыңыз туралы сыни тұрғыдан айту. Жеткіншектердің ақпаратты қабылдауының күрделілігі олар үшін сөйлесу тәсілі, дауыс тембрі және сұхбаттасушының басқа да жеке ерекшеліктері өте маңызды екендігімен байланысты.

Зерттеу тобының ішінде жеткіншектердің 28% - коммуникативтік дағдылар мен іскерліктері дамыған. Олар тыңдаушының позициясындағы қарым-қатынас қиындықтарымен сипатталады. Қиындықтардың себептері - әңгімелесу кезінде жеткіншектер серіктесіне толық назар аударуға дайын емес, олар әңгімелесушінің мәлімдемелерінің мағынасын тез түсінуге тырысады, көбінесе оған ойды егжей-тегжейлі және дәлелді түрде ашуға мүмкіндік бермейді.

Серіктестік әңгіме жүргізу өте қиын жеткіншектер шамамен 17% болды. Мәлімдемелерде жасырын мағынаны табуға тырысу, сөйлесу барысында шабуыл жасауға немесе қорғануға деген ұмтылыс, толыққанды белгілерді айтудағы қиындық әңгімеден тұрақты және күшті ыңғайсыздық сезімін тудырады. Мұндай жеткіншектерге педагогикалық мәселелерді шешу процесінде сындарлы және серіктестік қарым-қатынас жасау қиын. Оқушылардың тек сөйлеуге және басқаларды аз тыңдауға деген ұмтылысы сыныптастарымен де, ересектермен де қарым-қатынас процесінде жанжалды және ыңғайсыз жағдайларға әкелуі мүмкін.

Жеткіншектердің тек 4 % -ы ғана жақсы сұхбаттасушылар деп атауға болады. Осындай жоғары көрсеткіштері бар жеткіншектер әртүрлі сұхбаттасушыларға оңай бейімделеді, оларды мұқият тыңдауға дайын, екінші факторларға назар аудармай, балалар алатын ақпараттың сапасын едәуір арттырады.

Алынған деректерді талдау көрсеткендей, жеткіншектердің жартысынан көбі үйлесімді коммуникативті өзара әрекеттесуде қиындықтарға тап болады, сондықтан жеткіншектерге олардың коммуникативтік дағдылары мен іскерліктерін қалыптастыру мен дамытудың психологиялық-педагогикалық қолдауы қажет.

Бақылау және эксперименттік топқа бөлу осы нәтижелерге сүйене отырып жүргізілді: ең төменгі көрсеткіштері бар 30 адам эксперименттік топқа, 36 адам бақылау тобына кірді. Жеткіншектердің ең көп тобын деңгейі төмен жеткіншектер құрады, бірақ бәрі де қарым-қатынас дағдыларын дамытуға қызығушылық танытпады.

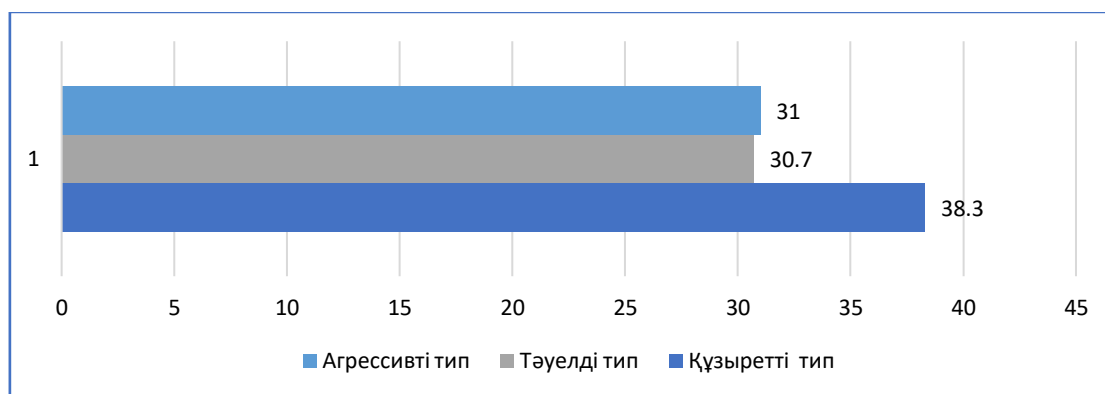
6-суретте және 1-кестеде Л. Михельсонның коммуникативтік дағдылар тестінен алынған нәтижелер келтірілген (Ю. З. Гильбухтың бейімделуімен).

Кесте 1. Л. Михельсонның қарым-қатынастағы басым реакция түрлері бойынша коммуникативтік дағдыларын зерттеу нәтижелері (%- бен)

Шкалалар	Жауап беру реакциялары (реагирования)		
	Тәуелді	Құзыретті	Агрессивті
Назар аудару белгілерін көрсете және қабылдай білу	48	40	12
Әділ сынға жауап қайтару реакциясы	39	26	35
Әділетсіз сынға жауап қайтару реакциясы	23	30	47
Арандатушы, таптаушы сұрақтарға жауап қайтару реакциясы	33	45	22
Құрдасына өтінішпен жүгіне білу	29	47	24
Басқа біреудің өтінішіне бас тарту арқылы жауап беру	10	44	46
Өзіне жанашырлық, қолдау көрсету қабілеті	36	49	15
Жанашырлықты қабылдай білу қолдау көрсету	28	48	24
Контактіге түсе білу	28	47	25
Басқаның байланысқа түсуге деген әрекетіне жауап беру	23	49	28
Көмек сұрай білу және қабылдау	28	47	25
Өз сәтсіздігіне және басқасының жетістігіне жауап беру	33	34	33

Жеткіншектердің 38% - ы кері байланыс орнату қабілетін, әңгімелесушінің позициясын барабар қабылдау қабілетін анықтайтын қарым-қатынастың құзыретті түрін көрсетеді. Басым құзыретті түрі бар жеткіншектер ауызша және вербалды емес қарым-қатынас құралдарын еркін меңгереді. Әр түрлі жағдайларға құзыретті жауап беру (сын, көмек көрсету, эмпатияны қабылдау және т.б.).

Осы топтың жеткіншектеріндегі коммуникативті дағдылар кешені мыналарды қамтиды: кері байланыс орнату мүмкіндігі, әңгімелесушінің позициясын қабылдау қабілеті, қарым-қатынасқа алдын-ала дайындықсыз қосылу мүмкіндігі.



Сурет 2 - Л. Михельсонның коммуникативті дағдыларын қарым-қатынаста басым әрекет ету түрлері бойынша бағалау көрсеткіштері (%)

Жеткіншектердің 30,7% - ы қарым-қатынастың тәуелді түрін көрсетеді, оны қиын өмірлік жағдайға бейімделудің бір түрі ретінде қарастыруға болады. Мұндай жеткіншектер сыртқы жағдайларға бейімделуді жөн көреді, проблемалардан аулақ болады, өз пікірлері үшін күресуге құлықсыз, адамдарға сенімсіздік, оқшаулану.

Әрі қарай, біз жеткіншектер эксперименттік топқа және бақылау тобына қарым-қатынаста басым реакцияның қандай түрімен түскенін қарастырдық. Алынған мәліметтер 2-кестеде және 3-суретте көрсетілген.

Кесте 2. Қарым-қатынаста жауап беру реакция түрі бойынша жеткіншектердің екі тобының көрсеткіштері арасындағы айырмашылықтардың статистикалық маңыздылығын анықтау

Айнымалылар	рангтер		U -критерий	p
	ЭТ	БТ		
Тәуелді тип	11,18	11,82	54,000	0,722
Құзыретті тип	6,55	18,45	27,500	0,050
Агрессивті тип	17,14	8,86	26,500	0,050

Эксперименттік және бақылау топтары арасында «Құзыретті тип» көрсеткіші бойынша ($P \leq 0,050$) және қарым-қатынастағы мінез-құлықтың «агрессивті түрі» көрсеткіші бойынша ($P \leq 0,050$) статистикалық маңызды айырмашылықтар анықталды.

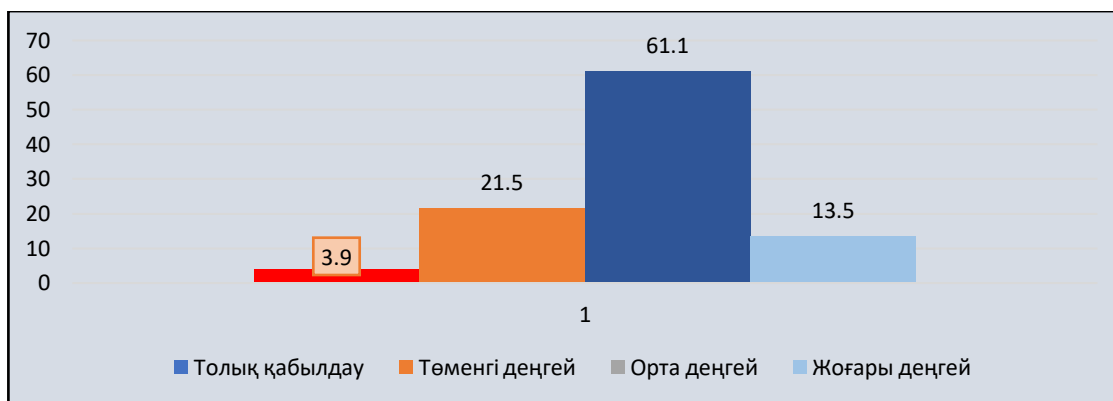
Эксперименттік топтағы жеткіншектер қарым-қатынаста агрессивті мінез-құлық түріне ие, бұл жасөспірімнің өмірлік қиын жағдайда қоршаған әлемнің дұшпандығы мен әділетсіздігі туралы идеясымен түсіндіріледі. Мұндай жеткіншектердің мінез-құлқы сыртқы талаптарға қарсылықпен, оппозициялық әрекеттермен, сындарлы эмоционалды адекватты қарым-қатынас орнатудағы қиындықтармен сипатталады.

Эксперименттік топтағы жеткіншектердегі қарым-қатынас мінез-құлқының тәуелді түрін (37,5 %) қиын өмірлік жағдайға бейімделудің бір түрі ретінде қарастыруға болады. Мұндай

жеткіншектер сыртқы жағдайларға бейімделуді жөн көреді, проблемалардан аулақ болады, өз пікірлері үшін күресуге құлықсыз, адамдарға сенімсіздік, оқшаулану.

«Тәуелді тип» көрсеткіші бойынша топтар арасындағы айырмашылықтар шамалы. Демек, тәуелді типтегі жеткіншектер екі топқа да кірді. Бақылау тобында қарым-қатынаста құзыретті мінез-құлық түрі бар жеткіншектер басым.

Әрі қарай біз коммуникативті төзімділік деңгейін қарастырдық (В.В. Бойко), алынған мәліметтер 3-суретте келтірілген.



Сурет 3 – В.В.Бойко бойынша жеткіншектердің коммуникативтік толеранттылық дәрежелері (%).

Ұсынылған мәліметтерге сәйкес, жеткіншектер тобында коммуникативті төзімділіктің орташа деңгейі басым – 61,1%. Мұндай жеткіншектер қарым - қатынаста төзімділіктің орташа ауырлығымен сипатталады-олар сұхбаттасушының қателіктерін кешіре алады, тұтастай алғанда қарым-қатынастың басқа қатысушыларына бейімделе алады, екіншісін бағалау кезінде өздерін стандартқа қоймайды, бірақ қарым-қатынаста олар сұхбаттасушының жеке басын қабылдамайды немесе түсінбейді, жағымсыз сезімдерді жасыруды немесе тегістеуді білмейді, кейде басқалардың бағалауында категориялық болады.

Сондай-ақ, жеткіншектердің 21,5% - ы коммуникативті төзімділіктің төмен деңгейімен сипатталады, бұл мұндай жеткіншектер адам даралығының көптеген аспектілерінен бас тартуды білдіреді, көбінесе басқаларды бағалау кезінде өз стандарттарына назар аударады және бұл бағалау, әдетте, категориялық болып табылады, сонымен қатар олар қарым-қатынастың басқа қатысушыларына бейімделуді білмейді.

Коммуникативті толеранттылықтың жоғары дәрежесі жеткіншектердің 13,5%-ына тән. Тиісінше, олар басқа адамдармен қарым-қатынас және өзара әрекеттесу процесінде адамдарды, олардың даралығын, ерекшеліктері мен ойларын толық қабылдайды, айналасындағыларды, олардың қарым-қатынастағы ұстанымдарын өзгертуге ешбір жолмен ұмтылмайды, басқаларға эмпатия көрсетеді және жалпы өз әңгімелесушілеріне бейімделе алады.

Айта кету керек, басқа адамдардан толық бас тарту жеткіншектердің 7% -ында анықталған.

Бақылау және эксперименттік топтарды коммуникативті төзімділік деңгейі бойынша салыстыру үшін деңгейі төмен және толық бас тартуы бар екі топ бір топқа біріктірілді.

Кесте 3. Коммуникативті толеранттылықтағы жеткіншектердің екі тобының көрсеткіштері арасындағы айырмашылықтардың статистикалық маңыздылығын анықтау

Айнымалылар	рангтер		U -критерий	p
	ЭТ	БТ		
Төмен деңгей	15,41	7,59	20,500	0,010
Орта деңгей	12,14	10,86	40,500	0,215
Жоғары деңгей	7,18	15,82	24,500	0,031

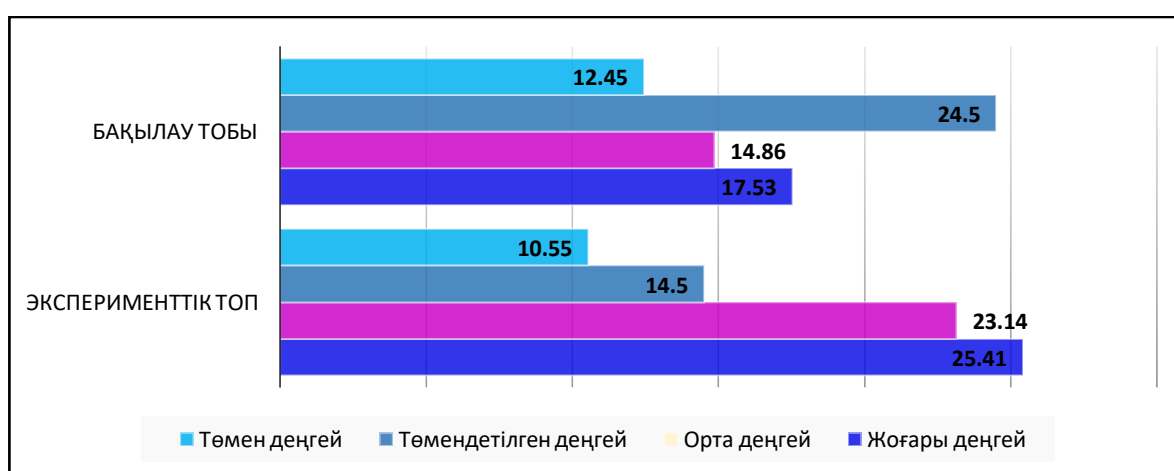
Екі көрсеткіште айтарлықтай айырмашылықтар анықталды: коммуникативті төзімділіктің «төмен деңгейі» ($p=0,010$) және коммуникативті төзімділіктің «жоғары деңгейі» ($p = 0,031$).

Тәжірибелік топқа коммуникативті толеранттылығы төмен жеткіншектер, бақылау тобына коммуникативті толеранттылығы жоғары жеткіншектер енгізілді. Коммуникативті толеранттылықтың «орташа деңгейі» бойынша айтарлықтай айырмашылықтар табылмады, бұл жеткіншектердің бақылау және эксперименттік топтарға бірдей енгізілгенін білдіреді.

Бұдан кейін зерттеудің қалыптастыру кезеңі, корреляциялық талдауға көшеміз.

Коммуникативтік құзыреттілікті дамыту тренингінен өткеннен кейін қайта тестілеу өткізілді. Келесі қадам тренингтен өткеннен кейін бақылау және эксперименттік топты салыстыру, сондай-ақ жасөспірімнің табиғи дамуы олардың қарым-қатынас дағдыларын жақсартуға әсер етпейтінін түсіну үшін тренингке дейінгі және кейінгі бақылау тобын салыстыру болды.

Алынған нәтижелер 4-4 кестелерде және 4-4 суреттерде келтірілген.



Сурет 4 - Бақылау және эксперименттік топтардағы коммуникативтік дағдыларды меңгеру деңгейлері бойынша коммуникативтік дағдылардағы айырмашылықтар.

Кесте 4. Игеру деңгейі бойынша жеткіншектердің екі тобының көрсеткіштері арасындағы айырмашылықтардың статистикалық маңыздылығын анықтау

Айнымалылар	рангтер		U -критерий	p
	ЭТ	БТ		
Жоғары деңгей	25,41	17,53	20,500	0,01
Орта деңгей	23,14	14,86	23,500	0,02
Төмендетілген деңгей	14,50	24,50	27,500	0,05
Төмен деңгей	10,55	12,45	50,000	0,47

4-кестеде және 4-суретте келтірілген мәліметтерден коммуникативтік дағдыларды меңгерудің жоғары ($p=0,01$), орташа ($p=0,02$) және төмен деңгейі ($p=0,05$) бойынша елеулі айырмашылықтар анықталғаны шығады.

Тренингтен өткеннен кейін эксперименттік топта коммуникативтік дағдыларын меңгеру деңгейі жоғары және орташа жеткіншектер саны өсті, ал коммуникативтік дағдыларын меңгеру деңгейі төмен жеткіншектер саны азайды.

Әрі қарай, біз коммуникативтік дағдылардың дамуы табиғи түрде жүріп жатқанын тексеру үшін тренингке дейін және одан кейін бақылау тобындағы шеберлік деңгейлері бойынша коммуникативтік дағдылардың көрсеткіштерін салыстырдық. Алынған мәліметтер 5-кестеде келтірілген.

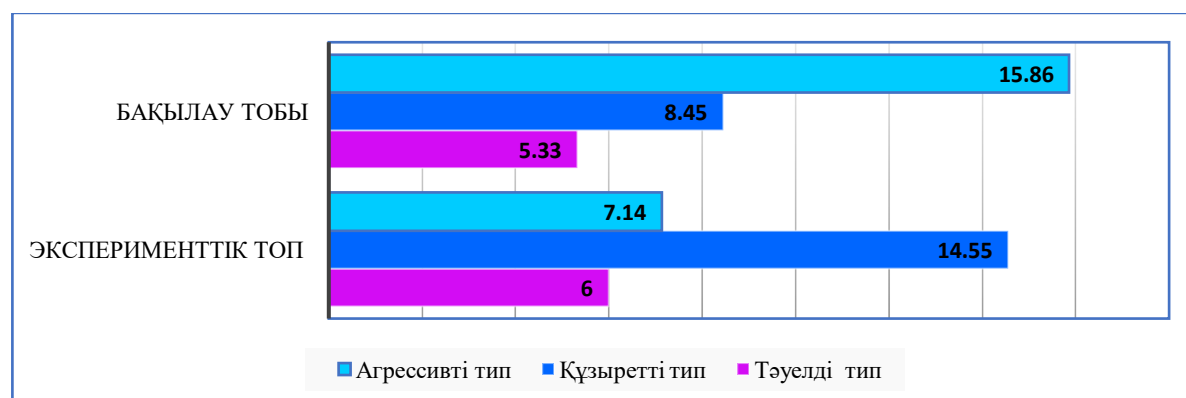
Кесте 5 - Бақылау тобындағы коммуникативтік дағдыларды меңгеру деңгейіндегі маңызды айырмашылықтар (бірінші және екінші өлшеу)

Айнымалылар	рангтер		Вилкоксон критерийі	p
	1 өлшеу	2 өлшеу		
Жоғары деңгей	5,00	6,38	-1,609	0,108
Орта деңгей	5,50	6,42	-,489	0,624
Төмендетілген деңгей	6,33	5,14	-,869	0,385

5-кестеде келтірілген мәліметтерден бақылау тобында өзгерістер болмағаны, жоғары, орта және төмен деңгейлердің арақатынасы өзгеріссіз қалғаны шығады. Естеріңізге сала кетейік, бақылау тобында коммуникативтік дағдыларды меңгеру деңгейі төмен жеткіншектер болған жоқ.

Осылайша, эксперименттік топтағы коммуникативтік дағдыларды игеру деңгейіндегі өзгерістер жеткіншектердің коммуникативтік құзыреттілікті дамыту бойынша тренингтен өтуімен байланысты.

5-суретте Л. Михельсонның коммуникативтік дағдылар тестінің нәтижелері келтірілген (Ю. З. Гилбухтың бейімделуі).



Сурет 5 - Бақылау және эксперименттік топтардағы қарым-қатынастағы реакция түрі бойынша коммуникативтік дағдылардағы айырмашылықтар

Кесте 6. Қарым-қатынаста жауап беру реакциясы түрі бойынша жеткіншектердің екі тобының көрсеткіштері арасындағы айырмашылықтардың статистикалық маңыздылығын анықтау

Айнымалылар	рангтер		U -критерийі	p
	ЭТ	БТ		
Тәуелді тип	6,00	5,33	-1,337	0,181
Құзыретті тип	14,55	8,45	27,500	0,050
Агрессивті тип	7,14	15,86	26,500	0,050

8-кестеде және 10-суретте келтірілген мәліметтерден жауап берудің екі түріндегі маңызды айырмашылықтар анықталды: Құзыретті тип ($p=0,050$) және агрессивті тип ($p=0,050$) қарым-қатынаста жауап беру.

Жеткіншектердің эксперименттік тобында коммуникативтік құзыреттілікті дамыту тренингінен өткеннен кейін қарым-қатынаста агрессивті әрекет ету түрі бар жеткіншектер саны азайды және құзыретті қарым-қатынас түрі бар адамдар саны өсті. Айта кету керек, қарым-қатынастың тәуелді түрі бар жеткіншектер санында өзгерістер болған жоқ.

Әрі қарай, біз коммуникативті дағдылардың дамуы табиғи түрде жүріп жатқанын тексеру үшін тренингке дейін және одан кейін бақылау тобындағы қарым-қатынаста жауап беру реакция

түрі бойынша коммуникативтік дағдылардың көрсеткіштерін салыстырдық. Алынған мәліметтер 7-кестеде келтірілген.

Кесте 7. Бақылау тобындағы қарым-қатынасқа жауап беру реакция түріндегі маңызды айырмашылықтар (бірінші және екінші өлшеу)

Айнымалылар	рангтер		Вилкоксон критерийі	p
	1 өлшеу	2 өлшеу		
Тәуелді тип	6,33	5,60	-0,445	0,656
Құзыретті тип	5,00	6,00	-0,255	0,798
Агрессивті тип	5,80	5,20	-0,153	0,878

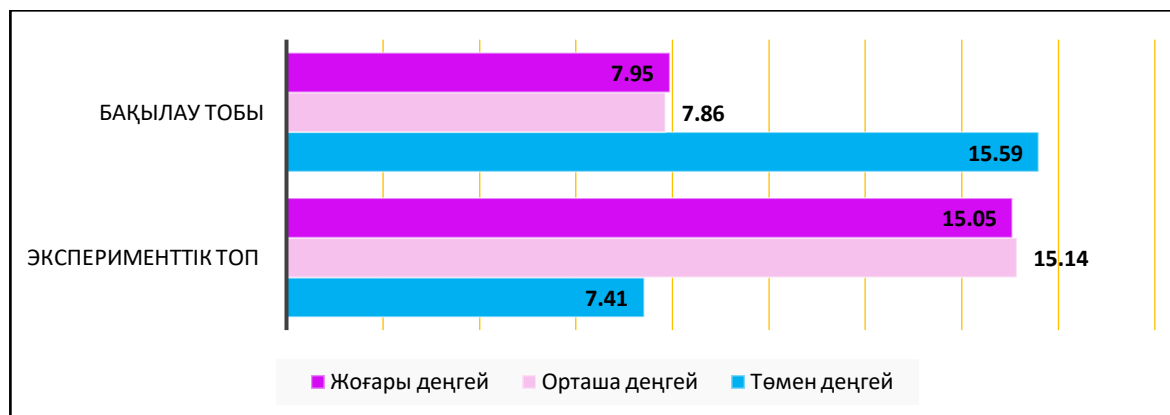
7-кестеде келтірілген мәліметтерден бақылау тобында өзгерістер болмағаны, қарым-қатынастың тәуелді, құзыретті және агрессивті түрінің арақатынасы өзгеріссіз қалғаны шығады.

Осылайша, эксперименттік топтағы қарым-қатынастағы реакция түріндегі өзгерістер жеткіншектердің коммуникативті құзыреттілікті дамыту бойынша тренингтен өтуімен байланысты.

Басқаларды қабылдау шкаласы бойынша бақылау және эксперименттік топтар арасында айтарлықтай айырмашылықтар анықталған жоқ ($U=40,000$, $p=0,177$). Тренингке дейін және одан кейінгі бақылау тобындағы айырмашылықтарға келетін болсақ, біз де айырмашылықтарды анықтаған жоқпыз ($T=-1,471$, $p=0,141$).

Осылайша, бақылау тобында да, эксперименттік топта да басқаларды қабылдау деңгейі өзгерген жоқ және орташа деңгейде қалды, бұл жас нормасына сәйкес келеді.

Әрі қарай, біз тренингтен өткеннен кейін жеткіншектердің бақылау және эксперименттік топтарындағы коммуникативті төзімділік көрсеткіштерін салыстырдық. Алынған мәліметтер 8-кестеде және 6-суретте көрсетілген.



Сурет 6 - Эксперименттік және бақылау топтары арасындағы коммуникативті төзімділік деңгейіндегі айырмашылықтар

Кесте 8. Жеткіншектердің екі тобының коммуникативті төзімділік деңгейі арасындағы айырмашылықтардың статистикалық маңыздылығын анықтау

Айнымалылар	Рангтер		U -критерий	p
	ЭТ	БТ		
Төмен деңгей	7,41	15,59	20,500	0,010
Орта деңгей	15,14	7,86	26,500	0,050
Жоғары деңгей	15,05	7,95	23,500	0,044

8-кестеде және 6-суретте келтірілген мәліметтерден коммуникативті төзімділіктің барлық үш деңгейінде маңызды айырмашылықтар анықталды: төмен ($p=0,010$), орташа ($p=0,050$) және жоғары деңгей ($p=0,044$).

Эксперименттік топта тренингтен өткеннен кейін коммуникативтік төзімділік деңгейі жоғары және орташа жеткіншектер саны өсті және коммуникативтік төзімділік деңгейі төмен жеткіншектер саны азайды.

Өрі қарай, біз коммуникативті дағдылардың табиғи түрде дамып келе жатқанын тексеру үшін тренингке дейін және одан кейінгі бақылау тобындағы коммуникативті төзімділік көрсеткіштерін салыстырдық. Алынған мәліметтер 9-кестеде келтірілген.

Кесте 9 – Бақылау тобындағы коммуникативті төзімділік деңгейіндегі маңызды айырмашылықтар (бірінші және екінші өлшеу)

Айнымалылар	рангтер		Вилкоксон критерийі	p
	1 өлшем	2 өлшем		
Төмен деңгей	5,00	6,00	-0,256	0,798
Орта деңгей	5,50	6,19	-1,471	0,141
Жоғары деңгей	6,20	5,83	-0,178	0,859

9-кестеде келтірілген мәліметтерден бақылау тобында өзгерістер болмағаны, коммуникативті төзімділіктің төмен, орта және жоғары деңгейлерінің арақатынасы өзгеріссіз қалғаны шығады.

Осылайша, эксперименттік топтағы коммуникативті толеранттылық деңгейіндегі өзгерістер жеткіншектердің коммуникативті құзыреттілікті дамыту бойынша тренингтен өтуімен байланысты.

Осылайша, эксперименттік топтың жеткіншектері коммуникативтік құзыреттілікті дамыту бойынша тренингтен өткеннен кейін келесі дағдыларға ие болды:

- әңгімелесушіні тыңдай білу;
- асығыс қорытындылардан аулақ болыңыз;
- әділ де, әділетсіз де сынға жауап беру;
- әсер ететін, қоздыратын сұрақтарға жауап беру;
- сынып оқушысының өтінішіне сыпайы түрде «жоқ» деп айта білу;
- қолдау көрсету және қабылдау қабілеті;
- байланыс жасай білу;
- басқа адамның даралығын қабылдау;
- жағымсыз сезімдерді тегістеу қабілеті;
- басқа адамдардың қателіктерін кешіре білу;
- қарым-қатынас қатысушыларына бейімделу және т. б.

Жеткіншектерде коммуникативтік дағдыларды қалыптастыру бойынша жүргізілген жұмыс жеткіншектерде коммуникативтік дағдыларды қалыптастыру бойынша мектеп психологы қызметінің тиімділігі мен нәтижелілігіне жағдай жасауға мүмкіндік берді:

Бірінші шарт – жасөспірім кезіндегі тұлғаның даму ерекшеліктерін ескеру және осы ерекшеліктерді ескере отырып, коммуникативтік дағдыларды зерттеу бойынша диагностикалық қызметті ұйымдастыру мүмкіндігі.

Екінші шарт – арнайы бағдарламалар мен технологияларды әзірлеу дағдыларын меңгеру. Бұл білім әлеуметтік-психологиялық қызметтің барлық бағыттарын толығымен жүзеге асыруға мүмкіндік береді: осы бағыттардың мазмұны студенттерге арнайы білім беруді, арнайы дағдылар мен дағдыларды қалыптастыруды, сондай-ақ таңдалған қызмет түріне құндылық қатынасты қамтиды.

Үшінші шарт - жеткіншектердің коммуникативтік дағдыларын қалыптастырудың жоғары тиімділігі мен нәтижелілігі психологтың коммуникативтік тренингтерді жүргізу білімі мен дағдыларымен қамтамасыз етіледі. Оларды коммуникативтік қызметке қарқынды қосу, әлеуметтік-психологиялық тренингтерді, іскерлік, сюжеттік және рөлдік ойындарды, пікірталастарды оқыту мен тәрбиелеудің белсенді түрлерін қолдану жеткіншектердің әлеуметтік ортаға енуін жеңілдетеді.

Осылайша, жеткіншектерде қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыру мәселесі қазіргі қоғамда өзекті болып табылады, ол жас ұрпақтың даму деңгейіне жоғары талаптар қояды. Коммуникативті құзыреттілікті қалыптастыру бойынша әзірленген бағдарлама оң нәтиже берді, сондықтан оны мектеп психологының жұмысында қолдануға болады.

Әрі қарай біз жеткіншектердің коммуникативтік дағдыларының корреляциялық байланысын зерттедік. Алынған нәтижелер 10-11 кестелерде келтірілген.

10-кестеде коммуникативтік дағдыларын меңгеру деңгейін корреляциялық талдау, қарым-қатынасқа жауап беру реакциясы түрі, коммуникативті төзімділік және басқаларды қабылдау деректері берілген. Естеріңізге сала кетейік, коммуникативті төзімділік шкаласы керісінше, жоғары балл коммуникативті төзімділіктің төмендігін көрсетеді, ал төмен балл, керісінше, коммуникативті төзімділіктің жоғары деңгейін көрсетеді.

Кесте - 10. Коммуникативтік дағдыларды меңгеру деңгейінің, қарым-қатынастағы жауап беру түрінің, коммуникативтік төзімділіктің және басқаларды қабылдаудың өзара байланысы

Айнымалылар	Коммуникативтік дағдыларын меңгеру деңгейі
Құзыретті тип	0,195*
Агрессивті тип	-0,186*
Басқаларды қабылдау	0,194*
Коммуникативтік толеранттық деңгейі	-0,201*

Коммуникативтік дағдыларын меңгеру деңгейі келесі көрсеткіштермен 2 оң және екі теріс корреляциямен байланысты: қарым-қатынастың құзыретті түрі ($r=0,195^*$), басқаларды қабылдау ($r=0,194^*$), коммуникативтік төзімділік деңгейі ($r=-0,201^*$) және қарым-қатынастың агрессивті түрі ($r=-0,186^*$).

Кесте 11 - Басқаларды қабылдау, коммуникативті төзімділік және қарым-қатынастағы реакция түрі арасындағы байланыс

Айнымалылар	Басқаларды қабылдау	Коммуникативтік төзімділік деңгейі
Тәуелді тип	0,322**	-0,174*
Құзыретті тип	0,207*	-0,191*
Агрессивті тип	-0,381**	0,160*

Басқаларды қабылдау шкаласы қарым-қатынастағы тәуелді ($r=0,322^{**}$) және құзыретті ($r=0,207^*$) жауап реакциясы түрімен екі оң корреляциямен және қарым-қатынастағы агрессивті ($r=-0,381^{**}$) жауап реакциясы түрімен теріс корреляциямен байланысты.

Коммуникативті төзімділік деңгейі қарым-қатынастағы реакцияның үш түрімен екі теріс және бір оң корреляциямен байланысты: тәуелді тип ($r=-0,174^*$), Құзыретті тип ($r=-0,191^*$) және агрессивті тип ($r=0,160^*$).

Қорытынды. Зерттеудің анықтаушы кезеңінде біз келесі нәтижелерді алдық:

- Жеткіншектер коммуникативтік дағдылар деңгейі бойынша эксперименттік және бақылау тобына бөлінді: эксперименттік топқа коммуникативтік дағдылар деңгейі төмен және өте төмен 22 жасөспірім кірді, жеткіншектердің бақылау тобына коммуникативтік дағдылар деңгейі жоғары, орташа және төмен 24 оқушы кірді.

- Топтарды салыстыру эксперименттік топта қарым – қатынаста агрессивті және тәуелді реакция түрі, ал бақылау тобында қарым-қатынаста құзыретті және тәуелді жауап түрі жиі кездесетінін көрсетті. Сондай-ақ, эксперименттік топ басқаларды қабылдаудың төмен деңгейімен және коммуникативті төзімділіктің төмен және орташа деңгейімен сипатталады.

Эксперименттің қалыптастырушы кезеңінде эксперименттік топтың жеткіншектері тренингтен өткеннен кейін коммуникативтік дағдылары дамығаны байқалды.

Демек, зерттеуіміздің болжамы өзінің растауын тапты.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Выготский Л.С. Педология подростка. Психологическое и социальное развитие ребенка / Л.С. Выготский. - Санкт-Петербург : Питер, 2021. -224с. - ISBN 978-5-4461-1469-6. - URL: <https://ibooks.ru/bookshelf/>
2. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении /Г.А. Цукерман. – Томск: ПЕЛЕНГ, 1993. – 270 с.
3. Санькова О.А. К вопросу формирования коммуникативных умений. [Электронный ресурс] // Среднее профессиональное образование. № 10, 2011. С. 21-22. Режим доступа: <https://yandex.ru/clck/jsredir?bu=3lb367&from/> (дата обращения: 30.03.2025).
4. Нисская А.К., Савина Е.В. Общение педагогов и родителей. Анализ взглядов и предпочтений для позитивной коммуникации // Современное дошкольное образование. – 2018. – №3(85). – С. 4–11.
5. Лозован Л.Я. Формирование коммуникативных умений младших школьников. [Электронный ресурс] // Монография / Л.Я. Лозован. Ин-т содержания и методов обучения Российской акад. образования, Кузбасская гос. педагогическая акад. Москва: ИСМО РАО. Новокузнецк: КузГПА, 2010. 141 с. л., табл.; 20 см. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004879543/> (дата обращения: 30.01.2019).
6. Савина О. О., Смирнова О. М. Проявление социальной компетентности подростков при решении практических социальных задач // Теория и практика общественного развития. 2014. С. 75–81.
7. Бердибаева С.К. «Тұлға психологиясы» –Учебное пособие.-РИКСО УМО КазНУ имени аль-Фараби, 2015г., 152 бет, изд «Казак университеті», 2015 ж.
8. Елагина, Е.Н. Формирование коммуникативной компетенции подростков в образовательном процессе школы / Е.Н. Елагина // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XVII междунар. студ. науч.практ. конф. № 2(17). URL: [http://sibac.info/archive/guman/2\(17\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/2(17).pdf) (дата обращения: 08.04.2025)
9. Булыгина, Л.Н. Формирование коммуникативной компетентности подростков в школьном обучении: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Булыгина, Лариса Николаевна. Тюмень, 2013. 24с.
10. Андреева, Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева -М. : Аспект Пресс, 2018.- 376 с
11. Леонтьев А. А. Психология общения. М.: Смысл, 1999. - 365 с.
12. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 2009.

References

1. Vygotskij L.S. Pedologiya podrostka. Psihologicheskoe i socialnoe razvitie rebenka / L.S. Vygotskij. - Sankt-Peterburg : Piter, 2021. -224s. - ISBN 978-5-4461-1469-6. - URL: <https://ibooks.ru/bookshelf/>
2. Cukerman, G.A. Vidy obsheniya v obuchenii / G.A. Cukerman. – Tomsk : PELENG, 1993. – 270 s.

3. Sankova O.A. K voprosu formirovaniya kommunikativnyh umenij. [Elektronnyj resurs] // *Srednee professionalnoe obrazovanie*. № 10, 2011. S. 21-22. Rezhim dostupa: [https://yandex.ru/clck/jsredir?bu=3lb367&from/\(data obrasheniya: 30.03.2025\)](https://yandex.ru/clck/jsredir?bu=3lb367&from/(data obrasheniya: 30.03.2025)).
4. Nisskaya A.K., Savina E.V. Obshenie pedagogov i roditel'ej. Analiz vzglyadov i predpochtenij dlya pozitivnoj kommunikacii // *Sovremennoe doskolnoe obrazovanie*. – 2018. – №3(85). – S. 4–11.
5. Lozovan L.Ya. Formirovanie kommunikativnyh umenij mladshih shkolnikov. [Elektronnyj resurs] // *Monografiya / L.Ya. Lozovan. In-t sodержaniya i metodov obucheniya Rossijskoj akad. obrazovaniya, Kuzbasskaya gos. pedagogicheskaya akad.* Moskva: ISMO RAO. Novokuzneck: KuzGPA, 2010. 141 s. l., tabl.; 20 sm. Rezhim dostupa: [https://search.rsl.ru/ru/record/01004879543/\(data obrasheniya: 30.01.2019\)](https://search.rsl.ru/ru/record/01004879543/(data obrasheniya: 30.01.2019)).
6. Savina O. O., Smirnova O. M. Proyavlenie socialnoj kompetentnosti podrostkov pri reshenii prakticheskikh socialnyh zadach // *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2014. S. 75–81.
7. Berdibaeva S.K. «Tyl'a psihologiyasy» –Uchebnoe posobie.-RIKSO UMO KazNU imeni al-Farabi, 2015g., 152 bet, izd «Kazak universiteti», 2015 zh.
8. Elagina, E.N. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii podrostkov v obrazovatel'nom processe shkoly / E.N. Elagina // *Nauchnoe soobshество studentov XXI stoletiya. Gumanitarnye nauki: sb. st. po mat. XVII mezhdunar. stud. nauch.prakt. konf. № 2(17)*. URL: [http://sibac.info/archive/guman/2\(17\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/2(17).pdf) (data obrasheniya: 08.04.2025)
9. Bulygina, L.N. Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti podrostkov v shkol'nom obuchenii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Bulygina, Larisa Nikolaevna. Tyumen, 2013. 24s.
10. Andreeva, G. M. Socialnaya psihologiya: uchebnik dlya vysshih uchebnyh zavedenij / G. M. Andreeva -M. : Aspekt Press, 2018.- 376 s
11. Leontev A. A. Psihologiya obsheniya. M.: Smysl, 1999. - 365 s.
12. Elkonin D.B. Izbrannye psihologicheskie trudy [Tekst] / D.B. Elkonin. – M.: Pedagogika, 2009.

МРНТИ 15.26.69

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.83.2.013>

Ж.Б. Катшибекова*¹ , С.Б. Малых² , О.С. Сангилбаев³ ,

Т.Е. Берсугирова⁴ , Л.М. Нуркасинова⁴ 

¹ Университет Туран, Алматы, Казахстан

² Российская академия образования (ФГБУ РАО), Москва, Россия

³ Университет Туран, Алматы, Казахстан

⁴ Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан

ВЗАИМОСВЯЗЬ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ И КОМПОНЕНТОВ РАЦИОНАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация

В статье обосновывается значимость формирования рациональной организации учебно-профессиональной деятельности студентов с учетом ее сложной структуры и разнообразных форматов организации, что может основываться только на достаточном уровне развития когнитивных функций, и, в первую очередь, внимания. Целью исследования явилось эмпирическое исследование связи свойств внимания и компонентов рациональной организации учебно-познавательной деятельности студентов университета. Представлена структурная модель рациональной организации учебной деятельности студентов, включающая 3 компонента - организационно-учебный, информационно-учебный, когнитивно-учебный и их показатели. В ходе исследования применялись методы теоретического анализа и моделирования, психоло-

гического эксперимента, математической обработки с применением статистического пакета анализа данных SPSS Statistics. Выявлена взаимосвязь свойств внимания (устойчивость, концентрация, объем, переключение, избирательность, распределение) с содержанием компонентов рациональной организации учебной деятельности студентов. Показана специфика свойств внимания и рациональной организации учебной деятельности направлений профессиональной подготовки «Финансы» и «Психология» и динамика развития в период от 2-го к 4-му курсу обучения в университете. Практическая значимость исследования заключается в возможности организации коррекционной и развивающей психологической поддержки студентов по развитию когнитивных и деятельностных компонентов учебно-профессиональной деятельности с учетом выявленных особенностей и взаимосвязей.

Ключевые слова: внимание, свойства внимания, рациональная организация учебной деятельности, умения рациональной организации учебной деятельности, когнитивные стили.

Ж.Б. Катшибекова^{*1}, С.Б. Малых², О.С. Сангилбаев³, Т.Е. Берсугирова⁴, Л.М. Нуркасинова⁴

¹Тұран Университеті, Алматы, Қазақстан

²Ресей білім академиясы (ФМБМ РБА), Мәскеу, Ресей

³Тұран университеті, Алматы, Қазақстан

⁴Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

УНИВЕРСИТЕТ СТУДЕНТТЕРІНІҢ ЗЕЙІН ҚАСИЕТТЕРІ МЕН ОҚУ-ТАНЫМДЫҚ ҚЫЗМЕТІН РАЦИОНАЛДЫ ҰЙЫМДАСТЫРУ КОМПОНЕНТТЕРІНІҢ БАЙЛАНЫСЫ

Аңдатпа

Мақалада студенттердің кәсіби-оқу іс-әрекетінің күрделі құрылымы мен ұйымдастырылуының әр түрлі форматтарын ескере отырып саналы ұйымдастыруды қалыптастырудың маңызы негізделді, ол тек когнитивті функциялардың, ең алдымен, зейіннің жеткілікті деңгейінде мүмкін болады. Зерттеудің мақсаты - университет студенттерінің оқу-танымдық іс-әрекетімен зейінінің қасиеттері арасындағы байланысты эмпирикалық зерттеу. Оқушылардың оқу іс-әрекетін ұтымды ұйымдастырудың ұйымдастыру-тәрбиелік, ақпараттық-тәрбиелік, танымдық-тәрбиелік құрамдас бөліктерінен тұратын құрылымдық моделі ұсынылады. Зерттеу барысында SPSS Statistics (Statistical Package for the Social Science) статистикалық деректерді талдау пакетін қолдану арқылы теориялық талдау және модельдеу, психологиялық эксперимент және математикалық өңдеу әдістері қолданылды. Зейіннің қасиеттері (тұрақтылық, шоғырлану, көлем, ауысу, таңдау, бөлу) мен студенттердің оқу іс-әрекетін ұтымды ұйымдастыру компоненттерінің мазмұны арасындағы байланыс анықталды. «Қаржы» және «Психология» мамандықтары бойынша зейіннің қасиеттері мен оқу қызметін ұтымды ұйымдастырудың ерекшелігі және университетте оқудың 2-4 курс аралығындағы даму динамикасы көрсетілді. Зерттеудің практикалық маңыздылығы анықталған белгілер мен қарым-қатынастарды ескере отырып, оқу және кәсіптік іс-әрекеттің танымдық және белсенділік компоненттерін дамытуда студенттерге түзету-дамыту психологиялық қолдау көрсетуді ұйымдастыру мүмкіндігінде.

Кілттік сөздер: зейін, зейіннің қасиеттері, оқу әрекетін ұтымды ұйымдастыру, оқу әрекетін ұтымды ұйымдастыру дағдылары, танымдық стильдер.

Zh.B. Katshibekova^{*1}, S.B. Malyh², O.S. Sangilbaev³, T.E. Bersugirova⁴, L.M. Nurkasinova^{*4}

¹University of Turan, Almaty, Kazakhstan

²Russian Academy of Education (FSBI RAE), Moscow, Russia

³University of Turan, Almaty, Kazakhstan

⁴Kazakh National Women's Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

RELATIONSHIP OF ATTENTION PROPERTIES AND COMPONENTS OF RATIONAL ORGANIZATION OF LEARNING AND COGNITIVE ACTIVITIES OF UNIVERSITY STUDENTS

Abstract

This article substantiates the significance of forming a rational organization of students' educational and professional activities, considering its complex structure and diverse organizational formats. This can only be based on a sufficient level of cognitive function development, primarily attention. The study's objective was an empirical investigation into the relationship between attention properties and the components of rational organization of students' educational and cognitive activities at university.

The article presents a structural model of rational organization of students' learning activities, comprising three components: organizational-learning, information-learning, and cognitive-learning, along with their respective indicators. The research employed methods of theoretical analysis and modeling, psychological experimentation, and mathematical processing using the statistical data analysis package SPSS Statistics.

The study revealed an interconnection between attention properties (sustained attention, concentration, span, shifting, selectivity, distribution) and the content of the components of rational organization of students' learning activities. It also highlights the specifics of attention properties and rational organization of learning activities in "Finance" and "Psychology" professional training programs, as well as their developmental dynamics from the second to the fourth year of university study. The practical significance of this research lies in its potential for organizing corrective and developmental psychological support for students to enhance cognitive and activity-based components of their educational and professional endeavors, taking into account the identified characteristics and interconnections.

Key words: attention, properties of attention, rational organization of educational activities, skills of rational organization of educational activities, cognitive styles.

ВВЕДЕНИЕ. Идея научной организации трудовой деятельности возникла на рубеже XIX и XX веков в связи с ростом производства и необходимостью повышения эффективности труда. Родоначальником разработок в этой области признан Ф. Тейлор, выделивший основные принципы и направления научной организации трудовой деятельности, которые не потеряли своей актуальности до настоящего времени. Постепенно эти идеи проникают в разные сферы общественной практики, в том числе и в сферу образования, где активно разрабатываются пути рациональной организации учебного труда обучающихся на разных уровнях образовательной системы.

В условиях глобализации, цифровизации университеты представляют модели выпускника вуза, обладающего комплексом компетенций, в первую очередь связанных с профессиональным развитием и саморазвитием личности. Осуществляется внедрение образовательных программ, основанных на модульно-компетентностном подходе, учитывающих международные требования World Skills. Успешный конкурентоспособный специалист должен обладать необходимым уровнем профессиональных компетенций, включающих способность рационально организовывать свою деятельность.

Умения рациональной организации и самоорганизации учебно-профессиональной деятельности формируются постепенно с освоением разных направлений деятельности (теоретических

знаний, практических умений и навыков, научно-исследовательской деятельности), форм деятельности (аудиторной, внеаудиторной, самостоятельной). В современных исследованиях выделены общие структурные компоненты организации деятельности, такие как постановка цели, планирование, анализ и рефлексия хода деятельности, оценка результатов, коррекция и совершенствование с учетом выявленных недостатков и др. Все указанные структурные компоненты требуют от обучающихся достаточного уровня развития когнитивных функций, включающих перцептивные процессы, мыслительные операции (анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, сравнение), свойства внимания (объем, устойчивость, концентрация, переключение, распределение), мнемическую деятельность (оперативную, долговременную память, ее объем), вербальный контроль, развитое представление и воображение. Важно отметить роль личностных свойств в процессе рациональной организации учебно-профессиональной деятельности: волевого контроля, дисциплинированности, эмоциональной устойчивости, самооценки и др.

В связи с этим важной задачей выступает формирование у студентов когнитивных способностей, а также умений рациональной организации учебно-профессиональной деятельности студентов. «Рациональная организация учебной деятельности предполагает выбор и применение в каждом конкретном случае оптимального варианта выполнения учебных заданий. Это означает, что учащийся не просто должен владеть некоторыми умениями и навыками учебного труда, но и уметь из многих способов деятельности выбрать наиболее подходящие для данной ситуации» [1, с.8].

Анализ современных научных источников показал наличие определенного уровня интереса к проблеме внимания. Осуществляются экспериментальные исследования сущности разных видов и свойств внимания. Значительный интерес обнаруживается к изучению связи внимания и его роли в функционировании других когнитивных функций – восприятия, памяти, мышления, речи. Кроме того, актуальными аспектами являются психофизиологические и нейропсихологические механизмы внимания, а также патология внимания при синдроме дефицита внимания и гиперактивности. Что касается исследования внимания в образовательном процессе, то здесь наиболее распространены исследования проблемы привлечения и удержания внимания на уроке, а также поиск средств и технологий развития внимания к учебным дисциплинам. Признана важная роль внимания в успешности учебной деятельности. Однако, нами было выявлено противоречие между востребованностью научных данных о роли внимания в организации учебной деятельности и взаимосвязи свойств внимания и рациональной организации деятельности и недостаточной эмпирической разработкой данной проблемы. В связи с этим, основываясь на понимании интегративного единства основных сторон учебной деятельности – познавательной (когнитивной) и личностно-субъектной, нами осуществлено исследование, направленное на определение взаимосвязи свойств внимания с компонентами рациональной организации учебной деятельности студентов. Значимость исследования определяется обеспечением образовательного процесса университета данными о психологических основах и условиях развития свойств внимания и компонентов рациональной организации учебно-профессиональной деятельности студентов на протяжении вузовского обучения, а также их взаимосвязи и взаимовлиянии, что позволит в конечном итоге повысить уровень успешности профессиональной подготовки на основе единства когнитивных и личностных факторов учебной деятельности.

Цель исследования: экспериментальное изучение взаимосвязи свойств внимания и компонентов рациональной организации учебной деятельности студентов.

Предполагалось, что рациональная организация учебной деятельности студентов представляет собой системное структурное образование, включающее ряд компонентов: организационно-учебные умения, информационно-учебные умения, когнитивно-стилевые характеристики, проявляющихся во взаимосвязи с основными свойствами внимания.

Задачи эмпирического исследования:

1. Изучить особенности свойств внимания (устойчивость, концентрация, объем, переключение, избирательность, распределение) студентов разных направлений профессиональной подготовки.

2. Изучить особенности динамики свойств внимания студентов в период обучения в вузе.

3. Исследовать компоненты рациональной организации учебной деятельности студентов разных направлений подготовки.

4. Проверить взаимосвязь свойств внимания и компонентов рациональной организации учебной деятельности студентов.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ. Проблема внимания раскрывалась в исследованиях W.Wundt, E. Titchener, W. James, T. Ribot, R. Woodward, D. Kahneman, U. Neisser, N. N. Lange, L.S. Vygotsky, N. F. Dobrynin, P. P. Blonsky, S. L. Rubinstein, A. N. Leontiev, P. Ya. Galperin, D.N.Uznadze, и др. Ученые разделились во мнениях, считать ли внимание самостоятельным психическим процессом или рассматривать его как «сквозной» процесс, встроенным в другие когнитивные функции.

Современный этап экспериментальной разработки проблемы внимания связан с появлением значимых исследований в когнитивной психологии в конце XX-го – начале XXI-го века. В этот период появляются монографии и фундаментальные публикации J. Rossello-Mir, 1994 [2], H. Pashler, 1988 [3], E.A. Styles, 2005 [4], и др., в которых раскрываются методологические основы исследования внимания, рассматриваются его сущность, виды, связь с другими когнитивными функциями, а также проблемные вопросы психологии внимания. Обзор исследований позволил определить основные направления исследований проблемы внимания в современной психологической науке:

- психофизиологические и нейропсихологические аспекты внимания (Wilterson, Graziano, 2021 [5]) и др.;

- разработка и апробация экспериментальных методик внимания (Nadri, Baghaei, Zohoorian Z., 2019 [6]; Shin, Shin, 2016 [7]) и др.;

- развитие и коррекция внимания (Cicekci, Sadik, 2019 [8], Lodge, Harrison, 2019 [9]) и др.;

- связь внимания и других когнитивных процессов (Ren, Zhao, Li, Wang, 2021) [10]; Nie, Ding, Chen, Conci, 2018 [11]; Parker, Heathcote, Finkbeiner, 2020 [12]; Mifsud, Beesley, Watson, 2018 [13], Mitsven, Cantrell, Luck, Oakes, 2018 [14] и др.;

- функционирование видов и свойств внимания (Daly, Pitt, 2021 [15], (Weichselbaum, Huber-Huber, 2019 [16], Whitehurst, Agosta, Castaños, Battelli, 2019 [17], Anderson, Kim, 2018 [18]; Williams, Cristino, Cross, 2019 [19]) и др.

Однако, несмотря на стабильно устойчивый интерес к проблематике внимания и признание исследователями роли внимания в учебной деятельности, еще недостаточно раскрыты механизмы влияния свойств внимания на продуктивность учебной деятельности студентов университетов. В связи с этим актуально определение взаимосвязи свойств внимания с компонентами рациональной организации учебной деятельности студентов, основанное на понимании интегративного единства основных сторон учебной деятельности – познавательной (когнитивной) и личностно-субъектной.

В психологии близкими понятиями к «рациональной организации учебной деятельности» являются понятия «научная организация учебной деятельности», «самоорганизация», «саморегуляция», «самоуправление». В настоящее время одним из условий повышения качества знаний и успешности обучения школьников и студентов признана рационализация их учебной деятельности, предполагающая специальные психологические условия и способы построения учебной работы.

Под умениями самоорганизации учебной деятельности понимается способность субъекта учения рационально организовывать и поэтапно выполнять свою учебную деятельность, осуществлять ее коррекцию, учитывать промежуточные результаты с целью повышения эффективности учебы и совершенствования процесса ее организации на основе сознательного применения накопленных знаний, умений и опыта [20, с.11].

В результате анализа существующих подходов и концепций мы сформулировали следующее определение: рациональная организация учебной деятельности студентов – это процесс совершенствования учебно-профессиональной деятельности студентов на основе интеграции индивидуально-психологических характеристик личности (когнитивных процессов, стилевых составляющих), комплекса умений самоорганизации (целеполагания, планирования, организации, контроля, оценки, коррекции).

Нами была разработана теоретическая модель рациональной организации учебной деятельности студентов. В структуру конструкта нами включены три компонента – организационно-учебный, информационно-учебный и когнитивно-учебный компонент. Организационно-учебный компонент включает такие умения, как целеполагание; анализ ситуации; планирование; самоконтроль; коррекция; волевое усилие. Информационно-учебный компонент отражает уровень сформированности умений применения компьютера, управления файлами, работы с текстами, электронными таблицами, использования ресурсов Интернета. Когнитивно-учебный компонент включает когнитивные стили «полезависимость – полenezависимость», «рефлексивность-импульсивность», «гибкость-ригидность», «вербализация- визуализация».

Для исследования свойств внимания был применен комплекс диагностических методик:

1) «Корректурная проба» - тест Б. Бурдона предназначен для исследования свойств внимания, таких как устойчивость и концентрация.

2) Методика «Таблицы Горбова» - применяется для исследования объема динамического внимания.

3) Методика Мюнстерберга - направлена на исследование избирательности внимания.

4) Методика «Таблицы Шульте» - применяется для исследования переключения внимания.

5) Тест Шульте-Платонова – вариант таблиц Шульте, предназначен для исследования распределения внимания.

Для исследования организационно-учебного компонента рациональной организации учебной деятельности студентов был использован опросник А.Д. Ишкова и Н.Г. Милорадовой «Диагностика особенностей самоорганизации».

Методика содержит интегральную шкалу и пять шкал характеризующие функциональные компоненты самоорганизации - целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция, и шкала волевых усилий.



Рисунок 1 – Модель рациональной организации учебной деятельности студентов

Шкала «*Целеполагание*» описывает особенности целеполагания - развитие компетенций в сфере создания, принятия и удержания цели. Чем выше показатель, тем выше эффективность реализации данного компонента.

Шкала «*Анализа ситуации*» показатель развития навыков выявления и анализа обстоятельств, которые непосредственно относятся к достижению цели.

Шкалы «*Планирование*» показывает развитие навыков планирования собственной деятельности.

Шкала «*Самоконтроль*» показатель развития навыков контроля, оценки субъектом собственных действий и состояний.

Шкала «*Коррекция*» определяет уровень квалификации субъекта в умении корректировать свои цели, способы, анализ и оценка обстоятельств, планирование, поведение.

Шкала «*Волевые усилия*» показывает уровень развития навыков регулирования человеком собственных действий и состояний, развитие волевых качеств, навык преодоления возникающих на пути к поставленной цели препятствий, а также характеризуют способность субъекта формировать и мобилизовать в нужный момент свои физические и психические силы, концентрировать в заданном направлении активность.

Обобщенная шкала «*Уровень самоорганизации*» отражает уровень развития навыков организации человеком процесса собственной деятельности без воздействия извне: чем выше показатели, тем более высоким уровнем самоорганизации обладает данный человек.

Для изучения информационно-учебного компонента был использован модифицированный вариант опросника информационной компетентности личности Г.Б. Паршуковой. Опросник направлен на выявление уровня развития навыков использования информационных технологий (компьютера, сети Интернет). Опросник содержит 4 раздела, каждый из которых включает по 40 наименований умений:

1. Применение компьютера, управление файлами;
2. Работа с текстами;
3. Работа с электронными таблицами;
4. Использование ресурсов Интернета.

По результатам опросника испытуемые распределяются по уровням навыков использования информационных технологий: начальный, базовый, уверенный, продвинутый.

В целях исследования когнитивно-учебного компонента был применен комплекс диагностических методик:

1) Методика «Включенные фигуры» К. Готтшольда в модификации Witkin, Oltman, Raskin, Карр направлена на выявление когнитивного стиля «полезависимость-полenezависимость». Люди с полезависимым стилем больше доверяют наглядным зрительным впечатлениям и с трудом преодолевают видимое поле в ситуации, требующей детализации и структурирования информации. Представителям полenezависимого стиля свойственно быстрое и правильное обнаружение включенных фигур, так как они в большей степени полагаются на внутренний опыт и легко отвлекаются от влияния поля, быстро и точно выделяя деталь из целостной пространственной ситуации.

2) Методика «Сравнение похожих рисунков» (The Matching Familiar Figures Test, MFFT) Дж. Кагана предназначена для выявления когнитивного стиля «рефлексивность-импульсивность». Показателями рефлексивности/импульсивности служат время обдумывания задачи до принятия решения и количества ошибок. Рефлексивные индивидуумы находятся выше медианы времени ответа и ниже медианы количества ошибок, тогда как импульсивные индивидуумы — ниже медианы времени ответа и выше медианы количества ошибок. Кроме рефлексивных и импульсивных, методика выявляет также две особые категории испытуемых, получивших название «быстрых / точных» и «медленных / неточных».

3) Методика свободных ассоциаций (Gardner, Holzman, Klein, Linton, Spence) направлена на оценку когнитивного стиля ригидный-гибкий познавательный контроль. Показатели

ригидности-гибкости познавательного контроля: длина дистанции свободных словесных ассоциаций; общее количество ответов в протоколе.

Чем более отдалены представленные в свободных ассоциациях слова от слова-стимула и чем их больше, тем более выражена гибкость познавательного контроля.

4) Опросник для выявления вербального-визуального стиля мышления (Richardson) используется для выявления индивидуальных предпочтений в использовании вербального, либо визуального стиля мышления. Для анализа полученных данных применялись методы статистической обработки данных с применением программ Exell и SPSS Statistics; t-критерий Стьюдента, G-критерий знаков, ϕ^* – угловое преобразование Фишера, корреляционный анализ г-Спирмена.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ. Анализ данных по 6 показателям свойств внимания показал наличие различий у групп студентов 2 курса разных направлений подготовки. Так, студенты направления подготовки «Финансы» показали более высокие значения устойчивости и концентрации внимания. По показателю объема внимания значимых различий не обнаружено. По уровню избирательности и распределения внимания студенты направления подготовки «Психологи» показали более высокие результаты. У студентов направления подготовки «Финансы» оказался более высокий уровень переключения внимания.

К 4 курсу сохраняется разница в показателях устойчивости и переключения внимания (выше у финансистов) и избирательности внимания (выше у психологов). Данные приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Расчет t-критерия Стьюдента и уровня значимости различий средних значений показателей свойств внимания в выборке студентов 2-го и 4-го курсов направления подготовки «Финансы» и «Психология»

Значения, уровни значимости	Устойчивость внимания	Концентрация внимания	Объем внимания	Избирательность внимания	Переключение внимания	Распределение внимания
1	2	3	4	5	6	7
2 курс						
Эмпирическое значение t-критерия (t)	1,00	,003	,970	,347	,795	,630
Уровень значимости Sig.(2-tailed)	,003	,005	,780	,001	,002	,001
4 курс						
Эмпирическое значение t-критерия (t)	,544	,558	,887	,398	,006	,842
Уровень значимости Sig.(2-tailed)	,001	,011	,643	,001	,001	,006

За время обучения происходит развитие свойств внимания, что подтверждено с помощью G-критерия знаков. У студентов-финансистов сдвиг на очень высоком уровне статистической значимости ($p=0,001$, $p\leq 0,001$) характерен для показателя уровня устойчивости внимания, а также достоверный сдвиг обнаружен по свойству распределение внимания ($p=0,014$, $p\leq 0,05$). У студентов-психологов сдвиги обнаружены в отношении двух свойств – устойчивости ($p=0,002$, $p\leq 0,05$) и концентрации ($p=0,003$, $p\leq 0,05$) внимания.

Исследование показателей организационно-учебного компонента рациональной организации учебной деятельности показало отличия по одному показателю у студентов 2-го и 4-го курсов разных направлений подготовки. Так, среди 2-курсников значимые различия обнаружены по показателю «коррекция», который оказался более выраженным у студентов-психологов (0,048, при $p \leq 0,05$). Среди студентов 4-го курса у студентов-психологов оказались выше показатели по критерию «анализ ситуации» (0,047, при $p \leq 0,05$.) (таблица 2).

Таблица 2 – Расчет t-критерия Стьюдента и уровня значимости различий средних значений показателей организационно-учебного компонента рациональной организации учебной деятельности в выборке студентов 2-го и 4-го курсов направления подготовки «Финансы» и «Психология»

Значения, уровни значимости	целеполагание	Анализ ситуации	Планирование	Самоконтроль	Коррекция	Волевые усилия
1	2	3	4	5	6	7
2 курс						
Эмпирическое значение t-критерия (t)	,538	,476	,125	,931	,086	0,001
Уровень значимости Sig.(2-tailed)	,757	,505	,449	,954	,048	,828
4 курс						
Эмпирическое значение t-критерия (t)	,723	,197	,784	,933	,271	,545
Уровень значимости Sig.(2-tailed)	,906	,047	,710	,823	,408	,786

Сравнительный анализ показателей уровней информационно-учебного компонента рациональной организации деятельности студентов 2-го и 4-го курса направлений профессиональной подготовки «Финансы» и «Психология» с помощью t-критерия Стьюдента не выявил значимых различий (0,237, при $p \leq 0,05$ и 0,748 при $p \leq 0,05$.) В выборке студентов-финансистов отмечен сдвиг на высоком уровне статистической значимости согласно G-критерию знаков в развитии навыков использования информационных технологий к 4 курсу ($p=0,001$, $p \leq 0,001$). У психологов также отмечается динамика в развитии навыков применения ИТ-технологий ($p=0,002$, $p \leq 0,05$).

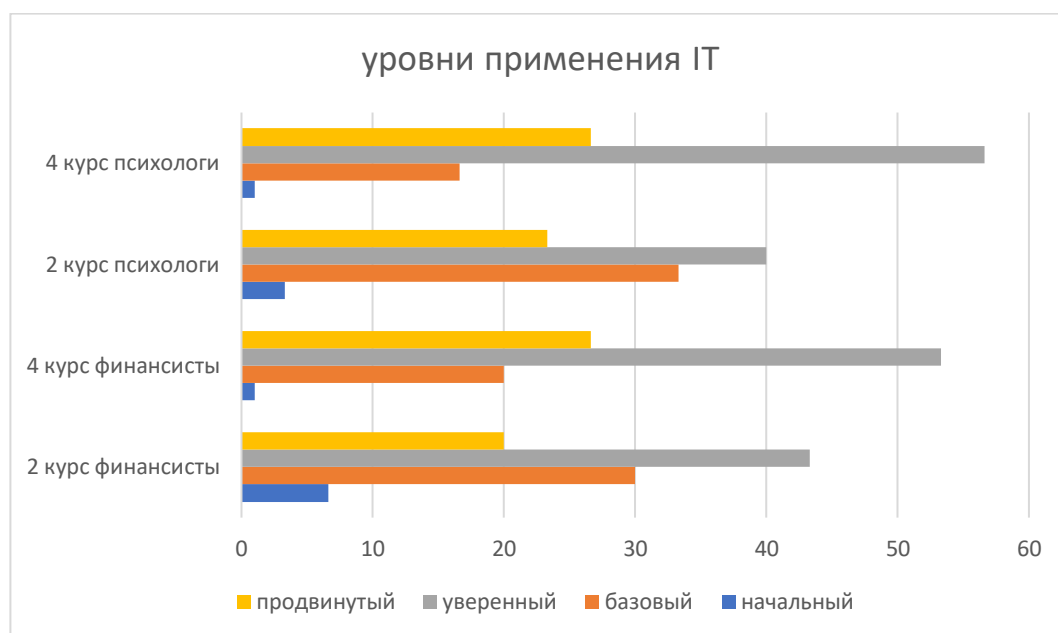


Рисунок 2 – Распределение студентов по уровням применения информационных технологий

Исследование когнитивно-учебного компонента с применением ϕ^* – углового преобразованию Фишера выявило:

- достоверно большее количество студентов-психологов с полезависимым когнитивным стилем: $\phi^*=2,55$ (для 2 курса) и $\phi^*=2,77$ (для 4 курса) $\phi^*_{кр}$. $\phi^*_{кр} = 1,69$ для $p \leq 0,05$; $\phi^*_{кр} = 2,41$ для $p \leq 0,01$;

- достоверно большее количество студентов-финансистов с полнезависимым когнитивным стилем: $\phi^*=2,71$ (для 2 курса) и $\phi^*=2,60$ (для 4 курса) $\phi^*_{кр}$. $\phi^*_{кр} = 1,69$ для $p \leq 0,05$; $\phi^*_{кр} = 2,41$ для $p \leq 0,01$;

- отсутствие значимых различий в проявлении когнитивных стилей рефлексивность-импульсивность у студентов- финансистов и психологов 2 курсов;

- достоверно большее количество студентов направления подготовки «Психология» 4 курса с рефлексивным когнитивным стилем ($\phi^*=2,75 > \phi^*_{кр}$, $\phi^*_{кр} = 1,69$ для $p \leq 0,05$; $\phi^*_{кр} = 2,41$ для $p \leq 0,01$);

- отсутствие значимых различий в проявлении когнитивных стилей гибкость-ригидность у студентов- финансистов и психологов 2-го и 4-го курсов;

- достоверно большее количество студентов-психологов с когнитивным стилем «Вербализация»: $\phi^*=2,49$ (для 2 курса) и $\phi^*=2,77$ (для 4 курса) $\phi^*_{кр}$.; $\phi^*_{кр} = 1,69$ для $p \leq 0,05$; $\phi^*_{кр} = 2,41$ для $p \leq 0,01$;

- достоверно большее количество студентов-финансистов с когнитивным стилем «Визуализация»: $\phi^*=2,43$ (для 2 курса) и $\phi^*=2,60$ (для 4 курса) $\phi^*_{кр}$.; $\phi^*_{кр} = 1,69$ для $p \leq 0,05$; $\phi^*_{кр} = 2,41$ для $p \leq 0,01$.

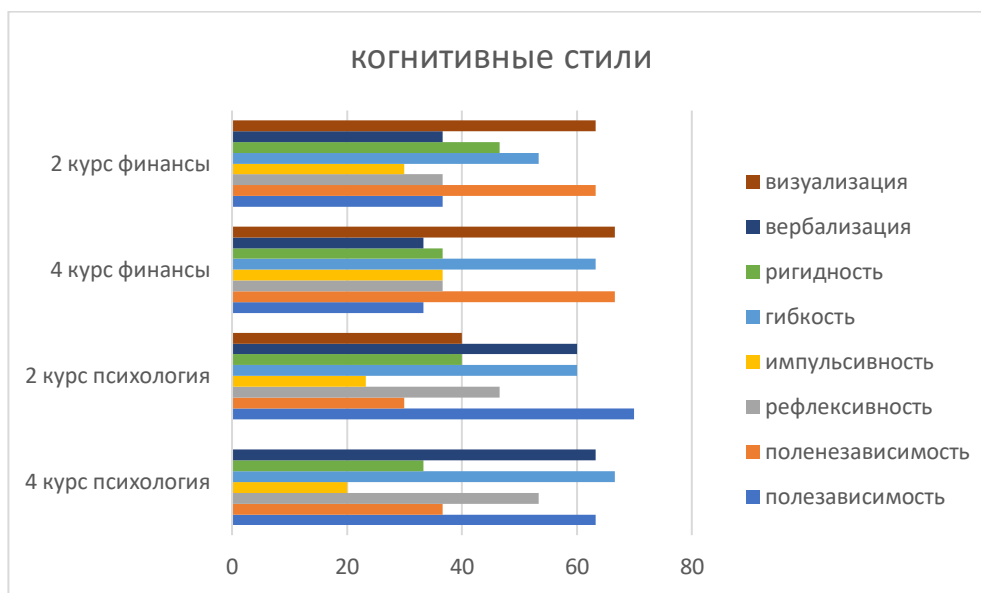


Рисунок 3 – Распределение студентов по когнитивным стилям

Корреляционный анализ г-Спирмена позволил нам установить взаимосвязь между свойствами внимания и компонентами рациональной организации деятельности.

У студентов 2 курса выявлены положительные взаимосвязи между показателями свойств внимания и показателями организационно-учебного компонента рациональной организации учебной деятельности на высоком уровне значимости. В качестве примера приведем данные связи между устойчивостью внимания и планированием ($r = 0,884^{**}$ при $p = 0,001$); самоконтролем ($r = 0,883^{**}$ при $p = 0,001$); коррекцией ($r = 0,821^{**}$ при $p = 0,001$); волевыми усилиями ($r = 0,823^{**}$ при $p = 0,001$).

Также у студентов 2 курса обоих направлений подготовки определены положительные связи между показателями информационно-учебного компонента рациональной организации учебной деятельности и свойствами внимания: с устойчивостью ($r = 0,858^{**}$ при $p = 0,001$); с концентрацией ($r = 0,593^{**}$ при $p = 0,001$); с объемом ($r = 0,748^{**}$ при $p = 0,001$); с избирательностью ($r = 0,781^{*}$ при $p = 0,18$); с переключением ($r = 0,722^{**}$ при $p = 0,001$); с распределением внимания ($r = 0,846^{**}$ при $p = 0,001$).

Корреляционный анализ показал наличие положительной и отрицательной связи между свойствами внимания и когнитивно-учебным компонентом, а именно проявлениями когнитивных стилей у студентов 2 курса. Данные представлены в таблице 3.

Таблица 3. - Взаимосвязи свойств внимания и когнитивно-учебного компонента (когнитивных стилей) студентов 2 курса (коэффициент корреляции г- Спирмена)

Свойства внимания	Учебно-когнитивный компонент (когнитивные стили)							
	Полезависимость	полнезависимость	Рефлексивность-	импульсивность	Гибкость-	ригидность	Вербализация	визуализация
2 курс «Финансы»								
Устойчивость		,620*	,661**	-,570**	,513*			,662*
Концентрация		,525*		-,286**				,658*

Объем			,494**		560**			,513*
Избирательность		,699**	,376*		,455*			,659*
Переключение		,374*		,756*	,506**	-,506*		,610**
Распределение			,608**		,541**	-,541*		,703**
2 курс «Психология»								
Устойчивость		,589**	,445*	-,822**	,623**		,652**	
Концентрация		,601**	,427*	-,895**			,473**	
Объем	,367*	,675**	,411*	-,655**	,610**		,769**	
Избирательность	- ,587**	,587*	,473*		,579**		,777**	
Переключение		,688**	,435*		,671**	-,779**	,660**	
Распределение			,384*		,678**	-,521*	,806**	
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).								
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).								

К 4 курсу общие тенденции сохраняются. Данные представлены в таблице 4.

Таблица 4. - Взаимосвязи свойств внимания и когнитивно-учебного компонента (когнитивных стилей) студентов 4 курса (коэффициент корреляции r- Спирмена)

Свойства внимания	Учебно-когнитивный компонент							
	Полезависимость	полenezависимость	Рефлексивность-	импульсивность	Гибкость-	ригидность	Вербализация	визуализация
4 курс «Финансы»								
Устойчивость		,690*	,661**	-,661**	,627**			,668*
Концентрация		,694*		-,721**				,690*
Объем			,494**	-,879**	,363*			,562**
Избирательность	-,581**	,765**	,376*		,482**			,789*
Переключение			,491**	,745*	,798**	-,665*		,580**
Распределение	,438*		,608**		,635**	-,441*		,673**
4 курс «Психология»								
Устойчивость		,565**		-,807**	,703**		,709**	
Концентрация		,672**		-,839**	,372*		,659**	
Объем	,684**		,514**	-,844**	,563**		,712**	
Избирательность	-,581**		,513**		,542**		,640**	
Переключение	,651**		,485**		,586**	-,632**	,700**	
Распределение	-,438*		,372*		,457*		,547**	
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).								
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).								

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. Таким образом, в результате экспериментального исследования были определены показатели свойств внимания и компонентов рациональной организации деятельности студентов направлений подготовки «Финансы» и «Психология» 2-х и 4-х курсов. Были выявлены особенности в развитии изучаемых компонентов, которые определяются спецификой осваиваемой профессиональной области «Человек»-«Знаковая система» и «Человек»-«Человек». Если будущие финансисты демонстрируют более высокие показатели устойчивости, концен-

трации переключения внимания, то будущие психологи по показателям избирательности и распределения внимания. К старшему курсу эти тенденции в целом сохраняются и в целом обнаружена положительная динамика в развитии свойств внимания – у финансистов достоверные сдвиги в устойчивости и распределению внимания, у психологов – в устойчивости и концентрации внимания.

Что касается организационно-учебного компонента рациональной организации учебной деятельности, то у студентов психологов выше показатели по компоненту «коррекция» и «анализ ситуации». По информационно-учебному компоненту рациональной организации деятельности студентов значимых различий выявлено не было выявлена положительная динамика показателей к 4 курсу.

Исследование когнитивно-учебного компонента выявило большее количество студентов-психологов с полнезависимым когнитивным стилем, с рефлексивным стилем «вербализация». Среди студентов-финансистов оказалось больше с полнезависимым когнитивным стилем; стилем «визуализация». Корреляционный анализ выявил у студентов обоих направлений подготовки положительные взаимосвязи между показателями свойств внимания и показателями организационно-учебного и информационного учебного компонентов рациональной организации учебной деятельности на высоком и среднем уровне значимости. Анализ корреляционных связей свойств внимания с когнитивно-учебным компонентом показал их зависимость от доминирующего когнитивного стиля. Для студентов – финансистов выражены связи свойств внимания с со стилями «полнезависимость», «гибкость», «визуализация», а у студентов-психологов – со стилями «полнезависимость», «рефлексивность», «вербализация».

Полученные результаты в определенной степени дополнили характеристику когнитивной и личностной сторон учебно-профессиональной деятельности студентов. Установленные особенности, закономерности и взаимосвязи позволят более эффективно формировать умения рациональной организации учебной деятельности студентов с учетом ее структуры (интегративного единства организационно-учебного, информационно-учебного и когнитивно-учебного компонентов) возрастных особенностей, этапа профессиональной подготовки и специфики осваиваемой специальности и во взаимосвязи со свойствами внимания.

Перспективными направлениями исследования мы видим разработку психологических условий организации и самоорганизации учебной деятельности студентов разных направлений профессиональной подготовки, разработку типологии студентов на основе когнитивных стилевых и личностно-организационных характеристик.

References

1. Babansky, Y. K. (1981). *Rational organization of educational activity [Рациональная организация учебной деятельности]*. Moscow. Retrieved from https://www.studmed.ru/view/babanskiy-yuk-racionalnaya-organizaciya-uchebnoy-deyatelnosti_5d8423783cc.html
2. Rossello Mir, J. (1994). *Psychology of attention*. Eudema. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/209416144_Psychology_of_attention
3. Pashler, H. (1997). *The psychology of attention*. Cambridge, MA: MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/5677.001.0001>
4. Styles, E. A. (2005). *The psychology of attention*. The Taylor & Francis e-Library. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/209416144>
5. Wilterson, A. I., & Graziano, M. S. (2021). *The attention schema theory in a neural network agent controlling visuospatial attention using a descriptive model of attention*. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(33), e2102421118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2102421118>
6. Nadri, M., Baghaei, P., & Zohoorian, Z. (2019). *Analysis of the Ruff 2 & 7 Test of Attention with the Rasch Poisson Counts Model*. *The Open Psychology Journal*, 12, 7. <https://doi.org/10.2174/1874350101912010007>

7. Shin, W., & Shin, D.-H. (2016). An analysis of elementary students' attention characteristics through attention test and eye tracking in real science classes. *Journal of the Korean Association for Science Education*, 36(4), 705–715. <https://doi.org/10.14697/jkase.2016.36.4.0705>
8. Cicekci, M. A., & Sadik, F. (2019). Teachers' and students' opinions about students' attention problems during the lesson. *Journal of Education and Learning*, 8(6), 15–30. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n6p15>
9. Lodge, J. M., & Harrison, W. J. (2019). The role of attention in learning in the digital age. *The Yale Journal of Biology and Medicine*, 92(1), 21–28. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/332088954>
10. Ren, Y., Zhao, N., Li, J., Bi, J., & Wang, T. (2021). Auditory attentional load modulates audiovisual integration during auditory/visual discrimination. *Advances in Cognitive Psychology*, 17(3), 193–202. <https://doi.org/10.5709/acp-0328-0>
11. Nie, Q. Y., Ding, X., Chen, J., & Conci, M. (2018). Social attention directs working memory maintenance. *Cognition*, 171, 85–94. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2017.10.025>
12. Parker, S., Heathcote, A., & Finkbeiner, M. (2020). Spatial attention and saccade preparation both independently contribute to the discrimination of oblique orientations. *Advances in Cognitive Psychology*, 16(4), 329–343. <https://doi.org/10.5709/acp-0307-8>
13. Mifsud, N. G., Beesley, T., & Watson, T. L. (2018). Attenuation of visual evoked responses to hand- and saccade-initiated flashes. *Cognition*, 179, 14–22. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.06.005>
14. Mitsven, S. G., Cantrell, L. M., Luck, C. J., & Oakes, L. M. (2018). Visual short-term memory guides infants' visual attention. *Cognition*, 177, 189–197. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.04.016>
15. Daly, H. R., & Pitt, M. A. (2021). Distractor probability influences suppression in auditory selective attention. *Cognition*, 216, 104849. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2021.104849>
16. Weichselbaum, H., Huber-Huber, C., & Ansorge, U. (2018). Attention capture is temporally stable: Evidence from mixed-model correlations. *Cognition*, 180, 206–224. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.07.013>
17. Whitehurst, L. N., Agosta, S., Castaños, R., Battelli, L., & Mednick, S. C. (2019). The impact of psychostimulants on sustained attention over a 24-hour period. *Cognition*, 193, 104015. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2019.104015>
18. Anderson, B. A., & Kim, H. (2018). Mechanisms of value-learning in the guidance of spatial attention. *Cognition*, 178, 26–36. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.05.005>
19. Williams, E. H., Cristino, F., & Cross, E. S. (2019). Human body motion captures visual attention and elicits pupillary dilation. *Cognition*, 193, 104029. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2019.104029>
20. Kotova, S. S., & Shakhmatova, O. N. (2010). Fundamentals of effective self-organization [Основы эффективной самоорганизации]. Yekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University. Retrieved from <https://new-disser.ru/avtoreferats/01004086095.pdf>

Дауткалиева П.Б. ^{1*}  Толыбаева Ж.Ж., ¹  Сманова А.С., ¹  Жапишева Ф.Қ., ² 

Баймбетова М.А. ³ 

¹Казахский Национальный педагогический университет им.Абая, Алматы, Казахстан

²Международный казахско-турецкий университет имени Х.А.Ясауи (Алматы, Казахстан)

³Центрально-Азиатский инновационный университет (Алматы, Казахстан)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация

В данной статье рассмотрены особенности формирования профессиональной мотивации современных студентов. В ходе развития науки и техники, требование современности заключается в всестороннем развитии и росте молодежи. повышение потребности в профессиональных высококвалифицированных специалистах, способствующих развитию как профессионально квалифицированных специалистов. Проблема, которая наиболее актуальна в наше время. Основным средством воспитания и обучения личности является образовательная область, вопросы, которые в ней рассматриваются, какие важнейшие жизненные мотивы и позиции должен занимать преподаватель современного вуза.

Система профессиональной подготовки будущих педагогов школы заключается в том, что при достаточном уровне специальной подготовки, направленной на овладение широким спектром предметных знаний, недостаточно способствует формированию представлений учащихся о педагогической деятельности, ее смысловом содержании и заинтересованности в задачах. По окончании вуза многие выпускники оказываются не готовыми профессионально осуществлять педагогическую деятельность.

Ключевые слова: каузальная ориентация, амотивация, экстернальная мотивация, мотивация саморазвития, мотивация достижения.

Дауткалиева П.Б. ^{1*} Толыбаева Ж.Ж., ¹ Сманова А.С., ¹ Жапишева Ф.Қ.,
Баймбетова М.А.

¹Абай атындағы ҚазҰПУ (Алматы, Казахстан)

²Қ.А.Ясауи атындағы Халықаралық қазақ -түрік университеті (Алматы, Казахстан)

³Орталық Азия Инновациялық университеті (Алматы, Казахстан)

ҚАЗІРГІ СТУДЕНТТЕРДІҢ КӘСІБИ МОТИВАЦИЯСЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада қазіргі студенттердің кәсіби мотивациясын қалыптастырудың ерекшеліктері қарастырылған. Ғылым мен техниканың дамуы барысында, қазіргі заманның талабы жастардың жан-жақты дамып, өсіп өркендеуіне. кәсіби білікті маман ретінде дамуына үлес қоса отырып, кәсіби жоғары білікті мамандарға деген қажеттілікті арттыру. Қазіргі заманда ең өзекті болып табылатын мәселе. Тұлғаны тәрбиелеу мен оқытудың негізгі құралы білім беру саласы, ондағы қарастыратын сұрақтар, қазіргі жоғары оқу орнының оқытушысы қандай маңызды өмірлік мотивтер мен ұстанымдарға ие болуы керек. Мектептің болашақ педагогтарын кәсіби даярлау жүйесі пәндік білімнің кең ауқымын игеруге бағытталған арнайы даярлықтың жеткілікті деңгейімен студенттердің педагогикалық қызметі, оның

семантикалық мазмұны мен міндеттеріне деген қызығушылығы туралы түсініктерін қалыптастыруға жеткіліксіз дәрежеде ықпал ететіндігінде.

Түйін сөздер: каузалды бағдар, амотивация, экстерналды мотивация, өзін дамыту мотивациясы, жетістік мотивациясы.

Dautkaliyeva P^{1*}, Tolybayeva J.¹, Smanova A.¹, Zhapisheva G.², Baimbetova M.³

¹KazNPU named after Abaya

²Kazakh-Turk National University named Kh.A.Iasavi

³Central Asian Innovation university

FEATURES OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL MOTIVATION OF MODERN STUDENTS

Abstract

This article examines the features of the formation of professional motivation of modern students. In the course of the development of science and technology, the requirement of modernity is the comprehensive development and growth of youth. increasing the need for professional, highly qualified specialists who contribute to the development of professionally qualified specialists. The problem that is most relevant in our time. The main means of educating and educating a person is the educational field, the issues that are considered in it, what are the most important life motives and positions a teacher of a modern university should occupy.

The system of professional training of future school teachers lies in the fact that, with a sufficient level of special training aimed at mastering a wide range of subject knowledge, it does not sufficiently contribute to the formation of students' ideas about pedagogical activity, its semantic content and interest in tasks. Upon graduation, many graduates are not ready to professionally carry out teaching activities

Keywords: causal orientation, amotivation, external motivation, self-development motivation, achievement motivation.

ВВЕДЕНИЕ. Проблема профессиональной мотивации студентов не утрачивает своей актуальности поскольку необходимость целенаправленного обучения подрастающего поколения и формирование профессиональных качеств это перманентная задача общества. Эта проблема остается одной из важнейших в современной психологии и педагогике обучения. Проблема формирования профессиональной мотивации лежит на стыке обучения и воспитания, является важнейшим фактором современного обучения [1].

Мотивация служит ведущим фактором успешного обучения студентов, от нее зависят их отношение к учебе, заинтересованность, а в дальнейшем и профессионализм. Низкий уровень учебной мотивации студентов может быть причиной их неуспеваемости или потери интереса к профессии и как следствие работа не по специальности. Изучение мотивов учебной деятельности студентов было выбрано потому, что именно эта деятельность является ведущей, а, следовательно, мотивы, побуждающие её, должны иметь существенное значение для студентов педагогической направленности [2].

Студента к учебной деятельности побуждает сразу несколько мотивов, которые при этом образуют между собой иерархию. В условиях профессионального образования на разных этапах профессионального становления доминирующие мотивы могут изменяться, исходя из конкретной ситуации. Данный факт представляет для нас особый интерес, поскольку не все группы мотивов при доминирующих позициях будут способствовать профессиональному становлению и развитию обучающегося в условиях высшего образования [3].

Необходимость ответа на данные вопросы определила **цель** выявления структуры и динамики профессиональной мотивации студентов педагогических специальностей и разработка модели и программы ее формирования (на примере КазНПУ имени Абая).

В качестве **рабочей гипотезы** выступило следующее предположение профессиональная мотивация студентов педагогических специальностей может быть сформирована на этапе обучения в вузе, если будет реализована модель формирования профессиональной мотивации, которая сопровождается целенаправленным психолого-мотивационным тренинговым воздействием и учитывает ведущую мотивационную подсистему, профессиональные мотивы и уровень направленности, степень развития мотивационной автономии и предпочитаемую мотивационную стратегию студентов [4].

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ОБЗОР. В структуру мотивации учения входит весь известный «репертуар» выделяемых большинством ученых внутренних и внешних мотивов субъектов учения: познавательные, профессиональные, прагматические, широкие социальные, престижные и т.д. Иерархическая мотивационная структура определяет направленность личности студента, которая имеет разный характер в зависимости от того, какие именно мотивы по своему содержанию и строению стали доминирующими. На протяжении всего периода процесса овладения профессией данная сфера различается на разных этапах учебного процесса, через которые проходит студент. От первого к последнему курсу изменяется и сам характер учебно-профессиональной деятельности [5].

В.А. Гордашников, А.Я. Осин в своей монографии представляют выявленную закономерность: «*сильные*» студенты отличаются друг от друга, но не по уровню интеллекта, а по *силе, качеству и типу мотивации*. Для сильных студентов характерна *внутренняя мотивация* — освоение профессии на высоком уровне и ориентация на получение прочных ЗУН, а для слабых студентов — *внешняя мотивация* — избегание осуждения и наказания за плохую учебу. Высокая позитивная мотивация может восполнять недостаток специальных способностей и недостаточный запас ЗУН и играет роль компенсаторного фактора. Этот компенсаторный механизм в обратном направлении не срабатывает: каким бы способным и эрудированным не был учащийся, без желания и толчка к учебе он не добьется успехов [6].

Следовательно, по мнению авторов, от силы и структуры мотивации зависят как учебная активность учащихся, так и их успеваемость. При достаточно высоком уровне развития учебной мотивации она может восполнять недостаток специальных способностей или недостаточного запаса ЗУН у учащихся.

Структура мотивации учебной деятельности студентов педагогического вуза реализуется в мотивационных стратегиях. Это комплексы способов деятельности, опосредующих большинство ситуаций включенности студентов в деятельность учения, отражающие динамическую сторону мотивации и обеспечивающие развитие ее содержания:

Внутренняя каузальная ориентация - оперируют внутренней мотивационной системой. При наличии внешней награды действие внутренней и внешней мотивационных подсистем смешиваются, и в этом случае внешне мотивированное поведение является выбранным самим человеком. Высоки степень осознания своих основных потребностей и четкость использования информации для принятия решений о том, как себя вести, вследствие чего сильными являются чувство компетентности, осмысленности и проявления воли.

Безличная каузальная ориентация - доминирует амотивирующая мотивационная подсистема с некоторыми проявлениями внешней мотивирующей, мотивационно-волевой и смыслообразующие компоненты развиты слабо.

В качестве дополнительной переменной был взят компонент мотивационной автономии как стержневой личностный потенциал, связанный с волей и саморегуляцией мотивов.

Следует отметить тот факт, что в процессе профессионального развития личности происходит динамика мотивов. В диссертационных исследованиях Г.В. Икрина (1998), С.А. Пакулиной (2004), М.В. Овчинникова (2008) учебная деятельность студентов на этих трех этапах по содержанию делится на учебно-познавательную (1–2 курс), учебно-исследовательскую (3–4 курс), учебно-профессиональную (4–5 курс) [7]. В соответствии с

целями и задачами исследования, для изучения профессиональной мотивации были взяты студенты 4-го курса педагогических специальностей КазНПУ им. Абая. Динамика развития профессиональной мотивации рассматривалась нами как результат реализации (апробации) программы формирования профессиональной мотивации.

Таким образом, для оптимизации учебно-профессионального процесса и совершенствования системы профессиональной ориентации необходимо изучение мотивов профессионального выбора, а вместе с тем и формирование самой профессиональной мотивации, так как эффективное развитие профессиональной образованности личности возможно только при высоком уровне ее сформированности [8].

Проблема исследования заключается в выявлении особенностей и способа формирования профессиональной мотивации и мотивационных стратегий студентов педагогического вуза

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ. Исследование проводилось на базе КазНПУ имени Абая.

Аудиторию для исследования составили будущие бакалавры четвертого курса трех направлений педагогических специальностей:

- Гуманитарные – психология и педагогика;
- Естественные – математика, физика и информатика;
- Художественные – изобразительное искусство, визуальное искусство

Статистическая обработка данных является необходимым этапом для причинного объяснения психологических феноменов.

В данной работе в качестве основного метода анализа данных выбран **сравнительный анализ** для сопоставления двух и более групп, выделение в них общего и различного с целью классификации и понимания специфических особенностей каждой из групп. Процедура статистической обработки данных представлена на рисунке 3.

Для сопоставления данных трех независимых групп был *H-критерий Крускала-Уоллиса*, который является обобщением U-критерия Манна-Уитни на случай трех и более независимых выборок.

Для сравнения двух зависимых групп (контрольная группа на разных этапах исследования) был выбран *T-критерий Вилкоксона* [9].

T-критерий Вилкоксона – один из наиболее известных непараметрических статистических критериев. Он широко применяется при анализе конкретных данных. Критерий применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых.

1. Шкала академической мотивации Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева и Е.Н. Осина.

2. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза С.А. Пакулиной, С.М. Кетько.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ. Рассмотрим результаты академической мотивации студентов 4-го курса педагогических специальностей, полученные результаты представлены в таблице 3 и на рисунке 8.

Выделили 3 наиболее развитых мотива у студентов 4-го курса педагогических специальностей:

- на первом месте находится **познавательный мотив** (ср.ариф.=15,8; $M_0=20$). Средний результат по выборке указывает на то, что уровень познавательной мотивации развит на высоком уровне, студенты стремятся к изучению нового, стать хорошими специалистами в выбранной ими специальности. Наиболее часто встречающийся показатель в исследуемой выборке (M_0) равен 20 баллам, что соответствует максимальному значению: 74,1% студентов демонстрируют высокий балл, 22,4% средний балл и 3,5% студентов показали низкие результаты.

Таблица 1. Результаты частотного анализа академической мотивации студентов педагогических специальностей (%)

	Высокий показатель	Средний показатель	Низкий показатель
Познавательная мотивация	74,1	22,4	3,5
Мотивация достижения	66,4	29,4	4,2
Мотивация саморазвития	74,1	22,4	3,5
Мотивация самоуважения	65,7	27,3	7
Интроецированная мотивация	44,8	49,7	5,6
Экстернальная мотивация	27,3	48,3	23,1
Амотивация	25,2	37,1	36,4

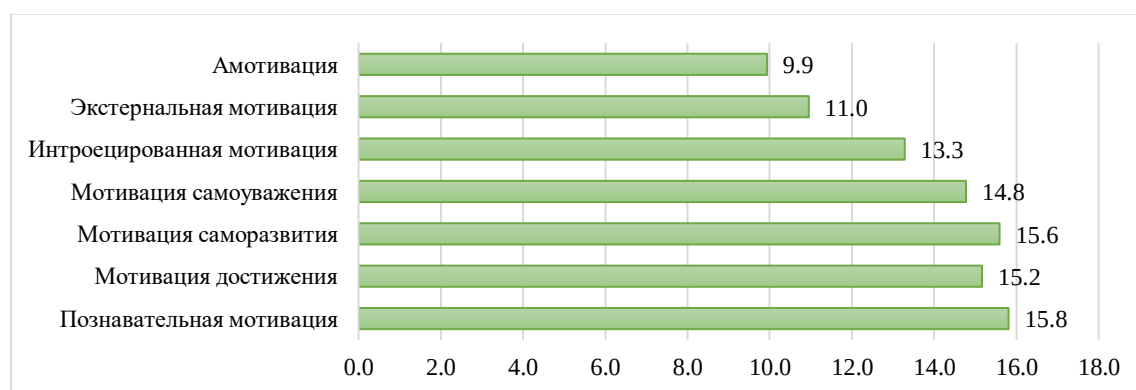


Рисунок 1. Особенности академической мотивации студентов 4-го курса педагогических специальностей (ср.ариф.)

• на втором месте находится **мотив саморазвития** (ср.ариф.=15,6; $M_0=20$). Средний результат по выборке указывает на то, что уровень мотивации саморазвития находится на высоком уровне, студенты стремятся к развитию своих способностей, максимальному раскрытию своего потенциала, к достижению успешности и компетентности в рамках выбранной ими специальности. Наиболее часто встречающийся показатель в исследуемой выборке (M_0) равен 20 баллам, что соответствует максимальному значению: 74,1% студентов демонстрируют высокий балл, 22,4% средний бал и 3,5% студентов показали низкие результаты [10].

• На третьем месте находится **мотив достижения** (ср.ариф.=15,2; $M_0=20$). Средний результат по выборке указывает на то, что уровень мотивации достижения находится на высоком уровне, студенты стремятся добиваться максимально высоких результатов в учебе, испытывать удовольствие в процессе решения трудных задач. Наиболее часто встречающийся показатель в исследуемой выборке (M_0) равен 20 баллам, что соответствует максимальному значению: 74,1% студентов демонстрируют высокий балл, 22,4% средний бал и 3,5% студентов показали низкие результаты.

Полученные нами результаты показывают, что у студентов 4-го курса педагогических специальностей ведущей выступает внутренняя мотивация, которая сформирована на высоком уровне. Внешняя мотивация у студентов развита в меньшей мере, рассмотрим полученные результаты:

• **Мотив самоуважения** находится на 4 месте по развитию (ср.ариф.=14,8; $M_0=20$). Средний результат по выборке указывает на то, что уровень мотивации самоуважения находится на высоком уровне, студенты учатся ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в учебы. Наиболее часто встречающийся показатель в исследуемой выборке (M_0) равен 20 баллам, что соответствует максимальному

значению: 65,7% студентов демонстрируют высокий балл, 27,3% средний бал и 7% студентов показали низкие результаты.

• **Интроецированная мотивация** развита на среднем уровне (ср.ариф.=13,3; $M_o=12$), что указывает что в некоторой мере студентам свойственно учиться из чувства долга и стыда. Наиболее часто встречающийся показатель в исследуемой выборке (M_o) равен 12 баллам, что соответствует среднему результату: 44,8% студентов демонстрируют высокий балл, 49,7% средний бал и 5,6% студентов показали низкие результаты [11].

• **Экстернальная мотивация** развита на среднем уровне (ср.ариф.=11; $M_o=10$), что указывает что в некоторой мере студентам свойственно учиться поскольку общество ожидает от них получения высшего образования, они чувствуют что вынуждены учиться и соответствовать этим ожиданиям. Наиболее часто встречающийся показатель в исследуемой выборке (M_o) равен 10 баллам, что соответствует среднему результату: 27,3% студентов демонстрируют высокий балл, 48,3% средний бал и 23,1% студентов показали низкие результаты.

Амотивацию на высоком уровне демонстрируют 25% студентов (ср.ариф.=9,9; $M_o=4$), 37,1% студентов показали средний уровень амотивации и 36,4% студентов показали крайне низкий результат. Важно отметить, что наиболее встречающийся показатель амотивации по выборке равен 4 баллам, что соответствует низкому уровню [12].

Разделение участников исследования на экспериментальную и контрольную группы носило комплексный характер, учитывались результаты всех проведенных методик, по каждому студенту решение принималось индивидуально. В таблице 2 представлены результаты сравнительного анализа академической мотивации в экспериментальной и контрольных группах. Сравнение проводилось с использованием Н-критерия Крускала-Уоллиса.

Таблица 2. Сравнительный анализ академической мотивации в экспериментальной и контрольных группах (первое тестирование)

	Группы			Н-критерий Крускала-Уоллиса, уровень значимости
	ЭГ	КГ1	КГ2	
Познавательная мотивация	37,8	53,9	79,2	$H=17,962, p=0,000$
Мотивация достижения	40,67	49,7	79,6	$H=18,794, p=0,000$
Мотивация саморазвития	42,0	48,5	79,7	$H=18,925, p=0,000$
Мотивация самоуважения	52,7	53,7	77,1	$H=9,202, p=0,010$
Интроецированная мотивация	77,8	79,6	68,3	$H=1,830, p=0,401$
Экстернальная мотивация	97,9	82,2	64,9	$H=10,543, p=0,005$
Амотивация	101,7	96,8	61,4	$H=22,879, p=0,000$

Из данных представленных в таблице 2 следует, что разделение на группы произошло верно, в соответствии с критериями, поскольку выявлены значимые различия по 6 изучаемым мотивам, кроме 1 (интроецированная мотивация):

- Для студентов экспериментальной группы характерны более низкие показатели по познавательной мотивации, мотивации достижения, мотивации саморазвития и более высокие показатели по экстернальной мотивации и амотивации.

Рассмотрим результаты методики диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза С.А. Пакулиной, С.М. Кетько, представленные на рисунке 2 и в таблице

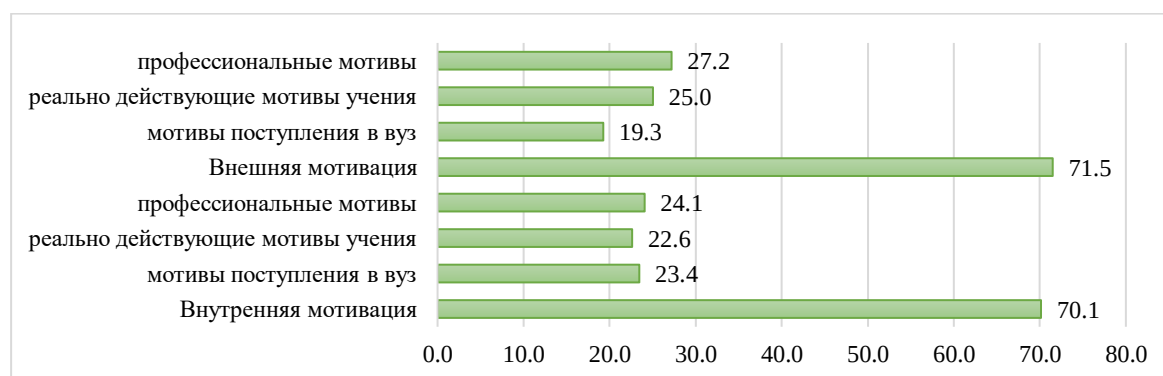


Рисунок 2. «Мотивация учения студентов педагогического вуза» (С. А. Пакулина, М. В. Овчинников) (ср.ариф.)

Таблица 3. Результаты частотного анализа мотивации учения студентов педагогических специальностей (%)

	Высокий показатель	Средний показатель	Низкий показатель
Внутренняя мотивация	45,9	49,4	4,7
• мотивы поступления в вуз	44,1	52,4	3,5
• реально действующие мотивы учения	41,3	52,4	6,3
• профессиональные мотивы	52,4	43,4	4,2
Внешняя мотивация	49,2	44,1	6,7
• мотивы поступления в вуз	21,0	64,3	14,7
• реально действующие мотивы учения	56,6	38,5	4,9
• профессиональные мотивы	69,9	29,4	0,7

Полученные данные по методике диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза С.А. Пакулиной, С.М. Кетько показывают, что соотношения внутренней и внешней мотивации учения примерно одинаково, однако частотный анализ, представленный в таблице 5 показывает различия в соотношении высоких и низких оценках. Рассмотрим структуру внутренней мотивации у студентов педагогических специальностей:

1. Внутренняя мотивация (ср.ариф.=70,1; M_0 =56,3). Средний результат по выборке указывает на то, что уровень внутренней мотивации учения находится на высоком уровне. Наиболее часто встречающийся показатель в исследуемой выборке (M_0) равен 56,3 баллам, что соответствует среднему значению: 45,9% студентов демонстрируют высокий балл, 49,4% средний бал и 4,7% студентов показали низкие результаты.

2. Мотивы поступления в вуз (ср.ариф.=23,4; M_0 =26,3). Средний результат по выборке указывает на то, что уровень мотивации находится на среднем уровне. Наиболее часто встречающийся показатель в исследуемой выборке (M_0) равен 26,3 баллам, что соответствует высокому значению: 44,1% студентов демонстрируют высокий балл, 52,4% средний бал и 3,5% студентов показали низкие результаты.

3. Реально действующие мотивы учения (ср.ариф.=22,6; M_0 =18,8). Средний результат по выборке указывает на то, что уровень мотивации находится на среднем уровне. Наиболее часто встречающийся показатель в исследуемой выборке (M_0) равен 18,8 баллам, что соответствует среднему значению: 41,3% студентов демонстрируют высокий балл, 52,4% средний бал и 6,3% студентов показали низкие результаты.

4. Профессиональные мотивы (ср.ариф.=24,1; M_0 =31,3). Средний результат по выборке указывает на то, что уровень профессиональной мотивации находится на высоком уровне.

Наиболее часто встречающийся показатель в исследуемой выборке (M_o) равен 31,3 баллам, что соответствует высокому значению: 52,4% студентов демонстрируют высокий балл, 43,4% средний бал и 4,2% студентов показали низкие результаты.

Полученные результаты по структуре внутренней мотивации показывают, что мотивы развиты не симметрично, на высоком уровне находятся профессиональные мотивы, затем идут мотивы поступления в вуз и на третьем месте реально действующие мотивы (приобрести прочные знания, успешно учиться, использовать знания в дальнейшем при воспитании собственных детей) [13].

Рассмотрим структуру внутренней мотивации у студентов педагогических специальностей:

1. Внешняя мотивация (ср.ариф.=71,5; M_o =63,0). Средний результат по выборке указывает на то, что уровень внешней мотивации учения находится на высоком уровне. Наиболее часто встречающийся показатель в исследуемой выборке (M_o) равен 63,0 баллам, что соответствует среднему значению: 49,2% студентов демонстрируют высокий балл, 44,1% средний бал и 6,7% студентов показали низкие результаты.

2. Мотивы поступления в вуз (ср.ариф.=19,3; M_o =21,0). Средний результат по выборке указывает на то, что уровень мотивации находится на среднем уровне. Наиболее часто встречающийся показатель в исследуемой выборке (M_o) равен 21,0 баллам, что соответствует среднему значению: 21,0% студентов демонстрируют высокий балл, 64,3% средний бал и 14,7% студентов показали низкие результаты.

3. Реально действующие мотивы учения (ср.ариф.=25,0; M_o =21,0). Средний результат по выборке указывает на то, что уровень мотивации находится на высоком уровне. Наиболее часто встречающийся показатель в исследуемой выборке (M_o) равен 21,0 баллам, что соответствует среднему значению: 56,6% студентов демонстрируют высокий балл, 38,5% средний бал и 4,9% студентов показали низкие результаты.

4. Профессиональные мотивы (ср.ариф.=27,2; M_o =35,0). Средний результат по выборке указывает на то, что уровень профессиональной мотивации находится на высоком уровне. Наиболее часто встречающийся показатель в исследуемой выборке (M_o) равен 35,5 баллам, что соответствует высокому значению: 69,9% студентов демонстрируют высокий балл, 29,4% средний бал и 0,7% студентов показали низкие результаты.

Полученные результаты по структуре внешней мотивации показывают, что мотивы развиты также не симметрично, на высоком уровне находятся профессиональные мотивы, затем идут реально действующие мотивы и мотивы поступления в вуз.

Данные представленные в таблице 4 показывают, что у студентов педагогических специальностей внешняя мотивация вкпе с реально действующими (быть готовым к занятиям, не отставать от сокурсников, выполнять требования педагогов) и профессиональными мотивами (получить стабильную, хорошую работу в гос.структурах) развита сильнее, о чем свидетельствуют выявленные значимые различия. Тогда как мотив поступления в вуз напротив сильнее развит в структуре внутренней мотивации (интерес к профессии, нравится общение с детьми, способности в этой области).

Таблица 4. Сопоставление развития внешней и внутренней мотивации у студентов педагогических специальностей по методике С.А. Пакулиной, С.М. Кетько

	Ранги		Т-критерий Вилкоксона, уровень значимости
Внешняя мотивация - Внутренняя мотивация	74,48	65,19	$T = -2,129, p = 0,033$
мотивы поступления в вуз (Вш) - мотивы поступления в вуз (Вн)	48,35	83,07	$T = -5,427, p = 0,000$
реально действующие мотивы (Вш)- реально	72,13	62,60	$T = -6,150, p = 0,000$

действующие мотивы (Вн)			
профессиональные мотивы (Вш) - профессиональные мотивы (Вн)	76,42	44,66	T = -8,341, p=0,000

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. У студентов 4-го курса педагогических специальностей ведущей выступает внутренняя мотивация, которая сформирована на высоком уровне. В структуре академической мотивации доминируют познавательная мотивация, мотивация саморазвития и мотивация достижения.

Амотивацию на высоком уровне демонстрируют 25% студентов педагогических специальностей.

Полученные результаты по структуре внутренней внешней мотивации учения показывают, что мотивы развиты не симметрично, студенты педагогических специальностей в большей мере сейчас сосредоточены на мотивах, детерминирующих деятельность учения в будущем:

- в структуре внутренней мотивации учения на высоком уровне находятся профессиональные мотивы (будущее), затем идут мотивы поступления в вуз (прошлое) и на третьем месте реально действующие мотивы (настоящее).
- в структуре внешней мотивации учения мотивы развиты также не симметрично, на высоком уровне находятся профессиональные мотивы (будущее), затем идут реально действующие мотивы (настоящее) и мотивы поступления в вуз (прошлое).

Список использованной литературы:

1. Chagovets A., Chychuk A., Bida O., Kuchai O., Salnyk I., Poliakova I. Formation of Motivation for Professional Communication among Future Specialists of Pedagogical Education // Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala. -2020. - №12(1). – P. 20-38.
2. Francis James. The Effects Of Technology On Student Motivation And Engagement In Classroom-Based Learning // All Theses And Dissertations. - 2017. - №121. – P. 10-12.
3. Markova A.K. Formation of teaching motivation: a book for teachers. – М.: Prosveshchenie, 1990. – 192 p.
4. Deci E. L., Ryan R. M. The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychol. Inquiry. - 2000. - №11. - P. 227–268.
5. Базалий Р.В. Развитие мотивации студентов в условиях дистанционного обучения // Мир науки. Педагогика и психология, 2020 №3; Овчинников М.В.. "Структура и динамика мотивации учения студентов педагогического вуза" Научные исследования в образовании, no. 5, 2007, pp. 151-155.
6. Гордашников В.А., Осин А.Я. Образование и здоровье студентов медицинского колледжа: монография. – М.: Академия естествознания, 2009. – 395с
7. Кудрина Е.Л., and Лазарева М.В.. "К вопросу о мотивации студентов вузов культуры к непрерывному профессиональному образованию" Мир науки, культуры, образования, no. 2 (63), 2017, pp. 96-100.
8. Турбина Е.П. "Формирование профессиональной мотивации студентов педагогического вуза" Вестник Шадринского государственного педагогического университета, no. 3 (35), 2017, pp. 65-70.
9. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. – СПб.: Речь, 2012. – 392с
10. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 4. С. 96—107.
11. Кетько С.М., Пакулина С.А. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование

- psyedu.ru. 2010. Том 2. № 1. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2010_n1/26655 (дата обращения: 17.01.2023)
12. Поскребышева Н.Н., Карабанова О.А. Исследование личностной автономии подростка в контексте социальной ситуации развития. // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 4(16). – С. 34-41.
13. Дергачева О.Е., Dorfman Л.Я., Леонтьев Д.А. Русскоязычная адаптация опросника каузальных ориентаций. Вестник Московского университета. Серия 14 Психология. № 3 · 2008, с.91-106.

References

1. Chagovets A., Chychuk A., Bida O., Kuchai O., Salnyk I., Poliakova I. Formation of Motivation for Professional Communication among Future Specialists of Pedagogical Education // Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala. -2020. - №12(1). – P. 20-38.
2. Francis James. The Effects Of Technology On Student Motivation And Engagement In Classroom-Based Learning // All Theses And Dissertations. - 2017. - №121. – P. 10-12.
3. Markova A.K. Formation of teaching motivation: a book for teachers. – M.: Prosveshchenie, 1990. – 192 p.
4. Deci E. L., Ryan R. M. The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychol. Inquiry. - 2000. - №11. - P. 227–268.
5. Bazalij R.V. Razvitie motivacii studentov v usloviyah distancionnogo obucheniya // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya, 2020 №3; Ovchinnikov M.V.. "Struktura i dinamika motivacii ucheniya studentov pedagogicheskogo vuza" Nauchnye issledovaniya v obrazovanii, no. 5, 2007, pp. 151-155.
6. Gordashnikov V.A., Osin A.Ya. Obrazovanie i zdorove studentov medicinskogo kolledzha: monografiya. – M.: Akademiya estestvoznaniya, 2009. – 395s
7. Kudrina E.L., and Lazareva M.V.. "K voprosu o motivacii studentov vuzov kultury k nepreryvnomu professionalnomu obrazovaniyu" Mir nauki, kultury, obrazovaniya, no. 2 (63), 2017, pp. 96-100.
8. Turbina E.P. "Formirovanie professionalnoj motivacii studentov pedagogicheskogo vuza" Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, no. 3 (35), 2017, pp. 65-70.
9. Nasledov A. D. Matematicheskie metody psihologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretaciya dannyh. – SPb.: Rech, 2012. – 392s
10. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Oprosnik «Shkaly akademicheskoy motivacii» // Psihologicheskij zhurnal. 2014. T. 35. № 4. C. 96—107.
11. Ketko S.M., Pakulina S.A. Metodika diagnostiki motivacii ucheniya studentov pedagogicheskogo vuza [Elektronnyj resurs] // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru. 2010. Tom 2. № 1. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2010_n1/26655 (data obrasheniya: 17.01.2023)
12. Poskrebysheva N.N., Karabanova O.A. Issledovanie lichnostnoj avtonomii podrostka v kontekste socialnoj situacii razvitiya. // Nacionalnyj psihologicheskij zhurnal. – 2014. – № 4(16). – S. 34-41.
13. Dergacheva O.E., Dorfman L.Ya., Leontev D.A. Russkoyazychnaya adaptaciya oprosnika kauzalnyh orientacij. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14 Psihologiya. № 3 · 2008, s.91-106.

С.С.Букешова^{1*} , Нуетбаева Г.Б.¹ , Ж.С.Адирбекова¹ 

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

ҚАЗІРГІ ЖАСТАР АРАСЫНДА АДДИКТИВТІ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада жастар арасындағы аддиктивті мінез-құлықтың психологиялық аспектілері қарастырылған. Зерттеу жұмысының өзектілігі жастар арасындағы аддиктивті мінез-құлықтың түрлі формаларының кеңінен таралуының механизмдері мен оның себептерін кешенді ғылыми талдауды қажет ететіндігінде болып отыр. Аддиктивті мінез-құлық ішкі кернеу, эмоциялық тұрақсыздық пен жеткіліксіздік кезінде пайда болатын дезадаптивті мінез-құлықтық реакциялардың формасы ретінде қарастырылады.

Зерттеудің мақсаты невротизация деңгейі мен жастар арасында аддиктивті мінез-құлықтың қалыптасуына деген бейімділік арасындағы байланысты анықтау болды. Негізгі диагностикалық құрал ретінде Л.И.Вассерманның невротизация деңгейін анықтау әдістемесі болып отыр. Зерттеуге 20-22 жастағы 3-4 курс студенттері қатысқан. Сауалнамаға жауап берген респонденттер саны 82. Алынған нәтижелердің математикалық және статистикалық талдауы мақалада берілген. Статистикалық талдауды жүргізу үшін Студенттің Т-критерийі таңдалды. Мәліметтер кестелер және диаграммалар түрінде берілген. Теориялық және эмпирикалық мәліметтер жүйеленіп, қорытындысы берілді.

Түйін сөздер: аддиктивті мінез-құлық, жастар, психологиялық аспектілер, мазасыздық, эмоциялық тұрақсыздық, диагностика, әдістеме, химиялық тәуелділік, химиялық емес тәуелділік

С.С.Букешова^{1*} , Нуетбаева Г.Б.¹ , Ж.С.Адирбекова¹ 

¹Казахский Национальный университет имени Абая, г.Алматы, Казахстан

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СРЕДИ СОВРЕМЕННЫХ МОЛОДЕЖИ

Аннотация

В данной статье представлен анализ психологических аспектов аддиктивного поведения у представителей молодежи. Актуальность представленного исследования подчеркивается необходимостью глубокого научного изучения механизмов и факторов, обуславливающих широкое распространение различных форм аддиктивного поведения в молодежной среде. Аддиктивное поведение трактуется как разновидность дезадаптивных поведенческих реакций, возникающих в ответ на внутреннее напряжение, эмоциональную неустойчивость и неадекватность.

Целью проведенного исследования являлось установление взаимосвязи между уровнем невротизации и вероятностью формирования аддиктивного поведения в молодежной среде. Основным инструментом для диагностики служила методика определения уровня невротизации, разработанная Л.И.Вассерманом. В исследовании участвовали студенты 3-4 курсов, возрастной диапазон которых составил 20-22 года. Общее число респондентов, предоставивших ответы для анализа, составило 82 человека. В статье представлены результаты математико-статистического анализа полученных данных. Для проведения статистической обработки информации применялся t-критерий Стьюдента. Результаты представлены в формате таблиц и диаграмм. Произведена систематизация теоретических и эмпирических данных, сделаны соответствующие выводы.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, молодежь, психологические аспекты, тревога, эмоциональная нестабильность, диагностика, методология, химическая зависимость, нехимическая зависимость

S.S.Bukeshova^{1*} , G.B.Nietbaieva¹ , Zh.S.Adirbekova¹ 

¹ Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF ADDICTIVE BEHAVIOR AMONG MODERN YOUTH

Abstract

This article presents an analysis of the psychological aspects of addictive behavior among young people. The relevance of the presented research is emphasized by the need for in-depth scientific study of the mechanisms and factors that cause the widespread use of various forms of addictive behavior among young people. Addictive behavior is interpreted as a type of maladaptive behavioral reactions that occur in response to internal tension, emotional instability and inadequacy. The purpose of the study was to establish the relationship between the level of neuroticism and the likelihood of addictive behavior among young people. The main diagnostic tool was the method of determining the level of neuroticism developed by L.I.Wasserman. The study involved students of 3-4 courses, whose age range was 20-22 years. The total number of respondents who provided answers for the analysis was 82 people. The article presents the results of a mathematical and statistical analysis of the data obtained. The Student's t-test was used for statistical information processing. The results are presented in the format of tables and diagrams. The systematization of theoretical and empirical data has been carried out, and appropriate conclusions have been drawn.

Keywords: addictive behavior, youth, psychological aspects, anxiety, emotional instability, diagnosis, methodology, chemical dependence, non-chemical dependence

КІРІСПЕ. Цифрландыру шарттарының, әлеуметтік және оқу жүктемелерінің күрт өсуінің қоғамдағы қарқынды өзгерістердің салдарынан жастардың аддиктивті мінез-құлықтың түрлі формаларына қатысты әлсіздігі мен осалдығына алып келуде. Ғаламторға тәуелділік, құмар ойындарға тәуелділік, әлеуметтік желілер мен психобелсенді заттарға тәуелділік – жастардың күнделікті өмірінің ажырамас бөлшегіне айналууда. Сонымен қоса, психологиялық тұрақсыздық, эмоциялық интеллектінің төмендігі, өзін-өзі бағалаудың төмендігі, әлеуметтік жағдылардың жеткіліксіздігі жастарда аддиктивті мінез-құлықтың қалыптасуына барынша бейім болуға итермелеуде. Аддиктивті мінез-құлықтың психологиялық аспектілерін зерттеу деструктивті мінез-құлық модельдерін алдын алу мен оларды ертерек анықтауға мүмкіндік береді. Сол себепті *«Қазіргі жастар арасында аддиктивті мінез-құлықтың психологиялық аспектілері»* мақаланың тақырыбы ретінде таңдалуы *өзекті* болып отыр.

Аддиктивті мінез-құлықтың жастар арасында белең алуына қарамастан олардың жетілуі мен дамуы үшін әсер ететін ішкі психологиялық механизмдер әлі де жеткілікті деңгейде зерттелмегенін аңғарамыз. Тәуелділік мәселесін диагностикалау және алдын алу үшін жүйелі тәсілдердің болмауы, тұрақтылықты жетілдіру мен эмоциялық кемелдікке қол жеткізуге бағытталған психологиялық бағдарламалардың жеткіліксіздігі мәселенің одан әрі ушығуына алып келуде. Аддиктивті мінез-құлыққа бейім жастардың негізгі психологиялық ерекшеліктерін анықтау және психологиялық түзетудің тиімді әдістерін анықтау *зерттеудің мәселесін* айқындауда.

Зерттеудің мақсаты: қазіргі жастар арасындағы аддиктивті мінез-құлықтың қалыптасуына әсер ететін психологиялық ерекшеліктерді анықтау және талдау.

«Аддиктивті мінез-құлық жастардың қалыпты және өзіндік девиантты мінез құлқының аралығының формасы болып табылады. Аддиктивті мінез-құлық – бұл мінез-құлықтағы ауытқушылықтың бірінші сатысы деп атап көрсетуге болады»[1].

Зерттеушілерге (А.Е.Личко, Т.А.Марцинковская, В.Д.Менделевич және т.б.) сүйенетін болсақ, жастық шақ құндылықтар жүйесі, қарым-қатынас және мінез-құлық болмысы, жекелік қасиеттері қалыптасатын интенсивті психологиялық өзгерістер орын алатын тұлға қалыптасуындағы критикалық кезең болып табылады. Дәл осы кезеңде жастарды сыртқы ортаның

ықпалынан және ішкі психологиялық қысымнан туындайтын әлсіздік түрлі аддикцияның түрлеріне алып келуі мүмкін.

Жастар арасындағы аддиктивті мінез-құлықтың психологиялық аспектілері, ең алдымен, стрессті жеңудің сындарлы стратегияларының жетіспеушілігімен, фрустрацияға төзімділіктің төмендігімен, эмоциялық-еріктік саладағы бұзылыстармен, сондай-ақ тұлғааралық қатынастарды құрудағы қиындықтармен байланысты. Зерттеулер көрсеткендей, аддиктивті мінез-құлықты қалыптастырудың жетекші себептерінің бірі – ішкі дефициттердің орнын толтыру: мазасыздық, өзіне деген сенімсіздік, бос қалу сезімі, өзін тыс қалғандай сезіну, эмоциялық қолдаудың жеткіліксіздігі.

Аддиктивті мінез-құлықтың қалыптасуында өзін-өзі реттеу деңгейі, темперамент типі, ата-ана тәрбиесінің ерекшелігі және де белгілі әлеуметтік топтарға тиесілілік сынды факторлар маңызды роль ойнайды. Сонымен, В.Д.Менделевичтің пікірінше, аддикция көбінесе тұрақты құндылық белгілері жоқ әлеуметтік-мәдени ортаға бейімделудің жалған әдісі ретінде әрекет етеді, ал адам белгісіздік пен әлеуметтік күйзеліске тап болады.

Химиялық емес аддикцияның контекстінде басымдылық ғаламтор және гаджеттерге тәуелділікке беріледі. Қазіргі цифрлық орта жастарда әлеуметтік байланыстар туралы бұрмаланған түсінікке, толеранттылық пен эмпатия деңгейінің төмендеуіне, аутооқшаулану тенденциясының артына ықпал етеді. Бұл өз кезегінде шынайы өмірдің қиындықтарынан қашу тәсілі ретінде вертуалды өмірге ойысуды қалыптастырады.

Ғылыми мақаланың зерттеу нысанына келіп тоқталатын болсақ, «жастар» туралы түрлі түсініктер ғылыми әдебиеттерде өте көп. «Жастар – бұл әлеуметтік - демографиялық топ, ол әлеуметтік жағдайдың ерекшелігі және туындайтын әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктер негізінде анықталатын жас көрсеткіштерінің кешені. Жастық шақ биологиялық әмбебаптыққа ие, бірақ жастың нақты шекаралары, оған байланысты әлеуметтік мәртебе және әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктер қалыптасатын өмір жолының кезеңі. Кезең ретінде әлеуметтік-тарихи әлеуметтік-саяси орналасуға, мәдениетке және осы қоғамға тән әлеуметтену принциптеріне байланысты»[2]. Демек, жастық шақ тұлғаның потенциалының жоғары болып, өзінің түрлі әлеуметтік топтарға тиістілігін анықтайтын уақыты болып табылады. Осы аралықтар жастардың басым бөлігі іс-әрекетіне қатысты өзін түрлі орталар мен топтардың қатарына қосқысы келеді. Біздің жағдайымызда қарастыратынымыз студент жастар болып отыр. Ал студент жастар академиялық оқу іс-әрекеті мен тұлғалық өсуді қатар алып жүре отырып, өзін барынша «іздеуге» тырысады. Көп жағдайда оқу жүктемесінің қиындығы немесе қатарластарына жақын болу мақсатында түрлі топтармен байланыса отырып, тәуелді әрекеттер мен заттарға душар болу ықтималдығы жоғары.

С.Даулинг өзінің Психология және тәуелді мінез-құлықты емдеу кітабында аддиктивтілікті «біреуге немесе бірнәрсеге ләззат алу немесе бейімделу мақсатында арқа сүйеу» деп түсіндіреді[3, 716.]. Бұл жерде қалыпты және шамадан тыс тәуелділік туралы сөз қозғауға болады. Барлық адам өмір сүруге қажетті ауа, су, тағам секілді заттарға және ата-ана, достар, өмірлік жар секілді белгілі тұлғаларға тәуелділікті сезінеді. Кейбір жағдайларда қалыпты қатынастардың шамадан тыс ауытқуы байқалады, яғни өз кезегінде аддиктивті мінез-құлықтың туындауына алып келетін тәуелділікке шамадан тыс бейімділік қалыптасады. Басқаша айтқанда, аддиктивті мінез-құлық тұлғаның бірнәрсені немесе біреуді шамадан тыс пайдаланумен анықталатын қажеттіліктер аймағының бұзылуымен шартталады[3].

Аддиктивті мінез-құлық есірткіге тәуелділік немесе алкоголизм секілді көп жағдайда асқынған ауру мен өлімге алып келмесе де, тұлғалық өзгерістер мен әлеуметтік бейімсіздікке ұшыратуы мүмкін.

Тәуелділік аддиктивті бағыттылығы бар өзге адамдарға бағыну түрінде көрініс табады. Кейде пассивтілік, өзіндік тәуелсіздіктің (самостоятельность) жоқтығы және қолдауға қол жеткізуге ұмтылу түрінде де көрініс беріп жатады. Аддиктивті мазасыздығы өз өзіне көңілі толмаушылықпен тығыз байланысты. Ерекшелігі, дағдарыс жағдайында мазасыздық артта

калуы мүмкін, ал қалыпты өмірде ол ешқандай себепсіз немесе тәжірибеге нақты себеп болмайтын оқиғалар кезінде пайда болуы мүмкін[4].

Аддикция мәселесі шындықтан қашу мақсатында сананы өзгерту тұлғаның санасында басымдылық алып, орталық идеяға айналуымен басталады[5, 291-292б].

Тұлғаның бойында клиникалық аддиктивтілігін анықтау мақсатында төмендегі белгілердің бесеуінің болуы, оны аддиктивті тұлға типі деп тану үшін жеткілікті:

- 1) өзгелердің ақыл-кеңесінсіз шешім қабылдай алмау;
- 2) өзі үшін маңызды болып табылатын шешімдерді қабылдауға өзгелерге жол беруге дайын тұру;
- 3) басқалардың ойлары дұрыс емес болса да, олардың өзінен теріс айналуынан қорқып ойларымен барынша келісуге даяр тұру;
- 4) өзі жеке белгілі бір істі бастауға қиналуы;
- 5) айналасындағылардың қолдауы мен махаббатына ие болу мақсатында өзінің шамына тиетін немесе жағымсыз істерді өз еркімен жасауға дейін бару;
- 6) жалғыз қалуды қабылдай алмау – одан қашу мақсатында барынша күш жұмсап, әрекеттер жасау;
- 7) жақын қарым-қатынастар үзілген сәтте бос қалу немесе шарасыздың сезімінің болуы;
- 8) өзгелердің теріс айналуынан қорқу сезімінің басымдығы;
- 9) осалдық сезімінің, кішкене ғана сынға немесе өзгелердің жақтырмауының жиі кезігуі және сол күйге бейімділік.

Жоғарыда аталған ақпараттар мен мәліметтерді жүйелей келе студент жастардың невротизация деңгейін зерттеу жөн деп есептедік. Аддиктивті мінез-құлық пен тұлғаның невротизациясы көп жағдайда бір-бірімен тығыз байланысты және бір-бірінің себебі немесе салдары ретінде танылады. Невротизация - бұл эмоционалды тұрақсыздықта, мазасыздықтың жоғарылауында, ішкі қайшылықтарда және стресстік жағдайларды жеңу қабілетінің төмен-деуінде көрінетін тұлға құрылымындағы невротикалық белгілерді қалыптастыру немесе тереңдету процесі[6].

Көптеген зерттеулерге сүйенетін болсақ, бойында невротизация белгілері бар жастардың басым бөлігі шындықтан қашу және аддиктивті мінез-құлық түрлерін психологиялық

«қашудың» бір тәсілі ретінде пайдалануға деген бейімділік байқалады[7]. Біз жоғарыда атап өткен ғаламторға тәуелділік, құмар ойындарға деген тәуелділік немесе психобелсенді заттарға әуес болу сынды аддикцияның формалары тұлғаның ішкі шиеленістері мен қақтығыстарының жоғары болған кездегі өзін-өзі реттеудің механизмдеріне айналады[8].

Аддиктивті және невротикалық мінез-құлық арасында мынадай негізгі жанасу нүктелерін байқауға болады:

Эмоциялық тұрақсыздық – үздіксіз мазасыздық сезімі, жоғары тітіркену, депрессияға бейімділік.

Өзін-өзі реттеудің төмендеуі – импульсивтілік, құмарлықтарды басқаруға қатысты қиындықтар.

Өзін-өзі бағалаудың төмендігі – ішкі осалдық және өзін-өзі жиі кінәлауға бейімділік.

Әлеуметтік оқшаулану – тұлғаның бойынша тәуелді мінез-құлықты тудыруы да, оны одан әрі ушықтыруы да мүмкін.

Осылайша, невротизация көбінесе аддиктивті мінез-құлықтың дамуының алғышарты болып табылады, ал тәуелді мінез-құлықтың өзі өз кезегінде невротикалық көріністерді күшейтіп, қатал циклды қалыптастырады.

МАТЕРИАЛДАР МЕН ӘДІСТЕР. Аталған мәліметтерді ғылыми мақалада көтеріліп отырған мәселелермен байланыстыра отырып, тереңнен зерттеу үшін *Л.И.Вассерманның*

«Невротизация деңгейін диагностикалау» әдістемесі таңдалды.

Л.И.Вассерманның әдістемесі – тұлғаның невротизация деңгейін диагностикалауға арналған сауалнама. Автордың бұл әдістемесіне сүйенетін болсақ, невротизацияның жоғары деңгейі зерттеуді қажет ететін келесідей психоэмоционалды күйдіңерекшеліктерін айқындайды:

- нәтижесінде жағымсыз өткерулер мен тәжірибеге алып келетін айқын эмоциялық қозу (мазасыздық, жоғары кернеу, алаңдаушылық, абдырау, тітіркену);
- уайымдарды қалыптастыруға ықпал ететін қалаулардың қанағаттандырылмауымен байланысты бастамасыздық (безинициативность);
- тұлғалық кемшіліктер мен соматикалық сезімдерге негізделген ипохондриялық фиксацияға алып келетін эгоцентрлік тұлғалық бағыттылық;
- қарым-қатынас құрудағы қиындықтар, әлеуметтік осалдық және тәуелділік.

Невротизацияның төмен деңгейі зерттелінушінің келесідей күйінің ерекшеліктерін көрсетеді:

- эмоциялық тұрақсыздық;
- уайымдаулардың жағымды фоны (сабырлылық, оптимизм);
- бастамашылдық;
- өзін-өзі мадақтау сезімі;
- әлеуметтік батылдық, қарым-қатынастағы жеңілдік, тәуелсіздік[9].

Бұл әдістемені Г.Б.Ниетбаева өзінің «Қазіргі кезеңдегі студенттердің психологиялық денсаулығының дамуы» атты докторлық диссертациясында қазақ тіліне аударып, бейімдеген [10].

Сауалнама респонденттер «иә» немесе «жоқ» деп жауап беруі тиіс 40 ойлардан (үкімдер) тұрады. Оның нәтижесі «оң жауаптардың» санын қосу арқылы есептеледі. Алынған баллдардың нәтижесі тұлғаның невротизация деңгейі (тереңдік, көрініс беру) туралы болжамдар жасауға немесе алуға мүмкіндік береді.

Нұсқаулық. Респонденттер берілген 40 оймен (үкіммен) танысып шығып, егер өзінің ойларымен сай келсе, «иә» деп, сай келмесе «жоқ» деп жауап берулері тиіс.

Алынған нәтижелерді өңдеу нұсқаулығы. Оң жауаптарды есептей отырып (оң жауап – 1 балл; теріс жауап – 0 балл) мынадай нәтижелер алуға болады. Әдістеме бойынша максималлды балл – 40 балл. Жоғарыда аталып өткендей алынған нәтиже жоғары болған сайын, тұлғаның невротизация деңгейі де жоғары.

Әдістемеде жоғары немесе төменгі невротизация деңгейі анықтаудың нақты нормалары көрсетілмегендіктен оны интерпретациялау қалыпты таралу шкаласына сүйене отырып жүргізілуі тиіс.

Егер респондент 40 баллдың 12 баллынан төмен жинаған боса, ол тұлғаның невротизация деңгейінің төмендігін көрсетеді. Бұл сәйкесінше жалпы баллдың 30%-ын құрайды. Жалпы баллдың 28 баллынан жоғары жинаған болса, бұл тұлғадағы невротизацияның жоғары екендігін көрсетеді. Бұл жалпы баллдың кем дегенде 70%-ын құрайды[11].

НӘТИЖЕЛЕР ЖӘНЕ ОЛАРДЫ ТАЛҚЫЛАУ. Л.И.Вассерманның невротизация деңгейін диагностикалау әдістемесі онлайн форматта Google Forms платформасында жүргізілді. Сауалнамаға 3-4 курс студенттер қатысқан болатын. Респонденттердің жалпы саны 82 студентті құрайды. Нәтижелер бойынша төмендегідей болып отыр:

1 - кесте. Невротизация деңгейін анықтау сауалнамасы бойынша сандық және пайыздық нәтижелер

Невротизацияның төмен деңгейі (1-9 балл)	Невротизацияның орташа деңгейі (10-19 балл)	Невротизацияның жоғары деңгейі (20 балл және одан жоғары)
22 респондент	30 респондент	30 респондент
26,8%	36,6%	36,6%

22 респондент 1-9 балл аралығын жинап, невротизацияның төмен деңгейін көрсетті. Бұл сәйкесінше 100 пайыздың 26,8%-ын құрайды. Невротизацияның орташа деңгейін көрсеткен 30 респондент болды. Бұл 10-19 балл аралығын құрайды. Сәйкесінше, респонденттердің үлесі 36,6%-ын құрайды. 20 баллдан жоғары жинаған респонденттер 36,6%-ды құрап, невротизацияның жоғары деңгейін көрсетті.

Әр деңгей туралы тереңнен тоқталып өткен жөн:

Тұлғада невротизацияның жоғары деңгейі жоғары эмоциялық қозу мен тігіркенудің жоғары деңгейімен, негативті ойлардың басымдығымен, мазасыздық пен қысымның жоғарылығы, бастамасыздық, қарым-қатынас құрудағы қиындықтар арқылы көрініс береді.

Невроизацияның төмен деңгейі болған жағдайда тұлғаға мынадай белгілер тән: эмоциялық тұрақтылық, оптимизм және жағымды эмоцияларды өткеру, бастамашылдық, әлеуметтік белсенділік және қарым-қатынасты жеңіл әрі тез құра білу қабылеті[11].

Төменге аддиктивті мінез-құлыққа себеп бола алатын ойларға қатысты респонденттердің жауаптарының пайыздық үлесін ұсынбақпыз. Сауалнаманың 40 сұрағының ішінде төмендегі сұрақтарға зерттелінушілер «ия» деген жауаптарды берген.

1- кесте. Сауалнама жауаптарының пайыздық үлесі

Сұрақтар/Ойлар	«Ия» жауабының % үлес (100%-дан)
Толқудың салдарынан менде ұйқым қашқан кезеңдер болды	56,1% (46 респондент)
Кейде менің басым әдеттегіден баяу жұмыс істейтін сияқты	56,1% (46 респондент)
Мен үшін ең қиын күрес - ол өз-өзіммен болатын күрес	76,8% (63 респондент)
Кейде мен өзіме көп жүктеме алып қойып, шаршап кетемін	54,9% (45 респондент)
Мен кейде болмашы нәрселерге алаңдайтынымды мойындауым керек	63,4% (52 респондент)

Біз мақаланың кіріспе бөлімінде аддиктивті мінез-құлыққа қатысты және оның психологиялық аспектілерін айқындайтын бірқатар теориялық ақпараттармен бөліскен болатынбыз. Нәтижесінде Л.И.Вассерманның сауалнамасы жүргізіліп, кестеде көрсетілген сұрақтардың пайыздық үлесі назарды аудартты.

1. «Толқудың салдарынан менің ұйқымның қашқан кездері болды» ойымен респонденттердің 56,1%-ы (46 респондент) келіскен.

Толқудың салдарынан ұйқының қашуының басты себебі мазасыздық деңгейінің тым жоғарылап кетуі болып табылады. Мазасыздық бұзылыстары бар адамдар көп жағдайда үздіксіз уайымдауларды «өшіріп тастау» жолдарын іздестіре бастайды. Көп жағдайда оны белгілі бір заттарды тұтыну (ішімдік, есірткі) немесе аддиктивті мінез-құлықтың өзге де формалары (шопинг, прокрастинация, артық тамақтану) арқылы жасауы да мүмкін.

2. «Кейде басымның әдеттегіден баяу жұмыс жасайтынын байқаймын» деген үкіммен жауап берушілердің 56,1%-ы (46 респондент) келіскен.

Бұл когнитивті саркылудың немесе депрессивті симптомдардың көрсеткіші болуы әбден мүмкін. Мұндай жағдайда адам «өзін бір сілкіп алу» немесе ақыл-ойдың айқындылығын уақытша қайтару (кофеин, қоздырғыштар, тәуекелшіл әрекеттер) мақсатында сырттан стимулдарды іздеуі мүмкін.

3. «Мен үшін өзіммен күрес – ең қиын күрес» сұрағына зерттелінушілердің 76,8%-ы (63 респондент) оң жауап берген.

Бұл тұлғаның ішкі кикілжіңдерін немесе өзіндік басқарудың төмендігін көрсетеді. Өз кезегінде осы мәселелер аддиктивті мінез-құлыққа итермелейтін кілттік сілтемелер болуы мүмкін. Мұнда аддикция ішкі кернеуден құтылу немесе өзімен күресті «түншықтырушы» ролін атқарады.

4. «Кей кездерде өзіме көп жұмыстарды артып алып, қажып кетемін» деген ойға 82 респонденттің 45-і (54,9%) «ия» деген жауап берген.

Перфекционизм, гипержауапкершілік және «озат оқушы» синдромының жарқын көрінісі. Адам өзіне көп жүктемелер мен жауапкершіліктерді алып, шаршағаннан кейін одан «шығудың» жолдарын, босаңсуды деструктивті формада жүзеге асырады.

5. Кейде болмашы нәрселер үшін алаңдайтынымды мойындауым керек» ойымен келіскен респонденттердің пайыздық үлесі 63,4%-ды құрайды. Бұл өз кезегінде 52 студент.

Гиперсезімталдық және ойлаудың мазасыздық типі. Мұндай жағдайлар обсессивті- компульсивті немесе аддиктивті мінез-құлыққа алып келуі мүмкін қайталанып отыратын мінез-құлық арқылы (рәсімдер, заттарды ретімен орналастыру, тексерістер) бақылау әрекеттерімен қатар жүреді.

Жоғарыда талданып өткен ойлар немесе үкімдер стресстің, эмоциялық қажудың, мазасыздықтың өзін-өзі реттеудегі қиындықтардың жоғары деңгейін байқатады. Осы ішкі күйлерді есепке ала отырып, «өзіндік көмек беру» түрі ретінде аддиктивті мінез-құлық қалыптасып кетуі мүмкін. Бұл міндетті түрде тәуелді мінез-құлық бар деген сөз емес, алайда оның пайда болуының қауіп факторларының бірі болуы да мүмкін.

Сауалнамаға қатысушылардың 49-ы әйелдер және 33-і ерлер. Сәйкесінше, пайыздық үлестер бойынша ерлер – 40,2%, әйелдер – 59,8%.

Эксперименттік болжам төмендегідей:

Нөлдік гипотеза (H_0): ерлер мен әйелдердің орташа баллдары бірдей.

Альтернативті гипотеза (H_1): ерлер мен әйелдердің орташа баллы бірдей емес.

Сауалнамадан алынған нәтижелер Excel кестесіне жинақталып ер – 1 ; әйел – 0 болып кодталды. Сипаттаушы статистикалық мәліметтер төмендегідей:

Респонденттер саны: 82 Орташа балл (M_e): 15.62 Стандартты ауытқу: 8.61

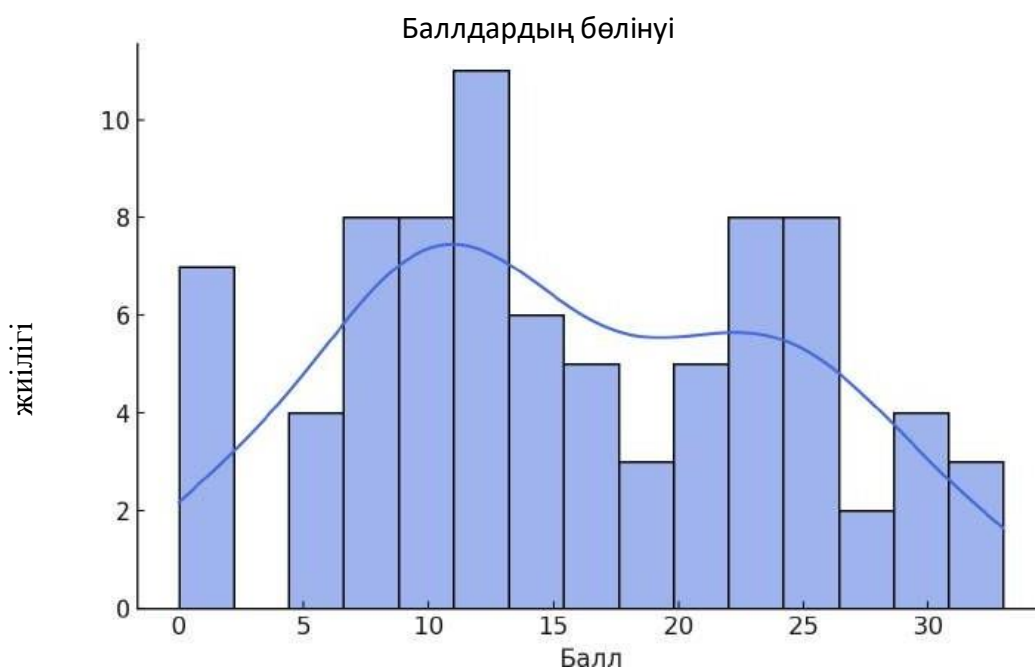
Минималды балл: 0

Максималды балл: 33

Медиана (M): 14.5

Мәліметтер Excel бағдарламасының формулалары көмегімен есептелді.

1-диаграмма. Сауалнама нәтижесінің балл бойынша бөлінуі



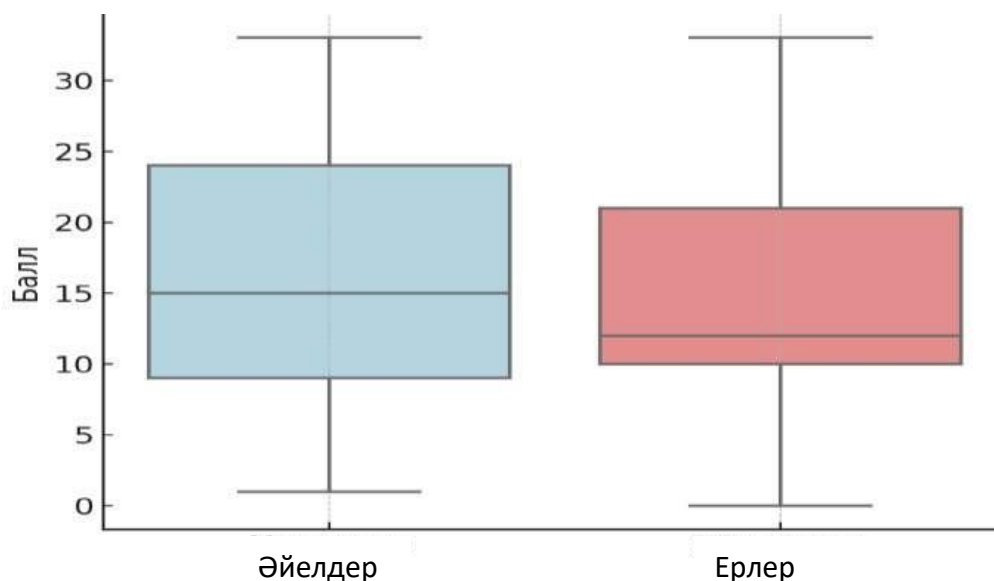
Көрсетілген гистограмма ұпайлардың таралуы қалыптыға жағын алайда сызба бойынша оның аздап қисаюы бар екендігін көрсетеді.

Жынысына қатысты алынған мәліметтерді талдайтын болсақ, төмендегідей мәндерді алатын боламыз.

Ерлер бойынша орташа балл: $X_e = 14,18$ Әйелдер бойынша орташа балл: $X_a = 16,63$ Ерлер бойынша стандартты ауытқу: $S_e = 8,14$ Әйелдер бойынша стандартты ауытқу: $S_a = 8,85$

Ерлер бойынша саны: $n_e = 33$ Әйелдер бойынша саны: $n_a = 49$

2-диаграмма. Ерлер және әйелдер бойынша баллдардың бөлінуі



2-диаграммада бейнеленген Boxplot ерлер мен әйелдер арасында баллдардың бөлінуіндегі кейбір айырмашылықтарды байқауға мүмкіндік береді. Т-Студент критерийі арқылы осы айырмашылықтардың статистикалық маңыздылығын тексеріп көрейік.

Тәуелсіз таңдамалыларға арналған Т-критерий формулалары төмендегідей:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}$$

Егер берілген мәндер бір-біріне тәуелді болмаса және олардың дисперсиясы әр түрлі болса, онда біз мынадай формуланы қолданамыз:

$$df = \frac{\left(\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}\right)^2}{\left(\frac{S_1^2}{n_1}\right)^2 + \left(\frac{S_2^2}{n_2}\right)^2} \cdot \left(\frac{n_1}{n_1-1} + \frac{n_2}{n_2-1}\right)$$

Еркіндік дәрежелері Уэлч формуласы бойынша есептеледі:

Сонымен, мынадай мәндерге қол жеткіземіз: t-статистика: 1,28; p-мәні: 0,203

p-мәні 0,05-тен үлкен, яғни ерлер мен әйелдер арасындағы орташа баллдарда статистикалық маңызды айырмашылық жоқ. Жоғарыдағы графикте визуалды түрде айырмашылықтар байқалғанына қарамастан, олар статистика тұрғысынан аса маңызды емес.

ҚОРЫТЫНДЫ. Бұл ғылыми мақалада қазіргі жастар арасындағы аддиктивті мінез-құлықтың психологиялық аспектілері қарастырылды. Соның ішінде теориялық мәліметтерді талдай келе, мынадай қорытындылар жасауға болады.

Жүргізілген зерттеу теориялық және практикалық маңыздылыққа ие заңдылықтарды анықтауға мүмкіндік берді. Тақырыптың өзектілігі жастар ортасында аддиктивті мінез-құлықтың түрлі формалары қарқынды түрде өрбіп, сонымен қоса, осы мәселені алдын алудың және коррекциялық жұмыстардың дұрыс жүзеге асырылу жолдарын іздеумен тікелей байланысты.

Л.И.Вассерманның невротизация деңгейін анықтауға арналған әдістемені жүргізген эмпирикалық мәліметтерге сүйенетін болсақ, невротизацияның жоғары деңгейі жастар бойындағы аддиктивті мінез-құлыққа бейімділіктің алғашқы предикторлары болуы мүмкін.

Невротизация белгілері бойларынан айқын көрінетін тұлғаларда аддиктивті мінез-құлыққа алып келетін мазасыздық күйі, эмоциялық лабильділік, стресске және ішкі ұйымдастырудың нашарлығына деген жоғары сезімталдық өмірлік қиындықтарды еңсеруге деген бейімділіктің жоқтығымен тікелей байланысады.

Жүргізілген талдаулардың нәтижесінде, невротизация деңгейі жоғары болатын тұлғалар психобелсенді заттарды шамадан тыс пайдалану, ғаламтор және ойындарға деген құмарлық,

компульсивті мәселелермен тікелей байланысты тәуелділіктер (мәселен, эмоциялық сатып алулар) секілді аддиктивті мінез-құлық түрлеріне әуестіктің басым болатындығын аңғартады. Мінез-құлықтың мұндай түрі уақытша ішкі кернеу мен мазасыздықты бәсеңдету мақсатында компенсаторлық қызмет атқарғанымен, уақыт өте келе ол тұлғаның дезадаптацияның тереңіп кетуіне алып келуі мүмкін.

Алынған нәтижелер аддиктивті мінез-құлық бар жастардың диагностикасында алдын алу шараларын тиімді пайдалану үшін невротизация деңгейін анықтау және сол тұлғалардың белгілерін есепке алған дұрыс екендігін көрсетеді. Бұл өз кезегінде эмоциялық өзін-өзі реттеуді жетілдіруге, мінез-құлықтық модельдерге бейім және стресске төзімділікті психологиялық түзетуге арналған конструкциялық копинг-стратегияларды қалыптастыруға көмек береді.

Бұл зерттеу Л.И.Вассерманның әдістемесі аддиктивті мінез-құлыққа бейімділігі бар тұлғаларды бағалауда құрал ретінде жоғары дәрежеде ақпараттарды алып, практикалық маңызы жоғары мәліметтерге қол жеткізуге көмекші екендігін атап өту керек. Осылайша, берілген әдістеме білім беру мекемелерінде, аддиктивті мінез-құлыққа тап болған тұлғаларға психологиялық көмек және қолдау көрсету орталықтарында кешенді психодиагностика жүргізудің компоненті есебінде ұсынылуы мүмкін.

Таңдамалылардың аймағын кеңейту мақсатында қосалқы айнымалыларды есепке алу (мысалы, отбасылық тәрбие ерекшелігі, әлеуметтік-мәдени факторлар, әлеуметтік қолдау деңгейі), сонымен қоса, жастарда психоэмоционалды күйлердің деңгейінің өзгеруі контекстінде аддиктивті мінез-құлықтың динамикасын бақылауға арналған лонгитюдты зерттеуді жүргізу де назарға алынғаны жөн.

Жалпылай алғанда, зерттеу нәтижелері жастардың индивидуалды-психологиялық сипаттамаларын есепке ала отырып оларда аддиктивті мінез-құлықтың таралуын төмендетуге бағытталған профилактикалық бағдарламалар мен психокоррекциялық іс-шараларды әзірлеуде қолданылуы мүмкін.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Проказина, Н. В. Социальная сущность аддиктивного поведения молодежи [Электронный ресурс] / Н. В. Проказина, Л. В. Каткова // Среднерусский вестник общественных наук. – 2010. – № 2. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-suschnost-addiktivnogo-povedeniya-molodezhi> (дата обращения: 10.04.2025).
2. Большая советская энциклопедия : в 30 т. Т. 16. – М. : Советская энциклопедия, 1988. – С. 127.
3. Даулинг, С. Психология и лечение зависимого поведения / С. Даулинг ; пер. с англ. Р. Р. Муртазина. – М. : Класс, 2000. – 240 с.
4. Короленко, Ц. П. Семь путей к катастрофе: деструктивное поведение в современном мире / Ц. П. Короленко, Т. А. Донских. – Новосибирск : Наука, 1990. – 124 с.
5. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь : в 2 т. Т. 2 / А. Ребер ; пер. с англ. – М. : АСТ ; Вече, 2001. – 560 с.
6. Карвасарский, Б. Д. Психотерапия : учебник для вузов / Б. Д. Карвасарский. – 2-е изд., перераб. – СПб. : Питер, 2002. – 672 с.
7. Hjelle, L. A. Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications / L. A. Hjellev, D. J. Ziegler. – 3rd ed. – New York : McGraw-Hill, 1992.
8. Young, K. S. Caught in the Net: How to Recognize the Signs of Internet Addiction and a Winning Strategy for Recovery / ed. K. S. Young. – New York : John Wiley & Sons, 1998. – 248 p.
9. Методика диагностики уровня невротизации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://test.grupla.ru/market/2/metodika_dagnostiki_urovnya_nevrotizacii/ (дата обращения: 10.04.2025).

10. Нуетбаева, Г. Б. Қазіргі кезеңдегі студенттердің психологиялық денсаулығының дамуы : дис. ... д-ра психол. наук / Г. Б. Нуетбаева. – Абай атын. Қазақ ұлттық пед.ун-ті, Алматы, 2014. – 205б.

11. Вассерман, Л. И. Методики психодиагностики в клинике и психологии / Л. И. Вассерман, Б. В. Иовлев, Н. В. Барышников. – СПб. : Питер, 2005

References

1. Prokazina, N. V. Social'naya sushhnost' addiktivnogo povedeniya molodezhi [E`lektronny`j resurs] / N. V. Prokazina, L. V. Katkova // Srednerusskij vestnik obshhestvenny`x nauk. – 2010. –

№ 2. – Rezhim dostupa: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-suschnost-addiktivnogo-povedeniya-molodezhi> (data obrashheniya: 10.04.2025).

2. Bol'shaya sovetskaya e`nciklopediya : v 30 t. T. 16. – M. : Sovetskaya e`nciklopediya, 1988. – S. 127.

3. Dauling, S. Psixologiya i lechenie zavisimogo povedeniya / S. Dauling ; per. s angl. R. R. Murtazina. – M. : Klass, 2000. – 240 s.

4. Korolenko, Cz. P. Sem` putej k katastrofe: destruktivnoe povedenie v sovremennom mire / Cz. P. Korolenko, T. A. Donskix. – Novosibirsk : Nauka, 1990. – 124 s.

5. Reber, A. Bol'shoj tolkovy`j psixologicheskij slovar` : v 2 t. T. 2 / A. Reber ; per. s angl. – M. : AST ; Veche, 2001. – 560 s.

6. Karvasarskij, B. D. Psixoterapiya : uchebnik dlya vuzov / B. D. Karvasarskij. – 2-e izd., pererab. – SPb. : Piter, 2002. – 672 s.

7. Hjelle, L. A. Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications / L. A. Hjelle, D. J. Ziegler. – 3rd ed. – New York : McGraw-Hill, 1992.

8. Young, K. S. Caught in the Net: How to Recognize the Signs of Internet Addiction and a Winning Strategy for Recovery / ed. K. S. Young. – New York : John Wiley & Sons, 1998. – 248 p.

9. Metodika diagnostiki urovnya nevrotizacii [E`lektronny`j resurs]. – Rezhim dostupa: http://test.grupla.ru/market/2/metodika_diagnostiki_urovnya_nevrotizacii/ (data obrashheniya: 10.04.2025).

10. Nietbaeva, G. B. Қазіргі кезеңдегі студенттердің психологиялық денсаулығының дамуы : дис. д-ра психол. наук / G. B. Nietbaeva. – Абай аты`н. Қазақ ұлттық пед.ун-ті, Алматы, 2014. 205б.

11. Vasserman, L. I. Metodiki psixodiagnostiki v klinike i psixologii / L. I. Vasserman, B. V. Iovlev, N. V. Baryshnikov. – SPb. : Piter, 2005.

Бейсембаева К.Д., *¹ , Сатова А.К., ²  Конысбаева А.Б.³ 

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

ЕРЕСЕК МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ ИНТЕЛЛЕКТІН ДАМУЫ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Эмоционалды интеллект мәселесі психологиялық зерттеулерде жеткілікті өзекті мәселе болып табылады, соған байланысты аталған ұғымды түсіндірудегі және оның түйінді компоненттерін сипаттаудағы тұғырлардың кең диапазоны байқалады. Эмоционалды интеллект феномені ең көп талқыланатын мәселелердің бірі ретінде болуда, бұл ретте оның тұжырымдамалық өрісіне қатысты көптеген сұрақтарға қазіргі уақытқа дейін әлі сенімді жауаптар табылмай отыр. Ересек мектеп жасына дейінгі балалардың психикалық денсаулығы және даму мәселесі қазіргі замандағы психологтардың назарын аударып отырғаны сөзсіз. Сонымен қатар, дамудың әлеуметтік жағдайы баланың психикасын дамытудың негізгі факторы, соның ішінде, баланың психомоторлы және танымдық қабілеттерін дамытудың негізгі факторы болып табылатыны белгілі.

Мақалада балалардың эмоционалды интеллектін зерттеудің және диагностикалаудың жалпы тұғырлары мен принциптері қарастырылған, ересек мектеп жасына дейінгі балалармен диагностикалау жұмысын жүргізудің өзгешелігі көрсетілген, сонымен бірге, ересек мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектін эксперименттік зерттеудің нәтижелері ұсынылған. Зерттеу барысында психологиялық әдістемелер кешенін тәжірибеге ендіру жүзеге асырылған, оларды авторлар негіздемілік тұрғыда ересек мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектін диагностикалаудың құралдары ретінде қолдануды ұсынады.

Түйін сөздер: эмоциялар, эмоционалды интеллект, эмоционалды сфера, эмпатия, эмоционалды құзыреттілік, дамыту, мектепке дейінгі жас.

Бейсембаева К.Д. ^{1*} , Сатова А.К., ²  Конысбаева А.Б.³ 

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая (г. Алматы, Казахстан)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

Проблема эмоционального интеллекта является достаточно актуальной проблемой в психологических исследованиях, в связи с чем наблюдается широкий диапазон подходов в трактовке данного понятия и в описании его ключевых компонентов. Феномен эмоционального интеллекта становится одним из наиболее обсуждаемых вопросов, при этом на многие вопросы, касающиеся его концептуального поля, до сих пор не найдено убедительных ответов. Проблема психического здоровья и развития детей старшего дошкольного возраста, несомненно, привлекает внимание современных психологов. Кроме того, известно, что социальная ситуация развития является основным фактором развития психики ребенка, в том числе и основным фактором развития психомоторных и познавательных способностей ребенка.

В статье рассмотрены общие принципы и принципы исследования и диагностики эмоционального интеллекта детей, показана специфика проведения диагностической работы с детьми старшего дошкольного возраста, а также представлены результаты экспериментального исследова-

дования эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. В ходе исследования осуществлено внедрение в практику комплекса психологических методик, которые авторы предлагают использовать в качестве инструментов диагностики эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональный интеллект, эмоциональная сфера, эмпатия, эмоциональная компетентность, развитие, дошкольный возраст.

Beisembayeva K.D.^{1*} , Satova A.K.,²  Konysbaeva A.B.³ 

¹Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan)

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Abstract

The problem of emotional intelligence is a fairly urgent problem in psychological research, and therefore there is a wide range of approaches in the interpretation of this concept and in the description of its key components. The phenomenon of emotional intelligence is becoming one of the most discussed issues, while many questions concerning its conceptual field have not yet been found convincing answers. The problem of mental health and development of older preschool children undoubtedly attracts the attention of modern psychologists.

In addition, it is known that the social situation of development is the main factor in the development of the child's psyche, including the main factor in the development of the child's psychomotor and cognitive abilities. The article discusses the general principles and principles of research and diagnosis of children's emotional intelligence, shows the specifics of diagnostic work with older preschool children, and presents the results of an experimental study of the emotional intelligence of older preschool children. In the course of the study, a set of psychological techniques was put into practice, which the authors propose to use as diagnostic tools for the emotional intelligence of older preschool children.

Keywords: emotions, emotional intelligence, emotional sphere, empathy, emotional competence, development, preschool age.

ҚІРІСПЕ Соңғы онжылдықта мектеп жасына дейінгі балалардың эмоциялық интеллектісінің құрылымын, жас спецификасын, оны диагностикалау мен дамытудағы тұғырларды зерттеу мәселелері мектепке дейінгі білім беру саласындағы психологиялық зерттеулердің басым бағыттарының біріне айналды. Бұл тек балалардың психикалық денсаулығын қорғауға және нығайтуға ғана емес, сонымен бірге олардың эмоционалды әл-ауқатын және интеллектісін дамытуға бағыт берген Қазақстан Республикасында мектепке дейінгі білім беруді 2023-2029 жылдарға дейін дамыту Тұжырымдамасының бекітілуімен және нормативті-құқықтық базасының өзгеруімен ғана байланысты емес, сонымен бірге, қазіргі мектеп жасына дейінгі балаларды дамытудың әлеуметтік-мәдени ортасының өзгеруімен, «soft skills» дамыту балаларды табысты әлеуметтік бейімдеудің шарты болуымен, өзіндік эмоцияларын, басқа адамдардың эмоционалды күйлерін түсіну және әртүрлі әлеуметтік контексте эмоцияларды реттеу қабілетімен байланысты.

Қазақстан Республикасында мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді 2023-2029 жылдарға дейін дамыту Тұжырымдамасының аясында және мектепке дейінгі тәрбие мен оқытуды дамыту Моделінде мектепке дейінгі жастағы баланы дамытудың басымдықтарының бірі ретінде баланың дамуындағы маңызды құрамдас ретінде әлеуметтік-

эмоционалды оқыту ажыратылып көрсетіледі: ол өзінің эмоцияларын түсінуден және басқарудан, эмпатиядан және қарым-қатынастың тұрақты дамушы дағдыларынан тұрады [1,2].

Зерттеулер көрсеткендей, балалардың дамыған эмоционалды интеллекті олардың академиялық және әлеуметтік жетістіктеріне ықпал етеді, психологиялық әл-ауқатын жақсартады және басқалармен берік қарым-қатынас орнатуға көмектеседі. Қазақстанда бұл тақырып өзекті бола түсуде, өйткені көптеген ата-аналар мен педагогтар тек академиялық ғана емес, сонымен қатар жеке дағдылардың маңыздылығына көбірек уақыт бөледі.

Мектепке дейінгі жас баланың психикасы мен жеке тұлғасының дамуында ерекше маңызға ие. Бұл жаста баланың дамуының әлеуметтік жағдайы өзгереді, оның өмір сүру жағдайлары тез кеңейеді: отбасы шеңбері көше, қала, ел аясына дейін кеңейеді. Мектепке дейінгі жас - тұлғаның дамуының ең күрделі және қарама-қайшы кезеңдерінің бірі, себебі бір мезгілде тұлғаның дамуының сыни және сенситивті кезеңі болып табылады. Зерттеушілердің назары мектепке дейінгі жастағы балалардың психикалық дамуының көптеген аспектілеріне, соның ішінде, соңғы онжылдықта балалық шақ кезеңінде эмоционалды интеллекттің қалыптасу мәселелеріне тоқталады.

Ересек мектеп жасына дейінгі кезеңнің аяғында баланың негізгі психологиялық жаңа құрылымдарының қалыптасуы аяқталады –есте сақтау және қиял, бұл балаға бейнелер мен ұғымдармен әрекет етуге мүмкіндік береді, көрнекі-бейнелі ойлауды, сөйлеудің символдық-белгілік функцияларын және соған байланысты баланың психомоторлық қабілеттерін дамыту маңызды болып саналады. Сондықтан ересек мектеп жасына дейінгі баланың танымдық және психомоторлық қабілеттерін зерттеу және диагностикалау өте маңызды, бұл баланың психикасын одан әрі дамыту үшін қажетті негіз болады.

Ересек мектеп жасына дейінгі балалардың қабілеттерін диагностикалаудың және психологиялық зерттеудің өзектілігі келесі негіздемелермен анықталады:

- Қазақстан білім беру және бала құқығын қорғау саласындағы мемлекеттік және халықаралық құжаттардың: бала құқығы туралы Конвенция, Болондық Декларация, адамның экономикалық, әлеуметтік және мәдени құқықтарының Халықаралық Декларациясы және т.б. қатысушысы болып табылады;

- аталған жас кезеңіндегі балалардың білім беру процесінің белсенді субъектілері болып табылатын мектепте білім берудің 12-жылдық моделіне өту.

Мектепке дейінгі жаста эмоциялық интеллектіні дамыту қалыптасу сатысында болатын психологиядағы ғылыми зерттеулердің салыстырмалы түрде жаңа бағыты болып табылады. Оның күрделілігі, қазіргі уақытта ғалымдардың арасында эмоциялық интеллект феномені туралы ғылыми ұғымдардың дамуының қазіргі сатысында аталған феноменнің мәніне және құрылымына қатысты бірыңғай көзқарастар болмайтынымен анықталады. Ғалымдар мен практиктердің эмоционалды интеллект проблемасына және оның балалық шақтағы қалыптасуы мен даму ерекшеліктеріне деген қызығушылығының артуына қарамастан, эмоционалды интеллектті диагностикалау мен дамытудың ғылыми негізделген бағдарламалары жеткіліксіз. Эмоционалды интеллекттің жеке сипаттамалары да, оның жүйелік қасиеттері де ғалымдардың назарын аударады.

Соған байланысты мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектісін зерттеуге деген жоғары ғылыми қызығушылық пен өзекті әлеуметтік сұраныс пен мектеп жасына дейінгі эмоционалды интеллектті диагностикалау және дамыту проблемасының жеткіліксіз дамуы арасындағы қарама-қайшылықтың болатыны нақтыланады.

Осылайша, аталған мақаланың мақсаты ретінде мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектісін дамытудың психологиялық ерекшеліктерін анықтау негізінде, аталған жастағы балалардың эмоционалды интеллектін дамытудың психологиялық кешенді бағдарламасын әзірлеудің әдіснамалық және әдістемелік негіздерін әзірлеу алынды. Жоғарыда баяндалғандарға сәйкес, біз ересек мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектін дамуын психодиагностикалық зерттеуді ұйымдастыруды және жүргізуді, сондай-ақ, осы

эмоционалды интеллекттің жоғары деңгейі бар балаларды («дарындылық белгілері») анықтауды мақсат етіп қойдық. Зерттеудің маңызды міндеті - психологиялық әдістер кешенін сынақтан өткізу және оны мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектін зерттеу үшін диагностикалық құрал ретінде табысты қолдану мүмкіндігін анықтау.

Бұл мәселелерді талдау мектеп жасына дейінгі кезеңде эмоционалды интеллектіні дамытудың баланың жас кезеңдері бойынша даму барысында пайда болатын психикалық жаңа құрылымдармен, сонымен қатар, баланың өзі үшін маңызды ересек адамдармен және құрдастарымен орнататын қарым-қатынасымен, баланың өзінің және басқа адамдардың эмоцияларын тану, түсіну, ажырату дағдыларын сәтті меңгеруге мүмкіндік береді.

ӘДЕБИ ШОЛУ. Алғаш рет «эмоционалды интеллект» ұғымы Э.Торндайк (1920), Дж. Гилфорд (1967) және Г. Айзенктің (1995) әлеуметтік интеллект тұжырымдамасынан бастау алады, сонымен бірге, Х.Гарднердің көпшілік интеллект теориясынан бастау алады (1983). Х.Гарднердің моделі интеллектінің жеті негізгі түршелерін қамтиды, оның қатарына дәстүрлі вербальды және логикалық-математикалық интеллектімен қатар, кеңістіктік, музыкалық, денелік-кинестетикалық, тұлғашылық (interpersonal) және тұлғааралық (intrapersonal) интеллект енеді. Тұлғашылық интеллект «өзіндік эмоционалды өмірге, өзінің эмоцияларына және аффектілеріне қолжетімділік» ретінде сипатталады: бірден сезімдерді ажырату, оларды атау, оларды символикалық кодтарға аудару және өзіндік мінез-құлқын түсіну және басқару үшін құрал ретінде қолдану қабілеті». [3].

Когнитивті және аффективті процестердің өзара байланысы туралы түсініктердің тарихи және ғылыми дамуының логикалық салдары ретінде, «эмоциялық интеллект» ұғымы алынды, аталған ұғым психологиялық концептуалды аппаратына 1990 жылы енгізілді, бұл уақытта J. D. Mayer, P. Salovey алғаш рет эмоционалды интеллектті өзіндік сезімдерді және басқа адамдардың сезімдерін қадағалау қабілетін, ойлауды және әрекетті басқару үшін аталған ақпаратты ажырату және қолдану қабілетін қамтитын әлеуметтік интеллектінің компоненті ретінде анықтады [4].

Эмоциялық интеллект ұғымының авторлары Дж. Мэйер және П.Сэловей қазіргі кезде әзірленген теорияларды екі класқа бөлуге болатынын атап көрсетеді: аралас модельдер және қабілеттер моделі [4]. Аралас модельдерді эмоциялық интеллект ұғымының, когнитивті қабілеттер, сонымен бірге тұлғалық сипаттамалардың көмегімен біріктіруге болады. Қабілеттер моделі эмоциялық интеллектіні эмоциялық ақпаратты дәл өңдеуге қатысты когнитивті қабілеттері тобы түрінде қарастырады. Аталған авторлардың теорияларында эмоциялық интеллект эмоцияларды және эмоциялық білімді түсіну қабілеті ретінде, сонымен қатар тұлғаның эмоционалды және интеллектуалды өсуіне ықпал ететін эмоцияларды басқару қабілеті ретінде; эмоцияларды терең меңгеру, бағалау және көрсету қабілеті ретінде; эмоцияларды және эмоционалды білімді түсіну қабілеті.

Эмоциялық интеллектінің басқа тұжырымдамасы Р.Бар-Онның жұмыстарында берілген, ол эмоциялық интеллектінің аралас моделінің үлгісі болып табылады [5]. Оның тұжырымдамасында эмоциялық интеллект қоршаған болмыстың жағымсыз факторларынан қорғауға ықпал ететін белгілі когнитивті емес қабілеттер мен дағдылардың жиынтығы тұрғысында зерттеледі. Р.Бар-Он бес сфераны және 15 бөлікшелерді ажыратып көрсетті (1-кестені қараңыз):

1. Тұлғашылық сфера өзіндік талдауды, ассертивтілікті, тәуелсіздікті, өзін-өзі құрметтеуді, өзін-өзі маңызды етуді қамтитын өзін түсіну және басқару қабілетіне қатысты.

2. Тұлғааралық сфера басқа адамдардың өзара әрекеттесу және олармен ортақ тіл табысу қабілетін қамтиды, ол эмпатияны, өзара оңтайлы тұлғааралық өзара қатынастарды орнату қабілетін, әлеуметтік жауапкершілікті қамтиды.

3. Адаптивтілік сферасы икемді және шынайы болу қабілетін, туындаған мәселелерді шешу қабілетін көздейді, болмысты, шындықты бағалауды, икемділікті, мәселелерді шешу қабілетін қамтиды.

4. Стрессті басқару сферасы стресске қарсы тұру қабілетін және өзінің импульсивтілігін бақылау қабілетін қарастырады, стресске деген толеранттылықты, импульсивтілікті бақылау қабілетін қамтиды.

5. Жалпы көңіл-күй сферасы оптимизмді, өмірмен қанағаттанушылықты қамтиды [6].

Кесте 1. Р.Бар-Онның эмоциялық интеллект моделі

№	Компоненттер	Мазмұны
1	Өзін тану	Жеке эмоционалды күйін саналы ұғыну, өзін-өзі маңызды ету, өзін-өзі құрметтеу және т.б.
2	Қоршаған адамдарды тану	Тұлғааралық қатынастардың ерекшеліктері, әлеуметтік жауапкершілік, эмпатия және т.б.
3	Адаптация	Болмыстың өзгермелі жағдайларына қатысты пікірлер мен сезімдерді бейімдеу қабілеті, икемділік, шынайылық және т.б.
4	Стрессті реттеу	Стресс жағдайларына тұрақтылық, импульсивтілікті бақылау
5	Жалпы көңіл-күй	Оптимизм, бақыт

Автор эмоциялық интеллект туралы қалыптасқан түсінікті жетілдірді, оған стрессті реттеудің және жалпы көңіл-күйдің компоненттерін енгізді. Сонымен қатар, Р.Бар-Онның анықтаған эмоциялық интеллект ұғымы күнделікті өмірде адамға қажет болатын дағдыларды да қамтиды. Кейінірек, эмоциялық интеллектінің компоненттерінің арасында ойлау процестерінің де қатысуы анықталды [5].

Бірқатар зерттеушілердің көрсетуі бойынша, психологтардың ортасында эмоциялық интеллект мәселесі американдық ғалым Д.Гоулманның жұмыстарының нәтижесінде кең тарады. Өзінің зерттеулерінде автор эмоциялық интеллектіні осы саладағы беделді зерттеушілердің бірі болып саналатын Д.Векслердің еңбектеріне сүйеніп, интеллектуалды қабілет ретінде ұсынады. Ол алғашқылардың бірі болып эмоциялық интеллект ұғымын әлеуметтік интеллектінің құрылымына енгізді және оны көшбасшылық қабілеттердің маңызды компоненті ретінде қарастыруды ұсынды, осы әрекетімен ол аталған психикалық құбылыстың танымалдығының артуына ықпал етті [7].

Д.Гоулман бойынша, эмоциялық интеллект – бұл адамның өзіндің мақсаттарын жүзеге асыру үшін алынған ақпаратты қолдану үшін өзіндік эмоцияларын және қоршаған адамдардың эмоцияларын түсіндіру қабілеті (қабілеттер жиынтығы). Автор эмоциялық интеллектінің құрылымындағы жетекші рөлді интеллектуалды компонентке береді, ал эмоциялық интеллектіні жан-жақты, көпқырлы құрамдастардың біртұтас кешені ретінде қарастырады [7].

Автор эмоциялық интеллектіні базалық компоненті ретінде *эмоциялардың идентификациясын* атап көрсетеді, ол сонымен бірге эмоцияларды басқарудың алғышарты болып саналады, осылайша Д.Гоулманның пікірі бойынша, эмоциялық интеллектінің құрылымы иерархиялық болып табылады [7]. Автор екі өлшемді ажыратып көрсетеді («Мен – Басқалар», «Тану-Реттеу»), олардың үйлесімі эмоциялық интеллект құрылымының төрт элементін береді. Алғашқы екі элемент (өзіндік сана, өзін-өзі бақылау) адамның өзіндік эмоцияларын басқаруға мүмкіндік беретін тұлғалық дағдыларға қатысты болады. Екінші екі элемент (әлеуметтік байқампаздық, қатынастарды басқару) әлеуметтік дағдылармен байланысты, яғни адамның басқа адамдардың эмоцияларын қалай басқаруымен және олармен қатынастарға қалай әсер етуімен байланысты.

Қазіргі ресейлік психологияда эмоциялық интеллект идеясын Д.В.Люсин дамытты. Ол феноменнің өзіндік моделін ұсынады және оған бастапқыда ЭИ-нің екі формасын – тұлғааралық эмоциялық интеллектіні және тұлғашылық эмоциялық интеллектіні енгізеді (сәйкесінше ТАЭИ және ТІЭИ). Автор әзірлеген сауалнаманы апробациядан өткізу әрбір форманың субкомпоненттерін бөліп көрсетуге мүмкіндік берді. Мысалы, ТАЭИ құрамына бөгде эмоцияларды интуитивті түсіну (эмоциялық сезгіштік, кейде эмпатиямен теңдестіріледі), экспрессия арқылы бөгде эмоцияларды түсіну және бөгде эмоцияларды басқару қабілеті енді. ТІЭИ-нің құрамында өзінің эмоцияларын түсіну және басқару, сонымен бірге экспрессияны бақылау бар.

Д.В. Люсин адамның эмоциялық интеллектісінің көріну деңгейінің 3 фактордың үйлесіміне байланысты болатынын атап көрсетеді:

- *Когнитивті қабілеттер* (эмоционалды ақпаратты қайта өңдеудің жылдамдығы және дәлдігі);
- *Адамның эмоциялар туралы түсініктер қоры мен сапасы* (құндылықтар туралы, өзі және басқа адамдар туралы маңызды ақпарат көзі туралы ретінде);
- *Тұлғаның эмоционалдылығы ерекшеліктері* (эмоционалды тұрақтылық, эмоционалды сезімталдық және т.б.[8].

Қазақстандық ғылымда эмоциялық интелектіні зерттеулер көпқырлы және біршама көп салаларды қамтиды. Тұлғалық-әрекеттік тұғырдың аясында С.М.Жақыпов, Н.Б. Жиенбаева, Г. Ж. Лекерова, М.А. Перленбетов, О.С. Сангилбаев, А.Р. Ерментаева сияқты ғалымдар білім беру процесінің субъектілерін кәсіби және коммуникативті даярлауды талдау арқылы тұлғаны эмоционалды күйінің жекеленген көрсеткіштерін қарастырды.

Мектепке дейінгі жастағы балалардың эмоциялық интеллектісін зерттеуге бірнеше қазақстандық ғалымдардың жұмыстары арналған:

- А.А. Төлегенова және Ш. Дуанаева баланың дамуы процесінде мектепке дейінгі жастағы эмоциялық интеллектіні қалыптастыру ерекшеліктерін зерттеді [9].

- А.Қ. Ноғаева, О.С. Сангилбаев және М.М. Байбекова мектепке дейінгі жастағы балалардың эмоциялық интеллектісінің қалыптасу деңгейін диагностикалау мәселесін қарастырады. Олардың зерттеу нәтижелері мектепке дейінгі жастағы балалардың эмоциялық интеллектісінің даму деңгейіні орташа және төмен болғанын көрсетті [10].

- М.Б. Берлибаева мектепке дейінгі жастағы балалардың эмоциялық интеллектісінің даму деңгейіне арналған зерттеулер жүргізді. Оның эмоциялық интеллектінің даму деңгейлерін зерттеу қорытындылары келесі нәтиже көрсетті: мектепке дейінгі жастағы балалардың эмоциялық интеллектісі өте нашар қалыптасқан, баланың өзіне, қоршаған адамдарға, құрдастарына қатынасы бойынша эмоционалды-мотивациялық бағдарлары жоқ; эмоциялық интеллектісінің дамуының төмен және орташа деңгейлері бар балалардың саны жеткілікті көп, эмоциялық интеллект дамуының жоғары деңгейі бар балалар мүлдем жоқ; балалардың құрдастарымен, ересектермен әртүрлі өмірлік жағдайларда қарым-қатынас жасау дағдылары жеткіліксіз дамыған; эмоциялық интеллектінің дамуына балалардың темпераменті әсер етеді, сангвиниктерде эмоциялық интеллектінің даму деңгейі жоғары, ұлдармен салыстырғанда, қыздардың эмоциялық интеллектісінің даму деңгейі жоғары [11].

- Н.С. Жұбаназарова, К. Өтепберген, Н.С. Тленчиева және А.А. Төлегенова мектепке дейінгі жастағы балалардың хал-жағдайына ойынның эмоционалды әсерін зерттеді [12].

Эмоционалды интеллект және оның балалық шақ кезеңінде қалыптасуы, қызметінің ерекшеліктері мәселесіне қызығушылық тұрақты түрде артып келеді. Ғалымдардың назарын эмоционалды интеллектінің ішінара сипаттамалары, сонымен бірге оның жүйелі қасиеттері, балалардың эмоционалды интеллектін дамытудың мүмкіндіктері қызықтырады [13].

Мектепке дейінгі жастағы балада онтогенез процесінде және әлеуметтендіру нәтижесінде, қоғамда өмір сүру үшін маңызды және орталық рөл атқаратын басқа адамдардың эмоционалды күйлерін қабылдау және түсінудің жеке-дара ерекшеліктерінде, басқа адамдардың эмоционалды күйлеріне адекватты жауап беру қабілетінде көрінетін әлеуметтік-перцептивті қабілеттері қалыптасады және жетіледі, бұл баланы жетілдірудің әлеуетті мүмкіндіктерін білдіреді және әлеуметтік ортада қолайлы және тиімді өзара әрекеттесуді құрудың негізіне айналады.

Эмоционалды интеллект біртұтас алғанда, айқын когнитивті компоненті бар когнитивті-тұлғалық құрылым ретінде, эмоцияларды түсіну мен басқарудың ақыл-ой қабілеттерінің жиынтығы, сонымен қатар эмоционалды ақпаратты өңдеуге және қайта құруға, түрлендіруге байланысты интеллектуалды іс-әрекеттің білімдері, біліктері мен дағдылары, операциялары мен стратегиялары ретінде қарастырылады.

Эмоционалды интеллект (EQ) – адамның өзін және басқа адамдарды басқару қабілеті. Эмоционалды интеллект өзіндік сананы, импульсивтілікті бақылауды, сенімділікті, өзіндік мотивацияны, оптимизмді, коммуникативті дағдыларды, басқа адамдармен өзара қатынастарды тиімді құра білуді қамтиды.

Эмоционалды интеллектінің құрамдастары (Д. Майер, П. Сэловей):

- Эмоцияларды бағалау және көрсетудің дәлдігі - бұл білік эмоцияларды адамның физикалық күйі мен ойлары, сыртқы бет-бейнесі мен мінез-құлқы бойынша анықтау қабілеті.

- Ойлау іс-әрекетінде эмоцияларды қолдану. Эмоциялар біздің зейінімізді маңызды оқиғаларға бағыттайды, олар бізді белгілі әрекеттерге дайындайды және біздің ойлау процесімізге әсер етеді.

- Эмоцияларды түсіну. Эмоциялар - кездейсоқ оқиғалар емес. Оларды белгілі себептер туындатады, олар белгілі ережелер бойынша өзгереді.

- Эмоцияларды басқару. Аталған қабілеті эмоциялар беретін ақпаратты қолдану, эмоцияларды туындататын немесе олардың ақпараттылығына немесе пайдасына қатысты олардан бас тарту қабілетін білдіреді; адамның өзінің және басқалардың эмоцияларын басқару [4].

Мектепке дейінгі жаста эмоционалды даму интеллектуалды дамудан озық жүреді. Сондықтан, эмоционалды интеллектіні, яғни эмоцияларды түсіну, бақылау және басқаларға бағдарлануды, сонымен бірге басқа адамдармен ынтымақтасу қабілетін мектепке дейінгі жастағы баланың тұлғасын дамытудың негізі ретінде қолдануға болады. Мектепке дейінгі жастағы баланың мінез-құлқы біршама дәрежеде ой талқылаулармен емес, эмоциялармен реттеледі.

Ересек мектеп жасына дейінгі *баланың эмоционалды сферасы* келесі үлгіде сипатталады:

- қабылдаудың бірқалыпты эмоционалды фонымен;
- эмоциялардың «қалау, тілек, түсініктер, әрекет, эмоция» тізбегі бойынша көрінуімен;
- басқарылатын эмоционалды процестермен;
- эмоционалды шабыттанудың дамуымен (бала болашақ нәтижені алдын ала көруге және өзін қалай бағалайтынын көруге ұмтылады);
- аффективті реакциялардың пайда болуымен;
- іс-әрекет үшін жаңа мотивтердің пайда болуымен;
- өзінің мінез-құлқын бағалау қабілетімен.

Мектепке дейінгі жастағы баланың эмоцияларының алуан түрлі жеткілікті спектрі болады. Оның сезімдері мен толғаныстары ең алдымен, отбасы шеңберіндегі атмосферамен байланысты болады. Мектепке дейінгі жастағы бала әртүрлі интонацияларды және мимиканы қолдана отырып, сезімдерін көрсетуге қабілетті болады. Жаңа біліктер мен қызығушылықтар баланың алуан түрлі эмоцияларының біртұтас спектрінің пайда болуына, сонымен бірге қажеттіліктері мен мотивтерінің пайда болуына ықпал етеді. Мектепке дейінгі жастағы баланың эмоциялары мен сезімдерінің гаммасы біртіндеп күрделенеді: ол қуанышты немесе үрейді, қызғанышты, мұңды, аяушылықты, ашу-ызаны, сергектікті, нәзіктікті, ұялшақтықты, таңғалуды, қанағаттануды және т.б. сезінуі мүмкін [15,16,17].

Мектепке дейінгі жастағы баланың әрекеттерінде интеллектуалды сәт көрініс табады, ол толғаныстар, уайымдар мен тікелей әрекеттің арасында пайда болады және балаға тән аңғал және тікелей әрекеттің тікелей қарама-қарсылығына айналады [28].

Мектепке дейінгі жастағы баланың танымдық, әлеуметтік және тұлғалық дамуының маңызды компоненті ретінде оның басқа адамның көзқарасын түсіну және ескеру қабілеті алынады [18].

Мектепке дейінгі жастағы бала аса алыстатылған мақсаттарды көздеуді және өзінің іс-әрекетінің ықтималды эмоционалды салдарын көруді біртіндеп үйренеді.

Мектепке дейінгі жастың соңына қарай *эмоционалды интеллектінің құрылымы* келесі қабілеттерді қамтиды:

- эмоцияларды түсіну (саналы ұғыну) қабілеті;

- эмоцияларды ажырата білу және көрсету қабілеті;
- жанашырлық таныту, бірге күйзелу және ықпал ету қабілеті;
- алғашқы эмоционалды өзіндік бақылауды жүзеге асыру қабілеті;
- белсенді эмоционалды сөздік.

Эмоциялар сөздігінің сандық өсу үрдісі баланың даму дәрежесіне қарай байқалады.

Психологиялық зерттеулер аясында мектепке дейінгі жастағы балалардың эмоциялық интеллект және оның сипаттамалары мәселесіне қатысты тұғырларды теориялық талдау, оны зерттеудің мазмұнын және бірізділігін анықтайтын негізгі қағидаларды бөліп көрсетуге, сонымен бірге әрі қарай зерттеу бағыттарын белгілеуге мүмкіндік береді.

МАТЕРИАЛДАР МЕН ЗЕРТТЕУ ӘДІСТЕРІ Ересек мектеп жасына дейінгі балалармен дамыту жұмыстарын ұйымдастыруда балалардың дамуының объективті әзірленген немесе болжанатын заңдылықтарына сүйену қажет және келесі *принциптерді* ұстану қажет.

1) Кез келген жастағы балаға жеке-даралық тұғыр. Баланың жас ерекшелік дамуы контекстіндегі оның жеке-дара ерекшеліктеріне бағдарлануды көздейді. Әрбір бала үшін оның жасы баланың жеке-дара дамуының анықтаушы факторы болып табылады. Баланың жас ерекшелігі бойынша өзгерістер бақылау үшін жасырын, қолжетімсіз формада жүруі мүмкін және кенеттен пайда болатын «ұмтылыс» түрінде біршама уақыттан кейін көрінеді. Дамудың жеке-дара жылдамдығы мен қарқыны біртұтас алғанда бүкіл ағзаға және оның жекеленген қасиеттеріне, психикалық процестерге және сапаларына тән болады, өз кезегінде олар әртүрлі өмірлік жағдаяттарда көрініс табатын баланың интеллектуалды-танымдық және эмоционалды-ерікті сферасының өзгешелігін қамтамасыз етеді.

Баламен жүргізілетін дамытушы жұмыс оның психикалық дамуының ерекшеліктерін зерттеуге, белгілі психологиялық жаңа құрылымдардың қалыптасу деңгейіне, білім, білік, дағдылар деңгейінің, тұлғалық және тұлғааралық жаңа құрылымдардың деңгейінің қоғамның талаптарына, жас бағдарларына және т.б. сәйкестігіне негізделуі қажет.

2) Гуманистік принципі. Жалпыадамзаттық құндылықтарға, психологиялық өзара әрекеттесу әдістеріне негізделген ізгілікті, тұлғалық-бағдарланған тұғырларды іріктеуді және қолдануды көздейді.

3) Әрекеттік принципі. Бұл принцип қойылған мақсатқа жетудің құралдарын, жолдарын және тәсілдерін таңдауды анықтайды. Әрекеттік принцип баланың белсенді әрекетінің өзінің дамудың қозғаушы күші болып табылатынын мойындауға негізделген, дамудың әрбір кезеңінде онтогенездің аталған кезеңінде баланың дамуына барынша дәрежеде ықпал ететін жетекші іс-әрекеттің болатынын және кез келген адамзат іс-әрекетінің дамуы арнайы қалыптастыруды талап ететінін мойындауға негізделген (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, С.Л. Рубинштейн және т.б.).

Бұл принцип психологиялық жұмысты баланың іс-әрекетінің тиісті түрлерін ересектермен ынтымақтастықта ұйымдастыру арқылы жүргізуді көздейді.

4) Жүйелілік принципі. Психологиялық-педагогикалық қамтамасыз етудің үздіксіз сипатының болатынын және жүйелі іс-әрекет ретінде құрылатынын көздейді.

5) Дамыту жұмысында әрбір балаға дарынды бала ретінде қатынас білдіру тұғыры. Бұл принцип дамыту жұмыстарын жүргізілетін балалардың «екінші» сұрыптағы балалар ретінде қабылданбау керектігін білдіреді. Барлық балалар табиғатынан даму қабілеті бойынша дарынды: қоршаған әлемді сезіну және қабылдау қабілеті, ойлау, сөйлеу, талқылау, қиялдау, есте сақтау, қалау, сезіну, уайымдау, қиналу, мақсатқа жету және т.б. қабілеттері. Алайда, бұл қабілеттерді баланың туылған сәтінен бастап дамыту қажет.

Ересек мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектін дамытудың психологиялық ерекшеліктерін анықтауда психологиялық әдебиеттерге, диссертациялық зерттеулерге, ғылыми еңбектерге теориялық талдау жасалды, эмпирикалық зерттеулер және т.б. әдістер қолданылды.

Ересек мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектін дамытудың психологиялық ерекшеліктерін анықтау үшін, біз алдымен аталған жастағы балалардың эмоционалды интеллектін диагностикалауға және дамытуға бағытталған тәжірибелік-эксперименттік жұмыс жүргіздік. Бұл жұмыстың барысында біз «Эмоцияларды ата» авторлық әдістемесін қолдандық. Зерттеу Алматы қаласындағы №10,22, 74 балабақшаның 5-6 жастағы балаларымен жүргізілді, зерттеуге барлығы 49 бала қатысты.

Ересек мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектін диагностикалау үшін, біз «Эмоцияларды ата» атты авторлық әдістемені қолдандық (авторлары – Сатова А.К., Конысбаева А.Б., Бейсембаева К.Д.).

«Эмоцияларды ата» әдістемесі ересек мектепке дейінгі жастағы балалардың эмоционалды интеллектісінің дамуын диагностикалауға арналған.

Эмоционалды интеллект, жалпы алғанда аса айқын көрінетін когнитивті компоненті бар күрделі когнитивті-тұлғалық құрылым ретінде қарастырылады [8].

Эмоционалды интеллектінің қалыптасуы және дамуы сатылы түрде және жас заңдылықтарымен сәйкес жүзеге асады. Ересек мектепке дейінгі жаста эмоционалды интеллектінің құрылымы келесі қабілеттерді қамтиды:

- эмоцияларды түсіну (саналы ұғыну) қабілеті;
- эмоцияларды ажырату және көрсету қабілеті;
- эмоцияларды вербализациялау қабілеті.

Зерттеу мақсаты: мектепке дейінгі жастағы баланың эмоционалды интеллектісінің даму деңгейін, оның жасына сәйкестігін анықтау.

Бақыланатын конструкттер: бет экспрессиясында көрінетін эмоционалды күйлерді адекватты түсіну және вербальды түрде көрсету қабілеті, базалық эмоцияларды білу, эмоционалды сөздіктің даму қабілеті.

Зерттеуге арналған материал: 8 түрлі-түсті карточкалар (текшелер):

- 5 базалық эмоциялар: *қуаныш* (Қ), *таңғалу* (Т), *үрей* (Ү), *ашу* (А), *мұң* (М);
- 3 қосымша: *ұялишақтық* (Ұ), *мақтаныш* (М), *жалғыздық* (зерігу) – (Ж).

Жүргізу процедурасы: Балаға кезектестіріп «көңіл-күйлер» карточкаларын (текшелерін), келесі түрде аталатын эмоционалды күйлерді: *қуаныш*, *таңғалу*, *үрей*, *ашу*, *мұң*; *ұялишақтық*, *мақтаныш*, *жалғыздықты* таңдау ұсынылады.

Содан кейін психолог кезектестіріп карточкаларды көрсетеді және онда бейнеленген көңіл-күйлерді атауды ұсынады. Нәтижелер бланкіге тіркеледі.

Нұсқау:

1. Картинкада қандай көңіл-күйдің бейнеленгенін ата.
2. «**Қуаныш**» бейнеленген картинканы көрсет..... (*таңғалу*, *үрей*, *ашу*, *мұң*; *ұялишақтық*, *мақтаныш*, *жалғыздық*).

Хаттама формасы

Эмоциялардың атауы								Атауы бойынша эмоцияларды таңдау							
Қ	Т	Ү	А	Мұң	Ұ	Мқ	Ж	Қ	Т	Ү	А	Мұң	Ұ	Мқ	Ж

Базалық эмоциялар

Қуаныш	Таңғалу	Үрей	Ашу	Мұң
				

Қосымша эмоциялар

Ұяшақтық	Мақтаныш	Жалғыздық (зерігу)
		

Нәтижелерді өңдеу және интерпретациялау:

Эмоцияларды позициядағы әрбір бейнесі бағаланады:

0 балл – базалық және қосымша эмоцияларды ажырата алмайды және атамайды;

1 балл – базалық эмоцияларды ажыратады;

2 балл – базалық эмоцияларды атайды;

3 балл – қосымша эмоцияларды атайды.

Эмоционалды интеллектінің даму деңгейі:

Жақын даму аймағында: 0-15 балл;

Орташа: 16-26 балл; 4-5 базалық эмоцияларды ажыратады және атайды; 1-2 қосымша эмоцияларды ажыратады және атайды;

Жоғары, «дарындылық белгілері»: 27-36 балл; 5 базалық эмоцияларды ажыратады және атайды; 3 қосымша эмоцияларды атайды.

Диагностикалық зерттеу Алматы қаласының №10,22, 74 балабақшаларында жүргізілді, 2024 жылдың қазан айы мен желтоқсан айының аралығында жүргізілді, зерттеуге ересек мектеп жасына дейінгі 49 бала қатысты. Диагностикалық жұмысты жүргізу үшін іріктеме топтары таңдалды, аталған топтар балалардың оқыту тіліне сәйкес 2 топқа бөлінді: 1-ші (қазақ тілді топтар) – 27; 2-ші (орыс тілді топтар) -22.

Зерттеу нәтижелері. Біздің зерттеу мақсатына сәйкес, психодиагностикалық жұмыстың мәліметтерін талдау және өңдеу жүргізілді, алынған мәліметтер қазіргі ересек мектеп жасына дейінгі балалардың психологиялық ерекшеліктерін, атап айтқанда эмоционалды интеллектінің деңгейін анықтауға мүмкіндік берді. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, ересек мектеп жасына дейінгі балалардың басым көпшілігінде эмоционалды интеллектінің даму деңгейлері жас нормаларына сәйкес келеді. Атап өтетін бір жайт, қазіргі ересек мектеп жасына дейінгі балалардың жеткілікті теңгерімді дамуын сипаттайтын көрсеткіштердің біздің зерттейтін эмоционалды интеллектінің параметрлерін айқын көрсетеді.

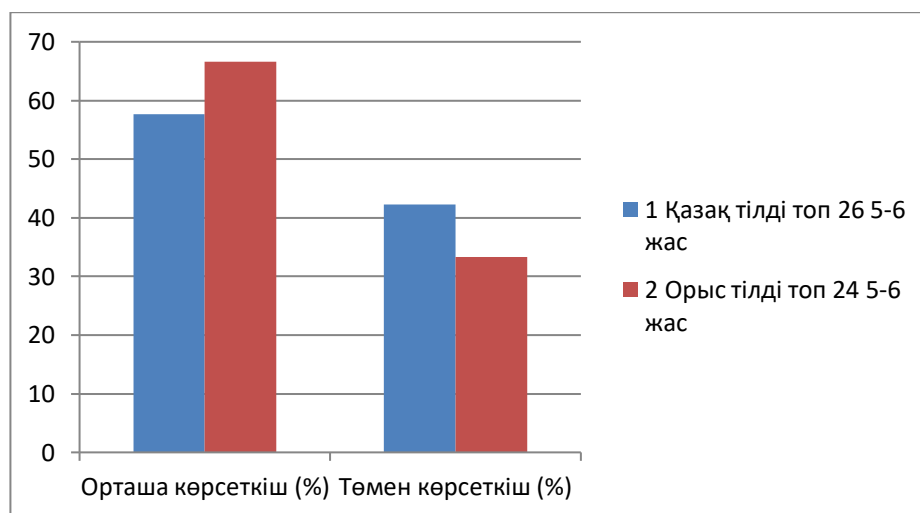
Ересек мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллект деңгейін анықтау мақсатында, эксперимент жүргізуге іріктелген топтағы балалармен диагностикалық жұмыс жүргізілді, диагностикалық жұмысқа қазақ тілді топ (27 бала) және орыс тілді топ (22 бала) қатысты. Екі топтың «Эмоцияларды ата» авторлық әдістемесі бойынша алынған көрсеткіштерді төменде берілген кестеден көруге болады (Кесте 2).

Кесте 2. «Эмоцияларды ата» авторлық әдістемесі бойынша ересек мектеп жасына дейінгі балалардың анықтау кезеңіндегі эмоционалды интеллект даму деңгейі

№р/с	Топтар атауы	Бала саны	жасы	Орташа көрсеткіш (%)	Төмен көрсеткіш (%)
1	Қазақ тілді топ	26	5-6 жас	57,7(%)	42,3(%)
2	Орыс тілді топ	24	5-6 жас	66,6(%)	33,3(%)

Кестедегі мәліметтер бойынша, эмоционалды интеллектінің дамуының төмен деңгейдегі көрсеткіштерін біз «жақын даму аймағына» тән деп сипаттаймыз. Аталған көрсеткіштер ересек мектеп жасына дейінгі балалармен әрі қарай олардың эмоционалды интеллектін дамыту бойынша жұмыс жүргізудің қажеттілігін білдіреді. Осылайша, ересек мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллект дамуын сипаттай отырып, жалпы алғанда зерттеуге қатысқан балалардың 62%-да эмоционалды интеллектінің дамуының жоғары деңгейінің анықталғанын атап өтуге болады, бұл көрсеткішті біз «дарындылық белгілері» ретінде нақты атауымызға болады.

Сонымен бірге, бірқатар көрсеткіштер пилотажды зерттеуге қатысқан ересек мектеп жасына дейінгі балалардың бір бөлігінің (38%) эмоционалды интеллектінің даму деңгейі әлі де болса «жақын даму аймағында» болатынын көрсетеді. Атап айтсақ, бірқатар 5 жастағы балалардың басқа адамның эмоцияларын адекватты бағалау қабілеті жеткіліксіз айқын көрінбейді, олар эмоционалды бейнелерді айқын көрсете алмайды, эмоционалды көріністерді саралауда бірқатар қиындықтарға ұшырайды, эмоционалды сөздіктері жұтаң, өздерінің эмоционалды күйлерін реттеуде қиындықтарды байқалады.



Сурет 1. «Эмоцияларды ата» авторлық әдістемесі бойынша ересек мектеп жасына дейінгі балалардың анықтау кезеңінде эмоционалды интеллект даму деңгейі

Ересек мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектін анықтау мақсатында жүргізілген диагностикалық жұмыстың нәтижелері, аталған жастағы балалармен дамытушы сабақтарды жүргізудің қажеттілігін талап етеді. Осы мақсатпен біз ересек мектеп жасына дейінгі

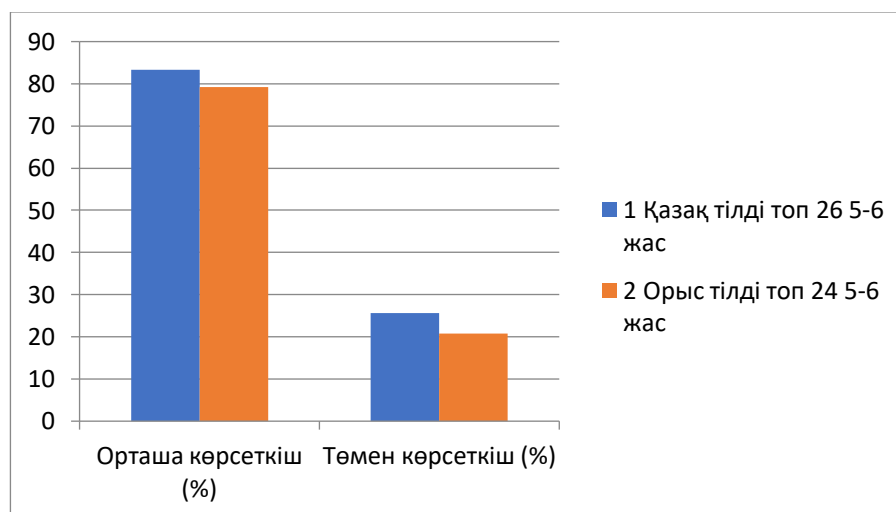
балалармен эмоционалды интеллектіні дамыту сабақтарының апробациядан өткіздік. Дамыту сабақтарының басым көпшілігі ойын түріндегі сабақтар және «Сезімтал қыз туралы хикая» атты авторлық әдістемеден құралды. Дамытушы сабақтардың ойындар, жаттығулар түрінде іріктеліп жүргізілу барысы балалар үшін қызықты, тартымды болды, балалар ерекше қызығушылықпен берілген тапсырмаларды орындады, олардың позитивті эмоционалды көңіл-күйлері байқалды.

Дамытушы сабақтардың апробациясынан кейін, алғашқы диагностикалық кезеңде жүргізілген әдістеме бойынша («Эмоцияларды ата») қайталап диагностикалық жұмыс жүргізілді, аталған жұмыстың нәтижесінде ересек мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллект даму деңгейіндегі оң динамика байқалды, бұл жүйелі негізде дамытушы сабақтарды жалғастырудың қажеттілігін көрсетеді. (Кесте 2).

Кесте 3. «Эмоцияларды ата» авторлық әдістемесі бойынша ересек мектеп жасына дейінгі балалардың бақылау кезеңіндегі эмоционалды интеллект даму деңгейі

№р/с	Топтар атауы	Бала саны	жасы	Орташа көрсеткіш (%)	Төмен көрсеткіш (%)
1	Қазақ тілді топ	26	5-6 жас	83,3(%)	25,7(%)
2	Орыс тілді топ	24	5-6 жас	79,2(%)	20,8(%)

Ересек мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектін дамытуға бағытталған жұмыстың нәтижелері бойынша, балалардың эмоционалды күйлерді адекватты бағалай бастауын көрсетті, оларда эмоционалды бейнелердің ашықтығы байқалды (эмоционалды белсенділік, баланың мимикалық экспрессиясы); балалардың эмоционалды көріністерді айқын саралауы, эмоционалды сөздік қорының молаюы байқалды; балалар эмоционалды күйлерді өзіндік бақылау және өзіндік реттеудің қарапайым дағдыларын меңгергенін көрсетті.



Сурет 2. «Эмоцияларды ата» авторлық әдістемесі бойынша ересек мектеп жасына дейінгі балалардың бақылау кезеңінде эмоционалды интеллект даму деңгейі

Анықтау кезеңінде жүргізілген диагностикалық жұмыстың нәтижелерін Фишер критерийі бойынша талдау жүргіздік:

Топ	Бала саны	Орташа ЭИ (бала саны)	Төмен ЭИ (бала саны)
Қазақ тілді	26	15 бала (57,7%)	11 бала (42,3%)
Орыс тілді	24	16 бала (66,6%)	8 бала (33,3%)

Фишердің дәл критерийі нәтижесі:

р-мәні: 0.57

Бұл мән 0.05-тен жоғары болғандықтан, **статистикалық тұрғыда маңызды айырмашылық жоқ** деген қорытынды жасауға болады.

шартты ықтималдық қатынасы: 0.68

Бұл көрсеткіш қазақ тілді топтың эмоционалды интеллектісі орташа деңгейде болу ықтималдығы орыс тілді топқа қарағанда 0.68 есе төмен екенін көрсетеді.

Интерпретация:

р-мәні 0.05-тен жоғары болғандықтан, қазақ тілді және орыс тілді топтар арасында эмоционалды интеллект деңгейі бойынша статистикалық тұрғыда маңызды айырмашылық жоқ.

Орташа көрсеткіштер әртүрлі болғанымен, бұл айырмашылық сенімді түрде дәлелденбейді және кездейсоқтық болуы мүмкін. Яғни, екі топтың эмоционалды интеллект дамуы ұқсас деңгейде деп бағаланады.

Қазақ және орыс тілді топтар арасындағы эмоционалды интеллект даму деңгейіндегі айырмашылық **статистикалық тұрғыда сенімді емес**.

Яғни, бұл айырмашылық кездейсоқ болуы мүмкін, оны нақты фактор деп қарастыруға болмайды. Сондықтан, екеуінің де эмоционалды даму деңгейі салыстырмалы түрде ұқсас деп есептеуге болады.

Кесте 4. «Эмоцияларды ата» авторлық әдістемесі бойынша ересек мектеп жасына дейінгі балалардың анықтау және бақылау кезеңінде эмоционалды интеллект даму деңгейінің салыстырмалы көрсеткіші

№р/с	Топтар атауы	Бала саны	жасы	Анықтау кезеңіндегі орташа көрсеткіш (%)	Анықтау кезеңіндегі төмен көрсеткіш (%)	Бақылау кезеңіндегі орташа көрсеткіш (%)	Бақылау кезеңіндегі төмен көрсеткіш (%)
1	Қазақ тілді топ	26	5-6 жас	57,7(%)	42,3(%)	83,3(%)	25,7(%)
2	Орыс тілді топ	24	5-6 жас	66,6(%)	33,3(%)	79,2(%)	20,8(%)

Қорытынды.

Жалпы алғанда, жүргізілген психодиагностикалық зерттеу ересек мектеп жасына дейінгі балалардың басым көпшілігінің эмоционалды интеллекттің даму деңгейінің олардың жас нормаларына және психикалық даму ерекшеліктеріне сәйкес келетінін көрсетті (62%). 5 жастағы балалардың бірқатарында (24%) және 6 жастағы балалардың бірқатарында (27%) эмоционалды интеллектінің дамуының жоғары деңгейі анықталған, бұл оларда «дарындылық белгілерінің» болатынын анықтауға мүмкіндік береді. Сонымен бірге, қазақ тілді және орыс тілді топтағы ересек мектеп жасына дейінгі балалардың арасында эмоционалды интеллектінің «жақын даму аймағында» болатыны анықталды (25%). Зерттеу нәтижелері ересек мектеп жасына дейінгі балалардың 5 жастан 6 жасқа қарай өтуінде эмоционалды интеллектінің дамуындағы оң динамиканың болатынын көрсетті, бұл өз кезегінде аталған жастағы балалардың жас ерекшеліктері дамуының заңдылықтарына толық сәйкес келеді.

Атап өтетін бір жайт, ересек мектеп жасына дейінгі балалармен дамыту сабақтарын өткізу барысында мектепке дейінгі мекемелерде ешқандай қиындықтар мен кедергілер болған жоқ, керісінше, балалар ерекше қызығушылықпен және үлкен ынтамен бірлесіп тапсырма орындады, ойындар ойнады, өзара әрекеттесуде тапсырмаларды орындауға көмектесті. Сондай-ақ, біздің жұмысымызға ықпалдастық танытуда мектепке дейінгі мекемелердің (№10,22,74 балабақшалар) қызметкерлерін, әсіресе педагогтары мен тәрбиешілерінің үлесі ерекше болды. Балабақшалардың әдіскерлері мен басшылары үлкен қызығушылық танытып, дамытушы сабақтарды өткізуге көмек көрсетті, жұмыс қорытындысында атқарылған жұмыстар туралы пікірлер берді.

Жалпы алғанда, жүргізілген зерттеу ересек мектеп жасына дейінгі жаста балаларды дамуының ішкі детерминанттары (жетілу процестері) сыртқы әлеуметтік детерминанттармен бірдей баланың психикалық дамуына, оның қабілеттерінің, атап айтқанда эмоционалды интеллектінің дамуына маңызды әсер ететінін көрсетті. Алынған нәтижелердің негізінде біз ересек мектеп жасына дейінгі балалармен психологиялық диагностикалық жұмыс жүргізу процедурасына қойылатын талаптарды нақтыладық, сонымен бірге балалардың эмоционалды интеллектін дамытуға бағытталған тапсырмаларды орындау нәтижелерін өңдеу және интерпретациялау критерийлерін нақтыладық, бұл өз кезегінде ересек мектеп жасына дейінгі балалардың жалпы қабілеттерін зерттеуде диагностикалық құрал ретінде табысты қолдану үшін психологиялық әдістемелердің тәжірибеден өткізілген кешенін ұсынуға мүмкіндік береді. Жалпы психологиялық дамытушы сабақтар мен авторлық әдістемелер ересек мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектін дамытуды анықтауға мүмкіндік береді, нәтижесінде, олар мектепке дейінгі ұйым жағдайында психологтың практикалық іс-әрекетінде тиімді болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249#z81> (дата обращения: 10.09.2023).
2. Об утверждении модели развития дошкольного воспитания и обучения // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2100000137>.
3. Карелина И.О. Динамика развития у дошкольников эмоционального интеллекта как способности к пониманию и регуляции эмоций // Социосфера. – 2020. – № 4. – С. 62-74.
4. Salovey P., Mayer J.D. Some final thoughts about personality and intelligence // Personality and intelligence / ed.: R. J. Stenberg, P. Ruzgis. – Cambridge, 1994. – P. 303–318.
5. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) // Psicothema. 2006. V. 18 (1). P. 13–25.
6. Токарева О.А., Серый А. В., Федоров А. И. Теоретико-методологические проблемы исследования эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. № 3. С. 129–139. DOI: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2018-3-129-139>.
7. Goleman D. Emotional intelligence: why it can matter more than IQ. – New York: Bantam Books, 1995. – XIV. – 352 p.
8. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования: сб. ст.. – М., 2004. – С. 29–36.
9. Tolegenova A., Sh. Duanayeva Эмоциялық интеллектінің мектепке дейінгі балалардағы психологиялық ерекшеліктері // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. – 2012. - №4. – Б.119-123.
10. Ногаева А.Қ., Сангилбаев О.С., Байбекова М.М. Мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектісінің қалыптасу деңгейін диагностикалау // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. – 2023. - №1. – Б.47-55.
11. Berlibayeva M.B. Diagnostics of the level of emotional intelligence development of preschool children // ҚазҰПУ-нің ХАБАРШЫСЫ, «Психология» сериясы. – 2021. - №3. – Б.56-66.
12. Жұбаназарова Н.С., Өтепберген К., Тленчиева Н.С., Төлегенова А.А. Мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды қиындықтарын ойын терапиясы арқылы психологиялық түзету // ҚазҰПУ-нің ХАБАРШЫСЫ, «Психология» сериясы. – 2022. - №4. – Б.61-70.
13. Токарева О.А., Серый А. В., Федоров А. И. Теоретико-методологические проблемы исследования эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. № 3. С. 129–139. DOI: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2018-3-129-139>.
14. Андреева И.Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. - 2008. - №5. - с.83

15. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. – Екатеринбург, 2004.
16. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. вузов. – М.: «Академия», 2004. – 288 с.
17. Юрчук Е.Н. Эмоциональное развитие дошкольников. – М., 2008.
18. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. Вузов / В.С. Мухина. - 4-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 456.
19. Нгуен М. А. Развитие эмоционального интеллекта//Ребёнок в детском саду - 2007, №5.
20. Сатова А.К., Конысбаева А.Б., Бейсембаева К.Д. и др. Особенности развития когнитивных и психомоторных способностей детей старшего дошкольного возраста в период пандемии. //Хабаршы-Вестник КазНПУ им. Абая, Том 69, серия «Психология» №4, 2021, стр. 24-36.
21. Сатова А.К., Конысбаева А.Б., Бейсембаева К.Д. Диагностика способностей детей 5-6 лет: учебно-методическое пособие для консультантов Службы Qabilet. - Нур-Султан: Корпоративный Фонд «Академия Елбасы», 2022. – 70 с.
22. Сатова А.К., Конысбаева А.Б., Бейсембаева К.Д., Надирбекова А.О., Садреймова А.Ж. Развитие психомоторных, когнитивных, коммуникативных способностей и эмоционального интеллекта детей 5-6 лет: учебно-методическое пособие для консультантов Службы Qabilet. – Астана: Корпоративный Фонд «EL UMITI», 2024. – 101 с.

References:

1. On approval of the Concept of development of preschool, secondary, technical and vocational education of the Republic of Kazakhstan for 2023-2029 // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249#z81> (date of application: 09/10/2023).
2. On the approval of the model for the development of preschool education and training // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2100000137>
3. Karelina I.O. Dynamics of development of emotional intelligence in preschoolers as an ability to understand and regulate emotions // *Sociosphere*. - 2020. – No. 4. – pp. 62-74.
4. Salovey P., Mayer J.D. Some final thoughts about personality and intelligence // *Personality and intelligence* / ed.: R. J. Stenberg, P. Ruzgis. – Cambridge, 1994. – P. 303–318.
5. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) // *Psicothema*. 2006. V. 18 (1). P. 13-25.
6. Tokareva O.A., Seriy A.V., Fedorov A. I. Theoretical and methodological problems of emotional intelligence research in older preschool children // *Bulletin of Kemerovo State University*. 2018. No. 3. pp. 129-139. DOI: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2018-3-129-139>
7. Goleman D. Emotional intelligence: why it can matter more than IQ. – New York: Bantam Books, 1995. – XIV. – 352 p.
8. Lyusin D.V. Modern concepts of emotional intelligence // *Social intelligence: theory, measurement, research: collection of articles*. – М., 2004. – pp. 29-36.
9. Tolegenova A., Sh. Duanayeva Emotionalyk intellektuin mektepke deingi balalardagi psikhologiyalyk yerekshelikteri // *Bulletin of KazNU. Psychology and Sociology series*. – 2012. - No. 4. – B.119-123.
10. Nogayeva A.K., Sangilbayev O.S., Baybekova M.M. Mektep zhasyna deingi balalardyn emotionalsin intellektualsin kalyptasu degein diagnostikalau // *KazNU Bulletin. Psychology and Sociology series*. – 2023. - No. 1. – B.47-55.
11. Berlibayeva M.B. Diagnostics of the level of emotional intelligence development of preschool children // *Kazupunin KHABARSHYSY, «Psychology» series*. – 2021. - No. 3. – B.56-66.
12. Zhubanazarova N.S., Otepbergen K., Tlenchieva N.S., Tolegenova A.A. Mektep zhasyna deingi balalardyn emotionaldy kiindyktaryn oryn terapiyasi arkily psikhologiyalyk tuzetu // *Kazupunin KHABARSHYSY, «Psychology» seriyasy*. – 2022. - No. 4. – B.61-70.

13. Tokareva O.A., Seriy A.V., Fedorov A. I. Theoretical and methodological problems of emotional intelligence research in older preschool children // *Bulletin of Kemerovo State University*. 2018. No. 3. pp. 129-139. DOI: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2018-3-129-139>
14. Andreeva I.N. On the history of the development of the concept of «emotional intelligence»// *Questions of psychology*. - 2008. - No. 5. - p.83
15. Kryazheva N.L. The development of the emotional world of children. Yekaterinburg, 2004.
16. Izotova E. I., Nikiforova E. V. The emotional sphere of a child: Theory and practice: Textbook for students. universities. – M.: «Academy», 2004. – 288 p.
17. Yurchuk E.N. Emotional development of preschoolers. Moscow, 2008.
18. Mukhina V.S. Age psychology: phenomenology of development, childhood, adolescence: A textbook for students. Universities / V.S. Mukhina. - 4th ed., stereotype. - M.: Publishing center «Academy», 2009. – 456.
19. Nguyen M. A. Development of emotional intelligence//A child in kindergarten - 2007, No. 5.
20. Satova A.K., Konysbaeva A.B., Beisembayeva K.D. and others. Features of the development of cognitive and psychomotor abilities of older preschool children during the pandemic. //Khabarshy-Bulletin of KazNPU named after Abaya, Volume 69, series «Psychology» No. 4, 2021, pp. 24-36.
21. Satova A.K., Konysbaeva A.B., Beisembayeva K.D. Diagnostics of abilities of children aged 5-6 years: an educational and methodological guide for consultants of the Qabilet Service. - Nur Sultan: Corporate Foundation «Elbasy Academy», 2022. – 70 p.
22. Satova A.K., Konysbaeva A.B., Beisembayeva K.D., Nadirbekova A.O., Sadreimova A.J. Development of psychomotor, cognitive, communicative abilities and emotional intelligence of children aged 5-6 years: an educational and methodological guide for Qabilet Service consultants. Astana: EL UMITI Corporate Foundation, 2024. 101 p.

FTAXP 15.81.61.

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.83.2.017>

Салкынбаева А.М.^{1*} , Бегалиева Н.У.¹ 

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті(Алматы, Қазақстан)

ЖЕТКІНШЕКТЕРДЕГІ АЛЕКСИТИМИЯ БЕЛГІЛЕРІНІҢ ТАРАЛУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ: ЖАС ЖӘНЕ ЖЫНЫС ТҰРҒЫСЫНАН ЭМПИРИКАЛЫҚ ТАЛДАУ

Аңдатпа

Бұл мақалада жеткіншектер арасындағы алекситимия белгілерінің таралу ерекшеліктері жас және жыныс тұрғысынан қарастырылды. Алекситимия – адамның өз сезімдерін тану, сипаттау және білдіруде қиындықтарға тап болатын психологиялық феномен. Зерттеу жұмысы жеткіншек жас кезеңіндегі эмоционалдық дамудың ерекшеліктері, сонымен қатар олардың психологиялық денсаулығына әсер ететін факторларды анықтауға бағытталған.

Зерттеудің мақсаты – жеткіншектердегі алекситимия деңгейін анықтау, оның жас және жыныс айырмашылықтарымен байланысын эмпирикалық тұрғыдан зерттеу. Зерттеу барысында сауалнама әдісі, эмпирикалық талдау, статистикалық өңдеу тәсілдері қолданылды.

Зерттеу нәтижесінде қыз балалар мен ер балалар арасындағы алекситимия көрсеткіштерінде статистикалық айырмашылықтар байқалды. Жас ерекшеліктеріне қарай, алекситимия белгілері 12–13 жаста жиі кездесетіні анықталды. Жеткіншектердің эмоцияны қабылдау және оны жеткізу ерекшеліктері талданып, ұлдар мен қыздар арасындағы айырмашылықтар сараланды. Ер балаларда алекситимия белгілері жиі кездесетіні байқалды, бұл олардың эмоцияны білдіруде көп жағдайда тежелуімен түсіндіріледі. Мақалада алынған деректер жеткіншектермен жүргізілетін психологиялық жұмысты жыныс пен жас ерекшеліктерін ескере отырып ұйымдастырудың маңыздылығын айқындайды.

Зерттеу нәтижелері мектеп психологтарының, әлеуметтік педагогтардың, даму диагностикасы мен алдын-алу шараларын ұйымдастыратын мамандардың практикалық жұмысында қолдануға тиімді.

Кілт сөздер: алекситимия, жеткіншектер, эмоциялар, жас ерекшеліктер, жыныс ерекшеліктер

Салкынбаева А.М.¹, Бегалиева Н.У.¹

Казахский национальный педагогический университет имени Абая (Алматы, Казахстан)

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРИЗНАКОВ АЛЕКСИТИМИИ У ПОДРОСТКОВ: ЭМПИРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВОЗРАСТНЫХ И ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ

Аннотация

В данной статье рассматриваются особенности проявления признаков алекситимии среди подростков с учетом возрастных и гендерных различий. Алекситимия – это психологический феномен, при котором человек испытывает трудности в распознавании, описании и выражении собственных эмоций. Исследование направлено на выявление особенностей эмоционального развития в подростковом возрасте, а также факторов, влияющих на психологическое здоровье подростков.

Цель исследования – выявить уровень алекситимии у подростков и эмпирически изучить его связь с возрастными и гендерными различиями.

Методы исследования: анкетирование, эмпирический анализ и методы статистической обработки данных.

Результаты показали статистически значимые различия в показателях алекситимии между мальчиками и девочками. Было установлено, что признаки алекситимии чаще встречаются в возрасте 12–13 лет. Проанализированы особенности восприятия и выражения эмоций у подростков, выявлены различия между мальчиками и девочками. Установлено, что мальчики чаще демонстрируют признаки алекситимии, что может быть связано с большей эмоциональной сдержанностью. В статье подчеркивается важность учета половых и возрастных особенностей при организации психологической помощи подросткам.

Практическая значимость: результаты исследования могут быть эффективно использованы в практической деятельности школьных психологов, социальных педагогов, а также специалистов, занимающихся диагностикой развития и профилактикой психоэмоциональных нарушений.

Ключевые слова: алекситимия, подростки, эмоции, возрастные особенности, гендерные различия

Salkynbayeva A¹, Begaliev N¹

Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

PECULIARITIES OF THE DISTRIBUTION OF ALEXITHYMIA SYMPTOMS IN ADOLESCENTS: AN EMPIRICAL ANALYSIS BASED ON AGE AND GENDER

Abstract

This article examines the prevalence of alexithymia symptoms among adolescents, taking into account age and gender differences.

Alexithymia is a psychological phenomenon in which a person experiences difficulties in recognizing, describing, and expressing their own emotions. The study aims to identify the characteristics of emotional development during adolescence, as well as the factors that affect adolescents' psychological well-being.

The goal of the research is to determine the level of alexithymia among adolescents and empirically study its relationship with age and gender differences. The research methods included questionnaires, empirical analysis, and statistical data processing.

The results revealed statistically significant differences in alexithymia indicators between boys and girls. It was found that alexithymia symptoms are more frequently observed at the ages of 12–13. The study analyzed how adolescents perceive and express emotions, and outlined gender-based differences. It was established that boys exhibit alexithymia symptoms more often, which may be attributed to greater emotional restraint. The article emphasizes the importance of considering gender and age characteristics when organizing psychological support for adolescents.

The findings of the study can be effectively used in the practical work of school psychologists, social educators, and specialists involved in developmental diagnostics and prevention of psycho-emotional disorders.

Keywords: alexithymia, adolescents, emotions, age characteristics, gender differences

КІРІСПЕ. Эмоциялар, жоғары сезімдер, күйзелістер – бұл тұлғаның өзегінің бір бөлігін құрайды. Олардың жоғалуы немесе ерте балалық шақта бұрмаланып қалыптасуы тұлғаның өзгеруіне, психикалық және органикалық ауруларға, әлеуметтік оқшаулануға және жатсынуға әкеледі.

Қазіргі қоғам, ақпараттандырудың кең таралуына байланысты, тұлғаның эмоциялық құрамын қалыптастыратын тұлғааралық қарым-қатынасқа аз көңіл бөледі. Көп жағдайда бұл қарым-қатынас гаджеттер арқылы жүзеге асу үстінде. Кішкентай бала бастапқыда осындай иесіз ақпараттық кеңістікке ене отырып, «эмоционалдық тұйықтыққа» тап болары анық. Ақпараттық технологиялар балаға эмоциялардың әртүрлі спектрін (махаббат, мейірім, қайғы, аяушылық және т. б.) сезінуге үйрете алмайды. Аталмыш сезімдердің спектріні толығымен тек нақты адамға және онымен тікелей қарым-қатынаста ғана сезінуге болады. Осыған байланысты бала қоршаған ортаға адекватты эмоциялық жауапты толық көлемде бере алмайды. Жеткіншектік кезеңге қарай осы ерекшеліктер «қатаяды», орнығады және тұлғаның бір бөлігіне айналады.

Жеткіншектер кезеңі – адам дамуының ең маңызды әрі күрделі кезеңдерінің бірі, себебі осы уақыт ішінде психикалық және физикалық тұрғыдан тұрақтану жүзеге асып, жеке тұлғаның әлеуметтенуі мен өмірлік дағдылары қалыптасады.

Жеткіншектік кезең көптеген физикалық, психоэмоциялық және әлеуметтік өзгерістермен бірге жүреді, жеткіншектердің ағзасы мен психологиясы жаңадан қалыптасып, дамиды. Осы уақытта дене қарқынды өсіп, ересек адамға тән қасиеттер мен ерекшеліктер пайда бола бастайды. Алайда, бұл өсу кезеңі жиі ағзада диспропорциялар туғызады, келбеттің (мүсіннің) бұзылуы немесе ішкі ағзалардың жұмысының өзгеруі мүмкін.

Жеткіншектік жастың заңдылықты белгісі – психологиялық қайта құрылу, яғни адамның ішкі әлемінің қайта ұйымдастырылуы. Бұл кезеңде жеткіншектер өздерін, өздерінің эмоциялық және әлеуметтік жағдайларын жаңа көзқараспен бағалай бастайды. Сонымен қатар, жеткіншектер көбінесе өздерінің көзқарастарын тым қарапайым немесе екі жақты тұрғыдан қарастырады. Олар өз ойларын оңайлатылған түрде қалыптастырып, күрделі мәселелерді түсінуде икемсіздік көрсетеді [1]. Бұл оңайлатушылық кейде әлеуметтік және моральдық мәселелерде түсініспеушіліктерге әкеліп, жеткіншектер үшін әлеуметтену процесін қиындатуы мүмкін.

Қазіргі уақытта психосоматикалық бұзылулардың даму қаупі факторларын зерттеу ерекше маңызға ие, әсіресе жеткіншектер арасында. Жеткіншектердің психосоматикалық денсаулығына әсер ететін маңызды факторлардың бірі – алекситимия, яғни эмоцияларды тану мен оларды дұрыс түсіну қабілетінің болмауы немесе жетіспеушілігі. Алекситимия, әдетте, адамның өз эмоцияларын тану, оларды сипаттау және басқаларға жеткізу қабілетінің төмендеуі ретінде анықталады. П.Сифнеос өткен ғасырдың екінші жартысында алекситимияны жеке тұлғаның қасиеті ретінде сипаттап, оны эмоциялық хабардарлықтың төмен деңгейімен және әлеуметтік тұрғыда тиімді қарым-қатынастың болмауымен байланыстырған. Оның зерттеулері алекситимияның психологиялық және психосоматикалық бұзылуларға әкелетін негізгі факторлардың бірі екенін көрсетті. Қазіргі ғылыми әдебиетте «алекситимия» терминінің мазмұны бойынша ұқсас сипаттамалардың айтарлықтай саны кездеседі.

Көбінесе әдебиетте «алекситимия» құбылысы тұлға бойындағы төрт жағымсыз қасиеттерді қамтитын психологиялық симптомдар кешені ретінде түсіндіріледі:

- сезімдерді тану мен сипаттаудағы қиындықтар;
- эмоционалды күйзелістерге байланысты сезімдер мен физикалық сезімдерді саралаудағы қиындықтар;
- қиялдың ұстамды және шектеулі процестері;
- ішке емес, сыртқа бағытталған когнитивті ойлау (ойлаудың сыртқы түрі).

Қазіргі таңда алекситимия тек клиникалық топтарда ғана емес, жалпы популяцияда да жиі кездесетіні анықталуда. Шетелдік зерттеушілердің жүргізген эмпирикалық зерттеулері бойынша, ересектер арасындағы алекситимияның таралу жиілігі шамамен 8-10% аралығында. Бұл көрсеткіштің өзі оның кең таралған құбылыс екенін көрсетеді. Алайда, бұл жағдай жас ерекшеліктеріне қарай өзгеріп отырады. Мәселен, жеткіншектер мен жасөспірімдер арасындағы алекситимияның таралуы ересектерге қарағанда әлдеқайда жоғары. Зерттеу нәтижелеріне сәйкес, бұл көрсеткіш 7,3%-дан [2] бастап, кейбір деректерде 36%-ға дейін жетеді [3].

Бұл сандардың өзі-ақ жеткіншектердің арасында алекситимияның таралу деңгейінің аландатарлық екенін көрсетеді. Мұндай жоғары көрсеткіш, ең алдымен, жеткіншектік және жасөспірімдік кезеңнің психоэмоционалдық даму тұрғысынан күрделі, өтпелі кезең екендігімен байланысты. Бұл жас кезеңінде тұлғалық дамудың белсенді жүріп жатуы, өзін-өзі тану, эмоционалдық реттеудің қалыптасуымен қатар, сыртқы және ішкі қысымдарға сезімталдықтың артуы байқалады. Сондықтан да бұл кезеңде алекситимия белгілері жиірек көрініс табуы мүмкін. Осыған байланысты аталған мәселені терең зерттеу мен психологиялық көмек көрсету шараларын ұйымдастыру аса өзекті болып отыр.

Ресейлік зерттеушілер жүргізген бірқатар ғылыми зерттеулер алекситимияның жас ерекшеліктеріне қарай әртүрлі деңгейде көрініс табатынын көрсетеді. Атап айтқанда, жеткіншектер мен жасөспірімдер арасында алекситимияның таралу жиілігі салыстырмалы түрде жоғары екені байқалады. Зерттеу деректеріне сүйенсек, жасөспірімдер мен жеткіншектер арасында алекситимияның таралуы 26,2%-дан 42,5%-ға дейінгі аралықта өзгереді [4]. Ал ересектер арасында бұл көрсеткіш сәл төмен – 22,1%-дан 32,9%-ға дейінгі аралықта болады [5].

Аталған мәліметтер жеткіншектер мен жасөспірімдерде алекситимияның жиі кездесетінін дәлелдейді. Бұл кезеңдегі балалар мен жеткіншектердің психоэмоционалдық дамуындағы ерекшеліктер бұл құбылыстың кең таралуына әсер етеді. Жеткіншектік жас – адамның өміріндегі ең күрделі және сезімтал кезеңдердің бірі болып саналады. Бұл уақытта тұлғалық және эмоционалдық даму белсенді жүріп, өзіндік “Мен”-нің қалыптасуы, әлеуметтік ортамен өзара әрекет, және өз эмоцияларын тану мен басқару қабілеттері жетіле бастайды.

Қарым-қатынас саласында да айтарлықтай өзгерістер орын алады. Құрдастармен өзара байланыс жеткіншек үшін басты әлеуметтік қажеттілікке айналады. Жеткіншектер достарымен қарым-қатынаста өз орнын табуға, топ ішінде беделге ие болуға ұмтылады. Сонымен қатар, ата-аналармен және басқа ересектермен қарым-қатынаста тәуелсіздікке ұмтылу байқалады, бұл кейде қақтығыстарға алып келуі мүмкін.

Жеткіншектік шақта ойлаудың жаңа түрлері – сын тұрғысынан ойлау мен рефлексия – белсенді дамиды. Балалар айналадағы адамдар мен оқиғаларға сын көзбен қарай бастайды, өз әрекеттерін саралап, өз пікірін білдіруге тырысады. Бұл – олардың танымдық дамуының жаңа сатыға көтерілгенін көрсетеді.

Моральдық және құндылықтық бағдарлардың қалыптасуы да осы кезеңде ерекше мәнге ие. Жеткіншектер әділдік, ар-ождан, еркіндік секілді ұғымдарға қызығушылық танытып, өзіндік өмірлік ұстанымдарын қалыптастыра бастайды.

Қарым-қатынас саласында да жеткіншектер алекситимия белгілерінен қиындық көре бастайды. Эмоцияны дұрыс жеткізе алмау достарымен, ата-аналарымен және мұғалімдермен түсініспеушілікке алып келуі мүмкін. Бұл олардың әлеуметтік бейімделуіне кедергі жасап, жалғыздық, оқшаулану сезімдерін тудыруы ықтимал. Алайда көптеген жеткіншектер өз эмоцияларын дәл айқындап, оларды сөзбен жеткізуге келгенде қиындықтарға тап болады.

Алекситимияның жоғары деңгейі жеткіншектердің ішкі күйзелісін уақытында түсінуге кедергі келтіріп, оның эмоционалдық жағдайына, тұлғалық дамуына және әлеуметтік қарым-қатынастарына теріс әсер етуі мүмкін. Бұдан бөлек, бұл құбылыс депрессиялық күйлердің, мазасыздықтың, сондай-ақ психосоматикалық бұзылыстардың пайда болу қаупін арттырады. Бұл деректер жеткіншектердің психикалық денсаулығын қорғау, сондай-ақ болашақта проблемалық тұлғаның дамуына жол бермеу үшін маңызды болады. Өкінішке орай, біздің елімізде алекситимия мен мазасыздық сияқты психологиялық мәселелерге жеткілікті назар аударылмайды. Жеткіншектер кезеңі – бұл психологиялық және физикалық дамудың аса маңызды кезеңі, сондықтан осы кезеңдегі психоэмоционалдық қиындықтардың алдын алу және оларды шешуге арналған шаралар өте қажет. Осыған байланысты, жеткіншектер арасында алекситимияның таралуын зерттеу, ақпаратты жинау және талдау әдістемелерінің сенімді және дұрыс жүргізілуі өте маңызды.

ӘДЕБИЕТТЕРГЕ ШОЛУ Алекситимияның негізгі белгілерін анықтайтын құрылым 1976 жылы Германияның Гейдельберг қаласында өткен 11-ші Еуропалық психосоматикалық зерттеулер конференциясында тұжырымдалды. Бұл тұжырымдама бойынша алекситимия – адамның эмоциялық жай-күйін түсіну және сипаттау қабілетінің төмендігімен байланысты психологиялық жағдай ретінде сипатталады. Конференцияда алекситимияның келесідей негізгі ерекшеліктері ұсынылды:

- сезімдерді айқындау және сезімдер мен денелік сезімдер арасындағы айырмашылықты түсіну қиындықтары;
- асқа адамдардың сезімдерін сипаттау қиындықтары;
- қиял үдерістерінің шектеулігі, фантазияның жұтандығы;
- сыртқы факторларға бағытталған және стимулдармен байланысты когнитивті стиль [6].

Алекситимия–бұл эмоциялық және танымдық процестердің бұзылуы ретінде сипатталатын психологиялық жағдай. Бұл жағдай адамның эмоцияларын дұрыс тану, түсіну және жеткізу қабілетін төмендетеді. Алекситимиясы бар адамдар өзінің және басқалардың эмоцияларын анық түсінбеуі немесе оларды сөзбен жеткізе алмайды және дене сезімдерінің айырмашылығында айтарлықтай қиындықтарға тап болады. Олар сезімдерін сипаттауда немесе олардың не үшін пайда болғанын түсінуде кедергілерге ұшырайды, көбінесе өздерінің эмоцияларымен денелік сезімдерін шатастырады, өздерінің ішкі сезімдері мен ойларынан гөрі, сыртқы әлемдегі нақты және нақты нәрселерге көп көңіл бөледі. Бұл олардың эмоционалды өмірін толық түсінбеуге және басқалардың ішкі әлемімен байланыс орнатуда қиындықтарға алып келеді. Олар көбінесе материалдық немесе сыртқы фактілерге негізделген ойлауды қолдайды. Олардың ойлау жүйесі де көбінесе рационалды, бірақ эмоционалды және шығармашылық жақтары елеусіз қалады. Бұл жағдай эмоциялық байлықтың немесе өзіндік ішкі әлемнің төмендігін көрсетеді. Жоғарыда аталған барлық ерекшеліктер жеткіншектік кезінде адамның толыққанды жеке құрылымын қалыптастыру және олардың мінез-құлқын ұтымды ету үшін қажет. Бала кезінен бастап алекситимияның көрінісіне назар аудару керек. Финляндия мен Германияда жүргізілген зерттеулерде алекситимия мен баланың білім деңгейі арасындағы байланыстың бар екендігі анықталды. Бұл зерттеулердің нәтижелері, алекситимиясы бар балалар мен жеткіншектердің оқу мен танымдық тапсырмаларды орындауда қиындықтарға ұшырайтынын көрсетеді [7].

Тейлор Грэм Дж. және М.Бэгби алекситимиясы бар немесе осы құбылысқа бейім адамдар сезімнің толықтығынан айырылғанын, олар созылмалы дисфориялық (ызақор, басқаларға тиіс-кіш) болуы мүмкін, кенеттен жылап қалу немесе ашуланып кетуі мүмкін екенін атап өтті. Олар өздерінің сезімдері туралы өте аз біледі және көп жағдайда оларды естеліктермен, қиялдармен немесе нақты жағдайлармен байланыстыра алмайды [8].

Бастапқы алекситимия балалық және ерте есейген кезде қалыптасатын, сондықтан даму сипатына ие болатын азды-көпті тұрақты тұлға қасиеті ретінде қарастырылады [9].

Тейлор (1997) екінші реттегі алекситимияның дамуын түсіндіре отырып, оның кешеуілдеуі мен психологиялық жарақаттармен байланысты екенін атап өтеді. Екінші реттегі алекситимия

балалық шақтағы немесе одан кейінгі жас кезеңдерінде орын алған ауыр психологиялық жарақаттардың немесе өмірдегі стресстік оқиғалардың әсерінен дамиды. Сонымен қатар, бұл құбылыс әлеуметтік-мәдени және психодинамикалық факторлардың әсерінен де қалыптасуы мүмкін.

Жасөспірімдік және ересек жастағы тұлғаның эмоционалды көрінісін ынталандыру үшін баланың тәрбиесіне ерте балалық шақтан бастап назар аудару керек, бұл эмоционалды дамуды тәрбие процесінің қажетті факторы ретінде қажет екенін жоққа шығармауы керек [10]. Демек, эмоцияларды тану мен білдіру – тұлғаның қоғаммен толыққанды қарым-қатынас орната алуына мүмкіндік беретін маңызды қабілеттердің бірі. Бұл қабілеттердің дамуы жүйелі, мақсатты түрде ұйымдастырылған тәрбиемен тығыз байланысты. Егер бала ерте жастан бастап эмоцияны айырып, оны атау, өз сезімін түсіндіру, басқалардың көңіл-күйін тану сияқты дағдыларды меңгермесе, оның эмоционалдық өрісінің қалыптасуы бұзылуы мүмкін. Бұл өз кезегінде алекситимия сияқты психоэмоционалдық қиындықтардың пайда болуына негіз болады.

Жеткіншектер арасындағы алекситимияға бейімділікті зерттеу өте маңызды, өйткені бұл кезеңде эмоцияларды басқару, түсіну және білдіру дағдылары әлі толық қалыптаспаған болуы мүмкін. Алекситимиясы бар жеткіншектер өз эмоцияларын тануда және оларды білдіруде қиындық көріп, бұл оларға эмоциялық күйзелістерді дұрыс басқаруға және әлеуметтік ортада өз-өзімен үйлесімділік орнатуға кедергі келтіреді. Мұндай жағдайларда жеткіншектер суицидтік тенденциялар немесе агрессия сияқты теріс мінез-құлықтарды көрсетуі мүмкін.

Алекситимияның таралуын бағалау шын мәнінде қиын, себебі оның нақты диагностикалық критерийлері әлі толық анықталмаған. Бұл құбылыс көбінесе психоэмоционалдық және когнитивтік аспектілерге байланысты болғандықтан, оның диагностикалануында қиындықтар туындайды. Осыған қарамастан, Sifneos (1973) және басқа зерттеушілер алекситимияның таралуын әртүрлі популяцияларда бағалаған, және бұл зерттеулердің нәтижелері алекситимияның жиілігі 10-19% аралығында екендігін көрсетеді.

Эмоционалды сауатты адамды тәрбиелеу мәселесі соңғы уақытта әсіресе орта мектепте өте маңызды әрі өзекті тақырыпқа айналды. Жеткіншектік кезең – бұл эмоционалды қарқынды және тұрақсыз кезең, себебі осы уақыт аралығында адам жаңа әлеуметтік рөлдер мен ішкі өзгерістерге тап болады. Бұл кезеңде эмоциялар мен сезімдердің танылуы, басқарылуы және оларды сыртқа шығаруы маңызды рөл атқарады. Жеткіншектер есейген сайын олардың эмоцияларының сөздігі мен көрінісі айтарлықтай кеңейеді. Жеткіншектік кезең – бұл тұлғаның эмоционалдық, физикалық және психологиялық тұрғыдан күрделі өзгерістерге ұшырайтын өте маңызды кезең. Бұл кезеңде жеткіншектер өздерінің жеке тұлғалық құрылымын қалыптастырып, әлеуметтік және эмоционалдық дағдыларды дамытады. Сонымен қатар, бұл кезең психикалық бұзылыстардың дамуы үшін сезімтал, осал кезең. Ensink (2015) және Sharp (2008) зерттеулерінде көрсетілгендей, жеткіншектер осы кезеңде психикалық бұзылуларға ең көп ұшырайтын топ, өйткені олар әлі толық қалыптасқан ересек адам ретінде емес, жаңа ғана әлеуметтік және эмоционалдық дағдыларды үйреніп жатқан кезеңде тұр. Өзін-өзі дұрыс бағалау өмірде қорғаныс факторы болып саналады және жеткіншектік кезеңде маңызды рөл атқарады, себебі ол адамның мотивациясына әсер етеді және жалпы психологиялық бейімделу, жағымды эмоциялар, әлеуметтік сенімділік және қоғамға пайдалы мінез-құлық сияқты басқа да аспектілер сияқты қалаулы нәтижелердің кең ауқымымен байланысты келеді [11]. Демек, эмоционалды ұғыну, өз жағдайлары мен эмоцияларын түсіну жалпы алғанда бұзушы мінез-құлықты болдырмау үшін де қажет [12].

Гоулманның (2021) пікірінше, жеткіншектердің эмоциялық жағдайының күрделенуі көбінесе олардың өз сезімдерін дәл және нақты тани алмауынан туындайды. Бұл – жеткіншектік кезеңге тән психоэмоциялық даму ерекшелігі. Аталған кезеңде бала дене жағынан ғана емес, психологиялық тұрғыдан да үлкен өзгерістерді бастан кешіреді. Ми құрылымында, әсіресе эмоция мен мінез-құлықты реттейтін аймақтарда (мысалы, лимбиялық жүйе мен префронтальды кортекс) белсенді даму жүреді. Алайда бұл жүйелердің даму қарқыны әртүрлі болғандықтан, жеткіншектер эмоцияларын сезіну мен басқару дағдыларын толық меңгермеген болып шығады.

Осы себепті оларда ашуланшақтық, төзімсіздік, өз эмоциясын сыртқа еркін шығару сияқты мінез-құлықтар жиі байқалады. Бұл әсіресе жақын адамдарға, соның ішінде ата-аналарға

бағытталуы мүмкін, себебі олармен қарым-қатынас – ең тығыз әрі эмоционалды байланыс болып табылады. Жеткіншек ата-анасынан қолдау күтеді, бірақ сонымен қатар өзін жеке тұлға ретінде көрсетуге талпынады. Осы екі қажеттіліктің арасындағы ішкі қайшылық оның эмоциялық тұрақсыздығына әсер етеді.

Сонымен қатар, өз эмоцияларын түсінбеу немесе реттей алмау – бұл кезеңдегі өзін-өзі тану үдерісінің бір бөлігі. Эмоцияны басқару дағдысы тәжірибе мен әлеуметтік өзара әрекет арқылы дамиды, ал жеткіншектер бұл дағдыларды әлі үйреніп келе жатқандықтан, олардың эмоционалдық реакциялары көбіне шектен тыс немесе болжап болмайтындай болуы мүмкін.

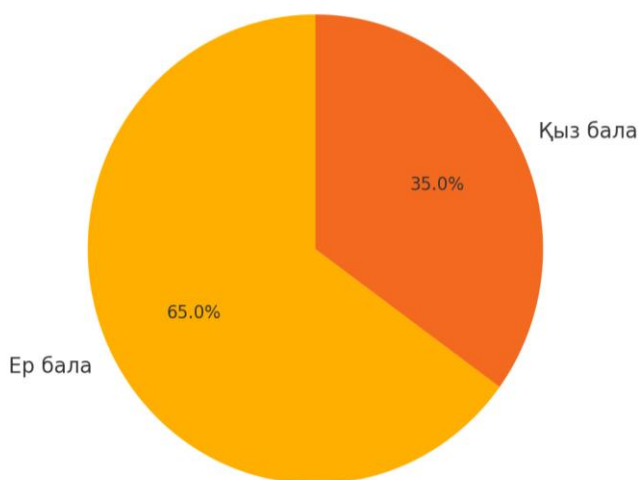
Қорытындылай келе, Гоулман атап өткендей, жеткіншектердің эмоциялық қиындықтары – олардың өзін тану, сезімдерін түсіну және реттеу үдерісінің қалыптасуындағы табиғи кезең. Бұл орайда ата-аналар мен педагогтардың түсінігі мен қолдауы өте маңызды.

ЗЕРТТЕУ МАТЕРИАЛДАРЫ МЕН ӘДІСТЕРІ Эмпирикалық зерттеу Алматы қаласы, Алатау ауданына қарасты №185 мектеп-гимназиясының негізінде жүзеге асырылды. Зерттеу басталар алдында аталған оқу орнымен ресми келісімшарт жасалып, барлық ұйымдастырушылық және құқықтық мәселелер Қазақстан Республикасының қолданыстағы заңнамасына, сондай-ақ биоэтикалық стандарттарға сәйкес реттелді. Зерттеу процесінде қатысушылардың құқықтары мен еркіндіктерін сақтау қағидалары қатаң сақталды. Балалар зерттеуге ерікті түрде қатысуға келісім берді, ал олардың ата-аналары мен заңды өкілдерінен жазбаша түрдегі ақпараттандырылған келісімдер алынды.

Зерттеуге жалпы білім беретін мектептің 6 сыныптарында оқитын, жас ерекшеліктері 12 мен 13 жас аралығын құрайтын барлығы 120 жеткіншек тартылды. Олардың жыныстық құрылымы келесідей: 78 ер бала (65%) және 42 қыз бала (35%). Қатысушылардың жас мөлшеріне келсек, 77 оқушы 12 жаста (64.2%), ал 43 оқушы 13 жаста (35.8%) болды. Зерттеуге қатысқан барлық жеткіншектер дене бітімі мен жыныстық дамудың жас нормаларына сәйкес келетін, клиникалық тұрғыда дені сау тұлғалар ретінде сипатталды. Іріктеу критерийлеріне жеткіншек жаста болу, жалпы білім беру мекемесінде оқу, психикалық және соматикалық денсаулығының қалыпты болуы, сондай-ақ зерттеуге қатысуға ерікті келісім беру кірді.

1. Зерттеуге қатысқан жеткіншектердің жыныстық құрылымы:

Зерттеуге қатысқан жеткіншектердің жыныстық құрылымы



2. Қатысушылардың жас мөлшері:



Сурет 1- Зерттеу контингентін сипаттау диаграммалары

Бұл контингент жеткіншек жастағы балалардың жас және психоэмоционалдық ерекшеліктерін зерттеуге мүмкіндік беретін репрезентативті үлгі. Жас ерекшеліктері ескерілген бұл үлгі жеткіншек кезеңдегі психологиялық бейімделу, мінез-құлық ерекшеліктері және эмоционалдық жағдайларды зерттеу үшін әдістемелік тұрғыдан негізделген және сенімді база қызметін атқарды. Бүкіл әлемде екі негізгі сауалнама белсенді түрде қолданылады, олардың негізгісі және орыс тіліндегі валидацияланған нұсқасы бастапқыда 26 тармақтан тұратын және оның негізінде қазіргі уақытта алекситимия деңгейін бағалаудың негізгі құралы қалыптасқан TAS-20 (Toronto Alexithymia Scale, Торонто алекситимия шкаласы, 1985). Бұл құбылыс көп жағдайда ересектер арасында кеңінен зерттелгенімен, қазіргі зерттеулер алекситимияның балалардағы психосоматикалық бұзылыстардың, оның ішінде ауырсыну синдромдарының (мысалы, жиі қайталанатын бас аурулары) дамуындағы ықтимал қауіп факторы және ерте көрсеткіші екенін дәлелдеуде. Балалардың эмоцияларды тану мен өңдеудегі ерекшеліктері олардың когнитивтік даму деңгейіне тығыз байланысты, сондықтан алекситимияның көріністері де жас ерекшеліктеріне сай әртүрлі сипатта болады. Бұл өз кезегінде балалардың эмоционалдық әлемін бағалауға ерекше әдістемелік тәсілдерді қолдануды талап етеді.

Осы қажеттіліктерді ескере отырып, Нидерландыдағы Лейден университетінің психология институтының зерттеушілері (Rieffe және авторлар, 2006) балаларға арналған алекситимия деңгейін бағалауға мүмкіндік беретін арнайы психодиагностикалық құрал – «Балаларға арналған алекситимия сауалнамасын» (Alexithymia Questionnaire for Children, AQC) әзірледі. Бұл сауалнама балалардың өз эмоцияларын тану және сипаттау қабілетін сенімді және валидті түрде өлшеуге бағытталған.

Ресейлік ғалымдар бұл құралды отандық зерттеу тәжірибесінде қолдану үшін авторлардан ресми рұқсат алып, сауалнаманы орыс тіліне аударып, лингвистикалық және мәдени валидизация жүргізді. Бұл үдеріс сауалнаманың бастапқы мазмұны мен құрылымын сақтай отырып, оның тілдік және мәдени ерекшеліктерге бейімделуін қамтамасыз етуге бағытталған.

Сипатталған құралды авторлар TAS-20 негізінде жасаған және тек балаларға қолданылады. «Балаларға арналған алекситимия сауалнамасы» 20 қысқа тұжырымнан тұрады. Әрқайсысы адамның сезімдерін немесе адамның өз сезімдері туралы ойларын сипаттайды. Әрбір ұсыныста «әдетте дұрыс», «кейде дұрыс» немесе «дұрыс емес» деген жауапты таңдау қажет. Пациент тек

бір жауапты таңдай алады. Егер балада немесе жеткіншекте жауап таңдауда қиындықтар туындаса, онда ол өзіне жиі кездесетін күйге сәйкес келетін жауапты таңдау керек.

Біздің зерттеуімізде осы аталған сауалнама қазақ тілді жеткіншектерге бейімделіп, қолданылды. Бейімдеу барысында сауалнаманың мазмұнының мағыналық дәлдігіне, грамматикалық сәйкестігіне, сондай-ақ балалардың жас ерекшеліктеріне сай түсініктілігіне баса назар аударылды. Нәтижесінде құрал қазақ тілді жеткіншектер арасында алекситимияны анықтауға қолайлы әрі сенімді әдіс ретінде қолдануға мүмкіндік берді.

Бұл әдістемелік тәсіл зерттеу деректерінің сенімділігі мен нақтылығын арттыруға, сондай-ақ алынған нәтижелер негізінде практикалық ұсыныстар әзірлеуге мүмкіндік берді.

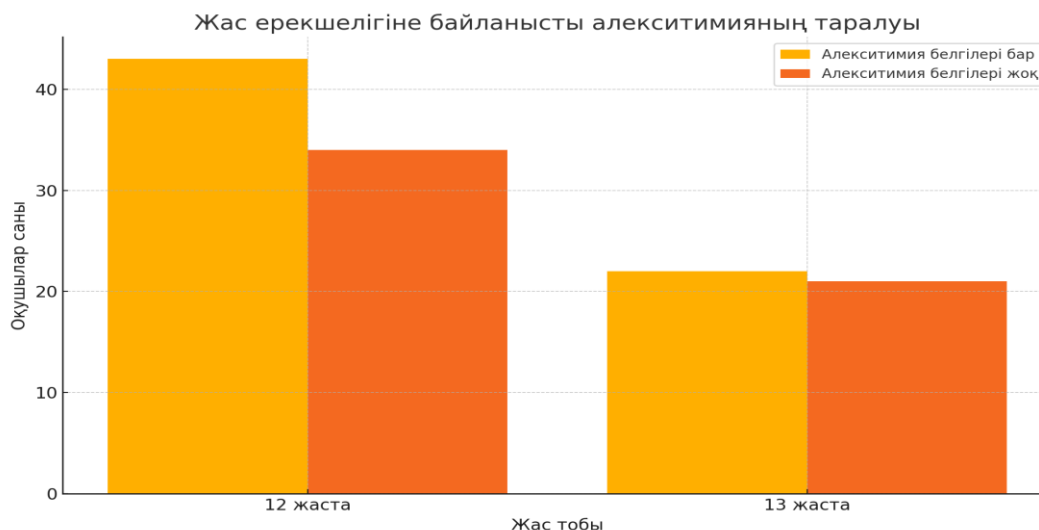
Барлық адамдардың сезімдері әртүрлі және олар өз сезімдерін әркелкі қабылдайды. Сондықтан мұнда дұрыс немесе бұрыс жауаптар жоқ, тек адамдардың не сезінетіні ғана сипатталған.

Біздің тәжірибеміз көрсетіп отырғандай, 12-13 жастан асқан балалар сұрақтарға өздері жауап бере алады. Балалар бұл сауалнама бойынша максимум 40 балл жинай алады, бірақ, өкінішке орай, қазіргі уақытта балалардағы алекситимияның әртүрлі деңгейлерін анықтауға арналған сандық (балдық) мәндер белгіленбеген, ал ересектер үшін балдық критерийлер бар. Бұл жағдай балалардағы алекситимияның әлі жеткілікті зерттелмегенін және клиникалық дәрігерлер тарапынан төмен бағаланатынын көрсетеді, бұл дұрыс диагноз қоюға және соның салдарынан баланың емінің тиімді болмауына әкелуі мүмкін. Балалардағы ауырсыну синдромдарын уақытында және дұрыс емдемеу, ауырсыну белгілерінің балалық шақта созылмалы болуына және кейіннен ауырсынудан қиналуға әкелуі мүмкін.

ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ ЖӘНЕ ОЛАРДЫ ТАЛҚЫЛАУ.

Әрі қарай, жеткіншектердің жас ерекшеліктерін ескере отырып, жеткіншектердегі алекситимия деңгейі талданды.

Төмендегі диаграммада 12 және 13 жастағы жеткіншектер арасында алекситимия белгілерінің таралуы көрсетілген. Алекситимия белгілері бар және жоқ оқушылар саны жас ерекшеліктеріне қарай салыстырмалы түрде берілген.



Сурет 2. Алекситимияның жас ерекшеліктеріне байланысты таралуы

Эмпирикалық зерттеу нәтижесінде зерттеуге тартылған 120 жеткіншектің 65-інен (54.2%) алекситимияның айқын белгілері анықталды. Бұл көрсеткіш жалпы зерттелген контингенттің жартысынан астамын құрайды және жеткіншек жастағы балалар арасында эмоционалдық өзіндік реттеу мен сезімді тану қабілеттерінің жеткіліксіз дамуы жиі кездесетінін көрсетеді.

Жас ерекшелігі бойынша алғанда, 12 жастағы 77 оқушының 43-інен (55.8%) алекситимия байқалды. Бұл жас тобында алекситимия белгілері ер балалар арасында жиірек кездескені

анықталды: 33 ер бала және 10 қыз бала. Яғни, 12 жастағы ер балалардың 42.3%-ы және қыз балалардың 13%-ы алекситимия белгілеріне ие болған.

Ал 13 жастағы 43 оқушының ішінде 22-сінен (51.2%) алекситимия белгілері тіркелді. Бұл топта да ұл балалар арасында көрсеткіш жоғары болды: 14 ер бала және 8 қыз бала. Сәйкесінше, 13 жастағы ер балалардың 32.6%-ы және қыз балалардың 18.6%-ы эмоционалдық өзара әрекет-тестік пен сезімдік дифференциацияда қиындықтарға тап болған.

Жалпы алғанда, гендерлік құрылым тұрғысынан алекситимия ер балалар арасында жиі тіркелгені байқалады (барлығы 47 ер бала), бұл зерттеу нәтижелеріне сәйкес ұл балалардың эмоционалдық функцияларды тану мен жеткізудегі қиындықтармен жиі кездесетінін айғақтайды. Ал қыз балалар арасында алекситимия белгілері 18 оқушыдан байқалды, бұл олардың ер балаларға қарағанда эмоцияларын тану және білдіру қабілеттерінің салыстырмалы түрде жоғары екенін көрсетуі мүмкін.

Бұл деректер алекситимия құбылысының жеткіншек жастағы балалардың психоэмоционалдық дамуындағы елеулі фактор екенін және жас пен жыныс бойынша әртүрлілік танытатынын көрсетеді. Эмоционалдық өзін-өзі реттеу дағдыларының жеткіліксіз дамуы, әсіресе ер балалар арасында, алекситимияның пайда болуына ықпал ететін маңызды психологиялық компоненттердің бірі ретінде қарастырылады.

Жиналған деректерді өңдеу барысында екі тәуелсіз үлгінің пропорциялық айырмашылығын салыстыруға арналған Фишердің ϕ -критерийі қолданылды. Бұл критерий екі топтағы белгінің таралу жиіліктеріндегі айырмашылықтың статистикалық мәнділігін бағалауға мүмкіндік береді.

Жалпы зерттеуге қатысқан 120 оқушының 65-інен (54.2%) алекситимия белгілері анықталды. Ер балалар арасында бұл көрсеткіш 47 оқушыны (60.3%) құрады, ал қыз балалар арасында – 18 оқушыны (42.9%) құрады.

$$p_1 = k_1 / n_1 = 47 / 78 \approx 0,603$$

$$p_2 = k_2 / n_2 = 18 / 42 \approx 0,429$$

Алекситимия белгілерінің жыныстық айырмашылықтарын анықтау мақсатында әр топтағы қатысушылар арасынан алекситимия көрсеткіші тіркелгендердің пропорциясы есептелді. Ер балалар тобында алекситимия байқалғандар саны – 47, бұл жалпы ер балалар санының 60.3%-ын (47/78) құрайды. Ал қыз балалар арасында бұл көрсеткіш 42.9%-ды (18/42) құрады, яғни алекситимия белгілері 18 қатысушыда тіркелді. Осылайша, жыныстық топтар арасында алекситимия таралуының жиілігі бойынша бастапқы пропорциялар анықталып, ϕ -критерийі арқылы салыстыруға негіз жасалды.

Жыныстық топтар арасында алекситимия белгілерінің таралуындағы статистикалық айырмашылықты анықтау үшін, алдын ала алынған ϕ -түрлендіру мәндері арасындағы абсолютті айырма есептеледі. Бұл көрсеткіш екі топтағы пропорциялардың бір-бірінен қаншалықты ауытқитынын анық көрсетеді және ϕ -критерий формуласының келесі кезеңі – эмпирикалық мәнді есептеу – үшін негіз болып табылады.

Пропорциялық көрсеткіштерді одан әрі статистикалық салыстыру үшін Фишердің ϕ -критерийі қолданылды, оның негізінде әр пропорция арксиндік түрлендіруден өтті. Бұл әдіс үлгілердегі дисперсия тең болмаған жағдайда да салыстыру жүргізуге мүмкіндік береді.

Формула келесідей қолданылады:

$$\phi = 2 \times \arcsin(\sqrt{p}), \text{ мұндағы } p - \text{топ ішіндегі құбылыстың жиілігі.}$$

Ер балалар тобы үшін есептеу барысында пропорция мәні $p_1 = 0.603$, оның квадрат түбірі $\sqrt{0,603} \approx 0,776$. Бұл мәнге сәйкес арксин функциясы $\arcsin(0,776) \approx 0.917$ радиан, нәтижесінде ϕ -түрлендіру мәні $\phi_1 = 2 \times 0,917 = 1.834$ болды.

Қыз балалар тобы үшін $p_2 = 0,429$, $\sqrt{0,429} \approx 0,655$, сәйкес арксин мәні $\arcsin(0,655) \approx 0.754$ радиан, ал ϕ мәні $\phi_2 = 2 \times 0,754 = 1.508$.

Ер балалар мен қыз балалар арасындағы ϕ -мәндерінің айырмасы келесі түрде анықталды:

$$|\phi_1 - \phi_2| = |1,834 - 1,508| = 0,326$$

Алынған ф-мәндер негізінде екі топ арасындағы айырмашылық есептелді. Бұл арақатынас ф-критерийінің басты құрамдас бөлігі болып табылады және зерттеліп отырған белгінің (бұл жағдайда – алекситимияның) әр топта таралуындағы статистикалық ерекшелікті көрсетеді.

Аталған айырма ф-критерийінің эмпирикалық мәнін есептеуде қолданылады және топтар арасындағы статистикалық айырмашылықтың негізін құрайды.

Жалпы ф-критерийінің эмпирикалық мәнін есептеу үшін алдын ала алынған ф-мәндерінің айырмасы мен екі топтың жалпы көлемі негізге алынады. Бұл кезеңде екі топтағы қатысушылар саны мен олардың арасындағы қатынас пропорциялары математикалық формула арқылы біріктіріліп, зерттеліп отырған құбылыстың статистикалық мәнділігі анықталды.

Формула келесідей:

$$\varphi \text{ эм} = |\varphi_1 - \varphi_2| \times \sqrt{(n_1 \times n_2 / (n_1 + n_2))}$$

Осы формулаға нақты мәндерді қойып есептейміз:

$$n_1 \times n_2 = 78 \times 42 = 3276$$

$$n_1 + n_2 = 78 + 42 = 120$$

$$3276 / 120 = 27,3$$

$$\sqrt{27,3} \approx 5,23$$

$$\varphi \text{ эм} = 0,326 \times 5,23 \approx 1,83$$

Алынған ф эмпирикалық мәні – 1,83 – алекситимияның жыныстық айырмашылық бойынша таралуында статистикалық тұрғыдан сенімді айырмашылық бар екенін білдіреді. Бұл мән келесі кезеңде ф-критикалық мәнімен салыстырылып, қорытынды шығарылды.

Алынған эмпирикалық ф мәнінің статистикалық тұрғыдан маңыздылығын бағалау үшін оны критикалық мәнмен салыстыру қажет. Критикалық мән алдын ала белгіленген сенімділік деңгейіне ($\alpha = 0,05$) сәйкес анықталады және зерттеліп отырған құбылыстың топтар арасындағы айырмашылығы кездейсоқ емес, нақты екендігін көрсетуге мүмкіндік береді.

Критикалық мән: $\varphi_{кр} = 1,64$ ($\alpha = 0,05$ деңгейі үшін, біржақты тексеріс)

Салыстыру: $\varphi \text{ эм} = 1,83 > \varphi_{кр} = 1,64$

Осы салыстыру нәтижесінде ф эмпирикалық мәні критикалық мәннен жоғары болғандықтан, алекситимияның ер балалар мен қыз балалар арасындағы жиілігінде статистикалық тұрғыдан мәнді айырмашылық бар екені анықталды. Бұл нәтижелер ер балалардың эмоционалдық күйді тану және білдіру қабілеттерінде белгілі бір деңгейде шектеулік байқалатынын және алекситимия белгілері олардың арасында жиі кездесетінін көрсетеді. Зерттеу нәтижелері эмоционалдық даму ерекшеліктерін жыныс факторымен байланысты қарастырудың өзектілігін айқындайды және психопрофилактикалық шараларды жоспарлауда ескеруге негіз болады.

Нәтижелер жеткіншек жастағы балалардың психоэмоциялық дамуында жыныстық фактор маңызды рөл атқаратынын, әсіресе эмоцияларды тілдік сипатта өңдеу және білдіру механизмдерінің қалыптасуында гендерлік ерекшеліктер айқын көрінетінін аңғартады.

Осы деректер білім беру мекемелеріндегі психологиялық қолдау қызметінде ер балаларға бағытталған арнайы дамытушы, түзетуші жұмыстарды қажет ететінін негіздейді. Сонымен қатар, алекситимия белгілерін ерте кезеңде анықтап, оларды жоюға бағытталған эмоциялық интеллектті дамытуға арналған бағдарлама құрудың өзектілігін көрсетеді.

ҚОРЫТЫНДЫ.

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, психикалық ауытқулары жоқ жеткіншектер арасындағы іріктемеде алекситимия феномені кең таралған. Бұл құбылыс жеткіншек жасындағы тұлғалардың эмоциялық салада белгілі бір қиындықтарға тап болатынын, атап айтқанда, ішкі күйзелістерін тану, сезімдерін сипаттау және оларды сөзбен жеткізу (вербализациялау) қабілеттерінің жеткіліксіз дамығанын айғақтайды.

Гендерлік аспект тұрғысынан алғанда, зерттеу барысында алекситимияның таралуында жыныстық айырмашылықтар байқалды. Атап айтқанда, бұл психоэмоционалдық ерекшеліктің ер балалар арасында жиі кездесетіні анықталды. Мұндай үрдіс гендерлік әлеуметтену ерекшеліктерімен, сондай-ақ эмоциялық тәжірибені білдіру мен өңдеуге қатысты мәдени және әлеуметтік

нормалармен байланысты болуы мүмкін. Яғни, ер балаларға эмоцияны ашық білдіруге қатысты қойылатын қоғамдық шектеулер олардың ішкі эмоциялық күйін тануға және оны сыртқа шығаруға кедергі келтіреді.

Жеткіншек жастағы балалар арасында алекситимияның таралу ерекшеліктерін гендерлік тұрғыдан бағалау мақсатында жүргізілген зерттеу нәтижелері бұл құбылыстың жынысқа байланысты мәнді айырмашылықпен сипатталатынын көрсетті. Фишердің ϕ -критерийін қолдану арқылы алынған статистикалық өңдеу нәтижелері ер балалар мен қыз балалар арасында алекситимия жиілігі бойынша сенімді айырмашылық бар екенін дәлелдеді (ϕ эмп = 1,83 > ϕ кр = 1,64, $p < 0,05$). Бұл ер балаларда эмоцияны тану және білдіру процестерінде қиындықтар жиі кездесетінін, ал алекситимия олардың психоэмоциялық дамуының осал тұсы екенін көрсетеді.

Зерттеу барысында жеткіншектердің 54.2%-ынан алекситимия белгілері тіркелгені, соның ішінде ер балалар арасында бұл көрсеткіш айтарлықтай жоғары (60.3%) болғаны анықталды. Мұндай деректер жеткіншек жастағы эмоционалдық реттеу механизмдерінің қалыптасуында жыныстық ерекшеліктердің маңыздылығын көрсетіп қана қоймай, психологиялық көмекті дифференциацияланған түрде ұйымдастыру қажеттігін де негіздейді.

Қорытындылай келе, зерттеу нәтижелері жеткіншектердің психоэмоциялық даму ерекшеліктерін түсінуде маңызды ғылыми-тәжірибелік база ұсынады. Эмоционалдық интеллекті дамытуға бағытталған алдын алу және түзету-дамыту бағдарламаларын, әсіресе ер балалар үшін бейімдеу – білім беру мекемелеріндегі психологиялық қолдау жүйесінің басым бағыттарының бірі болуы тиіс.

Зерттеу нәтижелері жеткіншектік кезеңде алекситимияның кең таралуын осы жас ерекшелігіне тән психоэмоционалдық даму ерекшеліктерімен байланыстыра отырып, бұл мәселені ерте кезеңде анықтау мен алдын алу шараларын ұйымдастырудың маңыздылығын көрсетеді. Сонымен қатар, алекситимияны тұлғаның эмоционалдық өзін-өзі реттеуінің өзіндік стратегиясы ретінде қарастыруға да негіз бар. Бұл – жеткіншектің ішкі эмоционалдық қиындықтарын жеңілдету үшін қолданатын бейімделу механизмі ретінде қарастырылуы мүмкін.

Осылайша, алынған мәліметтер жеткіншектер арасында алекситимия белгілерін ерте диагностикалау мен психологиялық түзету шараларын енгізудің өзектілігін айқындайды. Мұндай ақпараттар білім беру жүйесінде, әсіресе мектептегі психологиялық қызмет аясында, жеткіншектердің эмоциялық дамуын қолдау және олардың психикалық саулығын сақтау мақсатында тиімді пайдаланылуы мүмкін.

Алекситимияны жеткіншек жаста зерттеу – тұлғаның психоэмоциялық дамуындағы осал тұстарды ерте кезеңде анықтау үшін маңызды бағыттардың бірі. Зерттеу нәтижелері жеткіншек жастағы балалардың жартысынан астамында (54,2%) алекситимия белгілерінің тіркелуін көрсетті. Бұл дерек эмоцияны тану мен білдіру қабілеттерінің жеткіліксіз деңгейде дамығанын, ал бұл өз кезегінде ішкі күйзелістер мен қарым-қатынас дағдыларының бұзылуына алып келуі мүмкін екенін меңзейді.

Фишердің ϕ -критерийі негізінде алынған нәтижелер ер балаларда алекситимия белгілері айтарлықтай жиі кездесетінін дәлелдейді (ϕ эмп = 1,83 > ϕ кр = 1,64, $p < 0,05$). Бұл жыныстық фактордың эмоциялық регуляцияға әсерін айғақтайды. Зерттеу мәліметтері отандық және шетелдік ғалымдардың жеткіншек шақта эмоционалдық функциялардың жыныстық негізде әртүрлі қарқынмен қалыптасатыны жөніндегі тұжырымдарын толықтыра түседі.

Сонымен қатар, бұл нәтижелер әлеуметтік және білім беру ортасында ер балалардың эмоциялық қажеттіліктерін жете ескермей, олардан “эмоциялық ұстамдылық” күту – психоэмоциялық даму бұзылыстарының алдын алу шараларын әлсірететінін көрсетеді. Демек, эмоционалдық функциялар мен өзіндік реттеу дағдыларына қатысты гендерлік тәсіл қолдану психологиялық қызметтің маңызды шартына айналуы тиіс. Осы негізде психологиялық қолдау жүйесін жетілдіруге бағытталған бірқатар практикалық ұсыныстар төменде келтіріледі.

1. Білім беру ұйымдарындағы психологиялық қызмет жұмысына алекситимияны ерте кезеңде анықтау құралдарын енгізу қажеттілігі. Әсіресе ер балалар арасында эмоциялық диагностика жүргізу жүйелі сипат алуы тиіс.
2. Эмоциялық интеллектіні дамытуға бағытталған бағдарлама құрастыру ұсынылады. Бағдарламада эмоцияларды тану, атау, вербализация және әлеуметтік өзара әрекеттестік дағдыларын дамыту көзделуі керек.
3. Гендерлік ерекшеліктерді ескере отырып түзету-дамыту жұмыстары жүргізілуі тиіс. Ер балалармен жұмыс кезінде эмоционалдық өзін-өзі тану мен білдіруді қалыптастыруға ерекше назар аударылуы қажет.
4. Педагогтер мен ата-аналарға арналған түсіндіру семинарлары ұйымдастыру ұсынылады. Мұндай шаралар балалардың эмоциялық қажеттіліктерін түсінуге, эмоционалдық қолдау мәдениетін қалыптастыруға септігін тигізеді.
5. Қосымша зерттеулер жүргізу ұсынылады: әртүрлі жас топтары мен әлеуметтік-мәдени ортада алекситимияның таралуы мен көріну ерекшеліктерін бағалау болашақ психологиялық интервенциялардың сапасын арттыра түседі.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Ауталиева Ұ.И., Шер'язданова Х.Т., Абдраманова Д.Е. Жас ерекшелік психологиясы: Оқу құралы. – Алматы: «Отан» баспасы, 2019-185б.
2. S. Ng, and V. Chan. "Prevalence and Associated Factors of Alexithymia Among Chinese Adolescents in Hong Kong." *Psychiatry Research*, 2020.
3. Honkalampi, T. Tolmunen, J. Hintikka, M. Rissanen, J. Kylmä, and E. Laukkanen. "The Prevalence of Alexithymia and Its Relationship with Youth Self-Report Problem Scales Among Finnish Adolescents." *Comprehensive Psychiatry*, 2009.
4. Брель Е.Ю. Алекситимия в структуре «практически здоровой» личности // Сибирский психологический журнал. 2018. № 67. С. 89-101.
5. Юткина О.С. Изучение уровня алекситимии у детей школьного возраста // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 2. С. 43-47.
6. Митасова Е. В., Некрасова Е. А., Корбут А. В. Проблематика оптимизации отношения к деньгам у военнослужащих в деятельности военного психолога // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 6 (129). С. 123-131. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-123-131>.
7. Franz M, Popp K, Schaefer R, Sitte W, Schneider C, Hardt J, Decker O, Braehler E. Alexithymia in the German general population. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*. 2008 Jan;43(1):54-62. doi: 10.1007/s00127-007-0265-1. Epub 2007 Oct 12.
8. Taylor GJ, Bagby RM, Parker JD. The alexithymia construct. A potential paradigm for psychosomatic medicine. // *Psychosomatics*. –1991.-32(2).-PP153-164. doi: 10.1016/s0033-3182(91)72086-0.
9. Messina A., Beadle J., Paradiso S. Towards a classification of alexithymia primary, secondary and organic // *Psychopathol.* - 2014. V.20. P. 38-39.
10. Hemming L., Haddock G., Shaw J., et al. Alexithymia and its associations with depression, suicidality, and aggression: An overview of the literature // *Frontiers in Psychiatry*. 2019. № 10. DOI: [10.3389/fpsy.2019.00203](https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00203)
11. Brown K., Ryan R., Creswell J. Addressing fundamental questions about mindfulness // *Psychological Inquiry*. 2007. V. 18. P. 272-281.
12. Старостина Е.Г. Торонтская шкала алекситимии (20 пунктов): валидизация русскоязычной версии на выборке терапевтических больных / Е.Г.Старостина, Г.Дж.Тэйлор, Л.К.Квилти // Социальная и клиническая психиатрия. 2010. №4. С.31- 34.

References

1. Autalievа Ұ.И., Sher'yazdanova H.T., Abdramanova D.E. Zhas erekshelik psihologiyasy: Оқу құралы. – Алматы: «Отан» baspasy, 2019-185b.

2. S. Ng, and V. Chan. "Prevalence and Associated Factors of Alexithymia Among Chinese Adolescents in Hong Kong." *Psychiatry Research*, 2020.
3. Honkalampi, T. Tolmunen, J. Hintikka, M. Rissanen, J. Kylmä, and E. Laukkanen. "The Prevalence of Alexithymia and Its Relationship with Youth Self-Report Problem Scales Among Finnish Adolescents." *Comprehensive Psychiatry*, 2009.
4. Brel' E.Yu. Aleksitimiya v strukture «prakticheski zdorovoj» lichnosti // *Sibirskij psihologicheskij zhurnal*. 2018. № 67. S. 89-101.
5. Yutkina O.S. Izuchenie urovnya aleksitimii u detej shkol'nogo vozrasta // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2017. № 2. S. 43-47.
6. Mitasova E. V., Nekrasova E. A., Korbut A. V. Problematika optimizacii otnosheniya k den'gam u voennosluzhashchih v deyatel'nosti voennogo psihologa // *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2022. № 6 (129). S. 123-131. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-123-131>.
7. Franz M., Popp K., Schaefer R. et al. Alexi thymia in the German general population. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsy.2018.00111/full> (data obrashcheniya: 15.05.2022).
8. Taylor G., Bagby M. An overview of the alexi thymia construct. URL: https://www.researchgate.net/publication/232585404_An_overview_of_the_alexithymia_construct (data obrashcheniya:).
9. Messina A., Beadle J., Paradiso S. Towards a classification of alexithymia primary, secondary and organic // *Psychopathol*. 2014. V.20. P. 38-39.
10. Hemming L., Haddock G., Shaw J., et al. Alexithymia and its associations with depression, suicidality, and aggression: An overview of the literature // *Frontiers in Psychiatry*. 2019. № 10. DOI: 10.3389/fpsy.2019.00203
11. Brown K., Ryan R., Creswell J. Addressing fundamental questions about mindfulness // *Psychological Inquiry*. 2007. V. 18. P. 272-281.
12. Starostina E.G. Torontskaya shkala aleksitimii (20 punktov): validizaciya russkoyazychnoj versii na vyborke terapevticheskikh bol'nyh / E.G.Starostina, G.Dzh.Tejlор, L.K.Kvilti // *Social'naya i klinicheskaya psihiatriya*. 2010. №4. S.31-34.

FTAXP 14.31.31

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.83.2.018>

Қ. Тайболатов^{1*} , Г. Абильдинова² , Т. Сембаев³ , А. Альжанов² 

¹Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, Астана, Қазақстан

²Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

³Astana IT University, Астана, Қазақстан

ПЕДАГОГТЕРДІҢ ТҰЛҒАЛЫҚ ҚАСИЕТТЕРІ ЦИФРЛЫҚ БЕЛСЕНДІЛІКТІҢ ЖӘНЕ ӘЛЕУМЕТТІК МЕДИАНЫ ҚОЛДАНУДЫҢ ПРЕДИКТОРЫ РЕТІНДЕ

Аңдатпа

Білім беруді белсенді цифрландыру жағдайында педагогтердің цифрлық ортадағы мінез-құлқын анықтайтын жеке факторларды зерттеу ерекше өзекті болып табылады. Бұл зерттеу «Үлкен бестік» моделі бойынша анықталған педагогтердің тұлғалық қасиеттері мен олардың цифрлық белсенділігі, соның ішінде әлеуметтік медианы пайдалану жиілігі мен қалауы арасындағы байланысты анықтауға бағытталған. Зерттеуге 232 педагог қатысты, оларға тұлғалық сипаттамаларды, цифрлық белсенділікті және 10 танымал платформаны пайдалану жиілігін бағалау үшін стандартталған сауалнамалар ұсынылды. Корреляциялық талдау нәтижелері адалдық цифрлық белсенділікке теріс байланысты екенін көрсетсе ($r = -0.126$, $P < 0.05$), ал тәжірибеге ашықтық әлсіз теріс байланысты да көрсетеді ($r = -0.100$). Экстраверсия Instagram ($r = 0.166$, $p = 0.011$) және Telegram ($r = 0.206$, $p = 0.002$) және тәжірибеге ашықтық бірдей

платформалармен ($r = 0.198$, $p = 0.002$ дейін) оң корреляцияланады. LinkedIn және сияқты кәсіби сипаттағы платформалар Scoor.it, цифрлық белсенділікпен оң байланыстарды көрсетті ($r = 0.127$ дейін). Нәтижелер педагогтердің цифрлық мінез-құлқын қалыптастырудағы жеке факторлардың маңыздылығын көрсетеді және цифрлық сауаттылықты арттыру және білім беру ортасын қатысушылардың жеке ерекшеліктеріне бейімдеу бағдарламаларын әзірлеу кезінде қолданылуы мүмкін.

Түйін сөздер: тұлғалық қасиеттер, цифрлық белсенділік, педагогтер, «Үлкен бестік» моделі, әлеуметтік желілер, кәсіби даму.

К. Тайболатов^{1*}, Г. Абильдинова², Т. Сембаев³, А. Альжанов²

¹Национальная академия образования имени И. Алтынсарина, Астана, Казахстан

²Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева, Астана, Казахстан

³Astana IT University, Астана, Казахстан

ЛИЧНОСТНЫЕ ЧЕРТЫ ПЕДАГОГОВ КАК ПРЕДИКТОРЫ ЦИФРОВОЙ АКТИВНОСТИ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

Аннотация

В условиях активной цифровизации образования особенно актуальным является изучение индивидуальных факторов, определяющих поведение педагогов в цифровой среде. Это исследование направлено на выявление взаимосвязи между личностными чертами педагогов, определяемыми моделью «большой пятерки», и их цифровой активностью, включая частоту и предпочтения использования социальных сетей. В исследовании приняли участие 232 педагога, которым были предложены стандартизированные анкеты для оценки личностных характеристик, цифровой активности и частоты использования 10 популярных платформ. Результаты корреляционного анализа показывают, что добросовестность отрицательно связана с цифровой активностью ($r = -0.126$, $P < 0.05$), тогда как открытость опыту также указывает на слабую отрицательную связь ($r = -0.100$). Экстраверсия положительно коррелирует с Instagram ($r = 0.166$, $p = 0.011$) и Telegram ($r = 0.206$, $p = 0.002$), а открытость опыту положительно коррелирует с теми же платформами ($r = 0.198$, $p = 0.002$). Платформы профессионального характера, такие как LinkedIn и Scoor.it, показали положительные связи с цифровой активностью (до $r = 0.127$). Результаты подчеркивают важность индивидуальных факторов в формировании цифрового поведения педагогов и могут быть использованы при разработке программ повышения цифровой грамотности и адаптации образовательной среды к индивидуальным особенностям участников.

Ключевые слова: личностные качества, цифровая активность, педагоги, модель «Большой пятерки», социальные сети, профессиональное развитие.

K. Taibolatov^{1*}, G. Abildinova², T. Sembaev³, A. Alzhanov²

¹National Academy of Education named after I. Altynsarin, Astana, Kazakhstan

²Eurasian National University named after L. N. Gumilev, Astana, Kazakhstan

³Astana IT University, Astana, Kazakhstan

PERSONALITY TRAITS OF TEACHERS AS PREDICTORS OF DIGITAL ACTIVITY AND USE OF SOCIAL NETWORKS

Abstract

In the conditions of active digitalization of education, it is especially relevant to study individual factors that determine the behavior of teachers in the digital environment. This study aims to identify the relationship between educators' personality traits, defined by the Big Five model, and their digital activity, including the frequency and preferences of social media use. The study involved 232 educators who were administered standardized questionnaires to assess personality traits, digital activity, and frequency of use of 10 popular platforms. The results of the correlation analysis show that conscientiousness is negatively related to digital activity ($r = -0.126$, $P < 0.05$), while openness to experience also indicates a weak negative relationship ($r = -0.100$). Extraversion is positively correlated with Instagram ($r = 0.166$, $p = 0.011$) and Telegram ($r = 0.206$, $p = 0.002$), while openness to experience is positively correlated with the same platforms ($r = 0.198$, $p = 0.002$). Professional character platforms, such as LinkedIn and Scoop.it, showed positive correlations with digital activity (up to $r = 0.127$). The results highlight the importance of individual factors in shaping educators' digital behaviors and can be used in developing digital literacy programs and adapting educational environments to the individual characteristics of participants.

Key words: personal qualities, digital activity, teachers, Big Five model, social networks, professional development.

КІРІСПЕ

Білім беруді цифрландыру және онлайн-коммуникациялардың қарқынды дамуы жағдайында жеке сипаттамалардың желідегі пайдаланушылардың мінез-құлқына әсерін зерттеу өзекті бола түсуде. Әлеуметтік медиа педагогтердің жеке өмірінде ғана емес, кәсіби өмірінде де маңызды рөл атқарады: олар ақпарат іздеу, тәжірибе алмасу, әдістемелік пікірталастар жүргізу және білім беру мазмұнын құру үшін қолданылады. Сонымен қатар, нақты платформаларды таңдау және сандық белсенділік деңгейі жеке психологиялық ерекшеліктерге байланысты болуы мүмкін.

Тұлғалық сипаттамаларды сипаттайтын ең танымал теориялық модельдердің бірі – «Үлкен бестік» (Big Five) моделі. Оған бес негізгі фактор кіреді: экстраверсия, ақкөңілділік, адалдық, нейротизм, тәжірибеге ашықтық [1]. Бұл қасиеттер адамның цифрлық ортада қалай әрекеттесетініне, әлеуметтік медианы қаншалықты белсенді пайдаланатынына және қандай платформаларға артықшылық беретініне байланысты болуы мүмкін.

Бұл зерттеудің мақсаты – «Үлкен бестік» моделі бойынша айқындалатын педагогтердің жеке ерекшеліктері мен олардың цифрлық белсенділігі, оның ішінде кәсіби қызметте әртүрлі әлеуметтік желілерді пайдалану жиілігі мен сипаты арасындағы өзара байланысты анықтау.

Зерттеудің болжамы: педагогтердің жеке қасиеттері мен олардың цифрлық белсенділігі арасында статистикалық маңызды байланыс бар деп болжанады. Атап айтқанда, экстраверсия мен тәжірибеге ашықтық әлеуметтік медианы пайдалану жиілігімен оң байланысты болады деп күтілуде, ал адалдық пен нейротизм неғұрлым ұстамды немесе таңдамалы цифрлық мінез-құлықпен байланысты болады.

Зерттеу сұрақтары:

RQ1: Педагогтердің жеке қасиеттері мен олардың сандық белсенділік деңгейі арасында статистикалық маңызды байланыстар бар ма?

RQ2: Жеке тұлғаның әртүрлі қасиеттері нақты әлеуметтік медианы таңдауға қалай әсер етеді?

RQ3: Цифрлық белсенділіктің сипаты (кәсіби немесе жеке фокус) жеке тұлғалық қасиеттердің көріну дәрежесіне әсер ете ме?

RQ4: Жеке ерекшеліктер педагогтердің цифрлық мінез-құлқын болжаушы (болжаушы факторлар) бола ала ма?

Бұл қатынастарды түсіну цифрлық мінез-құлықтың психологиялық аспектілерін тереңірек зерттеуге ғана емес, сонымен бірге алған білімдерін білім беру практикасында, маркетингте және цифрлық қызметтерді дамытуда қолдануға мүмкіндік береді.

Әдебиетке шолу

Білім беру ортасын цифрландыру педагогтердің жеке қасиеттерінің олардың цифрлық мінез-құлқы мен белсенділігіне әсерін зерттеуге тұрақты қызығушылық тудырды. Жеке айырмашылықтарды зерттеудегі негізгі теориялық тәсілдердің бірі – Costa және McCrae ұсынған «Үлкен бестік» (Big Five) моделі, оның ішінде бес фактор: экстраверсия, ақкөңілділік, адалдық, нейротизм, тәжірибеге ашықтық [2].

Көптеген зерттеулер бұл белгілердің цифрлық мінез-құлықтағы маңызды рөлін қолдайды. Мысалы, экстраверсия Instagram және TikTok [3, 4]. Адалдық, керісінше, цифрлық белсенділікпен, әсіресе ойын-сауық форматтарында теріс байланысты көрсетеді [5]. Нейротизм стрессті жеңілдету және қолдау табу үшін әлеуметтік медианы пайдаланумен байланысты болуы мүмкін [6].

Мұғалімдердің цифрлық құзыреттілігі олардың кәсіби жану синдромымен, күйзелісімен және жалпы әл-ауқатымен тығыз байланысты. Зерттеулер көрсеткендей, цифрлық сауаттылық стресстің теріс әсерін төмендетуге және кәсіби қысым жағдайында буфер ретінде қызмет етуге қабілетті [7]. Mustafa S. зерттеулерінде Үлкен бестіктің барлық жеке қасиеттері эмоционалды жанудың кері байланысын көрсетеді, ал цифрлық құзыреттілік бұл әсерді төмендетеді деп көрсетілген [8].

Кәсіби педагогикалық ортада жеке қасиеттер жаңа цифрлық құралдардың бейімделуіне және қабылдануына да әсер етеді. Зерттеуге сәйкес Ertmer технологияның пайдасы мен жеңілдігін қабылдау және әріптестердің қолдауы цифрлық ресурстарды пайдалануды күшейтетін маңызды факторлар болып табылады [9]. Осыған ұқсас тұжырымдар білім беру философиясы, өзгерістерге төзімділік және цифрлық сауаттылық деңгейі арасындағы өзара әрекеттесуді талдай отырып, Park әкеледі [10].

МАТЕРИАЛДАР МЕН ӘДІСТЕР

Зерттеу 232 мұғалімнің арасында жүргізілді. Респонденттердің орташа жасы 41.6 жасты ($SD = 10.6$), ал педагогикалық өтілі 17.2 жасты ($SD = 10.5$) құрады. Үлгінің гендерлік құрамы негізінен әйелдерден тұрады. Социодемографиялық деректерді жинау аясында қатысушылар білім деңгейін, біліктілік санатын және оқыту тілін де көрсетті. Респонденттердің көпшілігінде бакалавр дәрежесі (169 адам), магистр дәрежесі 60 адам, PhD дәрежесі 3 қатысушы болды. Басым біліктілік санаты – педагог-зерттеуші (жоғары санат), оған 120 педагог ие болды. Қалғандары «педагог-сарапшы» (50 адам), «педагог-модератор» (42 адам) және «санаты жоқ» (20 адам) санаттары арасында бөлінді. Оқыту тілі – қазақ тілінде (140 адам), орыс тілінде (70 адам), аралас тілде (22 адам) тіркесімі ретінде көрсетілді.

Сандық мінез-құлық пен жеке қасиеттердің ерекшеліктерін бағалау үшін әдістердің үш тобы қолданылды. Біріншісі әлеуметтік медианы пайдалану жиілігіне қатысты болды: Instagram, Facebook, TikTok, Pinterest, ВКонтакте, Threads, Twitter (X), LinkedIn, Scoop.it және Telegram. Жауаптар келесі шкала бойынша жазылды: 1 – ешқашан, 2 – сирек, 3 – кейде, 4 – тұрақты.

Екінші әдіс цифрлық белсенділік деңгейін бағалауға бағытталған. Ол әлеуметтік медианы кәсіби пайдалануды көрсететін 11 мәлімдемені қамтыды: ақпарат іздеу, тәжірибе алмасу, мазмұн жасау, бірлесіп жұмыс істеу және идеяларды талқылау. Жауаптар 1-ден (ешқашан) 6-ға дейінгі шкала (күніне бірнеше рет) бойынша бағаланды.

Үшінші әдіс – «Үлкен бестік» сауалнамасы (Big Five) – бес негізгі жеке факторларды бағалауға мүмкіндік берді: экстраверсия, ақкөңілділік, адалдық, нейротизм, тәжірибеге ашықтық.

Қатысушылар 1-ден («мүлдем келіспеймін») 5-ке дейінгі («мүлдем келісемін») шкала бойынша 30 мәлімдемемен келісетіндерін білдірді.

Сауалнама онлайн, анонимді және ерікті түрде жүргізілді. Сауалнама білім беру платформалары мен әлеуметтік желілер арқылы таратылды. Барлық қатысушылар зерттеуге қатысуға ақпараттандырылған келісім берді. Нәтижелер жеке қасиеттер мен цифрлық мінез-құлық арасындағы байланысты анықтау үшін Пирсонның корреляция коэффициентін қолдана отырып статистикалық түрде өңделді.

НӘТИЖЕЛЕР ЖӘНЕ ТАЛҚЫЛАУ

Эмпирикалық деректерді өңдеу кезінде Пирсонның корреляция коэффициенті қолданылды, бұл педагогтердің жеке қасиеттері, олардың цифрлық белсенділігі және әртүрлі әлеуметтік желілерді пайдаланудағы қалауы арасындағы маңызды қатынастарды анықтауға мүмкіндік берді. Статистикалық маңыздылығы $p < .05$ деңгейінде бағаланды.

Зерттеу нәтижелері педагогтердің жеке қасиеттері мен олардың әртүрлі әлеуметтік желілерді пайдаланудағы қалауы арасындағы байланысты талдауға мүмкіндік береді. Деректерді түсіндіру кезінде корреляциялық байланыстардың күші мен бағытына ерекше назар аударылады. Жеке қасиеттер арасындағы ішкі байланыстар теориялық үміттерге сәйкес келеді және қолданылатын «Үлкен бестік» моделінің сындарлы жарамдылығын растайды. Адалдық ақкөңілділікпен ($r = 0.783$) және тәжірибеге ашықтықпен ($r = 0.696$) күшті оң байланысқа ие, бұл жетілген және әлеуметтік жауапты педагогтің жеке профилінің жан-жақты сипатын көрсетеді. Нейротизм, өз кезегінде, сол белгілермен, әсіресе адалдықпен ($r = -0.740$) айқын теріс корреляцияны көрсетеді, бұл өзін-өзі бақылау мен әлеуметтік үйлесімділікке қатысты эмоционалды тұрақсыздықтың антагонистік бағытын растайды. Жеке қасиеттер мен әлеуметтік медианы пайдалану арасындағы байланысты талдау кезінде бірқатар маңызды тенденцияларды бөліп көрсетуге болады. Сонымен, экстраверсия Instagram ($r = 0.166$), Telegram ($r = 0.206$), Twitter ($r = 0.110$) және LinkedIn ($r = 0.101$) белсенділігімен оң байланысты. Бұл көпшіл және коммуникативті педагогтер үнемі өзара әрекеттесуге, визуалды мазмұнды бөлісуге және кәсіби желілік қауымдастықтарға қатысуға мүмкіндік беретін платформаларды таңдайтынын көрсетеді. Тәжірибеге ашықтық сонымен қатар Instagram ($r = 0.198$), Telegram ($r = 0.131$), Twitter ($r = 0.065$), LinkedIn ($r = 0.032$) және Scoop.it ($r = 0.036$) оң байланыстарды көрсетеді. Корреляциялар төмен болғанымен, олар тұрақты тенденцияны көрсетеді: жаңа, креативті тәсілді зерттеуге және көкжиектерді кеңейтуге бейім педагогтер әртүрлі мазмұны мен интеллектуалды фокусы бар платформаларды жиі таңдайды. Адалдық Telegram ($r = 0.166$) және Instagram ($r = 0.182$) оң байланыстарды көрсетеді, TikTok ($r = -0.000$) және Pinterest ($r = -0.010$) - мен теріс корреляциялар ұйымдасқан тұлғалардың ойын-сауық және визуалды-бағытталған платформаларды пайдалануға бейімділігінің төмендігін көрсетеді. Нейротизм Vk ($r = 0.117$) және TikTok ($r = 0.019$) қоспағанда, көптеген платформалармен жалпы теріс немесе нөлге жақын корреляцияға ие, бұл назардың аз формальды немесе эмоционалды қаныққан платформаларға ішінара ауысуын көрсетуі мүмкін. Дегенмен, барлық корреляциялар әлсіз ауырлық деңгейінде қалады. Telegram барлық дерлік жеке қасиеттермен, әсіресе экстраверсиямен, ақкөңілділікпен және адалдықпен ең жоғары оң байланыстарды көрсетеді, бұл платформаның педагогикалық қарым-қатынас, материал алмасу және кәсіби байланыстарды сақтау құралы ретіндегі әмбебаптығын көрсетеді.

Корреляциялық талдау мұғалімдердің цифрлық мінез-құлқының жеке психологиялық заңдылықтарын анықтауға мүмкіндік берді. Нәтижелер жеке қасиеттер тек цифрлық белсенділік деңгейіне ғана емес, сонымен қатар белгілі бір платформаларды таңдауға да әсер ететіндігін көрсетеді, ал цифрлық мінез-құлық ерекшеліктері бірнеше жеке факторлардың өзара әрекеттесуі аясында қалыптасады (1-кесте).

1-кесте – Педагогтердің жеке қасиеттері мен әлеуметтік медианы пайдалану жиілігі арасындағы қатынастардың корреляциялық матрицасы

	Экстра- версия	Ақкөңіл- ділік	Адалдық	Нейротизм	Тәжірибеге ашықтық	1. Instagram	2. Facebook	3. TikTok	4. Pinterest	5. Vk	6. Threads	7. Twitter (X)	8. Linke- din	9. Scoop.it	10. Teleg- ram
Экстраверсия	—														
Ақкөңілділік	0.588	—													
Адалдық	0.673	0.783	—												
Нейротизм	-0.621	-0.617	-0.740	—											
Тәжірибеге ашықтық	0.717	0.611	0.696	-0.650	—										
1. Instagram	0.166	0.091	0.182	-0.105	0.198	—									
2. Facebook	0.105	-0.013	0.081	-0.118	0.078	0.205	—								
3. TikTok	-0.002	-0.177	-0.000	0.019	-0.025	0.336	0.216	—							
4. Pinterest	0.046	0.015	-0.010	0.028	-0.029	0.142	0.019	0.284	—						
5. Vk	-0.018	-0.064	-0.085	0.117	-0.100	0.212	0.279	0.301	0.273	—					
6. Threads	0.064	-0.111	-0.011	-0.055	0.005	0.124	0.297	0.337	0.305	0.295	—				
7. Twitter (X)	0.110	-0.061	-0.002	-0.010	0.065	0.117	0.372	0.255	0.216	0.400	0.645	—			
8. LinkedIn	0.101	-0.076	-0.028	0.022	0.032	0.148	0.309	0.287	0.280	0.375	0.525	0.692	—		
9. Scoop.it	0.081	-0.056	-0.028	0.010	0.036	0.158	0.306	0.274	0.307	0.346	0.558	0.740	0.791	—	
10. Telegram	0.206	0.141	0.166	-0.155	0.131	0.353	0.088	0.238	0.240	0.128	0.140	0.157	0.185	0.202	—

2-кестедегі корреляциялық матрица «Үлкен бестік» моделіне сәйкес педагогтердің цифрлық белсенділік деңгейі мен олардың жеке ерекшеліктері арасындағы қатынастардың сипатын көрсетеді. Тұтастай алғанда, цифрлық белсенділіктің әлсіз оң корреляциясы бар нейротизмді қоспағанда, жеке қасиеттердің көпшілігімен негізінен әлсіз теріс байланысы бар екенін атап өтуге болады. Цифрлық белсенділік пен адалдық ($r = -0.126$) арасындағы ең айқын теріс байланыс анықталды. Бұл ұйымшылдық, берілгендік және ішкі өзін-өзі бақылаудың жоғары дәрежесі бар тәрбиешілер уақытты тиімді пайдалану және шамадан тыс жүктемені болдырмау мақсатында өздерінің цифрлық мінез-құлқын шектеуге бейім екенін көрсетуі мүмкін. Сол сияқты, тәжірибеге ашықтық цифрлық белсенділікпен де кері байланысты болды ($r = -0.100$), бұл жаңашылдыққа, шығармашылыққа және жаңа нәрселерді білуге деген ұмтылысы айқынырақ педагогтар, егер олар үшін интеллектуалды қызығушылық тудырмаса, цифрлық ортадағы күнделікті әрекеттерге азырақ бейім болуы мүмкін екенін көрсетеді. Экстраверсия цифрлық белсенділіктің әлсіз теріс байланысын көрсетті ($r = -0.063$), бұл экстраверттердің цифрлық байланысқа жоғары қатысуы туралы қабылданған түсінікке біршама қарама-қайшы. Мұны кәсіби ортада экстраверттер тірі қарым-қатынас пен офлайн өзара әрекеттесуді қалайтындығымен түсіндіруге болады, ал цифрлық белсенділік формальды және эмоционалды емес байланыстармен байланысты болуы мүмкін. Цифрлық белсенділік пен нейротизм арасындағы корреляцияның оң мәні ($r = 0.039$), бірақ ол төмен. Бұл эмоционалды тұрақсыздық деңгейі жоғары педагогтердің цифрлық ортаны өтемақы, алаңдаушылық немесе психологиялық қолдау іздеу құралы ретінде пайдалану тенденциясын көрсетуі мүмкін. Алайда, байланыстың әлсіз күші педагогтердің осы санатының сандық мінез-құлқына әсер ететін көптеген қосымша факторлардың болуын көрсетеді. Жеке қасиеттер арасындағы байқалған күшті корреляциялар өлшенген модельдің тұрақтылығы мен дәйектілігін растайды: адалдық аккөңілділікпен ($r = 0.783$) және тәжірибеге ашықтықпен ($r = 0.696$) тығыз байланысты, ал нейротизм, керісінше, барлық басқа белгілермен теріс байланысты. Бұл нәтижелер тұлғаның психологиялық құрылымы туралы теориялық түсініктерді қолдайды және зерттеудің маңызды валидациялық элементі болып табылады. Педагогтердің цифрлық белсенділігі тұтастай алғанда тұлғаның кез-келген басым қасиетімен анықталмайды деп қорытынды жасауға болады, бірақ бұл белгілі бір дәрежеде өзін-өзі тәрбиелеуге, тұрақтылыққа және жаңалыққа дайын болуға бейімділікке байланысты.

2-кесте – Педагогтердің жеке қасиеттері мен цифрлық белсенділік деңгейі арасындағы қатынастардың корреляциялық матрицасы

	Цифрлық белсенділік	Экстраверсия	Аккөңілділік	Адалдық	Нейротизм	Тәжірибеге ашықтық
Цифрлық белсенділік	—					
Экстраверсия	-0.063	—				
Аккөңілділік	-0.081	0.588	—			
Адалдық	-0.126	0.673	0.783	—		
Нейротизм	0.039	-0.621	-0.617	-0.740	—	
Тәжірибеге ашықтық	-0.100	0.717	0.611	0.696	-0.650	—

3-кестеде келтірілген корреляциялық матрица педагогтердің әлеуметтік желілерді пайдалану жиілігі бір-бірімен және жалпы цифрлық белсенділікпен қаншалықты байланысты екенін анықтауға мүмкіндік береді. Жалпы цифрлық белсенділік көптеген платформалармен әлсіз корреляцияны көрсетті. Facebook ($R = -0.028$), Pinterest ($r = -0.051$), Telegram ($r = -0.044$) және Instagram ($r = -0.088$) корреляциялары теріс болғанын атап өткен жөн. Цифрлық белсенділік пен

TikTok ($r = -0.111$) арасындағы ең айқын теріс байланыс анықталды, бұл цифрлық кәсіби тәжірибеге белсенді қатысатын педагогтер TikTok-ты мүлдем пайдаланбайтындығын немесе оны негізінен ойын-сауық бағыты бар платформа ретінде қабылдайтындығын көрсетеді. Керісінше, LinkedIn және Scoop.it педагогтердің цифрлық белсенділігімен әлсіз оң байланыс көрсетті (сәйкесінше $r = 0.127$ және $r = 0.121$). Бұл платформалар кәсіби білім алмасуға және желілік өзара әрекеттесуге бағытталған, бұл оларды үздіксіз дамуға, қоғамдастыққа қатысуға және сараптамалық мазмұнға қол жеткізуге ұмтылатын педагогтер үшін тартымды етеді. Бұл білім беру ортасындағы цифрлық белсенділік желідегі уақыт санымен емес, оның мазмұндық бағытымен анықталады деген гипотезаны қолдайды. Платформалар арасындағы ішкі байланыстарды талдау сонымен қатар өзара байланыстың жоғары дәрежесін көрсетті. Мысалы, LinkedIn, Scoop.it, Twitter (X) және Threads ақпарат алмасуға, соның ішінде кәсіби фокусқа бағытталған платформалардың тұрақты кластерін құрайды. Ең күшті ішкі корреляция арасында байқалады Scoop.it және LinkedIn ($r = 0.791$), Twitter және Threads ($r = 0.645$), бұл осы платформалардың ұқсас мақсаттарда белсенді қолданылуын көрсетеді. Instagram, Pinterest – визуалды және креативті форматтағы платформалар да бір-бірімен айтарлықтай байланыстарды көрсетті (мысалы, TikTok және Instagram: $r = 0.336$), бұл визуалды мазмұнға және жылдам байланысқа бағытталған тұрақты пайдаланушы профилінің қалыптасуын көрсетуі мүмкін.

3-кесте – Педагогтердің цифрлық белсенділігі мен әлеуметтік желілерді пайдалану арасындағы қатынастардың корреляциялық матрицасы

	1. Instagram	2. Facebook	3. TikTok	4. Pinterest	5. Vk	6. Threads	7. Twitter (X)	8. Linkedin	9. Scoop.it	10. Telegram	Цифрлық белсенділік
1. Instagram	—										
2. Facebook	0.205	—									
3. TikTok	0.336	0.216	—								
4. Pinterest	0.142	0.019	0.284	—							
5. Vk	0.212	0.279	0.301	0.273	—						
6. Threads	0.124	0.297	0.337	0.305	0.295	—					
7. Twitter (X)	0.117	0.372	0.255	0.216	0.400	0.645	—				
8. Linkedin	0.148	0.309	0.287	0.280	0.375	0.525	0.692	—			
9. Scoop.it	0.158	0.306	0.274	0.307	0.346	0.558	0.740	0.791	—		
10. Telegram	0.353	0.088	0.238	0.240	0.128	0.140	0.157	0.185	0.202	—	
Цифрлық белсенділік	-0.088	-0.028	-0.111	-0.051	0.015	0.085	0.071	0.127	0.121	-0.044	—

Зерттеу нәтижелері педагогтердің жеке қасиеттері мен олардың цифрлық белсенділігі арасындағы байланысты, соның ішінде әртүрлі әлеуметтік желілерді пайдалану артықшылықтарын тереңірек түсінуге мүмкіндік береді. Алынған деректерді қолданыстағы зерттеулермен салыстыру сәйкестікті де, айырмашылықты да анықтайды, бұл мәселені толық түсінуге ықпал етеді. Адалдық пен цифрлық белсенділік арасындағы анықталған теріс корреляция Ahmed S., Rasheed T. қорытындыларына сәйкес келеді, олар жоғары саналы кітапханашылардың цифрлық дағдылардың төмен деңгейін көрсететінін анықтады [11]. Бұл мұндай адамдардың жаңа технологияларды игеруде құрылымдылыққа және сақтыққа бейім болуымен түсіндіріледі.

Экстраверсия мен Instagram және Telegram сияқты әлеуметтік медианы пайдалану арасындағы оң байланыс Rozgonjuk D., Sindermann C. зерттеулерімен расталады [12]. Олар экстраверттердің әлеуметтік медианы қарым-қатынас жасау және өз ойын білдіру үшін жиі қолданатынын анықтады, бұл біздің нәтижелерімізге сәйкес келеді.

Нейротизм біздің зерттеуімізде цифрлық белсенділікпен маңызды корреляцияны көрсетпеді. Бұл нейротизмнің әлеуметтік медианы пайдалану қарқындылығымен оң байланысты екенін анықтаған Özgüven N., Mucan B. деректеріне қайшы келеді [13]. Мүмкін, педагогикалық ортада нейротизмнің әсері кәсіби талаптар мен мінез-құлық нормаларымен теңестіріледі.

LinkedIn және сияқты кәсіби бағыттағы платформалар Scoor.it, педагогтердің цифрлық белсенділігімен оң корреляцияны көрсетеді, бұл Hu D. зерттеу нәтижелеріне сәйкес келеді [14]. Олар болашақ мұғалімдердің кәсіби даму мен білім алу үшін әлеуметтік медианы белсенді қолданатынын көрсетті.

Жалпы, біздің зерттеу нәтижелеріміз жеке қасиеттер мен педагогтердің цифрлық мінез-құлық арасындағы қарым-қатынастың күрделілігін көрсетеді.

ҚОРЫТЫНДЫ

Осы зерттеудің нәтижелері педагогтердің жеке ерекшеліктері олардың цифрлық белсенділігін қалыптастыруда және кәсіби және жеке пайдалану үшін әлеуметтік желілерді таңдауда маңызды рөл атқаратынын растайды. «Үлкен бестік» моделі бойынша тұлғалық қасиеттер мен цифрлық ортадағы мінез-құлық арасындағы анықталған корреляциялар белгілі бір психологиялық қасиеттер онлайн-коммуникацияға неғұрлым белсенді және мақсатты қатысуға ықпал ететінін көрсетеді, ал басқалары оны шектейді немесе нақты бағыттарға бағыттайды.

Цифрлық белсенділікке ең айқын әсер сандық өзара әрекеттесу жиілігімен теріс корреляцияланған адалдық болды. Бұл өзін-өзі ұйымдастыруы жоғары және тәртіпке ұмтылатын педагогтер цифрлық ресурстарды неғұрлым таңдамалы түрде пайдаланады деген болжамды қолдайды. Сонымен қатар, тәжірибеге ашықтық қасиеті Instagram және Telegram сияқты креативті және визуалды бай платформаларды қолданумен байланысты көрсетті, бұл кәсіби көріністің жаңа форматтарына қызығушылықты көрсетеді. Экстраверсия өз кезегінде коммуникацияға бағытталған әлеуметтік желілерді қолданумен байланысты болды, мұндай педагогтердің цифрлық белсенділігінің әлеуметтік бағытын растады.

Цифрлық белсенділік пен платформаны таңдау арасындағы байланыс кәсіби және ойынсауық ресурстарының арасындағы айырмашылықты көрсетті. LinkedIn және сияқты платформалар Scoor.it. ақпаратты іздеу, тәжірибе алмасу және кәсіби өсу контекстінде белсенді тәрбиешілер жиі пайдаланады, ал TikTok кері тенденцияны көрсетеді.

Қорытындылай келе, зерттеу педагогтердің цифрлық мінез-құлық әмбебап емес, жеке психологиялық факторлардың әсерінен қалыптасады деп айтуға мүмкіндік береді. Бұл цифрлық білім беру өнімдерін, кәсіби даму стратегияларын жобалау және білім беру ортасында өзара іс-қимылдың инновациялық форматтарын енгізу кезінде жеке сипаттамаларды ескеру қажеттілігін көрсетеді. Алынған мәліметтер цифрлық оқытуда және педагогтердің цифрлық құзыреттілігін дамытуда сараланған тәсілдің негізі ретінде пайдалануға болады.

Қаржыландыру туралы ақпарат

Бұл зерттеу Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігінің Ғылым комитеті тарапынан қаржыландырылды (АР23487342 «Исследование развития и оценки цифровых навыков педагогов через применение AR масок в социальных сетях» гранты).

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Жолдасова, М. К., Борбасова, Г. Н., Мэттьюс, Д., Кустубаева, А. М. «Үлкен бестік» бес факторлы тұлғалық сауалнамасының қазақ тілді нұсқасын бейімдеу туралы // ҚазҰУ Хабаршысы. Психология және әлеуметтану сериясы. – 2018. – Т. 67. – №. 4. – Б. 124-133.

2. Costa, P. T., McCrae, R. R. The revised NEO personality inventory (NEO-PI-R). In: The SAGE Handbook of Personality Theory and Assessment. 2008. Vol. 2, No. 2, pp. 179-198.

3. Correa T., Hinsley A. W., De Zuniga H. G. Who interacts on the Web?: The intersection of users' personality and social media use // Computers in human behavior. – 2010. – I. 26. – №2. – P. 247-253. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.09.003>

4. Montag, C., Yang, H., & Elhai, J. D. On the psychology of TikTok use: A first glimpse from empirical findings. Frontiers in Public Health, 2021, Vol. 9 <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.641673>

5. Ross C. et al. Personality and motivations associated with Facebook use // Computers in human behavior. – 2009. – I. 25. – №2. – P. 578-586. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.12.024>

6. Hughes D. J. et al. A tale of two sites: Twitter vs. Facebook and the personality predictors of social media usage // Computers in human behavior. – 2012. – I. 28. – №2. – P. 561-569. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.11.001>

7. Zhou A. Y. et al. Factors associated with burnout and stress in trainee physicians: a systematic review and meta-analysis // JAMA network open. – 2020. – I. 3. – №8. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.13761>

8. Mustafa S. et al. Digital students' satisfaction with and intention to use online teaching modes, role of big five personality traits // Frontiers in psychology. – 2022. – I. 13. – P. 956281. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.956281>

9. Ertmer P. A. et al. Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship // Computers & education. – 2012. – I. 59. – №2. – P. 423-435. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001>

10. Park Y. M. et al. The effects of media literacy education and its influence on digital citizenship: Focusing on CMF education programs in Korea // The Journal of Information Systems. – 2021. – I. 30. – №3. – P. 113-135. <https://doi.org/10.5859/KAIS.2021.30.3.113>

11. Ahmed S., Rasheed T. Relationship between personality traits and digital literacy skills: a study of university librarians // Digital Library Perspectives. – 2020. – I. 36. – №2. – P. 191-206. <https://doi.org/10.1108/DLP-02-2020-0005>

12. Rozgonjuk, D., Sindermann, C., Elhai, J. D., & Montag, C. Fear of Missing Out (FoMO) and social media's impact on daily-life and productivity at work: Do WhatsApp, Facebook, Instagram, and Snapchat Use Disorders mediate that association? Addictive Behaviors, 2020, Vol. 110. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106487>

13. Özgüven N., Mucan B. The relationship between personality traits and social media use // Social Behavior and Personality: an international journal. – 2013. – I. 41. – №3. – P. 517-528. <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.3.517>

14. Hu D. et al. A Review of Empirical Research on ICT Applications in Teacher Professional Development and Teaching Practice // Knowledge Management & E-Learning. – 2021. – I. 13. – №1. – P. 1-20. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2021.13.001>

References

1. Joldasova, M. K., Borbasova, G. N., Mettüs, D., Kustubaeva, A. M. «Үлкен бестік» бес факторлы тұлғалық сауалнамасының қазақ тілді нұсқасын бейімдеу туралы // ҚазҰУ Хабаршысы. Психология және әлеуметтану сериясы. – 2018. – Т. 67. – №. 4. – Б. 124-133.

2. Costa, P. T., McCrae, R. R. The revised NEO personality inventory (NEO-PI-R). In: *The SAGE Handbook of Personality Theory and Assessment*. 2008. Vol. 2, No. 2, pp. 179-198.
3. Correa T., Hinsley A. W., De Zuniga H. G. *Who interacts on the Web?: The intersection of users' personality and social media use* // *Computers in human behavior*. – 2010. – I. 26. – №2. – P. 247-253. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.09.003>
4. Montag, C., Yang, H., & Elhai, J. D. On the psychology of TikTok use: A first glimpse from empirical findings. *Frontiers in Public Health*, 2021, Vol. 9 <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.641673>
5. Ross C. et al. Personality and motivations associated with Facebook use // *Computers in human behavior*. – 2009. – I. 25. – №2. – P. 578-586. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.12.024>
6. Hughes D. J. et al. A tale of two sites: Twitter vs. Facebook and the personality predictors of social media usage // *Computers in human behavior*. – 2012. – I. 28. – №2. – P. 561-569. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.11.001>
7. Zhou A. Y. et al. Factors associated with burnout and stress in trainee physicians: a systematic review and meta-analysis // *JAMA network open*. – 2020. – I. 3. – №8. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.13761>
8. Mustafa S. et al. Digital students' satisfaction with and intention to use online teaching modes, role of big five personality traits // *Frontiers in psychology*. – 2022. – I. 13. – P. 956281. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.956281>
9. Ertmer P. A. et al. Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship // *Computers & education*. – 2012. – I. 59. – №2. – P. 423-435. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001>
10. Park Y. M. et al. The effects of media literacy education and its influence on digital citizenship: Focusing on CMF education programs in Korea // *The Journal of Information Systems*. – 2021. – I. 30. – №3. – P. 113-135. <https://doi.org/10.5859/KAIS.2021.30.3.113>
11. Ahmed S., Rasheed T. Relationship between personality traits and digital literacy skills: a study of university librarians // *Digital Library Perspectives*. – 2020. – I. 36. – №2. – P. 191-206. <https://doi.org/10.1108/DLP-02-2020-0005>
12. Rozgonjuk, D., Sindermann, C., Elhai, J. D., & Montag, C. Fear of Missing Out (FoMO) and social media's impact on daily-life and productivity at work: Do WhatsApp, Facebook, Instagram, and Snapchat Use Disorders mediate that association? *Addictive Behaviors*, 2020, Vol. 110. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106487>
13. Özgüven N., Mucan B. The relationship between personality traits and social media use // *Social Behavior and Personality: an international journal*. – 2013. – I. 41. – №3. – P. 517-528. <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.3.517>
14. Hu D. et al. A Review of Empirical Research on ICT Applications in Teacher Professional Development and Teaching Practice // *Knowledge Management & E-Learning*. – 2021. – I. 13. – №1. – P. 1-20. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2021.13.001>

А. Нұрсұлтанқызы*¹ , Р.Б. Маженова¹ , Ж.О. Аманбек¹ 

¹Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ., Қазақстан

ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГ ҚЫЗМЕТІНДЕГІ ЦИФРЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТІ ДАМУ ЖОЛДАРЫ

Аңдатпа

Мақала болашақ педагог-психологтардың жоғары білім беру жүйесіндегі цифрлық құзыреттілігін дамыту мәселесін зерттеу қажеттілігімен байланысты. Жоғары кәсіптік білім беру жүйесінің негізгі міндеті цифрлық ортада жұмыс істеуге, жетілдіруге және дамуға дайын маман даярлау болып табылады. Авторлар «цифрлық құзыреттілік», «даму» ұғымдарының мәнін ашты. Олардың пікірінше, цифрлық құзыреттілік дегеніміз — цифрлық технологиялар мен интернет желісінің көмегімен ақпаратты іздеу, жүйелеу, құрылымдау біліктілігі мен дағдылары, сондай-ақ кәсіби міндеттерді шешу мақсатында білім беру және оны сыни бағалауды білу. Мақалада жоғары білім беру жүйесінде білім алушы болашақ педагог-психологтардың цифрлық құзыреттілігін дамыту шарттары тұжырымдалған: ақпараттық-білім беру ортасын дамыту және білім беру процесіне қосымша шынайылықтарды енгізу. ЖОО-ның ақпараттық-білім беру ортасының тиімді жұмыс істеуі үшін студенттерге ақпараттық-білім беру жүйесіне сәйкестендіру негізінде ашық қолжетімділік беру қажет жергілікті және ғаламдық желілерде оқытушымен де, бір-бірімен де өзара іс-қимыл жасай отырып, зертханалық жұмыстарды орындауға, ақпаратты іздестіруді, іріктеуді, беруді жүзеге асыруға, интерактивті диалог жағдайында ақпараттық өзара іс-қимылды жүзеге асыруға мүмкіндік беру. Соңғы уақытта цифрлық технологияларды қолдану аясы артты. Мақалада оқу процесінде қолдануға болатын әртүрлі қолданбалы қосымшалар қарастырылады. Авторлардың пікірінше, болашақ педагог-психолог мамандарының ЖОО-нда бірыңғай ақпараттық білім беру кеңістігінде жұмыс істеуі, білім беру процесінде цифрлық технологияларын пайдалану білім алушылардың цифрлық құзыреттілігін дамытуға ықпал етеді.

Түйін сөздер: ақпараттық технологиялар, цифрлық сауаттылық, цифрлық құзыреттілік, коммуникация, қосымшалар, инновация, цифрландыру, дамыту.

А. Нұрсұлтанқызы*¹ , Р.Б. Маженова¹ , Ж.О. Аманбек¹ 

¹Карагандинский университет имени Е.А. Букетова, г. Караганда, Казахстан

ПУТИ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Аннотация

Статья связана с необходимостью изучения проблемы развития цифровой компетентности будущих педагогов-психологов в системе высшего образования. Основной задачей системы высшего профессионального образования является подготовка специалиста, готового к работе, совершенствованию и развитию в цифровой среде. Авторы раскрывают сущность понятий «цифровая компетентность» и «развитие». По их мнению, цифровая компетентность - это умение и навыки поиска, систематизации, структурирования информации с помощью цифровых технологий и сети интернет, а также умение обучать и критически оценивать ее с целью решения профессиональных задач. В статье сформулированы условия развития цифровой компетентности будущих педагогов-психологов, обучающихся в системе высшего образования: развитие информационно-образовательной среды и внедрение дополнительных приложений в образовательный процесс. Для эффективного функционирования информационно-образовательной среды вуза необходимо предоставить студентам открытый доступ к информационно-

образовательной системе на основе в локальных и глобальных сетях, взаимодействуя как с преподавателем, так и друг с другом, выполнять практические работы, осуществлять поиск, отбор, передачу информации, осуществлять информационное взаимодействие в условиях интерактивного диалога дать возможность осуществлять действия. В последнее время сфера применения цифровых технологий возросла. В статье рассматриваются различные прикладные приложения, которые можно использовать в процессе обучения. По мнению авторов, работа будущих специалистов педагогов-психологов в вузах в едином информационном образовательном пространстве, использование новых цифровых технологий в учебном процессе способствует развитию цифровых компетенций обучающихся.

Ключевые слова: информационные технологии, цифровая грамотность, цифровая компетентность, коммуникация, приложения, инновации, цифровизация, развитие.

A. Nursulankyzy*¹ , R.B. Mazhenova¹ , J.O. Amanbek¹ 
¹Karaganda E. A. Buketov University, Karaganda, Kazakhstan

WAYS TO DEVELOP DIGITAL COMPETENCIES IN THE ACTIVITY OF A TEACHER-PSYCHOLOGIST

Abstract

The article is related to the need to study the problem of developing the digital competence of future teachers-psychologists in the higher education system. The main task of the higher professional education system is to train a specialist who is ready to work, improve and develop in a digital environment. The authors reveal the essence of the concepts of «digital competence» and «development». In their opinion, digital competence is the ability and skills to search, systematize, structure information using digital technologies and the Internet, as well as the ability to teach and critically evaluate it in order to solve professional problems. The article formulates the conditions for the development of digital competence of future teachers-psychologists studying in the higher education system: the development of an information and educational environment and the introduction of additional applications into the educational process. For the effective functioning of the information and educational environment of the university, it is necessary to provide students with open access to an information and educational system based on local and global networks, interacting both with the teacher and with each other, perform practical work, search, select, transfer information, carry out information interaction in an interactive dialogue, give the opportunity to carry out actions. Recently, the scope of digital technologies has increased. The article discusses various applications that can be used in the learning process. According to the authors, the work of future specialists-educational psychologists in universities in a single information educational space, the use of new digital technologies in the educational process contributes to the development of digital competencies of students.

Keywords: information technologies, digital literacy, digital competence, communication, applications, innovation, digitalization, development.

КІРІСПЕ

Қазіргі уақытта бүкіл әлемде «цифрлық сауаттылық», «цифрлық құзыреттілік», «цифрлық білім беру», «цифрлық білім беру ортасы» сияқты ұғымдар көбірек көңіл бөлінуде. Еліміздегі заманауи өзгерістер жүйесінде ақпараттық технологиялардың өмірдің барлық салаларына енуінің объективті процесі жүріп жатыр, сондықтан цифрлық қоғамның үнемі өсіп келе жатқан талаптарына тез бейімделе алатын мамандарға деген қажеттілік артууда. Бұл отандық білім беру жүйесін ақпараттандырумен байланысты модернизациялау мәселесін шешу қажеттілігін анықтап, жалпы кәсіби құзыреттіліктің құрамдас бөлігі ретінде мамандардың цифрлық құзыреттілігін қалыптастыру мәселесі ерекше маңызға ие болуда. Осы тұрғыда 2023 жылы Президенті-

міз Қасым-Жомарт Тоқаев Республикалық педагогтер съездінде білім беру үдерісін цифрландыру қарқынын жеделдету қажет екенін атап өтті. Өйткені цифрлық шешімдер озық педагогикалық тәжірибені тез әрі тиімді түрде кеңінен таратуға мүмкіндік береді. Сол арқылы, тіпті, шалғай аудандардағы оқушыларды еліміздің және әлемнің үздік ұстаздарының материалдарымен, сабақтарымен қамтамасыз етуге болады» деген болатын [1].

XXI ғасыр педагог-психологы өз қызметін табысты жүргізу үшін жұмыстың жаңа әдістерін білуі қажет. Ол өзінің әдістемелік және көпмәдениетті құзыреттілігімен қатар, цифрлық құзыреттілігін де дамытуы қажет. Цифрлық құзыреттіліктің негізі цифрлық сауаттылық болып табылады. НАФИ талдау орталығы берген цифрлық сауаттылықтың анықтамасын ең толық деп санауға болады: «цифрлық сауаттылық дегеніміз — адамға ақпаратты қауіпсіз және дұрыс басқаруға, түсінуге, біріктіруге, бөлісуге, бағалауға, құруға және оған қатысуға арналған сандық құрылғылар мен желілік технологиялар арқылы қол жеткізуге мүмкіндік беретін білімнің, дағдылар мен көзқарастардың негізгі жиынтығы экономикалық және әлеуметтік өмір» [2].

Жоғарыда келтірілген анықтама көптеген ғалымдар атап өткен цифрлық сауаттылықтың барлық түрлерін қамтиды, мысалы: ақпараттық, компьютерлік, медиасауаттылық, коммуникативтік және технологиялық сауаттылық [3].

Жұмыс күші нарығын зерттеу көрсеткендей, қол еңбегі ғана емес, сонымен қатар үйренген ақпарат жиынтығына негізделген қызмет салалары да автоматтандырылуда. Арнайы білімді көбейту айтарлықтай жоғалады өйткені оларды цифрландыру өте оңай. Бұрын мектепте алған білім әлеуметтік өмірдің көп бөлігіне араласуға жеткілікті болатын. Цифрландыру мен цифрлық техника жаңа білімнің өмірдің барлық салаларына енуіне әкеледі және оқуды үздіксіз процеске айналдыруды қажет етеді. Демократиялық, ашық, еркін және плюралистік қоғамда бейбіт қатар өмір сүру әр уақытта барынша қосылумен қайта ізделуі керек. Бұл жағдайда шешілуі керек мәселелер күрделене түседі. Сондықтан келесідей сұрақтар туындайды: жастардың бұған дұрыс дайындалуы үшін қандай құзыреттер қажет? АҚШ-та пайда болған XXI ғасырдың дағдылары туралы пікірталас қазір басқа еуропа елдерінде де белсенді жүріп жатыр. Сонымен қатар 4 маңызды дағдыны дамыту өте маңызды. Олар: байланыс, топтық жұмыс, шығармашылық және сыни ойлау. Оның негізгі идеясы келесідей: білім беру процестері және оның негізінде белсенді коммуникация, топтық жұмыс, шығармашылық және сыни ойлау болашақ үшін қажетті арсеналды алуға көмектеседі [4, 1896].

Біздің зерттеу контекстімізде педагог-психологтың цифрлық құзыреттілігі бойынша техникалық құралдарды сауатты пайдалану, интернет желісінде қажетті ақпаратты сәтті іздеу және оны талдау, сондай-ақ цифрлық білім беру ортасының мүмкіндіктерін пайдалана отырып, алынған және цифрланған ақпаратты білім беру процесіне сапалы енгізу деп санауға болады.

2020 жылы қашықтықтан оқыту цифрлық сауаттылық саласындағы білімді арттыру, сондай-ақ педагог-психологтардың цифрлық құзыреттілігін дамытудың қажеттігін көрсетті. Цифрлық сауаттылық саласында алған білімдерін қолдану педагог-психологқа білім алушылармен қашықтықтан сабақ өткізуге ғана емес, сонымен қатар инклюзивті білім беру жағдайында, білім алушының жеке жағдайда сабаққа қатысуға мүмкіндігі болмаған кезде қажет. Дәл сол кезде педагог-психолог сабақтарға қызықты және пайдалы жаттығуларды енгізуі керек, оларды онлайн режимінде өткізуге және цифрлық байланыс құралдарын сауатты қолдана отырып, тез рефлексия жасауға мүмкіндік береді. Осылайша, педагог-психологтың цифрлық құзыреттілігі оның жұмысында үлкен маңызға ие және ол университетте оқу кезеңінде қалыптасуы керек.

Тәжірибені талдау нәтижелері көрсеткендей, болашақ педагог-психолог мамандарын кәсіби даярлау кезінде цифрлық құзыреттілікті дамыту көбінесе жеткіліксіз көлемде жүзеге асырылады, өздігінен, мақсатсыз қалыптасады. Бұл талдаудың нәтижелері педагог-психологтардың цифрлық құзыреттілігін дамыту процесін жетілдіру қажеттілігін көрсетеді. Аталған мәселені шешу үшін педагог-психологтың цифрлық құзыреттілігін дамытатын білім беру ортасын құру туралы сөз қозғаған жөн, ал, ол өз кезегінде болашақ педагог-психологтардың цифрлық құзыреттілігін арттыруға ықпал етеді.

ӘДЕБИЕТКЕ ШОЛУ

Бүгінгі таңда білім беру кеңістігінде педагогтің ақпараттық технологиялар саласындағы дағдылары мен құзыреттіліктерін сипаттау үшін ғалымдар, көп жағдайда мынандай ұғымдарды: «цифрлық құзыреттілік» (digital competence), «цифрлық сауаттылық» (digital literacy), «ақпараттық-коммуникациялық құзыреттілік» (information communication technology competence, ICT competence), «медиа құзыреттілік» (media competence), «акт-сауаттылық» (ағылш. ICT literacy), «ақпараттық-коммуникациялық-технологиялық құзыреттілік» (ICT literacy) және т. б. түсініктер қолданылады. Осыған орай біздер қарастырылып отырған мәселемізге байланысты зерттеудің негізгі ұғымдарын сипаттауды жөн деп санаймыз. Мәселен, «құзыреттілік», «ақпараттық-коммуникациялық құзыреттілік», «цифрлық құзыреттілік».

D. Dicheva мен оның әріптестері өз мақаласында білім беру процесінде геймификация құбылысын зерттейді: «көптеген оқушылар мен студенттер білім беруді зеріктіретін және бірқалыпты, тіпті шаршататын процесс деп санайды, ал ойын элементтері оқуға жасанды мотивация жасауға көмектеседі. Өмірдің әртүрлі салаларына (маркетинг, бизнес және т.б.) ойын тәжірибесін кеңінен енгізгеніне қарамастан, білім беруді геймификациялау әлі де болған жоқ. Білім беру үдерісіндегі ойын тәсілдерінің алуан түрлілігіне қарамастан, олар әлі күнге дейін эмпирикалық тұрғыдан жеткілікті зерттелмеген, геймификацияланған оқытудан өту нәтижесінде алынған білімнің әсері мен сапасы мәселесі әлі толық шешілмеген» [5].

Зерттеу «геймификация элементтерін өздерінің педагогикалық практикасында бірінші болып информатика мұғалімдері пайдаланады, бұл мұғалімдерде ойын элементтерін құру және енгізу үшін қажетті технологиялардың басқа мамандандыруларының болмауы проблемасының болуын көрсетеді. Осылайша, ойын элементтерін білім беруге енгізу белгілі бір қолайлы технологиялық жағдайларды және тиісті бағдарламалық өнімдерді әзірлеуді қажет ететін әлі зерттелмеген процесс болып табылады деген қорытынды жасауға болады» дейді [5].

O. Viberg пен Å. Grönlund-тың “Understanding students' learning practices: design and integration for mobile technology into distance education” атты мақаласы - қашықтықтан оқытуға арналған мобильді қолданба дизайнының маңыздылығына арналған зерттеу жұмыстарының бірі. Авторлар «күнделікті бейресми өмірде студенттер смартфондарда немесе планшеттерде мобильді қосымшаларды жиі қолданса да, көпшілікке әртүрлі бағдарламалардың мобильді және жұмыс үстелі нұсқаларын бірлесіп қолдану ыңғайлы болар еді» деген [6].

Зерттеу жұмысында пайдаланушыға бірнеше таңдауды ұсынудың цифрлық білім беру ортасын әзірлеу процесінің қажеттілігіне ерекше назар аударады білім беру технологиялары: «интерактивті оқу материалдарын пайдалану сипаты әркім үшін өзгермелі және әртүрлі, өйткені көпшілігі үзілісте (мысалы, көлікте саяхаттау кезінде) бір нәрсені үйренуді таңдайды және топтық немесе жобалық оқыту бағдарламаны меңгеруді қиындатады. Студенттерді интерактивті әдіспен тиімді оқыту үшін әртүрлі интерактивті орталардың немесе бағдарламалардың мүмкіндігінше кең ауқымына қол жеткізу қажет. Яғни, сыныптардың жабдықталуынан немесе білім беру мекемелерінің дәстүрлі білім беру шеңберінде әртүрлі бағдарламалық қамтамасыз етуді, техниканы сатып алуынан басқа, мобильді оқыту мүмкіндіктері үшін бағдарламалық өнімдерді әзірлеу қажет» [6].

Осылайша, цифрлық технологиялар оларды енгізу перспективасында оқытудың дәстүрлі тәсілі мен оны жаңғырту процесінде туындайтын өткір педагогикалық мәселелерді шешуге айтарлықтай ықпал ете алады. Сондықтан жоғарыда аталған ғалымдар атап өткендей, қазіргі заманғы педагог-психолог цифрлық қоғамның экономикалық кеңістігінде ұзақ уақыт бойы оның жайлы өмір сүруіне және бәсекеге қабілетті болуына көмектесетін жаңа білім мен дағдыларды игеруге міндетті.

Қазіргі заманғы педагог-психолог ақпараттық кеңістікте өте жақсы бағдарлануы, қазіргі білім беру мекемесінің жеке қажеттіліктері мен талаптарына сәйкес ақпаратты қарастыра алуы және онымен жұмыс істей алуы тиіс. Дәлірек айтқанда: мәтіндік құжаттар, кестелер, диаграммалар, презентациялар, суреттер жасау; сабақтарда интернет-технологияларды қолдану;

оқушыларға сауалнама жүргізуді, диагностикалауды, тестілеуді, сондай-ақ интернет желісінде ақпарат іздеуді жүзеге асыра білу; өзінің электрондық өнімдерін әзірлеу; өзінің кәсіби қызметінде дайын электрондық өнімдерді (электрондық оқулықтар, оқыту бағдарламалары, демонстрациялық бағдарламалар) қолдану және біріктіру.

Психологиялық-педагогикалық әдебиеттегі «құзырет» және «құзыреттілік» терминдері әртүрлі түсіндіріледі. Біздер қарастырған психологиялық-педагогикалық әдеби дереккөздердің және осы мәселені шешудің әртүрлі тәсілдерінің негізінде Е.М.Фещенконың зерттеулерінде педагог-психологтің кәсіби құзыреттілігін дамыту бүкіл кәсіби қызмет барысында болатын ұзақ және көпжақты процесс ретінде қарастырылады. Е.М.Фещенко өзінің зерттеуінде педагог-психологтің кәсіби құзыреттілігін дамытудың инновациялық құралы ретінде жобалық тәсілдің маңыздылығын дәлелдейді. Бұл тәсіл жүйе құраушы деп аталады, «тұлғаның дамуына оң әсер етеді және білім беру бағдарламаларының дамушы әсерін күшейтеді» [7, 46].

Әр түрлі жобаларды егжей-тегжейлі талдау негізінде И.В. Доможировтың бастамаларын цифрлық құзыреттілік «ақпараттық технологиялар мен цифрлық медианы міндеттерді орындау үшін пайдалану үшін қажетті білім, дағдылар жиынтығы; мәселелерді шешу; ақпаратты басқару; ынтымақтастық; қарым-қатынас; мазмұнды құру және тарату; бірлескен қызмет және қажеттіліктерді қанағаттандыру» деп түсіндіреді [8].

К.С.Окрут цифрлық құзыреттілікті цифрлық ресурстар мен ақпараттық технологияларды пайдалану, цифрлық ресурстар мен мазмұнды түсіну және сыни тұрғыдан бағалау, тиімді қарым-қатынас жасау қабілеті ретінде қарастырады [9]. Ғалым сандық құзыреттіліктің келесі компоненттерін анықтайды: ақпараттық және медиа сауаттылық; онлайн байланыс; техникалық және тұтынушылық компоненттер. Ал, Еуропалық комиссия жариялаған «тәжірибедегі цифрлық құзыреттілік: негіздемелік талдау» зерттеуінде цифрлық құзыреттілік өмір бойы оқытудың негізгі құзыреттерінің бірі ретінде анықталады. Цифрлық құзыреттілік — бұл оқыту, кәсіби қызмет (жұмыс) және қоғамға қатысу үшін цифрлық технологияларды сенімді, сыни және жауапкершілікпен пайдалану және өзара әрекеттесу.

Осы тұрғыда біздер жоғарыда аталған ғалымдардың зерттеулеріне сүйене отырып, біздің зерттеу шеңберіндегі цифрлық құзыреттілік дегеніміз — цифрлық технологиялар мен интернет желісінің көмегімен ақпаратты іздеу, жүйелеу, құрылымдау біліктілігі мен дағдылары, сондай-ақ кәсіби міндеттерді шешу мақсатында білім беру және оны сыни бағалауды білу деп түсінеміз. Сонымен қатар, жалпы жүргізілген әдебиеттерге шолу болашақ педагог-психологтардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру мәселесі аз зерттелгенін, атап айтқанда, болашақ педагог-психологтардың цифрлық құзыреттілігін қалыптастыру аспектісінің жеткіліксіз дамуы байқалады. Кез келген саладағы жұмыс берушілердің жоғары білім беру жүйесінің түлектеріне қойылатын маңызды талабы цифрлық құзыреттіліктің болуы болып табылады. Сондықтан цифрлық құзыреттілікті дамыту мәселесі білім алушының жеке басын қалыптастыруда маңызды орын алады [10].

Жақында кеңейтілген шынайылық технологиясында үлкен серпілістер болды. Оны қолдану аясы кеңейді. Қазіргі уақытта сіз оны білім беруде, медицинада, ойындарда, жарнамада және т.б. кездестіре аласыз. Оқыту үшін қолданылатын әртүрлі толықтырылған шынайы қосымшаларын қарастырыңыз.

BBC Civilisations Ar — бұл әлемнің түкпір-түкпірінен тарихты «жинайтын» қосымша. Бұл ежелгі Египеттің құпияларын, Ренессанс шедеврлерін ашуға, Уэльстің Ұлттық мұражайына баруға және т. б. көп нәрсені қамтиды 30 тарихи жәдігер. Жылжыту, масштабтау және бұру арқылы сіз зерттеуші бола аласыз. Аудио нұсқаулықты пайдалануға, саркофақтың ішінде не жатқанын көруге, иероглифтерді аударуға, үйіңізде немесе оқу орныңызда бар нысандардың фотосуреттерімен бөлісуге мүмкіндік бар.

SKETCHAR-шығармашылықты дамытуға көмектесетін қосымша. Бірегей интерактивті Ar тәсілі-сурет салу, фотосуреттерді өңдеу және геймификация. Мұнда кеңейтілген шынайылық пен жасанды интеллект біріктіріліп, оқу процесін жылдам әрі қызықты етуге болады. Смартфон

камерасы арқылы сіздің алдыңызда Ar эскизі көрінеді. Тек қағаз парағында виртуалды сызықтарды біртіндеп біріктіріп жүргізу керек. Бұл функцияны кәсіби суретшілер, мысалы, қабырғалардағы эскиздерді масштабтау үшін пайдаланады. Сондай-ақ, фотосуреттерді бір рет басу арқылы иллюстрацияларға айналдыру мүмкіндігі бар. Шығармашылық ойлауды дамыту үшін шағын ойындар ойнауға болады. Сурет салу сабақтары бойынша курстары тандауға да болады. Сурет салуды жаңадан бастаушыларға арналған жиынтықтар бар, сондай-ақ белгілі бір тақырыпты тереңдетіп, үйрену үшін де сабақтар берілген. Жылдам бейнелерді шығармашылықпен сақтауға және достарыңызбен бөлісуге болады.

Mondly-Ar тілдерін үйренуге арналған қосымша. Пайдаланушының кез келген уақытта өзінің виртуалды көмекшісі болады. Онда 31 тілді үйренуге болады. Чат-боттардың қолдауымен сіздің айтылымыңыз бағаланады, тек оқуға ғана емес, сонымен қатар жаттығуға да мүмкіндік бар, көмекші сіздің жұмысыңызға бірден баға береді, адам дауысымен жауап береді, сонымен қатар ым-ишара мен мимика арқылы көмектеседі.

Google Translate-мәтінді немесе жазуды суретке түсіріп, содан кейін қажетті үзіндіні тандап, оны бірден аударуға болатын сөздерді әртүрлі тілдерге аударуға арналған қосымша. Оқушылар бұл функцияны жиі қолданатынын айтты.

Mind Online қызметі — бейнеконференцияларды ұйымдастыруға арналған. Жоғары сапалы бейне, қатысушылардың шексіз санын қосу, үйренуге оңай пайдаланушы интерфейсі, виртуалды кездесулерді ұйымдастырудың кең функционалдығы.

Zoom — бейнеконференциялар, веб-конференциялар, вебинарлар, бірыңғай коммуникациялар үшін бұлтты платформа.

WebEx — бұл жоғары жылдамдықтағы веб-конференцияларға арналған толыққанды жүйе.

Quiver-кеңейтілген 3D шындықпен бояу. Қолданба суреттерді бояуға, содан кейін оларды жандандыруға мүмкіндік береді.

Ресми сайтта сіз бояу беттерін басып шығарып, қосымшаны жүктей аласыз. Шығармашылық үшін өте қызықты, білім алушылардың қызығушылығы зор.

Google Lens — бұл суреттері жоқ мекемедегі мәзірді суретке түсіруге, содан кейін оның қалай көрінетінін көруге мүмкіндік беретін кеңейтілген шындық қосымшасы. Сондай-ақ, чекті сканерлеп, төлемді кеңестер мен салықтар арқылы білуге болады.

Aruler — бұл смартфонның камерасын пайдаланып кеңейтілген шындықты өлшеуге мүмкіндік беретін қосымша. Сізге тек көлденең жазықтықты нысанаға алып, өлшеуді бастау керек.

GoToMeeting веб-конференцияларға арналған Онлайн қызмет. Кездесулердің шексіз санын өткізуге мүмкіндік береді: шақыру қағаздарын жіберу, презентацияны көрсету және құжаттар мен қосымшаларда бірлесіп жұмыс істеу, кездесудің барысын жазу және ойнату. *MS Office* интеграциясы.

MyOwnConference вебинарлар мен веб-конференциялар өткізуге арналған қызмет. Қатысушылар саны 10000 адамға дейінгі іс-шараларды ұйымдастыруға және бір уақытта 10 жүргізушіге дейін хабар таратуға мүмкіндік береді. Онлайн кездесулерді өткізуге қажетті барлық мүмкіндіктерге ие, соның ішінде жүргізушінің бейне трансляциясы, мәтіндік чат, экран мен презентацияларды көрсету, сауалнамалар жүргізу, жазу. Қосымша бағдарламаларды орнатуды қажет етпейді.

WEBINAR.FM flash вебинар қызметі. Мүмкіндіктер: бейне, аудио, чат, whiteboard, жұмыс үстелін көрсету, вебинарды жазу, презентацияны көрсету (соның ішінде PowerPoint).

Mirapolis виртуалды бөлмесі веб және бейнеконференцияларға арналған қызмет. Теңшеудің кең мүмкіндіктері. Белсенді қатысушылардың шексіз санымен аудио және бейне конференциялар өткізуге мүмкіндік береді. Бірліктегі AR Foundation және MARS-AR қосымшасын жасауға болатын құралдармен қамтамасыз етеді.

Олар негізінен кросс-платформа. AR мазмұнын жасау үшін үш маңызды ұғымды үйрену керек:

1. Motion tracking — қозғалысты бақылау. Еркін қозғалуға арналған 6 деңгей, яғни мобильді құрылғы позициялық бақыланады, сондай-ақ айналу осьтері бойынша.

2. Қоршаған ортаны тану құрылғыларға тік және көлденең беттерде жазықтықты анықтауға мүмкіндік береді, бұл объектілерді нақты әлемде орналастыруға мүмкіндік береді.

3. Жарықтандыруды талдау AR мазмұнын шынайы ету мүмкіндігі болуы үшін нақты ортадағы жағдайларды талдауға мүмкіндік береді. Осының арқасында нысандар жарқын, үнсіз болуы мүмкін, бұл нақты әлемдегі жарықтандыруға дәл сәйкес келеді.

Бұл платформа unity-дегі негізгі болып табылады, деректер AR Foundation-қа әр SDK-нің үстіне орнатылған пакеттер арқылы енеді, бұл сіздің қосымшаларыңызды белгілі бір құрылғыларға бағыттамай-ақ жасауға мүмкіндік береді, барлық мүмкіндіктер барлық жерде жұмыс істейді. Егер қандай да бір функция бір платформада жұмыс істесе, ал екіншісінде жұмыс істемесе, онда қолданба оны функция іске қосылғанша жасырады, бұл қолданбаны қайта жасауға мүмкіндік береді.

MARS — ыңғайлы және икемді AR қолданбаларын жылдам жасауға мүмкіндік беретін дизайн құралдарының жиынтығы. Ол тиімді тестілеу, әртүрлі платформаларда жұмыс істеу, нақты әлемге бейімделу сияқты күрделі тапсырмаларға арналған. Бірнеше платформалар үшін қосымшаны жүйелі түрде құру мүмкіндігі болу үшін қосымша деңгей ретінде орындалады.

ARCore — бұл кеңейтілген шындықты құруға арналған қосымша, онда сізге осы салада терең білім қажет емес. Google әзірлеушісі сонымен қатар үш негізгі технологияны қолданады (қозғалысты бақылау, қоршаған ортаны тану, жарықтандыруды бағалау).

Смартфонды жылжыту кезінде ARCore қоршаған әлемді талдайды және осы фонда виртуалды нысандар орналастырылатын өзіндік құрылысты жасайды, сонымен қатар камера қозғалған кезде кейбір нысандардың қозғалысын анықтау үшін қозғалыстар бақыланады. Виртуалды нысанды үй ішінде орналастырған кезде, сіз сыртқа шығып, оралуға болады, ал нысан әлі де сол жерде болады. Осылайша ARCore өзінің виртуалды әлемін құрды, онда ол әр бөлшектің орналасқан жерін есіне алады.

МАТЕРИАЛДАР МЕН ӘДІСТЕР

Зерттеудің мақсаты — жоғары білім беру жүйесіндегі болашақ педагог-психологтардың цифрлық құзыреттілігін дамыту жағдайларын анықтау.

Білім алушылардың цифрлық құзыреттілігін дамыту мәселесі бойынша әдебиеттерді бақылау, талдау, озық тәжірибені зерделеу және қорыту **әдістері** қолданылды.

Зерттеу тобына 2024-2025 оқу жылында Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті «Мектепке дейінгі және психологиялық-педагогикалық даярлық кафедрасының ПжП мамандығы бойынша 25 респондент эксперимент тобына және физика және математика мамандығынан 30 студент алынды, зерттелушілердің жалпы саны 55 респондентті қамтыды.

Зерттеудің пәні: жоғары білім беру жүйесіндегі болашақ педагог-психологтардың цифрлық құзыреттілігін дамыту жағдайларының тұлғалық қасеттерімен өзара байланысы.

Зерттеу болжамы: оқыту үдерісіндегі инновациялық тәсілдер студенттерге сабақта жаңа ақпаратты өнімді меңгеруге және өзара әрекеттесуге мүмкіндік береді.

Қосымша болжамдар:

- болашақ педагог-психологтардың цифрлық құзыреттілігін дамыту жағдайларының тұлғалық қасеттерімен өзара байланысы.

- жоғары білім беру жүйесіндегі болашақ педагог-психологтардың цифрлық құзыреттілігін дамыту жағдайлары тұлғалық қасеттерінің дамуына оңды әсер етсе, олардың ақпараттық-коммуникациялық технологияларды кәсіби қызметте тиімді пайдалану дағдылары артады.

Зерттеуде ЖОО-да болашақ педагог-психологтардың жоғары білім беру жүйесіндегі цифрлық құзыреттілігін дамытудың маңызды шарттары ретінде ақпараттық-білім беру ортасын дамытуды және білім беру процесіне толықтырылған ақпараттарды енгізуді қарастырамыз. Бұл екі компонент көрнекілік пен ақпараттық толықтығы арқылы студенттердің оқу деңгейін

арттырумен қатар, ақпараттық-коммуникациялық технологияларды және сандық технологиялардың әдіс тәсілдерін меңгеруі болашақ педагог-психологтардың цифрлық құзыреттілігін дамыту жағдайларына, тұлғалық қасиеттері мен таңымдық үрдістерінің дамуына, оны кәсіби қызметте тиімді пайдалану дағдыларының артуына көмектеседі деп тұжырымдаймыз.

НӘТИЖЕЛЕР МЕН ТАЛҚЫЛАУ

Алғашқы эмпирикалық зерттеу кезеңінде сауалнама әдісі арқылы анықтағанымыздай ақпараттық-коммуникациялық технологияларды кәсіби қызметте тиімді пайдалану дағдылары артады. Цифрлық құзыреттілігін дамытудың маңызды шарттары ретінде ақпараттық-білім беру ортасын дамытуды және білім беру процесіне толықтырылған ақпараттарды енгізуге қатысты жағдайларымен толықтырылады. Осыған орай, зерттеудің бірінші кезеңде, ЖОО-да студенттің цифрлық құзыреттілігін дамытудың қалыптастырушы факторларын анықтауға сауалнама жүргізілді.

Педагогикалық эксперименттің басталуы респонденттерге сауалнама жүргізумен қатар жүрді, онда барлық іріктеуге қатысушылар цифрлық сауаттылық пен ақпараттық-коммуникациялық технологияларға қатысты бар білімге қатысты сұрақтарға жауап беруі керек болды. Жүргізілген сауалнама барлық субъектілердің «цифрлық сауаттылық» және «ақпараттық-коммуникациялық технологиялар» ұғымдары туралы түсініктері жоқ екенін анықтауға мүмкіндік берді. Сонымен қатар, студенттерге білім беру ортасын цифрландыру қажеттілігі, оның оқыту әдістерінің негізгі құрамдас бөліктері және оларды қабылдау туралы сұрақтарға жауап беру қиынға соқты. Сандық дағдыларды үйрету қажеттілігі туралы, студенттерге электронды оқыту және жалпы цифрлық білім беру басымдығы туралы сұрақтарға жауап беру оңайырақ болды. Кейінгі мазмұнды талдау процедурасы турал алынған сауалнама деректерінің мағыналық ерекшеліктерін қамтыды және олардың келесідей мәліметтерді анықтауға көмектесті: цифрлық сауаттылық цифрлық құрылғыларды пайдалану туралы білімді және ақпараттық-коммуникациялық технологиялармен қалай жұмыс істеу керектігін түсінуге;

- АКТ әртүрлі құрылғылар болып табылады, сонымен қатар ақпаратты өңдеуді (компьютер, Интернет, жергілікті желі, жасанды интеллект, әртүрлі ақпарат құралдары) туралы білімдерін анықтауға;

- болашақ педагог-психологтар үшін ақпараттық технологиялармен жұмыс істеу дағдыларының болуы және оларды кәсіби қызметте қолдана білу маңыздылығы; %), ал бұл мамандықта маманның көп функциялы болуы (23%), өзін-өзі дамытуға ұмтылуы және заманауи цифрлық ұрпақпен жұмыс істей білу қабілеті;

- Педагог-психологқа цифрлық білім беру кәсіби құзыреттілікті арттыру, сыни ойлауды дамыту, заманауи студенттермен өзара әрекеттесу қабілеті және электрондық контентпен жұмыс істеу перспективасын әлі де болса зерттеуді керек етеді. Дегенмен де, біздің зерттеу жұмысымызда жоғары білім беру жүйесіндегі болашақ педагог-психологтардың цифрлық құзыреттілігін дамыту жағдайларын анықтауға арналған сауалнаманың жүргізуге мүмкіндік берді. Төмендегі кестеде 1-ші жоғары білім беру жүйесіндегі болашақ педагог-психологтардың цифрлық құзыреттілігін дамыту жағдайларын анықтауға арналған сауалнаманың пайыздық көрсеткіштері берілген.

Кесте 1 - Жоғары білім беру жүйесіндегі болашақ педагог-психологтардың цифрлық құзыреттілігін дамыту жағдайларын анықтауға арналған сауалнаманың пайыздық көрсеткіштері

№	Сауалнамалар	БТ	ЭТ
	Кездесу жиіліктері	f	f
1.	Білім беру ресурстарына ашық қолжетімділік беру	28%	8,5%
2	Жергілікті және жаһандық желілерде өзара іс-қимыл жасай отырып, зертханалық жұмыстарды орындауға мүмкіндік беру	12%	-

3	ЖОО-ның ақпараттық білім беру ортасы жағдайында сабақтар өткізу студенттің цифрлық құзыреттілігін дамытуға әсер етеді ме?	16%	12%
4	Интерактивті Аг тәсілі-сурет салу, фотосуреттерді өңдеу және геймификация тәсілдері туралы білесіз бе?	12%	26,6%
5	Mondly-Ar тілдерін үйренуге арналған қосымшасын пайдалана аласыз ба?	16%	26,6%
6	SKETCHAR-шығармашылықты дамытуға көмектесетін қосымша туралы білгіңіз келеді ме?	28%	9,2%

Бұл кестеде болашақ педагог-психологтардың цифрлық құзыреттілігін дамыту жағдайларын анықтауға арналған сауалнама нәтижелерінің пайыздық көрсеткіштері берілген. Бақылау тобына қатысқан физика-математика мамандықтары және эксперимент ПжП мамандықтарының 2-курс студенттерінің жауаптары салыстырылған.

Кейбір сұрақтар бойынша Педагогика және психология топтарының берген жауаптарын талдау кезінде көрсеткіштері жоғары болды, кейбіреулерінде эксперимент тобыда жоғары жоғары көрсеткіш көрсетті. Бұл әр топтың цифрлық құзыреттілікке қатысты әртүрлі аспектілерді қалай қабылдайтынын көрсетеді. Екі топта да жоғары пайыздық көрсеткішке ие сұрақтар мен төмен көрсеткішке ие сұрақтар бар. Бұл педагог-психологтардың цифрлық құзыреттілігінің әртүрлі аспектілері бойынша біркелкі дамымағанын көрсетеді.

Білім беру ресурстарына ашық қолжетімділік беру: Бақылау тобындағы ПжП мамандығы бойынша студенттердің көрсеткіші (28%) ЭТ тобына (8,5%) қарағанда жоғары. Бұл бақылау тобының ПжП мамандығы ашық білім беру ресурстарына қолжетімділіктің маңыздылығын жоғары бағалайтынын немесе оған қолжетімділігінің жоғары екенін көрсетеді.

Жергілікті және жаһандық желілерде өзара іс-қимыл жасай отырып, зертханалық жұмыстарды орындауға мүмкіндік беру: бұл сұрақтың ЭТ тобы үшін мәліметі жоқ. БТ тобындағы көрсеткіш 12%. Бұл зертханалық жұмыстарды онлайн режимінде орындау мүмкіндігінің маңыздылығын студенттердің орташа бағалайтынын көрсетеді.

ЖОО-ның ақпараттық білім беру ортасы жағдайында сабақтар өткізу студенттің цифрлық құзыреттілігін дамытуға әсер етеді ме?: БТ тобының көрсеткіші (16%) ЭТ тобына (12%) қарағанда сәл жоғары. Бұл ЖОО-ның ақпараттық білім беру ортасының цифрлық құзыреттілікке әсерін екі топ та орташа бағалайтынын көрсетеді.

Интерактивті Аг тәсілі-сурет салу, фотосуреттерді өңдеу және геймификация тәсілдері туралы білесіз бе?: ЭТ тобындағы көрсеткіш (26,6%) БТ тобына қарағанда жоғары, ал бақылау тобында мәлімет жоқ. Бұл ЭТ тобының AR технологиялары туралы көбірек білетінін немесе оған қызығушылығы жоғары екенін көрсетеді.

Mondly-Ar тілдерін үйренуге арналған қосымшасын пайдалана аласыз ба?: ЭТ тобындағы көрсеткіш (26,6%) БТ тобына қарағанда жоғары (16%). Бұл ЭТ тобының тіл үйренуге арналған AR қосымшаларын пайдалануға көбірек дайын екенін немесе оны пайдалану тәжірибесінің көбірек екенін көрсетеді.

SKETCHAR-шығармашылықты дамытуға көмектесетін қосымша туралы білгіңіз келеді ме?: БТ тобындағы көрсеткіш (28%) ЭТ тобына (9,2%) қарағанда жоғары. Бұл БТ тобының шығармашылықты дамытуға арналған қосымшаларға қызығушылығының жоғары екенін көрсетеді. Әр топтың ерекшеліктерін ескере отырып, цифрлық құзыреттілікті дамыту бойынша оқыту бағдарламаларын әзірлеу қажет. AR технологияларын және басқа да интерактивті тәсілдерді оқу процесіне енгізу керек екендігін білдіреді. Студенттердің ашық білім беру ресурстарына қолжетімділігін қамтамасыз етумен қатар, шығармашылықты дамытуға көмектесетін қосымшалар мен құралдарды пайдалануға ынталандыру керек деп ойлаймыз. ЭТ тобының мәліметтері толық болмағандықтан, толыққанды талдау жасау үшін барлық мәліметтерді жинау қажет етеді.

Зерттеу барысы екі кезеңге бөлінді, біріншісінде оқыту үдерісіндегі инновациялық тәсілдер студенттерге сабақта жаңа ақпаратты өнімді меңгеруге және өзара әрекеттесуге мүмкіндік береді, екінші кезеңде алынған зерттеу ақпараттар қорытындыланады. Зерттеудің басында

тұжырымдалған гипотеза оқыту үдерісіндегі инновациялық тәсілдер студенттерге сабақта жаңа ақпаратты өнімді меңгеруге және өзара әрекеттесуге мүмкіндік береді деген болжам жасады. Демек, эксперименттік топ үшін ұсынылған болжамды статистикалық түрде тексеруді керек етеді. Төмендегі кестеде топтардың статистикасы берілген.

Статистикалық болжам:

H_0 – болжам – оқыту үдерісіндегі инновациялық тәсілдер студенттерге сабақта жаңа ақпаратты өнімді меңгеруге және өзара әрекеттесуге мүмкіндік береді және екі таңдау топтары арасында мәнді айырмашылықтар жоқ.

H_1 – болжам – оқыту үдерісіндегі инновациялық тәсілдер студенттерге сабақта жаңа ақпаратты өнімді меңгеруге және өзара әрекеттесуге мүмкіндік береді және екі таңдау топтары арасында мәнді айырмашылықтар бар.

Төмендегі 2-ші кестеде топтың статистикалық мәліметтері келтірілген.

Кесте 2 - Топтың статистикасы

Топтың статистикасы					
	Топтар	N	Среднее	Станд. ауытқуы	Станд орташа қатесі
Үлгерім_көрсеткіші	эксперименттік топ	25	75,6800	8,69253	1,73851
	бақылау тобы	30	67,2000	1,44795	,26436
Сандық_технология_әдістері	эксперименттік топ	25	2,2000	,64550	,12910
	бақылау тобы	30	3,0000	,00000	,00000
АКТ	эксперименттік топ	25	2,8400	,55377	,11075
	бақылау тобы	30	2,9667	,18257	,03333
Ойлау_шапшаңдығы	эксперименттік топ	25	21,1600	7,95131	1,59026
	бақылау тобы	30	19,3000	6,25410	1,14184
Үлгерім_сапасы	эксперименттік топ	25	76,4000	9,74679	1,94936
	бақылау тобы	30	67,2000	1,44795	,26436
Креативтілік	эксперименттік топ	25	15,2800	4,73920	,94784
	бақылау тобы	30	14,9333	4,14341	,75648
Цифрлық_құзыреттілігі	эксперименттік топ	25	15,8800	4,63069	,92614
	бақылау тобы	30	15,5000	5,16453	,94291

Төмендегі 3-ші кестеде тәуелсіз таңдау Стьюденттің критерийлерінің мәліметтері келтірілген.

Кесте 3 - Тәуелсіз таңдау критерийлер

Тәуелсіз таңдау критерийлер									
		Ливиня дисперсиясы теңдік критерийі		t-критерий					
		F	Мән-ділігі	t	ст.св.	Мән-ділігі	Орт айырмашылығы	Орта стандарт-ты айырмашылық	95% сенімді интервал
Үлгерім_көрсеткіш	Теңдік дисперсия ұсынылады	70,954	,000	5,266	53	,000	8,48000	1,61037	5,25001 11,70999
	Теңдік дисперсия ұсынылмайды			4,822	25,112	,000	8,48000	1,75849	4,85914 12,10086
Сандық технология әдісі	Теңдік дисперсия ұсынылады	54,973	,000	-6,801	53	,000	-,80000	,11763	-1,03593 -,56407

	Теңдік дисперсия ұсынылмайды			-6,197	24,000	,000	-,80000	,12910	-1,06645	-,53355
АКТ тәсілдері	Теңдік дисперсия ұсынылады	6,332	,015	-1,180	53	,243	-,12667	,10734	-,34196	,08862
	Теңдік дисперсия ұсынылмайды			-1,095	28,352	,283	-,12667	,11566	-,36346	,11012
Ойлау_шапшаң-дығы	Теңдік дисперсия ұсынылады	1,914	,172	,971	53	,336	1,86000	1,91545	-1,98191	5,70191
	Теңдік дисперсия ұсынылмайды			,950	45,186	,347	1,86000	1,95774	-2,08263	5,80263
Үлгерім_сапасы	Теңдік дисперсия ұсынылады	70,621	,000	5,112	53	,000	9,20000	1,79968	5,59030	12,80970
	Теңдік дисперсия ұсынылмайды			4,677	24,884	,000	9,20000	1,96720	5,14751	13,25249
Креативтілік	Теңдік дисперсия ұсынылады	,621	,434	,289	53	,773	,34667	1,19780	-2,05581	2,74914
	Теңдік дисперсия ұсынылмайды			,286	48,146	,776	,34667	1,21271	-2,09146	2,78479
Цифрлық құзыреттілігі даму көрсеткіштері бойынша	Теңдік дисперсия ұсынылады	,006	,940	,285	53	,777	,38000	1,33504	-2,29775	3,05775
	Теңдік дисперсия ұсынылмайды			,288	52,690	,775	,38000	1,32167	-2,27130	3,03130

Біздің 3- кестеде тәуелсіз t-тестінің нәтижелері көрсетілген. Кестені талдау және қорытынды жасау үшін, әрбір көрсеткішті жеке-жеке қарастырайық. Үлгерім_көрсеткіші: Ливиния дисперсиясы: Ливиния тестінің мәнділігі ($p = 0,000$) дисперсиялардың тең еместігін көрсетеді. Демек, “Теңдік дисперсия ұсынылмайды” жолын қарастыру керек. t-критерий: $t = 4,822$, еркіндік дәрежесі (ст.св.) = 25,112, мәнділігі ($p = 0,000$). p-мәні 0,05-тен аз болғандықтан, айырмашылық статистикалық маңызды. Орташа мәндердің айырмашылығы: 8,48000. Эксперименттік топтың үлгерім көрсеткіші бақылау тобына қарағанда орташа есеппен 8,48000-ге жоғары. Сенімділік аралығы: 95% сенімділік аралығы [4,85914; 12,10086] нөлді қамтымайды.

Инновациялық тәсіл үлгерім көрсеткішін статистикалық маңызды түрде жақсартты. Эксперименттік топтың үлгерімі бақылау тобына қарағанда жоғары болды.

Сандық технология әдісі: Ливиния дисперсиясы: Ливиния тестінің мәнділігі ($p = 0,000$) дисперсиялардың тең еместігін көрсетеді. Демек, “Теңдік дисперсия ұсынылмайды” жолын қарастыру керек. t-критерий: $t = -6,197$, еркіндік дәрежесі (ст.св.) = 24,000, мәнділігі ($p = 0,000$). p-мәні 0,05-тен аз болғандықтан, айырмашылық статистикалық маңызды. Орташа мәндердің айырмашылығы: -0,80000. Эксперименттік топтың сандық технология әдісінің коды бақылау тобына қарағанда орташа есеппен -0,80000-ге төмен. Сенімділік аралығы: 95% сенімділік аралығы [-1,06645; -0,53355] нөлді қамтымайды. Инновациялық тәсіл сандық технология әдісін қолдануда статистикалық маңызды айырмашылық туғызды. Эксперименттік топтың сандық технология әдісінің коды бақылау тобына қарағанда төмен болды (мүмкін, бақылау тобында жоғарырақ балл).

АКТ тәсілдері: Ливиния дисперсиясы: Ливиния тестінің мәнділігі ($p = 0,015$) дисперсиялардың тең еместігін көрсетеді. Демек, “Теңдік дисперсия ұсынылмайды” жолын қарастыру керек. t -критерий: $t = -1,095$, еркіндік дәрежесі (ст.св.) = 28,352, мәнділігі ($p = 0,283$). p -мәні 0,05-тен жоғары болғандықтан, айырмашылық статистикалық маңызды емес. Орташа мәндердің айырмашылығы: -0,12667. Эксперименттік топтың АКТ тәсілдерінің коды бақылау тобына қарағанда орташа есеппен -0,12667-ге төмен. Сенімділік аралығы: 95% сенімділік аралығы [-0,36346; 0,11012] нөлді қамтиды. Инновациялық тәсіл АКТ тәсілдерін қолдануда статистикалық маңызды айырмашылық туғызған жоқ.

Ойлау шапшаңдығы: Ливиния дисперсиясы: Ливиния тестінің мәнділігі ($p = 0,172$) дисперсиялардың теңдігін көрсетеді. Сондықтан “Теңдік дисперсия ұсынылады” жолын қарастыру керек. t -критерий: $t = 0,971$, еркіндік дәрежесі (ст.св.) = 53, мәнділігі ($p = 0,336$). p -мәні 0,05-тен жоғары болғандықтан, айырмашылық статистикалық маңызды емес. Орташа мәндердің айырмашылығы: 1,86000. Эксперименттік топтың ойлау шапшаңдығы бақылау тобына қарағанда орташа есеппен 1,86000-ге жоғары. Сенімділік аралығы: 95% сенімділік аралығы [-1,98191; 5,70191] нөлді қамтиды. Инновациялық тәсіл ойлау шапшаңдығында статистикалық маңызды айырмашылық туғызған жоқ.

Үлгерім сапасы: Ливиния дисперсиясы: Ливиния тестінің мәнділігі ($p = 0,000$) дисперсиялардың тең еместігін көрсетеді. Демек, “Теңдік дисперсия ұсынылмайды” жолын қарастыру керек. t -критерий: $t = 4,677$, еркіндік дәрежесі (ст.св.) = 24,884, мәнділігі ($p = 0,000$). p -мәні 0,05-тен аз болғандықтан, айырмашылық статистикалық маңызды. Орташа мәндердің айырмашылығы: 9,20000. Эксперименттік топтың үлгерім сапасы бақылау тобына қарағанда орташа есеппен 9,20000-ге жоғары. Сенімділік аралығы: 95% сенімділік аралығы [5,14751; 13,25249] нөлді қамтымайды. Инновациялық тәсіл үлгерім сапасын статистикалық маңызды түрде жақсартты. Эксперименттік топтың үлгерім сапасы бақылау тобына қарағанда жоғары болды.

Креативтілік: Ливиния дисперсиясы: Ливиния тестінің мәнділігі ($p = 0,434$) дисперсиялардың теңдігін көрсетеді. Сондықтан “Теңдік дисперсия ұсынылады” жолын қарастыру керек. t -критерий: $t = 0,289$, еркіндік дәрежесі (ст.св.) = 53, мәнділігі ($p = 0,773$). p -мәні 0,05-тен жоғары болғандықтан, айырмашылық статистикалық маңызды емес. Орташа мәндердің айырмашылығы: 0,34667. Эксперименттік топтың креативтілігі бақылау тобына қарағанда орташа есеппен 0,34667-ге жоғары. Сенімділік аралығы: 95% сенімділік аралығы [-2,05581; 2,74914] нөлді қамтиды. Инновациялық тәсіл креативтілікте статистикалық маңызды айырмашылық туғызған жоқ.

Цифрлық құзыреттілігі даму көрсеткіштері бойынша: Ливиния дисперсиясы: Ливиния тестінің мәнділігі ($p = 0,940$) дисперсиялардың теңдігін көрсетеді. Сондықтан “Теңдік дисперсия ұсынылады” жолын қарастыру керек. t -критерий: $t = 0,285$, еркіндік дәрежесі (ст.св.) = 53, мәнділігі ($p = 0,777$). p -мәні 0,05-тен жоғары болғандықтан, айырмашылық статистикалық маңызды емес. Орташа мәндердің айырмашылығы: 0,38000. Эксперименттік топтың цифрлық құзыреттілігі бақылау тобына қарағанда орташа есеппен 0,38000-ге жоғары. Сенімділік аралығы: 95% сенімділік аралығы [-2,29775; 3,05775] нөлді қамтиды.

Инновациялық тәсіл цифрлық құзыреттіліктің даму көрсеткіштері бойынша статистикалық маңызды айырмашылық туғызған жоқ. Зерттеу нәтижелері оқыту үдерісіндегі инновациялық тәсілдердің кейбір көрсеткіштер бойынша (үлгерім көрсеткіші, үлгерім сапасы) тиімділігін көрсетеді. Бұл тәсілдер студенттердің оқудағы жетістіктерін жақсартуы мүмкін. Алайда, сандық технология әдістерін қолдану, АКТ тәсілдері, ойлау шапшаңдығы, креативтілік және цифрлық құзыреттілік сияқты басқа да көрсеткіштерде статистикалық маңызды айырмашылықтар байқалмады. Бұл, мүмкін, инновациялық тәсілдердің осы аспектілерге әсер етпегенін немесе әсер ету үшін ұзағырақ уақыт қажет екенін білдіруі мүмкін. Зерттеудің шектеулерін (мысалы, таңдама көлемі, зерттеу ұзақтығы) және қосымша зерттеулер жүргізу қажеттігін ескеру маңызды екенін аңғартады.

Төмендегі 4- кестеде МаннаУитни U критерийлері статистикасы көрсетілген.

Кесте 4 - МаннаУитни U критерийлері

Статистикалық критерийі					
	АКТ әдістері	Ойлау шапшандығы	Креативтілік	Цифрлық құзыреттілік	Цифрлық технология әдістері
U Манна-Уитни	356,500	347,500	370,500	367,000	120,000
W Вилкоксона	681,500	812,500	695,500	832,000	445,000
Z	-,795	-,467	-,077	-,138	-5,331
Асимп. мәнділігі	,427	,641	,939	,890	,000

Берілген мәліметтер статистикалық критерийлерге қатысты, бірақ олардың нақты мәнін түсіну үшін қосымша контекст қажет. Осыған орай статистикалық болжамды тексеру үшін МаннаУитни U критерийлері қолданылды. Статистикалық талдаудың нәтижелерін МаннаУитни U критерийлері арқылы екі тәуелсіз таңдау топтарының статистикалық мәліметтерін алуға және екі топтың арасында мәнді айырмашылықтардың бар жоғын анықтауға мүмкіндік берді. Енді кестеде келтірілген сандарды нақтылауға тырысайық: Цифрлық технология әдістерінде статистикалық тесттің түрі немесе деректерді өңдеу әдістері таңдалды. Кестедегі Цифрлық технология әдістері 120,000 және 445,000: бұл сандар зерттеудегі бақылаулардың немесе жиіліктердің мәндерін білдіреді. Олар, екі топтағы (БТ және ЭТ сияқты) рангтер санының қосындысын білдіретін мәндер. -5,331: Бұл МаннаУитни -критерийінің статистикалық тесттің эмпирикалық мәні. Бұл, мәні екі топтың арасындағы айырмашылықтың бар-жоғын немесе оның статистикалық маңыздылығын көрсетеді. Теріс таңба көрсеткіштердің біреуіндегі орташа мәнінің екіншісінен төмен екенін білдіруі мүмкін. Осы критерийі бойынша осиптиматикалық мәні $P \leq 0,000$: р-мәнін білдіреді. Р-мәні - бұл нөлдік гипотезаның (топтар арасында ешқандай айырмашылық жоқ деген гипотеза) дұрыс болу ықтималдығы. Егер р-мәні белгілі бір деңгейден (әдетте 0,05) төмен болса, нөлдік гипотезадан бас тартылады, яғни, топтар арасында статистикалық маңызды айырмашылық бар деген қорытынды жасалады. Бұл жағдайда ,000 (немесе 0,000) деген р-мәні, цифрлық технология әдістері нәтижелерінің статистикалық маңызды екенін көрсетеді. Статистикалық болжам: H_0 – болжам – оқыту үдерісіндегі инновациялық тәсілдер студенттерге сабақта жаңа ақпаратты өнімді меңгеруге және өзара әрекеттесуге мүмкіндік береді және екі таңдау топтары арасында мәнді айырмашылықтар жоқ деген нөлдік болжам расталды.

Ақпараттық-білім беру ортасы — бұл «оқу процесін жүргізудің бірыңғай технологиялық құралдары бар бағдарламалық-телекоммуникациялық және педагогикалық кеңістік, оның кәсіби мамандануына (ұсынылатын білім деңгейіне), ұйымдық-құқықтық нысаны мен меншік нысанына қарамастан, кез келген оқу орындарының интернет ортасында ақпараттық қолдауы мен құжаттамасы» [11]. Л. Л. Босова, А.Л. Денисова, И. Г. Захарова және т.б. сәйкес университеттің ақпараттық-білім беру ортасы. - оқытушылардың, студенттердің және ақпараттық ресурстардың, оның ішінде АКТ базасында құрылған, осы ресурстармен жұмыс істеуге және студенттердің, оқытушылардың зерттеу, эксперименттік, іздеу және басқа да іс-әрекеттерін жүзеге асыруға бағытталған белсенді ақпараттық өзара іс-қимылы жүзеге асырылатын жағдайлар жиынтығы қарастырылған [11].

Сауалнама нәтижесінде анықталғандай, ЖОО-ның ақпараттық-білім беру ортасының тиімді жұмыс істеуі үшін студенттерге пайдаланушыны сәйкестендіру негізінде ЖОО-ның ақпараттық-білім беру ресурстарына ашық қолжетімділік беру, оқытушымен де, бір-бірімен де жергілікті және жаһандық желілерде өзара іс-қимыл жасай отырып, зертханалық жұмыстарды орындауға мүмкіндік беру, ақпаратты іздеуді, іріктеуді, беруді жүзеге асыру, ақпараттық интерактивті диалог жағдайындағы өзара іс-қимылды жүзеге асыруға мүмкіндік беру керек. ЖОО-ның ақпараттық білім беру ортасы жағдайында сабақтар өткізу студенттің цифрлық құзыреттілігін дамытуға ықпал етеді.

Болашақ кәсіби маманның құндылығы мен бірегейлігі тек іс-әрекеттер мен жүріс-тұрысында ғана емес, сонымен бірге оның өз бетімен үнемі жұмыс істеуге, өзін-өзі жетілдіруге, өз

мүмкіндіктерін тереңірек білуге және оларды өз өмірінде барынша пайдалануға дайындығы мен қабілетінде. Тек үздіксіз өзін-өзі тану және өзін-өзі дамыту субъектінің өзінің сарқылмас жеке және шығармашылық әлеуетін ашудың, осы әлеуетті неғұрлым өнімді пайдалануға болатын өмірлік салаларды анықтаудың ерекше психологиялық құралы болып табылады. Сондықтан болашақ педагог психолог үнемі өз білімін жетілдіруі керек. Ал, оған келесідей цифрлық сілтемелерге өту арқылы жүзеге асыра алады. Мәселен, жеке адам психологиясы және дара ерекшеліктері туралы өз білімін жетілдіру үшін <https://openedu.ru/course/hse/PSYPER/> қосымшасы арқылы өз бетімен білім алуына болады. Сонымен қатар психодиагностика жүргізу үшін <https://openedu.ru/course/tgu/PHUCHO/> қосымшасымен жұмыс жасауға, дарындылық психологиясы, креативтілік және даналық тақырыбында <https://openedu.ru/course/tgu/PHGIFT/> қосымшасы арқылы өз білімін жетілдіруіне болады. Білім беру процесінде толықтырылған цифрлық технологияларды қолдану университет студентінің цифрлық құзыреттілігінің дамуына ықпал етеді.

ҚОРЫТЫНДЫ

Жоғарыда айтылған мәселелерді қорытындылай келе, қазіргі кезеңде болашақ педагог-психолог мамандарына цифрлық құзыреттілікті дамыту өте маңызды. Ал, ол өз кезегінде ЖОО-ның ақпараттық-білім беру ортасын құру және білім беру процесінде толықтырылған заманауи цифрлық технологияны пайдалану арқылы ғана жүзеге асатыны анық. Сондықтан ақпараттық білім беру ортасы білім алушының цифрлық құзыреттілігін дамытудың маңызды шартты болып табылады деп тұжырымдаймыз.

Осылайша, ЖОО-ның заманауи ақпараттық-білім беру ортасын құру және білім беру процесіне толықтырылған цифрлық технологияларды енгізу – болашақ педагог-психологтардың цифрлық құзыреттілігін дамытудың маңызды және қажетті шарты болып табылады. Бұл олардың кәсіби дайындығын жақсартады, оқытудың жаңа әдістерін меңгеруге көмектеседі және қазіргі заманғы білім беру жүйесінде табысты жұмыс істеуге мүмкіндік береді.

Алғыс білдіру. Осы ғылыми зерттеу мақаламызды жазу кезінде өз кеңестері мен пікірлерін айтып, жұмысымыздың шынайы нәтижелеріне қол жеткізуге көмек берген барлық әріптестеріміз бен студенттерге өз алғысымызды білдіреміз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. <https://www.akorda.kz/kz/memleket-basshysy-respublikalyk-pedagogter-sezine-katysty-595143>
2. Аймалетдинов, Т.А. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе./ Т.А. Аймалетдинов, Л.Р. Баймуратова, О.А. Зайцева, Г.Р. Имаева, Л.В. Спиридонова –Текст: электронный // Аналитический центр НАФИ. – 2019 – URL: <http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2019/10/digit-ped-universitet>, 2020 - С. 85-89.
3. С.А. Богатенков «Система формирования информационной и коммуникационной компетентности» учебное пособие. Челябинск 2014.
4. Навигатор по цифровому образованию/Аксель Кроммер, Мартин Линднер, Деян Михайлович, Йоран Муусс-Мерхольц, Филипп Вампфлер – Москва: Издательство АСТ, 2021 – 320с.
5. Dicheva D. Dichev C., Agre G., Angelova G. Gamification in education: a systematic mapping study. *Journal of Educational Technology & Society*. 2015 T. 18 No. 3 С. 75 URL: <http://dx.doi.org/10.1145/3134302.3134305>
6. Viberg O., Grönlund Å. Understanding students' learning practices: challenges for design and integration of mobile technology into distance education // *Learning, Media and Technology*.
7. Феценко, Е.М. Развитие профессиональной компетентности педагога-психолога в условиях проектной деятельности: Учебно-методическое пособие / Е.М. Феценко. - Брянск: БИПКРО, 2008.

8. Доможирова, И.В. Современные требования к компетентности преподавателя в условиях цифровой трансформации системы образования / И.В. Доможирова // В сборнике: Проблемы управления качеством образования. – 2020. – С. 79-81.

9. Окрут, К.С. Оценка цифровых компетенций преподавателей ВУЗов / К.С. Окрут // В сборнике: Социально-экономическое развитие организаций и регионов в условиях цифровизации экономики. – 2020. – С. 260-263.

10. Фадеева К.Н. Подготовка бакалавров педагогического образования в условиях современной информационно-образовательной среды вуза // Актуальные проблемы методики обучения информатике в современной школе: материалы Международной научно-практической интернетконференции [Электронное издание] / Под ред. Л.Л. Босовой, Н.К. Нателаури. М.: МПГУ, 2018. С. 206–209.

11. Кубрушко П.Ф., Назарова Л.И., Гриценко Н.С. Структура цифровой компетентности педагога профессионального образования // В сборнике: Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы. – 2020. – С. 14-16.

References:

1. <https://www.akorda.kz/kz/memleket-basshysy-respublikalyk-pedagogter-sezine-katysty-595143>
2. Ajmaletdinov, T.A. Cifrovaya gramotnost rossijskih pedagogov. Gotovnost k ispolzovaniyu cifrovых технологий v uchebном процессе./ T.A. Ajmaletdinov, L.R. Bajmuratova, O.A. Zajceva, G.R. Imaeva, L.V. Spiridonova –Tekst: elektronnyj // Analiticheskij centr NAFI. – 2019 – URL: <http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2019/10/digit-ped-universitet>, 2020 - S. 85-89.
3. S.A. Bogatenkov «Sistema formirovaniya informacionnoj i kommunikacionnoj kompetentnosti» uchebnoe posobie. Chelyabinsk 2014.
4. Navigator po cifrovomu obrazovaniyu/Aksel Krommer, Martin Lindner, Deyan Mihajlovich, Joran Muuss-Merholc, Filipp Vampfler – Moskva: Izdatelstvo AST, 2021 – 320s.
5. Dicheva D. Dichev C., Agre G., Angelova G. Gamification in education: a systematic mapping study. Journal of Educational Technology & Society. 2015 T. 18 No. 3 S. 75 URL: <http://dx.doi.org/10.1145/3134302.3134305>
6. Viberg O., Gronlund A. Understanding students' learning practices: challenges for design and integration of mobile technology into distance education // Learning, Media and Technology.
7. Feshenko, E.M. Razvitie professionalnoj kompetentnosti pedagoga-psihologa v usloviyah proektnoj deyatel'nosti: Uchebno-metodicheskoe posobie / E.M. Feshenko. - Bryansk: BIPKRO, 2008.
8. Domozhirova, I.V. Sovremennye trebovaniya k kompetentnosti prepodavatelya v usloviyah cifrovoj transformacii sistemy obrazovaniya / I.V. Domozhirova // V sbornike: Problemy upravleniya kachestvom obrazovaniya. – 2020. – С. 79-81.
9. Okrut, K.S. Ocenka cifrovых kompetencij prepodavatelej VUZov / K.S. Okrut // V sbornike: Socialno-ekonomicheskoe razvitie organizacij i regionov v usloviyah cifrovizacii ekonomiki. – 2020. – С. 260-263.
10. Fadeeva K.N. Podgotovka bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya v usloviyah sovremennoj informacionno-obrazovatel'noj sredy vuza // Aktualnye problemy metodiki obucheniya informatike v sovremennoj shkole: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy internetkonferencii [Elektronnoe izdanie] / Pod red. L.L. Bosovoj, N.K. Natelaury. M.: MPGU, 2018. S. 206–209.
11. Kubrushko P.F., Nazarova L.I., Gricenko N.S. Struktura cifrovых kompetentnosti pedagoga professional'nogo obrazovaniya // V sbornike: Professionalnoe samoopredelenie molodezhi innovacionnogo regiona: problemy i perspektivy. – 2020. – С. 14-16.

КЛИНИКАЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯ КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

МРНТИ 15.41.21

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.83.2.020>

А. Д. Есимова^{1*}



, О. Х. Аймаганбетова¹



Н. Б. Есимов²



Н. Т. Измаилова³



¹Казахский Национальный Университет им. Аль-Фараби, Алматы, Казахстан

²Республиканский научно-практический центр психического здоровья, Алматы, Казахстан

³Каспийский общественный университет, Алматы, Казахстан

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС ПАЦИЕНТОВ С АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ КЛЮЧЕВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК И ИХ СВЯЗЬ СО СТАДИЯМИ ЗАБОЛЕВАНИЯ

Аннотация

Проблема исследования заключается в необходимости комплексного анализа психологического статуса пациентов с алкогольной зависимостью и его изменений на разных стадиях заболевания. Целью работы является определение ключевых характеристик психического состояния пациентов и их взаимосвязи с прогрессированием зависимости, что позволит повысить эффективность терапевтических вмешательств. Методологическая основа исследования включает обзор и анализ современных научных источников, посвященных психологическим аспектам алкоголизма. Рассматриваются изменения эмоционального состояния, когнитивных функций и поведения на различных этапах заболевания, а также их влияние на успешность реабилитации. Результаты исследования показали, что с переходом к более поздним стадиям алкогольной зависимости наблюдается нарастающая деградация когнитивных способностей, усиление эмоциональной лабильности, снижение самоконтроля и социальной адаптации. Выявленные особенности подчеркивают необходимость индивидуализированного подхода к терапии и психологической коррекции пациентов в зависимости от стадии заболевания. Полученные выводы могут быть использованы в клинической практике для разработки эффективных стратегий реабилитации, направленных на снижение риска рецидивов и улучшение социальной адаптации пациентов.

Ключевые слова: алкогольная зависимость, психологический статус, когнитивные функции, реабилитация, социальная адаптация.

А. Д. Есимова^{1*}, О. Х. Аймаганбетова¹, Н. Б. Есимов², Н. Т. Измаилова³

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

²Республикалық ғылыми-практикалық психикалық денсаулық орталығы, Алматы, Қазақстан

³Каспий қоғамдық университеті, Алматы, Қазақстан

АЛКОГОЛЬГЕ ТӘУЕЛДІ НАУҚАСТАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЖАҒДАЙЫ: НЕГІЗГІ СИПАТТАМАЛАРДЫ АНЫҚТАУ ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ АУРУ КЕЗЕҢДЕРІМЕН БАЙЛАНЫСЫ

Аңдатпа

Зерттеудің проблемасы алкогольге тәуелді науқастардың психологиялық жағдайын және оның аурудың әртүрлі кезеңдеріндегі өзгерістерін кешенді талдау қажеттілігінде. Жұмыстың мақсаты-пациенттердің психикалық жағдайының негізгі сипаттамаларын және олардың тәуелділіктің дамуымен байланысын анықтау, бұл терапевтік араласудың тиімділігін арттырады. Зерттеудің әдіснамалық негізі алкоголизмнің психологиялық аспектілеріне бағытталған зама-

науи ғылыми дереккөздерге шолу мен талдауды қамтиды. Аурудың әртүрлі кезеңдеріндегі эмоционалды жағдайдың, когнитивті функцияның және мінез-құлықтың өзгеруі, сондай-ақ олардың оңалтудың сәттілігіне әсері қарастырылады. Зерттеу нәтижелері алкогольге тәуелділіктің кейінгі кезеңдеріне көшу кезінде когнитивті қабілеттердің нашарлауы, эмоционалдық тұрақсыздықтың жоғарылауы, өзін-өзі бақылау мен әлеуметтік бейімделудің төмендеуі байқалатынын көрсетті. Анықталған ерекшеліктер аурудың сатысына байланысты терапияға және пациенттерді психологиялық түзетуге жеке көзқарастың қажеттілігін көрсетеді. Нәтижелер клиникалық тәжірибеде қайталану қаупін азайтуға және пациенттердің әлеуметтік бейімделуін жақсартуға бағытталған тиімді оңалту стратегияларын әзірлеу үшін пайдаланылуы мүмкін.

Түйін сөздер: алкогольге тәуелділік, психологиялық жағдай, когнитивтік функциялар, реабилитация, әлеуметтік бейімделу.

A.D. Yesimova^{1*}, O. Kh. Aimagambetova¹, N.B. Yesimov², N. T. Izmailova³

¹Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

²Republican Scientific and Practical Center of Mental Health, Almaty, Kazakhstan

³Caspian Public University, Almaty, Kazakhstan

PSYCHOLOGICAL STATUS OF PATIENTS WITH ALCOHOL DEPENDENCE: IDENTIFICATION OF KEY CHARACTERISTICS AND THEIR RELATION TO THE STAGES OF THE DISEASE

Abstract

The problem of the study is the need for a comprehensive analysis of the psychological status of patients with alcohol dependence and its changes at different stages of the disease. The aim of the work is to identify the key characteristics of the mental state of patients and their relationship with the progression of addiction, which will improve the effectiveness of therapeutic interventions. The methodological basis of the research includes a review and analysis of modern scientific sources on the psychological aspects of alcoholism. Changes in emotional state, cognitive functions and behavior at various stages of the disease are considered, as well as their impact on the success of rehabilitation. The results of the study showed that with the transition to later stages of alcohol dependence, there is an increasing degradation of cognitive abilities, increased emotional lability, decreased self-control and social adaptation. The identified features emphasize the need for an individualized approach to therapy and psychological correction of patients, depending on the stage of the disease. The findings can be used in clinical practice to develop effective rehabilitation strategies aimed at reducing the risk of relapses and improving social adaptation of patients.

Keywords: alcohol dependence, psychological status, cognitive functions, rehabilitation, social adaptation.

ВВЕДЕНИЕ. В современных условиях проблема алкогольной зависимости приобретает особую значимость в связи с ее широким распространением, неблагоприятным влиянием на физическое и психическое здоровье человека, а также негативными социально-экономическими последствиями. Алкогольная зависимость является не только медицинской, но и психологической проблемой, требующей комплексного междисциплинарного подхода. Изменения, происходящие в когнитивной, эмоциональной и личностной сферах пациентов, существенно влияют на течение заболевания, его прогноз и эффективность проводимой терапии.

Изучение психологического статуса пациентов с алкогольной зависимостью имеет принципиальное значение, поскольку на различных стадиях заболевания наблюдаются специфические психологические характеристики, определяющие мотивационную сферу, уровень критичности к состоянию, особенности межличностного взаимодействия и способность к волевому контролю. Выявление ключевых характеристик позволяет уточнить закономерности формирования

аддиктивного поведения, что, в свою очередь, является основой для разработки эффективных методов психокоррекции и реабилитации.

Одним из значимых аспектов исследования является изучение взаимосвязи между психологическими характеристиками пациента и стадиями заболевания. Динамика личностных изменений и трансформация когнитивных процессов могут определять успех медицинских и психологических интервенций, а также прогнозировать вероятность рецидивов. Понимание этих взаимосвязей способствует индивидуализации терапевтических стратегий и созданию научно обоснованных подходов к профилактике алкогольной зависимости.

В последние годы вопросы психологического статуса пациентов с алкогольной зависимостью активно исследуются в научной литературе. Так, в частности, им посвящены научные труды таких авторов, как О. А. Дмитриева, И. М. Сквир, М. И. Сквир, Б. Э. Абрамов, И. М. Фоломкин, В. С. Лимонова, Ю. А. Россберг и др.

Так, в последние годы вопросы психологического статуса пациентов с алкогольной зависимостью активно исследуются в научной литературе. Значительная масса исследований в данной области посвящена изучению клинко-психологических особенностей зависимых пациентов, что обусловлено необходимостью комплексного понимания их психического состояния. Так, О. А. Дмитриева в своем исследовании рассматривает характерные изменения эмоционально-волевой сферы, когнитивные нарушения и деформации личности, возникающие вследствие длительного употребления алкоголя [1]. Аналогичные вопросы раскрыты в работе И. М. Сквир, М. И. Сквир и Б. Э. Абрамова, которые акцентируют внимание на влиянии этих изменений на формирование терапевтической ремиссии [2].

Помимо этого, многие научные труды посвящены изучению механизмов психологической защиты и копинг-стратегий пациентов с алкогольной зависимостью. В частности, И.М. Фоломкин исследует деструктивные и адаптивные стратегии совладания, указывая на их ключевую роль в поддержании зависимого поведения или, напротив, в его преодолении [3]. Важное дополнение к данной теме представлено в работе В. С. Лимоновой, которая анализирует психологические причины формирования алкогольной зависимости, включая личностные факторы, предрасполагающие к развитию аддиктивного поведения [4].

Еще одно направление исследований касается психологических характеристик зависимых пациентов, влияющих на течение заболевания и эффективность реабилитации. Ю. А. Россберг рассматривает ключевые особенности зависимых лиц, такие как низкий уровень самоконтроля, высокая тревожность и импульсивность, которые способствуют устойчивости зависимости [5]. В зарубежных исследованиях аналогичные аспекты изучают Юй Лю и соавторы, выявляя устойчивые паттерны эмоциональной дисрегуляции и их влияние на прогноз заболевания [6].

Также в научной литературе значительное внимание уделяется коморбидным расстройствам у пациентов с алкогольной зависимостью. Так, Л. Квако, Дж. Паттерсон и их коллеги анализируют связь алкогольной зависимости с тревожными, депрессивными и биполярными расстройствами, что подчеркивает необходимость междисциплинарного подхода к терапии [7]. В этом же контексте Э. Мариотти и соавторы рассматривают влияние нарушений самоидентификации и межличностных отношений на течение зависимости, указывая на важность психотерапевтического сопровождения в процессе реабилитации [8].

Дополнительный аспект исследований касается связи расстройств личности с алкогольной зависимостью. Так, А. Хелле, А. Уоттс и их коллеги изучают влияние антисоциальных и пограничных расстройств личности на формирование зависимости, отмечая сложность терапии при наличии таких сопутствующих состояний [9]. Аналогичные выводы представлены в работах Дж. Ньютон-Хоуза и Дж. Фоулдса, которые подчеркивают необходимость индивидуального подхода в лечении зависимых пациентов с выраженными личностными девиациями [10].

Анализ представленных научных источников демонстрирует, что исследователи активно изучают различные аспекты психологического статуса пациентов с алкогольной зависимостью. Научные труды охватывают широкий спектр вопросов, включая клинко-психологические

особенности, механизмы совладания со стрессом, коморбидные расстройства и влияние личностных факторов на течение заболевания.

Несмотря на достаточно широкую степень изученности, ряд вопросов, касающихся психологического статуса пациентов с алкогольной зависимостью, остается дискуссионным и требует дальнейшего исследования. В частности, недостаточно полно раскрыты механизмы формирования стойкой терапевтической ремиссии с учетом индивидуальных особенностей личности и копинг-стратегий зависимых пациентов. Хотя в ряде работ рассмотрены психологические характеристики лиц с алкогольной зависимостью, до сих пор не разработаны универсальные модели, позволяющие предсказывать динамику их состояния в процессе реабилитации.

Кроме того, актуальной остается проблема взаимосвязи коморбидных психических расстройств с различными стадиями зависимости, поскольку имеющиеся данные носят разрозненный характер и не позволяют создать единую концепцию комплексной диагностики и терапии. Особый интерес представляет исследование влияния расстройств личности на течение зависимости и эффективность лечения, так как до сих пор неясно, какие именно паттерны личностной дисфункции являются ключевыми факторами риска.

Таким образом, дальнейшие научные изыскания должны быть направлены на уточнение детерминант психологического статуса зависимых пациентов, разработку персонализированных подходов к их лечению и совершенствование психодиагностических инструментов для оценки прогнозов терапии и реабилитации.

Цель исследования заключается в выявлении ключевых психологических характеристик пациентов с алкогольной зависимостью и определении их взаимосвязи со стадиями заболевания. Достижение данной цели предполагает комплексное изучение эмоционально-личностных особенностей, копинг-стратегий, механизмов психологической защиты и коморбидных расстройств, характерных для различных этапов зависимости.

Значимость исследования обусловлена необходимостью углубленного понимания психологического статуса пациентов с алкогольной зависимостью, что имеет практическое значение для совершенствования методов диагностики, лечения и реабилитации данной категории лиц. Уточнение психологических характеристик на разных стадиях заболевания позволит разрабатывать более эффективные, индивидуализированные терапевтические подходы, а также повысить успешность реабилитационных программ. Кроме того, результаты исследования могут способствовать созданию новых профилактических стратегий, направленных на предупреждение хронификации зависимости и рецидивов.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ. Исследование носит обзорный характер и направлено на анализ существующих научных данных, посвященных изучению психологического статуса пациентов с алкогольной зависимостью. В ходе работы проведен теоретический анализ и систематизация отечественных и зарубежных научных публикаций, опубликованных в рецензируемых журналах, а также монографий и докладов, затрагивающих вопросы клинико-психологических особенностей зависимых лиц, их эмоционально-личностных характеристик, копинг-стратегий и механизмов психологической защиты.

Основным методом исследования является сравнительно-аналитический подход, который позволил выявить ключевые закономерности, присущие различным стадиям алкогольной зависимости, а также определить влияние индивидуально-психологических факторов на динамику заболевания. В процессе исследования для выделения наиболее значимых аспектов психологического статуса пациентов, рассматриваемых в трудах различных авторов, был также использован метод контент-анализа. С целью систематизации представленных в литературе данных и выявления существующих научных подходов к изучению взаимосвязи психологических характеристик и стадий алкогольной зависимости был использован метод обобщения.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ. Анализ представленных в научной литературе исследований показал наличие разнообразных подходов к определению стадий алкоголизма. В рамках данного исследования прием классификацию стадий, предложенную А. А. Портновым

и И. Н. Пятницкой, согласно которой алкогольная зависимость развивается в три последовательные стадии: неврастеническую, наркоманическую и энцефалопатическую [11]. Каждая из них характеризуется специфическими психологическими и физиологическими изменениями, оказывающими влияние на личность и поведение пациента.

Неврастеническая стадия является начальным этапом развития алкогольной зависимости. Для нее характерны эпизодические злоупотребления алкоголем, сопровождающиеся формированием психической зависимости, наблюдается снижение самоконтроля в отношении употребления спиртных напитков, ослабление критического отношения к собственному поведению, повышенная раздражительность и тревожность. Пациенты могут испытывать эмоциональную лабильность, нарушения сна и повышенную утомляемость. Однако физическая зависимость на данной стадии еще не сформирована, и человек способен воздерживаться от употребления алкоголя без выраженных физиологических последствий. По разным оценкам [3; 5] длительность неврастенической (первой) стадии составляет 1-4, реже 5-8 лет.

Наркоманическая стадия характеризуется развитием стойкой психической и физической зависимости от алкоголя, происходит утрата количественного контроля над потреблением спиртного, формируется феномен запоев, возникает абстинентный синдром. В психологическом плане отмечается усиление эмоциональной неустойчивости, снижение когнитивных функций, нарушения памяти и внимания. Многие пациенты демонстрируют выраженные изменения личности, проявляющиеся в эгоцентричности, снижении мотивации к социальным взаимодействиям и профессиональной деятельности. Употребление алкоголя становится доминирующей жизненной потребностью, вытесняя другие сферы интересов. Длительность второй стадий в среднем до 8-10 лет.

Энцефалопатическая стадия является терминальным этапом алкогольной зависимости и сопровождается глубокими изменениями личности, выраженными когнитивными нарушениями и серьезными соматическими расстройствами. Для нее характерны деградация интеллектуальных способностей, резкое снижение критичности к своему состоянию, эмоциональное обеднение и социальная дезадаптация. У пациентов на этой стадии часто диагностируются алкогольные психозы, органические поражения центральной нервной системы, тяжелые формы соматической патологии. Процесс реабилитации на данном этапе значительно затруднен, а прогноз восстановления крайне неблагоприятен.

Обобщая результаты исследований, была составлена сводная таблица, отражающая клинические проявления алкоголизма (таблица 1).

Таблица 1 – Основные стадии алкоголизма

Стадия	Синдром			Изменение структуры личности
	Измененной реактивности	Психической зависимости	Физической зависимости	
Неврастеническая (первая)	Повышенная толерантность к алкоголю, ослабление защитных реакций организма (отсутствие рвотного рефлекса при опьянении), нарастающая потребность в спиртном для снятия напряжения	Формирование положительного эмоционального отношения к алкоголю, утрата ситуативного и количественного контроля, появление психологического дискомфорта при длительном воздержании	Отсутствует или минимально выражена, пациент еще способен контролировать частоту употребления, физической абстиненции нет	Повышенная раздражительность, эмоциональная лабильность, снижение критичности к собственному поведению, нарушения сна, тревожность, снижение концентрации внимания

Наркома- ническая (вторая)	Резкое повышение толерантности к алкоголю, необходимость увеличения доз для достижения прежнего эффекта, возникновение запоев	Алкоголь становится доминирующей потребностью, появляются выраженные эмоциональные и поведенческие расстройства, утрачивается способность испытывать удовольствие без спиртного	Формируется стойкая физическая зависимость, возникает абстинентный синдром с выраженными соматическими и психическими проявлениями (тремор, потливость, бессонница, тревога)	Усиление эгоцентричности, агрессивность, вспыльчивость, снижение социальной адаптации, разрушение семейных и профессиональных связей, утрата волевого контроля
Энцефало- патическая (третья)	Снижение толерантности к алкоголю, тяжелые интоксикационные реакции, необходимость частого употребления малых доз алкоголя для поддержания состояния	Полная утрата психического контроля, эмоциональное обеднение, утрата интереса к любой деятельности, кроме употребления алкоголя	Тяжелый абстинентный синдром, сопровождающийся судорогами, алкогольными психозами (делирий, галлюциноз), необратимые нарушения вегетативной нервной системы	Глубокая деградация личности, утрата критичности к состоянию, выраженное когнитивное снижение, грубые нарушения памяти, апатия, социальная изоляция, высокая вероятность деменции

Прогрессирование заболевания сопровождается усугублением психоэмоциональных и когнитивных нарушений, что, в свою очередь, влияет на успешность лечебных и реабилитационных мероприятий.

На начальных стадиях алкогольной зависимости (неврастеническая стадия) доминируют эмоциональная нестабильность, тревожность, повышенная раздражительность и колебания настроения. Пациенты демонстрируют снижение стрессоустойчивости, что обуславливает частое употребление алкоголя в качестве способа эмоциональной регуляции. По результатам эмпирических исследований, проведенных Ю.А. Россбергом, именно на данном этапе впервые формируется психологическая зависимость, выражающаяся в навязчивых мыслях о спиртном и снижении способности противостоять алкогольным стимулам [5]. Когнитивные функции на этом этапе в целом сохранены, однако, в эмпирических исследованиях, проведенных в диссертации И.В. Максимовой отмечаются снижение концентрации внимания и легкие нарушения памяти [12]. Поведенческие особенности включают постепенное снижение критичности к употреблению алкоголя и формирование установки на поиск ситуаций, способствующих выпивке.

На средних стадиях (наркоманическая стадия) психологический статус пациентов характеризуется выраженными эмоциональными и когнитивными нарушениями. Тревожность сменяется эмоциональной притупленностью, возможны периоды агрессивности и импульсивности. По данным исследования И. М. Сквирсы, М. И. Сквирсы и Б. Э. Абрамова, на этом этапе существенно снижается уровень осознанного контроля поведения, что сопровождается высокой частотой срывов при попытках отказаться от алкоголя [2]. Пациенты демонстрируют снижение способности к самоанализу, утрату умения предвидеть последствия своих поступков. Когнитивная дисфункция проявляется ослаблением кратковременной памяти, замедлением мыслительных процессов, трудностями при выполнении сложных интеллектуальных задач. По

результатам исследования И. Лю и соавт., средняя степень когнитивных нарушений у пациентов с алкогольной зависимостью на данной стадии коррелирует с ухудшением показателей вербальной памяти и снижением скорости обработки информации [6]. Поведение становится импульсивным, с выраженной утратой самоконтроля в отношении употребления алкоголя, что значительно затрудняет терапевтические вмешательства и снижает их эффективность.

На поздних стадиях (энцефалопатическая стадия) изменения в психологическом статусе достигают критических значений. Эмоциональное обеднение, полная утрата мотивации к любому виду деятельности, кроме употребления алкоголя, выраженная когнитивная дисфункция и нарушения памяти становятся доминирующими характеристиками пациентов. По результатам исследования В.С. Лимоновой, именно на этом этапе наблюдается максимальная степень личностной деградации, сопровождающаяся утратой социальных связей, нарушением самосознания и высокой частотой алкогольных психозов [4]. В работе Дж. Ньютон-Хоуз и Дж. Фоулдс подчеркивается, что у пациентов с алкогольной зависимостью на поздних стадиях диагностируются стойкие изменения личности, нередко соответствующие критериям органического психосиндрома [10]. На данном этапе успешность терапии крайне низка, а необходимость медицинского вмешательства приобретает преимущественно поддерживающий и паллиативный характер.

Подытоживая результаты проведенных эмпирических исследований, была составлена таблица ключевых характеристик психологического статуса пациентов с алкогольной зависимостью в зависимости от стадии заболевания (таблица 2).

Таблица 2 - Ключевые характеристик психологического статуса пациентов с алкогольной зависимостью в зависимости от стадии заболевания

Параметры	Неврастеническая стадия (первая)	Наркоманическая стадия (вторая)	Энцефалопатическая стадия (третья)
Эмоциональное состояние	Повышенная тревожность, раздражительность, эмоциональная лабильность, депрессивные эпизоды.	Эмоциональная притупленность, снижение интереса к прежним увлечениям, эпизоды агрессии, депрессии, перепады настроения.	Полное эмоциональное обеднение, апатия, равнодушие к окружающим, эмоциональная неустойчивость с возможными вспышками раздражения.
Мотивация и самоконтроль	Сохранена частично, присутствуют попытки контролировать употребление алкоголя, сохраняется критичность к своему состоянию.	Утрата самоконтроля, мотивация направлена преимущественно на поиск и употребление алкоголя, критичность к зависимости снижена.	Полная утрата мотивации к любой деятельности, кроме употребления алкоголя, отсутствие самоконтроля, полная анозогнозия (отрицание болезни).
Когнитивные функции	Незначительное снижение концентрации внимания, легкие нарушения памяти, замедленность мыслительных процессов в стрессовых ситуациях.	Выраженные когнитивные нарушения, ухудшение кратковременной памяти, снижение скорости обработки информации, трудности с анализом ситуации.	Грубые когнитивные расстройства, деменция, невозможность усвоения новой информации, дезориентация.
Социальное поведение	Сохранена способность к поддержанию социальных контактов, возможны конфликты в семье и на работе.	Социальная изоляция, нарушение коммуникативных навыков, потеря интереса к общению, возможны антисоциальные поступки.	Полная социальная деградация, утрата значимых социальных связей, конфликты, преступное поведение, безразличие к общественным нормам.

Особенности принятия решений	Снижение способности к рациональному принятию решений, импульсивные поступки в состоянии опьянения.	Доминирование импульсивного поведения, неспособность адекватно оценивать последствия своих действий, частые рискованные поступки.	Полная утрата способности к адекватному выбору действий, дезорганизация поведения, неспособность к планированию.
Психологическая зависимость	Навязчивые мысли об алкоголе, поиск поводов для употребления, постепенное снижение критичности.	Компульсивное влечение к алкоголю, неспособность к длительному воздержанию, постоянные попытки найти алкоголь.	Абсолютная доминирующая потребность в алкоголе, отсутствие контроля над количеством выпитого, невозможность отказа даже при наличии серьезных последствий.
Реакция на терапию	Относительно высокая эффективность терапии, возможность осознания проблемы и включения в реабилитационные программы.	Снижение терапевтической эффективности, высокий риск срывов, необходимость комплексного психотерапевтического подхода.	Минимальная эффективность лечения, высокие показатели рецидивов, необходимость долговременной поддерживающей терапии.

Представленные данные свидетельствуют о нарастающем ухудшении психологического статуса пациентов с прогрессированием алкогольной зависимости. На поздних стадиях заболевания наблюдается критическое снижение когнитивных функций, утрата самоконтроля и социальной адаптации, что существенно осложняет терапевтические вмешательства. Эти особенности подчеркивают необходимость ранней диагностики и индивидуализированного подхода к психологической коррекции пациентов на различных этапах зависимости.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. Проведенный анализ научных исследований позволил выявить основные характеристики психологического статуса пациентов с алкогольной зависимостью и их изменение на разных стадиях заболевания. Установлено, что прогрессирование зависимости сопровождается нарастающим ухудшением когнитивных функций, эмоциональной нестабильностью, снижением самоконтроля и социальной деградацией. Эти изменения оказывают значительное влияние на успешность терапевтических вмешательств, что подтверждает необходимость индивидуализированного подхода к лечению на разных этапах заболевания.

Новизна данного исследования заключается в комплексном рассмотрении психологического статуса пациентов в динамике, что позволяет более глубоко понять механизм формирования зависимого поведения и его влияние на личностные характеристики. Выявленные закономерности имеют важное практическое значение для разработки эффективных стратегий психотерапевтической помощи, направленных на учет стадии заболевания при выборе методов коррекции и реабилитации.

Результаты исследования могут быть использованы в клинической практике врачей-наркологов, психологов и психотерапевтов, работающих с пациентами, страдающими алкогольной зависимостью. Применение дифференцированного подхода к терапии, учитывающего стадию заболевания и соответствующие изменения в психологическом статусе, способствует повышению эффективности лечения, снижению риска рецидивов и успешной социальной реадaptации пациентов.

Список использованной литературы

1. Дмитриева О. А. Клинико-психологические особенности лиц с алкогольной зависимостью // Форум. – 2020. – № 1(21). – С. 63-68.

2. Сквиря И. М., Сквиря М. И., Абрамов Б. Э. Клинико-психологические особенности пациентов с алкогольной зависимостью при формировании терапевтической ремиссии высокого качества // *Проблемы здоровья и экологии*. – 2023. – Т. 20, № 3. – С. 13-18.
3. Фоломкин И. М. Копинг-стратегии и механизмы психологической защиты у пациентов с алкогольной зависимостью // *Научный аспект*. – 2021. – Т. 5, № 2. – С. 588-592.
4. Лимонова В. С. Психологические причины формирования алкогольной зависимости // *Вестник МПА ВПА (сборник научных трудов)*. – 2022. – № 2. – С. 76-79.
5. Россберг Ю. А. Психологические особенности зависимых лиц // *Вестник магистратуры*. – 2021. – № 11-3(122). – С. 102-104.
6. Liu Y, Liu Y, Cheng J, Pang LJ, Zhang XL. Correlation analysis of mental health conditions and personality of patients with alcohol addiction. *World J Psychiatry*. 2023 Nov 19;13(11):893-902. doi: 10.5498/wjp.v13.i11.893.
7. Kwako LE, Patterson J, Salloum IM, Trim RS. Alcohol Use Disorder and Co-Occurring Mental Health Conditions. *Alcohol Res*. 2019;40
8. Mariotti EC, Waugh MH, McClain CM, Beevers LG, Clemence AJ, Lewis KC, Miller R, Mulay AL, Ridenour JM, Huprich SK, Pitman SR, Meehan KB. Assessing Self-Definition and Relatedness in Level of Personality Functioning. *J Pers Disord*. 2021;35:857–880.
9. Helle AC, Watts AL, Trull TJ, Sher KJ. Alcohol Use Disorder and Antisocial and Borderline Personality Disorders. *Alcohol Res*. 2019;40 doi: 10.35946/arcr.v40.1.05.
10. Newton-Howes G, Foulds J. Personality Disorder and Alcohol Use Disorder: An Overview. *Psychopathology*. 2018;51:130–136.
11. Парамонов А. А., Ишееков Н. С. Основы классификации алкогольной зависимости в современном классификационном аспекте // *Фундаментальные и прикладные проблемы здоровьесбережения человека на Севере : Сборник материалов научно-практической конференции*. – Сургут: Сургутский государственный университет, 2020. – С. 105-111.
12. Максимова И.В. Клинико-динамические особенности и терапия когнитивных расстройств при алкоголизме и алкогольных психозах с судорожным синдромом : дисс. на соиск. уч. степ. к.м.н. Томск, 2019. – 173 с.

References

1. Dmitrieva O. A. Kliniko-psihologicheskie osobennosti lic s alkogol'noj zavisimost'ju // *Forum*. – 2020. – № 1(21). – С. 63-68.
2. Skvira I. M., Skvira M. I., Abramov B. Je. Kliniko-psihologicheskie osobennosti pacientov s alkogol'noj zavisimost'ju pri formirovanii terapevticheskoy remissii vysokogo kachestva // *Problemy zdorov'ja i jekologii*. – 2023. – Т. 20, № 3. – С. 13-18.
3. Folomkin I. M. Koping-strategii i mehanizmy psihologicheskoy zashhity u pacientov s alkogol'noj zavisimost'ju // *Nauchnyj aspekt*. – 2021. – Т. 5, № 2. – С. 588-592.
4. Limonova V. S. Psihologicheskie prichiny formirovaniya alkogol'noj zavisimosti // *Vestnik MPA VPA (sbornik nauchnyh trudov)*. – 2022. – № 2. – С. 76-79.
5. Rossberg Ju. A. Psihologicheskie osobennosti zavisimyh lic // *Vestnik magistratury*. – 2021. – № 11-3(122). – С. 102-104.
6. Liu Y, Liu Y, Cheng J, Pang LJ, Zhang XL. Correlation analysis of mental health conditions and personality of patients with alcohol addiction. *World J Psychiatry*. 2023 Nov 19;13(11):893-902. doi: 10.5498/wjp.v13.i11.893.
7. Kwako LE, Patterson J, Salloum IM, Trim RS. Alcohol Use Disorder and Co-Occurring Mental Health Conditions. *Alcohol Res*. 2019;40
8. Mariotti EC, Waugh MH, McClain CM, Beevers LG, Clemence AJ, Lewis KC, Miller R, Mulay AL, Ridenour JM, Huprich SK, Pitman SR, Meehan KB. Assessing Self-Definition and Relatedness in Level of Personality Functioning. *J Pers Disord*. 2021;35:857–880.
9. Helle AC, Watts AL, Trull TJ, Sher KJ. Alcohol Use Disorder and Antisocial and Borderline Personality Disorders. *Alcohol Res*. 2019;40 doi: 10.35946/arcr.v40.1.05.

10. Newton-Howes G, Foulds J. *Personality Disorder and Alcohol Use Disorder: An Overview. Psychopathology.* 2018;51:130–136.

11. Paramonov A. A., Ishekov N. S. *Osnovy klassifikacii alkogol'noj zavisimosti v sovremennom klassifikacionnom aspekte // Fundamental'nye i prikladnye problemy zdorov'esberezhenija cheloveka na Severe : Sbornik materialov nauchno-prakticheskoy konferencii. – Surgut: Surgutskij gosudarstvennyj universitet, 2020. – S. 105-111.*

12. Maksimova I.V. *Kliniko-dinamicheskie osobennosti i terapija kognitivnyh rasstrojstv pri alkogolizme i alkogol'nyh psihozah s sudorozhnym sindromom : diss. na soisk. uch. step. k.m.n. Tomsk, 2019. – 173 s.*

МРНТИ 15.41.21

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.83.2.021>

Л. Н. Глушкова*, И. А. Федорова

Казахстанско-Американский свободный университет, Усть-Каменогорск, Казахстан

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕПРОДУКТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЫХ: ТЕОРЕТИКО – МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И ПРАКТИКА

Аннотация

В статье рассматривается репродуктивная сфера личности с точки зрения структурно-уровневого и системного подходов, что позволяет анализировать её как многокомпонентную систему, в которой различные уровни (нравственные, личностные, биологические) взаимосвязаны и образуют единую картину, что отражено в пирамиде репродукции.

Цель данной статьи заключается в рассмотрении авторской концептуальной модели, отражающей репродуктивную сферу. В статье представлен обзор концепций различных аспектов исследований репродуктивной сферы личности, которая включает когнитивный, ценностно-нормативный, эмоциональный компоненты сознания. Это дает возможность глубже понять, как репродуктивные установки и готовность к родительству функционируют в рамках целостной системы, включающей личностные особенности и другие характеристики. Кроме того, подход позволяет рассматривать репродуктивную функцию личности как часть более широкого системного взаимодействия, где учтены как биологические, так и социальные, психологические аспекты. Это дает более полное представление о репродуктивных установках, их взаимосвязи с другими сферами жизни личности в целом.

Методология исследования включает теоретический анализ, использование методов обобщения и моделирования, что дает возможность построения модели изучаемого явления, реализация идеи представлена в пирамиде репродукции как результате исследования. Кроме того, апробация некоторых аспектов модели включала опрос среди студенческой молодежи ВКО, результаты которого показывают, что возникают новые социальные нормы и установки репродуктивного поведения, трансформация системы ценностей, ослабление потребности в детях, ориентация на прагматические цели у молодых людей.

В заключении подчёркивается, что выявленная тенденция распространения новой морали в виде положительного отношения к внебрачным связям, совместного проживания без регистрации отношений, трансформация понимания сути брака и семьи приводит, в итоге, к возникновению и распространению новой модели репродуктивного поведения среди студенческой молодежи, что отражено в «Пирамиде репродукции». Дальнейшие исследования будут направлены на детальное изучение аспектов модели «Пирамида репродукции».

Ключевые слова: репродуктивная культура, репродуктивная сфера, пирамида репродукции, репродуктивные установки молодежи, репродуктивное поведение.

Л. Н. Глушкова*, И. А. Федорова
Қазақстан-Америка еркін университеті, Өскемен, Қазақстан

ЖАСТАРДЫҢ РЕПРОДУКТИВТІ МӘДЕНИЕТІНІҢ ҚАЗІРГІ МӘСЕЛЕЛЕРІ: ТЕОРИЯЛЫҚ ЖӘНЕ ӘДІСНАМАЛЫҚ ТАЛДАУ ЖӘНЕ ПРАКТИКА

Аңдатпа

Мақалада тұлғаның репродуктивті саласы құрылымдық-деңгейлік және жүйелік тәсілдер тұрғысынан қарастырылады, бұл оны әртүрлі деңгейлер (моральдық, жеке, биологиялық) өзара байланысты және репродукция пирамидасында көрінетін біртұтас суретті құрайтын көп компонентті жүйе ретінде талдауға мүмкіндік береді.

Мақаланың мақсаты репродуктивті саланы көрсететін авторлық тұжырымдамалық модельді қарастыру болып табылады. Мақалада сананың когнитивті, құндылық-нормативтік, эмоционалды компоненттерін қамтитын тұлғаның репродуктивті саласын зерттеудің әртүрлі аспектілері туралы түсініктерге шолу жасалады. Бұл репродуктивті көзқарастар мен ата-ана болуға дайындықтың жеке ерекшеліктер мен басқа да сипаттамаларды қамтитын біртұтас жүйеде қалай жұмыс істейтінін тереңірек түсінуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, бұл тәсіл тұлғаның репродуктивті қызметін биологиялық және әлеуметтік, психологиялық аспектілерді ескеретін кең жүйелік өзара әрекеттесудің бөлігі ретінде қарастыруға мүмкіндік береді. Бұл репродуктивті көзқарастар, олардың жеке тұлға өмірінің басқа салаларымен байланысы туралы толық түсінік береді.

Зерттеу әдістемесі теориялық талдауды, зерттелетін құбылыстың моделін құруға мүмкіндік беретін жалпылау және модельдеу әдістерін қолдануды қамтиды, идеяны жүзеге асыру зерттеу нәтижесінде репродукция пирамидасында ұсынылған. Сонымен қатар, модельдің кейбір аспектілерін сынақтан өткізу ШҚО студент жастары арасындағы сауалнаманы қамтиды, оның нәтижелері репродуктивті мінез-құлықтың жаңа әлеуметтік нормалары мен көзқарастары, құндылықтар жүйесінің өзгеруі, балаларға деген қажеттіліктің әлсіреуі, жастардың прагматикалық мақсаттарына бағдарланудың пайда болатынын көрсетеді.

Қорытындыда некеден тыс қатынастарға оң көзқарас, қарым-қатынасты ресми тіркемей бірге тұру түріндегі жаңа моральдың таралуының анықталған тенденциясы, неке мен отбасы мәнін түсінудің өзгеруі, сайып келгенде, "Репродуктивті пирамидада" көрінетін студент жастар арасында репродуктивті мінез-құлықтың жаңа моделінің пайда болуына және таралуына әкелетіні атап өтілді. Әрі қарайғы зерттеулер "Репродукция пирамидасы" моделінің аспектілерін егжей-тегжейлі зерттеуге бағытталған.

Түйін сөздер: репродуктивті мәдениет, репродуктивті сала, репродуктивтілік пирамидасы, жастардың репродуктивті көзқарасы, репродуктивті мінез-құлық.

L.N. Glushkova*, I.A. Fedorova
Kazakh-American Free University, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan

MODERN PROBLEMS OF REPRODUCTIVE CULTURE OF YOUNG PEOPLE: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS AND PRACTICE

Abstract

The article examines the reproductive sphere of personality from the point of view of structural-level and systemic approaches, which allows analyzing it as a multicomponent system in which various levels (moral, personal, biological) are interconnected and form a single picture, which is reflected in the pyramid of reproduction.

The purpose of this article is to consider the author's conceptual model reflecting the reproductive sphere. The article provides an overview of the concepts of various aspects of research on the

reproductive sphere of personality, which includes cognitive, value-normative, and emotional components of consciousness. This provides an opportunity to gain a deeper understanding of how reproductive attitudes and parental readiness function within an integrated system that includes personality traits and other characteristics. In addition, the approach allows us to consider the reproductive function of a person as part of a broader systemic interaction, which considers both biological, social, and psychological aspects. This gives a more complete picture of reproductive attitudes and their relationship to other areas of personal life in general.

The research methodology includes theoretical analysis, the use of generalization and modeling methods, which makes it possible to build a model of the phenomenon under study, the realization of the idea is presented in the pyramid of reproduction as a result of research. In addition, the testing of some aspects of the model included a survey among students of East Kazakhstan Region, the results of which show that new social norms and attitudes of reproductive behavior are emerging, the transformation of the value system, the weakening of the need for children, and the orientation towards pragmatic goals among young people.

In conclusion, it is emphasized that the revealed trend of spreading a new morality in the form of a positive attitude towards extramarital affairs, living together without registering relationships, and a transformation in understanding the essence of marriage and family ultimately leads to the emergence and spread of a new model of reproductive behavior among students, which is reflected in the "Reproduction Pyramid." Further research will be aimed at a detailed study of the aspects of the "Pyramid of Reproduction" model.

Keywords: reproductive culture, reproductive sphere, reproduction pyramid, reproductive attitudes of youth, reproductive behavior.

ВВЕДЕНИЕ. В рассмотрении культуры репродукции молодежи Казахстана и анализе происходящего в данной сфере вопросы о сохранении репродуктивного потенциала, поиска исследовательских моделей, объясняющих особенности репродукции молодежи, ответственного родительства и осознанного контрацептивного выбора имеют ценность и важность. Исследования репродуктивной культуры включают и ее составляющие: репродуктивное здоровье, репродуктивное поведение и репродуктивные установки [1].

Данные проблемы активно стали изучаться в психологии с точки зрения психологических причин, факторов, механизмов, составляющих репродуктивное поведение, установок и готовности к родительству молодых людей. Без внимания к этой ситуации невозможно решать «последствия безответственного отношения к репродуктивной функции. По данным официальной статистики, в Казахстане ежегодно регистрируется около 10 тысяч подростковых беременностей, большая часть которых заканчивается абортами или рождением нежеланных детей, которые впоследствии зачастую становятся отказными. За последнее время количество подростковых беременностей выросло на 51% в Казахстане» [2].

На основании данных Центра знаний ЕЭК ООН «количество родов, принятых у девочек в возрасте от 15 до 18 лет, выросло на 50,5%. Если в 2017 году было принято 3,4 тысяч таких родов, то по итогам 2022-го — уже 5,2 тысяч», что объясняется ростом количества подростковых беременностей. Ежегодное число рождений женщин в возрасте 15-19 лет на 1000 женщин в соответствующей возрастной группе по Казахстану составляет 19,7 по состоянию на 2022 год. Динамика начиная с 2013 года - 34,0; 2014 – 35,0; 2015 – 31,0, 2016 – 28,0; 2017 - 25,0; 2018 - 24,3; 2019 – 23,2; 2020 – 22,9; 2021 – 23,8; 2022- 19,7 [3].

Статистика «искусственного прерывания беременности у несовершеннолетних девочек за последние годы менялась незначительно, держась в пределах 1,1–1,2 тысяч случаев за 12 месяцев» [4]. Эксперты ВОЗ отмечают, что «подростковая беременность является более частым явлением среди населения с более низким уровнем образования или экономическим статусом» [5], а также причиной подростковых беременностей эксперты ВОЗ называют ранние браки несовершеннолетних. «В Казахстане ранние браки больше распространены среди девочек. В

прошлом году в возрасте 16–19 лет замуж вышли 17,3 тысяч девушек, а женились 2,6 тысяч парней. Средний возраст начала половых отношений в Казахстане составляет 16,5 года, половую жизнь до совершеннолетия ведут примерно 29,4% молодых людей» - по результатам исследования министерства здравоохранения Казахстана и Фонда ООН в области народонаселения (ЮНФПА) [5]. «Из сексуально активных девушек-подростков 16,7% отметили, что были когда-либо беременными. У 62% из них беременность закончилась родами. Искусственные аборты были у 22%, самопроизвольные выкидыши случились у 16% девочек. Это значит, что 5–6 девочек из 1 000 в возрасте 15–18 лет делают аборт» [5].

Учитывая важность всех перечисленных проблем, отвечая на запрос и потребность изучать данные явления и проведенные в этом направлении теоретические и эмпирические исследования позволили предложить подход к изучению репродукции, который предоставляет возможность анализировать структуру явления, его компоненты, уровни и взаимосвязи между ними. Структурно-уровневый подход дает понимание некоего строения исследуемого явления, его структуры во взаимосвязи с составляющими-компонентами, уровнями, образующих определенную систему, что рассматривается в данной статье.

Цель данной статьи: в данной статье будет предложена концептуальная модель, отражающая репродуктивную сферу с точки зрения структурно-уровневого и системного подходов, что позволяет анализировать её как многокомпонентную систему, в которой различные уровни (нравственные, личностные, биологические) взаимосвязаны и образуют целостность, что отражено в пирамиде репродукции.

Данное исследование охватывает как теоретико-методологический анализ существующих концепций по рассмотрению репродуктивной сферы человека, так и эмпирические данные по апробации некоторых аспектов концептуальной модели. В теоретическом анализе и исследовании с использованием метода моделирования, мы делаем попытку построения модели изучаемого явления и осмысления репродуктивной культуры личности через новые социальные нормы, проявляющиеся в нравственно-ценностных, интеллектуально-когнитивных, эмоциональных составляющих, что может быть выражено в виде некоей иерархии или пирамиды репродукции. В эмпирической части представлен анализ некоторых аспектов нашего теоретического построения, и в перспективе планируется углубление исследования по другим психологическим и социальным параметрам.

Структура статьи содержит: анализ составляющих репродуктивной сферы с использованием структурно-уровневого и системного подходов; рассмотрение содержания и компонентов репродуктивной сферы как системообразующих составляющих, определяющих уровни в представленной нами модели «Пирамида репродукции»; результаты по проведенному опросу среди студенческой молодежи Восточно-Казахстанской области по апробации некоторых аспектов концептуальной модели.

Анализ имеющихся проблем в репродуктивной сфере молодёжи обнаруживает появление новых репродуктивных установок и социальных норм, выявлены трансформации в компонентах репродуктивной сферы молодежи. Выделены два уровня в системе репродуктивной сферы человека: низший и высший. Эти уровни соответствуют различным аспектам репродуктивной функции. Статья также включает рассмотрение составляющих репродуктивной сферы: нравственно-ценностные, интеллектуальные и эмоциональные компоненты. Обсуждается концептуальная модель в виде «Пирамиды репродукции», которая основывается на рассмотрении репродуктивной сферы с позиций структурно-уровневого и системного подходов. Подчеркивается важность формирования осознанного родительства. Выявлены различные тенденции студенческой молодежи в отношении добрых связей.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ. В исследовании использованы как теоретические, так и эмпирические методы. В теоретическом анализе применялись методы анализа, обобщения и моделирования для построения модели изучаемого явления и осмысления репродуктивной (сексуальной) культуры личности через нравственно-ценностные, интеллектуальные (когни-

тивные), эмоциональные составляющие, что представлено на разных уровнях пирамиды репродукции. Использование пирамиды репродукции как структурной модели позволяет ясно и детализировано представить взаимодействие нравственно-ценностных, интеллектуальных (когнитивных) и эмоциональных факторов. Апробация некоторых аспектов модели включала опрос студенческой молодежи Восточно-Казахстанской области, в котором приняли участие студенты Казахстанско-Американского свободного университета и Восточно-Казахстанского технического университета им. Д. Серикбаева в количестве 206 человек (100 юношей и 106 девушек в возрасте от 17 до 28 лет), осмысление данных участников исследования также легло в основу построения нашей теоретической модели.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ. Переходя к анализу составляющих репродуктивной сферы в рамках структурно-уровневого и системного подходов; рассмотрению содержания и компонентов репродуктивной сферы как системообразующих составляющих, определяющих уровни и представлению модели «Пирамида репродукции», подчеркнем, что в психологии появляется новое направление – это психология репродуктивной сферы [6]. Существует множество исследований репродуктивных установок и готовности к родительству, но требуется интегративный подход, рассматривающий объединение всех механизмов для понимания репродуктивной сферы как сложного образования, и, как указывает исследователь Г.Г. Филиппова, «в сочетании всех психических механизмов (мотивационно-потребностных, ценностно-смысловых, эмоциональных, когнитивных), физиологических и поведенческих, до сих пор нет единого теоретического подхода, позволяющего выявить взаимосвязи между всеми уровнями этого образования» [6].

Осмысление и анализ содержания и компонентов репродуктивной сферы возможно, как мы считаем, с использованием структурно-уровневого подхода, который дает возможность исследовать в некоей системе изучаемое явление, анализировать расположение компонентов-составляющих в общей структуре, уровни иерархии. Теоретико-методологический анализ концепций позволил определить основу для рассмотрения содержательной части репродуктивной сферы личности, ее составляющих, а также понимания репродуктивных установок и готовности к родительству в системе функционирования компонентов, определяющих репродуктивную функцию, что возможно с позиций структурно-уровневого подхода (во взаимосвязи личностных особенностей, комплекса характеристик и феноменологии), а также системного подхода.

Репродуктивная культура является частью проявления самоорганизации человека в системе «человек и его мир». На наш взгляд, представляется целесообразным рассмотреть компоненты репродуктивной сферы в определённой структуре или иерархии, опираясь на структурно-уровневый и системный подходы. Возможно следующее понимание репродуктивной культуры как «совокупности знаний, умений, ценностей, регулирующих половое поведение человека» [7].

Г. Хакен «В биологических системах управляющие параметры часто вырабатываются самой системой, и их в определенном смысле можно рассматривать как переменные» [8]. Нас интересует каким образом эти переменные становятся определяющими с точки зрения репродукции.

В.В. Знаков: «То, каким мир предстает субъекту, зависит, прежде всего, от угла зрения, субъектных фокусировок сознания» [9], а значит от угла зрения зависит, что будет являться доминирующим в репродуктивном поведении человека.

В.Е. Ключко, рассматривая самоорганизацию в психологических системах, говорит о человеке, как «сложной динамичной самоорганизующейся обменивающейся, находящейся в постоянном становлении системе» [10].

И. Пригожин в теоретическом анализе самоорганизующихся систем, указывает, что человеческие системы представляют собой не «механизмы», а более сложные системы, это «креативный мир с неполной информацией и изменяющимися ценностями» [9]. Такие изменения характерны и для репродуктивной сферы человека, где важным становится вопрос, что определяет тот или иной выбор ценности родительства.

Анализ составляющих репродуктивной сферы в рамках структурно-уровневого подхода дает осмысление структуры исследуемой сферы – ее уровневой организации компонентов, их

расположения, что позволяет анализировать упорядоченную систему взаимосвязей. В этой связи обратимся к работам Л.С. Выготского, где выделены высшие и низшие психические функции. В своём исследовании Е.В. Субботский, основываясь на теории Выготского, указывает: «...высшие функции являются социально приобретенными: они опосредованы социальными значениями, произвольно контролируются субъектом и существуют как звенья в целостной системе психических функций, а не как изолированные единицы. ...особое качество высших психических функций как осознанность» [12]. К низшим психическим функциям можно отнести сами репродуктивные потребности, которые в большей мере неосознанные и являются отражением сексуальной культуры. Репродуктивные установки отражают высшие психические функции, в той или иной степени осознанные и связаны с репродуктивной культурой.

Говоря о строении, структуре, механизмах реализации и т.д. репродуктивных установок и готовности к родительству, необходимо рассматривать данные категории как интегративный феномен. Составляющие, которые могут быть включены в сложную систему репродуктивной сферы. В трудах исследователей, в частности Беляевой М. А., Столярчук Л. И., Осташевой О.О. А. Алешиной Л. И. предложено рассмотрение репродуктивной культуры как системы, включающей элементы: знания, ценности и поведение. Как подчеркивается Осташевой О.А. репродуктивная культура «отражается в его репродуктивном поведении, которое обосновывается уровнем полученных знаний и сформированных ценностей индивида» [13].

Возможна характеристика репродуктивной культуры как полоролевой или сексуальной культуры. Понимание репродуктивной культуры близко к пониманию репродуктивное поведение. Беляевой М. А. упоминается следующее значение «...репродуктивная культура как синоним культуры репродуктивного поведения ...» [14], но при этом «назначение репродуктивной культуры локально привязано к репродуктивному возрасту, тогда как востребованность сексуальной культуры зависит от личных устремлений и образа жизни». Со ссылкой на Е.А. Кашенко дается следующее определение сексуальной культуры «часть общей культуры, способ утверждения человека в социокультурном окружении посредством полового поведения, направленного на продолжение рода, удовлетворение биосоциальных потребностей, гедонистических, нравственных, эстетических интересов, познавательных, коммуникативных, компенсаторных, созидательных запросов» [15].

Один из вариантов анализа содержательной стороны репродуктивной культуры дано Беляевой М.А., что отражено в модели, включающей три подсистемы: ментальная, пронатальная (продетная) и антинатальная подсистема (антидетная). Центральное образование - ядро репродуктивной культуры образовано из ценностно-нормативного и когнитивного компонентов. Ценностно-нормативный компонент объединяет витальные (жизнь, здоровье), социальные (семья, дети и т.д.), нравственные (любовь и т.д.), эстетические ценности и нормы. Когнитивный компонент включает знания, определяющих границы репродуктивного поведения [16].

В рассмотрении составляющих репродуктивной культуры включены и репродуктивные установки. Репродуктивные установки представлены как разновидность социальной установки. В науке принята трехгранная структура социальной установки, что вполне применимо и к репродуктивной установке, о чем подчеркивают исследователи В.А. Борисов, А.И. Антонов, В.М. Медков, В.В. Бойко, Беляева М. А., Столярчук Л. И., Алешина Л. И., Л.Г. Хадиева и др. Выделяются три базовых элемента в структуре социальной установки: когнитивный, аффективный и поведенческий. Когнитивный включает мнения, убеждения при оценке и выборе объекта установки. Аффективный (эмоциональный) можно понимать как то, что человек принимает (любит) или отвергает в объекте установки. Поведенческий выражается в открытом действии в отношении объекта установки. Репродуктивные установки включают те же элементы: когнитивный (познавательный), аффективный (эмоциональный) и побудительный (поведенческий). «Сущность репродуктивной установки выявляется во взаимодействии всех трех компонентов и не сводима лишь к одному из них» [17].

По мнению В. В. Бойко суть репродуктивной установки заключается в совокупности представлений, опосредствующих решения, связанные с репродукцией; включает в себя поведенческие акты, оценки, позиции, суждения, отражающие отношение к рождению детей на поведенческом, эмоциональном и когнитивном уровнях. Одним из значимых показателей репродуктивного поведения становится чувство любви (чаще связанной с бессознательными установками), обнаруживающей противоречие и расхождение между предполагаемым и реальным репродуктивным поведением.

Придерживаясь понимания репродуктивной культуры как системы, Беляева М. А., Столярчук Л. И., Алешина Л. И. говорят о таких ее элементах как знания, ценности и поведение. Все особенности репродуктивной культуры представлены в репродуктивных установках, и существенные характеристики, и составляющие имеют идентичные проявления в когнитивных, эмоциональных и регуляторных компонентах. Таким образом, главные системообразующие составляющие можно выделить как в репродуктивной культуре, так и в репродуктивной установке — это когнитивные, эмоциональные и регуляторные компоненты, которые становятся стержневыми и проходят через все уровни репродуктивной сферы.

Исследования репродуктивной культуры во многом пересекаются с исследованиями смысловой и ценностной сферы личности. «... ценностная характеристика – это характеристика значимости для человека..., возможность включения в план своей жизнедеятельности, ...роль, место в культуре». Смысл как осмысленность (когнитивный компонент), но и в то же время эмоциональность выбора, что не всегда сочетается с осмысленностью – эмоциональный компонент [18]. Ценностная составляющая, что характеризуется как значимость, отражается в сфере интересов человека, включение в план своей жизнедеятельности. Учитывается в мотивах, ожиданиях, установках, и является когнитивным компонентом. Касательно репродуктивной сферы существует когнитивная, эмоциональная и поведенческая составляющие, что связано с переживанием чувств, эмоций, степенью осмысленности и понимания выбора, а также реализацией данного выбора.

Определяющими репродуктивную культуру имеют, как было указано, и эмоциональные переживания. В.В. Бойко, Д.В. Кудашевич и др. подчеркивали значение ответственного отношения к любви. В.В. Бойко рассматривает воспитание любви как один из значимых показателей репродуктивного поведения. Любовь является синтезом различных эмоций и обладает значимостью и ценностью для человека, определяя репродуктивные установки и поведение. По мнению исследователя Б.И. Додонова, эмоции включены в систему ценностей человека, рассматриваются как ценность.

Воспроизводство является одной из целей установления отношений, где любовь и страсть имеют важное значение, и любовь влияет на репродуктивный успех у людей. В отношениях мужчины и женщины диалектика эмоционального, рационального и нравственного начал выступает условием сотворения любви, имеющей значимость одной из смысло-жизненных ценностей. Эмоциональный, рациональный и нравственный факторы рассматриваются как детерминанты любви, а также существует ценностная иерархия вариантов отношений мужчины и женщины в зависимости от интеллектуального и нравственного развития [19].

В своем теоретическом анализе и исследовании с использованием методов анализа, обобщения и моделирования, мы делаем попытку построения модели изучаемого явления и осмысления репродуктивной (сексуальной) культуры личности через нравственно-ценностные, интеллектуальные (когнитивные), эмоциональные составляющие, что представлено на разных уровнях пирамиды репродукции.

В результате анализа и обобщения теоретических и эмпирически данных была составлена концептуальная модель репродуктивного поведения, которая нами представлена как «Пирамида репродукции». Данная модель отражает взаимосвязи между уровнями репродуктивной культуры и особенностями репродуктивного поведения. Нам представляется целесообразным выделить составляющие и уровни в общей системе репродуктивной сферы человека. При этом к

низшим психическим функциям и уровню относим репродуктивные потребности, которые в большей мере неосознанны и являются отражением сексуальной сферы, другими словами, низший уровень — это уровень, на котором находятся репродуктивные потребности. Эти потребности неосознанны и более инстинктивны. Они могут быть связаны с биологической природой человека, отражением сексуального поведения, но не обязательно осознаются на уровне индивидуального опыта. Высшие психические функции соотносятся с репродуктивными установками, которые в той или иной степени осознанны и связаны с репродуктивной культурой, т.е. высший уровень — это уровень, на котором находятся репродуктивные установки. Эти установки более осознаны, связаны с личными взглядами на родительство и сексуальные отношения, и являются результатом воздействия репродуктивной культуры.

Мы постарались охватить главные и существенные компоненты репродуктивной культуры, которые становятся определяющими и отражены в характеристиках уровней данной культуры. В нашей модели можно выделить следующие компоненты, которые определяют репродуктивную культуру человека: нравственно-ценностные компоненты — это компоненты, связанные с моральными и этическими установками, что касается роли родительства, сексуальности и воспитания. Эти компоненты формируются через воспитание и социокультурное окружение и изменяются с развитием личности. Интеллектуальные компоненты — компоненты, связанные со знаниями и осознанием репродуктивных процессов. Это может быть понимание сексуальной функции, а также знание об ответственности, которой человек должен обладать в связи с репродукцией. Эмоциональные компоненты — это компоненты, связанные с чувствами и эмоциями, которые человек испытывает по отношению к сексуальному партнеру, например, любовь, забота, ответственность и т. д.

По мере созревания и развития личности происходит трансформация ее подсистем: нравственно – ценностных компонентов, интеллектуальных и эмоциональных компонентов, что выражается в готовности к реализации репродуктивной функции, готовности к родительству, репродуктивных установках. В целом эти составляющие отражают репродуктивную (сексуальную) культуру человека, что представлено в виде «Пирамиды репродукции» (рисунок 1) с указанием уровней репродуктивной сферы во взаимосвязи с развитием личности, ее нравственным, интеллектуальным и эмоциональным потенциалом.

Представление в виде "Пирамиды репродукции" можно интерпретировать следующим образом: основание пирамиды (низший уровень): здесь расположены репродуктивные потребности и инстинкты, отражающие биологический аспект репродукции. Это скорее бессознательные потребности, ориентированные на сохранение рода и физиологическую основу репродукции. Средний уровень пирамиды: представляет собой нравственно-ценностные, эмоциональные и интеллектуальные компоненты, которые начинают формироваться в процессе взросления. Человек осознает свои потребности и начинает строить систему взглядов на вопросы родительства, сексуальных отношений, ответственности. Вершина пирамиды (высший уровень): на этом уровне находятся репродуктивные аспекты, которые являются осознанными и ответственно реализуемыми, и могут быть связаны с чувством любви, а также осознанной готовностью к родительству.

Пирамида репродукции включает в себя уровни, отражающие степень развития репродуктивной культуры и количество возможных половых партнеров. В основании пирамиды находятся низкие уровни культуры и недостаточно развитые нравственные, интеллектуальные и высшие чувства. По мере движения к вершине пирамиды наблюдается повышение уровня нравственного и интеллектуального развития, появления высших чувств, а также устойчивых установок на моногамные отношения, сексуальные отношения приобретают глубокую эмоциональную связь.



Рисунок 1. - Пирамида репродукции

Согласно предложенной концепции, низкий уровень репродуктивной культуры может коррелировать с повышенным числом половых партнеров, сниженным уровнем ответственности и готовности к родительству. Основание пирамиды соответствует низкому уровню культуры и широкому спектру половых контактов. Вершина пирамиды отражает высокую степень осознанности, ответственности и готовности к родительству с индивидуализированным или персонализированным партнером.

Определим, что характерно для студенческой молодежи, и как это соотносится с пирамидой репродукции. Существует тенденция положительного отношения к открытым отношениям без регистрации брака. Это не означает, что молодые люди отрицают брак в традиционном понимании, однако в репродуктивном поведении появляется слабая ориентация и недостаточное стремление к созданию собственной семьи. Сексуальные связи и свободные отношения превратились в некие эксперименты зачастую без личностной вовлеченности и серьезности чувств. Возможно даже выделить некие тенденции в этой сфере у молодых людей: снятие запретов, доступность половых контактов, их поверхностность, недостаток ответственности, некоторое обесценивание близости, смещение ценностных ориентиров на свободные отношения без обязательств и т.д.

Происходящие трансформации должны быть исследованы с позиции новых социальных норм, возникающих в репродуктивной сфере. Проведенное нами исследование среди студенческой молодежи позволяет выявить этот аспект в репродуктивном поведении молодежи, а именно тенденцию активного вступления молодых людей в открытые отношения без обязательств и регистрации брака. Эта закономерность свидетельствует о сдвигах в системе ценностей и модели сексуального поведения, а также трансформациях в традиционной репродуктивной культуре. В опросе приняли участие 206 человек, из них 100 юношей и 106 девушек в возрасте от 17 до 28 лет.

Большинство молодых людей, состоящих в свободных отношениях, полагает, что такая форма взаимодействия воспринимается как приемлемая и целесообразная. Она рассматривается как форма адаптации и исследования друг друга в быту, возможность лучше узнать партнера до принятия более серьезных решений, что противоречит центрации на потребностях другого и затрудняет переход от эгоцентрированной модели взаимодействия к зрелой форме отношений, предполагающей ответственность и готовность проявлять заботу о другом. Свободные отношения, как правило, не способствуют формированию устойчивых навыков совместной жизни, необходимых для построения семьи.

В исследовании получены результаты, указывающие на неопределенность и недифференцированность отношения к официальному браку и открытым отношениям без регистрации

брака, т.е. можно констатировать неоднозначность, амбивалентность в оценках и приемлемость таких отношений. Так, молодые люди принимают как отношения в виде официального брака, так и взаимоотношения без регистрации брака. Такие позиции наблюдаются в 91,75% случаев, при этом 97,1% респондентов сообщили о наличии личного опыта проживания в свободных отношениях без регистрации брака.

Положительное отношение к взаимоотношениям без регистрации брака – 16,98% респондентов-девушек; нейтральное отношение – 39,6% (рисунок 2); отрицательное отношение – 43,4%; наличие опыта открытых отношений – 46,2%; не имеют опыта подобных отношений – 53,8% (рисунок 3). Интересны данные, что процент девушек, имеющих опыт взаимоотношений без регистрации брака выше, чем процент тех, кто прямо выражает положительное отношение к открытым отношениям, что может быть связано с противоречием между установками и поведением, социально одобряемым и фактическим.

Положительное отношение к взаимоотношениям без регистрации брака – 77,2% респондентов-юношей; нейтральное отношение – 11,4% (рисунок 2); отрицательное отношение – 11,4%; наличие опыта открытых отношений – 94,6%; не имеют опыта подобных отношений – 5,4% (рисунок 3). У юношей преобладает положительные оценки к открытым отношениям без регистрации брака и большинство из них имеет опыт подобных взаимоотношений. Можно констатировать значительное смещение в ценностных установках в сторону принятия альтернативных форм взаимоотношений, отличающихся от традиционного института брака. Амбивалентность (противоречивость) в ценностных установках и поведении участников исследования 43,4% среди девушек; и 16,2% среди юношей, т.е. несмотря на негативные оценки взаимоотношений без регистрации брака имеют подобный опыт. Такой эффект возможен ввиду рационализации и принятия ранее неприемлемого опыта, что более выражено у девушек, которые испытывают большее давление в вопросах морали.

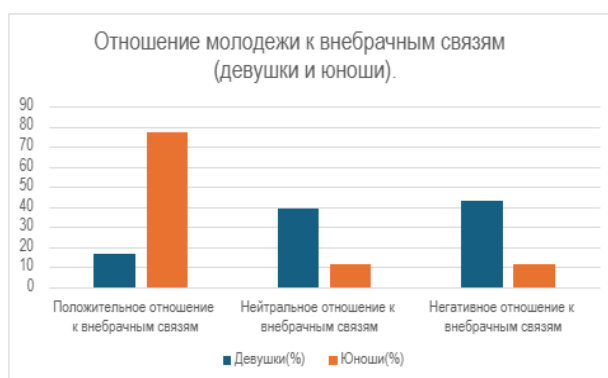


Рисунок 2. - Отношение молодежи к внебрачным связям

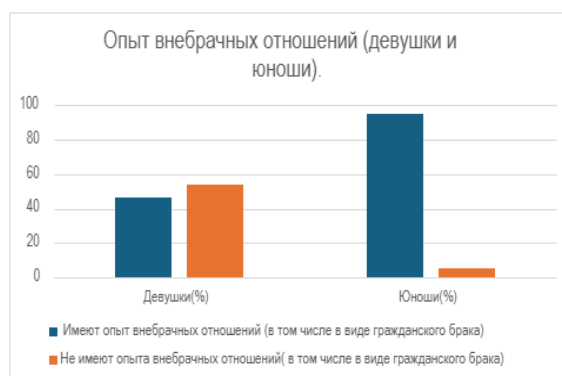


Рисунок 3. - Опыт внебрачных отношений

Эксперты считают, что добрачные связи не оказывают долгосрочного влияния на стремление в последующем к семье. Наличие множества партнеров значительно снижают шансы на брак. Длительный срок внебрачных отношений имеет тенденцию в будущем к партнерским отношениям без обязательств, что создает сложности перехода и развития от центрации на собственных потребностях, интересах к формированию потребности заботы о других или семейно-брачным отношениям. В опросе выявлены некоторые ценностные предпочтения студенческой молодежи (данные представлены в Таблице 1 и 2), их можно разгруппировать и представить в виде некоторой структуры.

Таблица 1. - Структура ценностных предпочтений студенческой молодёжи
(данные опроса девушек)

1 группа ценностных предпочтений	2 группа ценностных предпочтений	3 группа ценностных предпочтений	4 группа ценностных предпочтений
карьера/работа (85%)	собственная семья (75%)	образование (64%)	общение (40,5%)
деньги (83%)	дети (74,5%)	уверенность в себе (57,5%)	саморазвитие (35,8%)
уверенность в будущем (79%)	здоровье (74,5%)	свобода (49%)	путешествия (28%)
хорошая обстановка в стране (76%)	любовь/отношения (71%)		

Таблица 2. - Структура ценностных предпочтений студенческой молодёжи
(данные опроса юношей)

1 группа ценностных предпочтений	2 группа ценностных предпочтений	3 группа ценностных предпочтений	4 группа ценностных предпочтений
здоровье (90%)	карьера/работа (79%)	удовольствия (69%)	развитие/ саморазвитие (31%)
материальное обеспечение/ деньги (88%)	родители /семья (77%)	друзья/ общение (67%)	путешествия (25%)
красивая жизнь (80%)	любовь/отношения (75%)	свобода (67%)	

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. Обобщая анализ причин, по которым молодые люди, в большей мере, отказываются от официальной регистрации брака, считая ее необязательным этапом во взаимоотношениях могут быть такие, как снижение значимости института брака, приоритет личной и финансовой самореализации, недостаточность готовности брать обязательства, которые традиционно ассоциируются с браком; приоритеты молодежи проясняют направленность их активности и целей (см. таблица 1 и 2). Недостаточность ценностного понимания института брака, с одной стороны, в дальнейшем вызовет трудности развития ориентации на «мы-центрацию», что связано с возможностью взаимного развития и роста в паре, с другой стороны, предпочтение открытых отношений, недостаточность дифференциации и разграничения в восприятии семейных и внесемейных ценностей и форм отношений указывает на неустойчивость ценностно-нормативной системы и может быть показателем уровня развития личности и ее сознания.

Определенно полагать, что молодежь не придерживается традиционных семейных ценностей будет неточным отражением результатов данного исследования, т.к. семья остается в ряду одной из значимых смысложизненных позиций, но, в то же время, возникают новые нормы

и установки в репродуктивном поведении молодежи с предпочтением материальной стороны карьерной и личностной самореализации. Новые социальные нормы, связанные с новыми особенностями репродуктивного поведения молодого поколения, более ориентированы на малодетность, без выраженности потребности в количестве детей, акцентируется уверенность и самодостаточность, ценность образования и карьерного развития. Все это формирует новую систему жизненных приоритетов и ключевые цели перспектив развития молодого поколения, которые, с одной стороны, более либеральные и свободные от традиционных семейных стереотипов, где существуют множественность и поливариативность, с другой стороны, снижается уровень ответственности и обязательств за последствия данных предпочтений.

Возникающие новые социальные нормы, которые становятся привычными в репродуктивном поведении в виде приемлемых и одобряемых форм открытых отношений без регистрации брака среди студенческой молодежи, а также трансформация понимания самого института семьи и брака, традиционных семейных ценностей, и распространение новой модели репродуктивного поведения, где нет четкого определения прав и обязанностей, ответственности каждого участника репродукции, требуют решения. Вследствие всех перечисленных явлений становится необходимым совершенствование когнитивного, ценностно-нормативного, эмоционального компонентов сознания, что обусловлено возрастающими требованиями к личностной зрелости и социальной ответственности молодого поколения.

При прогнозировании распространения семейных ценностей в Восточном Казахстане можно говорить о частичном сохранении модели традиционной семьи, основанной на нормах морали, общепринятых ожиданиях, обычаях и культурных традициях. Такие семьи могут выступать опорой в формировании у молодежи представлений о полороловых отношениях и играть важную роль в передаче культурных и нравственных ориентиров. Традиционная семья в нашей стране имеет глубокие корни, основанные на уважении к старшим, семейной и социальной ответственности, поддержке и взаимопомощи. Эти принципы могут служить важным ориентиром для молодежи, особенно в условиях современности, когда влияние новых ценностей и новые социальные нормы часто конкурируют с традиционными установками.

В дальнейшем исследования будут направлены на детальное изучение аспектов модели «Пирамида репродукции», что предполагает углубление анализа и поиска взаимосвязей факторов, отраженных в данной концептуальной модели, что потребует большего времени. В рамках данной статьи мы ограничились построением модели и апробацией некоторых ее аспектов.

Список использованной литературы:

1. https://spravochnik.ru/sociologiya/reproduktivnye_ustanovki_molodezhi/?ysclid=m39m5yk7a3264765721 эл. ресурс
2. <https://www.inform.kz/ru/kolichestvo-podrostkovih-beremennostey-viroslo-na-51-v-kazahstane-4915ae> эл. ресурс
3. Коэффициент рождаемости среди подростков UNECE Data Portal <https://w3.unece.org/SDG/Indicator?id=103> эл. ресурс
4. Kazinform со ссылкой на [ranking.kz](https://www.kazinform.kz/ranking) эл. ресурс
5. <https://izdatelstvo-sk.kz/news/predohranyayutsya-paketami-beremeneyut-v-13/> эл. ресурс
6. Филиппова Г.Г. Психосоматический подход к нарушению репродуктивной сферы человека // Г.Г. Филиппова // Репродуктивные технологии сегодня и завтра: материалы XV междунар. конф. РАРЧ (Чебоксары, 8–10 сентября 2005 г): тезисы докл. – Чебоксары, 2005. – с. 94–95
7. Беляева М.А. Воспитание репродуктивной культуры молодежи: культурологический аспект // Педагогическое образование в России. 2011. № 1. с. 77–85. https://naukamolod.rzgm.ru/uploads/art/art593_745df1.pdf
8. Хакен Г. Принципы работы головного мозга. М., 2001. с. 44
9. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансперспективный анализ). – Томск: Томский государственный университет, 2005. с. 14 – 174 с.

10. Ключко В.Е. Теория психологических систем В.Е. Ключко как базис неклассической психологии и альтернативы ее практического применения//История российской психологии в лицах: Дайджест-2018-№ 4 • ISSN 2415-7953 с. 116

11. Пригожин И. Природа, наука и новая рациональность // Князева Е.Н. Случайность, которая творит мир. М., 1992

12. Субботский Е.В. Концепция Л.С. Выготского о высших и низших психических функциях и современные исследования познавательного развития в младенчестве // Вопросы психологии. 1996. № 6 С. 88-92., с. 89// Ожиганова Г.В. Структурно-уровневый подход в психологии и его применение для изучения высших способностей с.84 // Ярославский педагогический вестник № 2. 2022. <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-urovnevyy-podhod-v-psiologii-i-ego-primeneniye-dlya-izucheniya-vysshih-sposobnostey>

13. Остаишова О. А. Формирование репродуктивной культуры молодёжи: постановка проблемы / О. А. Остаишова. // Молодой ученый. — 2021. — № 8 (350). — С. 49-51. — URL: <https://moluch.ru/archive/350/78740/>

14. Беляева М.А. Проблема соотношения сексуальной и репродуктивной культуры. Философские науки. №7. 2011. С. 43-49. с. 46 <https://www.phisci.info/jour/article/view/1856/1788> дата обращения 10.11.2024

15. Каценко Е.А. Сексуальная культура // Философские науки. 2010. № 4. — с. 80

16. Беляева М.А. Содержательная модель репродуктивной культуры // ISSN 1991.5497. Мир науки, культуры, образования. — 2010. — № 5 (24). — С. 104-107. — URL: <https://moluch.ru/archive/350/78740/>

17. Репродуктивные установки: методологические основы исследования. с. 290. Научная статья по специальности «Социологические науки» Хадиева Л. Г. <https://cyberleninka.ru/article/n/reproduktivnye-ustanovki-metodologicheskie-osnovy-issledovaniya>

18. Кравец А.С. Смыслы и ценности. //Онтология и теория познания // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия., 2007 г. № 6, с. 8-9.

19. Кулешов В.Е., Царева Н.А. Любовь: диалектика в ней эмоционального, рационального и нравственного факторов //Международный научно-исследовательский журнал № 7 (121). 2022. Часть 1. Екатеринбург 2022. <https://research-journal.org/archive/7-121-2022-july/love-the-dialectic-of-emotional-rational-and-moral-factors?ysclid=m3x68cmlca835126539>

References:

1. https://spravochnik.ru/sociologiya/reproduktivnye_ustanovki_molodezhi/?ysclid=m39m5yk7a3264765721 el. resurs//data obrashcheniya 31.10.2024

2. <https://www.inform.kz/ru/kolichestvo-podrostkovih-beremennostey-viroslo-na-51-v-kazahstane-4915ae> el. resurs//data obrashcheniya 31.10.2024

3. Koeffitsiyent rozhdaemosti sredi podrostkov UNECE Data Portal <https://w3.unece.org › SDG › Indicator> <https://w3.unece.org/SDG/ru/Indicator?id=103> el. resurs//data obrashcheniya 31.10.2024

4. Kazinform со ссылкой на [ranking.kz](https://www.inform.kz/ru/kolichestvo-podrostkovih-beremennostey-viroslo-na-51-v-kazahstane-4915ae) el. resurs//data obrashcheniya 31.10.2024

5. <https://izdatelstvo-sk.kz/news/predohranyayutsya-paketami-beremeneyut-v-13/> el. resurs//data obrashcheniya 31.10.2024

6. Filipova G.G. Psikhosomaticeskij podkhod k narusheniyu reproduktivnoy sfery cheloveka / G.G. Filipova // Reproductivnye tekhnologii segodnya i zavtra: materialy XV mezhdunar. konf. RARCH (Cheboksary, 8–10 sentyabrya 2005 g): tezisy dokl. – Cheboksary, 2005. – s. 94–95

7. Belyaeva M.A. Vospitanie reproduktivnoy kultury molodezhi: kulturologicheskiy aspekt // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2011. № 1. s. 77–85. data obrashcheniya 09.11.2024 https://naukamolod.rzqmu.ru/uploads/art/art593_745df1.pdf

8. Khaken G. Printsipy raboty golovnogogo mozga. M., 2001. с. 44

9. Klochko V.E. Samoorganizatsiya v psikhologicheskikh sistemakh: problemy stanovleniya mentalnogo prostranstva lichnosti (vvedenie v transspektivnyy analiz). - Tomsk: Tomskiy gosudarstvennyy universitet, 2005. - 174 s.

10. Klochko V.E. Teoriya psikhologicheskikh sistem V.E. Klochko kak bazis neklassicheskoy psikhologii i alternativy ee prakticheskogo primeneniya//Istoriya rossiyskoy psikhologii v litsakh: Daydzhest-2018-№ 4 • ISSN 2415-7953 s. 116

11. Prigozhin I. Priroda, nauka i novaya ratsionalnost // Knyazeva E.N. Sluchaynost, kotoraya tvorit mir. M., 1992

12. Subbotkiy E.V. Kontsepsiya L.S. Vygotskogo o vysshikh i nizshikh psikhicheskikh funktsiyakh i sovremennye issledovaniya poznavatel'nogo razvitiya v mladenchestve // Voprosy psikhologii. 1996. № 6 S. 88-92., s. 89// Ozhiganova G.V. Strukturno-urovnevyy podkhod v psikhologii i ego primeneniye dlya izucheniya vysshikh sposobnostey s.84 // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik № 2. 2022. Data obrashcheniya 07.11.2024 <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-urovnevyy-podkhod-v-psihologii-i-ego-primeneniye-dlya-izucheniya-vysshih-sposobnostey>

13. Ostashova O. A. Formirovaniye reproductivnoy kultury molodezhi: postanovka problemy / O. A. Ostashova.// Molodoy uchenyy. — 2021. — № 8 (350). — S. 49-51. — URL: <https://moluch.ru/archive/350/78740/> (data obrashcheniya: 24.10.2024)

14. Belyaeva M.A. Problema sootnosheniya seksualnoy i reproductivnoy kultury. Filosofskie nauki. №7. 2011. S. 43-49. s.46 <https://www.phisci.info/jour/article/view/1856/1788> data obrashcheniya 10.11.2024

15. Kashchenko E.A. Seksualnaya kultura // Filosofskie nauki. 2010. No 4. — s. 80

16. Belyaeva M.A. Soderzhatelnaya model reproductivnoy kultury // ISSN 1991-5497. Mir nauki, kultury, obrazovaniya. — 2010. — № 5 (24). — S. 104-107.— URL: <https://moluch.ru/archive/350/78740/> (data obrashcheniya: 24.10.2024)

17. Reproductivnyye ustanovki: metodologicheskiye osnovy issledovaniya Tekst nauchnoy stat'i po spetsial'nosti «Sotsiologicheskiye nauki» Khadiyeva L. G.

<https://cyberleninka.ru/article/n/reproductivnye-ustanovki-metodologicheskiye-osnovy-issledovaniya> data obrashcheniya: 29.11.2024

18. Kravets A.S. Smy Sly i tsennosti. //Ontologiya i teoriya poznaniya // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 7. Filosofiya., 2007 g. № 6, s. 8-9. Data obrashcheniya 07.11.2024

19. Kuleshov V.E., Tsareva N.A. Lyubov: dialektika v ney emotsional'nogo, ratsional'nogo i npravstvennogo faktorov //Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal № 7 (121). 2022. Chast 1. Yekaterinburg 2022. <https://research-journal.org/archive/7-121-2022-july/love-the-dialectic-of-emotional-rational-and-moral-factors?ysclid=m3x68cmlca835126539>

С.А. Стельмах*¹ , Я.Я. Тхоржевская¹ , С.К. Кыржибаева² 

¹Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова,
г. Усть-Каменогорск, Казахстан,

²Психолого-медико-педагогическая консультация, г. Усть-Каменогорск, Казахстан

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ АВА-ТЕРАПИИ: НАРРАТИВНЫЙ ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация

Прикладной анализ поведения (АВА) является эффективным структурированным подходом терапии и вмешательства для лиц с РАС, включающий в себя доказательные практики и достаточно объективную оценку результатов. Данный подход продолжает развиваться, усложняются различные методы и стратегии с учётом новых данных, полученных в современных исследованиях, поэтому анализ и обобщение тенденций методов и приёмов АВА-терапии для детей с РАС является актуальным.

Целью нарративного обзора литературы является анализ данных с 2022 года эффективных методов АВА-терапии в работе с лицами с РАС и прогноз перспектив развития АВА. Практической значимостью данной работы является освещение перспективных направлений исследований методов АВА с учётом их эффективности для детей с РАС, научная значимость представляется построением предположения возможных путей дальнейшего развития АВА-терапии с учётом современных тенденций.

Литературный обзор был проведён путём поиска и анализа научных публикаций с 2022 года, указанных в базах данных eLIBRARY и PubMed, включающих практические исследования АВА в работе с лицами с РАС. В результате анализа научных публикаций выделены такие перспективные направления в методах вмешательства при работе с детьми с РАС в АВА-терапии, как: использование социально-вспомогательных роботов, разработка мобильных приложений на основе машинного обучения, модификация обучения отдельными блоками для детей с РАС, включение терапевтических собак в АВА, стратегии сочетания несоциальных и социальных стимулов в качестве подкрепления. Большое количество исследований в сфере робототехники и разработки нейросетей может указывать на дальнейшую интеграцию данных технологий в практику АВА. Практическим значением нашего исследования может быть подбор специалистами наиболее эффективных методов АВА для детей с РАС в процессе терапевтической работы и обучения.

Ключевые слова: РАС, аутистический спектр, АВА, прикладной анализ поведения, обучение отдельными блоками, DTT

С.А. Стельмах^{*1}, Я.Я. Тхоржевская¹, С.К. Кыржибаева²

¹Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, Өскемен, Қазақстан,

²Психологиялық-медициналық-педагогикалық кеңес, Өскемен, Қазақстан.

АВА ТЕРАПИЯСЫНЫҢ ПЕРСПЕКТИВАЛЫҚ ӘДІСТЕМЕЛЕРІ МЕН ӘДІСТЕРІ: ӘДЕБИЕТТЕРГЕ ӘНГІМЕ ШОЛУЫ

Аңдатпа

Қолданбалы мінез-құлықты талдау (АВА) дәлелді тәжірибелерді және нәтижелерді жеткілікті объективті бағалауды қамтитын ASD бар адамдар үшін тиімді құрылымдық терапия және араласу тәсілі болып табылады. Бұл тәсіл дамуды жалғастыруда, заманауи зерттеулерде алынған жаңа деректерді ескере отырып, әртүрлі әдістер мен стратегиялар жетілдірілуде, сондықтан ASD бар балаларға арналған АВА терапиясының әдістері мен әдістерінің тенденцияларын талдау және жалпылау өзекті болып табылады. Әдебиеттерді баяндау шолуының мақсаты 2022 жылдан бастап ASD бар адамдармен жұмыс істеудегі АВА терапиясының тиімді әдістерін талдау және АВА даму перспективаларын болжау болып табылады. Бұл жұмыстың практикалық маңыздылығы АСД бар балалар үшін олардың тиімділігін ескере отырып, АВА әдістерін зерттеудің перспективалық бағыттарын қамту болып табылады, ғылыми маңыздылығы қазіргі тенденцияларды ескере отырып, АВА терапиясын одан әрі дамытудың мүмкін жолдарын болжау болып көрінеді. Әдеби шолу 2022 жылдан бастап eLIBRARY және PubMed дерекқорларында көрсетілген ғылыми басылымдарды іздеу және талдау арқылы жүргізілді, соның ішінде ASD бар адамдармен жұмыс істеуде АВА тәжірибелік зерттеулері. Ғылыми жарияланымдарды талдау нәтижесінде АВА-терапиясында ASD бар балалармен жұмыс істеу кезінде араласу әдістерінде келесі перспективалық бағыттар анықталды: әлеуметтік көмекші роботтарды пайдалану, Машиналық оқыту негізінде мобильді қосымшаларды әзірлеу, ASD бар балаларға арналған жеке блоктармен оқытуды өзгерту, терапевтік иттерді АВА-ға қосу, Әлеуметтік емес және әлеуметтік ынталандыруды біріктіру стратегиялары күшейту ретінде. Робототехника және нейрондық желілерді дамыту саласындағы көптеген зерттеулер осы технологиялардың АВА тәжірибесіне одан әрі интеграциялануын көрсетуі мүмкін. Біздің зерттеуіміздің практикалық мәні терапевтік жұмыс және оқу процесінде ASD бар балаларға арналған ең тиімді АВА әдістерін таңдау болуы мүмкін.

Түйін сөздер: ASD, аутизм спектрі, АВА, қолданбалы мінез-құлықты талдау, жеке блокты оқыту, DTT.

S.A. Stelmakh^{*1}, Ya.Ya. Thorzhevskaya¹, S.K. Kirzhibayeva²

¹Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan,

²Psychological, medical and pedagogical consultation, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan.

PROMISING METHODS AND TECHNIQUES OF ABA THERAPY: A NARRATIVE REVIEW OF THE LITERATURE

Abstract

Applied Behavior Analysis (ABA) is an effective structured approach to therapy and intervention for individuals with ASD, including evidence-based practices and a fairly objective assessment of results. This approach continues to evolve, various methods and strategies are being improved, taking into account new data obtained in modern research, therefore, the analysis and generalization of trends in ABA therapy methods and techniques for children with ASD is relevant. The purpose of the narrative literature review is to analyze data from 2022 on effective ABA therapy methods in working with people with ASD and forecast the prospects for the development of ABA. The practical significance of this work is to highlight promising areas of research on ABA methods, taking into account their

effectiveness for children with ASD. The scientific significance is represented by the assumption of possible ways to further develop ABA therapy, taking into account current trends. The literature review was conducted by searching and analyzing scientific publications from 2022 listed in the eLibrary and PubMed databases, which include practical ABA research in working with people with ASD. As a result of the analysis of scientific publications, such promising areas in intervention methods when working with children with ASD in ABA therapy have been identified as: the use of socially auxiliary robots, the development of mobile applications based on machine learning, the modification of training in separate blocks for children with ASD, the inclusion of therapeutic dogs in ABA, strategies for combining non-social and social stimuli as a reinforcement. A large amount of research in the field of robotics and neural network development may indicate further integration of these technologies into ABA practice. The practical significance of our research may be the selection by specialists of the most effective ABA methods for children with ASD in the process of therapeutic work and education

Keywords: ASD, autism spectrum, ABA, applied behavior analysis, learning in individual blocks, DTT

ВВЕДЕНИЕ. По современным данным отмечается увеличение случаев диагностирования расстройств аутистического спектра (РАС) у детей, так, отчёты ВОЗ за 2018 год отмечали наличие РАС у 1/160 детей, а в 2022 году РАС диагностировали у 1/100 детей [1]. Республиканский научно-практический центр психического здоровья Министерства здравоохранения отмечает увеличение постановки диагноза РАС у детей в Республике Казахстан, за 13 лет распространённость РАС в Казахстане с 0,8/100000 повысилась до 12,7/100000 случаев, однако недостаточно точных статистических данных, исходя из международных данных, количество лиц с РАС может быть еще выше [2]. Таким образом, требуется подбор эффективных подходов и методов обучения с учётом особенностей и потребностей детей с РАС.

Одним из таких эффективных подходов для формирования эмоциональных, социальных и коммуникативных навыков является прикладной анализ поведения (Applied Behavior Analysis - АВА), начавший формироваться с 1960-х, многие методы и модели которого входят в список 27 доказанных практик коррекции РАС, указанных в отчёте Национального центра профессионального развития по РАС (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders - NPDC) США в 2014 году [3]. АВА-терапия является одной из наиболее эффективных методик коррекции поведения у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) и другими нарушениями развития. В последние годы наблюдается значительный прогресс в разработке новых методов и приёмов АВА-терапии, направленных на повышение её эффективности и адаптивности. В последнее время были усовершенствованы некоторые традиционные методы в АВА, разработаны новые стратегии и модели, а также начали интегрироваться достижения сферы ИТ и машинного обучения в процесс терапевтического вмешательства. Это требует тщательного изучения для определения эффективности применения в процессе работы с детьми с РАС, т.к. не все методы АВА-терапии могут быть использованы с одинаковой эффективностью, что обуславливает актуальность изучения данной темы.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ. Целью нашего исследования является анализ опубликованных данных с 2022 года, в которых рассматривается эффективность методов АВА-терапии в работе с лицами с РАС, а также прогноз перспектив дальнейшего развития прикладного анализа поведения на основании анализа изученных источников.

При проведении литературного обзора важным аспектом является отбор надежных и актуальных научных источников. Для обеспечения высокого уровня качества и достоверности исследования были установлены следующие критерии отбора источников:

- Источники выбирались, исходя из опубликования в последние 3 года (2022-2025). Данный временной промежуток был выбран для того, чтобы обеспечить актуальность информации и учесть последние достижения и исследования в области коррекции РАС. Это позволяет

отобразить текущие тренды, новые методологии и подходы, а также изменения в понимании и интерпретации различных путей развития теории и практики АВА-терапии.

- Все источники должны были быть опубликованы в рецензируемых научных журналах. Рецензируемые журналы подвергают статьи экспертной оценке перед публикацией, что значительно повышает уровень доверия к представляемым данным. При выборе источников были учтены журналы, имеющие высокий импакт-фактор и хорошие репутации в области психологии, психиатрии и нейробиологии.

- Перед отбором источников была проведена предварительная фильтрация по тематике, чтобы обеспечить релевантность материалов. Основное внимание уделялось статьям, посвященным последним разработкам в сфере применения ИТ технологий в работе с детьми с РАС, современным методам обучения отдельными блоками (DTT), а также исследованиям, касающимся вмешательства с участием животных (AAI) в АВА-терапии.

- В обзоре учитывались как эмпирические исследования, так и теоретические статьи. Это позволило получить более полное представление о рассматриваемой проблеме, сочетая данные разных подходов и выводы.

Применение вышеозначенных критериев позволило собрать репрезентативную выборку исследований, которая обеспечит качественный анализ и обсуждение проблематики перспективных методов и приемов АВА-терапии в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра в данном литературном обзоре.

Для поиска актуальных и надежных источников были использованы несколько ключевых академических баз данных:

- PubMed: Ориентированная на медицину и биомедицинские науки база данных, предоставляющая доступ к рецензируемым статьям и исследованиям.

- Google Scholar: Позволяет находить широкий спектр научных статей, а также книги и другие академические публикации.

- eLIBRARY: Платформа, предлагающая доступ к полным текстам статей из различных научных журналов, в том числе в области медицины и психологии.

- Web of Science: Многоотраслевой ресурс, предоставляющий доступ к высококачественным рецензируемым статьям и журналам.

При поиске статей применялись следующие ключевые слова и комбинации: «autism spectrum disorder», «socially assistive robots», «machine learning-based mobile applications», «modification of block learning», «child development», «early intervention». Эти ключевые слова использовались как самостоятельно, так и в различных комбинациях, что помогло более точно найти релевантные статьи, посвященные теме дифференциальной диагностики РАС.

После сбора статей был проведен качественный анализ литературы с акцентом на основные находки, методы исследования и выводы. На основании анализа была составлена структура литературного обзора, в которую вошли ключевые темы, экспериментальные исследования методов и стратегий, которые были обобщены в отдельные разделы по перспективным направлениям АВА-терапии.

Эти методы поиска и анализа литературы обеспечили систематический и обоснованный подход к созданию литературного обзора, что позволяет глубже понять сложные аспекты терапевтического вмешательства в ходе работы с лицами с расстройствами аутистического спектра.

Для поиска перспективных методов и приёмов АВА-терапии в работе с детьми с РАС были изучены научные публикации в таких иностранных журналах, как Behavior Analysis in Practice, Journal of Applied Behavior Analysis, Journal of Psychology and Behavior Studies, Behavior Analysis: Research and Practice, а также других научных журналах, посвящённых последним разработкам в сферах ИТ.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ. Гипотезой нашего литературного обзора является предположение, что в связи с активным развитием ИТ технологий, разработками нейросетей и усовершенствованием машинного обучения по данному направлению будет много опубли-

кованных данных и в практике АВА-терапии при работе с лицами с РАС, что укажет на необходимость модификации некоторых стратегий АВА.

Социально-вспомогательная робототехника и цифровые технологии в АВА-терапии

Социально-вспомогательная робототехника (Socially assistive robotics; социально-вспомогательный робот (socially assistive robot) – SAR) начала активно развиваться с 2000-х годов, целью которой является разработка роботов, способных предоставлять социальную и эмоциональную поддержку людям. Многие SAR способны поддерживать коммуникативный контакт с помощью жестов, речи и отображения выражений лица, а также реагировать на эмоциональные проявления людей.

SAR начинают применяться и в АВА-терапии, так J. Korneder и др. (2022) изучали использование социально вспомогательных роботов для обучения языковым и коммуникативным навыкам детей с РАС. Выборка составила 15 детей младшего школьного возраста, эффективность вмешательства по усвоению навыка ответов на вопросы оценивалась с помощью многофоновое экспериментального дизайна. SAR Nao был введён в качестве терапевта на этапе начала вмешательства, измерение показателей и обобщение полученных навыков проводил исследователь-человек. Использование робота позволило повысить частоту и продолжительность зрительного контакта ребёнка и терапевта, что сохранялось и на этапе обобщения, а также эффективность вмешательства с SAR в процедуре интравербального обучения была схожа с эффективностью терапевта-человека и составила в среднем 5-7 сессий [4].

J. Lin и др. (2022) применили социального робота-терапевта YANG в процессе обучения отдельными блоками (DTT) детей с РАС 3-4-летнего возраста. Благодаря использованию робота, удалось улучшить обучаемость детей, а также обеспечить естественное терапевтическое взаимодействие YANG и детей. Как и в исследовании J. Korneder и др., удалось сохранить интерес к занятиям и после того, как убрали робота-терапевта [5].

Е. V. da Silva Freitas и др. (2024) исследовали использование SAR MARIA T21 в «Серьёзных Играх» (Serious Games - SG), которые являются одним из терапевтических инструментов в процессе вмешательства с помощью АВА-терапии, в которых посредством интерактивных игровых технологий обучения приобретаются необходимые навыки, а также применялась динамическая корректировка сложности (Dynamic Difficulty Adjustment – DDA) для того, чтобы более гибко настраивать сложность игр исходя из успешности игроков. Выборка составила 18 детей от 5 до 9 лет; используемые SG «Memô», «Goblin Gold» и «MARIA's Homework» были направлены на улучшение зрительной и слуховой памяти и внимания, социального развития. Сами игры конструировались на основании зрительного внимания детей, которое отслеживалось камерой робота, и результативности прохождения игр, что позволяло динамично настраивать сложность и обеспечивать ситуацию успеха. SAR MARIA T21 мог не только проводить обучение детей, но и оценивать их характеристики во время упражнений [6].

Прикладной анализ поведения требует чёткой структуризации сессий и точного протоколирования, что может занимать большую часть времени у специалиста и требует долгого обучения. Проводятся исследования и разработки, направленные на автоматизацию ведения отчётности АВА-терапевтом, и упрощения следования программам вмешательства всеми субъектами терапевтического процесса. A. Kanwal и др. (2024) предложили структуру ALATT Network, которая основывается на Long Short-Term Memory (LSTM) для классификации задач АВА-терапии, это улучшает гибкость контроля проведения сессий и выстраивания прогноза прогресса ребёнка с РАС. По результатам исследования, ALATT Network позволяет классифицировать задачи с точностью в 79,3%, что может являться дополнительным инструментом АВА-терапевта, оптимизируя его работу по разработке программы вмешательства для детей с РАС [7].

Ещё одним направлением в АВА-терапии является разработка мобильных приложений, чтобы облегчить обобщение навыков ребёнка с РАС, которые прорабатываются на сессиях АВА, в естественных условиях. C. Warbington и др. (2024) рассматривали использование

устройств генерации речи (Speech-generating devices - SGD) и процедуры с задержкой времени в обучении просьбам с помощью мобильного приложения GoTalk. На экране выводилось 25 изображений предметов или активностей с названиями, при нажатии на значок название озвучивалось приложением. В результате использования данного приложения ребёнок с РАС чаще начал выражать просьбу, а также снизилась латентность ответов; исследователи отмечают уменьшение частоты проблемного поведения во время обучения, но последующее наблюдение в иных ситуациях не проводилось [8].

Yu. Putri и S. Saidah (2025) разработали на основе дизайн-мышления (Design thinking - DT) приложение SemaiSelaras, которое направлено на решение проблем приобретения детьми с РАС адаптивных жизненных навыков по разработанным планам. В данном приложении используется оптическое распознавание символов (Optical Character Recognition - OCR), цифровая раскладка, обучение по видео и с различением звуков. Учебные материалы, предоставляемые в данном веб-приложении, распределены на три уровня по сложности социальных и жизненных навыков; так, базовый уровень включает в себя навыки зрительного контакта, имитации, самообслуживания, импрессивного и экспрессивного общения и т.п.; а уже продвинутый – сложные инструкции, понимание абстрактных высказываний, академическую компетентность и т.п. Прототип SemaiSelaras на данный момент набрал 86,5 баллов по шкалу удобства использования System Usability Scale; исследования, направленные на практическое использование, пока что не предоставлены [9].

Метод обучения отдельными блоками (DTT) в работе с лицами с РАС. С 2009 года началось улучшение обучения отдельными блоками (Discrete Trial Training - DTT), разработанного Иваром О. Ловаасом, например, инновация SOP, или Стандартная Операционная Процедура, которая определяет невербальные и вербальные программы, учебные программы, а также виды подсказок и многое другое. В 2011 году на основе этого Smart ABA начало применяться для детей с РАС. Smart ABA представляет собой один из подходов к АВА, который адаптирует компоненты терапии для лиц с РАС, а DTT является одним из структурированных методов обучения навыкам в прикладном анализе поведения, который часто применяется в Smart ABA и считается перспективным и эффективным методом для детей с РАС, в котором сложный навык разделяется на более простые блоки и систематически прорабатывается по схеме: инструкция, реакция, подсказка, следствие.

В исследовании А. Anwar и др. (2022) было определено, что использование DTT позволяет повысить частоту правильных ответов у детей с РАС, а также отмечено наличие различных вариантов реакций и ответов, такие как правильный, неправильный, частично правильный, не по заданию и отсутствие ответа, что требует различных действий от АВА-терапевта. Только отсутствие ответа и неправильный ответ получают обратную связь «нет-нет» (No-No-Prompt), для частично правильного ответа используется частичная подсказка с поощрением, при правильном ответе реализуется переход к другой программе или выполняется установочная операция. Такая модификация DTT позволяет уменьшить частоту проявления нежелательного поведения во время сессий у ребёнка с РАС, что увеличивает эффективность приобретения новых навыков [10].

Также проводятся исследования, направленные на сравнение эффективности использования определённых методов обучения АВА-терапии при работе с детьми с РАС. Yu.L. Ferguson и др. (2022) провели эксперимент и сравнительный анализ методов обучения на основе эквивалентности (Equivalence-based instruction - EBI) и обучения отдельными блоками (DTT), выборка составила 6 человек с РАС. EBI предполагает усвоение связанности определённых стимулов на основе некоторых схожих свойств или функций, таким образом позволяет повысить гибкость поведения лиц с РАС, улучшить категоризацию и распознавание объектов и стимулов. По результатам данного исследования, DTT оказался более эффективным для 6 исследуемых с РАС, а EBI был эффективен только для двух. Однако требуется дополнительное сравнение эффективности данных методов, т.к. выборка была малочисленна [11].

Т. Peterson и др. (2024) исследовали эффективность использования смешанной модели вмешательства, включающий обучение отдельными блоками (DTT), массовые пробы (Mass Trials – MT) и обучение в естественной среде (Naturalistic Environment Training – NET). MT заключается в многократном выполнении одного задания для достижения успешности выполнения большинства проб из предъявленных; NET – метод обучения, при котором навыки приобретаются в естественной среде. Выборка составила 93 человека (89 ребёнка с РАС, 4 взрослых с РАС), для каждого был создан план терапии, работа проводилась в течении 3-х месяцев, в ходе которой прогресс отслеживался с учётом уменьшения необходимости подсказок и эффективности обобщения полученных навыков. Работа была направлена на формирование повседневных навыков (организация времени, гигиенические процедуры, ежедневное расписание и т.п.), навыков общения (фразовая речь, ответы на приветствия, просьбы, выполнение инструкций и т.п.), социальных навыков (игра по очереди, обмен, асертивность – выражение своих мыслей и потребностей с учётом прав других людей и т.п.). DTT позволил приобрести такие навыки, как: сопоставление, различение и имитация, - которые позволяли более адаптивно реагировать на различные ситуации; с помощью MT лица с РАС сохраняли полученные навыки на более продолжительное время и быстрее реагировали при предоставлении схожего стимула; NET наиболее эффективен для обобщения навыков в повседневной жизни, приобретённых на занятиях DTT, и позволил повысить спонтанность поведения детей с РАС. Результаты исследования продемонстрировали улучшение целевого поведения у исследуемых, наибольший эффект был отмечен у подростков с РАС 13-16 лет [12].

Специалисты активно применяют метод имитационного репертуара, т.к. дети с РАС испытывают трудности в обучении имитации, что затрудняет дальнейшее освоение коммуникативных навыков. М. Halbur и др. (2023) сравнили фиксированные и повторяющиеся модели обучения имитации детей с РАС. Фиксированная модель предполагает одновременное выполнение ребёнком действия вместе со взрослым, а повторяющаяся – повторение действия ребёнком по инструкции пока не достигается успешное повторение. В результате исследования было определено, что наиболее эффективной для детей с РАС является фиксированная модель [13].

Вмешательства с участием животных (AAI) в АВА-терапии. Многие АВА-терапевты рассматривают возможность включения животных в процесс вмешательства (Animal Assisted Intervention - AAI) при работе с детьми с РАС, выделяя в особенности собак, что было определено благодаря опросу, проведённому J.L. Ghai и др. (2022). Однако требуются дополнительные исследования, фокусирующиеся на адаптации внедрения AAI в АВА-терапию, т.к., например, из-за наличия у лиц с РАС гипо- или гиперчувствительности к определённым сенсорным стимулам требуется учёт возникновения дополнительных сенсорных сигналов, исходящих от животных; а также существует необходимость разработки тщательной процедуры AAI, чтобы минимизировать возможные риски. J.L. Ghai и др. указывают на возможность внесения изменений в профессиональные стандарты и этические кодексы АВА, чтобы учесть включение животных в терапевтический процесс [14].

C.J. Clay и др. (2022) изучили эффективность использования терапевтических собак в процедуре оценки парных стимулов как предпочитаемый стимул для детей с РАС. Не было выделено преимущественного предпочтения выбора собаки у детей с РАС, выборы определялись индивидуальными интересами исследуемых, однако выбор терапевтической собаки достаточно точно предсказывал подкрепляющую эффективность этого стимула в дальнейшем [15].

Исследования эффективности подкрепления для детей с РАС. Использование подкрепления в АВА предполагает постепенный переход к социальному подкреплению в естественных условиях для обобщения полученных навыков или закрепления альтернативного поведения. Однако особенности социальной коммуникации и отсутствие социальной мотивации у детей с РАС могут затруднять подбор эффективных стимулов подкрепления и стратегии их исполь-

зования, чтобы в процессе терапии обобщить полученные результаты. Таким образом, в ходе нашего анализа современных исследований, была обнаружена направленность части исследований на решение данной проблемы, преимущественно по вопросам стабильности предпочтений у лиц с РАС и эффективности социального взаимодействия и похвалы в качестве подкрепляющего стимула.

N.M. Goldberg и др. (2023) исследовали эффекты смещения при оценке предпочтений у 5 лиц с РАС, который заключается в переходе выбора от высокопредпочитаемых стимулов к низкопредпочитаемым в комбинированных категориях (еда, досуг и социальное взаимодействие). Было выявлено, что при введении комбинированных категорий для подкрепления, у двух исследуемых наблюдался выбор низкопредпочитаемого стимула как подкрепления, а у трех замечен выраженный эффект смещения. Также, несмотря на то, что социальное взаимодействие не являлось высокопредпочитаемым стимулом, в отличие от несоциальных стимулов, оно оказалось подкрепителем для четырёх исследуемых [16]. I.J. Melanson и др. (2023) изучили стабильность выбора определённого стимула у 17 лиц с РАС при одной оценке предпочтений, но в последовательных раундах предъявления с множественными стимулами в комбинированных категориях. Стабильность предпочтений наблюдалась в среднем в 60% оценок, что можно отчасти оценить модель реагирования лиц с РАС как стабильную. Данные результаты также указывают на необходимость проведения более частой оценки предпочтений при работе с детьми с РАС, чтобы учесть особенности мотивации и происходящие изменения и влияния окружающей среды [17].

M.E. Kamlowsky и др. (2024) провели сравнение предпочтений в качестве подкрепления отдельных и социальных стимулов, а также комбинации данных стимулов у 5 детей с РАС. По результатам исследования было выявлено повышение эффективности предъявляемых подкрепляющих стимулов при сочетании с социальным взаимодействием [18]. В исследовании C. Jimenez-Gomez и др. (2024) изучалась эффективность похвалы для поддержания подкрепляемых реакций и возможности возникновения новых ранее не обученных реакций. Устоявшийся несоциальный стимул (в данном исследовании был съедобный стимул) позволил ввести социальный стимул в процесс подкрепления – похвалу. При сочетании с похвалой даже после прекращения подкрепления съедобными стимулами подкрепляемая реакция сохранялась на более продолжительный срок. Несмотря на это, эта же похвала не повлияла на приобретение детьми ранее не обученных реакций, которые не подкреплялись несоциальными стимулами [19]. Эффективность похвалы как подкрепляющий стимул изучался также в исследовании E.L. Sainsbury и др. (2024), в ходе которого для 3-х детей с РАС словесная похвала была установлена как дискриминативный стимул (Sd), а два бессмысленных слова как дельта-стимул, при предъявлении которого поведение не подкреплялось (S-delta). По итогу исследования похвала, которая ранее была нейтральным стимулом для детей с РАС, стала подкрепляющим стимулом, а бессмысленные слова не имели того же эффекта. Однако эффект похвалы для подкрепления являлся временным и без дополнительного обучения на различения она переставала оказывать то же влияние [20].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. Большинство современных прикладных исследований направлены на изучение применения социальных роботов SAR в процессе проведения сессий АВА-терапии, что можно выделить как перспективную сферу дальнейшего развития методов прикладного анализа поведения, в которых будет совмещаться работа терапевта-человека и терапевта-робота. В основном, эффективность использования SAR изучалась на этапе вмешательства, но их применение может распространиться и на этап функциональной оценки поведения, т.к. использование аудио- и видеонейросетей, которые могут быть включены в SAR, повышает точность регистрации проявлений поведения, что оптимизирует процесс сбора данных, это может подтверждать гипотезу данного нарративного обзора литературы.

Продолжается изучение эффективности обучения отдельными блоками (DTT) в работе с детьми с РАС, т.к. данный метод наиболее перспективен в инклюзивной практике, особенно на

уровне школьного обучения. Сравнительные исследования с другими подходами вмешательства пока что демонстрировали более высокую эффективность ДТТ по сравнению с другими методами. Дальнейшие модификации данного метода АВА и разработка смешанных моделей позволит выстраивать более эффективную персонализированную программу вмешательства для детей с РАС.

Вмешательства с участием животных (ААІ) в АВА-терапию пока что мало изучено, что может быть перспективой дальнейших исследований, ведь отмечается, что по результатам опроса специалистов многие были заинтересованы во включении терапевтических собак. Терапевтические животные уже давно используются для обеспечения эмоциональной поддержки детей с РАС, снижения их тревоги и облегчения выстраивания социального взаимодействия. Включение их в АВА-терапию может уменьшить проявление нежелательного поведения у детей с РАС, повысить интерес детей в процессе освоения навыков. Однако требуется тщательная разработка стратегии ААІ в АВА для сохранения точности и эффективности реализации данного систематизированного подхода, а также внесение дополнительных пунктов в Этический кодекс поведенческого аналитика, чтобы минимизировать риски для всех субъектов терапевтического процесса, включая животных.

Актуальной тенденцией остаётся изучение особенностей подбора подкрепляющих стимулов для детей с РАС, преимущественно вопрос перехода к социально-значимым стимулам. Последние данные пока что указывают на возможность формирования временного влияния похвалы в качестве подкрепления, однако несоциальные стимулы остаются более эффективными для закрепления определённого поведения. Требуется дальнейшая разработка стратегий повышения эффективности социально-значимых стимулов и возможности увеличения их процента в комбинированном подкреплении, а также изучение эффективности на большей выборке. Исследования, в которых рассматривались стабильность предпочтений определённых стимулов, подтвердили необходимость частого проведения оценки предпочтений для лиц с РАС по сравнению с другими, а результат более высокой стабильности при выборе как предпочитаемого стимула животного может обеспечить данную стабильность.

Современные методы и приёмы АВА-терапии продолжают активно развиваться, учитывая новые научные данные и технологические возможности. Индивидуализация подхода, использование цифровых технологий и интеграция с другими терапевтическими методами позволяют значительно повысить эффективность вмешательства. Дальнейшие исследования в этой области будут способствовать созданию ещё более адаптивных и эффективных стратегий коррекции поведения.

Список литературы

1. Родионов И.А. Динамика заболеваемости и инвалидности детей аутизмом на современном этапе / И.А. Родионов, В.С. Ступак // *Современные проблемы здравоохранения и медицинской статистики*. – 2024. - №4. – С. 364-383 DOI:10.24412/2312-2935-2024-4-364-383
2. Nukeshtayeva K. Prevalence of Autism risk among children undergoing regular Psychophysical Development Screening in Kazakhstan / K. Nukeshtayeva, B.K. Omarkulov, M. Lyubchenko, N. Delellis, O. Zhamantayev, Zh. Dauletkaliyeva and et al. // *Clinical Epidemiology and Global Health*. – 2024. - №28 (3). – 6 с. DOI:10.1016/j.cegh.2024.101703
3. Waligórska A. National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders (NPDC) model - an integrated model of evidence-based practices for autism spectrum disorder / A. Waligórska, S. Kucharczyk, M. Waligórski, K. Kuncewicz-Sosnowska, K. Kalisz, S.L. Odom // *Psychiatria Polska*. – 2019. - №53 (4). – С.753-770. DOI:10.12740/PP/99163
4. Korneder J. Robot-mediated interventions for teaching children with ASD: A new intraverbal skill / J. Korneder, W.-Y.G. Louie, C.M. Pawluk, I. Abbas, M. Brys, F. Rooney // *Assistive Technology*. – 2022. – №34 (6). – С.707-716. DOI: 10.1080/10400435.2021.1930284

5. Lin J. Using a social robot for children with autism: A therapist-robot interactive model / J. Lin, J. Li, Y. She, L. Lin, H. Wu, E. Zhang and et al. // *Computer Animation and Virtual Worlds*. – 2022. – № 33 (21). DOI:10.1002/cav.2109
6. da Silva Freitas É.V. Cognitive Serious Games Dynamically Modulated as a Therapeutic Tool for Applied Behavior Analysis Therapy in Children with Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Emerging* / É.V. da Silva Freitas, J.A. Campos Panceri, S. da Luz Schreider, E.M. de Oliveira Caldeira, T.F. Bastos Filho // *Technologies in Learning (iJET)*. – 2024. – №19 (5). – C.80-92. DOI: 10.3991/ijet.v19i05.48677
7. Kanwal A. ALATT-network: automated LSTM-based framework for classification and monitoring of autism spectrum disorder therapy tasks / A. Kanwal, K. Javed, S. Ali, M.A. Khan, S. Alsenan, A. Alasiry, M. Marzougui, S. Rubab // *Signal, Image and Video Processing*. – 2024. – №18 (12). – C.9205-9221. DOI:10.1007/s11760-024-03540-3
8. Warbington C. Increasing the Mand Repertoire of a Child With Autism Using a Speech-Generating Device With a Time-Delay Procedure: A Practical Case Study / C. Warbington, M.E. Ampuero, Ch. Bar // *Behavior Analysis: Research and Practice*. – 2024. – №24 (1). – 10 c. DOI:10.1037/bar0000284
9. Putri Yu. Designing UI/UX on Adaptive Skills Learning Application for Autistic Children Using Design Thinking Method and Applied Behavior Analysis Theory / Yu. Putri, S. Saidah // *Jurnal Ilmiah Teknik Elektro Komputer dan Informatika*. – 2025. – № 10 (4). – C.914–929. DOI:10.26555/jiteki.v10i4.28560
10. Anwar A. Development of Discrete Trial Training (DTT) Procedure in Smart Applied Behavior Analysis (Smart ABA) for Autism / A. Anwar, R. Sutadi, C. Miranda // *Journal of Psychology and Behavior Studies*. – 2022. – №2 (1). – C.63-77. DOI: 10.32996/jpbs
11. Ferguson J.L. Toward Efficiency and Effectiveness: Comparing Equivalence-based Instruction to Progressive Discrete Trial Teaching / J.L. Ferguson, J.H. Cihon, M.J. Majeski, Ch.M. Milne, J.B. Leaf, J. McEachin, R. Leaf // *Behavior Analysis in Practice*. – 2022. - №15 (4). – C.1296-1313. DOI:10.1007/s40617-022-00687-8
12. Peterson T. Examining the Effects of Discrete Trials, Mass Trials, and Naturalistic Environment Training on Autistic Individuals Using Repeated Measures / T. Peterson, J. Dodson, A. Hisey, R. Sherwin, F. Strale // *Cureus*. – 2024. – №16 (2): e53371. – 9 c. DOI: 10.7759/cureus.53371
13. Halbur M. A comparison of fixed and repetitive models to teach object imitation to children with autism / M. Halbur, E. Preas, R. Carroll, M. Judkins, C. Rey, M. Crawford // *Journal of Applied Behavior Analysis*. – 2023. – №56 (3). – C.674–686. DOI:10.1002/jaba.993
14. Ghai J.L. Animal-assisted Interventions as an Adjunct to ABA Services: Clinician Practices and Perceptions / J.L. Ghai, D.H. Lehr, N.E. Harayama, F. Spooner, A. Protopopova // *Behavior Analysis in Practice*. – 2022. – №15 (3). – C.659-676. DOI:10.1007/s40617-021-00605-4
15. Clay C.J. Advancing methods in animal-assisted intervention: demonstration of starting points in clinical practice for children with autism spectrum disorder / C.J. Clay, B.A. Schmitz, A.D. Hogg, E.S. Keicher, A.M. Clohisy, S.W. Kahng // *Behavior Analysis in Practice*. – 2022. – №16 (2). – C. 175-155. DOI:10.1007/s40617-022-00704-w
16. Goldberg N.M. Single- vs. combined-category preference assessments for edible, leisure, and social-interaction stimuli / N.M. Goldberg, E.M. Roscoe, Z.A. Newman, A. J. Sedano // *Journal of Applied Behavior Analysis*. – 2023. - №56 (4). – C.787–803. DOI:10.1002/jaba.1007
17. Melanson I.J. An evaluation of preference stability within MSWO preference assessments in children with autism / I.J. Melanson, A.L. Thomas, M.T. Brodhead, E.S. Sipila-Thomas, D.R.G. Miranda, J.B. Plavnick, T.A. Stauch and et al. // *Journal of Applied Behavior Analysis*. – 2023. – №56 (3). – C.638-655. DOI:10.1002/jaba.988
18. Kamlowsky M.E. Effects of social interaction on leisure item preference and reinforcer efficacy for children with autism / M.E. Kamlowsky, C.L. Dozier, St.C. Leslie, K.C. Kanaman, S.C. Diaz de Villegas // *Journal of Applied Behavior Analysis*. – 2024. - №58 (1). DOI:10.1002/jaba.2919

19. Jimenez-Gomez C. Evaluating functions of praise for children diagnosed with autism spectrum disorder // C. Jimenez-Gomez, C. Hannula, A.P. Liggett, S. Shvarts, C.A. Podlesnik // *Journal of Applied Behavior Analysis*. – 2024. – №57 (3). – C.584-598. DOI:10.1002/jaba.1079

20. Sainsbury E.L. Evaluation of a discrimination training procedure for establishing praise as a reinforce / E.L. Sainsbury, T.M. Sidener, C. Taylor-Santa, K.F. Reeve, D.W. Sidener // *Journal of Applied Behavior Analysis*. – 2024. – №57 (4). DOI:10.1002/jaba.1071

References

1. Rodionov I.A. Dinamika zaboлеваemosti i invalidnosti detej autizmom na sovremennom jetape / I.A. Rodionov, V.S. Stupak // *Sovremennye problemy zdavoohranenija i medicinskoj statistiki*. – 2024. – №4. – S. 364-383 DOI:10.24412/2312-2935-2024-4-364-383

2. Nukeshtayeva K. Prevalence of Autism risk among children undergoing regular Psychophysical Development Screening in Kazakhstan / K. Nukeshtayeva, B.K. Omarkulov, M. Lyubchenko, N. Delellis, O. Zhamantayev, Zh. Dauletkaliyeva and et al. // *Clinical Epidemiology and Global Health*. – 2024. – №28 (3). – 6 c. DOI:10.1016/j.cegh.2024.101703

3. Waligórska A. National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders (NPDC) model - an integrated model of evidence-based practices for autism spectrum disorder / A. Waligórska, S. Kucharczyk, M. Waligórski, K. Kuncewicz-Sosnowska, K. Kalisz, S.L. Odom // *Psychiatria Polska*. – 2019. – №53 (4). – C.753-770. DOI:10.12740/PP/99163

4. Korneder J. Robot-mediated interventions for teaching children with ASD: A new intraverbal skill / J. Korneder, W.-Y.G. Louie, C.M. Pawluk, I. Abbas, M. Brys, F. Rooney // *Assistive Technology*. – 2022. – №34 (6). – C.707-716. DOI: 10.1080/10400435.2021.1930284

5. Lin J. Using a social robot for children with autism: A therapist-robot interactive model / J. Lin, J. Li, Y. She, L. Lin, H. Wu, E. Zhang and et al. // *Computer Animation and Virtual Worlds*. – 2022. – №33 (21). DOI:10.1002/cav.2109

6. da Silva Freitas É.V. Cognitive Serious Games Dynamically Modulated as a Therapeutic Tool for Applied Behavior Analysis Therapy in Children with Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Emerging* / É.V. da Silva Freitas, J.A. Campos Panceri, S. da Luz Schreider, E.M. de Oliveira Caldeira, T.F. Bastos Filho // *Technologies in Learning (iJET)*. – 2024. – №19 (5). – C.80-92. DOI: 10.3991/ijet.v19i05.48677

7. Kanwal A. ALATT-network: automated LSTM-based framework for classification and monitoring of autism spectrum disorder therapy tasks / A. Kanwal, K. Javed, S. Ali, M.A. Khan, S. Alsenan, A. Alasiry, M. Marzougui, S. Rubab // *Signal, Image and Video Processing*. – 2024. – №18 (12). – C.9205-9221. DOI:10.1007/s11760-024-03540-3

8. Warbington C. Increasing the Mand Repertoire of a Child With Autism Using a Speech-Generating Device With a Time-Delay Procedure: A Practical Case Study / C. Warbington, M.E. Ampuero, Ch. Bar // *Behavior Analysis: Research and Practice*. – 2024. – №24 (1). – 10 c. DOI:10.1037/bar0000284

9. Putri Yu. Designing UI/UX on Adaptive Skills Learning Application for Autistic Children Using Design Thinking Method and Applied Behavior Analysis Theory / Yu. Putri, S. Saidah // *Jurnal Ilmiah Teknik Elektro Komputer dan Informatika*. – 2025. – №10 (4). – C.914-929. DOI:10.26555/jiteki.v10i4.28560

10. Anwar A. Development of Discrete Trial Training (DTT) Procedure in Smart Applied Behavior Analysis (Smart ABA) for Autism / A. Anwar, R. Sutadi, C. Miranda // *Journal of Psychology and Behavior Studies*. – 2022. – №2 (1). – C.63-77. DOI: 10.32996/jpbs

11. Ferguson J.L. Toward Efficiency and Effectiveness: Comparing Equivalence-based Instruction to Progressive Discrete Trial Teaching / J.L. Ferguson, J.H. Cihon, M.J. Majeski, Ch.M. Milne, J.B. Leaf, J. McEachin, R. Leaf // *Behavior Analysis in Practice*. – 2022. – №15 (4). – C.1296-1313. DOI:10.1007/s40617-022-00687-8

12. Peterson T. Examining the Effects of Discrete Trials, Mass Trials, and Naturalistic Environment Training on Autistic Individuals Using Repeated Measures / T. Peterson, J. Dodson, A. Hisey, R. Sherwin, F. Strale // *Cureus*. – 2024. – №16 (2): e53371. – 9 с. DOI: 10.7759/cureus.53371
13. Halbur M. A comparison of fixed and repetitive models to teach object imitation to children with autism / M. Halbur, E. Preas, R. Carroll, M. Judkins, C. Rey, M. Crawford // *Journal of Applied Behavior Analysis*. – 2023. – №56 (3). – С.674–686. DOI:10.1002/jaba.993
14. Ghai J.L. Animal-assisted Interventions as an Adjunct to ABA Services: Clinician Practices and Perceptions / J.L. Ghai, D.H. Lehr, N.E. Harayama, F. Spooner, A. Protopopova // *Behavior Analysis in Practice*. – 2022. – №15 (3). – С.659-676. DOI:10.1007/s40617-021-00605-4
15. Clay C.J. Advancing methods in animal-assisted intervention: demonstration of starting points in clinical practice for children with autism spectrum disorder / C.J. Clay, B.A. Schmitz, A.D. Hogg, E.S. Keicher, A.M. Clohisy, S.W. Kahng // *Behavior Analysis in Practice*. – 2022. – №16 (2). – С. 175-155. DOI:10.1007/s40617-022-00704-w
16. Goldberg N.M. Single- vs. combined-category preference assessments for edible, leisure, and social-interaction stimuli / N.M. Goldberg, E.M. Roscoe, Z.A. Newman, A. J. Sedano // *Journal of Applied Behavior Analysis*. – 2023. - №56 (4). – С.787–803. DOI:10.1002/jaba.1007
17. Melanson I.J. An evaluation of preference stability within MSWO preference assessments in children with autism / I.J. Melanson, A.L. Thomas, M.T. Brodhead, E.S. Sipila-Thomas, D.R.G. Miranda, J.B. Plavnick, T.A. Stauch and et al. // *Journal of Applied Behavior Analysis*. – 2023. – №56 (3). – С.638-655. DOI:10.1002/jaba.988
18. Kamlowsky M.E. Effects of social interaction on leisure item preference and reinforcer efficacy for children with autism / M.E. Kamlowsky, C.L. Dozier, St.C. Leslie, K.C. Kanaman, S.C. Diaz de Villegas // *Journal of Applied Behavior Analysis*. – 2024. - №58 (1). DOI:10.1002/jaba.2919
19. Jimenez-Gomez C. Evaluating functions of praise for children diagnosed with autism spectrum disorder // C. Jimenez-Gomez, C. Hannula, A.P. Liggett, S. Shvarts, C.A. Podlesnik // *Journal of Applied Behavior Analysis*. – 2024. – №57 (3). – С.584-598. DOI:10.1002/jaba.1079
20. Sainsbury E.L. Evaluation of a discrimination training procedure for establishing praise as a reinforce / E.L. Sainsbury, T.M. Sidener, C. Taylor-Santa, K.F. Reeve, D.W. Sidener // *Journal of Applied Behavior Analysis*. – 2024. – №57 (4). DOI:10.1002/jaba.1071

A. Uteulova¹ , A. Janbayeva^{1*} , T. Goncharova¹ ,

A. Nadirbekova² , G. Nuridinova³ 

¹Kazakh Institute of oncology and radiology, Almaty, Kazakhstan

²Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

³M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan

SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE PERSONALITY OF FEMALE PATIENTS WITH ONCOLOGICAL DISEASES OF THE REPRODUCTIVE SYSTEM AND BREAST AT DIFFERENT STAGES OF DIAGNOSIS AND TREATMENT

Abstract

The issue of morbidity and treatment of oncological diseases of the female reproductive system and breasts represents an acute medical and social problem and warrants serious attention, as the number of such patients is steadily increasing. It has been established that the nature of the course of oncological disease is largely determined by the peculiarities of the patient's emotional reaction to the diagnosis (the internal picture of the disease), social support, and the specificity of the patient's relationships with their surroundings. Under the conditions of illness, an individual and unique attitude toward the disease, the new status as a patient and a sick person, is formed. Significant importance is attached to the subjective experiences of the patient, caused by a painful reaction to the disease course and the treatment process, as well as to family relationships and dynamics within the family. In this regard, the study of the main theoretical approaches to the personality of female patients with oncological diseases of the reproductive system and breast at various stages of diagnosis and treatment, both in domestic and foreign psychological literature, is considered a relevant problem for determining the content of therapy, rehabilitation, and psychological support for these patients.

Key words: oncology, psychology, rehabilitation, breast cancer.

Утеулова А.А.¹, Джанбаева А.Б.^{1*}, Гончарова Т.Г.¹ Надирбекова А.О.², Нуридинова Г.А.³

¹Қазақ онкология және радиология ғылыми-зерттеу институты, Алматы, Қазақстан

²Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

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

ДИАГНОСТИКА МЕН ЕМДЕУДІҢ ӘРТҮРЛІ КЕЗЕҢДЕРІНДЕ ҰРПАҚТЫ БОЛУ ЖҮЙЕСІ МЕН СҮТ БЕЗІНІҢ ҚАТЕРЛІ ІСІГІ БАР ӘЙЕЛДЕРДІҢ ЖЕКЕ БАСЫНЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Әйелдердің ұрпақты болу жүйесі мен сүт бездерінің онкологиялық ауруларының жиілігі мен лечения мәселесі өткір Медициналық және әлеуметтік проблема болып табылады және елеулі назар аударуды қажет етеді, өйткені мұндай науқастардың саны тұрақты түрде өсіп келеді. Қатерлі ісік ауруының сипаты көбінесе науқастың диагнозға эмоционалды реакциясының ерекшеліктерімен (аурудың ішкі көрінісі), әлеуметтік қолдауымен және пациенттің қоршаған ортамен қарым-қатынасының ерекшелігімен анықталады. Ауру жағдайында ауруға жеке және ерекше көзқарас, науқастың және науқастың жаңа мәртебесі қалыптасады. Науқастың аурудың ағымына және емдеу процесіне ауыр реакциядан туындаған субъективті тәжірибесіне, сондай-ақ отбасылық қатынастар мен отбасы ішіндегі динамикаға айтарлықтай мән беріледі. Осыған байланысты отандық және шетелдік психологиялық әдебиеттерде диагностика мен емдеудің әртүрлі кезеңдерінде репродуктивті жүйе мен сүт безінің қатерлі ісігі бар науқастардың жеке

басына негізгі теориялық тәсілдерді зерттеу терапияның мазмұнын анықтау, оңалту және әйелдерді психологиялық қолдау үшін өзекті мәселе болып саналады.

Түйінді сөздер: онкология, психология, оңалту, сүт безі обыры.

Утеулова А.А.¹, Джанбаева А.Б.^{1*}, Гончарова Т.Г.¹, Надирбекова А.О.², Нуридинова Г.А.³

¹Казахский научно-исследовательский институт онкологии и радиологии, Алматы, Казахстан

²Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

³ Южно-Казахстанский университет имени М.Ауэзова, Шымкент, Казахстан

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ЖЕНЩИН С ОНКОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ РЕПРОДУКТИВНОЙ СИСТЕМЫ И МОЛОЧНОЙ ЖЕЛЕЗЫ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ДИАГНОСТИКИ И ЛЕЧЕНИЯ

Аннотация

Вопрос заболеваемости и лечения онкологических заболеваний женской репродуктивной системы и молочных желез представляет собой острую медицинскую и социальную проблему и требует серьезного внимания, поскольку число таких пациенток неуклонно растет. Установлено, что характер течения онкологического заболевания во многом определяется особенностями эмоциональной реакции пациента на диагноз (внутренней картиной заболевания), социальной поддержкой и спецификой взаимоотношений пациента со своим окружением. В условиях болезни формируется индивидуальное и неповторимое отношение к болезни, новый статус пациента и больной личности. Значительное значение придается субъективным переживаниям пациента, вызванным болезненной реакцией на течение заболевания и процесс лечения, а также семейным отношениям и динамике внутри семьи. В связи с этим изучение основных теоретических подходов к личности пациенток с онкологическими заболеваниями репродуктивной системы и молочной железы на различных этапах диагностики и лечения, как в отечественной, так и в зарубежной психологической литературе, считается актуальной проблемой для определения содержания терапии, реабилитации и психологической поддержки женщин.

Ключевые слова: онкология, психология, реабилитация, рак молочной железы.

INTRODUCTION. Oncological diseases of the reproductive system and breast occupy one of the leading places among the causes of death in women, having not only a physiological, but also a profound psychological impact. Diagnosis and treatment of these diseases are accompanied by pronounced emotional experiences such as fear, anxiety, depression and impaired self-esteem. At each stage, from diagnosis to completion of therapy, a woman faces various socio—psychological difficulties related to the perception of her own body, the threat of loss of fertility and a change in social status. These features require special attention from psychologists, medical professionals, and loved ones. Studying the socio-psychological characteristics of women's personalities during such periods is important for creating effective support and rehabilitation programs aimed at maintaining the quality of life and adapting to new conditions.

Malignant neoplasms of the reproductive system and breast cancer represent not only a serious medical issue but also a significant psychological challenge for women, affecting the most sensitive aspects of their identity, self-esteem, and social roles. The experience of a life-threatening illness, loss of control over one's body, reproductive function, and femininity leads to a complex set of emotional and personality reactions, which require thorough interdisciplinary investigation.

Particular importance is attached to the study of the socio-psychological characteristics of women facing an oncological diagnosis in the context of different stages of the disease — from the moment of initial diagnosis through treatment, remission, or transition to palliative care. These stages are marked not only by different medical characteristics but also by qualitatively distinct emotional states, levels of anxiety, coping strategies, and cognitive processing of information about the illness.

Contemporary research shows that such variables as resilience, basic beliefs about the world, locus of control, learned helplessness, and subjective quality of life vary significantly depending on the stage of the disease and the prognosis. Women passing through various phases of the oncological process demonstrate different patterns of psychological adaptation — ranging from active involvement in treatment and help-seeking behavior to passive avoidance, depression, or the development of paradoxically positive beliefs. At the same time, their social roles, interpersonal relationships, self-perception, and views of the future undergo substantial transformations.

Identifying the specific features of psychological functioning at each stage makes it possible not only to gain a deeper understanding of patients' inner experiences but also to develop more effective models of psychosocial support aimed at maintaining quality of life, restoring a sense of personal significance, and strengthening adaptive resources.

The present study aims to analyze the socio-psychological characteristics of the personality of women with oncological diseases of the reproductive system and breast cancer at various stages of diagnosis and treatment, in order to identify the factors that contribute to or hinder their successful adaptation to the illness and its consequences.

MATERIALS AND METHODS. The analysis of scientific articles on such databases as PubMed, Google Scholar, Cyberleninka, Scopus was carried out. 35 articles were selected, 22 of them were used as reference materials. 13 articles were not included due to loss of relevance and outdated data.

RESULTS AND DISCUSSION. The key objective of the conducted literature review is the need for a comprehensive examination of the psychological functions of patients with breast cancer at various stages of the disease. On the one hand, psychological characteristics of women diagnosed with oncological diseases of the breast and reproductive system may act as factors potentially influencing the course of the illness. The course of the disease is understood as the progression of the tumor and the clinical manifestations over time, including the effects of medical treatment. In the present study, this aspect is considered through the lens of disease outcomes—favorable (remission) or unfavorable (tumor progression)—depending on the individual psychological characteristics of the patient [1].

On the other hand, the specifics of the illness at different stages—for instance, during remission or in stage IV—may contribute to the manifestation of particular psychological traits, which can be interpreted as personal adaptive resources in response to the cancer diagnosis. These psychological features also influence patients' subjective evaluation of their quality of life, particularly in those with breast and reproductive system cancers [2].

An analysis of one study involving a sample of 186 Russian women diagnosed with stage I–III breast cancer revealed a statistically significant positive correlation between quality-of-life indicators and variables such as core beliefs, resilience, and locus of control across various areas of life [3].

The psychological parameters associated with the course of oncological illness in this study include cognitive traits (e.g., locus of control, core beliefs, life orientations, and resilience), systemic personality characteristics (such as the degree of personal helplessness), behavioral strategies (coping behavior), and prognostic indicators potentially linked to life expectancy (such as overall quality of life and subjective age). It is assumed that this set of psychological variables offers a comprehensive representation of an individual's adaptive potential in coping with a life-threatening medical condition[4].

An analysis of literary sources concerning the socio-psychological characteristics of female patients with endometrial cancer (EC) and breast cancer (BC) at various stages of diagnosis and treatment has been conducted.

According to data obtained in a study led by S. Sanjida, the highest levels of anxiety among women diagnosed with endometrial cancer were observed prior to surgical intervention: 16% of participants exhibited clinically significant anxiety, while an additional 19% demonstrated subclinical levels. Subsequently, during the course of treatment, anxiety levels gradually declined. Six months post-surgery, anxiety disorders persisted in only a minority of patients—approximately 11% with clinically significant anxiety and 10% with subclinical symptoms [5]. Mean anxiety scores decreased from 6.6 to

3.6 points. Conversely, depressive symptoms peaked one week after surgery, declining from 3.6 to 2.1 points over a six-month period. Three years following diagnosis, depressive symptoms were still present in 15% of endometrial cancer patients—more than twice the rate observed in the control group. Research also indicates that during the first year after diagnosis, the risk of being prescribed antidepressants was twice as high as in healthy women and remained elevated for up to five years. These statistics underscore the high vulnerability of the psychoemotional state in women with gynecologic malignancies, including the impact on their sexual and emotional well-being [6].

The removal of reproductive organs due to malignant neoplasms in women of reproductive age is often accompanied by consequences affecting body image, self-confidence, and intimate relationships. For instance, in a domestic study employing the Female Sexual Function Index (FSFI), all patients reported difficulties in their intimate lives within the first week after surgery. These difficulties were attributed to both preoperative stress and the immediate physiological and psychological effects of the intervention[7]. The findings are consistent with international data, which report that sexual dysfunction following gynecologic oncology surgery ranges from 61% to 97%. Moreover, more than half of surveyed women did not resume sexual activity after treatment. In a study conducted by N. Gao and colleagues, nearly 90% of patients reported deterioration in sexual function, including painful intercourse. Similar conclusions were drawn in a publication by V. Karataşlı, where the incidence of such disorders reached 94.5%, and the average sexual function score was low (16.7 ± 8.5 points). The participants' mean age was 56 years, with follow-up durations ranging from one year to two decades post-surgery [8].

Our results align with global literature, confirming the high prevalence of psychoemotional disorders among endometrial cancer patients. Our therapeutic approach to managing anxiety and depression was based on the need for a comprehensive strategy, as these conditions constitute major obstacles to patients' social reintegration and return to normal life. The outcomes of our study are consistent with both international and national data indicating that one of the most effective methods for addressing psychoemotional disturbances is a combination of group and individual psychotherapy sessions [10].

For a long time, the issue of sexual adaptation in women after oncogynecologic treatment remained outside the focus of clinicians. Only in recent years has there been a surge of interest in this area, as reflected in scientific literature and international clinical guidelines. There is now growing emphasis on the importance of timely diagnosis and a comprehensive approach to addressing sexual difficulties that arise in women following treatment for gynecologic cancers. However, in practice, many patients continue to face a lack of appropriate support[11]. Key barriers include personal factors such as embarrassment or discomfort, as well as systemic issues like lack of information and insufficient training of medical personnel in this field. As a result, intimate problems often go unaddressed, which can negatively affect women's psychoemotional health and significantly reduce overall quality of life. All these qualities are important factors in determining the socio-psychological characteristics of cancer patients [12].

According to Russian studies, the disease of BC creates a crisis situation for the individual, leading to a change in the patient's life position. In the preoperative period, the predominant motives are the preservation of health and survival, as well as "completion of affairs and securing the future of their children." After surgery, the focus shifts to issues of social survival. Such patients may develop a sense of lost femininity, which, in turn, leads to feelings of inferiority and inadequacy [13]. Patients experience fear of possible social isolation and family breakdown. Women who have undergone mastectomy often exaggerate the cosmetic consequences of the surgery and emphasize the perceived change in the attitude of those around them [14].

Although existing literature highlights differences in the psychosocial perception of a breast cancer diagnosis across different stages of a woman's life, there remains a limited number of studies directly comparing the psychosocial experiences of younger and older patients. In particular, one reviewed study focused solely on a single age group without providing comparative data across age categories.

Available evidence suggests that younger women diagnosed with breast cancer are at greater risk for anxiety and depressive disorders compared to their older counterparts. Furthermore, they tend to express more concern regarding career prospects and financial stability. Young patients also tend to report lower quality of life, which may be attributed to decreased emotional well-being, pronounced cancer-specific challenges, depressive symptoms, and intrusive thoughts [15].

In contrast, older women more frequently face somatic complications that negatively impact survival rates, regardless of chemotherapy treatment. Overall, older breast cancer survivors demonstrate better mental health and subjective quality of life compared to younger patients; however, their physical condition and health-related quality of life are often poorer due to the presence of comorbidities. Low income is another significant risk factor for psychosocial distress, particularly relevant for older women, who are more likely to be on fixed financial resources. Nevertheless, the literature points to a higher degree of psychosocial adaptation among older women with breast cancer. This may be associated with their broader life experience, including prior interaction with the healthcare system, exposure to cancer diagnoses in others, and fewer competing life demands. These factors are thought to contribute to more effective coping mechanisms and adjustment to illness among older women.

In studies of early-stage adjustment to a breast cancer diagnosis, identity-related concerns have been found to play a key role. The illness represents a threat to one's self-coherence, and the integration of the cancer experience requires the reconstruction of one's self-image and the formation of a revised personal narrative, a process described in the literature as "meaning-making". However, differences in identity formation and meaning-making processes between younger and older women in the context of cancer remain underexplored. It is known that, for younger women, the diagnosis is often a shocking experience that raises existential concerns about mortality, whereas older women are more likely to perceive the illness as part of the natural aging process.

The topic of body image occupies a central place in breast cancer research. Body image disturbance is frequently associated with physical changes such as alopecia, breast disfigurement, and weight fluctuations. Data indicate that younger women are more likely to seek restoration of their physical appearance following mastectomy, including undergoing reconstructive surgery. However, significantly less is known about body image perceptions among older patients. Some findings suggest that body dissatisfaction may even be greater among older women, possibly due to persistent limitations in physical functioning[16].

The diagnosis and treatment of breast cancer affect not only the patient herself but also her family system. This includes changes in marital, parental, and intergenerational relationships. Partners tend to reorganize family roles and compensate for increased household responsibilities, particularly during active treatment. The emotional well-being of children is influenced by the nature of their interactions with their mother, with positive involvement being associated with improved family climate. Conversely, maternal mood disturbances and marital tension may adversely affect children. Parents of women diagnosed with breast cancer also experience emotional challenges, as they must come to terms with their daughters' serious illness.

In the course of a comparative analysis conducted by Russian researchers, statistically significant differences were identified between women in remission and those diagnosed with stage IV breast cancer across several psychological indicators. Notable distinctions were found in the levels of basic beliefs, perceived quality of life, personal helplessness, locus of control, and resilience[17].

Of particular interest is the finding that both groups demonstrated high scores on the basic belief scales "Benevolence of the World" and "Luck." This suggests the presence of a stable worldview among patients, characterized by a perception of the environment as safe and a belief in one's own capacity to overcome life's challenges. However, women with stage IV breast cancer exhibited significantly higher scores on the "Luck" scale compared to those in remission. This may be interpreted as a specific psychological adaptation mechanism to advanced illness. A persistent belief in luck and the safety of the world may enable terminally ill patients to mobilize internal psychological resources in response to a limited therapeutic outlook.

This phenomenon may be explained by the nature of disease perception at stage IV, which is typically more predictable, with patients being well-informed about treatment options and prognosis. Such awareness likely contributes to the development of specific positive beliefs aimed at maintaining psychological stability. As noted by Padun and Kotelnikova (2012), referencing the studies of Tedeschi and Calhoun (1996), successful coping with traumatic experiences may lead to the strengthening of positive beliefs beyond pre-trauma levels.

For women in remission, elevated assessments of luck may be associated with the temporary stabilization of the disease and the emergence of hope for a favorable outcome.

Additionally, the analysis revealed significant intergroup differences in two components of quality of life: role functioning due to physical health (RP) and role functioning due to emotional health (RE). In both domains, patients with stage IV breast cancer exhibited below-average scores, indicating substantial limitations in daily functioning as a result of both somatic and emotional distress. These findings underscore the importance of a comprehensive approach to psychological support for cancer patients at advanced stages, with emphasis on restoring a sense of personal control, enhancing resilience, and facilitating adaptation to altered life circumstances.

A study of the level of trust among patients with breast cancer was conducted by Russian researchers at the Central Clinical Hospital No. 2 named after N.A. Semashko of JSC "Russian Railways." The "Trust in Physicians" questionnaire, developed by A.J. Mitchell (2007) and adapted for the domestic context by N.A. Sirota and D.V. Moskovchenko (2012), was used as the research method. Despite a substantial body of research on treatment compliance among breast cancer patients, the psychological and social factors influencing adherence remain insufficiently explored. It is crucial to consider individual personality traits of women facing cancer diagnoses, as well as the broader social context of their lives [18].

According to Robert's concept, high quality of life is determined by an individual's subjective perception and includes mental well-being and a sense of social responsibility. These factors form the psychological structure of personality: the ability to experience joy, cognitive complexity, a sense of autonomy and efficacy, self-awareness, adequate self-esteem, ease in establishing interpersonal relationships, ethical orientation, and the pursuit of productivity and self-actualization. All of these characteristics play a key role in defining the psychosocial profiles of oncology patients.

Russian studies indicate that a breast cancer diagnosis constitutes a crisis that drastically alters patients' outlook on life. In the preoperative period, motives related to survival, health preservation, and completion of meaningful life goals (e.g., securing their children's futures) predominate. After surgery, the focus shifts toward issues of social adaptation. Patients frequently experience a loss of femininity, accompanied by feelings of deficiency and inadequacy. Fears of social isolation, family disruption, and exaggerated concerns about cosmetic consequences and altered social perception often arise.

A study of trust levels among breast cancer patients conducted at the Central Clinical Hospital No. 2 named after N.A. Semashko (Russian Railways), using the "Trust in Physicians" questionnaire (A.J. Mitchell, adapted by N.A. Sirota and D.V. Moskovchenko), revealed a generally high level of trust in medical personnel. However, certain situations triggered a sharp decline in trust. Even minor incidents, such as nuances in communication with physicians, changes in physical condition, or intrafamily conflicts, were significant triggers. This heightened sensitivity can lead to non-adherence or even complete rejection of treatment due to changes in cognitive evaluation of the disease [19].

For oncology patients, constructive cognitive acceptance of illness is a critical factor in adaptation. It involves perceiving the diagnosis as a challenge, accepting limitations, and believing in one's ability to cope with treatment outcomes. Conversely, patients unable to accept their illness are prone to marked emotional distress. Studies confirm a connection between feelings of helplessness and reduced survival. Acceptance of illness as a form of cognitive processing helps alleviate psychoemotional tension and strengthens personal adaptive resources.

In one study, the most prevalent cognition among patients was "acceptance of illness" (16.62 ± 4.55), compared to "perceived benefits" (14.84 ± 3.88) and "helplessness" (13.78 ± 3.47). This suggests

a predominance of an adaptive coping style and a desire to overcome disease-related challenges. Meanwhile, worldview shifts that emerged during illness played a secondary role, and cognitions related to loss of control were less pronounced.

An analysis of anxiety among female patients with breast cancer undergoing chemotherapy demonstrated that a subclinical level of anxiety prevailed (8.42 ± 3.22). No reliably expressed symptoms of anxiety were identified in 36% of patients, while in 52% the level of anxiety corresponded to subclinical values. Clinically significant anxiety was observed in 10% of those surveyed. Depression with clinical manifestations was also identified in 10% of patients, while subclinical depression was noted in 22% (see Fig. 1) [20].

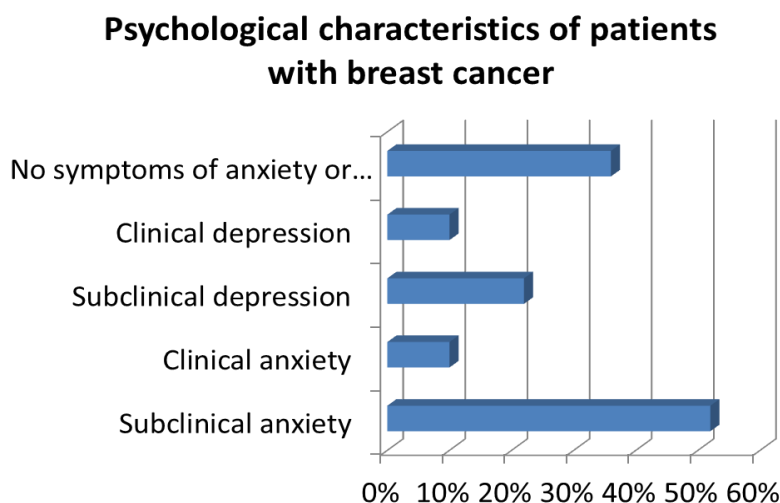


Figure 1. Psychological characteristics of patients with breast cancer

An investigation into anxiety levels among patients undergoing chemotherapy showed a predominance of subclinical anxiety (8.42 ± 3.22). Anxiety symptoms were absent in 36% of patients, subclinical in 52%, and clinically significant in 10%. Comparable results were observed for depression: 10% of patients experienced clinical depression and 22% had subclinical symptoms.

Higher levels of depression were noted in patients with pronounced “helplessness” cognition. This supports the notion that subclinical anxiety can have a mobilizing effect and promote treatment adherence. According to V.M. Yaltonsky (2010), anxiety in response to illness can stimulate behavioral activity and adherence to therapy. In contrast, depression and a focus on helplessness and distress often lead to non-compliance.

Fear of disease progression is one of the primary stressors in breast cancer. Research shows that 40% of patients experience high levels of fear of recurrence, while 60% report only moderate levels.

Long-term observations, such as a 20-year study by C. Burgess, have shown that stress may negatively impact life expectancy. However, an analysis of data from 359 cancer patients by E. Raimbault did not find a direct correlation between psychosocial factors and survival or time to recurrence. In contrast, studies by K.W. Pettingale and colleagues demonstrated that psychological responses to diagnosis—such as denial of hopelessness and manifestation of a “fighting spirit”—directly correlated with higher survival rates and the absence of recurrence.

Anxiety disorders, including specific phobias, are frequently observed in oncology patients. A particularly notable concern is the fear associated with chemotherapy-induced nausea and vomiting (CINV). These responses often develop through mechanisms similar to those of classical phobias and can significantly worsen the patient's overall emotional state.

Among the disorders resulting from psychological trauma or chronic stress, post-traumatic stress disorder (PTSD) and its subsyndromal forms are of particular relevance. These conditions affect a significant proportion of cancer patients, including long-term survivors who have been in remission for five years or more. When analyzing PTSD in the context of oncology, it is important to consider that

stressors are often prolonged rather than acute, which challenges the adequacy of conventional PTSD diagnostic criteria, typically based on acute, time-limited trauma exposure, in capturing the clinical reality of cancer-related PTSD[21].

Adjustment disorders represent one of the most prevalent psychiatric conditions in oncology. They reflect the emotional and behavioral responses to multiple stressors associated with the disease and its treatment. These disorders frequently involve overlapping anxiety and depressive symptoms. However, the diagnosis of adjustment disorders is often complicated by low specificity of diagnostic criteria, difficulty in distinguishing pathological responses from normative distress, and ambiguity regarding symptom duration.

Somatic symptom disorders and somatization phenomena play a crucial role in the psychological well-being of oncology patients, particularly in the long term. Patients' perception and interpretation of bodily sensations significantly influence their general well-being, levels of anxiety, and health-related behaviors. Somatic complaints such as pain may be exacerbated by anticipatory anxiety and dysfunctional beliefs, leading to increased disability, reduced treatment adherence, poorer prognosis, and diagnostic confusion—especially in differentiating depression from somatoform disorders.

Neurocognitive disorders associated with cancer and its treatment encompass a wide spectrum, ranging from mild cognitive impairment to severe delirium. These conditions may result from the neurotoxic effects of chemotherapy or radiation therapy, particularly when the central nervous system is involved. Deficits in memory, attention, concentration, learning ability, numerical processing, and spatial perception occur in patients with both brain metastases and primary brain tumors. Additional manifestations may include personality changes, speech impairments, and higher-order cognitive deficits, such as aphasia, alexia, agnosia, and apraxia.

Delirium deserves particular attention as one of the most common acute neurocognitive disturbances in terminal cancer patients, with reported prevalence ranging from 10% to 80%, depending on disease stage. The hypoactive subtype is especially frequent and often underrecognized, despite its profound impact on quality of life and the necessity for specialized care.

Beyond these described disorders, several clinical states do not always conform to traditional diagnostic frameworks but exert a significant impact on the patient's mental health. These include existential distress, demoralization, health anxiety, irritability, and diagnosis denial. For example, demoralization, characterized by feelings of helplessness, loss of meaning in life, and inability to cope, is associated with high levels of suffering, reduced physical activity, restricted interpersonal relationships, and an increase in suicidal ideation. Such conditions require a comprehensive and nuanced approach within the scope of psycho-oncological care.

Sexual dysfunctions are also highly prevalent among cancer patients, affecting both men and women. In women treated for gynecological cancers, common issues include decreased libido, arousal difficulties, orgasmic disorders, vaginismus, and dyspareunia. Among men treated for prostate or testicular cancers, the most frequent problems are erectile dysfunction, anxiety, reduced sexual desire, and ejaculatory disorders. These dysfunctions may stem from physiological consequences of treatment (e.g., surgery, hormonal imbalance, stoma placement) as well as psychological factors, including body image disturbances, anxiety, and distress related to the loss of bodily control [22].

The psychological characteristics of women with oncological diseases of the reproductive system and breast have a significant impact not only on their self-perception but also on the quality of family relationships. Emotional instability, heightened anxiety and depression, fear of losing femininity and reproductive function can lead to emotional withdrawal from partners, reduced sexual activity, and communication difficulties. Many women experience guilt toward their loved ones and avoid open conversations, which further deepens emotional distance. On the other hand, family support can be a crucial resource for adaptation and psychological recovery. Thus, the nature of family interactions largely depends on the patient's ability to express emotions, accept help, and maintain trust in relationships. These aspects should be taken into account when developing psychological support and intervention programs.

CONCLUSIONS. The identified psychological characteristics of the personalities of female patients with oncological diseases of the reproductive system and breast, at various stages of diagnosis and treatment, have defined the content of therapy, rehabilitation, and psychological support aimed at the socialization and return of patients to a fulfilling life.

The work was carried out within the framework of the budgetary funding of the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan BR24992933 “Development and implementation of diagnostic models, treatment and rehabilitation techniques for cancer patients”

References

1. Zaluckij I.V. O vliyaniy mastektomii na kachestvo zhizni bol'nyh rakom molochnoj zhelezy / I.V. Zaluckij, E. V. SHapoval, A. G. ZHukovec // *Zdravoohranenie*. – №2. – С. 34-36.(rus)
2. Sandzhieva L. N., Solopova A. G., Blinov D. V., Son E. A., Galkin V. N., Alekseev A. B. Personificirovannaya programma kompleksnoj reabilitatsii posle hirurgicheskogo lecheniya raka endometriya: rezul'taty prospektivnogo randomizirovannogo sravnitel'nogo issledovaniya // *Akusherstvo, ginekologiya i reprodukcya*. 2022. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/personifitsirovannaya-programma-kompleksnoy-reabilitatsii-posle-hirurgicheskogo-lecheniya-raka-endometriya-rezultaty-prospektivnogo> (rus)
3. Roberts K., Chong T., Hollands E. et al. Screening for sexual health concerns in survivors of gynecological cancer. *Support Care Cancer*. 2020;28(2):599–605. <https://doi.org/10.1007/s00520-019-04872-4>.
4. Hosseini S.E., Ilkhani M., Rohani C. et al. Prevalence of sexual dysfunction in women with cancer: A systematic review and metaanalysis. *Int J Reprod Biomed*. 2022;20(1):1–12. <https://doi.org/10.18502/ijrm.v20i1.10>.
5. Maiorino M.I., Chiodini P., Bellastella G. et al. Sexual dysfunction in women with cancer: a systematic review with meta-analysis of studies using the Female Sexual Function Index. *Endocrine*. 2016;54(2):329–41. <https://doi.org/10.1007/s12020-015-0812-6>.
6. Natavio K.A., Billod J.A. Sexual dysfunction among patients with endometrial cancer at a tertiary training public institution: A crosssectional study. *Philipp J Obstet Gynecol*. 2021;45:223–8. https://doi.org/10.4103/pjog.pjog_39_21.
7. Gao H., Xiao M., Bai H., Zhang Z. Sexual function and quality of life among patients with endometrial cancer after surgery. *Int J Gynecol Cancer*. 2017;27(3):608–12. <https://doi.org/10.1097/igc.0000000000000905>
8. Karataşlı V., Can B., Çakır İ., et al. Life quality of endometrioid endometrial cancer survivors: a cross-sectional study. *J Obstet Gynaecol*. 2020;41(4):621–5. <https://doi.org/10.1080/01443615.2020.1787969>.
9. Ferrandina G., Petrillo M., Mantegna G. et al. Evaluation of quality of life and emotional distress in endometrial cancer patients: a 2-year prospective, longitudinal study. *Gynecol Oncol*. 2014;133(3):518–25. <https://doi.org/10.1016/j.ygyno.2014.03.015>.
10. Onujiogu N., Johnson T., Seo S. et al. Survivors of endometrial cancer: who is at risk for sexual dysfunction? *Gynecol Oncol*. 2011;123(2):356–9. <https://doi.org/10.1016/j.ygyno.2011.07.035>.
11. Tarabrina N. V., Gens G. P., Padun M. A., Korobkova L. I., SHatalova N. E. Vzaimosvyaz' psihologicheskikh harakteristik posttravmaticheskogo stressa i immunologicheskikh parametrov u bol'nyh rakom molochnoj zhelezy // *Social'naya i klinicheskaya psichiatriya*. 2008. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-psihologicheskikh-harakteristik-posttravmaticheskogo-stressa-i-immunologicheskikh-parametrov-u-bolnyh-rakom-molochnoy> (rus)12. Medetbekova A. i dr. ZHas әjelderdiң өмір сапасы: psihometriyalıq taldaу // *Vestnik KazNPU imeni Abaya*. Seriya: Psihologiya. – 2024. – T. 78. – №. 1.
13. Gajdarova A. H., Kotenko N.V., Ajrapetova N.S., Sidorov V.D., Manzhosova M.A., Nigamad'yanov N.R., Sovremennye fizicheskie metody reabilitatsiya pacientok s postmastektomicheskim

limfostazom verhnjej konechnosti posle specializirovannogo lecheniya raka molochnoj zhelezy (Obzor) //Vestnik vosstanovitel'noj mediciny. – 2016. – №. 5. – S. 12-18. (rus)

14.Ahmedov V. A., Isaeva A. S., Lavrinenko I. A. Optimizaciya provedeniya reabilitacii pacientok posle mastektomii po povodu raka molochnoj zhelezy //Vestnik fizioterapii i kurortologii. – 2019. – T. 25. – №. 4. – S. 55-58. (rus)

15.Delmar C, Bøje T, Dylmer D, Forup L, Jakobsen C, Møller M, Sønder H, Pedersen BD: Independence/dependence - a contradictory relationship? Life with a chronic illness. Scand J Caring Sci 2006;20:261-268.

16. DiMatteo M.R., Giordani P.J., Lepper H.S. et al. Patient adherence and medical treatment outcomes: a meta-analysis // Med. Care. 2002. No40. P. 794–811

17.Bardenshtejn L.M., Vel'sher L.Z., Aver'yanova S.V. Psihologicheskie osobennosti bol'nyh rakom molochnoj zhelezy kak prognosticheskij faktor // Ros. med. zhurnal. – 2011. – № 5. – S. 13-17

18.YAltonskij V.M. Teoreticheskij podhod k issledovaniyu vnutrennej kartiny bolezni, sovladayushchego povedeniya i priverzhennosti lecheniyu // Psihologiya stressa i sovladayushchego povedeniya v sovremennom rossijskom obshchestve / Sb. materialov II Nauchno-prakticheskoy konferencii. Kostroma, 2010. S. 126—128. (rus)

19. Dankert A., Duran G., Engst-Hastreiter U., Keller M., Waadt S., Henrich G., Herschbach P. Fear of progression in patients with cancer, diabetes mellitus and chronic arthritis // Rehabilitation (Stuttg). 2003. No42(3). P. 155—163. German. PubMed PMID: 12813652.

20. Sirota N. A., YAltonskij V. M., Moskovchenko D. V. Psihologicheskie faktory priverzhennosti lecheniyu u pacientok, stradayushchih rakom molochnoj zhelezy // Remedium. 2013. №11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-faktory-priverzhennosti-lecheniyu-u-patsientok-stradayushchih-rakom-molochnoy-zhelezy>. (rus)

21. Padun M.A., Tarabrina N.V. Kognitivno-lichnostnye aspekty perezhivaniya travmaticheskogo stressa // Psihologicheskij zhurnal. – 2004. – № 5. (rus)

22. Caruso R, Breitbart W. Mental health care in oncology. Contemporary perspective on the psychosocial burden of cancer and evidence-based interventions. Epidemiol Psychiatr Sci. 2020 Jan 9;29:e86. doi: 10.1017/S2045796019000866.

МРНТИ 15.81.61

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.83.2.024>

А. Куатбеков¹  Н.Б. Жиенбаева²  Е. А. Бурибаев³,  Н.М. Суюндыкова^{2,4*} 

¹Университет Дружбы народов имени академика А. Куатбекова (Шымкент, Казахстан)

²Казахский национальный педагогический университет имени Абая (Алматы, Казахстан)

³Жетысуский университет имени Ильаса Жансугурова (Талдыкорган, Казахстан)

^{4*}SDU University (Каскелен, Казахстан)

МОДЕЛЬ ПРОФИЛАКТИКИ ГЭМБЛИНГА В КОНТЕКСТЕ ПОВЕДЕНЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ И КЛИНИЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ

Аннотация

В условиях роста доступности цифровых технологий и расширения онлайн-гэмблинга патологическое игровое поведение среди студентов становится значимым вызовом для клинической психологии и системы охраны психического здоровья.

Цель исследования: систематизировать современные данные о гэмблинге как форме поведенческого расстройства у студентов; выделить основные психоэмоциональные предикторы формирования патологического игрового поведения (высокий уровень тревожности, депрессивная симптоматика, импульсивность и дефицит навыков эмоциональной регуляции).

Методы исследования: Скрининговый пакет: «Lie/Bet + PGSI-Brief» - метод первичного выявления лиц с риском формирования поведенческих расстройств, включая патологический гэмблинг;

Результаты исследования: описана клиническая картина поведенческого игрового расстройства, включающая навязчивую компульсивную потребность в участии в азартных играх, неспособность контролировать частоту ставок, эмоциональную лабильность и высокий уровень коморбидности с тревожными и аффективными расстройствами. Рассмотрены долгосрочные социальные и психологические последствия патологического гэмблинга, включая суицидальные риски, снижение академической успеваемости и финансовую дезадаптацию.

Практическая значимость: особое внимание уделено построению трехуровневой модели профилактики, включающей универсальные, селективные и индикативные меры вмешательства. Представлена программа скрининга «Lie/Bet + PGSI-Brief» как эффективный инструмент раннего выявления студентов с высоким риском формирования игровой зависимости.

Перспективы исследования: необходимость интеграции системной профилактики гэмблинга в образовательную среду и развития специализированных программ психокоррекционной помощи для студенческой молодежи.

Ключевые слова: поведенческое здоровье, гэмблинг, психологические предикторы, студенты.

А. Қуатбеков¹, Н.Б. Жиенбаева², Е.А. Бөрібаев³, Н.М. Суюндыкова^{2,4*}

¹Академик А.Қуатбеков атындағы Халықтар достығы университеті (Шымкент, Қазақстан)

²Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (Алматы, Қазақстан)

³Илияс Жансүгіров атындағы Жетісу университеті (Талдықорған, Қазақстан)

^{4*}SDU University (Қаскелең, Қазақстан)

СТУДЕНТТЕРДІҢ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚ ДЕНСАУЛЫҒЫ КОНТЕКСТІНДЕГІ ГЕМБЛИНГТІҢ АЛДЫН АЛУ ҮЛГІСІ: ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ПРЕДИКТОРЛАР МЕН КЛИНИКАЛЫҚ КӨРІНІСТЕР

Аңдатпа

Сандық технологиялардың қолжетімділігінің артуы және онлайн-гемблингтің кеңеюі студенттер арасында проблемалық ойын мінез-құлқының таралуына ықпал етіп, клиникалық психология мен психикалық денсаулық сақтау жүйесі үшін маңызды сын-тегеурінге айналууда.

Зерттеу мақсаты: Студенттер арасындағы гемблингті мінез-құлықтық бұзылудың бір түрі ретінде сипаттайтын қазіргі ғылыми деректерді жүйелеу; патологиялық ойын мінез-құлқының негізгі психоэмоциялық предикторларын айқындау.

Зерттеу әдістері: Осы зерттеу аясында студенттер арасындағы гемблинг тәуекелін ерте анықтаудың тиімді құралы ретінде «Lie/Bet + PGSI-Brief» скрининг бағдарламасы ұсынылды.

Зерттеу нәтижелері: Мінез-құлықтық гемблинг бұзылысының клиникалық көрінісі сипатталады, оған азартты ойындарға деген компульсивті қажеттілік, ставкалардың жиілігін бақылаудың болмауы, эмоционалды тұрақсыздық және мазасыздық пен аффективті бұзылыстармен жоғары коморбидтілік тән. Патологиялық гемблингтің ұзақ мерзімді салдары, оның ішінде суицид қаупінің жоғарылауы, оқу үлгерімінің төмендеуі және қаржылық бейімделмеушілік қарастырылған.

Практикалық маңыздылығы: Студенттер арасында проблемалық гемблингтің алдын алудың көп деңгейлі моделі әзірленді. Ұсынылған модель әмбебап, селективті және индикативті алдын алу деңгейлерін қамтиды.

Зерттеу перспективалары: Гемблингтің алдын алу жүйесін білім беру ортасына енгізу және студенттерге арналған арнайы психокоррекциялық бағдарламаларды дамыту қажеттілігі.

Түйін сөздер: мінез-құлық денсаулығы, гемблинг, психологиялық предикторлар, студенттер.

A. Kuatbekov¹, N. B. Zhienbayeva², E. A. Buribaev³, N. M. Suyundykova^{2,4*}

¹ Peoples' Friendship University named after Academician A. Kuatbekov (Shymkent, Kazakhstan)

² Kazakh National Pedagogical University named after Abai (Almaty, Kazakhstan)

³ Zhetysu University named after Ilyas Zhansugurov (Taldykorgan, Kazakhstan)

⁴ SDU University (Kaskelen, Kazakhstan)

A MODEL FOR THE PREVENTION OF GAMBLING IN THE CONTEXT OF STUDENTS' BEHAVIORAL HEALTH: PSYCHOLOGICAL PREDICTORS AND CLINICAL MANIFESTATIONS

Abstract

With the increasing accessibility of digital technologies and the expansion of online gambling, problematic gambling behavior among students is becoming a significant challenge for clinical psychology and the mental health system.

Objective of the study: To systematize current knowledge on gambling as a form of behavioral disorder among students; to identify the key psycho-emotional predictors of pathological gambling behavior, including high levels of anxiety, depressive symptoms, impulsivity, and deficits in emotional regulation skills.

Methods of research: The study presents the «Lie/Bet + PGSI-Brief» screening program as an effective tool for the early detection of students at high risk for gambling addiction.

Research results: The clinical profile of behavioral gambling disorder is described, characterized by a compulsive need to engage in gambling activities, inability to control betting frequency, emotional lability, and high comorbidity with anxiety and affective disorders. Long-term consequences include elevated suicide risk, academic decline, and financial maladaptation.

Practical significance: A multi-level prevention model based on the principles of preventive clinical psychology has been developed, including universal, selective, and indicated levels of intervention.

Research prospects: The need for integration of systematic gambling prevention into educational environments and the development of specialized psychocorrectional programs for students.

Keywords: behavioral health, gambling, psychological predictors, students.

ВВЕДЕНИЕ. В последние годы гэмблинг, особенно в его цифровых форматах, приобретает все более выраженный характер социальной эпидемии среди студентов, представляя серьезную угрозу для поведенческого здоровья. Согласно данным систематического обзора, опубликованного в *The Lancet Public Health* (2024), около 17,9 % студентов и 46,2 % взрослого населения хотя бы раз в течение последних 12 месяцев принимали участие в азартных играх [1].

Патологический гэмблинг, характеризующийся утратой контроля над игровым поведением и негативными последствиями для психического здоровья, также остается серьезной проблемой. По оценкам, от 1,29 % до 1,41 % взрослых по всему миру страдают от патологической зависимости от азартных игр. Особенно уязвимыми являются молодые люди, у которых раннее вовлечение в азартные игры может привести к развитию зависимости в будущем [2]. На сегодняшний день отмечается, что формы вовлеченности в гэмблинг стремительно меняются: растет доля участников, предпочитающих онлайн-гэмблинг через мобильные и цифровые платформы — 7,8 % взрослых и 10,3 % несовершеннолетних [1].

Патологический гэмблинг среди студентов становится отдельной клинической категорией, характеризующейся нарушением контроля над игровым поведением, развитием эмоциональной дисрегуляции, тревожных и депрессивных расстройств, а также выраженным нарушением социальной адаптации. Распространенность патологического гэмблинга в возрастной группе до 18 лет оценивается в пределах от 1,2 % до 6,9 % в зависимости от используемых диагностических критериев [3]. Исследования указывают на то, что ранний дебют азартного поведения достоверно повышает риск формирования компульсивного паттерна и ассоциированных психических расстройств, включая зависимые и аффективные спектры [4].

Мобильные ставки и игровые платформы оказывают особое влияние на формирование новых поведенческих зависимостей среди студентов. Согласно данным отчета Global Industry Analysts (2025), рынок мобильного гэмблинга демонстрирует среднегодовой темп роста (CAGR) 10,7%, что сопровождается расширением доступа к азартным играм через повседневные цифровые устройства. Наряду с этим, феномены лутбоксов и skin-беттинга в видеоиграх размывают границы между игровым поведением и классическими азартными играми, что создает скрытые риски формирования зависимости у несовершеннолетних [5].

Отдельную обеспокоенность вызывает агрессивный маркетинг азартных игр в среде социальных сетей и стриминговых платформ. Исследования показывают, что студенты подвергаются целенаправленному воздействию рекламных кампаний, нормализующих ставочное поведение и усиливающих когнитивные искажения в отношении контроля над риском [6].

В Казахстане также отмечается рост клинических обращений, связанных с игровой зависимостью. В частности, по данным Министерства здравоохранения, порядка 36 000 человек имеют клинические признаки расстройства азартной игры, однако только около 8% из них обращаются за профессиональной помощью [7].

Таким образом, распространение гэмблинга среди студентов требует системного рассмотрения как актуальной угрозы поведенческому здоровью, что обуславливает необходимость разработки многоуровневых программ скрининга, профилактики и раннего вмешательства в клинической практике.

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ОБЗОР. *Определение, психологические предикторы, поведенческие и аффективные симптомы.* Гэмблинг в настоящее время рассматривается как одно из наиболее значимых поведенческих расстройств в клинической психологии, особенно среди молодежной популяции. Согласно Международной классификации болезней 11-го пересмотра (МКБ-11), расстройство, связанное с азартными играми (6C50), определяется как устойчивый или рецидивирующий паттерн игрового поведения, при котором азартные игры начинают доминировать над другими жизненными интересами и обязанностями, несмотря на возникающие негативные последствия (World Health Organization, 2022). В пятом издании Диагностического и статистического руководства по психическим расстройствам (DSM-5) гэмблинг отнесен к расстройствам, связанным с употреблением психоактивных веществ и зависимым поведением, что подчеркивает его природу как поведенческой аддикции (American Psychiatric Association, 2013). До 2013 года патологический гэмблинг классифицировался в DSM-IV как **импульсивное расстройство**.

Патологический гэмблинг среди студентов демонстрирует растущую распространенность. По данным систематических исследований, около 12–14% студентов вовлечены в рискованное игровое поведение [8]. Молодые люди обладают более высокой восприимчивостью к влиянию социальных факторов, склонностью к импульсивности и недостаточно зрелыми механизмами когнитивного контроля, что делает их особенно уязвимыми к развитию патологических форм гэмблинга.

Психозоциональные предикторы развития патологического гэмблинга у студентов отражают комплексные нарушения аффективной сферы и процессов эмоциональной регуляции. Среди ключевых факторов отмечаются высокий уровень тревожности, депрессивная симптоматика, хроническое чувство внутреннего напряжения, низкая самооценка и повышенная подверженность стрессогенным воздействиям [9-11]. Отдельные исследования подчеркивают, что именно сочетание тревожно-депрессивных состояний и когнитивных искажений в оценке риска способствует переходу от эпизодического участия в азартных играх к формированию патологического паттерна поведения [12].

Эмоциональные трудности, такие как неустойчивость настроения, дефицит навыков саморегуляции и склонность к избеганию негативного аффекта, часто приводят к использованию азартных игр в качестве дисфункциональной стратегии эмоциональной регуляции. В данном контексте игровая активность приобретает компенсаторный характер: выигрыши временно

уменьшают субъективное напряжение, а сам процесс игры служит средством ухода от реальности и негативных переживаний [13]. Однако это краткосрочное облегчение закрепляет поведенческий шаблон, повышая вероятность хронификации расстройства и усугубления эмоциональной дисрегуляции.

Поведенческие и аффективные симптомы патологического гэмблинга у студентов проявляются в навязчивой потребности участвовать в азартных играх, несмотря на осознание их разрушительных последствий [14]. Характерными признаками являются неспособность контролировать частоту и объем ставок, удлинение игровых сессий и рост ставок для достижения желаемого уровня возбуждения. Аффективные проявления включают выраженную эмоциональную лабильность, повышение уровня тревожности, раздражительность, приступы гнева и развитие депрессивных состояний, особенно в периоды вынужденной абстиненции от игры или после крупных проигрышей [15-16].

Эти симптомы указывают на глубокие нарушения механизмов аффективной регуляции и импульсного контроля, что позволяет рассматривать патологический гэмблинг в рамках концепций нарушений контроля над импульсами и поведенческих аддикций. Отдельные авторы также подчеркивают сходство нейрোকогнитивных дефицитов при патологическом гэмблинге с аналогичными нарушениями при зависимостях от психоактивных веществ, в частности, снижение активности префронтальных областей мозга, ответственных за принятие решений и контроль поведения [17].

Таким образом, формирование расстройства связано с комплексным взаимодействием эмоциональных, когнитивных и нейропсихологических факторов, требующих многоуровневой клинической оценки и целенаправленного вмешательства на ранних этапах развития патологического поведения.

Клиническая картина патологического гэмблинга у студентов часто осложняется высокой коморбидностью. Согласно данным Grant и других [18] и Mestre-Bach и других [19], среди наиболее частых сопутствующих расстройств отмечаются тревожные расстройства, депрессия, синдром дефицита внимания и гиперактивности, а также расстройства, связанные с употреблением психоактивных веществ. Наличие коморбидных состояний утяжеляет течение основного расстройства, снижает качество жизни пациентов и затрудняет терапевтические интервенции.

Долгосрочные последствия патологического гэмблинга при отсутствии лечения включают хроническую финансовую нестабильность, академическую и профессиональную дезадаптацию, нарушение социальных связей, высокий риск развития суицидального поведения и формирование полидисциплинарных зависимостей [20-21].

Влияние патологического гэмблинга на психическое здоровье студентов. Патологический гэмблинг оказывает мультифакторное негативное воздействие на психическое здоровье студентов и молодых взрослых, затрагивая как эмоционально-аффективную сферу, так и когнитивные и поведенческие аспекты функционирования.

Эмоциональные расстройства. Лонгитюдные когортные исследования последнего десятилетия подтверждают высокую степень ассоциации между патологическим гэмблингом и развитием аффективной патологии у студентов. Karlsson и другие, анализируя данные шведской студенческой когорты, установили, что студенты с расстройствами азартных игр демонстрируют 1,7-кратное увеличение симптомов депрессии и 1,5-кратное повышение выраженности тревожных расстройств по сравнению с контрольной выборкой [22]. Эти данные согласуются с результатами метаанализа Dowling и другие, которые подчеркивает, что студенческой гэмблинг тесно коррелирует с хронической тревожностью, социальной изоляцией и эмоциональной лабильностью [23].

Психологический механизм данной связи заключается в использовании азартных игр как дисфункциональной стратегии эмоциональной регуляции. Игра позволяет временно избежать переживания негативных эмоций, однако в долгосрочной перспективе усиливает аффективную дисрегуляцию и способствует хронификации депрессивных состояний [11].

Коморбидность с употреблением психоактивных веществ. Сопутствующее употребление психоактивных веществ (ПАВ) представляет собой еще одну важную клиническую проблему. По данным Karlsson и других до 38% студентов с диагнозом Gambling Disorder имеют коморбидную зависимость от алкоголя, никотина или наркотических веществ [22]. Употребление ПАВ часто развивается как попытка компенсировать эмоциональное опустошение, связанное с проигрышами, или усилить возбуждение, испытываемое во время игры. Подобная коморбидность существенно утяжеляет течение основного расстройства, снижает приверженность лечению и увеличивает риск развития других зависимых паттернов поведения.

Суицидальные риски. Одним из наиболее тревожных последствий патологического гэмблинга является резкое увеличение риска суицидального поведения. Karlsson и другие указывают на 15-кратное повышение вероятности завершенного суицида среди студентов с патологическим гэмблингом по сравнению с общей популяцией [22]. Данное явление объясняется сочетанием факторов: хроническим финансовым стрессом, социальной изоляцией, депрессивными состояниями и ощущением утраты контроля над собственной жизнью. Личностные особенности, характерные для игроков-студентов, такие как импульсивность, ригидность мышления и сниженная способность к принятию конструктивных решений в кризисных ситуациях, дополнительно повышают риск летальных исходов [12].

Когнитивные и нейропсихологические нарушения. Нарастающие данные нейропсихологических исследований показывают, что у студентов с патологическим гэмблингом выявляются специфические когнитивные дефициты: снижение исполнительных функций, трудности в оценке вероятностей, нарушение способности к задержке вознаграждения и предпочтение немедленных, но рискованных решений [17]. Эти когнитивные дефициты обуславливают персистирующее вовлечение в игровые поведения даже при наличии негативного жизненного опыта и усиливают тенденцию к повторению проигрышных моделей.

Таким образом, гэмблинг среди студентов следует рассматривать как серьезную угрозу поведенческому здоровью, требующую разработки комплексных программ раннего выявления, профилактики и лечения. Влияние патологического гэмблинга на психическое здоровье студентов носит комплексный характер, включая: повышение уровня тревожных и депрессивных расстройств, высокую частоту сопутствующего употребления психоактивных веществ, существенное увеличение риска суицидального поведения и развитие нейропсихологических дефицитов, затрудняющих процесс адаптации и выздоровления. Эти данные подтверждают необходимость раннего скрининга психоэмоциональных рисков среди студентов с признаками игрового поведения и подчеркивают важность комплексной психотерапевтической помощи, ориентированной на эмоциональную регуляцию, восстановление когнитивного контроля и профилактику коморбидных состояний.

МЕТОДЫ И МАТЕРИАЛЫ. В рамках построения многоуровневой модели профилактики патологического гэмблинга особое значение приобретает внедрение методов систематического скрининга в целевых группах риска, прежде всего среди студентов.

В рамках настоящего исследования под «студентами» определяются лица, официально обучающиеся в организациях высшего или профессионального образования (колледжи, университеты), преимущественно в возрастном диапазоне 17–25 лет. Эта группа характеризуется активной фазой социальной и личностной идентификации, высоким уровнем когнитивной пластичности, а также повышенной уязвимостью к развитию поведенческих расстройств вследствие влияния факторов среды, личностной незрелости и социальных норм. Данная социально-демографическая группа, охватывает лиц в возрасте от 15 до 24 лет, в соответствии с классификацией, принятой Организацией Объединенных Наций и Всемирной организацией здравоохранения [25]. В ряде случаев, в зависимости от специфики социального контекста и целей исследования, верхняя возрастная граница молодежи может быть расширена до 29 лет (например, в нормативных актах Европейского Союза и рекомендациях ЮНЕСКО) [26].

В контексте изучения патологического гэмблинга студенты рассматриваются как приоритетная целевая группа в силу: увеличения доступности онлайн-гэмблинга через цифровые платформы, высокой восприимчивости к маркетинговому воздействию, относительной финансовой нестабильности, недостаточной развитости механизмов саморегуляции и критического мышления.

Таким образом, данное понятие в данном исследовании имеют операциональное значение, служащее для описания популяции, наиболее подверженной риску формирования патологического игрового поведения в условиях современных социокультурных трансформаций.

В контексте профилактики патологического гэмблинга важно учитывать, что студенты обладают повышенной уязвимостью к формированию зависимостей и рискованного поведения. Это обусловлено особенностями развития их когнитивных функций, эмоциональной нестабильностью и стремлением к новизне. Поэтому внедрение программ раннего выявления и профилактики азартного поведения, адаптированных к возрастным и психологическим особенностям студентов, является приоритетной задачей в сфере общественного здравоохранения.

Программа скрининга и раннего выявления патологического гэмблинга среди студентов.

Скрининговый пакет: «Lie/Bet + PGSI-Brief». Данный скрининг как метод первичного выявления лиц с риском формирования поведенческих расстройств, включая патологический гэмблинг, представляет собой ключевую стратегию профилактической психологии в ряде развитых странах [27]. Переход азартного поведения от рекреационных форм к патологическим состояниям у молодежи происходит стремительно, на фоне недостаточно развитых навыков эмоциональной регуляции и критического осмысления риска.

Анкета Lie/Bet [28]. Тест Lie/Bet представляет собой валидизированный инструмент, состоящий из двух диагностических вопросов, чувствительных к выявлению начальных признаков патологического гэмблинга: 1. «Приходилось ли вам когда-либо лгать близким о том, сколько вы играете или проигрываете»? 2. «Бывало ли, что вы чувствовали необходимость увеличивать ставки или время игры для достижения прежнего уровня возбуждения»?

Положительный ответ на любой из двух вопросов (≥ 1 «Да») является основанием для направления студента на очное диагностическое интервью в Службу психического здоровья университета.

Индекс патологического гэмблинга PGSI-Brief [29]. На втором этапе используется краткая версия Индекса патологического гэмблинга (Problem Gambling Severity Index), включающая три ключевых вопроса: 1. Часто ли вы пытались «отыграться» после проигрыша? 2. Приводила ли игра к финансовым трудностям? 3. Критиковали ли вас окружающие за участие в азартных играх?

Ответы оцениваются по шкале частоты: 0 = никогда, 1 = иногда, 2 = часто. Суммарный балл ≥ 3 считается индикатором вероятного наличия Gambling Disorder.

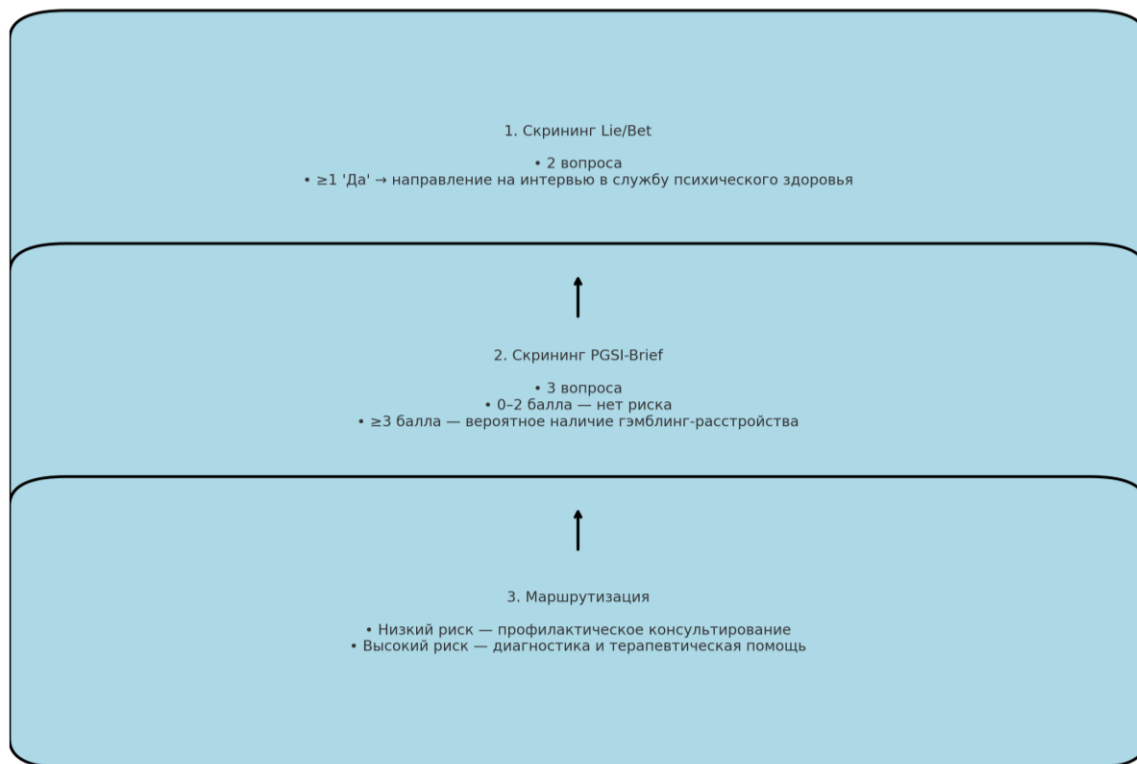


Рис. 1. – Модель программы скрининга «Lie/Bet + PGSI-Brief».

Программа «Lie/Bet + PGSI-Brief» разрабатывалась с учетом необходимости создания компактного, валидированного и легко масштабируемого инструмента для раннего выявления нарушений игровой деятельности среди студентов. Программа направлена на решение следующих задач: а) **ранняя диагностика** студентов, демонстрирующих рискованное или патологическое игровое поведение; б) **развитие осознанности** в отношении собственных игровых практик; в) **формирование маршрутизации** к специализированной психотерапевтической и консультативной помощи; г) **снижение уровня стигматизации** патологического гэмблинга среди молодежи.

Скрининг на базе Lie/Bet и PGSI-Brief обладает высокой чувствительностью при минимальной временной нагрузке как на студентов, так и на специалистов. Преимуществами программы являются: раннее выявление патологического поведения, снижение стигматизации обращения за помощью, развитие навыков саморегуляции и интеграция профилактики в академическую жизнь.

Следует отметить, что программа скрининга может быть дополнительно усилена следующими модулями:

- Внедрение автоматизированной обратной связи по результатам скрининга с предложением ресурсов самопомощи;
- Организация циклов вебинаров по темам осознанного управления риском и финансовой грамотности;
- Создание «горячей линии» психологической поддержки для студентов с выявленным риском.

В свою очередь, ранняя идентификация студентов с признаками патологического гэмблинга способствует:

- Снижению заболеваемости расстройствами азартной игры в молодом возрасте;
- Профилактике связанных психических и поведенческих нарушений, включая депрессию, тревожные расстройства и злоупотребление психоактивными веществами;

- Сокращению долгосрочных социально-экономических издержек, связанных с лечением и социальной реабилитацией зависимых.

Таким образом, программа «Lie/Bet + PGSI-Brief» представляет собой эффективный инструмент ранней профилактики, интегрированный в инфраструктуру образовательных учреждений и ориентированный на поддержание психического здоровья студентов.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЯ. *Модель профилактики гэмблинга среди студентов:*

Универсальный уровень (первичная профилактика для всех студентов). На этом уровне мероприятия направлены на широкую молодежную аудиторию, независимо от наличия факторов риска или выраженных симптомов. Универсальный уровень профилактики обоснован необходимостью создания у широкой молодежной аудитории базовых знаний о рисках гэмблинга до формирования поведенческих привычек. В студенческом возрасте когнитивные и эмоциональные структуры еще не стабилизированы, поэтому формирование критического отношения к азартным играм и развитие навыков саморегуляции являются ключевыми факторами предотвращения первичной вовлеченности. Массовые информационные кампании способствуют снижению социальной приемлемости ставок и корректируют ложные установки о «безопасности» азартных игр.

Селективный уровень (вторичная профилактика для групп риска). Селективная профилактика нацелена на студентов и молодых людей, находящихся в группах повышенного риска. Данный

уровень ориентирован на группы студентов с известными факторами риска (повышенная импульсивность, эмоциональная неустойчивость, социальная маргинализация). Вмешательства на этом этапе позволяют предотвратить эскалацию рискованного игрового поведения в патологическую форму за счет обучения адаптивным стратегиям совладания с эмоциями, укрепления поддержки в семье и минимизации влияния рискованных цифровых контекстов (например, рекламы ставок и лутбоксов в видеоиграх). Психообразование и развитие саморефлексии значительно снижают вероятность перехода в патологический гэмблинг.

Индикативный уровень (третичная профилактика для студентов с выявленными нарушениями). Индикативные программы ориентированы на студентов с уже выраженными признаками патологического или патологического гэмблинга. Индикативная профилактика направлена на студентов, уже демонстрирующих выраженные признаки патологического игрового поведения. На этом этапе критически важно обеспечить многоуровневую поддержку: к примеру, индивидуальную когнитивно-поведенческую терапию для изменения деструктивных убеждений и привычек, мотивационное консультирование для укрепления готовности к изменениям, а также семейную терапию для восстановления поддерживающих связей. При наличии коморбидных психических расстройств требуется интеграция фармакотерапии. Целью вмешательств является не только купирование текущих симптомов, но и восстановление долгосрочной социальной адаптации и устойчивости к рецидиву.

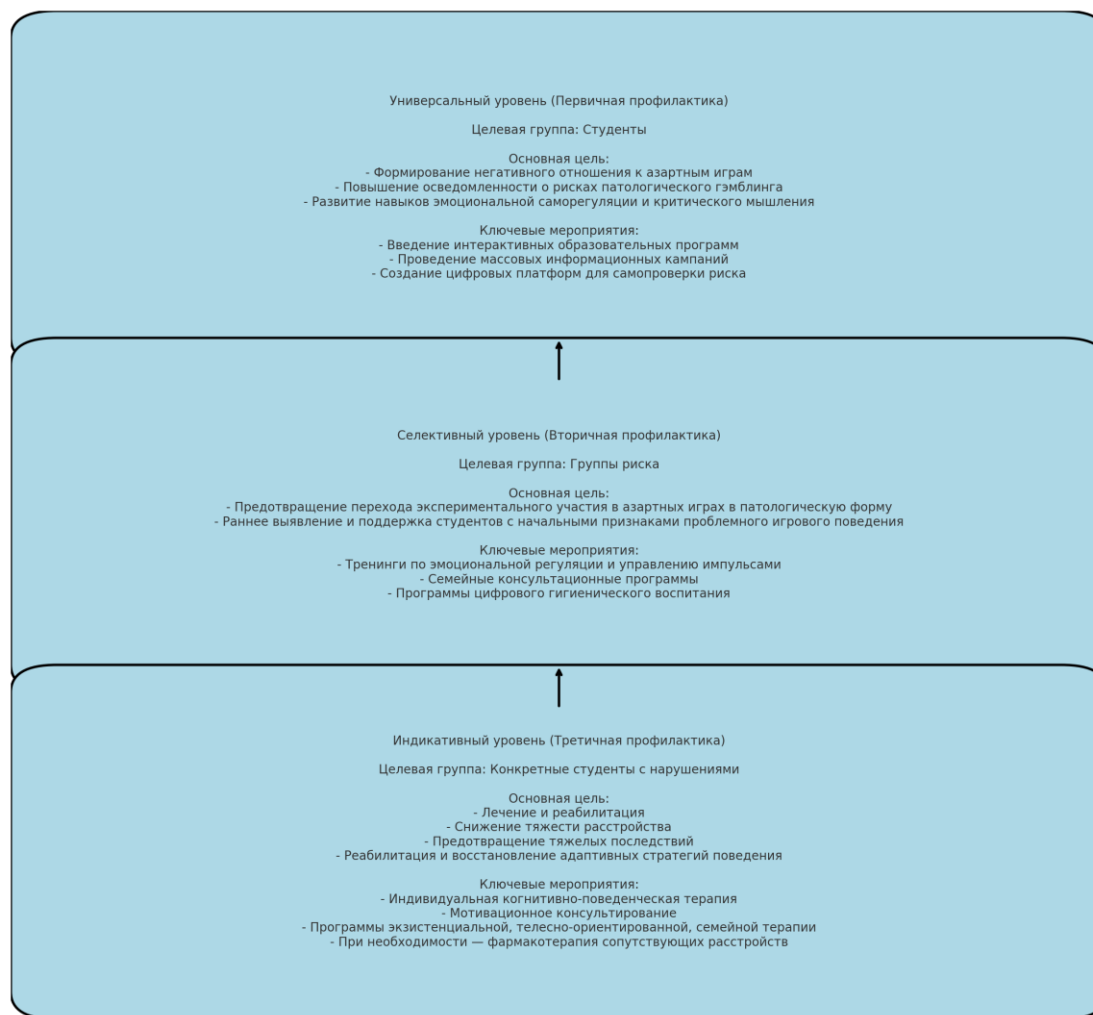


Рис. 2. – Модель профилактики патологического гэмблинга среди студентов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. Патологический гэмблинг среди студентов представляет собой серьезное нарушение поведенческого здоровья, характеризующееся комплексными психоэмоциональными и когнитивными дисфункциями. В основе формирования патологического игрового поведения лежат такие предикторы, как высокий уровень тревожности, депрессивная симптоматика, дефицит навыков эмоциональной регуляции, импульсивность и нарушение критической оценки риска. Эти факторы способствуют закреплению патологического паттерна поведения через механизмы ухода от негативных эмоций и поиска кратковременного возбуждения.

Клиническая картина патологического гэмблинга у студентов включает навязчивую потребность в участии в азартных играх, неспособность контролировать частоту и объем ставок, эмоциональную лабильность, раздражительность и депрессивные реакции при невозможности продолжить игровую активность. Высокая распространенность коморбидных расстройств, включая тревожные, аффективные и зависимые состояния, утяжеляет течение расстройства и повышает риск суицидального поведения.

Представленная трехуровневая модель профилактики (универсальная, селективная и индикативная) позволяет дифференцированно подходить к снижению риска развития патологического гэмблинга. Интеграция программ массового скрининга, таких как «Lie/Bet + PGSI-Brief», направлена на раннее выявление групп риска и своевременное оказание психологической помощи. Образовательные и психокоррекционные мероприятия формируют навыки саморегуляции, повышают осознанность в отношении рисков азартных игр и способствуют снижению социальной толерантности к игровому поведению среди молодежи.

Таким образом, профилактика патологического гэмблинга должна рассматриваться как приоритетное направление в системе охраны психического здоровья студентов. Реализация комплексных скрининговых и интервенционных программ является необходимым условием для минимизации индивидуальных и общественных последствий данного поведенческого расстройства.

БЛАГОДАРНОСТИ. Данное исследование финансируется Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (грант № BR24992927) «Комплексное исследование лудомании в Казахстане и мультимеждисциплинарные стратегии ее минимизации».

Список использованной литературы

1. The prevalence of gambling and problematic gambling: a systematic review and meta-analysis // *The Lancet Public Health*. – 2024. – Vol. 9, Issue 8. – P. e594–e613. – URL: <https://www.thelancet.com/journals/lanpub/article/PIIS2468-2667%2824%2900126-9/fulltext> (дата обращения: 26.04.2025).
2. Krotter A., et al. Risk Factors of At-Risk/Problem Gambling Among Young Adult Spanish Students // *Journal of Primary Prevention*. – 2022. – Vol. 46, № 2. – P. 231–244.
3. Greo Evidence Centre. Gambling participation and problem gambling prevalence worldwide: Evidence summary. – Ontario: GREO, 2024. – 45 p. – URL: [https://www.greo.ca/Modules/EvidenceCentre/files/Tran%20et%20al%20\(2024\) Prevalence of Gambling final.pdf](https://www.greo.ca/Modules/EvidenceCentre/files/Tran%20et%20al%20(2024) Prevalence of Gambling final.pdf) (дата обращения: 26.04.2025).
4. Dowling N. A., et al. Gambling problems and comorbidity: New perspectives on co-occurring addiction and mental health disorders // *Addiction Research & Theory*. – 2024. – Vol. 32, № 2. – P. 85–96.
5. Anderson C., Delfabbro P. Youth engagement with loot boxes and skin betting: Risks for problem gambling // *Journal of Behavioral Addictions*. – 2024. – Vol. 13, № 1. – P. 45–54.
6. King D. L., et al. Social media marketing of gambling: A growing public health concern // *Current Addiction Reports*. – 2024. – Vol. 11, № 1. – P. 12–21.
7. Gambling in Kazakhstan: Seeking a Balance Between Economic Growth and Public Health. – Ontario: CDS Press, 2024. – URL: https://cdspress.ca/wp-content/uploads/2025/03/JGI-Dec-24-REVIEW-059.R1_Khamzina_Proof_FINAL.pdf (дата обращения: 26.04.2025).
8. Derevensky J. L., Gilbeau L. Adolescent gambling: Twenty-five years of research // *Canadian Journal of Addiction*. – 2019. – Vol. 10, № 1. – P. 7–15.
9. Marmurek H. H. C., et al. Emotional vulnerabilities and gambling problems among adolescents // *Journal of Gambling Studies*. – 2020. – Vol. 36, № 2. – P. 513–526.
10. Calado F., et al. Psychological characteristics of young problem gamblers // *Addictive Behaviors*. – 2020. – Vol. 106. – Article 106381.
11. Blinn-Pike L., et al. Adolescent gambling: A review of an emerging field of research // *Journal of Adolescent Health*. – 2019. – Vol. 65, № 5. – P. 580–589.
12. Wong G., et al. Gambling and risk-taking behavior among young adults: Emotional and cognitive predictors // *Journal of Behavioral Addictions*. – 2021. – Vol. 10, № 1. – P. 66–77.
13. Lobo D. S. S., Kennedy J. L. Genetic aspects of gambling behavior // *Current Psychiatry Reports*. – 2019. – Vol. 21, Article 4. – 7 p.
14. Chamberlain S. R., et al. Gambling disorder: Clinical features and treatment // *Progress in Neuro-Psychopharmacology & Biological Psychiatry*. – 2019. – Vol. 92. – P. 27–33.
15. Gori A., et al. The role of emotional regulation in gambling disorder: A systematic review // *Journal of Behavioral Addictions*. – 2022. – Vol. 11, № 1. – P. 122–136.
16. Chamberlain S. R. Gambling disorder and its relationship with impulse control and emotional dysregulation // *Psychological Medicine*. – 2020. – Vol. 50, № 4. – P. 623–630.
17. Zilberman N., et al. Frontostriatal dysfunction in pathological gambling: A systematic review // *Neuropsychology Review*. – 2019. – Vol. 29, № 3. – P. 291–305.

18. Grant J. E., et al. *Impulse control disorders in adolescence* // *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*. – 2020. – Vol. 29, № 2. – P. 309–321.
19. Mestre-Bach G., et al. *Behavioral addictions and comorbid disorders* // *Current Addiction Reports*. – 2022. – Vol. 9, № 1. – P. 1–9.
20. Chou W. J., et al. *Predictors of suicide in adolescents with gambling disorder* // *Journal of Affective Disorders*. – 2021. – Vol. 291. – P. 284–289.
21. Cowlshaw S., et al. *Long-term outcomes of youth gambling problems* // *Clinical Psychology Review*. – 2019. – Vol. 70. – P. 43–58.
22. Karlsson A., et al. *Longitudinal outcomes of adolescent gambling disorder: Swedish cohort study* // *Journal of Behavioral Addictions*. – 2024. – Vol. 13, № 1. – P. 95–104.
23. Dowling N. A., et al. *Gambling and comorbid mental health disorders among adolescents: A systematic review* // *Clinical Child and Family Psychology Review*. – 2023. – Vol. 26, № 1. – P. 96–120.
24. United Nations. *Definition of Youth* // Department of Economic and Social Affairs. – 2020. – URL: <https://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-definition.pdf> (дата обращения: 26.04.2025).
25. World Health Organization. *Youth and young adult health* // WHO. – 2021. – URL: https://www.who.int/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1 (дата обращения: 26.04.2025).
26. UNESCO. *What do we mean by "youth"?* // United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. – 2019. – URL: <https://en.unesco.org/youth> (дата обращения: 26.04.2025).
27. Williams R. J., et al. *The Population Prevalence of Problem Gambling: Methodological Influences, Standardized Rates, Jurisdictional Differences, and Worldwide Trends*. – Report for Ontario Problem Gambling Research Centre. – 2017. – 65 p.
28. Johnson E. E., et al. *The Lie/Bet Questionnaire for screening pathological gamblers* // *Psychological Reports*. – 1997. – Vol. 80, № 1. – P. 83–88.
29. Ferris J., Wynne H. *The Canadian Problem Gambling Index: Final Report*. – Ottawa: Canadian Centre on Substance Use and Addiction (CCSA), 2013. – 62 p. – URL: <https://www.ccsa.ca/problem-gambling-canadian-problem-gambling-index-cpgi> (дата обращения: 26.04.2025).

ӘЛЕУМЕТТІК ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

МРНТИ: 15.29.07

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.83.2.025>

К.К. Тусубекова^{1*} , А.К. Тусубекова¹ , Ж.Ж. Бейсенова² ,
Ж.Н. Сабирова³ , И.К. Аманова⁴ 

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

²Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан

³Атырауский университет имени Х. Досмухамедова, Атырау, Казахстан

⁴Университет «Нархоз», Алматы, Казахстан

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ У ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация

Девиантное поведение – нередкое психологическое явление среди юного поколения, которое тем или иным образом отражается на их правосознании. В данной статье рассматриваются психологические особенности формирования правового сознания у подростков с девиантным поведением. Целью исследования является анализ факторов, влияющих на правосознание девиантных подростков, а также выявление их уровня правовой осведомлённости и отношения к правовым нормам.

Методологической основой работы послужили теоретический анализ научной литературы, концептуальное разграничение правового сознания и правового нигилизма, а также эмпирическое исследование, проведённое с использованием авторского опросника среди 45 учащихся, включая 20 подростков с девиантным поведением.

Результаты показали, что у большинства испытуемых наблюдаются низкий и средний уровни правовой социализации, слабая правовая активность и фрагментарное понимание законов. Выявленные особенности правового нигилизма отражаются в недоверии к правоохранительным структурам и склонности к правонарушениям. Полученные данные подтверждают необходимость разработки комплексных психологических и воспитательных программ для формирования позитивного правового сознания у подростков.

Теоретическая значимость работы заключается в уточнении структурных компонентов правового сознания в девиантной группе, а практическая — в возможности применения разработанного инструментария в работе школьных психологов и педагогов. Конкретно говоря, данное научное исследование будет полезно психологам и педагогам, имеющим дело с учащимися подросткового возраста с девиантным поведением.

Ключевые слова: правовое сознание, девиантное поведение, подростки, правовой нигилизм, психологические особенности, правовая осведомлённость, правовая социализация.

К.К. Тусубекова^{1*}, А.К. Тусубекова¹, Ж.Ж. Бейсенова², Ж.Н. Сабирова³, И.К. Аманова⁴

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

²Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

³Х. Досмұхамедов атындағы Атырау университеті, Атырау, Қазақстан

⁴"Нархоз" университеті

ДЕВИАНТТЫҚ ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ҚҰҚЫҚТЫҚ САНАСЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Девиянттық мінез-құлық – жасөспірімдер арасында жиі кездесетін психологиялық құбылыс, ол олардың құқықтық санасына белгілі бір дәрежеде әсер етеді. Бұл мақалада девианттық мінез-құлыққа ие жасөспірімдердің құқықтық санасының қалыптасуындағы психологиялық ерекшеліктер қарастырылады. Зерттеудің мақсаты – девианттық жасөспірімдердің құқықтық санасына әсер ететін факторларды талдау, сондай-ақ олардың құқықтық хабардарлығы мен заң нормаларына деген қатынасын анықтау.

Зерттеудің әдіснамалық негізіне ғылыми әдебиеттерді теориялық талдау, құқықтық сана мен құқықтық нигилизм ұғымдарын саралау, сондай-ақ 45 оқушының, соның ішінде девианттық мінез-құлыққа ие 20 жасөспірімнің қатысуымен жүргізілген авторлық сауалнама негізіндегі эмпирикалық зерттеу енді.

Нәтижелер көрсеткендей, көптеген қатысушыларда құқықтық әлеуметтенудің төмен және орташа деңгейлері, құқықтық белсенділіктің әлсіздігі және заңдарды ішінара түсіну байқалады. Анықталған құқықтық нигилизм белгілері құқық қорғау органдарына деген сенімсіздікпен және құқық бұзушылыққа бейімділікпен сипатталады. Алынған деректер жасөспірімдердің құқықтық санасын қалыптастыруға бағытталған кешенді психологиялық және тәрбиелік бағдарламаларды әзірлеу қажеттілігін растайды.

Зерттеудің теориялық маңыздылығы – девианттық топтағы құқықтық сананың құрылымдық компоненттерін нақтылауда, ал практикалық маңыздылығы – әзірленген әдістемелік құралдарды мектеп психологтары мен педагогтарының жұмысында қолдану мүмкіндігінде. Аталған ғылыми зерттеу девианттық мінез-құлыққа ие жасөспірімдермен жұмыс істейтін психологтар мен педагогтар үшін пайдалы болмақ.

Түйінді сөздер: құқықтық сана, девианттық мінез-құлық, жасөспірімдер, құқықтық нигилизм, психологиялық ерекшеліктер, құқықтық хабардарлық, құқықтық әлеуметтену.

K.K. Tussubekova^{1*}, A.K. Tussubekova¹, Zh.Zh. Beissenova², Zh.N. Sabirova³, I.K. Amanova⁴

¹Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

²Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan

³Kh. Dosmukhamedov Atyrau University, Atyrau, Kazakhstan

⁴Narxoz University, Almaty, Kazakhstan

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF LEGAL CONSCIOUSNESS FORMATION IN DEVIANT ADOLESCENTS

Abstract

Deviant behavior is a common psychological phenomenon among adolescents and has a significant impact on their legal consciousness. This article examines the psychological features of the formation of legal consciousness in adolescents exhibiting deviant behavior. The aim of the study is to analyze the factors influencing the legal consciousness of deviant adolescents, as well as to identify their level of legal awareness and attitudes toward legal norms.

The methodological framework of the research included a theoretical analysis of scientific literature, a conceptual distinction between legal consciousness and legal nihilism, and an empirical study using an original questionnaire conducted among 45 students, including 20 adolescents with deviant behavior.

The results revealed that most participants exhibited low to moderate levels of legal socialization, weak legal activity, and a fragmented understanding of legal norms. Identified characteristics of legal nihilism were reflected in a lack of trust in law enforcement institutions and a tendency toward delinquent behavior. The findings confirm the need to develop comprehensive psychological and educational programs aimed at fostering positive legal consciousness in adolescents.

The theoretical significance of the study lies in clarifying the structural components of legal consciousness in the deviant group, while its practical value is in the applicability of the developed tools in the work of school psychologists and educators. This research may be particularly useful for professionals working with adolescents exhibiting deviant behavior.

Keywords: legal consciousness, deviant behavior, adolescents, legal nihilism, psychological characteristics, legal awareness, legal socialization.

ВВЕДЕНИЕ

Правовое сознание играет ключевую роль в процессе социализации подростков, определяя их отношение к законам, правам и обязанностям. Однако среди подростков с девиантным поведением часто наблюдается правовой нигилизм, выражающийся в негативном отношении к нормам права, правонарушениях и асоциальном поведении. В связи с этим, важно формировать у них правовое сознание и просвещать их по вопросам прав и обязанностей граждан страны, в нашем случае Республики Казахстан.

В целом, наше государство активно поддерживает правовое просвещение молодого поколения и проводит соответствующую политику. Этому свидетельствует Приказ № 130 от 6 апреля 2020 года, утверждающий перечень обязательных документов для педагогов, включая планы воспитательной работы, направленные на формирование правовой культуры, патриотизма и уважения к Конституции и государственной символике среди учащихся [1].

Также следует выделить Приказ Министра просвещения РК от 21 февраля 2024 года № 41, который вносит дополнения в ранее утвержденные правила, касающиеся сферы семьи и детей. Изменения направлены на улучшение правового воспитания и защиты прав детей в образовательных учреждениях. Документ подчеркивает важность правового просвещения и формирования правовой культуры среди подрастающего поколения [2].

Обзор литературы. К зарубежным авторам, изучавшим психологические особенности правового сознания обучающихся, относятся S.A. Dribas, K.A. Semenov и M.O. Lieshchova. Ученые в своей работе рассматривали роль правового сознания в формировании профессиональной и этической ответственности студентов. Подчеркнули важность понимания правовых норм и моральных принципов в разных академических сферах, особенно в истории и медицине. Отметили необходимость адаптированных программ правового образования, способствующих развитию правовой компетентности, этики и демократических ценностей [3].

Другой украинский ученый S.G. Pevko исследовал факторы, влияющие на возникновение и развитие девиантного поведения, акцентируя внимание на его социальных и правовых аспектах. Девиантное поведение, определяемое как действия, нарушающие общественные нормы, рассматривал через призму правосознания. В статье подчеркивает роль социальной и информационной среды, включая семью, друзей и СМИ, в формировании поведения. Эффективность правоохранительных органов и авторитет государства также влияют на уровень правосознания и соблюдение законов. Поддержание высокого уровня правосознания в обществе он считает ключевым фактором в снижении числа правонарушений [4].

Среди российских ученых, социально-психологическими особенностями девиантных подростков интересовалась Е.И. Беляева. Согласно итогам ее научного исследования, девиант-

ные подростки демонстрируют низкую правовую социализацию, выраженную в нонконформистских установках, сниженной значимости правовых норм и склонности к игнорированию социальных правил. У большинства наблюдается высокий уровень тревожности, агрессивность, низкий социальный контроль и вспыльчивость, что увеличивает риск правонарушений. Эти особенности обусловлены как психологическими факторами, так и социальной средой [5].

Н.В. Дворянчиков и И.А. Савкина в своей работе представили результаты исследования правосознания подростков с нормативным и девиантным поведением, проведенного среди 90 старшеклассников. Было установлено, что у девиантных подростков наблюдается рассогласованность образа Я с правовыми нормами, выраженная в корреляции между категориями «Я-реальное» и такими понятиями, как «Преступление» и «Наркотики», а также ослабленной связью между «Законом» и «Правдой». Психологический анализ подтвердил, что особенности правосознания напрямую влияют на поведенческие стратегии подростков, что открывает перспективы для целенаправленного формирования их правовой культуры [6].

Е.В. Ларина в своей статье анализирует взаимосвязь между уровнем правосознания подростков и проявлениями девиантного поведения. В ней рассматриваются ключевые факторы, влияющие на формирование правового сознания, а также проводится аналитический обзор статистики подростковой преступности в России. Анализируются группы и каналы общения в социальных сетях с точки зрения девиантных проявлений. В заключение автор предлагает рекомендации по развитию правового сознания как средство профилактики подростковой девиантности [7].

В научной статье О.Т. Сланова исследуется многогранная природа девиантного правосознания среди молодежи с философской, юридической, психологической и педагогической точек зрения. Рассматривается сущность правосознания, факторы, способствующие его искажению, а также его связь с девиантным поведением. В исследовании выявляются психологические и социальные предпосылки девиантного поведения и особенности его проявления в современной молодежной среде. На основе научных исследований автором предлагаются новые педагогические подходы к предотвращению и коррекции девиантного правосознания через формирование правовой культуры [8].

Исследование психологических аспектов формирования правового сознания у девиантных подростков позволяет выявить причины правового нигилизма и разработать эффективные методы профилактики. Учитывая это, мы ставим *целью исследования* анализ психологических особенностей девиантных подростков и методов формирования у них правового сознания, а также выявление степени правовой осведомленности и отношения к законам и социальным обязанностям подростков с девиантным поведением.

Задачами исследования является следующее:

- 1) разобрать понятие и компоненты правового сознания и правового нигилизма;
- 2) проанализировать и схематично представить психологические особенности девиантных подростков;
- 3) опросить и оценить правовую осведомленность и отношение к законам и правовым нормам девиантных подростков;
- 4) сделать анализ полученных эмпирических данных.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Для решения задач исследования нами были использованы следующие *методы*:

- теоретический анализ ключевых понятий, касающихся проблемы исследования;
- теоретический анализ литературы про психологические особенности подростков с девиантным поведением;
- авторский опросник правовой осведомленности и правовой социализации подростков.

Оригинальный опросник был разработан авторами для оценивания уровня сформированности правосознания девиантных подростков, включая знание своих прав как человека и

школьника, а также отношение к законам и правовым нормам. Он был проведен у 20 девиантных и 25 обычных подростков, обучающихся в различных школах г. Алматы.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Теоретическое исследование. Для начала разберем, что такое правовое сознание. Оно является системой представлений, знаний, убеждений, ценностных ориентаций и установок личности или социальной группы относительно права, его норм, принципов и механизмов реализации [9]. Другими словами, правовое сознание – это специфическая форма общественного сознания, отражающая отношение индивида или социальной группы к правовым нормам, институтам и процессам, выраженная через знания о праве, правовые ценности и установки, определяющие законопослушное или противоправное поведение.

Правовое сознание включает в себя такие компоненты как:

- *когнитивный* (знание права и правоприменительной практики в стране и мире, в целом);
- *эмоционально-оценочный* (отношение к закону, справедливости, ответственности);
- *поведенческий* (готовность соблюдать или нарушать правовые нормы).

С другой перспективы, можно выделить альтернативные аспекты правового сознания:

- *Правовая психология* – эмоции, чувства, переживания и установки, связанные с правом (например, отношение к законам, правосудию).
- *Правовая идеология* – осознанные знания о праве, юридические взгляды, принципы и убеждения.
- *Поведенческий компонент* – готовность человека соблюдать нормы права, его правовая активность или правонарушения.

По данным структурам правового сознания составлена схема для обобщения и визуализации (см. Рисунок 1).



Рисунок 1. Компоненты правового сознания

Далее, рассмотрим термин «правовой нигилизм». Его определяют как негативное отношение к праву, выражающееся в отрицании его социальной ценности, пренебрежении правовыми нормами и убеждении в их необязательности [10]. Это явление проявляется через недоверие к правовым институтам, скептическое восприятие способности права решать социально значимые задачи и склонность обходить или игнорировать законодательные предписания.

Учитывая, что правовое сознание и правовой нигилизм взаимосвязаны и, по сути, одно является отрицательной коннотативной стороной другого, мы можем говорить об аналогичной структуре правового нигилизма:

- *Когнитивный (познавательный)* компонент: выражается в недостаточных или искажённых знаниях о праве, неверном понимании его роли и функций в обществе.
- *Эмоционально-оценочный* компонент: включает негативное отношение к праву, правовым нормам, институтам государства, недоверие к судебной и правоохранительной системе.

➤ *Поведенческий* компонент: проявляется в правонарушениях, уклонении от соблюдения законов, отказе от правовой активности (например, игнорирование выборов, уклонение от правовой ответственности).

Эти компоненты взаимосвязаны и формируют устойчивое отрицательное отношение к праву и законам.

Правовой нигилизм может быть как индивидуальным, отражающим личное отношение человека к праву, так и массовым, характеризующим отношение значительной части общества. Нас интересует явление правового нигилизма у определенной категории лиц – девиантных подростков.

Говоря о девиантном поведении, под ним понимают устойчивое поведение, отклоняющееся от социальных норм и общепринятых правил, наносящее вред самому человеку или окружающим. Оно может включать агрессию, правонарушения, зависимости, асоциальное поведение и другие формы деструктивной активности [11].

Правовой нигилизм среди девиантных подростков — это сложное явление, обусловленное рядом психологических факторов, которые способствуют формированию негативного отношения к правовым нормам и их нарушению. К ключевым психологическим факторам относятся:

✚ *Ценностные ориентации:* Подростки, ориентированные на ценности открытости к изменениям (стремление к самостоятельности, новизне и гедонизму), могут проявлять склонность к правовому нигилизму. В то же время ценности сохранения (безопасность, традиции, конформизм) противостоят таким тенденциям.

✚ *Моральные основания:* Низкий уровень принятия моральных устоев, особенно связанных с этикой сообщества (лояльность, уважение к авторитетам), коррелирует с прагматическим правовым нигилизмом. Это проявляется в недоверии к правоохранительным органам и правоприменительной практике.

✚ *Социально-психологические особенности:* Негативное отношение к праву может быть связано с чувством отчуждения, недовольством социальными условиями и восприятием права как несправедливого или репрессивного института.

✚ *Низкий уровень правовой культуры:* Недостаточное правовое образование и осведомленность о правах и обязанностях способствуют формированию искаженных представлений о правовой системе и ее роли в обществе [12].

Понимание этих факторов важно для разработки эффективных профилактических мер, направленных на снижение уровня правового нигилизма среди подростков и формирование у них позитивного отношения к правовым нормам, а также стимуляцию более конструктивного общения и поведения.

Теперь, перейдем к общим психологическим особенностям девиантных подростков как возрастной и особой категории лиц. К ним относится следующее:

1. *Низкий уровень самоконтроля:*

– Импульсивность, неспособность к долгосрочному планированию.

– Трудности в управлении эмоциями, вспыльчивость.

2. *Нестабильная самооценка:*

– Либо заниженная (приводит к замкнутости, комплексам), либо завышенная (проявляется в агрессии, демонстративности) самооценка.

– Склонность к самоутверждению через нарушение норм.

3. *Фрустрация и высокая тревожность:*

– Чувство одиночества, отверженности.

– Частые конфликты с окружающими.

4. *Низкая критичность к своему поведению:*

– Отрицание своей вины.

– Перекалывание ответственности на внешние обстоятельства.

5. *Слабые коммуникативные навыки:*

– Трудности в построении конструктивных отношений.

– Склонность к манипуляциям или конфликтам.

6. *Подверженность влиянию группы:*

– Легкость вхождения в асоциальные компании.

– Влияние субкультур, криминальной среды.

7. *Неудовлетворенные потребности:*

– Дефицит внимания и любви со стороны родителей.

– Потребность в признании, статусе, принадлежности к группе.

Вышеперечисленные психологические особенности подростков с девиантным поведением схематично представлены на рисунке 2.



Рисунок 2. Психологические особенности девиантных подростков

Коррекция девиантного поведения требует комплексного подхода, включая психологическую помощь, педагогическую работу, вовлечение семьи и создание благоприятной социальной среды.

Эмпирическое исследование. В качестве диагностического эксперимента нами был проведен онлайн-опрос «опросник правовой осведомленности и правовой социализации подростков» среди 45 учащихся среднего и старшего звена. 20 из них, которые считаются подростками с девиантным поведением, были включены в экспериментальную группу.

Условно вопросы данного опросника можно разделить на несколько категорий:

- ✓ Уровень правовых знаний (правовая осведомленность);
- ✓ Отношение к законопослушанию и правоохранительным органам;
- ✓ Личный опыт взаимодействия с правовыми институтами;
- ✓ Нравственные установки и правовая ответственность;
- ✓ Правовое поведение и социальная активность.

По вышеперечисленным параметрам были оценены результаты опроса участников исследования из экспериментальной группы. Анализ эмпирических данных приведен в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты анализа ответов девиантных подростков на опрос

Параметры \ Уровни	Низкий	Средний	Высокий
Уровень правовых знаний (правовая осведомленность)	35,0%	40,0%	25,0%
Отношение к законопослушанию и правоохранительным органам	40,0%	30,0%	30,0%
Личный опыт взаимодействия с правовыми институтами	30,0%	45,0%	25,0%
Нравственные установки и правовая ответственность	25,0%	40,0%	35,0%
Правовое поведение и социальная активность	40,0%	40,0%	20,0%

Для визуализации и облегчения интерпретации данных, они также представлены в виде диаграммы (см. Рисунок 3).

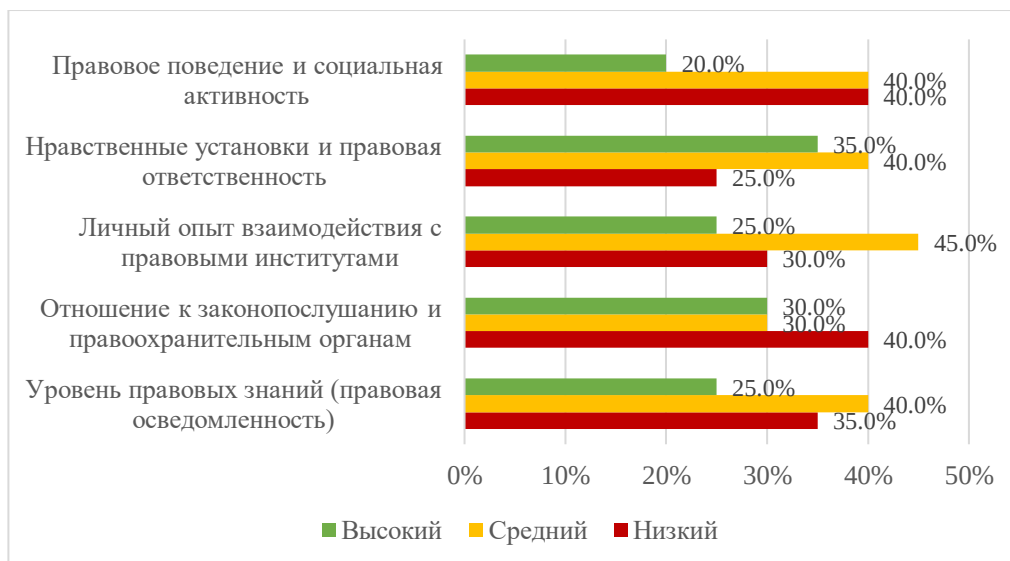


Рисунок 3 – Сводная диаграмма с анализом ответов девиантных подростков на опрос

Согласно результатам анализа, у большинства подростков с девиантным поведением преобладает средний уровень правосознания, у меньшего количества человек выявлены низкие показатели по параметрам, и наконец, высокий уровень правового сознания наблюдается у около 25% из 20 респондентов.

Анализируя более детально, по первому аспекту можно сказать, что у многих подростков (15 из 20) выявлен низкий или средний уровень правовых знаний. Это говорит о недостаточности правовой осведомленности девиантных подростков.

Касаемо второго параметра, хотя 6 подростков проявляют высокую лояльность к законам, у 8 подростков наблюдается низкое отношение к законопослушанию, что может свидетельствовать об их склонности к правонарушениям.

Анализ ответов на вопросы третьей категории показывает, что у 9 подростков средний уровень опыта общения с правовыми институтами. Это может означать либо контакты с правоохранительными структурами, либо с правоохранительными органами.

Согласно анализу четвертого аспекта правосознания, 35% подростков (7 человек) имеют высокие нравственные установки, но 5 человек обладают низкими установками, что может указывать на отсутствие у них четких моральных ориентиров.

Наконец, по пятому параметру опросника следует подчеркнуть, что у 16 подростков (80%) правовое поведение и социальная активность развиты слабо или на среднем уровне, что подтверждает сложности с правовой социализацией.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, правовое сознание подростков с девиантным поведением формируется под влиянием множества факторов, включая уровень правовой осведомленности, отношение к законам и правоохранительным органам, а также готовность соблюдать или нарушать правопорядок. Особую роль играет правовой нигилизм, который формируется вследствие недостаточного правового воспитания, низкой правовой культуры и негативного опыта взаимодействия с правоохранительными органами. Анализ научных исследований выявил такие психологические особенности девиантных подростков, как низкий уровень самоконтроля, нестабильная самооценка, повышенная тревожность, слабые коммуникативные навыки и склонность к асоциальному поведению.

Эмпирическое исследование в виде оригинального опросника, проведенное среди 20 подростков с девиантным поведением, показало, что у большинства участников преобладают средний и низкий уровни правовой осведомленности и правовой социализации. Особенно тревожным является высокий процент подростков, проявляющих низкий уровень законопослушания и правовой активности. Эти данные подтверждают необходимость разработки комплексных профилактических программ, направленных на повышение правовой культуры подростков, формирование у них позитивного отношения к правовым нормам и укрепление их социальной интеграции.

Список использованной литературы

1. Об утверждении Перечня документов, обязательных для ведения педагогами организаций дошкольного воспитания и обучения, среднего, специального, дополнительного, технического и профессионального, послесреднего образования, и их формы: Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 6 апреля 2020 года № 130. – Нур-Султан, 2020. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000020426>
2. Министерство просвещения Республики Казахстан. О внесении дополнений в приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 24 апреля 2020 года № 158 «Об утверждении Правил оказания государственных услуг в сфере семьи и детей»: приказ от 21 февраля 2024 года № 41. – Нур-Султан, 2024. – URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=32510306
3. Dribas, S., Semenov, K., Lieshchova, M. Psychological features of the legal consciousness of students // Материалы международной научной конференции – 2024. – С. 419-422. – DOI: 10.36074/logos-29.03.2024.087.
4. Pevko S. G. Factors of the deviant behaviour in a legal conscious society // Law and Safety. – 2024. – Т. 94, № 3. – С. 85–96. – DOI: <https://doi.org/10.32631/pb.2024.3.08>.
5. Беляева, Е. И. Социально-психологические особенности девиантных подростков: выпускная квалификационная работа / Е. И. Беляева; науч. рук. Ю. Е. Водяха; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2021. – 79 с.. – URL: <http://elar.uspu.ru/handle/uspu/10886>
6. Дворянчиков Н.В., Савкина И.А. Исследование особенностей правосознания несовершеннолетних [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2011. Том 3. № 1. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2011_n1/39933 (дата обращения: 24.02.2025)
7. Ларина, Е. В. Правовое сознание подростков и девиации // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2022. – № 12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovoe-soznanie-podrostkov-i-deviatsii> (дата обращения: 24.02.2025).
8. Сланов, О.Т. Проблемы формирования правосознания молодежи // Полицейская деятельность. – 2023. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-formirovaniya-pravosoznaniya-molodezhi> (дата обращения: 04.03.2025).
9. Ковалёва А.М. Правосознание: понятие и сущность // Пробелы в российском законодательстве. – 2020. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravosoznanie-ponyatie-i-suschnost>. – (Дата обращения: 09.03.2025).
10. Момышева Ф. С., Феткулов А. Х., Сейтхожсин Б. У., Хакимов Р. Р. Правовой нигилизм: понятие и пути преодоления // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 5-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovoy-nigilizm-ponyatie-i-puti-preodoleniya>. – (Дата обращения: 09.03.2025).
11. Кочеров А. В. Девиантное поведение как психологический феномен // Вестник науки. – 2020. – № 2 (23). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deviantnoe-povedenie-kak-psihologicheskii-fenomen-1>. – (Дата обращения: 09.03.2025).
12. Жидяева Е.С. Правовой нигилизм и его влияние на формирование девиантного поведения молодежи // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 7-1. –

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovoy-nigilizm-i-ego-vliyanie-na-formirovanie-deviantnogo-povedeniya-molodezhi>. – (Дата обращения: 09.03.2025).

References

1. Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan. Ob utverzhdenii Perechnya dokumentov, obyazatel'nykh dlya vedeniya pedagogami organizatsiy doshkol'nogo vospitaniya i obucheniya, srednego, spetsial'nogo, dopolnitel'nogo, tekhnicheskogo i professional'nogo, poslesrednego obrazovaniya, i ikh formy [On the approval of the list of documents required for maintaining preschool, general, special, additional, technical and vocational, and post-secondary education organizations]. – Nur-Sultan, 2020. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000020426>.
2. Ministry of Enlightenment of the Republic of Kazakhstan. O vnesenii dopolneniy v prikaz Ministra obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan ot 24 aprelya 2020 goda № 158 [On amendments to the order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated April 24, 2020, No. 158]. – Nur-Sultan, 2024. – URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=32510306.
3. Dribas S., Semenov K., Lieshchova M. Psychological features of the legal consciousness of students // Proceedings of the International Scientific Conference. – 2024. – P. 419–422. – DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-29.03.2024.087>.
4. Pevko S. G. Factors of deviant behavior in a legally conscious society // Law and Safety. – 2024. – Vol. 94, No. 3. – P. 85–96. – DOI: <https://doi.org/10.32631/pb.2024.3.08>.
5. Belyaeva E. I. Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti deviantnykh podrostkov: vypusknaya kvalifikatsionnaya rabota [Socio-psychological characteristics of deviant adolescents: Graduation qualification work]. – Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2021. – URL: <http://elar.uspu.ru/handle/uspu/10886>.
6. Dvoryanchikov N. V., Savkina I. A. Issledovanie osobennostey pravosoznaniya nesovershennoletnikh [Study of the features of legal consciousness in minors] // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru. – 2011. – No. 1. – URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2011_n1/39933.
7. Larina E. V. Pravovoe soznanie podrostkov i deviacii [Legal consciousness of adolescents and deviations] // Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki. – 2022. – No. 12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovoe-soznanie-podrostkov-i-deviatsii>.
8. Slanov O. T. Problemy formirovaniya pravosoznaniya molodezhi [Problems of the formation of youth legal consciousness] // Politseyskaya deyatel'nost'. – 2023. – No. 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-formirovaniya-pravosoznaniya-molodezhi>.
9. Kovalyova A. M. Pravosoznanie: ponyatie i sushchnost' [Legal consciousness: Concept and essence] // Probely v rossiyskom zakonodatel'stve. – 2020. – No. 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravosoznanie-ponyatie-i-suschnost>.
10. Momysheva F. S., Fetkulov A. H., Seitkhodzhin B. U., Khakimov R. R. Pravovoy nigelizm: ponyatie i puti preodoleniya [Legal nihilism: Concept and ways to overcome] // Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. – 2015. – No. 5–2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovoy-nigilizm-ponyatie-i-puti-preodoleniya>.
11. Kocherov A. V. Deviantnoe povedenie kak psikhologicheskii fenomen [Deviant behavior as a psychological phenomenon] // Vestnik nauki. – 2020. – Vol. 2(23). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deviantnoe-povedenie-kak-psihologicheskii-fenomen-1>.
12. Zhidyaeva E. S. Pravovoy nigelizm i ego vliyanie na formirovanie deviantnogo povedeniya molodezhi [Legal nihilism and its influence on the formation of youth deviant behavior] // Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk. – 2022. – No. 7-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovoy-nigilizm-i-ego-vliyanie-na-formirovanie-deviantnogo-povedeniya-molodezhi>.

М.М. Сапирова*¹ , Г.Б. Мауленбердиева² 
¹ал-Фараби атындағы ҚазҰУ, Алматы, Қазақстан
²»Мирас» университеті, Шымкент, Қазақстан

АУЫЛДЫҚ ЖЕРЛЕРДЕГІ ӘЙЕЛДЕРГЕ ҚАТЫСТЫ ТҰРМЫСТЫҚ ЗОРЛЫҚ-ЗОМБЫЛЫҚТЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ САЛДАРЫ ЖӘНЕ ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ КӨМЕК БАҒЫТТАРЫ

Аңдатпа

Ауылдық жерлерде тұратын әйелдерге қатысты тұрмыстық зорлық-зомбылық мәселесі – әлеуметтік жұмыс пен психология саласындағы аса өзекті, бірақ жеткіліксіз зерттелген тақырыптардың бірі. Бұл мақала ауылдық жерлерде тұратын әйелдерге қатысты тұрмыстық зорлық-зомбылықтың психологиялық салдарын зерттеуге арналған. Ауылдық ортаның ерекшеліктері зорлық-зомбылық құрбандарының психологиялық жағдайына және кәсіби көмекке қолжетімділігіне елеулі әсер ететіні атап өтіледі.

Теориялық бөлімде негізгі ұғымдарға анықтама беріліп, зорлық-зомбылық түрлері мен әлеуметтік-психологиялық көмектің мазмұны талданады. Зерттеу мәселесіне қатысты ғылыми әдебиеттерді талдау арқылы тұрмыстық зорлық-зомбылықтың әйел психикасына негізгі әсерлері – психологиялық жарақат, депрессия, үрей, өзін-өзі төмен бағалау, үйренген шарасыздық синдромы – анықталып, визуалды түрде сызба ретінде ұсынылды. Сонымен қатар, ауылдық ортаның әйелдерге қатысты тұрмыстық зорлық-зомбылықтың жиілеуіне әсер ететін факторлары сипатталды.

Эмпирикалық зерттеу ретінде Жамбыл облысы Қордай ауданындағы тұрмыстық зорлық-зомбылық құрбандарына әлеуметтік көмек көрсету орталығының қызметкерлері арасында сауалнама жүргізілді. Оның мақсаты – әлеуметтік-психологиялық көмек көрсету бағыттары мен проблемаларын анықтау болды. Ал тұрмыстық зорлық-зомбылыққа ұшыраған әйелдерге бастан кешкен зорлық-зомбылықтың негізгі психологиялық салдарын анықтау мақсатында PCL сауалнамасы ұсынылды.

Түйін сөздер: тұрмыстық зорлық-зомбылық, әйелдер, ауылдық жерлер, психологиялық салдары, әлеуметтік-психологиялық көмек, травма, депрессия.

М.М. Сапирова*¹, Г.Б. Мауленбердиева²
¹Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан
²Университет «Мирас», Шымкент, Казахстан

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ БЫТОВОГО НАСИЛИЯ ДЛЯ ЖЕНЩИН В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ И НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Аннотация

Проблема бытового насилия над женщинами в сельской местности является одной из наиболее актуальных, но недостаточно изученных тем в социальной работе и психологии. Данная статья посвящена исследованию психологических последствий домашнего насилия в отношении женщин, проживающих в сельской местности. Отмечается, что особенности сельской среды существенно влияют на психологическое состояние жертв насилия и их доступ к квалифицированной помощи.

В теоретической части даны определения ключевых понятий и анализ видов насилия и содержания социально-психологической помощи. Анализ научной литературы по проблеме исследования позволил выделить основные последствия домашнего насилия для психики

женщин – психологическая травма, депрессия, тревожность, заниженная самооценка, синдром выученной беспомощности. Они схематично представлены для визуализации. Кроме того, подробно описаны факторы аульской среды, приводящие к частым случаям бытового насилия касательно женщин.

В качестве эмпирического исследования нами было проведено анкетирование среди сотрудников Центра социального оказания помощи жертвам бытового насилия Кордайского района Жамбылской области. Его целью было выявление направлений и проблем в предоставлении социально-психологической помощи. А женщинам, пострадавшим от бытового насилия, был предложен опросник PCL для оценки их психического состояния и выявления основных психологических последствий пережитого насилия.

Ключевые слова: бытовое насилие, женщины, сельская местность, психологические последствия, социально-психологическая помощь, травма, депрессия.

M.M. Sapirova^{*1}, G.B. Maulenberdieva²

¹al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

²«Miras» University, Shymkent, Kazakhstan

PSYCHOLOGICAL CONSEQUENCES OF DOMESTIC VIOLENCE FOR WOMEN IN RURAL AREAS AND DIRECTIONS FOR SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE

Abstract

The problem of domestic violence against women in rural areas is one of the most urgent yet insufficiently studied issues in social work and psychology. This article focuses on exploring the psychological consequences of domestic violence experienced by women living in rural settings. It highlights that the specific characteristics of rural environments significantly affect the victims' mental state and their access to qualified assistance.

The theoretical section provides definitions of key terms and an analysis of the types of violence and social-psychological support. A review of relevant scientific literature enabled the identification of major psychological consequences of domestic violence for women's mental health, including psychological trauma, depression, anxiety, low self-esteem, and learned helplessness syndrome. These are visually presented in a schematic form. Furthermore, the article describes in detail the rural environmental factors that contribute to the prevalence of domestic violence against women.

As part of the empirical research, a survey was conducted among staff of the Center for Social Assistance to Victims of Domestic Violence in Kordai district of Zhambyl region. The purpose was to identify the key directions and challenges in providing social and psychological support. Additionally, the PCL questionnaire was administered to women who had experienced domestic violence to assess their mental condition and determine the main psychological effects of the violence they endured.

Keywords: domestic violence, women, rural areas, psychological consequences, socio-psychological support, trauma, depression.

КІРІСПЕ

Тұрмыстық зорлық-зомбылық – бүкіл әлемдегі, оның ішінде Қазақстандағы өзекті әлеуметтік-психологиялық мәселелердің бірі. Бұл құбылыс отбасы мен қоғамның әл-ауқатына, әсіресе әйелдер мен балалардың денсаулығы мен қауіпсіздігіне айтарлықтай қауіп төндіреді. Әйелдерге қатысты жасалған тұрмыстық зорлық зомбылық оның ең кең таралған түрінің бірі болып саналады. Ол тек зорлық құрбандарына тікелей зиян келтірмей, отбасының психологиялық атмосферасы мен қоғамның моральдық жағдайына жанама теріс әсер етеді.

Аталған мәселенің өзекті болғаны соншалықты, жыл сайын 25 қарашада әйелдерге қатысты зорлық-зомбылықты жою үшін халықаралық күрес күні ретінде атап өтіледі. Бұл 1999 жылы БҰҰ Бас Ассамблеясының пленарлық мәжілісінде шешіліп, ресми түрде жарияланған болатын

[1]. Ол 10 желтоқсанда аяқталатын гендерлік зорлық зомбылыққа қарсы күндер қатарында тұрған бірінші күн.

Қазіргі таңда, бұл мәселе елімізде күн тәртібінен түспей келеді. Статистика бойынша, 2021-2023 жылдарының аралығында үйдегі зорлық-зомбылықтың салдарынан 300 адам көз жұмды. Денсаулыққа ауыр зиян келтірудің 878 фактісі және орташа зиян келтірудің 808 фактісі тіркелген. Оған байланысты, мемлекет басшысы Қ.-Ж. Тоқаев «отбасындағы тұрмыстық зорлық зомбылықтың алдын алу жұмысының тиімділігін арттыруға ерекше назар аудару керек» деген ойда [2].

БҰҰ-ның Әйелдер қорының ресми мәліметтері бойынша, Қазақстанда өз отбасында зорлық-зомбылық көріп, қаза болған әйелдердің саны бір жыл ішінде 500-ге жетеді [3]. Одан да көп жандар бұл қылмыстық мінез-құлықтан психологиялық жарақат алып, сонымен өмір сүре береді екен. Осыған орай, біз еліміздегі нақты әлеуметтік көмек көрсету орталығында тұрмыстық зорлық зомбылыққа ұшыраған әйелдермен жүргізілетін әлеуметтік-психологиялық жұмысын зерттеуді жөн деп санаймыз.

Сонымен қатар, тұрмыстық зорлық-зомбылықтың физикалық зардаптары көбірек көрінетін болса, оның психологиялық салдары әйелдердің өмір бойғы денсаулығы мен әл-ауқатына терең және ұзақ мерзімді әсер етеді. Ауылдық жерлерде бұл белгілі бір факторларға байланысты күшеюі мүмкін. Сондықтан, ауылдық жерлердегі әйелдерге қатысты тұрмыстық зорлық-зомбылықтың психологиялық ерекшеліктерін және осы топқа арналған әлеуметтік-психологиялық көмек бағыттарын зерттеудің ғылыми және практикалық маңызы зор.

Әдебиетке шолу. Шетелдік ғалымдар, Р. Кауг және Dr. V. Кауг өз мақаласында тұрмыстық зорлық-зомбылықтың әйелдердің психикалық денсаулығы мен жалпы әл-ауқатына әсеріне назар аударады. Зерттеуде отбасылық және жақын қарым-қатынастардағы зорлық-зомбылықтың себептері, түрлері, салдарлары мен әсер ету механизмдері қарастырылады. Әйелдерге қатысты зорлық-зомбылық – жаһандық қоғамдық денсаулық сақтау және адам құқықтары мәселесі ретінде танылып, әйелдердің физикалық, психикалық, жыныстық және репродуктивтік денсаулығына елеулі зиян келтіретіні атап өтіледі. Авторлар зорлық-зомбылыққа ұшыраған әйелдер түрлі психологиялық қиындықтарды бастан өткеретінін көрсетеді [4].

М.Самро мен S. Tayton өңірлік, ауылдық және шалғай аймақтарда тұрмыстық және отбасылық зорлық-зомбылық деңгейі қалалық жерлермен салыстырғанда әлдеқайда жоғары екенін атап көрсетеді. Бұл жағдай шағын қауымдастықтарға тән географиялық және әлеуметтік-мәдени ерекшеліктерге байланысты, мұнда «отбасылық мәселелер» туралы ашық айтпау және оларды стигматизациялау кең таралған. Мұндай өңірлерде тұратын әйелдер көмекке жүгінуге талпынғанда бірқатар ерекше қиындықтарға тап болады: қоғамдық айыптаудан қорқу, өсек-аянның таралуы, жасырындықтың болмауы және жергілікті медицина, әлеуметтік және құқықтық қызметтердің зорлықтың табиғаты туралы жеткіліксіз ақпараттандырылуы. Бұл факторлар жәбірленушілердің қолдау мен қорғауға қол жеткізу мүмкіндігін едәуір шектейді [5].

Р.С. Кейнеджад пен оның әріптестері табысы төмен және орташа елдерде жүргізілген 21 зерттеуді қамтыған жүйелі шолу мен метаанализ жасады. Бұл зерттеу интимдік серіктестік зорлық-зомбылығы жағдайындағы әйелдерге арналған психологиялық интервенциялардың тиімді екенін көрсетті. Психикалық бұзылыстары бар (депрессия, үрей, ПТСБ) әйелдер үшін бұл интервенциялар серіктестік зорлық-зомбылықтың болуына қарамастан пайдалы болды. Авторлар травмалық жағдайларды когнитивтік өңдеу, күресу дағдылары мен мінез-құлықтық белсендіру сияқты тәсілдер зерттелушілердің психоэмоционалдық жағдайын жақсартуға ықпал еткен деген қорытындыға келген [6].

Тұрмыстық зорлық зомбылықтан зардап шеккендерге психологиялық көмек көрсету аспектісін И.Г. Малкина-Пых секілді ресейлік ғалымдар зерттеген. «Зорлық-зомбылықтан зардап шеккендерге психологиялық көмек» атты оқулығында Малкина-Пых әртүрлі зорлық түрлерінен жапа шеккен жандарға психологиялық қолдау көрсету бойынша кешенді нұсқаулық

ұсынады [7]. Бұл оқулықта теориялық аспектілермен қатар, зардап шеккендермен жұмыс істеудің практикалық әдістері де қамтылған.

О.К. Таусинова ғылыми зерттеуін әйелдерге қатысты зорлық-зомбылықтың себептері мен салдарын анықтау үшін жүргізген. Зерттеу нәтижелеріне сәйкес, әйелдерге қарсы зорлық-зомбылықтың кең таралғандығы мен оның теріс әсерлері психологиялық және әлеуметтік салдарларға алып келуі жоғары бағаланады. Автордың пікірінше, тұрмыстық зорлық-зомбылықтың әртүрлі формалары әйелдің кейінгі өмірдің сапасына, өзіне деген көзқарасына және басқалармен қатынастарына теріс әсер етуі мүмкін [8].

Қазақстандық ғалымдармен тұрмыстық зорлық-зомбылық мәселесі көбінесе қылмыстық жағдаят пен әлеуметтік әл-ауқатына қауіп ретінде қарастырылады. Мысалы, Д.К. Темірқанова әріптестерімен жүргізген зерттеу бес жыл аралығындағы қылмыстық және әкімшілік іс материалдарының талдауы негізінде Қостанай облысындағы тұрмыстық зорлық-зомбылықтың криминологиялық сипаттамасына арналған. Авторлар тұрмыстық зорлық-зомбылық жүйелі, жасырын сипатқа ие екенін және көбінесе жәбірленуші мен агрессор арасындағы эмоционалдық байланыс жағдайында жасалатынын анықтайды [9].

Ғалымдармен психологиялық аспектілер ерекше маңызды ретінде көрсетілген: бастапқыда ауызша зорлық-зомбылық (қорлау, қорлау) жиі физикалық күш көрсетуге ұласады. Сонымен қатар, зорлық-зомбылық тек физикалық қысым ғана емес, сонымен қатар бақылау мен қорлауды қамтитын психологиялық зорлық-зомбылықтың бір түрі екені атап өтіледі. Мақалада агрессорлар мен жәбірленушілердің қалыптасуы көбінесе бала кезіндегі жағымсыз өмірлік тәжірибемен байланысты екені көрсетіліп, бұл мәселені шешу тек жазалаумен шектелмей, психологиялық көмекті қоса алғанда, оңалту шараларын да қамтуы қажет екені баса айтылады [9].

Өз мақаласында А.Ж. Қазбек Қазақстандағы тұрмыстық зорлық-зомбылық мәселесін қарастырып, оның жүйелі сипатына және әлеуметтік-экономикалық, мәдени факторлармен байланысына назар аударады. Автор қоғамдық және экономикалық дағдарыс кезеңінде зорлық-зомбылықтың өсуі мен агрессивті мінез-құлық үлгілерінің ұрпақтан-ұрпаққа берілуін атап өтеді. Автор жәбірленушілердің құқықтық қорғалуының жеткіліксіздігін, патриархалды көзқарастарды, зардап шеккендердің білім деңгейінің төмендігін, сонымен қатар дағдарыс орталықтарының рөлін және алдын алу мен әлеуметтік қолдауға бағытталған кешенді мемлекеттік шаралардың қажеттілігін көрсетеді [10].

Сонымен, ауылдық жерлерде тұратын әйелдерге қатысты тұрмыстық зорлық-зомбылық және онымен күрес, зорлық зомбылыққа ұшыраған әйелді өмірге қайта бейімдеу, психологиялық күйзелістен шығару, отбасындағы психологиялық ахуалды жақсарту бағытындағы арнайы көмек көрсететін әлеуметтік-психологиялық орталықтарының жұмысы туралы жазылған зерттеулер аз.

Зерттеудің мақсаты: әйелдерге қатысты тұрмыстық зорлық зомбылықтың психологиялық салдарын және әлеуметтік көмек көрсету орталығында тұрмыстық зорлық-зомбылыққа ұшыраған әйелдермен әлеуметтік-психологиялық жұмысының бағыттарын талдау.

Зерттеудің міндеттері:

1. Зорлық-зомбылық ұғымына анықтама беріп, әйелдерге қатысты тұрмыстық зорлық-зомбылықтың ерекшеліктерін зерттеу;
2. Әйелдер үшін тұрмыстық зорлық-зомбылықтың психологиялық салдары туралы жұмыстарды талдау және жүйелеу;
3. Әлеуметтік-психологиялық көмектің түсінігі мен осы мәселенің контекстінде негізгі бағыттарын зерттеу;
4. «Қордай аудандық тұрмыстық зорлық зомбылық құрбандарына әлеуметтік көмек көрсету орталығы» базасында зорлық-зомбылықтан зардап шеккен әйелдер мен қызметкерлер арасында эмпирикалық зерттеуді жүргізу;
5. Психоәлеуметтік зерттеу нәтижелерін талдау және қорытындылау.

МАТЕРИАЛДАР МЕН ӘДІСТЕР

Зерттеу міндеттерін орындауға біз мынадай әдістерді қолдандық:

- 1) зерттеудің түпкі ұғымдары мен мәселенің аспектілері туралы ғылыми еңбектерін теориялық талдау және жүйелеу;
- 2) нормативтік құжаттарды талдау;
- 3) тұрмыстық зорлық зомбылыққа ұшыраған әйелдер арасында Post-Traumatic Stress Disorder Checklist (ПТСБ) атты сұрақнаманы жүргізу;
- 4) зорлық-зомбылық құрбандарына әлеуметтік қызмет көрсететін мамандарға авторлық сауалнаманы ұсыну;
- 5) эмпирикалық мәліметтерді талдау әдістері.

Эксперименттік базасы Жамбыл облысының «Қордай аудандық тұрмыстық зорлық зомбылық құрбандарына әлеуметтік көмек көрсету орталығы» болып табылады. Зерттеуге 10 адамнан тұратын тұрмыстық зорлық зомбылыққа ұшыраған әйелдер мен 12 адамнан тұратын орталықта істейтін мамандар қатысты.

Сауалнама қиын өмірлік жағдайдағы әйелдердің психологиялық әл-ауқаты мен білім-тәжірибесін зерттеудің ең тиімді әдіс болған соң, ол біздің зерттеуіміздің эмпирикалық әдісі ретінде таңдалды. Басқа сауалнама әлеуметтік көмек көрсету орталығының қызметкерлерінің әйелдерге қатысты тұрмыстық зорлық-зомбылық туралы пікірлері, кәсібі функциялары мен қиындықтарын да анықтауға мүмкіндік берді.

НӘТИЖЕЛЕР МЕН ТАЛҚЫЛАУЛАР

Теориялық зерттеу. Көтеріліп отырған мәселе көпшілікке түсінікті болуы үшін алдымен зорлық зомбылық дегеніміз не және оның пайда болу себептеріне тоқталуды жөн санаймыз. Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы зорлық зомбылық деп тұлғаның өз-өзіне, басқа адамға, адамдар тобына немесе жалпыға қарсы бағытталған нақты немесе қауіп төндіретін физикалық күштің қасақана қолданылуын түсінеді [11].

Бұл анықтама мынадай түрлерін қамтиды:

- ❖ физикалық зорлық-зомбылық (соққыға жығу, ұру);
- ❖ жыныстық зорлық-зомбылық (жыныстық қатынасқа немесе жыныстық сипаттағы әрекеттерге мәжбүрлеу);
- ❖ психологиялық зорлық-зомбылық (қорлау, қорқыту, манипуляция жасау);
- ❖ экономикалық зорлық-зомбылық (ресурстарға қол жеткізуді шектеу, жұмыс істеуге тыйым салу және т.б.).

Зорлық-зомбылықтың нәтижелері немесе ықтималдығы жоғары салдары дене жарақаты, өлім, психологиялық жарақат, дамудың ауытқуы немесе әр түрлі зиян келтіруде көрініс табады. Бұл тұрмыстық зорлық-зомбылықтың физикалық қана зиян келтірмей, елеулі психологиялық залалды қалдыратынын көрсетеді. Ақиқат бойынша, көбінесе әйелдер мен балалар тұрмыстық зорлық зомбылыққа ұшырайды.

Негізі, «тұрмыстық зорлық зомбылық» терминін АҚШ-тың ұлттық әлеуметтік қызметкерлер қауымдастығы 1983 жылы енгізді [12]. Жалпы, «әйелдерге қатысты зорлық-зомбылық» термині бірқатар халықаралық шарттардың атауларында айтылады. Мысалы, 1993 жылы БҰҰ Бас Ассамблеясы қабылдаған әйелдерге қатысты зорлық-зомбылықты жою туралы декларация мен 1994 жылғы әйелдерге қатысты зорлық-зомбылықтың алдын алу, жазалау және жою туралы америкалық конвенцияда осы ұғым қолданылады [13].

Тұрмыстық (отбасылық) зорлық-зомбылық дегеніміз - билік орнату, бақылау жасау немесе бағындыру мақсатында бір отбасы мүшесі немесе үй шаруашылығының мүшесі тарапынан екінші адамға қатысты жүйелі түрде қолданылатын зорлық-зомбылық әрекеттері. Оған физикалық, психологиялық, жыныстық немесе экономикалық ықпал ету жатады.

Жалпы, тұрмыстық зорлық-зомбылықтың әйелдер психикасына тигізетін негізгі салдарына травма, депрессия, мазасыздық, өзін-өзі бағалаудың төмендеуі, қалыптасқан дәрменсіздік синдромы кіреді.

О.К. Таусинова бұл құбылыстың мынадай психологиялық салдарларды атап өтеді:

➤ Психикалық бұзылулардың даму қаупі, соның ішінде депрессия, үрей, посттравматикалық стресс синдромы (ПТСС).

➤ Күні бойы сақталатын эмоционалды реакциялар – қорқу, үрей, өзін-өзі бағалаудың төмендеуі.

➤ Ұзақ мерзімді психологиялық бұзылулары, мысалы, өзін-өзі қабылдау мен әлеуметтік қатынастарға әсері.

➤ Қиындықтар мен қалыптаспағандықтар – әлеуметтік оқшаулану, отбасы мен қатынастарда қиындықтар, кейде балалар мен отбасы мүшелеріне де әсер етуі.

➤ Қоғамдастыққа әсері, оның ішінде экономикалық қиындықтар, еңбекке қабілеттіліктің төмендеуі және жалпы өмір сапасының нашарлауы [8].

Автор сонымен қатар, зорлық-зомбылықтың алдын алу және оның психологиялық салдарларын азайту үшін ерте анықтау және оңалту шараларын дамыту қажеттігін атап көрсеткен.

Кеңірек айтқанда, ең көп тараған психологиялық салдарлар қатарына мыналар жатады:

i. *Травмадан кейінгі стресстік бұзылыс (ТКСБ)*: Қайталанатын немесе ауыр зорлық-зомбылық эпизодтарынан кейін дамиды. Симптомдарына флэшбэкттер, түнгі қорқыныштар, оқиғаны еске түсіретін жағдайлардан аулақ болу, гиперсергектік жатады. Ауылдық жерлерде агрессормен тұрақты байланыс немесе ауыл ішіндегі әлеуметтік ортаның шектеулігі травмалық тәжірибені қайта жаңғырту қаупін арттырады.

ii. *Депрессия және мазасыздық*: Үнемі қорқыныш, үмітсіздік, өмірге деген қызығушылықтың жоғалуы, ұйқысыздық немесе шамадан тыс ұйқы, тәбеттің өзгеруі байқалады. Ауылдағы әлеуметтік оқшаулану, қолдаудың болмауы депрессиялық және мазасыздық күйлерін тереңдетуі мүмкін.

iii. *Өзін-өзі бағалаудың төмендеуі және кінә сезімі*: Агрессордың тұрақты түрде кемсітуі мен айыптауы әйелдің өзіндік құндылығын жоғалтуына, болған оқиғаға өзін кінәлауына әкеледі. Ауылдағы қалыптасқан гендерлік стереотиптер мен «отбасындағыны жасыру» сияқты дәстүрлер бұл сезімдерді күшейтуі мүмкін.

iv. *Үйренген дәрменсіздік*: Ұзақ уақыт бойы зорлық-зомбылыққа қарсы тұрудың нәтижесіз болуы әйелдің жағдайды өзгерту мүмкін еместігіне сенімділігін қалыптастырады. Ол белсенді әрекет етуден бас тартып, жағдаймен келісе бастайды. Ауылда баламалардың (жұмыс, баспана, қолдау топтары) шектеулі болуы бұл сезімді арттырады.

v. *Әлеуметтік оқшаулану*: Қорқыныш, ұят немесе агрессордың бақылауы салдарынан әйел әлеуметтік байланыстарын үзеді, достарымен, туыстарымен қарым-қатынастан бас тартады. Ауылда әлеуметтік ортаның тарлығы оқшаулануды одан әрі күрделендіреді.

vi. *Психосоматикалық бұзылыстар*: Бас ауруы, ас қорыту проблемалары, созылмалы шаршау, сияқты физикалық симптомдар психологиялық стресстің салдары болуы мүмкін.

Бұл психологиялық зардаптар 1-суретте схематикалық түрде көрсетілген.



Сурет 1 - Әйелдер үшін тұрмыстық зорлық-зомбылықтың психологиялық зардаптары

Әлеуметтік-психологиялық көмек деген ұғымға келетін болсақ, оны қиын өмірлік жағдайға тап болған адамды немесе топты қолдауға бағытталған кешенді шаралар мен әсерлер ретінде түсінеді [14]. Бұл көмек адамның ішкі психологиялық жағдайын да, оның әл-ауқаты мен бейімделу қабілетіне әсер ететін сыртқы әлеуметтік факторларды да ескереді.

Басқа сөзбен айтқанда, бұл – психологиялық (эмоционалдық жағдаймен, травмалармен, сенімдермен, мінез-құлықпен жұмыс істеу үшін) және әлеуметтік жұмыс (әлеуметтік ортаға, ресурстарға қолжетімділікке, құқықтарға, қауіпсіздікке қатысты мәселелерді шешу үшін) әдістері мен білімдерін біріктіретін пәнаралық тәсіл.

Ауылдық ортаның ерекшеліктері зорлық-зомбылық құрбандарының психологиялық жағдайына және олардың көмекке қолжетімділігіне айтарлықтай әсер етеді. Олардың ішінде:

- географиялық оқшаулану;
- дәстүрлі әлеуметтік нормалар;
- теріс гендерлік стереотиптер;
- мамандардың жетіспеушілігі;
- тұрғындардың эрудициясы мен сауаттылығының төмен деңгейі.

Ғылыми тілде айтқанда, келесі ауылдық жерлердің ерекшеліктерін атап өтуге болады:

✚ **Қызметтерге қолжетімділіктің шектеулігі:** Психологтар, әлеуметтік қызметкерлер, заңгерлер, дағдарыс орталықтары әдетте аудан орталықтарында немесе қалаларда орналасқан. Жол қатынасының қиындығы, қаржылық мәселелер көмекке жүгінуге кедергі келтіреді.

✚ **Құпиялылықтың болмауы және стигма:** Ауылдық жерлерде адамдар бір-бірін жақсы таниды, бұл құпиялылықты сақтауды қиындатады. Зорлық-зомбылық туралы айту ұят саналады, бұл құрбандардың үндемеуіне себеп болады.

✚ **Дәстүрлі құндылықтар мен гендерлік рөлдер:** Кейбір дәстүрлі көзқарастар әйелдің отбасындағы «тағдырына» мойынсұнуын насихаттап, зорлық-зомбылықты қалыпты жағдай ретінде қабылдауға итермелеуі мүмкін.

✚ **Экономикалық тәуелділік:** Ауылда әйелдердің жұмыспен қамтылу мүмкіндіктері шектеулі болуы мүмкін, бұл оларды қаржылық жағынан агрессорға тәуелді етеді және олардың кетуіне кедергі жасайды.

Ер мен әйелдердің құқықтық санасы мен сауаттылығының төмен деңгейі: Тәртібі жаман, толық білім алмаған ерлер әйелдеріне жиі қол мен дауысын көтеріп, физикалық залал мен психологиялық қысым тигізеді. Әйелдер болса, көбісі өз құқықтарын дұрыстап білмей, олардан зардап шегеді.

Сонымен, қалалық жерлермен салыстырғанда, ауылдық жерлерде тұрмыстық зорлық-зомбылық мәселесі көбінесе жабық қалып, құрбандарға қажетті көмек көрсетуде елеулі кедергілерге тап болады. Ауылдық ортаның әлеуметтік-экономикалық және мәдени ерекшеліктері зорлық-зомбылықтың алдын алу мен оның салдарын жою жұмыстарын қиындата түседі.

Эмпирикалық зерттеу. Авторлық сауалнама “Қордай аудандық тұрмыстық зорлық-зомбылық құрбандарына әлеуметтік көмек көрсету орталығының” қызметкерлері арасында мекемедің әлеуметтік-психологиялық жұмысының бағыттары мен қиындытарын анықтау үшін жүргізілді. Зерттелушілердің жалпы саны – 12 адам.

Сауалнама 15 сұрақтан тұрады және 4 тақырыптық бөлімді қамтиды: жалпы ақпарат, кәсіби функциялар, клиенттердің қажеттіліктерін бағалау және кәсіби қызметтегі қиындықтар. Оның нәтижелері 1-кестеде талданып жүйеленген.

Кесте 1 – Орталықтың қызметкерлеріне арналған сауалнаманың нәтижелерін талдау

Блок	Көрсеткіштер / Сұрақтар	Нәтижелері (адам саны / %)
1. Жалпы ақпарат	Жынысы	Әйел – 10 (83,3%), Ер – 2 (16,7%)
	Жасы	25–30 жас – 6 (50%), 31–40 жас – 4 (33,3%), 41+ – 2 (16,7%)
	Білімі	Жоғары – 12 (100%)
	Саладағы еңбек өтілі	1 жылға дейін – 2 (16,7%), 1–3 жыл – 5 (41,7%), 3 жылдан астам – 5 (41,7%)
2. Кәсіби функциялар	Қызмет бағыттары	Психологиялық көмек – 11 (91,7%), Құқықтық кеңес – 8 (66,7%), Әлеуметтік іс-шаралар – 12 (100%) Тұрмыстық көмек – 9 (75%)
	Ең жиі жұмыс істейтін клиенттер	Балалы әйелдер – 10 (83,3%), Қайталама келушілер – 4 (33,3%)
3. Клиент қажеттіліктері	Ең жиі сұранысқа ие көмек түрлері	Психологиялық – 12 (100%), Тұрмыстық/қаржылай – 8 (66,7%), Құжат рәсімдеуге көмек – 5 (41,7%)
	Қанағаттандырылмаған негізгі қажеттіліктер	Тұрақты баспана – 7 (58,3%), Жұмысқа орналасу – 5 (41,7%)
4. Қиындықтар мен кәсіби жүктеме	Кездесетін қиындықтар	Эмоциялық шаршау – 10 (83,3%), Кадр тапшылығы – 6 (50,0%), Агрессормен қарым-қатынас – 4 (33,3%)
	Өзін кәсіби тұрғыда күйзелген сезінеді	Иә – 8 (66,7%), Жоқ – 2 (16,7%), Кейде – 2 (16,7%)
	Қызметкерлерге қажетті қолдау түрлері	Психологиялық тренингтер – 9 (75%), Жалақыны көтеру – 8 (66,7%), Супервизия – 6 (50,0%)
	Қай салада қайта оқытудан өткізу керек	Қиын клиенттермен жұмыс – 7 (58,3%), Құқықтық білім – 5 (41,7%)

Кестеде берілген мәліметтер бойынша, 4 параметрден осындай тұжырымдар жасауға болады:

1. Жалпы ақпарат

• *Жынысы:* Әйелдер саны айтарлықтай жоғары (83,3%), бұл олардың осы салада белсенді қатысушылары екенін көрсетеді.

• *Жасы:* Негізінен жас топтары (25–30 жас) басымдықта (50%), бірақ орта жастағы (31–40 жас) мамандар да едәуір көп (33,3%), ал 41 жастан асқандар аз (16,7%).

• *Білімі:* Барлық респонденттердің білім деңгейі жоғары (100%), бұл кәсіби талаптарға сәйкес келетін мамандардың жұмыс істейтінін көрсетеді.

• *Саладағы еңбек өтілі:* 1–3 жылдық тәжірибесі бар мамандар саны басым (58,4%), бірақ 3 жылдан астам тәжірибесі бар және 1 жылдан аз тәжірибесі бар мамандар да жеткілікті (41,7%).

2. Кәсіби функциялар

• *Қызмет бағыттары:* Әлеуметтік іс-шаралар ең жиі жүргізілетін бағыт болып табылады (100%), психологиялық көмек те басым (91,7%), ал тұрмыстық көмек (75%) және құқықтық кеңес (66,7%) кеңінен таралған. Бұл көрсеткіштер көрсеткендей, мамандар бірнеше салада жұмыс істейді, әлеуметтік мәселелерге көп көңіл бөлінеді.

• *Ең жиі жұмыс істейтін клиенттер:* Балалы әйелдер (83,3%) ең көп кездесетін клиенттер тобы, бірақ қайталама келушілер де белгілі бір деңгейде қатысады (33,3%).

3. Клиент қажеттіліктері

• *Ең жиі сұранысқа ие көмек түрлері:* Психологиялық көмек (100%) бірінші орында, одан кейін тұрмыстық және қаржылық көмек (66,7%), ал құжат рәсімдеуге көмек (41,7%) сұранысқа ие. Бұл клиенттердің негізгі қажеттілігі психологиялық қолдау екендігін көрсетеді.

• *Қанағаттандырылмаған негізгі қажеттіліктер:* Тұрақты баспанаға деген қажеттілік (58,3%) басым, сондай-ақ жұмысқа орналасу мәселелері де маңызды (41,7%).

4. Қиындықтар мен кәсіби жүктеме

• *Кездесетін қиындықтар:* Эмоциялық шаршау (83,3%) ең көп таралған қиындық болып табылады, бұл кәсіби күйзеліс пен стресстің жоғары деңгейін көрсетеді. Сондай-ақ кадр тапшылығы (50%) және агрессормен қарым-қатынас (33,3%) мәселелері бар.

• *Өзін кәсіби тұрғыда күйзелген сезінеді:* Көптеген мамандар өздерін кәсіби тұрғыда күйзелген сезінеді (66,7%), бұл психологиялық қолдаудың қажеттілігін көрсетеді.

• *Қызметкерлерге қажетті қолдау түрлері:* Психологиялық тренингтер (75%) ең қажетті көмек түрі болып табылады, сондай-ақ жалақыны көтеру (66,7%) және супервизия (50%) да маңызды қолдау құралдары.

• *Қай салада қайта оқытудан өткізу керек:* Қиын клиенттермен жұмыс (58,3%) қайта оқытуды қажет ететін негізгі сала болып табылады, сондай-ақ құқықтық білімді жетілдіру қажеттілігі (41,7%) байқалады.

Деректер көрсеткендей, мамандар көбінесе психологиялық көмек, әлеуметтік іс-шаралар және тұрмыстық көмек көрсету бағыттарында жұмыс істейді. Сонымен қатар, клиенттер арасында психологиялық көмекке сұраныс басым болып табылады. Қиындықтар мен кәсіби күйзеліс деңгейі жоғары, әсіресе эмоционалды шаршау мен кадр тапшылығы мәселелері айқын байқалады. Сондықтан, қызметкерлерге психологиялық тренингтер мен қосымша қолдау түрлері қажет екені анық.

Келесі диагностикалық эксперимент тұрмыстық зорлық зомбылықтың кез келген түріне ұшыраған әйелдер арасында жүргізілді. Олардың зорлық-зомбылықтан кейінгі психологиялық әл-ауқаты деңгейі мен психологиялық мәселелерін анықтау мақсатымен Post-Traumatic Stress Disorder Checklist (PCL) сұрақнамасы қолданылды.

Бастапқыда бұл әдістеме АҚШ-тың ардагерлер ісі жөніндегі министрлігі (U.S. Department of Veterans Affairs) тарапынан әзірленген. Негізгі авторлары: David T. Weathers, Matthew J. Litz және т.б. [15]. Ол ПТСБ-ға (посттравмалық стресстік бұзылысқа) тән белгілерді бағалайтын 20 сұрақтан тұрады.

Респонденттер соңғы 30 күн ішінде осы белгілердің әрқайсысын қаншалықты жиі сезінгендерін 0-ден 4-ке дейінгі шкала бойынша бағалайды:

- 0 = мүлде болған жоқ
- 1 = айына бірнеше рет
- 2 = аптасына бірнеше рет

- 3 = дерлік күн сайын
- 4 = күн сайын

Бұл психодиагностикалық әдістеме қазақ тіліне аударылып 10 зерттелушілерге ұсынылды. Толық және адал жауаптар алу үшін сұрақнама анонимді түрде жүргізілді. Оның нәтижелері талданып келесі кестеде келтірілген.

Кесте 2 – Тұрмыстық зорлық-зомбылықтың құрбандары арасында жүргізілген PCL сұрақнамасының нәтижелерін талдау

№	Психологиялық көрсеткіштер (категориялар)	Әйелдер саны (n=10)	Үлесі (%)
1	Травматикалық жағдайды қайта бастан кешіру	9	90%
2	Триггерлерден қашу (еске түсіретін жағдайлардан аулақ болу)	8	80%
3	Теріс эмоционалды жағдай (қорқыныш, үмітсіздік, кінә сезімі)	10	100%
4	Гиперактивтілік (қатты үрейлену, ашушандық, ұйқысыздық)	7	70%
5	Өзін қауіпсіз сезінбеу	8	80%
6	Басқа адамдардан оқшаулану, әлеуметтік шеттетуге	6	60%
7	Өмір сүруге деген мотивацияның төмендеуі	5	50%
8	Қарым-қатынаста сенімсіздік	9	90%
9	Өзін-өзі бағалаудың төмендеуі	8	80%
10	Суицидтік ойлар немесе күйзелістік күйлер	3	30%

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, зерттеуге қатысқан 10 әйелдің басым көпшілігі посттравмалық стресстік бұзылыстың түрлі симптомдарын бастан кешіріп жүр.

1. *Травматикалық жағдайды қайта бастан кешіру* 90% әйелде байқалады. Бұл олардың санасында зорлық көрген сәттер жиі еске түсіп, психикалық күйзеліс туғызатынын білдіреді (мысалы, қорқынышты түс көру, флешбектер).

2. *Триггерлерден қашу* – 80% әйел қорқыныш тудыратын жағдайлардан, адамдардан немесе сөздерден аулақ болуға тырысады. Бұл олардың күнделікті өміріне кері әсер етеді.

3. *Теріс эмоциялар* – барлық қатысушыларда (100%) қорқыныш, кінә, үмітсіздік сияқты сезімдер бар. Бұл олардың ішкі күйінің тұрақсыз екенін және кәсіби психологиялық көмекке мұқтаж екенін көрсетеді.

4. *Гиперактивтілік* – 70% респондент *үрей, ашушандық* немесе *ұйқысыздықтың* белгілерін көрсеткен. Бұл – жүйке жүйесінің шамадан тыс қозуының белгісі.

5. *Өзін қауіпсіз сезінбеу* – 80% әйел бұл сезімді бастан кешіреді. Бұл олардың өміріндегі қауіпсіздік сезімінің бұзылғанын білдіреді, әсіресе ер адамдармен жақын қарым-қатынаста болғанда.

6. *Оқшаулану, жалғыздық сезімі* – 60% әйел басқа адамдармен байланыстан қашады немесе өзін қоғамнан шет сезінеді.

7. *Өмірлік мотивацияның төмендеуі* – 50% қатысушы болашаққа сеніммен қарамайтынын, күш-жігерінің таусылғанын білдірген.

8. *Сенімсіздік* – 90% әйел енді басқа адамдарға, әсіресе ер адамдарға сенімсіздікпен қарайтынын білдірген. Бұл – эмоционалдық жарақаттың тікелей салдары.

9. *Өзін-өзі бағалаудың төмендеуі* – 80% қатысушы өзін бағаламау, өзіне деген сенімсіздік сезімін бастан кешіреді.

10. *Суицидтік ойлар немесе ауыр күйзеліс* – 30% әйелде өмір сүруге деген қызығушылықтың күрт төмендегені байқалған, бұл өте дабылды белгі болып саналады.

Осылайша, біз алған деректер тұрмыстық зорлық-зомбылықтан кейінгі әйелдердің басым көпшілігінде психологиялық жағдайдың ауыр екенін, ал кейбір жағдайларда тіпті өмірге қауіп төндіретін күйге дейін жететінін көрсетеді. Бұл нәтижелер олардың психологиялық қолдау мен терапиялық араласуды қажет ететінін дәлелдейді.

ҚОРЫТЫНДЫ

Ауылдық жерлердегі әйелдерге қатысты тұрмыстық зорлық-зомбылық – күрделі әлеуметтік-психологиялық мәселе, оның салдары әйелдердің психикалық денсаулығына айтарлықтай зиян келтіреді. Ауылдық ортаның ерекшеліктері бұл мәселені тереңдетіп, құрбандардың көмекке қолжетімділігін шектейді. Сондықтан, ауылдық жағдайдағы тұрмыстық зорлық-зомбылық құрбандарына арналған әлеуметтік-психологиялық көмек жүйесін дамыту өте маңызды.

Теориялық зерттеу нәтижелері тұрмыстық зорлық-зомбылықтың әйелдердің физикалық денсаулығына ғана зиянмен шектелмей, психологиялық жағдайына күрделі және көпқырлы әсер ететінін көрсетті. Зорлық-зомбылықтың түрлері — физикалық, психологиялық, жыныстық және экономикалық — жәбірленушінің психикасында ұзақ мерзімді салдарлар қалдырады. Атап айтқанда, посттравмалық стресстік бұзылыс (ПТСБ), депрессия, мазасыздық, өзін-өзі бағалаудың төмендеуі, әлеуметтік оқшаулану және үйренген дәрменсіздік жиі кездеседі.

Эксперименттің нәтижелері көрсеткендей, “Қордай аудандық тұрмыстық зорлық-зомбылық құрбандарына әлеуметтік көмек көрсету орталығы” қызметкерлері клиенттерге жан-жақты — психологиялық, тұрмыстық және құқықтық көмек көрсетумен қатар, өз кәсіби қызметінде бірқатар маңызды қиындықтарға тап болады, соның ішінде эмоционалдық шаршау мен кадр тапшылығы басым. Сонымен қатар, тұрмыстық зорлық-зомбылық құрбандары арасында жүргізілген PCL сұрақнамасы олардың көпшілігінде посттравмалық стресстік бұзылыс симптомдарының жоғары деңгейде екенін көрсетті.

Бұл мәліметтер мекеме қызметінің тиімділігін арттыру үшін қызметкерлерге жүйелі психологиялық қолдау, кәсіби оқыту және супервизия қажет екенін, ал клиенттерге бағытталған психотерапиялық және әлеуметтік оңалту шараларын күшейту қажеттілігін нақты көрсетеді. Тек кешенді және мақсатты жұмыс арқылы ғана ауылдық жерлердегі әйелдердің қауіпсіздігі мен психологиялық әл-ауқатын қамтамасыз етуге болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Ростовская Т.К., Калиев Т.Б., Завьялова Н.Б., Безвербный В.А. Профилактика насилия как фактор безопасности семьи: Российский и казахстанский опыт // *Женщина в российском обществе*. – 2021. – № 1 (86). – С. 79-88. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-nasiliya-kak-faktor-bezopasnosti-semi-rossiyskiy-i-kazahstanskiy-opyt> (дата обращения: 29.04.2025).
2. Есдәулет Т. Зорлық түбі – қорлық [Электронный ресурс] // *Айкын.kz*. – 2023. – 25 қараша. – URL: <https://aikyn.kz/259055/zorlyk--tubi---k-orlyk> (дата обращения: 30.04.2025).
3. Рахман Г. Қыз келіншектерді кім қорғайды? [Электронный ресурс] // *Ақжол газеті*. – 2023. – URL: <https://mail.aqjolgazet.kz/165175/yz-kelinshekterdi-kim-or-aydy> (дата обращения: 29.04.2025).
4. Kaur, P. & Kaur, V. (2024). *The Impact of Domestic Violence on Women's Mental Health and Well Being*. Jai Maa Saraswati Gyandayini An International Multidisciplinary e-Journal. 10. 01-10. DOI: 10.53724/jmsg/v10n1.02.
5. Campo, M., Tayton, S. Domestic and family violence in regional, rural and remote communities: Policy and practice paper / Australian Institute of Family Studies. – Melbourne: Child Family Community Australia, 2015. – 8 с. – Режим доступа: <https://aifs.gov.au/resources/policy-and-practice-papers/domestic-and-family-violence-regional-rural-and-remote> (дата обращения: 30.04.2025).
6. Keynejad R. C., Hanlon C., Howard L. M. Psychological interventions for common mental disorders in women experiencing intimate partner violence in low-income and middle-income countries: a systematic review and meta-analysis // *The Lancet. Psychiatry*. – 2020. – Vol. 7, №2. – P. 173–190. – DOI: 10.1016/S2215-0366(19)30510-3.
7. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь пострадавшим от насилия: учебник / И. Г. Малкина-Пых. — М.: КНОРУС, 2023. — 334 с. — (Бакалавриат, специалитет и магистратура).
8. Таусинова О.К. Причины и последствия насилия в отношении женщин // *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*. 2022. Т. 10, № 1 (36). С. 93–101. URL: <http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=522>. - DOI: 10.23888/humJ202210193-101

9. Темирканова Д., Сматлаев Б., Муканов М. Криминологическая характеристика бытового насилия: научная статья // Вестник Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева. Серия: Право. — 2024. — № 149(4). — С. 135–148. — DOI: <https://doi.org/10.32523/2616-6844-2024-149-4-135-148>.

10. Казбек А. Ж. Проблема бытового насилия: социальноэкономические особенности // Academic research in educational sciences. — 2024. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-bytovogo-nasiliya-sotsialnoekonomicheskie-osobennosti> (дата обращения: 30.04.2025).

11. Всемирная организация здравоохранения. Насилие и его влияние на здоровье: доклад о ситуации в мире: краткий обзор / Всемирная организация здравоохранения. — Женева, 2002. — URL: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/67403/a77019_rus.pdf?sequence=17. — Дата обращения: 30.04.2025.

12. Кора, Н. А. Домашнее насилие как фактор разрушения семейных отношений / Н. А. Кора // Психологическое здоровье и развитие личности в современном мире : Материалы II Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, Благовещенск, 25–26 ноября 2021 года. — Благовещенск: Амурский государственный университет, 2022. — С. 270–277. — DOI 10.22250/9785934933792_270.

13. Абенова К. А., Сапирова М. М. Домашнее насилие в отношении женщин: постановка проблемы // Eurasian Journal of Current Research in Psychology and Pedagogy. — 2024. — № 3. — С. 22–30. — DOI: <https://doi.org/10.46914/2959-3999-2024-1-3-22-30>.

14. Козлов Н. И. Психологическая помощь [Электронный ресурс] / Н. И. Козлов // Psychologos.ru. — 2022. — 2 окт. — URL: <https://psychologos.ru/articles/view/psihologicheskaya-pomosch> (дата обращения: 30.04.2025).

15. Weathers F.W., Litz B.T., Keane T.M., Palmieri P.A., Marx B.P., Schnurr P.P. The PTSD Checklist for DSM-5 (PCL-5) [Электронный ресурс]. — 2013. — URL: <https://www.ptsd.va.gov> (дата обращения: 30.04.2025).

References

1. Rostovskaya T.K., Kaliev T.B., Zavyalova N.B., Bezverbnny V.A. Profilaktika nasiliya kak faktor bezopasnosti semi: Rossiyskiy i kazakhstanskiy opyt // Zhenshchina v rossiyskom obshchestve. — 2021. — № 1 (86). — С. 79–88. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-nasiliya-kak-faktor-bezopasnosti-semi-rossiyskiy-i-kazahstanskiy-opyt> (data obrashcheniya: 29.04.2025).

2. Esdaulet T. Zorlyk tübi – qorlyq [Elektronnyy resurs] // Aikyn.kz. — 2023. — 25 qarasha. — URL: <https://aikyn.kz/259055/zorlyk--tubi---k-orlyk> (data obrashcheniya: 30.04.2025).

3. Rakhman G. Qyz kelinshekterdi kim qorǵaydy? [Elektronnyy resurs] // Aqjol gazet. — 2023. — URL: <https://mail.aqjolgazet.kz/165175/yz-kelinshekterdi-kim-or-aydy> (data obrashcheniya: 29.04.2025).

4. Kaur P., Kaur V. The Impact of Domestic Violence on Women's Mental Health and Well Being // Jai Maa Saraswati Gyandayini An International Multidisciplinary e-Journal. — 2024. — Vol. 10. — P. 01–10. — DOI: 10.53724/jmsg/v10n1.02.

5. Campo M., Tayton S. Domestic and family violence in regional, rural and remote communities: Policy and practice paper / Australian Institute of Family Studies. — Melbourne: Child Family Community Australia, 2015. — 8 s. — Rezhim dostupa: <https://aifs.gov.au/resources/policy-and-practice-papers/domestic-and-family-violence-regional-rural-and-remote> (data obrashcheniya: 30.04.2025).

6. Keynejad R.C., Hanlon C., Howard L.M. Psychological interventions for common mental disorders in women experiencing intimate partner violence in low-income and middle-income countries: a systematic review and meta-analysis // The Lancet. Psychiatry. — 2020. — Vol. 7, № 2. — P. 173–190. — DOI: 10.1016/S2215-0366(19)30510-3.

7. Malkina-Pykh I.G. Psikhologicheskaya pomoshch postradavshim ot nasiliya: uchebnik / I.G. Malkina-Pykh. — М.: KNORUS, 2023. — 334 s. — (Bakalavriat, spetsialitet i magistratura).

8. Tausinova O.K. Prichiny i posledstviya nasiliya v otnoshenii zhenshchin // *Lichnost v menyayushchemsya mire: zdorovye, adaptatsiya, razvitie*. – 2022. – T. 10, № 1 (36). – S. 93–101. – URL: <http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=522> – DOI: 10.23888/humJ202210193-101.
9. Temirkanova D., Smatlaev B., Mukanov M. Kriminologicheskaya kharakteristika bytovogo nasiliya: nauchnaya statya // *Vestnik Evraziyskogo natsionalnogo universiteta imeni L.N. Gumilyova. Seriya: Pravo*. – 2024. – № 149(4). – S. 135–148. – DOI: <https://doi.org/10.32523/2616-6844-2024-149-4-135-148>.
10. Kazbek A.Zh. Problema bytovogo nasiliya: sotsialnoekonomicheskie osobennosti // *Academic research in educational sciences*. – 2024. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-bytovogo-nasiliya-sotsialnoekonomicheskie-osobennosti> (data obrashcheniya: 30.04.2025).
11. Vsemirnaya organizatsiya zdavookhraneniya. Nasilie i ego vliyanie na zdorovye: doklad o situatsii v mire: kratkiy obzor / Vsemirnaya organizatsiya zdavookhraneniya. – Zheneva, 2002. – URL: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/67403/a77019_rus.pdf?sequence=17 (data obrashcheniya: 30.04.2025).
12. Kora N.A. Domashnee nasilie kak faktor razrusheniya semeynykh otnosheniy / N.A. Kora // *Psikhologicheskoe zdorovye i razvitie lichnosti v sovremennom mire: Materialy II Vserossiyskoy (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoy konferentsii, Blagoveshchensk, 25–26 noyabrya 2021 goda*. – Blagoveshchensk: Amurskiy gosudarstvennyy universitet, 2022. – S. 270–277. – DOI: 10.22250/9785934933792_270.
13. Abenova K.A., Sapirova M.M. Domashnee nasilie v otnoshenii zhenshchin: postanovka problemy // *Eurasian Journal of Current Research in Psychology and Pedagogy*. – 2024. – № 3. – S. 22–30. – DOI: <https://doi.org/10.46914/2959-3999-2024-1-3-22-30>.
14. Kozlov N.I. Psikhologicheskaya pomoshch [Elektronnyy resurs] / N.I. Kozlov // *Psychologos.ru*. – 2022. – 2 okt. – URL: <https://psychologos.ru/articles/view/psihologicheskaya-pomosch> (data obrashcheniya: 30.04.2025).
15. Weathers F.W., Litz B.T., Keane T.M., Palmieri P.A., Marx B.P., Schnurr P.P. The PTSD Checklist for DSM-5 (PCL-5) [Elektronnyy resurs]. – 2013. – Rezhim dostupa: <https://www.ptsd.va.gov> (data obrashcheniya: 30.04.2025).

IRSTI 15.41.21

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.83.2.027>

U. Abdigapbarova , Z. Utemisova* 

Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan)

PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF THE FORMATION OF STUDENTS' SOCIAL RESPONSIBILITY THROUGH VOLUNTEER ACTIVITIES

Abstract

This article examines the psychological mechanism underlying the formation of social responsibility among university students through engagement in volunteer activities. The study employs a mixed-methods approach, including questionnaires, semi-structured interviews, and correlation analysis. Based on empirical data and modern scientific literature, the research identifies an integrated mechanism combining moral reflection, empathic engagement, and social identification. Quantitative results show that participation in volunteer activities significantly enhances students' levels of social responsibility, empathy, and moral reflection. Qualitative findings confirm the deepening of civic awareness and value orientations through volunteer engagement. The scientific novelty lies in substantiating a comprehensive psychological mechanism where moral reflection, empathy, and social identification jointly contribute to the development of social responsibility. Practical significance includes recommendations for integrating volunteer programs into the educational environment to foster active civic engagement among students.

Keywords: social responsibility; volunteer activities; moral reflection; empathy; social identification; psychological mechanism; students.

У. Әбдіганбарова , Ж. Утемисова* 

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (Алматы қ., Қазақстан)

СТУДЕНТТЕРДІҢ ВОЛОНТЕРЛІК ҚЫЗМЕТІ БАРЫСЫНДА ӘЛЕУМЕТТІК ЖАУАПКЕРШІЛІКТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МЕХАНИЗМДЕРІ

Аңдатпа

Мақалада студенттердің волонтерлік қызметке қатысуы арқылы әлеуметтік жауапкершілікті қалыптастырудың психологиялық механизмі қарастырылады. Зерттеуде негізгі әдістер ретінде сауалнама жүргізу, жартылай құрылымдалған сұхбаттар және корреляциялық талдау қолданылды. Заманауи ғылыми әдебиеттер мен эмпирикалық деректерді талдау нәтижесінде әлеуметтік жауапкершіліктің моральдық рефлексияны, эмпатиялық қатысуды және әлеуметтік сәйкестенуді нығайту арқылы қалыптасатыны көрсетілді. Зерттеу нәтижелері волонтерлік қызметтің студенттердің әлеуметтік жауапкершілік, эмпатия және моральдық рефлексия деңгейлерін едәуір арттыратынын көрсетті. Зерттеудің ғылыми жаңалығы — моральдық рефлексияны, эмпатиялық қатысуды және әлеуметтік қатыстылықты біріктіретін кешенді психологиялық механизмді негіздеу. Практикалық маңызы — білім беру ортасына волонтерлік бағдарламаларды енгізу арқылы студенттердің азаматтық белсенділігін арттыруға арналған ұсыныстар әзірлеу.

Түйін сөздер: әлеуметтік жауапкершілік; волонтерлік қызмет; моральдық рефлексия; эмпатия; әлеуметтік сәйкестену; психологиялық механизм; студенттер.

У. Абдиганбарова , Ж. Утемисова* 

Казахский национальный педагогический университет имени Абая (г. Алматы, Казахстан)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВОЛОНТЁРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

В статье рассматривается психологический механизм формирования социальной ответственности у студентов в процессе участия в волонтерской деятельности. В качестве основных методов исследования использованы анкетирование, полуструктурированные интервью и корреляционный анализ. На основе анализа современной научной литературы и эмпирических данных показано, что развитие социальной ответственности происходит через усиление моральной рефлексии, эмпатийной вовлечённости и социальной идентификации. Результаты исследования демонстрируют, что волонтерская деятельность способствует существенному повышению уровня социальной ответственности, эмпатии и моральной рефлексии студентов. Научная новизна исследования заключается в обосновании комплексного психологического механизма, интегрирующего моральную рефлексия, эмпатийное вовлечение и осознание социальной принадлежности. Практическая значимость работы связана с разработкой рекомендаций по интеграции волонтерских программ в образовательную среду для формирования активной гражданской позиции студентов.

Ключевые слова: социальная ответственность; волонтерская деятельность; моральная рефлексия; эмпатия; социальная идентификация; психологический механизм; студенты.

INTRODUCTION. Social responsibility is considered as an integrative personal characteristic reflecting an individual's willingness to take into account the consequences of his actions for society and

strive to achieve the public good. According to the Qi (2024) study, there is a strong positive correlation between the level of social responsibility of students and their willingness to take an active civic position [1, p. 86].

Research by Celio et al. (2011) emphasize that the involvement of students in service-learning projects leads to the development of both cognitive and affective components of social responsibility [2, pp. 165-166]. Similarly, Boukraa (2024) found that participation in volunteer programs promotes the formation of prosocial attitudes, empathy, and social engagement [3, pp. 93-95].

Volunteering is considered as one of the effective mechanisms for the formation of social responsibility, since it provides students with a real experience of social interaction and promotes the development of their moral reflection (Reig-Aleixandre et al., 2024 [4, pp. 185-187]).

The definition of the essence of social responsibility also varies. For example, according to Koç (2024), social responsibility includes not only the willingness to follow social norms, but also active participation in activities aimed at the public good [5; 6, p. 13]. Thus, the concept of social responsibility integrates cognitive (awareness), emotional (empathy) and behavioral (activity) components.

An important contribution to understanding the nature of social responsibility was made by the studies of Aquino and Reed (2002), who emphasized the importance of moral identity as an internal motivational resource for socially responsible behavior [7, p. 1425].

Also, the results of a meta-analysis by Celio et al. (2011) confirmed that participation in service-learning programs contributes not only to the development of social responsibility skills, but also to the strengthening of students' personal identity [2, p. 167].

In the context of modern global challenges such as environmental crises, pandemics and the growth of social inequalities, the task of forming social responsibility among young people is becoming particularly relevant.

The purpose of the study is to identify and describe the psychological mechanisms of formation of social responsibility among students in the process of volunteering.

MATERIALS AND METHODS. The study was conducted from September 2023 to February 2024 at the Kazakh National Pedagogical University named after Abai (Almaty, Kazakhstan). The study involved 120 students between the ages of 18 and 23, studying in pedagogical training areas. Of these, 60 students had at least one year of volunteering experience, while 60 students had no volunteering experience. The groups were formed using the target sampling method to ensure gender and age balance.

To diagnose the level of social responsibility, an adapted scale of student social responsibility was used, developed based on the methodology of Reig-Aleixandre et al. [4, p. 185]. The scale includes 20 statements rated on a 5-point Likert scale.

The scales "Empathy" and "Perspective-taking" of the Interpersonal Reactivity Questionnaire (IRI), developed by M. Davis (1980) and confirmed in the Koç study, were used to measure the level of empathy [6, p. 14].

The assessment of the level of moral reflection was carried out using the Defining Issues Test (DIT) by J. Rest (1979), which allows determining the stages of moral development [8, p. 61].

Qualitative data was collected through semi-structured interviews conducted among 40 student volunteers. The interviews included questions aimed at identifying motivation to participate in volunteer activities, awareness of changes in value orientations, and perception of a social role. Examples of questions:

- "How has volunteering influenced your understanding of social responsibility?"
- "Has your perception of social justice changed after participating in volunteer projects?"

The analysis of the interview texts was carried out by the method of thematic content analysis followed by quantification of the frequency of mentions of semantic units. During the analysis, three main themes were identified: the development of moral identity, the strengthening of empathic engagement, and the formation of social identity. The frequency of mentions of each topic was calculated as the percentage of respondents who expressed relevant opinions.

The quantitative data were processed using the SPSS Statistics 26.0 software. Descriptive statistics methods (averages, standard deviations), the Student's t-test for independent samples were used to check for intergroup differences, as well as the Pearson correlation coefficient to identify the relationships between the studied variables.

The ethical aspects of the study were observed in accordance with the provisions of the Helsinki Declaration: participation was voluntary, with prior notification and written consent of the respondents.

RESULTS AND DISCUSSION. The study obtained quantitative data reflecting the differences between students who participate in volunteer activities and their peers without similar experience in terms of social responsibility, empathy, moral reflection, and social identity. Data analysis showed that volunteers significantly outperform students without volunteer experience in all the characteristics studied (Table 1).

Table 1. Average indicators of social responsibility and its components among students

Indicator	Volunteers (M±SD)	Non-volunteers (M±SD)	t-value	p-value
Social responsibility (total score)	88,2 ± 5,7	70,6 ± 7,1	5,21	p < 0,01
Empathy	83,1 ± 6,0	68,0 ± 6,8	5,48	p < 0,01
Moral reflection	84,7 ± 6,4	69,2 ± 7,3	5,17	p < 0,01
Social identification	86,9 ± 5,5	71,1 ± 7,0	5,08	p < 0,01

To illustrate the differences obtained, a comparative graph of the average values for key indicators between volunteer students and students without volunteering experience was constructed (Figure 1).

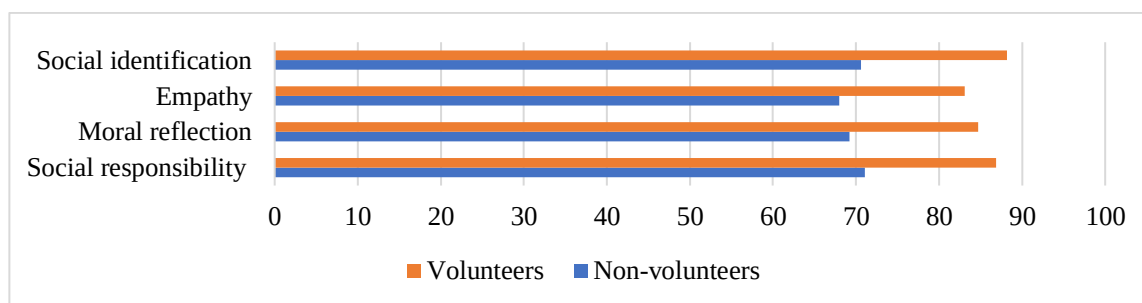


Figure 1 – Comparative analysis of the average indicators of social responsibility among students

As can be seen from Table 1 and Figure 1, volunteers demonstrate consistently higher rates in all key characteristics of social responsibility. Differences in the levels of empathy and moral reflection are particularly pronounced, which once again underlines the importance of volunteer experience for the formation of personal and social maturity of students.

As can be seen from Table 1, there are highly significant differences in all indicators at the level of p<0.01. The greatest difference is recorded in the level of empathy and moral reflection, which highlights the impact of volunteerism not only on behavioral, but also on cognitive and value aspects of social responsibility.

The analysis of these results in the context of modern theoretical models reveals their deep psychological nature. The growth of empathy among volunteers corresponds to the results of Boukraa [3, p. 95], which showed that regular participation in volunteer projects enhances social skills and the ability to accept other people's perspectives. Our data show a similar trend: volunteers show higher empathic engagement.

The indicators of moral reflection among volunteer students are also significantly higher than those of students without volunteering experience. This is consistent with the results of the Reig-Aleixandre

N. study. [4, p. 109], where participation in socially oriented projects contributes to the development of value orientations.

The results are also consistent with the data of Celio C.I., Durlak J. and Dymnicki A. [2], who confirmed in their meta-analysis that participation in service-learning projects promotes the development of personal responsibility and social engagement of students.

Additionally, Börü (2017) notes that students involved in volunteer activities demonstrate a higher willingness for collective action and social support [5]. This also echoes the results of K.J. Karkina (2018), who emphasizes the educational potential of volunteerism in the formation of civic competencies [9].

Based on our data, it can be argued that volunteerism is an effective mechanism for developing social responsibility among young people, confirming the conclusions presented in international studies (for example, Qi J. (2024) and Boukraa I. (2024)).

Thus, the quantitative results of the study indicate a comprehensive positive impact of volunteerism on the development of students' social responsibility through increased empathy, moral reflection and social identity, which confirms modern scientific ideas about the mechanisms of pro-social personality development.

For a deeper understanding of the processes of formation of social responsibility among students, a qualitative analysis of the statements of participants in semi-structured interviews was conducted. The study involved 40 students who completed a semi-structured interview. The questions concerned their motivation to participate in volunteer activities, changes in their worldview, perception of their social role and personal experience of participating in social initiatives.

The students' responses were rich and nuanced, but a number of typical formulations can be identified that reflect the key mechanisms of pro-social development.

In the field of social identity, students often noted awareness of their own contribution to the development of society ("I began to feel that my efforts are important to others", "Now I understand that my actions affect the common good"), a sense of belonging to a social group ("I feel like part of a large community of people who care about fate others") and pride in participating in socially significant initiatives ("Participating in projects gave me the feeling that I was doing something important for the country").

In terms of empathic engagement, respondents mentioned empathy for vulnerable groups ("After communicating with elderly volunteers, I began to feel someone else's pain much more acutely"), developing the ability to understand other people's difficulties ("Now I understand other people's emotions better, even without words") and the desire to provide real help ("I can no longer just to pass by when someone needs help").

Along the line of moral reflection, the answers included ideas of rethinking social justice ("Justice is not an abstract idea, but the need to act fairly in life"), awareness of personal responsibility for the public good ("If everyone thinks only of themselves, society will fall apart") and a critical attitude towards their own actions ("I began to wonder questions: am I doing the right thing about others?").

To systematize qualitative data, a summary table was constructed reflecting the frequency of mentioning specific topics in interviews (Table 2).

Table 2 – Frequency of mentioning key aspects of social responsibility based on the results of thematic content analysis of interviews with student volunteers

Psychological mechanism	Subcategory (response code)	Number of mentions (n)	Percentage of respondents (%)
Social identity	Awareness of contribution to the development of society	28	70%
	Feeling of belonging to a social group	26	65%
	Pride in participating in socially significant activities	20	50%

Empathic involvement and empathy	Empathy for vulnerable groups	26	65%
	Understanding other people's difficulties and emotional states	24	60%
	The desire to help specific people	22	55%
	Rethinking the concept of social justice	23	58%
Moral reflection	Awareness of personal responsibility for the public good	21	53%
	Critical attitude towards one's own actions	19	48%
	Understanding the need to adhere to moral standards	18	45%

The respondents noted that participating in volunteer projects increased their awareness of belonging to society. The students' statements ranged from direct statements like "I began to feel that my actions are important not only for me, but also for others" to more complex reflections like "Now I perceive my role in society as part of a common mechanism for helping others." These data emphasized that in the context of digitalization of education, the formation of students' social responsibility is associated with increased awareness of their own social role.

The development of empathy manifested itself in a variety of descriptions of cases of empathy: "When I saw how difficult it was for others, I couldn't stay away," "Helping others made me feel how intertwined our destinies were," and "I began to understand other people's pain and joy much more deeply." These observations are confirmed in the Jidong Qi study (2024), which found that active participation in social initiatives promotes the development of empathy as a component of social responsibility [1, p.87].

The student volunteers' rethinking of moral attitudes manifested itself in various aspects: "I began to think about my responsibilities to others, not just my rights," "I realized that justice begins with personal actions," "I realized that irresponsibility in small things leads to big social problems." These changes correspond to the conclusions of the Sumeyye Koç study (2024), according to which participation in social projects promotes the development of values such as responsibility, honesty and respect [6, p.14].

Additionally, the analysis showed that participation in volunteer projects enhances the processes of interiorization of social norms and altruistic attitudes, which is confirmed by the conclusions of Aquino and Reed on the role of moral identity as a motivational mechanism of social behavior [7, p.1423].

The ideas of Celio, Durlak, and Dymnicki (2011) were also confirmed, having established in a meta-analysis that participation in service-learning programs leads to the development of social skills, responsibility, and empathy [2, p.172].

Thus, the qualitative data from our study show that volunteerism plays an important role in shaping social responsibility through mechanisms:

- enhance social identity;
- developing empathic engagement;
- strengthening moral reflection.

These conclusions are fully consistent with modern scientific approaches to understanding the mechanisms of personal civic maturity formation in the process of social activity.

The results of the study were compared with data from international studies on the role of volunteerism in shaping students' social responsibility in different socio-cultural contexts.

An analysis of research conducted in Spain has shown that students' participation in volunteer projects contributes to the development of both emotional maturity and sustainable social responsibility. In particular, a study by Xavier Montagud Mayor and Maribel Martín Estalayo (2024) showed that the level of satisfaction from volunteerism directly correlates with the development of such personal qualities as responsibility for the public good, willingness to work collectively and sustainable moral behavior [10, p.6]. Our data on the high level of social identification and moral reflection among volunteers are fully consistent with these conclusions.

A comparison with the results of studies in the United States confirms the importance of participation in social activities for the development of cognitive and affective components of social

responsibility. In our study, the higher rates of empathy and moral reflection among volunteer students can be explained precisely by these processes of cognitive-affective development.

Data from European studies, in particular the work of Hoskins et al. (2012), show that the experience of volunteering significantly strengthens students' sense of civic responsibility, desire for an active social position and willingness to participate in public initiatives [11]. The high rates of social responsibility and social identification among volunteers observed in our study correspond to these international results, confirming the universality of mechanisms for the formation of social responsibility in the process of voluntary activity, regardless of cultural differences.

To confirm our data, we can also cite a study by Celio, Durlak and Dymnicki (2011) conducted in the USA. Their meta-analysis showed that students' participation in service-learning programs leads to significant development of social skills, pro-social orientation, and empathic engagement [2, p.172].

In addition, the results of the Boru (2023) study confirm that social practices in educational institutions contribute not only to the development of social responsibility, but also to the strengthening of the values of collectivism and social justice [5].

Thus, a comparison of the data obtained with international studies confirms the universal nature of the impact of volunteerism on the development of key personal components of social responsibility: empathy, moral reflection and social identity. This indicates the importance of including volunteerism programs in the educational strategies of higher education institutions as an effective means of forming mature civic positions among students.

The theoretical substantiation of the mechanisms of formation of students' social responsibility identified in the study is based on a number of well-established concepts of social and moral psychology.

One of the key explanatory approaches is the theory of moral identity proposed by Aquino and Reed (2002), in which moral responsibility is considered as an integrated part of the structure of the human self [7, p. 1424]. According to this model, an individual who perceives himself as a "moral subject" is more likely to exhibit socially responsible behavior. The data obtained in the study on high moral reflection among volunteer students confirm this model, since participation in volunteer activities contributes to the formation of stable moral self-identification. Moral identity includes:

- cognitive component: awareness and acceptance of moral norms as part of one's own Self-concept;
- affective component: emotional attachment to moral values.

Our data on high moral reflection among volunteer students confirm this model: participation in volunteer activities helps strengthen both rational understanding of moral principles and their emotional acceptance, which enhances internal motivation for pro-social behavior.

Another important foundation is the theory of social identity by Tajfel and Turner (1979), according to which acceptance of group values and identification with it enhance intrinsic motivation to follow socially accepted norms, including norms of responsibility [12]. Acceptance of group norms enhances intrinsic motivation for socially acceptable behavior and strengthens a sense of responsibility for the collective good. In the context of our study, the high social identification of volunteers indicates that participation in volunteer communities activates mechanisms of group pressure and positive reinforcement, contributing to the development of a stable civic position.

Of particular importance in understanding the development of social responsibility is the theory of empathic altruism by Batson (1991), in which empathy is considered as the main psychological mechanism of motivation for altruistic and responsible actions [13]. It is important to distinguish between:

- cognitive empathy: the ability to understand the emotional states of another;
- affective empathy: the ability to respond emotionally to other people's experiences.

The increased levels of empathic engagement among student volunteers in our study indicate that both cognitive and affective empathy are powerful drivers of internalizing social norms and activating behavior aimed at the public good.

An important contribution to explaining the cognitive component of the development of social responsibility is made by the concept of reflexive thinking, presented in the works of Reig-Alexandre and colleagues (2024). Research has shown that specially organized educational practices with elements of volunteerism contribute to the development of:

- ethical reflection: the ability to critically reflect on moral dilemmas;

- social reflection: understanding the relationship between personal actions and social development [4]. Such reflexive activity contributes to building a stable system of value orientations focused on responsibility, justice and respect for others.

Thus, it can be concluded that the integration of moral identity, social identity, cognitive reflection and empathic engagement ensures the comprehensive development of social responsibility among students. Volunteering, stimulating these psychological mechanisms, becomes the most important means of forming a mature civic position and conscious participation of young people in solving social problems of modern society.

The results of our study fully correspond to these conclusions, demonstrating the systemic impact of volunteer practice on key personal mechanisms of social responsibility of students. Thus, the theoretical analysis confirms that the development of social responsibility in the process of volunteerism is based on the holistic integration of moral identity, social identification and empathic engagement, which makes volunteer projects an important tool for fostering a mature social position of students. The analysis of quantitative and qualitative research data confirmed the existence of a significant positive impact of volunteering on the formation of social responsibility among students. Statistically significant differences between volunteers and students without experience in volunteerism were found in all the components studied: social responsibility, empathy, moral reflection, and social identification. Particularly pronounced differences were found in terms of empathic engagement and moral reflection, which indicates a deep personal rethinking of values among students who actively participate in social activities. A qualitative analysis of interviews with student volunteers revealed the main psychological mechanisms of social responsibility formation: the development of a sense of social belonging, strengthening empathy and the formation of moral reflection. The high proportion of respondents who emphasize a change in their life attitudes and perception of their own role in society confirms the presence of a deep internal transformation of value orientations under the influence of volunteer activity. A comparison of the data obtained with international studies (Montagud Mayor & Estalayo, 2024; Hoskins et al., 2012) showed that the impact of volunteerism on the development of social responsibility is a universal phenomenon that manifests itself in various cultural contexts. This indicates a high degree of reliability and generalizability of the results obtained. Theoretical justification based on the model of moral identity (Aquino & Reed, 2002), theories of social identity (Tajfel & Turner, 1979), and theories of empathic altruism (Batson, 1991) have made it possible to explain the discovered relationships and confirm the systemic nature of the development of social responsibility through volunteerism. Based on the results obtained, it is advisable to recommend the integration of volunteer work programs into the curricula of higher education institutions as one of the key tools for fostering social responsibility among students. Special attention should be paid to creating conditions for reflexive reflection on the experience of volunteer practice, stimulating group identification of students with socially oriented values and developing empathic skills. Thus, the presented research has confirmed the importance of volunteering as an effective means of shaping students' social responsibility, revealing the main psychological mechanisms of this process and pointing out ways to develop them purposefully in an educational environment.

CONCLUSION. The results of the comprehensive study revealed the significant impact of volunteering on the formation of social responsibility among students. Statistical analysis of quantitative data showed the presence of highly significant differences between volunteers and students without experience in volunteer projects in all key characteristics: general social responsibility, empathy, moral reflection and social identification. The most pronounced differences were recorded in the levels of empathic engagement and moral reflection, which indicates a deep personal and value rethinking among students actively involved in volunteer practice.

Qualitative research conducted by the method of thematic content analysis of semi-structured interviews has allowed us to deepen our understanding of the psychological mechanisms underlying the development of social responsibility. The student volunteers focused on three main aspects of personal transformation: the formation of social identity, the strengthening of empathic engagement and the development of moral reflection. The data obtained confirmed that participation in volunteer projects contributes not only to awareness of one's social role and involvement in the common good, but also to the deepening of moral attitudes, as well as the development of the ability to critically reflect on personal actions in a social context.

Based on the data obtained, it can be concluded that volunteer programs are highly effective as a tool for fostering social responsibility among students. Volunteering contributes to the formation of a mature civic position, readiness for social interaction and the ability to take responsibility for the public good. Thus, the integration of volunteerism into the educational programs of higher educational institutions seems to be a necessary measure for the development of social maturity and civic engagement of young people in modern conditions.

Of particular importance is the creation of an educational environment that supports students' reflexive understanding of their own volunteer work experience. It is only in the context of targeted pedagogical support that the fullest possible disclosure of the personal potential of volunteerism as a means of forming social responsibility is possible.

In the future, it seems advisable to study the impact of the organization of volunteer activities (for example, the duration of participation, the nature of projects, the degree of structuring of activities) on the dynamics of social responsibility formation. Another relevant area may be the analysis of the role of digital forms of volunteerism and their comparative effectiveness in relation to traditional models of social activity.

Thus, the presented research has convincingly confirmed the importance of volunteering as one of the key mechanisms for the formation of students' social responsibility, revealing both quantitative differences and qualitative changes in the value orientations and social self-awareness of students.

References

1. Qi J. Exploring the Pathways for Cultivating Social Responsibility among College Students. *Journal of Education and Culture Studies*, 2024, Vol. 8(3), p. 85–90. DOI: <https://doi.org/10.22158/jecs.v8n3p85>.
2. Celio C.I., Durlak J., Dymnicki A. A Meta-Analysis of the Impact of Service-Learning on Students // *Journal of Experiential Education*. 2011. Vol. 34, № 2. P. 164–181. DOI: <https://doi.org/10.1177/105382591103400205>
3. Boukraa I. Psychological benefits of voluntary work. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2024, Vol. 16(2), c. 92–98. DOI: <https://doi.org/10.48047/intjecse/v16i2.21>
4. Reig-Aleixandre N., García-Ramos J.M., de la Calle Maldonado C. Training University Students in Social Responsibility: A Qualitative Study. *Qualitative Research in Education*, 2024, Vol. 13(3), c. 104–120. DOI: <https://doi.org/10.17583/qre.12240>
5. Börü N. The Effects of Service Learning and Volunteerism Activities on University Students in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 2017, Vol. 5(6), p. 146–166. DOI: <https://doi.org/10.11114/jets.v5i6.2405>
6. Koç S. The Impact of Social Responsibility Activities on Gaining Values. *Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi*, 2024, Vol. 10(2), p. 12–17. DOI: <https://doi.org/10.32955/neu.istem.2024.10.2.01>
7. Aquino K., Reed A. The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2002, Vol. 83(6), c. 1423–1440. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.6.1423>
8. Rest J. Development in Judging Moral Issues. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1979. 61 p.

9. Karkina S.V. Educational Potential of Voluntary Activity in Work with Student Youth // International Journal of Advanced Research. – 2018. – Vol. 6(3). – P. 2863–2867. DOI: <https://doi.org/10.29042/2018-2863-2867>

10. Montagud Mayor X., Martín Estalayo M. Volunteering among social work students: satisfaction, motives and benefits. When the emotional transcends the academic. *Social Work Education*, 2024, Vol. 43(6), p. 821–835. DOI: <https://doi.org/10.1080/02615479.2024.2438257>

11. Hoskins B., Janmaat J.G., Villalba E. Learning citizenship through social participation outside and inside school: An international, multilevel study of young people's learning of citizenship. *British Educational Research Journal*, 2012, Vol. 38(3), p. 419–446. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.550271>

12. Tajfel H., Turner J.C. An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In: Austin W.G., Worchel S. (eds.). *The Social Psychology of Intergroup Relations*. Monterey, CA: Brooks/Cole, 1979, p. 33–47.

13. Batson C.D. *The Altruism Question: Toward a Social Psychological Answer*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1991, p. 89–110.

FTAXP:15.41.49

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.83.2.028>

Г.М.Сулейменова¹ , Г.К.Айкинбаева*¹ , Л.С.Кулжабаева¹ , Г.Ш. Джумагулова² 

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

²Орталық Азия инновациялық университеті, Шымкент қ, Қазақстан

ОТБАСЫНДАҒЫ АТА-АНА МЕН БАЛАНЫҢ ПЕРЦЕПТИВТІК ҚАТЫНАСЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада отбасындағы ата-ана мен бала арасындағы перцептивтік қатынастың психологиялық ерекшеліктерін анықтауға арналған зерттеулер жүргізілді. Теориялық талдау негізінде отбасы, отбасындағы ата-ана мен бала арасындағы қатынас, бала тәрбиесіне байланысты ежелгі философтар еңбегінен бастап, қазіргі замандағы психология, отбасы психологиясы, қарым-қатынас психологиясы, әлеуметтік психология саласын зерттеген ғалымдардың еңбектеріне талдау жасау арқылы перцептивтік қатынас, әлеуметтік перцепция түсінігіне анықтама беріліп, ғалымдардың ой-пікірлері сараланып, ата-ана мен бала арасындағы перцептивтік қатынастың түзілу ерекшеліктері сипатталды. Сондай-ақ, теориялық-әдіснамалық зерттеулердің негізінде тәжірибелік-эксперименттік жұмыстар ұйымдастырылды. Зерттеу мақсатына орай, эксперименттік жұмыс барысында Дембо – С.Рубинштейн бойынша тұлғаның өзін-өзі бағалау әдістемесі, Е.Г.Эйдемиллер, В.В.Юстицкийдің (ОҚТ) «Отбасылық қатынастарды талдауы», А.Я.Варга мен В.В.Столинаның Ата-ананың қатынасын анықтау сауалнамасы қолданылды. Мақала барысында зерттеуге 61 жасөспірім қатыстырылып, зерттеу нәтижелеріне сандық және сапалық талдау жүргізілді. Ата-ананың тұлғалық-психологиялық қасиеттері және отбасындағы ата-аналар мен балалар арасындағы өзара қарым-қатынасының сипаты отбасындағы тәрбие түріне тікелей байланысты болып табылады. Ол үш негізгі компоненттің бірлігі: ата-ананың бала туралы, оған деген көзқарасы мен ықпал ету тәсілдерін бақылауы, талап қою, мадақтау, жазалау және т.б. тәрбие әдістерін қолдану арқылы жүзеге асырылатындығын біз зерттеу барысында анықтауға әрекет жасадық. Мақала қорытындысында ата-ана мен бала арасындағы оңтайлы перцептивтік қатынастың түзілеуіне отбасылық тәрбие түрі, ата-ананың ұстанатын стильдерінің психологиялық әсері зор екені мәлімденеді.

Түйін сөздер: отбасы, ата-ана, бала, перцептивтік қатынас, әлеуметтік перцепция, қарым-қатынас.

Г.М. Сулейменова¹, Г.К. Айкинбаева^{*1}, Л.С. Кулжабаева¹, Г.Ш. Джумагулова²
¹Евразийский национальный университет им Л.Н. Гумилева, г.Астана, Казахстан
²Центрально-Азиатский инновационный университет, г.Шымкент, Казахстан

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЦЕПТИВНЫХ ОТНОШЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ

Аннотация

В статье проведено исследование по выявлению психологических особенностей перцептивных отношений родителей и детей в семье. На основе теоретического анализа, отталкиваясь от трудов античных философов, посвященных семье, взаимоотношениям родителей и детей в семье, воспитанию детей, а также анализируя труды ученых, изучающих направления современной психологии, семейной психологии, психологии общения, социальной психологии, были определены понятия перцептивного отношения и социального восприятия, проанализированы научные взгляды ученых, описаны особенности формирования перцептивных отношений между родителями и детьми. Также на основе теоретических и методологических исследований была организована экспериментальная работа. Для достижения целей исследования в ходе экспериментальной работы использовалась методика самооценки личности Дембо-С.Рубинштейна, опросник Э.Г.Эйдемиллера, В.В.Юстицкиса (ОКТ) «Анализ семейных отношений», опросник А.Я.Варги и В.В.Столиной для определения родительских отношений. В ходе написания статьи в исследовании приняли участие 61 подросток, был проведен количественный и качественный анализ результатов исследования. Типы и методы воспитания в семье, выраженные в контроле родителей над ребенком и их отношении к нему, как характер взаимоотношений родителей напрямую связаны с личностно-психологическими качествами родителей. Создание в семье условий для полноценного физического, умственного и духовного развития детей, рассмотрены как факторы, влияющие на становление перцептивных отношений между родителями и детьми. В ходе нашего исследования мы попытались определить единство трех основных компонентов: контроля родителей над ребенком, их отношения к нему и методов воздействия, требований, похвалы, наказания и т. д. В статье делается вывод о том, что тип семейного воспитания и стили родителей оказывают существенное психологическое влияние на формирование положительно перцептивных отношений между родителями и детьми.

Ключевые слова: семья, родители, ребёнок, перцептивные отношения, социальная перцепция, взаимоотношения.

Suleimenova G.¹, Aikinbaeva G.^{*1}, Kulzhabaeva L.¹, Dzhumagulova G.²

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

²Central Asian Innovative University, Shymkent, Kazakhstan

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERCEPTIVE RELATIONS BETWEEN PARENTS AND CHILDREN IN THE FAMILY

Abstract

The article contains a study to identify the psychological features of perceptual relationships between parents and children in the family. Based on theoretical analysis, starting from the works of ancient philosophers devoted to the family, the relationship between parents and children in the family, raising children, as well as analyzing the works of scientists studying the areas of modern psychology, family psychology, psychology of communication, social psychology, the concepts of perceptual attitude and social perception were defined, the scientific views of scientists were analyzed, the features of the formation of perceptual relationships between parents and children were described. Also, based on theoretical and methodological research, experimental work was organized. To achieve the

objectives of the study, the experimental work used the Dembo-S. Rubinstein personality self-assessment technique, the E.G.Eidemiller, V.V.Yustitskis questionnaire (OKT) «Analysis of family relationships», the A.Ya.Varga and V.V.Stolina questionnaire to determine parental relationships. During the writing of the article, 61 teenagers took part in the study, a quantitative and qualitative analysis of the research results was carried out. The types and methods of upbringing in the family, expressed in the control of parents over the child and their attitude towards him, as the nature of the relationship between parents are directly related to the personal and psychological qualities of the parents. The creation of conditions in the family for the full physical, mental and spiritual development of children are considered as factors influencing the formation of perceptual relationships between parents and children. In the course of our research we tried to determine the unity of three main components: parents' control over the child, their attitude towards him and methods of influence, demands, praise, punishment, etc. The article concludes that the type of family education and parental styles have a significant psychological impact on the formation of positive perceptual relationships between parents and children.

Keywords: family, parents, child, perceptual relationships, social perception, relationships.

Кіріспе.

Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың «Әділетті мемлекет. Біртұтас ұлт. Берекелі қоғам» атты Қазақстан халқына Жолдауында әрбір отбасы еліміз пайдаланып жатқан ұлттық байлықтың игілігін көруі керек дей отырып, ата-ана мен балалардың әл-аухатын жақсарту, ұрпақтың өсіп-өнуіне көңіл бөлу керектігін негізге алған. Отбасының хал-ахуалының жоғары болуы, болашақ ұрпақтың тәрбиелі, өнегі, адамгершілігі жоғары болуының кепілі [1]. Болашақ ұрпақтың қамы елдің қалы екендігін назарға алатын болсақ қазіргі кездегі өзекті мәселелердің бірі отбасындағы ата-ана мен бала арасындағы перцептивтік қатынастың психологиялық ерекшеліктері, оның отбасындағы өрбуі, сыртқы қоршаған ортаға тигізер әсері маңызды сұрақтардың бірі болып табылады.

Отбасы болашақ ұрпаққа тәрбие беріп, жан-жақты қалыптасуы мен оның болашақ тағдырына ықпал ететін, әлеуметтенуіне оңтайлы әсер ететін әлеуметтік-мәдени институт. Жас ұрпақты тәрбиелеу, мәдениетті, білімді болуының кепілі отбасынан басталады. Отбасы баланы дүниеге әкеліп қана қоймайды, оның тұлғалық қалыптасуы мен жеке басының дамуында орасан зор рөл атқарады. Отбасы - адамның ең қымбат, әрі құнды ошағы. Өмірдегі ең үлкен бақыт - бұл отбасының өзінің ұрпағын жақсы көруі, құрметтеуі, бір-біріне деген сыйластығы мен құрметі. Қазіргі қоғамда болып жатқан түрлі жағдайларға қарамастан отбасы бақытының кілті – мейірімділік, ашықтық және шынайы қарым-қатынаста. Әрине, ата-ана мен бала арасындағы перцептивтік қатынастың дұрыс түзілуі олардың қажеттіліктері мен қызығушылықтарына, түйсіктеріне, бағдарларына, дүниетанымы сияқты психологиялық ерекшеліктеріне тікелей әсер ететіндігі анық. Ата-ана мен ұрпақ арасындағы қарым-қатынас мәселесі психологияда әрқашан өзекті болады, әрі баланың дамуында шешуші рөл атқаратындығы баршамызға мәлім.

Отбасы – кез келген қоғамның басты құндылығы. Отбасы бұл берік шаңырақ, балалар мен немерелер, біздің тірегіміз, өміріміздегі ең қымбат ортамыз. Отбасы бақытының кілті – сенімге, сыйластық пен сүйіспеншілікке негізделген үйлесімді, жылы қарым-қатынасты құру және қолдау. Мықты, тату отбасы ұрпағына күш береді, қиын кезде қолдау көрсете алады. Қоғамдағы қарым-қатынасымыз отбасындағы перцептивтік қатынасымызға да байланысты. Толыққанды отбасын құру оңай шаруа емес, бірақ ол барлығына қажет. Рухани келісім мен барлық қиындықтарды бірге жеңуге дайын отбасы - адамға нағыз қорғаныш пен тірекбола алары сөзсіз. Отбасындағы берік, әрі жағымды перцептивтік қатынаскүру негізінде бізді өмір бойы туыстарымыз өмір жолымызда қолдап, ақыл-кеңестерімен көмектеседі, кез келген жағдайда қасымызда болып, бізді қорғай алады.

Сан ғасырлық тарихы бар отбасы тарихына көз жүгіртетін болсақ ежелгі философтар Конфуций, Сократ, Платон, Аристотельден бастау алып, орта ғасырлық ойшылар Әбу Насыр

Әл-Фараби, Ж.Баласағұни, сонымен қатар Шоқан, Абай, Мағжан, Жүсіпбек сынды ағартушылардың еңбектерінен де отбасылық қатынас, құндылықтар мәселесінің сөз етілгенін аңғаруға болады [2,3].

Көшпелі қоғамдағы қазақи отбасының тұрмыс-тіршілігінің этнографиялық сипатын Х.А.Арғынбаевтың «Қазақ отбасы» [4] еңбегінде сөз етілсе, қазіргі таңдағы қазақстандық отбасылардың жай-күйі туралы З.Ж.Жаназарованың «Қазақстандағы қазіргі заманғы отбасы және оның мәселелері»[5] зерттеуін атап өтуге болады. Сонымен қатар, З.К.Шаукенованың «Қазақстандық отбасы қоғамның негізгі құндылығы ретінде: жағдайы мен даму үрдістері» [6] еңбегінде отбасының даму үдерісіне өзіндік түсініктеме берген.

Отбасындағы перцептивтік қатынас, отбасылық құндылық бағдар мәселесін зерттеген шетелдік ғалымдар қатарына Г.Олпорт, Ж.Пиаже, З.Фрейд, әрі Ресейлік психологтар С.Л.Рубинштейн, В.И.Мясищев. Отбасының маңызды қызметтері қатарына ата-ананың өнегесін, отбасының психологиялық ахуалы арқылы балалардың мінез-құлқына, жақсы мен жаманды ажырата алуды бағалай алуқабилетін анықтау мәселесін зерттеген А.Г.Харчев пен А.И.Антоновтың қосқан үлесі ерекше. Ал, отбасылық өмір этикасы мен психологиясын И.В. Гребенников, С.В.Ковалев, отбасылық қарым-қатынас психологиясын Л.Б.Шнейдер болса арнайы пәндерді енгізу арқылы дамыту қажеттігін қарастырған.

Отбасындағы ата-аналар мен балалар арасындағы қарым-қатынас ерекшеліктерін зерттеумен Э.Г.Эйдемиллер, А.И.Захаров, А.С.Спиваковская, О.А.Қарабанова, А.И.Подольский, О.А.Идобаева, О.П.Макушина, Д.Байард, Д.Берне, Ф.Райе, Д.Баумринд сынды ғалымдар айналысқан.

Қазақстандағы отбасы психологиясы, отбасындағы тәрбие мәселелерін сабақтастыра отырып қарастырған Қ.Б.Жарықбаев, Б.А.Әмірова, М.П.Кабакова, Б.К.Кайрова, З.Ш.Қарақұлова, З.М.Балгимбаева, К.А.Айдарбеков, А.Б.Валиева, С.К.Құдайбергенова, Ж.К.Ақсақалова, Г.К.Сланбекованың еңбектерін атап өтуге болады.

Алайда, отбасындағы ата-ана мен бала арасындағы перцептивтік қатынастың ерекшеліктері мәселесі толық зерттелмеген, әрі зерттеуді қажет ететін өзекті сұрақтардың бірі болып табылады демекпіз.

XVII-XVIII ғасырда Я.А.Коменский, И.Г.Песталицци, К.Д.Ушинский сынды ұлы ғұламаларда отбасында бала тәрбиелеу мәселесі жайында өз пікірлерін білдірген. Мысалы, Я.А.Коменский ағайынды чехтарды тәрбиелеуде халық дәстүріне сүйенуді, соның негізінде баланың бойында жақсы мінез-құлықты тәрбиелеуді жастайынан бастауды алға тартады, ал И.Г.Песталоцци тәрбиені ана тілінде оқытатын меткептердің тәжірибесіне сүйене отырып жүргізу қажет дейді. Ал соның негізінде баланы тәрбиелеу барысында жағымды перцептивтік қатынас түзіледі, әлеуметтенуі, оңтайлы қарым-қатынасы қалыптасуына септігі тиері сөзсіз [7]. Бұл ретте қарым-қатынас жеке тұлғаның психикалық және әлеуметтік дамуының ең маңызды факторы болып табылады. Қарым-қатынас дағдылары әр адамға толық және тиімді әрекеттесумен қатар басқа адамдарға, қоғамға бейімделу үшін қажет[8]. Әр адамның бойында минималды қарым-қатынас дағдылары бар, бірақ өмір көрсеткендей, олар күнделікті өмірде кездесетін әртүрлі мәселелер мен міндеттерді шешу үшін жеткіліксіз, сондықтан бұл дағдыларды дамыту және жетілдіру қажеттілігі отбасынан бастау алады.

Қарым-қатынас психологиясы саласындағы зерттеулердің маңыздылығы соншалық, қарым-қатынастың құрылымдары мен қызметтері, тұлғааралық таным мәселелері, вербальды емес коммуникация, тұлғааралық қарым-қатынастың даму динамикасы, психологиялық әсер, қарым-қатынас процесіне тұлғааралық қарым-қатынастардың әсері және топтық орындау және т.б. әлеуметтік психологияның арнайы бөлімінде – тұлғааралық өзара әрекеттесу психологиясында, перцептивтік қатынас психологиясында зерттеледі.

Қарым-қатынас кезінде бір адам келесі адамды қабылдау процесі қатынастың негізгі бөлігі болып табылады. Бұл оның перцепциялық жағы деп аталады. Адамды адам қабылдауы «әлеуметтік перцепция» деп белгіленеді. «Әлеуметтік перцепция» ұғымын ең алғаш 1947 жылы

Дж. Брунер енгізген [9]. Алғашында әлеуметтік перцепция процестегі әлеуметтік детерминация деп түсіндірілді. Кейін зерттеушілер бұған әлеуметтік психологияда өзгешелеу түсінік берді: «әлеуметтік перцепция» деп әлеуметтік объектілерді қабылдау, мұның астарында басқа адамдар, әлеуметтік топтар жатыр. Сондықтан да біз «адамды адамның қабылдау- әлеуметтік перцепция» деп қарастыруды ұсынамыз.

Әлеуметтік перцепция қабылдау субъектісінің психоэмоционалды және әлеуметтік қатынасына байланысты. Әлеуметтік перцепция құрылымын зерделеу кезінде адамдарды қабылдау және бағалау процесін жеңілдетуге мүмкіндік беретін, сонымен қатар адамның сыртқы қабылдауынан оның ішкі қасиеттерін бағалауға бағдар ретінде әрекет ететін тұлғааралық қабылдаудың кейбір алгоритмдері мен механизмдері анықталады.

Әлеуметтік перцепцияның мұндай механизмдеріне рефлексия, сәйкестендіру, эмпатия, тартымдылық, стереотиптеу, себептік атрибуция жатады [10].

Психологиялық еңбектерді саралай келіп, біз «қазіргі психологиядағы тұлғааралық перцепцияны зерттеуде екі негізгі бағытты бөліп көрсетуге болатындығын анықтадық. Біріншісі қабылдау объектісі мен субъектісінің әлеуметтік-психологиялық сипаттамаларын зерттеуге бағытталған, екіншісі тұлғааралық рефлексияның механизмдері мен әсерлерін зерттеумен байланысты. Осының негізінде, біз адамдардың бірін-бірі қабылдауы мен бағалауы жеке дара, жыныстық, жастық, әлеуметтік, кәсіби, тіпті отбасылық тәрбиеге де байланысты айырмашылықтары болатындығын анықтадық.

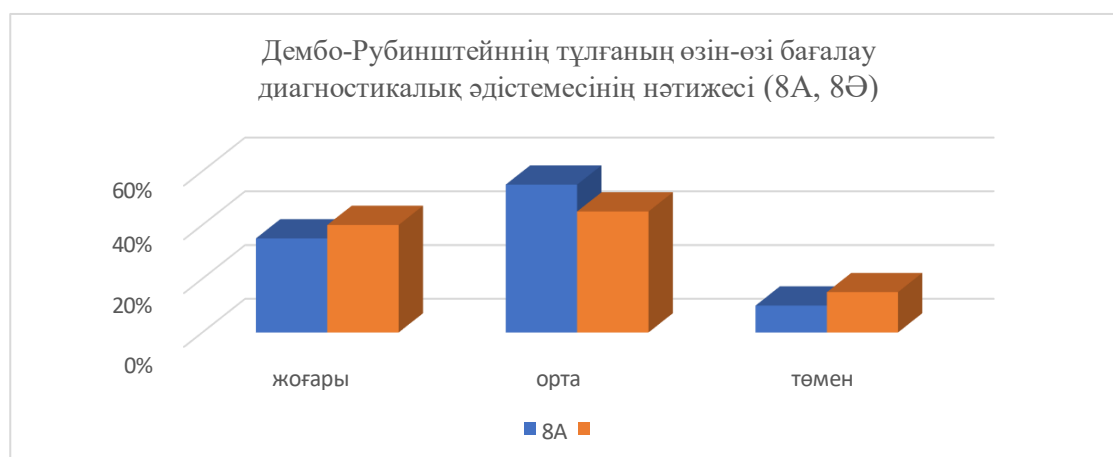
Отбасында ата-ана мен балалар арасындағы перцептивтік қатынас мәселесін В.С.Мухина мен Л.А.Венгер өз зерттеулерінде қарастырған [11,12]. Ғалымдарың пайымдауы бойынша отбасында дұрыс ұйымдасқан қатынас пен оңтайлы тәрбие баланың өздігінен түрлі әрекеттерді (киімін кию, тамақтану және т.с.с) орындай алғанымен, ата-ана тарапынан көрсетілетін эмоционалды қатынасты аз да болса қажет етеді, өйткені ата-ананың мейірімі, оның балаға деген жағымды перцептивтік қатынасы болып табылады.

В.С.Мухинаның пайымдауы бойынша адамдар арасындағы өзара қатынас негізінде балада түрлі тәртіп үлгілері қалыптасады, ал ол ата-ана тапарынан түзілген жағымды перцептивтік қатынасты дамытады. Отбасындағы ата-ананың балаға деген махабаты мен сенімі бала бойында белсенділікті, басқаларға үлігі болуға деген талпынысты арттыруға итермелейді. Ал, Л.А.Венгер зерттеуінде баланың жан-жақты дамуына отбасының әсерін алға тартады, алайда ондағы тәрбиенің дұрыс ұйымдастырылмауы өзара қарым-қатынасқа қанағаттанбауын, ортада өз орныны сезінбеуін, түрлі кикілжің жағдайларға тап болуын, басқа да қиындықтардың туындауын айтады. Мұндай жағымсыз қарым-қатынас теріс перцепцияның түзілуіне итермелеуі мүмкін. Ғалымдардың пікірлеріне сәйкес отбасындағы жағымды перцептивтік қатынас балада жауапкершілік, ынтымақтастық, бірлік сияқты сапалардың қалыптасуына негіз болса, керісінше жағдайдағы қарым-қатынас (ұрыс-керіс, қақтығысушылық) баланың көңіл-күйіне, еңбекке қабілеттілігіне үлкен зиян келтіреді, әрі жағымсыз перцепцияның қалыптасуына сепепші болады.

Зерттеу әдіснамасы. Отбасындағы ата-ана мен баланың арасындағы перцептивтік қатынастың психологиялық ерекшеліктерін зерттеу мақсаты алға қойылды. Зерттеу мақсатына орай, Т.Дембо – С.Рубинштейн бойынша тұлғаның өзін-өзі бағалауы, Е.Г.Эйдемиллер, В.В.Юстицис (ОҚТ) бойынша «Отбасылық қатынастарды талдау» әдістемесі, А.Я.Варга және В.В.Столинаның «Ата-ананың қатынасын анықтау» сауалнамасы қолданылды [13, 14].

Зерттеу Астана қаласы Акселеу Сейдімбек атындағы №54 мектеп-лицейінің жасөспірімдері мен ата-аналары арасында жүргізілді. Эксперименттік зерттеу жұмысына 61 жасөспірім қатысты. Алынған нәтижелер сандық және сапалық талдау арқылы өңделді.

Нәтижелер және оларды талқылау. Зерттеу жұмысымыз барысында Т.Дембо–С.Рубинштейн бойынша тұлғаның өзін-өзі бағалау әдістемесі қолданылды. Зерттеу нәтижесіне сәйкес 8 А және 8 Ә сынып оқушыларының өзін-өзі бағалау көрсеткіштері бір-біріне жақын келетіндігі анықталды, алайда екі топта да өзін-өзі бағалауы төмен көрсеткішті иемденген жасөспірімдер бар екендігі анықталды. Зерттеу нәтижесіне сәйкес өзара салыстырмалы көрсеткішті төмендегі Сурет 1-ден қарастыруға болады:



Сурет 1. - Дембо-Рубинштейннің тұлғаның өзін-өзі бағалау диагностикалық әдістемесінің 8 А, 8 Ә сыныптарының нәтижесі

Бұл ретте өзін-өзі бағалауы төмен нәтижені көрсеткен 8А–10 %, ал 8Ә–15 % құрады.

Өзін-өзі бағалауы төмен нәтиже көрсеткен оқушылар өз қабілеттерін, мүмкіндіктерін және жетістіктерін шынайы түрде бағаламау жағдайымен сипатталады. Олар әдетте, өздерін шын мәнінде қарағанда құзырлы және тартымды емес деп санайды, сонымен қатар олар өздерін елеусіз және басқалардың арасында маңызды емес сезінуі мүмкін болуымен ерекшеленеді. Өзін-өзі төмен бағалау – бұл өмірдің нақты қазіргі кезде белгілі бір нәтижелерге қол жеткізе алмағандығын мойындау болып табылады. Респонденттер арасында өзін-өзі бағалауы төмен нәтижеге иемденген жасөспірімдер өз ортасында өздерін ыңғайсыз сезінеді, барлық сынып оқушыларымен тез тіл табысып кетпейді, өздерінің бағасын басқалар алдында көрсете алмайды, сонымен қатар олар сынып өмірінде, қоғамдық өмірде де белсенді емес, енжар болып табылады.

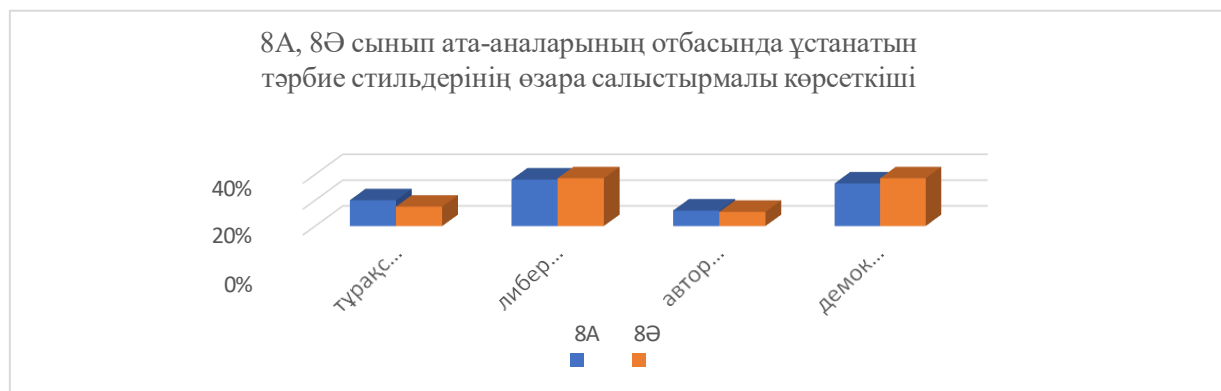
Дембо-Рубинштейннің тұлғаның өзін-өзі бағалау әдістемесінің нәтижесіне сәйкес өзін-өзі жоғары бағалайтын оқушылар 8 А – 35 %, ал 8 Ә – 40 % құрады.

Өзін-өзі жоғары бағалау – бұл жасөспірімнің бір жағдайда өзінің артықшылығын объективті түрде сезінуі. Табысты, тәуелсіз, белсенді тұлғаларға тән болып табылады. Алайда өзін-өзі жоғары бағалайтын жасөспірімдердің арасында менмендіктің даму қаупі бар екендігін ұмытпауымыз керек. Белгілі бір жағдайларда, мәселен, сынып өміріне араласу, мектептегі қоғамдық іс-шараларға қатысуда мұндай балалар өздерінің белсенділігімен, кез-келген ортада өзін көрсете алуымен, басқалармен тез тіл табысып кетуімен ерекшеленеді. Өзін-өзі жоғары бағалайтын жасөспірімдерге табысқа ұмтылу, кішігірім жеңістерге де қуану, өздерінің күшті жақтарын көрсету тән. Алайда тым өзін-өзі жоғары бағалаудың да кері жақтары бар, ол басқаларға жағымсыз қатынаста болуы, өзін басқалар арасында жоғары санау, сыныптастарына бірдей қарамау, кейде өзімшіл болуға әкеледі. Отбасындағы ата-ананың тым жоғары бағалауы мен еркеліктің басым екендігіне әкеледі, ал ол жағымсыз перцептивтік қатынастың түзелуіне басты себеп болады.

Дембо-Рубинштейннің тұлғаның өзін-өзі бағалау диагностикалық әдістемесінің нәтижесіне сәйкес жасөспірімдердің көпшілігінде, 8 А – 55%, ал 8 Ә – 45% өзін-өзі бағалаудың орташа деңгейі бар деген қорытынды жасауға болады.

Е.Г.Эйдемиллер, В.В.Юстицис (ОҚҚТ) бойынша «Отбасылық қарым-қатынасты талдау» әдістемесін қолдандық. Әдістемесінің мақсаты: жасөспірімді тәрбиелеуде ата-ананың ықпалын, қатынасын зерттеуге арналған.

Жалпы екі зерттеу топтарының ата-аналары арасында жүргізілген нәтижелерге сәйкес, өзара салыстырмалы көрсеткішті төмендегі сурет 2-ден қарастыра аламыз:



сур. 2. - 8 А, 8 Ә сынып ата-аналарының отбасында ұстанатын тәрбие стильдерінің өзара салыстырмалы көрсеткіші

8 А сыныбы ата-аналарының зерттеу нәтижелеріне сәйкес, отбасылардың 20%-ы тұрақсыз тәрбие стилін қолданады. Мұндай отбасында қолданылатын стильдің, тәрбие әдістерінің күрт өзгеруімен ерекшеленеді. Ата-аналардың өте қатаң стильден либералды стильге және керісінше балаға айтарлықтай назар аударудан эмоционалды бас тартуға ауысуымен сипатталады. Бұл жағдайда ата-аналар, әдетте, тәрбиедегі елеулі ауытқуларды мойындайды. Бұл отбасындағы ата-аналар баласы үшін не маңызды екенін шеше алмайды.

Осы сыныптың ата-аналары үшін 36 %-ы либералды стильді қолданатындығы анықталды. Бұл отбасылар баласын тәрбиелеу үшін көп күш жұмсамайды, аталмыш отбасындағы бала өзіне ғана тәуелді. Бұл жағдайда бала «бәрін өзі жасай алады» деген түсінік қалыптасқан. Зерттеу жұмыснан кейін кейбір ата-аналар үшін отбасында бала тәрбиесіне толыққанды уақыт жетіспейтіндігін алға тартты, басым көпшілігі жұмысбасты, қаланың күйбең тіршілігіне араласып, баласының тәрбиесіне қолы тимейтінін, уақыттың жетпейтінін, сонымен қатар баланы үй шаруасына тарту қиын екенін алға тартты.

Авторитарлық тәрбие стилін қолданатын отбасылар 12%-ды құрады, олар балаға оның бостандығы мен тәуелсіздігін шектейтін көптеген талаптар мен тыйымдар қоюмен сипатталады. Балаға қойылатын талаптар шамадан тыс үлкен, оның мүмкіндіктеріне сәйкес келмейді. Мұндай отбасында тәрбиеленетін жасөспірімдер тұйық, коммуникативті емес, әлеуметтік бейімделуі төмен, ол өзін-өзі төмен бағалайды, ыңғайсыз сезінуімен сипатталады. Бұл стиль жасөспірімнің тұлға болып қалыптасуы мен дамуына зиян келтіреді және тәрбиесіне қауіп төндіреді. Зерттеу нәтижесіне сәйкес 8 А сыныбының ата-аналары арасында оқушыларының қажеттілігін елемей, әрі оны қанағаттандыруға әрекет жасамайтын ата-аналар бар екендігі анықталды. Ал, мұндай отбасыларда рухани қажеттіліктер, әсіресе эмоционалды байланыс, отбасымен қарым-қатынас, оның сүйіспеншілігі жиі бұзылады, ал ол теріс перцептивтік қатынастың туындауына әкеледі.

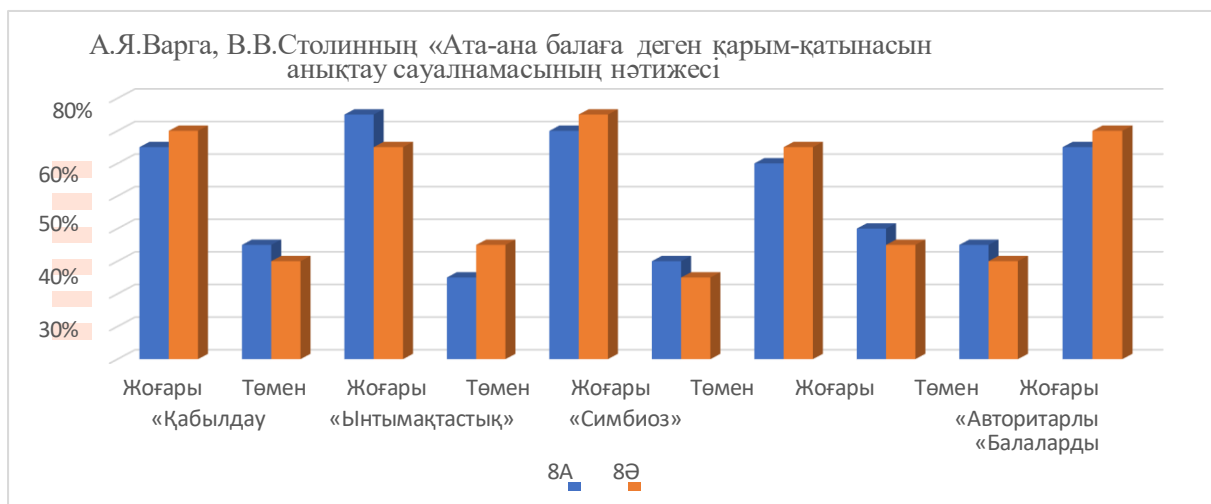
Зерттеу барысында 33% ата-аналар демократиялық стилді қолданатындығы анықталды. Ата-аналардың пікірі бойынша олар бұл әдісті ынталандыру ретінде пайдаланады, әрі аталмыш отбасындағы балалар бір-біріне шынайы көмек пен қолдау көрсетуге, қарым-қатынаста ынтымақтастыққа, қолдауға бейім екендігі анықталды.

8Ә сыныбы бойынша алынған нәтижелерге келетін болсақ, либералды және демократиялық стильді ұстанатын ата-аналар 37%-ды құраса, тұрақсыз стильді қолданушылар қатары 15 %-ды иемденді, ал авторитарлық стиль – 11%-ды көрсетті.

Жалпы зерттеу нәтижесіне сәйкес екі топтың ата-аналарының отбасылық тәрбиеде либералды және демократиялық стильдерді қолданатындар үлесі авторитарлық және тұрақсыз стильді ұстанушыларға қарағанда едәуір жоғары екендігі анықталды.

«Отбасылық қарым-қатынасты талдау» әдістемесі арқылы алынған нәтижелерді қорыта келгенде, авторитарлық стильді қолданатын отбасында жағымсыз жекеленген қасиеттер мен өзін-өзі бағалаудың төменгі көрсеткіші қалыптасуы ықтимал. Ал, ата-ана мен балалар арасындағы оңтайлы қатынасты түзе білген, бірлесе отырып әрбір істі шеше алатын отбасында өзін-өзі бағалауы қалыпты, жоғары екендігін аңғаруға болады. Сол себепті де, отбасында ұстанатын стильдер мен отбасындағы тәрбиенің түрлері балаларды тәрбиелеудегі ең маңызды құрал болып табылады десек артық айтпаған болар едік.

Зерттеу жұмысы барысында біз, А.Я.Варга, В.В.Столинның «Ата-ана балаға деген қарым-қатынасын анықтау сауалнамасын ұсындық, зерттеу нәтижесіне сәйкес төмендегідей нәтижелер алынды (3-сурет).



Сурет 3. - 8 А, 8 Б сынып ата-аналарының «Ата-ана балаға деген қарым-қатынасын анықтау сауалнамасының нәтижесі (А.Я.Варга, В.В.Столин бойынша)

Зерттеу нәтижесі көрсеткендей, екі зерттеу тобының ата-аналары арасында:

«Қабылдау – қабылдамау» шәкілі бойынша жоғары ұпайды 8 А – 65 %, 8 Б – 70% құрады. «Ынтымақтастық» шәкілі де жоғары көрсеткішті иемденгендер қатары 8 А – 75 %, 8 Б – 65 % болды. «Симбиоз» шәкіліне сай 8 А – 70%, 8 Б – 75% жоғары көрсеткішке ие болғандар анықталды. Сонымен қатар маңызды шәкілдердің бірі «Балалардың сәтсіздіктеріне деген көзқарас» шәкілі бойынша керісінше төмен ұпайды жинағандар қатары 8 А – 65%, 8 Б – 70%, бұл ретте төмен ұпай ата-ана баланың сәтсіздіктерін кездейсоқ деп санайтынын және оған сенетінін көрсетеді.

Әдістемеге сәйкес «Авторитарлы гиперэлеуметтену» шәкілі бойынша жоғары ұпайды жинағандар қатарында 8 А – 60%, 8 Б – 65% құрады, мұндай ата-аналар отбасы тәрбиесінде өздерін тым беделді әрекетінің басымдылығын, баладан сөзсіз бағынуды талап етіп, оған қатаң тәртіптік нормаларды орнататынын көрсетеді.

Түйіндей келе, зерттеу нәтижесіне сәйкес 8 А, 8 Б сынып ата-аналарының А.Я.Варга, В.В. Столинның әдістемесі бойынша отбасылық тәрбие барысында ата-аналар қолданатын түрлі тәрбие стильдері баланың бойында жағымды перцептивтік қатынастың қалыптасуына орасан зор ықпал етеді деген қорытынды жасауға болады.

ТАЛҚЫЛАУ Жалпы алғанда отбасындағы тәрбие барысында жасөспірімдердің ата-аналарымен оңтайлы қарым-қатынасы болмаса, соның ішінде жоғары психологиялық мазасыздық, жазалау, жиі сөгіс беру, ересектердің елемей балалардың өзін-өзі бағалауының төмен болуын, бойында сенімсіздік сезімінің қалыптасуына, белгілі бір қадамдар жасауда қорқуын, жасайтын ісіндегі сәтсіздіктерге байланысты үрейленуіне әкелуі әбден мүмкін. Осылайша, авторитарлық,

демократиялық және либералды стильдерді қолданатын ата-аналардың балаларының өзін-өзі сол стильге сәйкес жоғары, қалыпты, я болмаса төмен болуы әбден мүмкін.

Балалардың өзін-өзі бағалауы оның өмірге деген көзқарасына, мүдделері мен болашағына ғана емес, сонымен бірге басқалардың көзқарасына, оларға деген перцептивтік қатынасының қалыптасуына да әсер етеді. Өзін-өзі бағалауы жоғары жасөспірім айналасында адалдық, жауапкершілік, жанашырлық, сүйіспеншілік ахуалын құрады. Мұндай жасөспірім отбасында өзін маңызды және қажетті деп сезінеді. Отбасында өзінің жоғары құндылығын сезіну арқылы ғана жасөспірім басқа адамдардың жоғары құндылығын көре алады, қабылдайды және құрметтеуге үйренеді. Өзін-өзі бағалау сезімдері кез-келген жеке айырмашылықтар қабылданатын, қарым-қатынасы ашық және сенімді болатын және мінез-құлық ережелері қатып қалған догмаларға айналмайтын осындай отбасының төңірегінде ғана қалыптасуы мүмкін. Мұнда әркімнің жеке жауапкершілігі мен адалдығы қарым-қатынастың ажырамас бөлігі болып табылады.

Зерттеу жұмыстарынан алынған нәтижелерді қорытындылай келе, біз отбасының баланы тәрбиелеуінде, олардың өзін-өзі бағалауына оңтайлы, я болмаса кері әсер ететін стильдердің бар екеніне көз жеткіздік, әрі олардың баланың бойында жағымды не болмаса жағымсыз перцептивтік қатынастың қалыптасуына тигізетін септігі жоғары деп айта аламыз. Отбасында балаларды тәрбиелеу – бұл ерекше рухани күштердің берілуімен сипатталады. Біз баланы махаббатпен, ананың әкеге деген сүйіспеншілігімен, әке мен ананың өз баласына деген сүйіспеншілігімен, оларды қадірлеу, мәпелеп өсіруге деген терең сенімнің болуы қажет екендігін зерттеу барысында анықтадық. Өзін-өзі қалыпты бағалайтын балалар ата-анасын шынайы жақсы көретін және сонымен бірге адамдарды жақсы көретін және құрметтейтін отбасыларында өседі демекпіз.

Отбасы – баланы дамыту мен тәрбиелеуге негіз болатын өзек, жасөспірімдердің мүмкіндіктерін, әлеуетін ашады, кеңейтеді, әрі ата-анаға, отбасының әр мүшесіне деген жағымды перцептивтік қатынасты қалыптастыруға айрықша ықпал етеді. Алынған зерттеу нәтижелеріне сәйкес, отбасылық тәрбие дұрыс болған шаңырақта ата-аналар мен балалар арасындағы жағымды отбасылық перцептивтік қатынастардың дамуына қолайлы жағдай жасалатындығы анықталды. Сонымен қатар достық қарым-қатынас, өзара әсер ету, өз баласына уақытылы көмек көрсету, қазіргі уақытта туындайтын мәселелерді жою, осының бәрін жүзеге асырудың жолдары мен тәсілдерін отбасылық тәрбие түрінің оңтайлы болуы отбасындағы ата-аналар мен балалары арасындағы жағымды перцептивтік қатынастың түзілуіне байланысты.

Зерттеу мақсатына сай эксперименттік жұмыс барысында Дембо – С.Рубинштейн бойынша тұлғаның өзін-өзі бағалау әдістемесі, Е.Г.Эйдемиллер, В.В.Юстицкийдің (ОҚТ) «Отбасылық қатынастарды талдауы», А.Я.Варга мен В.В.Столинаның Ата-ананың қатынасын анықтау сауалнамасы арқылы алынған зерттеу нәтижелері негізінде отбасындағы ата-ана мен бала арасындағы перцептивтік қатынастың оңтайлы қалыптасуы барысындағы тәрбиенің тиімді болуының негізінде, келесідей психологиялық ерекшеліктер анықталды:

- отбасындағы ынтымақтастық, соның негізінде отбасы мүшелері арасында түсіністік пен бір-біріне деген көмек қатынасы түзіледі;
- отбасы мүшелері арасындағы ортақ мүддеге негізделген оңтайлы қарым-қатынас қалыптасады;
- ата-аналар мен балалардың жетістікке жетуге деген оңтайлы қолдау арқылы түзілген қатынасы құрылады;
- отбасы мүшелері арасындағы жағымды перцептивтік қатынасы құрылады.

Отбасылық тәрбиенің барлық құпиясы – жасөспірімдердің өзін дамытуға, бәрін өзі жасауға деген мүмкіндік, еркіндік беруімен ерекшеленеді [15,16]. Осылайша, отбасы – бұл баланы тәрбиелеудің сыртқы және ішкі факторы, дамудың қозғаушы күші, баланы барлық жерде сүйемелдейтін әлеуметтік институт, микроұжым, соның арқасында жасөспірімдердің бойында түрлі қасиеттердің, мінездің ерекшеліктері, ерік-жігері, төзімділігі, айналасындағы адамдармен ынтымақтастық қарым-қатынаста болу қабілеті одан әрі шыңдалып, дами түседі. Сонымен,

отбасындағы ата-аналар мен балалар арасындағы перцептивтік қатынастың басты ерекшелігі – олардың өзара сыйластығы, бір-біріне деген құрметі, бірінің бағасын екіншісі түсіне білуі жағымды қатынастың қалыптасуында маңызды болып табылады.

ҚОРЫТЫНДЫ Жоғарыда берілген теориялық талдау мен зерттеу нәтижелерін түйіндей келе отбасы – бұл баланы қарым-қатынастың қажеттілігімен қамтамасыз ететін институт, онсыз ол ешқашан адам және тұлға болып қалыптаса алмайтындығын тағы бір мәрте дәлелдей түстік. Отбасының ең маңызды қызметі – балаларды тәрбиелеу. Отбасылық тәрбие өзінің эмоционалдылығымен кез-келген басқа тәрбиеден асып түседі, әрі ол «өмірдің нұсқаушысы» – балаларға деген ата-аналық сүйіспеншілікті қалыптастырушы, бұл балалардың ата-аналарға деген оңтайлы перцептивтік қатынасы мен өзара сезімін тудырады. Бала отбасында балалық шағында не игерсе, кейінгі өмірінде де соны көрсететіндігі анық.

Отбасының маңыздылығы – отбасы негіздерінің қалануымен, жеке тұлғаның моральдық және әлеуметтік көзқарастарының қалыптасуымен анықталады, әрі ондағы басты рөл отбасындағы ата-аналар мен балалар арасындағы перцептивтік қатынас болып табылады.

Отбасындағы ата-аналардың дұрыс тәрбиелік ұстанымдары, ең алдымен, баланы жеке тұлға ретінде қабылдауында көрінеді, сонымен бірге баланың отбасындағы құқықтары мен қажеттіліктеріне өз отбасындағы мүшелерінің құрметпен қарауы, оны толыққанды мүше ретінде қабылдау ұстанымы анықтайды.

Жасөспірімдердің өзін-өзі бағалауы динамикалық және сонымен бірге тұрақтылыққа бейім, болашақта жеке тұлғаның ішкі ұстанымына ауысады, мінез-құлықтың мотивіне айналады. Жасөспірімдердің өзін-өзі бағалауына отбасылық тәрбие түрінің ықпалы орасан зор екендігін біз теориялық талдау мен эксперименттік зерттеулер арқылы дәлелдеуге әрекет жасадық.

Жасөспірімдер отбасының әрбір мүшесінен қолдауды, қамқорлықты қажет етеді, бұл ретте жағымды қатынастың болуы баланың өзін-өзі бағалауын арттыратын болса, ал жағымсыз қатынастың болуы, бала бойында жоғары мазасыздықтың, өзін-өзі төмен бағалауының бірден бір себебіне айналады. Мәселен, бала ауырып, сыныптастарынан артта қалады және оқу процесіне қосылу қиынға соғады. Егер о бастан өткерген уақытша қиындықтар ересектерді тітіркендірсе, мазасыздық, жаман, дұрыс емес нәрсе жасаудан қорқу пайда болады. Дәл осындай нәтижеге бала сәтті оқитын жағдайда да қол жеткізіледі, бірақ ата-аналар көп нәрсені күтеді және жоғары, шындыққа жанаспайтын талаптар қояды.

Қорыта келгенде, зерттеу нәтижелері көрсеткендей, отбасындағы ата-ана мен бала арасындағы перцептивтік қатынастың оңтайлы қалыптасуына отбасылық тәрбие түрі, ата-ананың ұстанатын стильдері тікелей әсер ететіндігі анықталды. Отбасындағы ата-ана мен бала арасындағы перцептивтік қатынастың орнықты болуы баланың тұлғалық қасиеттерінің дұрыс қалыптасуына септігін тигізеді. Осы ретте әр бала ата-анадан сол перцептивтік қатынаста жүрек жылуы, мейірімділікті қажет етеді, әрі оларды өзінің өмірдегі тірегі ретінде санайды. Отбасындағы әр бала үшін ата-ана әлемдегі игілік жаршысы, баласына үлгі көрсетуші, ақылшы болып табылатындығы хақ. Алынған зерттеу нәтижелерін бала тәрбиесінде, отбасы психологиясында қолдану ұсынылады.

Мақаланы жазу барысында жоғарыда аталған авторлардың әрқайсының өзіндік үлесін, зерттеу, талдау жасаудағы шеберліктерін ескере отырып, алғыс біздіреміз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың «Әділетті мемлекет. Біртұтас ұлт. Берекелі қоғам» атты Қазақстан халқына Жолдауы [Электронды ресурс] 2022 жыл 1 қыркүйек <https://www.akorda.kz/kz/memleket-basshysy-kasym-zhomart-tokaevty-n-kazakstan-halkyna-zholdauy-181416>
2. Атемова Қ.Т. Қазақ отбасы тәрбиесінің даму тарихы. Монография. – Алматы: «Қазақ университеті». -2007. -351 б.
3. Отбасы психологиясы: оқу құралы./ Ауталипова Ұ.И., Сақтағанова Т.С., Құрбанова И. «Қыздар университеті» баспасы. -Алматы. -2014. -186 б.

4. Арғынбаев Х. Қазақ отбасы. - Алматы: Қайнар. -2016. - 288 б.
5. Жаназарова З.Ж. Қазақстандағы қазіргі заманғы отбасы және оның мәселелері. – Алматы. -2013. - 436 б.
6. Шәукенова З.К. Қазақстандық отбасы қоғамның негізгі құндылығы ретінде: жағдайы және даму үрдістері. – Астана. -2013. - 325 б.
7. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений: Курс лекций. М.: «ЭКМО- Пресс». 2000. - 512 с.
8. Kadim A. (2023). Social perception from the point of view of the races. Eximia. 12, -P.528-537. <https://doi.org/10.47577/eximia.v12i1.400>.
9. Дружинин В. Н. Психология семьи. – СПб.: Питер. -2006. - 176 с.
10. Сулейменова Г.М, Айкинбаева Г.К, Максотова Т.М, Есқақова Ф.Е Жеткіншек шақтағы әлеуметтік перцепцияның ерекшеліктері. // Хабаршы. Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті «Психология» сериясы. -2022. №2(71). -Б. 218-223.
11. Sakenov, D. Z., Zhaparova, B. M., Mambetalina, A. S., Kenzhebayeva, T. B., Nurmagambetova, B. A., & Murzatayeva, A. K. (2023). Psychological characteristics of gender socialization of children in an orphanage. Relacoes Internacionais no Mundo Atual, 6(39), art. no. e06122. <https://doi.org/10.21902/Revrima.v6i39.6122>
12. Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия. -2013. - 456 с.
13. Семья в психологической консультации /Под ред. В.В. Столина, А.А. Бодалева. – М.: Педагогика. 2013. - 134 с.
14. Общая психодиагностика. /Под. ред. Бодалева А.А., Столина В.В. – М.: МГУ. – 2021. – 456 с.
15. Жарықбаев Қ., Қалиев С. Қазақ тәлім-тәрбиесі. – Алматы. -2015. -365б.
16. Suleimenova G, Utegenova B, Aikinbayeva G, Mambetalina A, Sakenov J, Shnaider F Social perception mechanisms in interpersonal communication among young adults. Relacoes Internacionais no Mundo Atual, 2024, v.3, n.45(2024) P-547-555. Social Sciences <https://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RIMA/article/view/7485>

References

1. Memleket basshysy Kasym-ZHомart Тоқаевтың «Әділетті мемлекет. Біртұтас ұлт. Бerekeli қоғам» атты Қазақстан халқына ZHoldaу [Elektrondy resurs] 2022 zhyl 1 қыркүйек <https://www.akorda.kz/kz/memleket-basshysy-kasym-zhomart-tokaevty-n-kazakstan-halkyna-zholdaу-181416>
2. Atemova Қ.Т. Қазақ отбасы тәрбиесінің даму тарихы. Monografiya. – Almaty: «Қазақ universiteti. -2007. -351 b.
3. Otбasy psihologiyasy: оқу құралы./ Aulalipova Ұ.І., Saқтағанова Т.С.,Қырбанова І. «Қыздар universiteti» baspasy. -Almaty. -2014. -186 b.
4. Arғыnbaev H. Қазақ отбасы. - Almaty: Qajnar. -2016. - 288 b.
5. ZHanazarova Z.ZH. Қазақстандағы қазирgi zamanғы отбасы zhәне onyң мәseleleri. – Almaty. – 2013. - 436 b.
6. SHәukenova Z.K. Қазақстандық отбасы қоғамның negizgi құндылығы retinde: zhazdajy zhәне damu үrdisteri. – Astana. -2013. - 325 b.
7. SHnejder L.B. Psihologiya semejnyh otnoshenij: Kurs lekcij. M.: «EKSMO- Press». 2000. – 512 s.
8. Kadim A. (2023). Social perception from the point of view of the races. Eximia. 12, -R.528-537. <https://doi.org/10.47577/eximia.v12i1.400>.
9. Druzhinin V. N. Psihologiya sem'i. – Spb.: Piter. -2006. - 176 s.

10. Sulejmenova G.M, Aikinbayeva G.K, Maksotova T.M, Esqarova F.E Zhetkinshek shaqtazy aleumettik persepiciyanuñ erekshelekteri. // Habarshy. Abaj atyndazy Qazaq ultiyq pedagogikalыq universiteti «Psihologiya» seriyasy. -2022. №2(71). -B. 218-223.
11. Sakenov, D. Z., Zhaparova, B. M., Mambetalina, A. S., Kenzhebayeva, T. B., Nurmagambetova, B. A., & Murzatayeva, A. K. (2023). Psychological characteristics of gender socialization of children in an orphanage. *Relacoes Internacionais no Mundo Atual*, 6(39), art. no. e06122. <https://doi.org/10.21902/Revrima.v6i39.6122>
12. Muhina V.S. Vozrastnaya psihologiya: Fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo. M.: Akademiya. -2013. - 456 s.
13. Sem'ya v psihologicheskoy konsul'tacii /Pod red. V.V. Stolina, A.A. Bodaleva. – M.: Pedagogika. 2013. - 134 s.
14. Obshchaya psihodiagnostika. /Pod. red. Bodaleva A.A., Stolina V.V. -M.: MGU. -2021. - 456 s.
15. ZHaryqbaev Q., Qaliev S. Qazaq talim-tarbiesi. – Almaty. -2015. -365b.
16. Suleimenova G, Utegenova B, Aikinbayeva G, Mambetalina A, Sakenov J, Shnaider F Social perception mechanisms in interpersonal communication among young adults. *Relacoes Internacionais no Mundo Atual*, 2024, v.3, n.45(2024) P-547-555. *Social Sciences* <https://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RIMA/article/view/7485>

АРНАЙЫ ПСИХОЛОГИЯ СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

FTAXP: 15.21.65

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.83.2.029>

Ж.А.Карибаев^{1*} , А.Н.Аутаева¹ , А.Б.Махамбетова² 

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

²Нұр-Мұбарак Египет ислам мәдениеті университеті, Алматы, Қазақстан

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚОЛДАУ

Аңдатпа

Бұл мақалада инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруді қажет ететін (ЕБҚ) балаларға көрсетілетін психологиялық қолдаудың мазмұны, маңызы және практикалық жүзеге асырылу жолдары қарастырылады. Қазіргі білім беру жүйесінде ЕБҚ балалардың танымдық, эмоционалдық және әлеуметтік даму ерекшеліктерін ескере отырып, психологиялық қолдауды кәсіби деңгейде ұйымдастыру – басты қажеттіліктердің бірі болып отыр.

Зерттеу барысында жалпы білім беретін мектептерде психологиялық қызметтің жағдайы, мамандардың кәсіби дайындығы, ата-аналармен өзара іс-әрекет деңгейі және ЕБҚ балалардың жеке дамуындағы қиындықтар жан-жақты талданды. Сауалнама, бақылау және сұхбат әдістері арқылы алынған мәліметтер мектептегі психологиялық қолдаудың жеткіліксіздігін және жүйелі жұмыстың болмауын көрсетті. Көп жағдайда психологиялық қызмет тек диагностикамен шектеліп, түзету, кеңес беру, сүйемелдеу және даму мониторингі сынды маңызды бағыттар ескерілмейді. Бұл жағдай ЕБҚ балалардың әлеуметтенуіне, оқу мотивациясына және өзін-өзі бағалауына теріс әсер етуі мүмкін.

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, психологиялық қолдау қызметін жетілдіру үшін келесі аспектілерге назар аудару қажет: мектеп психологтарының инклюзивті білім беруге бейімделген біліктілігін арттыру, ата-аналармен тиімді байланыс орнату, әр оқушының жеке психологиялық даму картасын жүргізу және мектепшілік қолдау жүйесін жүйелеу. Сондай-ақ, мемлекеттік деңгейде психологиялық қызметтің нормативтік және әдістемелік базасын жаңғырту өзекті мәселе болып табылады.

Мақалада осы саладағы өзекті мәселелер мен оларды шешу жолдарына нақты ғылыми-тәжірибелік ұсыныстар берілген. Ұсынылған тәсілдер мен модельдер инклюзивті білім беру сапасын арттыруға, ЕБҚ балалардың толыққанды дамуына және мектеп қауымдастығының үйлесімділігіне септігін тигізеді.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, ерекше білім беруді қажет ететін балалар, психологиялық қолдау, мектеп психологиялық қызметі, педагог-психолог, ата-аналармен жұмыс.

Карибаев.Ж.А.,^{1*} Аутаева А.Н.,¹ А.Б.Махамбетова²

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

²Египетский университет исламской культуры Нур-Мубарак, Алматы, Казахстан

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье рассматриваются содержание, значение и практическая реализация психологической поддержки, оказываемой детям с особыми образовательными потребностями (ООП) в условиях инклюзивного образования. В современной системе образования одной из основных потребностей является организация психологической поддержки на профессиональном уровне с учетом особенностей когнитивного, эмоционального и социального развития детей с особыми потребностями.

В ходе исследования проведен комплексный анализ состояния психологической службы в общеобразовательных школах, профессиональной подготовки специалистов, уровня взаимодействия с родителями, трудностей в личностном развитии детей с особыми образовательными потребностями. Данные, полученные с помощью анкетирования, наблюдений и интервью, показали недостаточную психологическую поддержку и отсутствие систематической работы в школе. Во многих случаях психологические услуги ограничиваются только диагностикой, игнорируя такие важные области, как коррекция, консультирование, поддержка и мониторинг развития. Такая ситуация может негативно повлиять на социализацию, мотивацию к обучению и самооценку детей с расстройствами малого тазобедренного сустава.

Результаты исследования показывают, что для совершенствования услуг психологической поддержки необходимо обратить внимание на следующие аспекты: повышение квалификации школьных психологов, адаптированных к инклюзивному образованию, налаживание эффективной коммуникации с родителями, ведение индивидуальной карты психологического развития каждого ученика, систематизация системы внутришкольной поддержки. Также актуальным вопросом является модернизация нормативно-правовой и методической базы деятельности психологических служб на государственном уровне.

В статье представлены конкретные научно-практические рекомендации по решению актуальных проблем в этой области и пути их решения. Предложенные подходы и модели способствуют повышению качества инклюзивного образования, полноценному развитию детей с особыми образовательными потребностями, гармонии школьного коллектива.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, психологическое сопровождение, школьная психологическая служба, педагог-психолог, работа с родителями.

¹Karibaev Zh.A, ^{2*}Autaeva A.N. ³A.B.Makhambetova

¹Abai Kazakh National Pedagogical University

²Egyptian University of Islamic Culture Nur-Mubarak,

PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Annotation

This article examines the content, significance and practical implementation of psychological support for children with special educational needs (SEN) in inclusive education. In the current education system, the organization of psychological support at a professional level, taking into account the specifics of the cognitive, emotional and social development of children with SEN, is one of the main needs.

During the study, the state of psychological services in general education schools, the professional training of specialists, the level of interaction with parents and the difficulties in the personal development of children with SEN were comprehensively analyzed. The data obtained through questionnaires, observation and interview methods showed the inadequacy of psychological support in schools and the lack of systematic work. In most cases, psychological services are limited to diagnostics, while important areas such as correction, counseling, support and development monitoring are not taken into account. This situation can negatively affect the socialization, motivation for learning and self-esteem of children with SEN.

The results of the study show that in order to improve psychological support services, it is necessary to pay attention to the following aspects: improving the skills of school psychologists adapted to inclusive education, establishing effective communication with parents, maintaining an individual psychological development map for each student, and systematizing the intra-school support system. Also, the modernization of the regulatory and methodological base of psychological services at the state level is an urgent issue.

The article provides specific scientific and practical recommendations on current issues in this area and ways to solve them. The proposed approaches and models contribute to improving the quality of inclusive education, the full development of children with special educational needs, and the harmony of the school community.

Keywords: inclusive education, children with special educational needs, psychological support, school psychological service, educational psychologist, work with parents.

ҚІРІСПЕ. Қазіргі таңда білім беру жүйесінде инклюзивті бағыт ерекше маңызға ие болып отыр. Әлемдік тәжірибе көрсетіп отырғандай, инклюзивті білім беру – бұл тек ерекше білім беруді қажет ететін балаларды жалпы білім беру ортасына енгізу ғана емес, сонымен қатар олардың психологиялық, әлеуметтік және тұлғалық дамуын жан-жақты қамтамасыз ету жүйесі болып табылады. Қазақстан Республикасының білім туралы Заңында [1] және білім беруді дамытудың 2015–2025 жылдарға арналған білім беру тұжырамдамасында [2] инклюзивті білім беруді дамыту мәселесі басты басымдықтардың бірі ретінде және ерекше білім беруді қажет ететін балаларға тең жағдай жасау қажеттілігі нақты көрсетілген.

Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруді қажет ететін (ЕБҚ) балалардың әлеуметтік бейімделуі, тұлғалық дамуы және оқу процесіне толыққанды араласуы үшін сапалы психологиялық қолдау қызметі қажет. Бұл қолдаудың мазмұны тек психологиялық диагностикамен шектелмейді, сонымен қатар түзету-дамыту, кеңес беру, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу шараларын қамтиды.

Көптеген зерттеулер (Выготский, Луков, Бронфенбреннер және т.б.) ерекше қажеттіліктері бар балалардың әлеуметтену үдерісінде психологиялық қолдаудың рөлі зор екенін дәлелдейді. Әсіресе, мектепке алғаш келген баланың өзін қауіпсіз сезінуі, эмоционалдық тұрақтылықты сақтауы мен тұлғалық әлеуетін ашу мүмкіндігі – осы қолдауға тікелей байланысты.

Бұл зерттеудің теориялық негізі - білім беру психологиясы, инклюзивті педагогика және психологиялық қолдау көрсету теорияларына сүйенеді. Инклюзивті білім беру – бұл тек білім алуға тең қолжетімділікті қамтамасыз ететін жүйе ғана емес, сонымен қатар тұлғаның психоэмоционалдық, әлеуметтік дамуын қолдауға бағытталған тұтас педагогикалық үрдіс болып табылады.

Л.С. Выготскийдің мәдени-тарихи даму теориясы бойынша, баланың дамуы әлеуметтік орта мен қарым-қатынас арқылы жүзеге асады. Осы тұрғыдан алғанда, ерекше білім беруді қажет

ететін балалар үшін қолайлы әлеуметтік-психологиялық орта құру олардың когнитивтік және тұлғалық дамуын қамтамасыз етудің басты шарты болып табылады [3].

У. Бронфенбреннердің экологиялық даму моделі де бұл зерттеуге әдіснамалық негіз болды. Ол тұлғаның дамуына әсер ететін жүйелерді (микрожүйе, мезожүйе, экзожүйе, макрожүйе) бөліп көрсетіп, баланың дамуы мен бейімделуі қоршаған ортадағы қатынастар мен жағдайларға тығыз байланысты екенін дәлелдеген [4].

Инклюзивті білім беру теориясындағы маңызды ұстанымдардың бірі – даралап оқыту мен қолдау. Бұл тәсіл әр баланың жеке қабілеті мен қажеттілігіне сай оқыту мен психологиялық қолдау ұйымдастыруды көздейді [5].

Сонымен қатар, эмпатиялық қолдау теориясы (К. Роджерс) зерттеу барысында маңызды рөл атқарды. Бұл теорияға сәйкес, баланың өз әлеуетін толық іске асыруы үшін оны түсінетін, қолдайтын және сенетін орта қажет. Инклюзивті білім беру жағдайында бұл теория ерекше білім беруді қажет ететін балалармен қарым-қатынаста мұғалімдер мен мамандардың эмпатиялық көзқарасын қалыптастырудың маңыздылығын негіздейді [6].

Осы теориялар мен әдіснамалық көзқарастар зерттеудің бағыт-бағдарын айқындап, психологиялық қолдаудың мәні мен мазмұнын терең түсіндіруге мүмкіндік берді.

Қазіргі таңда көптеген мектептерде ЕБҚ балалармен жұмыс жүргізетін мамандар психологиялық диагностикамен шектеліп жатады. Ал шын мәнінде, қолдау процесі диагностика – түзету – кеңес беру – сүйемелдеу – мониторинг кезеңдерінен тұратын жүйелі қызмет болуы тиіс. Осы мәселе педагогикалық тәжірибеде жиі ескерілмей жатады және бұл ЕБҚ оқушылардың оқудағы жетістігіне тікелей әсер етеді.

Инклюзивті білім беру жүйесінде психологиялық қолдау қызметін ұйымдастыру – бұл тек маманның кәсіби біліктілігіне ғана емес, сондай-ақ бүкіл мектеп ұжымының, ата-аналардың және қоғамның инклюзивті құндылықтарды қабылдау деңгейіне де тікелей байланысты. Психологиялық қолдаудың тиімді жүзеге асуы үшін мектеп психологтары мен арнайы педагогтердің бірлесе жұмыс істеуі, олардың кәсіби дамуы мен үздіксіз біліктілігін арттыру жүйесі маңызды.

Сонымен қатар, психологиялық қолдау көрсету барысында баланың жеке ерекшеліктерін, даму қарқынын, әлеуметтену деңгейін және оқу мотивациясын ескеретін дараландырылған тәсіл қажет. Бұл бағытта психологиялық қолдаудың мынадай негізгі бағыттарын бөліп көрсетуге болады:

- Эмоциялық тұрақтылықты қалыптастыру;
- Өзін-өзі бағалау мен ішкі мотивацияны дамыту;
- Қарым-қатынас дағдыларын жетілдіру;
- Оқу іс-әрекетіне деген қызығушылық пен сенімді арттыру;
- Стресті жеңуге көмектесу және психологиялық қауіпсіз орта құру.

Зерттеулер көрсетіп отырғандай, жүйелі әрі бағытталған психологиялық қолдау ЕБҚ балалардың оқу жетістіктерін арттыруға, құрдастарымен тиімді қарым-қатынас орнатуға және мектеп өміріне белсенді араласуына ықпал етеді. Бұл, өз кезегінде, инклюзивті білім берудің негізгі мақсатына – әрбір баланың сапалы білім алуға тең мүмкіндігін қамтамасыз етуге қол жеткізудің маңызды тетігі болып саналады.

Осы мақалада инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруді қажет ететін балаларға көрсетілетін психологиялық қолдаудың маңыздылығы, ұйымдастырылу жолдары мен тиімділігін арттыру тетіктері қарастырылады. Сонымен қатар, практикалық зерттеу нәтижелері арқылы қазіргі мектептердегі қолдау қызметтерінің жай-күйі сарапталып, нақты ұсыныстар ұсынылады [7, 8].

ЗЕРТТЕУ ӘДІСНАМАСЫ МЕН ӘДІСТЕРІ. Бұл зерттеу инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруді қажет ететін (ЕБҚ) балаларға психологиялық қолдаудың тиімділігін анықтау мақсатында жүргізілді. Зерттеудің негізіне білім беру психологиясы, инклюзивті педагогика және психологиялық диагностика салаларындағы теориялар мен әдіснамалық ұстанымдар алынды. Атап айтқанда, Выготскийдің әлеуметтанулық даму теориясы, Бронфенбреннердің

экологиялық жүйелер теориясы және даралап оқыту мен психологиялық сүйемелдеу принциптері басшылыққа алынды.

Зерттеу сапалық (qualitative) және сандық (quantitative) әдістерді үйлестіре отырып жүргізілді. Мұндай аралас әдіс зерттеліп отырған мәселенің көпқырлы сипатын ашуға, тәжірибелік жағдайларды тереңірек талдауға және мәліметтердің шынайылығын арттыруға мүмкіндік берді. Сапалық зерттеу барысында мұғалімдер мен психологтардың кәсіби тәжірибесі, эмоциялық-психологиялық көзқарастары зерделенсе, сандық зерттеу арқылы мектептердегі нақты жағдайлар мен үрдістер статистикалық тұрғыда бағаланды [9].

Зерттеу барысында келесі әдістер қолданылды:

1. Сауалнама (анкеталық зерттеу) – жалпы орта білім беретін мектептердегі мұғалімдер мен педагог-психологтар арасында жүргізілді.

Сауалнамада ЕБҚ балалармен жұмыс барысында туындайтын қиындықтар, психологиялық қызметтің қолжетімділігі мен сапасы, ата-аналармен жұмыс тәжірибесі және мамандардың кәсіби қажеттіліктері қарастырылды. Сауалнаманың нәтижелері арқылы инклюзивті білім берудегі негізгі проблемалық аймақтар мен қолдаудың әлсіз тұстары анықталды.

2. Интервью – тереңдетілген сұхбат түрінде ұйымдастырылып, мектеп психологтары мен арнайы мамандардың кәсіби пікірлері тыңдалды. Сұхбат барысында инклюзивті ортада жұмыс істеу тәжірибесі, кәсіби қиындықтар, мотивациялық факторлар мен қолдау әдістері анықталды.

3. Құжаттарды талдау – мектептердің ішкі психологиялық қызметінің жоспарлары, жылдық есептері, оқушылардың жеке даму карталары мен түзету-дамыту бағдарламалары сарапталды. Бұл әдіс психологиялық қолдаудың нақты ұйымдастырылу деңгейін сипаттауға мүмкіндік берді.

4. Бақылау әдісі – ЕБҚ балалармен жұмыс жүргізіліп жатқан сыныптарда сабақ барысы мен әлеуметтік қарым-қатынастарды бақылау арқылы мәліметтер жиналды. ЕБҚ балалардың өзара қарым-қатынасы, эмоционалдық жағдайы, мұғаліммен және сыныптас балалармен байланысы бақыланды. Сонымен қатар, арнайы мамандардың жұмыс тәсілдері мен қолданған әдістері де ескерілді [10].

Зерттеу 2024 жылдың қыркүйек–желтоқсан айлары аралығында Қазақстанның әртүрлі аймақтарындағы инклюзивті білім беретін мектепте жүргізілді.

Жиналған деректер SPSS статистикалық бағдарламасы арқылы өңделді. Сауалнама нәтижелері бойынша жиілік, пайыздық қатынас, корреляциялық байланыстар анықталды. Ал сапалық мәліметтер мазмұндық талдау (контент-анализ) әдісі арқылы өңделіп, негізгі тақырыптар мен мәселелер жүйеленді. Мұндай кешенді талдау алынған нәтижелердің шынайылығы мен сенімділігін қамтамасыз етуге мүмкіндік берді.

НӘТИЖЕЛЕР МЕН ОЛАРДЫ ТАЛҚЫЛАУ. Зерттеу жұмысы Алматы қаласындағы үш инклюзивті мектепте жүргізілді. Сауалнамаға жалпы саны 60 респондент қатысты: олардың ішінде 20 педагог, 10 психолог және 30 ата-ана бар. Зерттеу барысында мектептердегі психологиялық қолдаудың деңгейі мен сапасы, ЕБҚ балалардың эмоционалды жағдайы, сондай-ақ ата-аналармен жүргізілетін жұмыстар қарастырылды.

№	Сұрақтар	Иә (%)	Жоқ (%)
1	Сіздің мектебіңізде психологиялық қолдау көрсетіле ме?	75%	25%
2	Психологтардың инклюзивті білім беру бойынша арнайы білімі бар ма?	40%	60%
3	ЕБҚ балалардың эмоционалды қиындықтарын жиі байқайсыз ба?	85%	15%
4	Ата-аналармен психологиялық жұмыс жүйелі түрде жүргізіле ме?	50%	50%
5	Сіздің ойыңызша, психологиялық қолдауды күшейту қажет пе?	90%	10%

Зерттеу нәтижелері инклюзивті білім беру жағдайында ЕБҚ балаларға психологиялық қолдаудың бірқатар проблемаларын ашып көрсетті. Алынған мәліметтерге сүйене отырып, төмендегі негізгі қорытындыларды жасауға болады:

Біріншіден, психологиялық қызметтің қолжетімділігі барлық мектептерде біркелкі емес. 75% респондент мектептерінде мұндай қызметтің бар екенін көрсетсе де, 25%-ы мүлде жоқ

немесе өте шектеулі екенін айтты. Бұл инклюзивті білім беру талаптарын толыққанды қамтамасыз ету үшін барлық мектептерде сапалы және тұрақты психологиялық қолдау жүйесі қажет екенін білдіреді.

Екіншіден, мамандардың кәсіби даярлығы жеткіліксіз. Зерттеу деректері көрсеткендей, психологтардың тек 40%-ы ғана инклюзивті білім беру саласы бойынша арнайы дайындықтан өткен. Бұл көрсеткіш кадрлардың кәсіби біліктілігін арттыруға бағытталған мақсатты бағдарламалар мен тұрақты курстар қажеттігін көрсетеді.

Үшіншіден, эмоционалды қиындықтар – ЕБҚ балалардың бейімделу жолында негізгі кедергілердің бірі. Мұғалімдер мен ата-аналар пікіріне сәйкес, балалардың 85%-ында эмоциялық тұрақсыздық, тұйықтық, қорқыныш және өз-өзіне сенімсіздік байқалады. Бұл жағдай баланың мектеп ортасына толық араласуына және әлеуметтенуіне кедергі келтіреді.

Төртіншіден, ата-аналармен психологиялық жұмыс жеткілікті деңгейде жүргізілмейді. Тек 50% жағдайда ғана жүйелі түрде өткізілетіні анықталды. Бұл ата-аналардың да ақпараттық және психологиялық қолдауға мұқтаж екенін айғақтайды. Ата-аналармен серіктестік орнату – инклюзивті білім беру үдерісінің табысты жүзеге асуына ықпал ететін маңызды фактор.

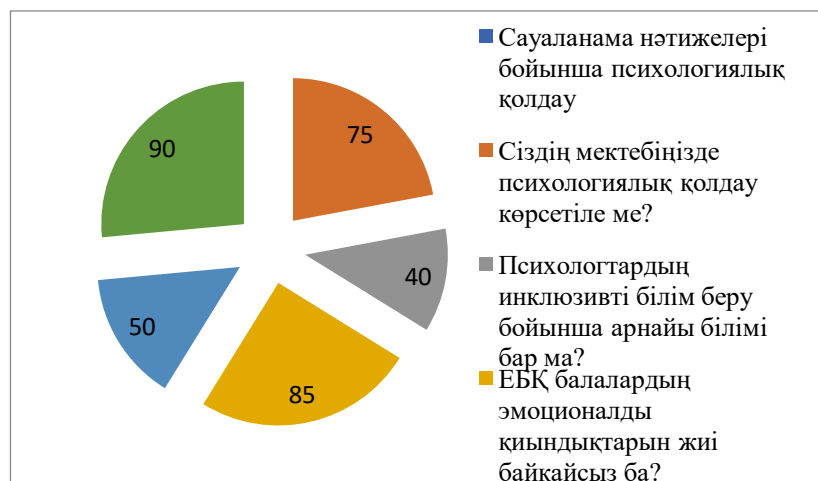
Бесіншіден, қолдауды күшейту қажеттілігі – респонденттердің 90%-ы психологиялық қызметтің ауқымын кеңейтіп, сапасын арттыру керектігін алға тартты. Бұл сұраныс инклюзивті мектептерде кәсіби қолдау көрсетудің өзектілігін нақтылай түседі.

Жалпы алғанда, зерттеу инклюзивті білім беруде психологиялық қолдаудың өзекті мәселелерін айқындап, оны жетілдіру жолдарына бағытталған нақты ұсыныстар әзірлеуге негіз болды. ЕБҚ балалардың толыққанды білім алу құқығын қамтамасыз ету үшін кешенді қолдау тетіктері, мамандардың үздіксіз кәсіби дамуы және ата-аналармен ынтымақтастықты күшейту қажет.

Төменде негізгі нәтижелер берілген:

- 75% респондент мектептерде психологиялық қолдау көрсетілетінін атап өтті;
- 40% психологтар ғана инклюзивті білім беру бойынша арнайы курстан өткен;
- 85% жауап беруші ЕБҚ балаларда эмоциялық тұрақсыздық, тұйықтық, агрессия сияқты белгілерді байқаған;
- 50% ата-аналармен жүйелі жұмыс жүргізілмейтінін айтқан;
- 90% респондент психологиялық қолдауды күшейту қажет деп есептейді.

Төмендегі диаграммада осы нәтижелер көрнекі түрде ұсынылған:



1-сурет: сауалнама нәтижелері

Зерттеу нәтижелерін талдау барысында бірқатар маңызды тұжырымдамалар мен үрдістер анықталды. Сауалнама мен бақылау нәтижелері, сондай-ақ педагог-психологтар мен мұғалімдердің пікірлері ЕБҚ балаларға көрсетілетін психологиялық қолдаудың жүйелі ұйымдастырылмағанын көрсетті.

- Біріншіден, сауалнамаға қатысқан педагогтардың 90%-ы психологиялық қолдау

қажеттігін мойындағанымен, олардың жартысына жуығы бұл қолдаудың нақты жүзеге аспайтынын жеткізді. Бұл мектептерде арнайы дайындықтан өткен мамандардың жетіспейтіндігінен туындайды. Яғни, ЕБҚ балалардың ерекше психологиялық қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін жалпы психолог емес, инклюзивті салада маманданған кадрлар қажет.

- Екіншіден ЕБҚ балаларда жиі байқалатын эмоционалды және мінез-құлықтық қиындықтар – оқыту үдерісіне толыққанды қатысуға кедергі келтіретін басты факторлардың бірі. Бұл өз кезегінде басқа оқушылармен және мұғалімдермен өзара қарым-қатынаста қиындықтар туындатып, баланың оқуға деген ынтасына кері әсер етеді.

- Үшіншіден, ата-аналармен байланыс деңгейі жеткіліксіз екені анықталды.

Психологиялық қызмет тек балаға ғана емес, оның отбасына да бағытталуы тиіс. Қолдау мен түсіністік тек мектепте ғана емес, үй жағдайында да жалғасуы қажет.

- Төртіншіден, мектептегі психологиялық қызметтің жұмысын бағалауда жүйелілік пен мониторингтің болмауы – қолдаудың сапасына ықпал ететін негізгі себептердің бірі болып отыр. Бұл бағытта нақты көрсеткіштер мен тиімділік индикаторларын енгізу қажет.

Жалпы алғанда, зерттеу инклюзивті ортада ЕБҚ балаларға көрсетілетін психологиялық қолдаудың сапасын арттыру үшін жүйелі, ғылыми негізделген тәсілдердің қажет екенін көрсетті. Психологиялық қызметтің тиімділігі тек мамандардың тәжірибесіне емес, сонымен бірге білім беру ұйымының басшылық қолдауы мен институционалдық ресурстарға да тікелей байланысты.

ҚОРЫТЫНДЫ. Зерттеу нәтижелері инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруді қажет ететін (ЕБҚ) балаларға көрсетілетін психологиялық қолдаудың әлі де жүйелеуді және кәсіби жетілдіруді қажет ететіндігін айқын көрсетті. Психологиялық қолдау — ЕБҚ балалардың оқуға деген ынтасын арттыруға, әлеуметтік бейімделуіне және эмоционалдық тұрақтылығын қалыптастыруға мүмкіндік беретін негізгі факторлардың бірі.

Бұл қолдау түрі ЕБҚ балалардың оқу мотивациясын, әлеуметтік бейімделуін, эмоционалдық тұрақтылығын қалыптастыруда шешуші рөл атқарады. Сонымен қатар, психологиялық қолдаудың жеткілікті деңгейде болмауы инклюзивті білім беру сапасына тікелей әсер ететіні анықталды.

Зерттеу барысында анықталған басты мәселелер:

- Психологиялық қызметтің әр мектепте әртүрлі деңгейде ұйымдастырылуы, бірыңғай стандарттың болмауы;

- Педагог-психологтардың инклюзивті ортада жұмыс істеуге дайындықтарының жеткіліксіздігі;

- Эмоционалды қиындықтарға тап болатын балалар санының артуы;

- Психологиялық қызмет пен ата-аналар арасындағы байланыс деңгейінің төмендігі, отбасы ресурсының толық қолданылмауы;

- Қолдау қызметтерінің уақтылы, жүйелі түрде көрсетілмеуі және олардың тиімділігінің жеткілікті түрде бағаланбауы.

- Психологиялық қолдауға деген нақты сұраныстың жоғары болуы.

Зерттеу барысында алынған деректерге сүйене отырып, келесі ұсыныстар беріледі:

1. Педагог-психолог кадрларын кәсіби қайта даярлау және біліктілігін арттыру – инклюзивті білім беру жағдайына бейімделген арнайы курстар мен тренингтер ұйымдастыру қажет.

2. Мектептегі психологиялық қызметтің нормативтік-құқықтық және әдістемелік базасын жетілдіру – психологиялық сүйемелдеудің бірыңғай стандарттары мен алгоритмдерін бекіту.

3. Жеке даму карталарын енгізу – әрбір ЕБҚ оқушыға арнап жеке психологиялық-педагогикалық қолдау бағдарламасын жасау, оның орындалуын тұрақты бақылау.

4. Ата-аналармен тұрақты кері байланыс орнату – практикалық семинарлар, психологиялық кеңестер, мектепшілік конференциялар ұйымдастыру арқылы отбасының қолдау әлеуетін арттыру.

5. Психологиялық қолдау қызметіне ішкі және сыртқы мониторинг жүйесін енгізу – жұмыстың тиімділігін бағалау үшін сапалық және сандық индикаторларды пайдалану.

Қорытындылай келе, инклюзивті білім беру жүйесінде психологиялық қолдау — оқушының оқу жетістігі мен әлеуметтік-психологиялық бейімделуінің кепілі. Бұл тек қосымша қызмет емес, білім беру процесінің ажырамас, міндетті және интеграцияланған бөлігі болуы тиіс. Тиімді психологиялық сүйемелдеу тек ЕБҚ балалардың ғана емес, жалпы мектеп ұжымының — мұғалімдердің, ата-аналардың және оқушылардың өзара түсіністігі мен қолдау мәдениетін қалыптастырады. Сондықтан мектептегі психологиялық қызметті күшейту — қоғамның инклюзивті мәдениетке бейімделуінің маңызды шарты болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Қазақстан Республикасының “Білім туралы” Заңы. – Астана: ҚР Президенті жанындағы ҚСЗИ, 2007. – 80 б.
2. Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2015–2025 жылдарға арналған тұжырымдамасы. – Астана: ҚР БҒМ, 2015. – 44 б.
3. Выготский Л.С. Проблемы детской психологии. – М.: Просвещение, 1997. – 400 с.
4. Бронфенбреннер У. Экология человеческого развития. – М.: Прогресс, 1981. – 365 с.
5. Луков В.А. Социальная адаптация детей с ОВЗ: теоретико-практический аспект. – М.: Наука, 2006. – 212 с.
6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
7. Әлімжанова С.Т., Базарбаева Г.Ә. Инклюзивті білім беру жүйесінде психологиялық қызметтің рөлі // Педагогика және психология. – 2022. – №1(46). – Б. 52–58.
8. Сатова Г. Инклюзивті білім берудегі педагогикалық қолдау мәселелері // Қазақстан мектебі. – 2021. – №2. – Б. 18–22.
9. Creswell J.W. Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. – 4th ed. – Thousand Oaks: SAGE Publications, 2014. – 273 p.
10. ҚР Білім және ғылым министрлігі. Инклюзивті білім беруді дамытудың әдістемелік нұсқаулары. – Астана: 2020. – 36 б.

References:

1. Қазақстан Respublikasyның “Bilim turaly” Zaңy. – Astana: QR Prezidenti zhanyndazy QSZI, 2007. – 80 b.
2. Қазақстан Respublikasynda bilim berudi damytudyң 2015–2025 zhyldarға арналған тұжырымдамасы. – Astana: QR BFM, 2015. – 44 b.
3. Vygotskiy L.S. Problemy detskoj psihologii. – M.: Prosveshchenie, 1997. – 400 s.
4. Bronfenbrenner U. Ekologiya chelovecheskogo razvitiya. – M.: Progress, 1981. – 365 s.
5. Lukov V.A. Social'naya adaptaciya detej s OVZ: teoretiko-prakticheskij aspekt. – M.: Nauka, 2006. – 212 s.
6. Rodzhers K. Vzglyad na psihoterapiyu. Stanovlenie cheloveka. – M.: Progress, 1994. – 480 s.
7. Әлімжанова С.Т., Базарбаева Г.Ә. Inklyuzivti bilim beru zhyjesinde psihologiyalyқ қызметтің рөлі // Pedagogika zhәне psihologiya. – 2022. – №1(46). – Б. 52–58.
8. Satova G. Inklyuzivti bilim berudegi pedagogikalық қолдау мәселелері // Қазақстан мектебі. – 2021. – №2. – Б. 18–22.
9. Creswell J.W. Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. – 4th ed. – Thousand Oaks: SAGE Publications, 2014. – 273 p.
10. QR Bilim zhәне ғылым ministrлігі. Inklyuzivti bilim berudi damytudyң әdistemelik нұсқаулары. – Astana: 2020. – 36 b.

FTAXP 15.81.21

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.83.2.030>

Молдаханова М.М.^{1*} , Нурбекова А.М.²  Мухаметжанова Н.А.³ .

¹М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Шымкент қ., Қазақстан

²Ө.Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Шымкент қ.,
Қазақстан

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

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН СТУДЕНТТЕРДІ ЖОО-ДА ОҚУҒА БЕЙІМДЕУДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ШАРТТАРЫ

Аңдатпа

Мақалада ЕББҚ бар ЖОО – ның білім алушыларының оқу орнына бейімделудің аспектілері қарастырылады және ЖОО – дағы кәзіргі заманғы дамуға байланысты білім алушыларға қолдау көрсетудің өзекті мәселесі қарастырылған. Білім алушылардың танымдық қабілеттері және білім алушының өзіндік жеке ерекшеліктері маңызды.

Жоғары оқу орындарында ЕББҚ бар студенттерді оқу үдерісіне бейімделуінде студенттердің алған білімдерінің табысты болуына педагогикалық - психологиялық қолдау жұмыстары әр студент пен білім беруші оқытушы құрамының байланысты жұмыстары, көпқырлы үдеріс есебінде қарастыруды қажет етеді. ЕББҚ студенттердің оқу үдерісіне бейімделуінің негізгі 4 критерийлерін атап айтуға болады: когнитивті – студенттердің жоғары оқу орнында білім алуындағы негізгі алға қойған мақсаттарын және оларға жету жолдарын нақты білсе; эмоционалды – ерікті критерийінің болуы – жоғары оқу орнында білім алу үдерісінде тұлғаралық қарым – қатынасты құра білмеу қабілеті болуымен де сипатталады және айналасындағы жаңа жағдайларға өзіндік жай – күйін бағалауының болуы, айналасындағы әлеуметтік құбылыстарды қабылдай алуы мен бейімделуі, дербестігі жатады.

Түйін сөздер: психологиялық – әлеуметтік бейімделу; ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылар; студенттердің денсаулық жағдайы; психологиялық жай-күй.

Молдаханова М.М.^{1*}, Нурбекова А.М.² Мухаметжанова Н.А.³.

¹Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова, г. Шымкент, Казахстан

² Южно Казахстанский педагогический университет имени О. Жанибекова,
г. Шымкент, Казахстан

Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева, Астана, Казахстан

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Аннотация

В данной статье рассматриваются особенности организации процесса адаптации студентов с особыми образовательными потребностями в вузе. Рассмотренная в статье проблема является актуальной, так как многие ученые уже отметили необходимость психолого-педагогической поддержки студентов с особыми образовательными потребностями в вузе. В процессе обучения студентов с особыми образовательными потребностями необходимо учитывать как познавательные, так и личностные особенности. Процесс адаптации студентов с особыми образовательными потребностями сложный и многогранный процесс, в котором создаются специальные психолого-педагогические условия для успешного обучения и социального взаимодействия обучающихся. Процесс адаптации студентов с особыми образовательными потребностями имеет четыре критерия. Это когнитивный, мотивационный, эмоционально волевой и экспериментальный. Когнитивный критерий характеризует навыки студента в понимании системы знаний и особенности его усвоения. Эмоционально волевой критерий характеризует способность студента строить межличностные отношения, а также его индивидуальный эмоционально-волевой подход к процессу и результату обучения. Эмоционально волевой критерий же

характеризуется способностью студента оценивать эмоциональное состояние другого человека, и отношение к изменившейся вокруг ситуации. Мотивационный критерий адаптации характеризует способность студента правильно оценивать свои социальные навыки, причины своего поведения, а также свои социальные и когнитивные возможности.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация; психологическое благополучие; студенты с ограниченными возможностями здоровья.

М. Moldakhanova^{1*}, А. Nurbekova² N/A. Muhametzhanova³.

¹*South Kazakhstan University named after Mukhtar Auezov, Shymkent, Kazakhstan*

²*South Kazakhstan Pedagogical University named after Zhanibekov University, Shymkent, Kazakhstan*

⁴*Eurasian National University named after L. N. Gumilev, Astana, Kazakhstan*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ADAPTATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS TO STUDY AT HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Abstract

The article considers some aspects of the organisation of adaptation of students with special educational needs in higher education institution. The relevance of the problem of student support in connection with modern changes in higher education institution is proved. Not only cognitive abilities of students are important, but also personal characteristics of each student. Psychological and pedagogical support in the process of adaptation of students with special educational needs to higher education institution is considered as a complex, multifaceted process of interaction between students and teachers in the form of activities in which psychological and pedagogical conditions for successful learning and development of each student are created.

The adaptation process of students with special educational needs is characterised by four main criteria: cognitive, emotional-volitional, experiential and motivational.

While the cognitive criterion determines the students' understanding of the purpose of learning in higher education and assimilation of the system of knowledge on how to achieve this goal, the emotional-volitional criterion is characterised by the students' ability to build interpersonal relationships with the presence of an individual approach to the nature and results of learning. And the emotional-volitional criterion allows to evaluate the general emotional state of a person and his/her attitude to the changed situation. The motivational criterion of adaptation shows how correctly the student perceives and evaluates himself and his social relations, knows the reasons for his behaviour in the new environment, which measures him by the

Keywords: socio-psychological adaptation; psychological well-being; students with disabilities.

КІРІСПЕ. Жоғары оқу орнының ЕББҚ бар студенттерді білім бері кәзіргі қоғам талабына сай дамуында педагогикалық – психологиялық қолдау жасау қажет екені және бұл бүгінгі таңда өзекті мәселелердің бірі болып отыр. Ал, бұл мәселені шешу мақала тақырыбының өзектілігін байқатады. Ерекше білім беру қажеттілігі бар студенттердің ЖОО – дарында оқу жағдайларына бейімделуінде туындап жүрген мәселелерді шешуде қажетті теориялық және тәжірибелік нақты алғышарттар бойынша жасалу қарастырылуда.

Ерекше білім беру қажеттілігі бар студенттердің жоғары оқу орындарында оқу үдерісіне бейімделуі бірқатар субъективті ерекшеліктері мен оқу үдерісіне бейімделудің педагогикалық-психологиялық қолдауды ұйымдастырудың нақты шарттармен байланысты екені айқын. ЕББҚ оқу үдерісін тәжірибелік талдау олардың дамуы мен сәтті әлеуметтенуін қиындататын негізгі мәселелері Ресей ғалымдары Э.В. Патраков, Л.В. Токарская, О.В. Гушиннің осы мәселе аясындағы зерттеулерінде студенттердің ЖОО – да оқуға бейімделу мүмкіндіктері қаралған.

Ал, С.Д. Родонованың ғылыми еңбегінде әлеуметтік бейімделуге анықтама бере отырып төмендегідей жіктейді. Әлеуметтік бейімделу – әлеуметтік ортаға енуде психологиялық психологиялық функцияларды орындау мүмкіндіктері бар болуы:

- өзіндік өмірін, оқуын, демалыстары мен бос уақыттарын және өзі өмір сүретін әлеуметтік ортасындағы адамдармен қарым – қатынас құру қабілеттерінің болуы;
- өз дамуының ерекшеліктері мен қоршаған орта шындығын қабылдай алуы;
- өз ортасына қарай мінез-құлқын да бейімдеу;

Т.П. Браунның «Адаптация студентов к обучению в вузе в условиях оптимизации образовательной среды» ғылыми зерттеуінде жоғары оқу орнының студенттерінің білім беру үдерісіне бейімделуінің сәттілігін сыртқы критерий және ішкі критерий бойынша екі жақты қарастырады. Сыртқы критерийлер ЕББҚ бар білім алушының мүмкіндіктері ЖОО – да білім алу талаптарына жарамдылығын, ішкі критерийге – физиологиялық саулығын сақтауға, шиеленіс пен алаңдаушылықтың болмауына қанағаттануын анықтайды. Г.П. Максимованың «Модернизация воспитания в высшей на интеграции педагогики и искусства в медиасреде» атты ғылыми зерттеуінде ЕББҚ студенттердің білім алуға деген белсенділігінің артуы үшін студенттерге оқу үдерісіне бейімделуге қажетті жағдайлардың жасалуы қажет екендігі айтылған. ЖОО - ға келген әрбір студенттің білім деңгейі мен жеке ерекшеліктері әртүрлі болуына байланысты әр студентке жеке бейімделу жағдайлары жасалу керектігі айтылған.

Ерекше білім беру қажеттілігі бар студенттердің бірге оқитын топ студенттермен тұлғаралық қарым – қатынас орнатудың әлеуметтік, психологиялық бейімделудің негізгі міндеттерін сонымен бірге, студенттің топтағы өз орны мен рөлін білуі және өз позициясымен жеңе білуі керектігі туралы М.Д. Коновалова тұжырым айтқан. Студенттің өз топ ішінде өз - өзіне деген сенімсіздіктің болуы өзінің мәртебесіне қанағаттанбауынан болады және студенттік құндылықтар мен нормаларды орнатуда да, өзін – өзі бағалауда да стресстік жағдайда жүруі де өзіндік көзқарастың өзгеруі немесе жоғалуына алып келуі мүмкін.

ЕББҚ бар студенттердің бейімделуі жайында тағы бір зерттеуші Н.Н. Дарьенкованың еңбегінде білім алушылардың оқу мен оқыту үдерісі, кәсіби бейімделуін де толық қамту қажеттігін атап өткен.

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.

Инклюзивті білім беру жағдайында университеттерде ЕББҚ білім алушыларды психологиялық – педагогикалық қолдау сүйемелдеу модельдеу бойынша өз еңбегінде нұсқасын ұсынған.

Сонымен бірге, З.М. Садвакасова жоғары оқу орнының студенттерін университет жағдайына бейімдеуге, сүйемелдеуге өз тұжырымдамасын ұсынған.

Даму бұзылыстары бар студенттердің университет ортасына бейімделуінде даму бұзылыстарына байланысты қандай да бір қиындықтарға ұшыру туралы И.Ю. Кулагин өз еңбегінде «Студенттің жаңа ортаға бейімделуде жағдайында денсаулық жағдайына байланысты соматикалық ауруларының асқынуы мүмкін. Соматикалық аурулардың ауыр жағдайға алып келмесе де, өмір сүру салтына әсер ететіні анық және қалпына келуге арнайы әлеуметтік кезеңдерден өту қажет. Қайта бейімделудің тиімділігі тұлғаның жеке ресурстары мен ұстанымы және әлеуметтік жағдайына байланысты болады» деген пікірі бар.

ЕББҚ бар ЖОО - ның білім алушыларының әлеуметтік және психологиялық бейімделуінің сәтті өтуі арнайы 4 өлшем бойынша анықталады:

Когнитивті өлшемі бойынша – білім алушының өзіндік мақсатын түсінуі және өз мақсатына жету жолын анықтай алуы. Бұл критерийге айналасындағы адамдармен қарым – қатынасы, ордағы әлеуметтік ролі, өзіндік жеке басының ие болатын қасиеттері, өзіндік мүддесі, тұлғалық тұрғыдан даму жоспарының болуы жатады;

Эмоционалды – ерікті өлшемі бойынша тұлғаның жалпы эмоционалды жай – күйін анықтауға мүмкіндік береді. Білім алушының жаңа ортаның сипаты мен оқудың сипатына

өзіндік көзқарасын білдіреді. Оқу барысындағы қиындықтар мен оларды жеңу қабілеттерінің болуын сипаттайды. Бұл критерий студенттің жағдайы мен жоғары оқу орнындағы оқытудың нәтижелілігін және білім алушының өз әрекеттерін бағалауға анықтауға мүмкіндік береді.

Әрекеттік – тәжірибелік өлшемі бойынша – жаңа ортаға бейімделу кезіндегі студенттің дербестігін, өз қабілеттеріне сүйене отырып мақсаттар қойып, жетуге ұмтылысының болуымен, өз-өзін реттеу және өзін-өзі басқарумен анықталады. Аталған критерий бойынша ортаға ғана емес білім алушының ортаға енуі, қойылған талап – ережелерге сай бейімделуді қарастырады.

Мотивациялық өлшемі бойынша – білім алушының өзін қоршаған ортасындағы құрдастарының мінез-құлықтарымен үйлесімділігі және әлеуметтік байланыстарының дұрыстығын қамтиды. Оңалту өлшемі бойынша – созылмалы аурулары себебінен қайта бейімделуге ықпал ететін өзіндік мотивациясы, талпынысы, жеке ресурстарының болуын қамтиды. ЕББҚ бар білім алушылардың жоғары оқу орнына бейімделуге аталған өлшемдер негіз болып табылады деп айтуға болады.

«Изучения Я-концепции с ограниченными возможностями здоровья» атты С.К. Хаидов, Н.А. Пешкова, Н.А. Степанованың ғылыми мақаласында ЕББҚ бар білім алушылардың ортаға әлеуметтік бейімделуіне студенттің өзіндік белсенділігінің, табандылығының болуын когнитивтік компонент деп қарастырған. Ал мотивациялық компонент деп білім алушының өзінің сәттілік дәрежесі бойынша өз өміріне жағымды өзгерістер енгізе алатындықтарына сенімдерінің төмен екенін байқаған. Демек, бейімделуді үдеріс деп қарастырамыз. Бейімделуді үдеріс деп қарастырсақ адамның ортадағы өзіндік тепе-теңдікке қол жеткізуге тиісті әрекеттерді қолдану арқылы өзгерту тәсілі болып табылады.

Жоғары оқу орнында ерекше білім беруді қажеттілігі бар білім алушының білім деңгейі қасындағы құрдастарының құзыреттілік деңгейімен сипатталады. Бұл студенттің өзіне семінділігін төмендетуі мүмкін. Университет талаптары қалыпты дамудағы студенттер үшін қиын болмағанымен ЕББҚ бар білім алушыларға қандай да бір қолдауды қажет етуі мүмкін. ЕББҚ бар білім алушылардың тұрақсыз психологиялық жай күйінің ауыспалы болуы – динамикалық тұрақсыздықты туындатуы мүмкін және қиын мінез – құлық пен аффективті бұзылыстардың пайда болуы мүмкін. Ал, білім алушыда тұрақты жай – күйдің болуы үшін педагогикалық – психологиялық қолдаудың міндеттерін қарастыра отырып арнайы бейімдеудің болжамды нұсқасын (модель) құру қажет.

ТАЛДАУ ЖӘНЕ ӘДІСТЕРДІ ҚОЛДАНУ. ЕББҚ бар білім алушыны жоғары оқу орнына бейімдеуге болжамды нұсқасын құру мақсатында М.Әуезов атындағы ОҚУ базасында жүргізілді. Зерттеуге «Тарих және педагогика» факультетінің «6В03130 - Психология» БББ бойынша I курс студенттері. Зерттеуге қатысқа студенттер саны – 48. Топтардағы патологиялық жағдайлары тірек – қимыл әрекетіндегі бұзылыстар және соматикалық аурулар. Бақылаушы эксперимент барысында білім алушылардың әлеуметтік бейімделу жағдайын анықтау мақсатымен «Әлеуметтік көңіл – күй үйлесімділігі» сауалнамасы жүргізілді. Сонымен бірге жоғары оқу орнының оқытушыларынан «ЕББҚ бар білім алушыларға деген жеке көзқарасыңыз бен қарым - қатынасыңыз» сауалнама жүргізіліп талдау жасалынды.

Бақылаушы эксперимент нәтижелеріне қарай диагностикалық бағдарлама құрылды. ЖОО – дағы білім алушылардың бейімделудің негізгі компоненттері бойынша көрсеткіштерін зерттеуге, белгіленген өлшемдерге сәйкес бағалауға бақытталған.

- ЕББҚ бар студенттерде тұлғалық белгілердің қалыптасуы;
- ЕББҚ бар студенттердің мазасыздығы;
- Оқу тобына бейімделу және қызметіне бейімделу;
- Студенттердің кәсіби оқу қызметінің жетекші мотивтері;
- Тұлғаның оңалту әлеуетінің деңгейін анықтау;

Диагностикалық бағдарлама «Білім алушылардың мазасыздығы», «Тұлғалық сипаттамаларды бағалау парағы», «Тұлғаны оңалту әлеуеті», «ЖОО - да кәсіби оқу қызметінің жетекші мотиві» зерттеу сауалнамалары негізінде жасалынды.

НӘТИЖЕЛЕР. Бақылаушы эксперимент барысында ЕББҚ бар білім алушылардан алынған сауалнама нәтижесінен қайшылықтар анықталды:

Білім алушылардың басым бөлігінің пікірі бойынша айналасындағылар оларға немқұрайды қарайды, бірақ өздерінің жағдайларын қанағаттандырырлық деп бағалайды. Көптеген білім алушылар әлеуметтік ортада қарым-қатынас жасауда қиналатындықтарын білдірген. Білім алушылардың ішінен өздерінің таңдаған мамандық бағыты мен болашақ жұмыстарына күмәнмен және алаңдаушылықпен қарайтындықтарын білдірген. Дегенмен де болашақта мұғалім, дәрігер, билік өкілі бола алатындықтарына сенетіндері де бар екені байқалды.

Мүгедектігі бар тұлғалардың жұмысқа орналасуға жеңілдіктер мен жүйелі бағдарламаның қажеттігі туралы білім алушылар мен оқытушылар оң пікірлер білдірді. Жүргізілген сауалнама нәтижесі бойынша анықталғаны студенттердің ЕББҚ бар студенттерді қабылдауға дайын емес-тігі, оқытушылардың ол студенттерге байсалды көзқараспен қарайды екен. Демек, ЖОО–да ЕББҚ бар білім алушыларды бейімдеуге педагогикалық – психологиялық сүйемелдеудің қажет екені, университет студенттеріне танымдық іс – шаралар жүйесін дайындау қажеттігін көрсетеді. Аталған іс – шаралар жүйесі ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылардың ЖОО – да оқуға сәтті бейімделуіне қажетті шарттардың орындалуын қамтамасыз етеді.

Дайындаған диагностикалық бағдарлама ЕББҚ бар білім алушылардың ортаға бейімделу ерекшелігін анықтауға мүмкіндік берді. ЕББҚ бар білім алушылардың жауаптарынан ең жоғарғы көрсеткіш көрсеткені ол «Мазасыздық көрінісі». Демек ЕББҚ бар білім алушылардың ЖОО-да бейімделуге қатысты мазасыздығы мен қолайсыз жағдайларын жою қажет. Сауалнама нәтижесінде көрсеткендей бейімделу барысындағы мазасыздық пен қиыншылықтар:

- пәндерден берілген оқу тапсырмаларының қиындығы;
- құрдастарымен қарым – қатынастағы қиындықтары;

ЖОО – на бейімделудің орташа деңгейімен сипатталса, ЕББҚ бар білім алушылардың $\frac{1}{4}$ -і бейімделудің жоғары көрсеткішін көрсетті. Нәтиже бойынша білім алушылардың ЖОО – на, оқу тобына бейімделу деңгейін арттыруға, нығайтуға бағытталған жұмыстардың қажеттілігін көрсетті. (1-кесте).

Кесте 1– Зерттеу нәтижелері бойынша ЕББҚ бар білім алушылардың бейімделудің көрсеткіші

Диагностикалық бағдарлама	Жоғары	Орта	Төмен
Мазасыздық көрінісі	50	35	15
Тұлғалық сипаттамаларды бағалау парағы	25	37	38
Тұлғаны оңалту әлеуеті	50	50	
Қарым – қатынас	25	62	13
ЖОО – да кәсіби оқу қызметінің жетекші мотиві (<i>Диплом алу, Білім алу, Кәсіпті меңгеру</i>)	25	50	25

Зерттеудің анықтаушы кезеңінде алынған нәтижелер негізінде жалпы жағдайды нығайтуға бағытталған бағдарлама жасалды. Құрылған бағдарлама ЕББҚ бар білім алушыларды ЖОО – да оқуға бейімдеу мақсатында педагогикалық психологиялық сүйемелдеу моделі құрылып, университеттің оқытушылар, психолог мамандар, тәлімгерлер, ЕББҚ бар білім алушылардың өздері де қатысты.

ТАЛҚЫЛАУ. Педагогикалық психологиялық сүйемелдеудің нысаны – ЕББҚ бар білім алушылардың ЖОО жағдайына бейімделу үдерісі. Пәні – сүйемелдеудің құрылымы мен мазмұнын дайындау болып табылады. Сүйемелдеу мақсатымен құрылған модель кезеңдерден тұрады.

Зерттеушілік кезең: ЕББҚ бар студенттердің ЖОО – на бейімделу үдерісінің құрамдас бөлігін зерттеу; диагностикалық бағдарламалар жасау; зерттеулер жүргізіп, шыққан нәтижені талдау;

Ұйымдастырушылық кезең: ЖОО – на ЕББҚ бар білім алушыларды бейімдеудегі нығайтуға бағытталған арнайы бағдарлама құру. Бағдарламаның мақсаттары мен міндеттерін айқындау. Бағдарламаны жобалау және құру. ЖОО – да ЕББҚ бар білім алушыларды оңалту әлеуетінің деңгейін арттыру бойынша нұсқаулықтар дайындау.

Қалыптастырушы кезең: ЕББҚ бар білім алушыларды ортаға бейімдеу бойынша нығайтуға бағытталған бағдарламаны іске асыру, жүргізу.

Бақылау кезеңі: ЕББҚ бар білім алушыларды ЖОО ортасына бейімдеу үдерісінің құрылымдық қалыптасуын талдау.

Аналитикалық кезең: ЕББҚ бар білім алушыларды ЖОО ортасына бейімдеу үдерісінің тиімділігін диагностикалау. Бақылау және анықтау кезеңдерінде алынған нәтижелерді салыстыру және талдау; жүргізілген жұмыстың тиімділігін бағалау.

Профилактикалық бағдарламаны жасауда келесі принциптер назар аударылды:

- түзетудің, алын алудың, дамытудың міндеттерінің жүелілігі;
- диагностикалау мен түзетудің бірлігі;
- тұлғаның жеке ерекшеліктерін ескеру;
- психологиялық қолдаудың кешенділігі;
- әлеуметтік ортаны белсенділікке тарту;
- бағдарламалап оқыту;
- берілетін материалдың көлемін есепке алу;

Бағдарламаға психологиялық тренингтердің элементтері енгізілген, студенттермен кері байланыстарды жиі орнату, студенттерді қажетті дағдыларды қалыптастыру. Топтық пікірталастар, топтық жұмыстар, іскерлік ойындар, өзін-өзі дамыту әдістері қолданылды.

Бағдарлама бойынша сүйемелдеу жұмыстары аптасына 1-2 рет жоспарланып, төрт бөлім бойынша жүргізілді: білім алушыларды оңалту әлеуетін дамыту; білім алушыны дамытуға және нығайтуға бағытталған жұмыс; бейімделудегі жеке мінез – құлықтық компонентінің қасиетін түзетуге бағытталған нығайту жұмыс.

Студенттермен өтілетін сабақтардың нысаны – топтық жұмыс болды. Білім алушылармен топтық жұмыстар ережелер бойынша топта өзіндік белсенділіктерін көрсету, тапсырмаларға мұқият болу, өзіндік сенімділікпен қарым – қатынас, құрдастарына қолдау көрсету. Өтілген топтық жұмыстардың құрылымы ұйымдастырушылық кезең, сабақтың негізгі бөлімі, қорытынды кезеңнен тұрады. Жүргізілген зерттеу жұмысымыз бойынша ұсынылатын бағдарламамызды әлеуметтік педагогтардың, практикалық психологтардың түзету және дамыту жұмыстарында қолдануға ұсынуға болады.

Зерттеудің қорытынды кезеңінде анықтаушы эксперимент кезеңіндегі көрсеткіштермен салыстырғанда келесі өзгерістерді көрсетті. (2-кесте).

Кесте 2 – Зерттеу нәтижелері бойынша статистикалық сипаттама

Диагностикалық бағдарлама	Жоғары	Орта	Төмен
Мазасыздық көрінісі	75	25	
Тұлғалық сипаттамаларды бағалау парағы	45	40	15
Тұлғаны оңалту әлеуеті	85	15	
Қарым – қатынас	50	50	
ЖОО – да кәсіби оқу қызметінің жетекші мотиві (<i>Диплом алу, Білім алу, Кәсіпті меңгеру</i>)	62	30	8

Математикалық – статистикалық талдауда барлық көрсеткіш бойынша алынған мәндер күтілген нәтижеден жоғары екені байқалды. Зерттеудің күтілген нәтижесінің мағыздылығын көрсетеді.

ҚОРЫТЫНДЫ. Жоғары оқу орнында ЕББҚ бар білім алушыларды бейімдеуде педагогикалық психологиялық сүйемелдеуді негіздей құрылған моделіміз сынақтан өтуде тиімділігі расталды. ЕББҚ бар білім алушыларды жоғары оқу орнына бейімдеуде түрлі бейіндегі маман-

дардың жүйелі, жоспарлы және кешенді жұмыстары арқылы жүргізілуді қажет етеді. ЕББҚ бар білім алушыларға арнайы әлеуметтік – психологиялық, педагогикалық жағдайлар жасалады. Жауапты мамандар: топ тәлімгерлері, психолог маман, тьютор, ЕББҚ бар білім алушының өзі, ата – анасы. Білім алушыларды бейімдеу моделі әртүрлі болуы мүмкін бірақ, ЖОО – ның жағдайына бейімделудегі ЕББҚ бар білім алушыда кездесетін мәселелер бір болғандықтан психологиялық – педагогикалық қолдауды, жүйелі жүргізуді және енгізуді көздейтін арнайы ұйымдастырушылық модель нәтижелі болатыны зерттеу жұмысында анықталды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. 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.
2. Рамка мониторинга инклюзивного образования в Республике Казахстан /Г.Ногайбаева, С.Жумажанова, Е.Коротких. – Астана: АО «Информационно-аналитический центр», 2017. – 185с.
3. Максимова Г.П. Модернизация воспитания в высшей на интеграции педагогики и искусства в медиасреде: дис. ... к.п.н. - Ростов-н/Д 2007.-86с.
4. Родонова С.Ю. Педагогические условия социальной адаптации иностранных студентов-стажеров к обучению на гуманитарном факультете российского вуза: дис. ... к.п.н. - Ярославль, 2022. 115с.
5. Браун Т.П. Адаптация студентов к обучению в вузе в условиях оптимизации образовательной среды: дис. ... к.п.н. - СПб, 2007. - 89с.
6. Коновалова М.Д., Щетинина Е.Б. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие для вузов. – Саратов, Изд-во Саратовского университета, 2013. – 106 с.
7. Кулагина И.Ю., Сенкевич Л.В. реабилитационный потенциал личности при различных хронических заболеваниях// Культурно-историческая психология (М.). 2015. Т. 11, №1. 50-60 с.
8. Пьянова Е.Н. Социально-психологическая адаптация студентов естественного профиля обучения регионального вуза: дисс... канд.психол.наук. СПб.. 2006.-130 с.
9. Горчакова А.А. Особенности процесса адаптации студента к учебно-профессиональной деятельности //Проблемы современной науки и образования. – Иваново, 2017. – 88с.
10. Педагогический словарь. Т.1. – М.: Изд. Академии пед. наук, 1960. - С.24.
11. Постовалова Г.И. О факторах, определяющих адаптационную способность человека// Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов. – Ереван, 1973. - С.18-19.
12. 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.
13. Оралканова И.А. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... докт. философии (PhD). – Алматы, 2014. - 210с.
14. Магауова 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>
15. Садуақасова 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
16. Андреева Д.А. О понятии адаптации: Исследование адаптации студентов к условиям обучения в вузе. – Москва: Человек и общество, 2006. – 451с.

17. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. -17с.

References:

1. *Qazaqstan Respwblikasınıñ keybir zañnamalıq aktilerine inklyuzivti bilim berw мәseleleri boyınsha özgerister men tolıqtırwlar engizw twralı Qazaqstan Respwblikasınıñ Zañı 2021 jılǵı 26 mawsımdaǵı № 56-VII QRZ.*
2. *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.*
3. *Rodonova S.Y. Pedagogical conditions of social adaptation of foreign students-interns to training at the humanitarian faculty of the Russian higher education institution: dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences - Yarosavl, 2022. 115s.*
4. *Brown T.P. Adaptation of students to study at the university in the conditions of optimisation of the educational environment: dissertation Candidate of Pedagogical Sciences - SPb, 2007. 89s.*
5. *Konovalova M.D., Shchetinina E.B. Psychological and pedagogical co-education of students with disabilities: textbook for universities. - Saratov, Saratov University Press, 2013. – 106s.*
6. *Kulagina I.Y., Senkevich L.V. Rehabilitation potential of personality in various chronic diseases// Cultural and Historical Psychology (M.). 2015. T. 11, №1. 50-60 s.*
7. *Pyanova E.N.. Socio-psychological adaptation of students of natural profile of training of regional higher education institution: diss. Cand.psychol.nauk. SPb. 2006.-130 s.*
8. *Gorchakova A.A. Features of the process of student adaptation to educational and professional activity //Problems of modern science and education. - Ivanovo, 2017. – 88s.*
9. *Pedagogicheskiy slovar' [Pedagogical dictionary]. T.1. – Moscow: Izd. Akademii ped. nauk, 1960. – 24s.*
10. *Postovalova G.I. O faktorakh, opredelyayushchikh adaptatsionnyuyu sposobnost' cheloveka [On the factors that determine the adaptive ability of a person] //Psikhologicheskiye i sotsial'no-psikhologicheskiye osobennosti adaptatsii studentov. – Yerevan, 1973. - S.18-19.*
11. *Movkebayeva Z.A., Denisova Z.A., Oralkanova I.A., Zhakupova D.S. Metodicheskiye rekomendatsii po podgotovke pedagogov k vnedreniyu inklyuzivnogo obrazovaniya [Guidelines for preparing teachers for the introduction of inclusive education]. - Almaty: Daykpress, 2013. - 165s.*
12. *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.*
13. *Magauova A.S., Talipova N.A., Makhambetova ZH.T. Modelirovaniye psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya studentov s osobymi obrazovatel'nyimi 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».*
14. *Sadvakasova Z.M. Inklyuzii v obrazovanii: tekhnologii uspezhnoy 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 «Pedagogicheskiye nauki». №2 (55). 2018 - S.56-64*
15. *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.*
16. *Maximova G.P. Modernisation of education in higher education on the integration of pedagogy and art in the media environment: dissertation Candidate of Pedagogical Sciences - Rostov-n/D 2007.-86s.*

17. Rean A.A. Psychology of personality adaptation. Analysis. Theory. Practice. - SPb.: Prime-Euroznak, 2006. – 17s.

FTAXP 15.29.37

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.83.2.031>

Сардарова Ж.И. , Сәрсенбай Ұ. 

¹Абай атындағы Қазақтың ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

²Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Қызылорда, Қазақстан,

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТАРДЫ АУТИСТІК СПЕКТРІ БҰЗЫЛЫСТАРЫ БАР БІЛІМ АЛУШЫЛАРМЕН ЖҰМЫС ІСТЕУГЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАЙЫНДАУ ӨЗЕКТІЛІГІ

Аңдатпа

Ғылыми мақала бүгінгі инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім берді қажет ететін балалар санатын құрайтын топ – аутизм спектрі бұзылысы бар білім алушыларды оқыту мәселесін қозғаған. Бұл категорияға өкілдері дамудың күрделі аралас бұзылыстарымен, оқудың, бейімделудің және жалпы денсаулықтың төмен көрсеткіштерімен сипатталады. Сол себепті де аутистік спектрі бұзылыстары бар білім алушылардың мектептегі оқытуын ұйымдастыру арнайы білім беру нысандарының арақатынасын және олардың ерекше білім беру қажеттіліктеріне сәйкес келетін жалпы білім беру ортасына икемді енгізуді талап етеді. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушыларға білім беру үрдісі – бұл әр түрлі жас кезеңдерінде бұл балалардың жеке басының даму ерекшеліктерін ескере отырып, педагогикалық тұрғыдан ұйымдастырылған үздіксіз әлеуметтік тәрбие қызметі. Бұнда басты роль атқаратын тұлға - педагог екенін ескерсек, болашақ педагогтарды аутистік спектрі бұзылыстары бар білім алушылармен жұмыс істеуге психологиялық дайындау мәселенің өзектілігі арта түседі.

Түйін сөздер: болашақ педагогтар, аутистік спектрі бұзылыстары бар білім алушылар, психологиялық дайындық, өзектілігі

Сардарова Ж.И.^{1*}, Сәрсенбай Ұ²

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

²Кызылординский университет имени Коркыт Ата, Кызылорда, Казахстан

АКТУАЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация

Научная статья затронула проблему обучения обучающихся с расстройством аутистического спектра-группы, составляющей категорию детей с особыми образовательными потребностями в условиях современного инклюзивного образования. Представители этой категории характеризуются сложными смешанными нарушениями развития, низкими показателями обучаемости, адаптации и общего состояния здоровья. Поэтому организация школьного обучения обучающихся с расстройствами аутистического спектра требует соотношения форм специального образования и гибкого внедрения в общеобразовательную среду, отвечающую их особым образовательным потребностям. Образовательный процесс для обучающихся с особыми образовательными потребностями представляет собой непрерывную социально-воспитательную деятельность, педагогически организованную с учетом особенностей развития личности этих детей в разные возрастные периоды. Учитывая, что главная роль в этом играет педагог,

актуальность проблемы психологической подготовки будущих педагогов к работе с обучающимися с расстройствами аутистического спектра возрастает.

Ключевые слова: будущие педагоги, обучающиеся с расстройствами аутистического спектра, психологическая подготовка, актуальность

Sardarova Zh.I^{1*}, Sarsenbay U.²

¹*Abay Kazakh National Pedagogical University Kazakhstan, Almaty*

²*Korkyt Ata Kyzylorda University Kazakhstan, Kyzylorda*

THE RELEVANCE OF PSYCHOLOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS TO WORK WITH STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Annotation

The scientific article touched upon the problem of teaching students with an autism spectrum disorder, a group that makes up the category of children with special educational needs in modern inclusive education. Representatives of this category are characterized by complex mixed developmental disorders, low rates of learning, adaptation, and general health. Therefore, the organization of school education for students with autism spectrum disorders requires a balance of forms of special education and flexible implementation in a general education environment that meets their special educational needs. The educational process for students with special educational needs is a continuous social and educational activity, pedagogically organized taking into account the peculiarities of the personality development of these children in different age periods. Given that the main role in this is played by the teacher, the relevance of the problem of psychological preparation of future teachers to work with students with autism spectrum disorders is increasing.

Keywords: future teachers studying with autism spectrum disorders, psychological training, relevance

КІРІСПЕ ДДҰ мәліметтері бойынша 2024 жылғы берілген мәліметке сүйенсек, аутизм жүз баланың біреуінде кездеседі. Аутизмнің белгілері ерте балалық шақта анықтау мүмкіндігіне қарамастан, көбінесе, диагноз кейін анықталуда. Осыған орай, бұл ауру түрі барлық балаларқауымының 1 %-да кездеседі деп тұжырымдауға негіз бар [1].

2007 жылдан бастап БҰҰ Бас Ассамблеясы 2 сәуір күнін аутизм проблемалары туралы Дүниежүзілік ақпарат тарату күні деп жариялаған еді. Бұл халықаралық күннің мақсаты – қоғамды осы мәселеге қатысты, осы балалар туралы хабардар ету және бұл балалардың оларды қабылдағандарын, ортаға енгендерін және өкілеттікке ие екендерін сезінетін әлем құру. Бұл өз кезегінде, осы балаларды қабылдайтын қоғам құру арқылы олардың құрдастарымен қатар дамуы үшін арнайы жағдай жасап, барлық қажетті көмек бере алуымыз қажеттілігі қарастырылды [1-2].

Аталған мақсатты жүзеге асыру бағытында елімізде қарқынды түрде жұмыстар атқарылуда. Бүгінгі таңда елімізде осы бастаманы жүзеге асыру мақсатында 31 орталық жұмыс жасауда, оның ішінде 15 оңалту және 16 ерте араласу орталықтары. Сонымен қатар, егер медицина саласында бүгінгі күні 3 айдан бастап ерте анықтаумен қамту міндеті жүзеге асуда, өйткені неғұрлым ертерек диагнозы анықталса, соғырлым оңалту үрдісі де соғұрлым тиімді болатындығы басты назарға алынып отыр. Сонымен қатар скрининг сапалығына ерекше назар аударылып, оның бес түрі: неонаталдық, аудиологиялық, есту дамуы, көру дамуы және психофизикалық дамуды анықтау скринингі жүргізіледі [3].

Алайда, республика көлемінде берілген мәліметтерге сүйенсек, ерекше білім беру қажеттіліктері бар 175 082 бала есепке алынса, оның ішінде 8796 -сы аутизм диагнозымен. Сонымен қатар үкімет деректерінде көрсетілгендей, 2018 жылдан бастап аутизм спектрінің бұзылуы (АСБ) бар балалардың саны екі есеге өскен. Бұл, әрине, оның алдын алу және кең таралу себебін

терең зерттеумен қатар, ең алдымен қоғамдық органы, онымен іс-әрекетте болатын педагог кадрлар тобын даярлау жұмысын алға қойды [4]. Сол себепті де педагогтардың аутистік спектрі бұзылыстары бар білім алушылармен жұмыс істеуге психологиялық дайындығы мәселесі - бүгінгі күнгі өзекті мәселе деп айта аламыз.

Жалпы аутизм спектрінің бұзылуы баланың психикалық дамуының ерекше жүйелік бұзылуымен байланысты, оның аффективті-ерікті саласының қалыптасуында, когнитивті және жеке дамуында көрініс табады. Барлық аутизм спектрі бұзылысы бар балаларға ортақ үш белгі бар, олар [5-7]:

- қарым-қатынас қиындығы;
- әлеуметтенудегі қиындықтар;
- эмоциональды байланыс орната алмау;
- сөйлеу дамуының бұзылуы.

Халықаралық жіктемеге сәйкес, аутизм спектрінің бұзылыстары психологиялық дамудың жалпы бұзылыстарына жатады (F-84). Ол әлеуметтік өзара әрекеттесудегі және қарым-қатынас көрсеткіштеріндегі сапалық ауытқулармен, стереотиптік мүдделер мен әрекеттердің шектеулігі қайталанатын кешенімен сипатталатын бұзылулар тобы. Сондай-ақ бұл сапалық ауытқулар барлық жағдайда жеке тұлғаның іс-әрекетінің жалпы сипаты болып табылады.

Жалпы. айтқанда, балалық аутизм -бұл туа біткен бұзылулармен немесе қарым-қатынас, әлеуметтік өзара әрекеттесу және стереотиптік мінез-құлық қиындықтарымен көрінетін психологиялық дамудың бұзылуы, яғни бұнда шындық өмірден өз әлеміне енуі басым болады.

Қазіргі таңда аутизм спектрі бұзылған білім алушыларға қызмет көрсету сапасын үнемі жетілдіріп отыру талаптары педагогтарға ерекше жауапкершілікті жүктейді. АСБ бар білім алушылардың білім алуын жүзеге асыру базалық түзету жұмыстарын сапалы жүзеге асыра алатын білім беру ұйымының педагогтарын даярлау процесіне ерекше талаптар қояды. Бұнда негізгі компонент кәсіби педагогикалық дайындықты білдіреді (пәндік, психологиялық, педагогикалық, әдістемелік білім, білік және дағдылар). Ал арнайы психологиялық-педагогикалық білім мен дағдылар келесі мазмұн құрайды [8-9]:

- Аутизм спектрі бұзылған балалардың физиологиялық, психологиялық заңдылықтары мен ерекшеліктерін білу;
- Инклюзивті білім берудің мәнін, маңыздылығын білу;
- АСБ бар білім алушыларға берумен қатар қалыпты балалармен кіріктірілген білім беруді ұйымдастыру кезінде оқыту үдерісін тиімді жобалай алу;
- білім беру ортасының барлық субъектілері арасындағы өзара түсіністікке, ынтымақтас-тыққа құрылған жағымды қарым-қатынас стилін қолдана алу.

Ең бастысы -бұл аутизм спектрі бұзылған балаларды оқытатын мұғалімдердің барлығы арнайы компонентке ие болулары тиіс. Білім беру ұйымының педагогтерін АСБ бар білім алушылармен жұмыс істеуге дайындау гуманистік идеяларға қол жеткізуге, гуманистік принциптерді іске асыруға бағытталған мотивациялық және жеке қасиеттерді, қажетті кәсіби құндылықтарды қалыптастыруды қамтуы тиіс .

Құзыреттілік тұғырын қолдаушылар (В.А.Козырев, Е.В.Пискунова, А.П.Тряпицын) мұғалімдерді даярлау оның кәсіби құзыреттілігін дамытуды көздеуі тиіс деген көзқараста. Мұғалімнің кәсіби дайындығы гностикалық, құндылық-семантикалық, белсенділік және жеке компоненттерден тұруы тиіс. Мұғалімнің кәсібилігі -бұл қажетті теориялық және практикалық білім мен дағдыларды меңгеруі ғана емес, сонымен қатар психологиялық дайындығы, яғни кәсіби дайындықтың психологиялық дайындықтың болуын болжайды [10-12].

Психологиялық дайындық - бұл ішкі және сыртқы жағдайлардың жиынтығы, ең алдымен, бұл маманның, мұғалімнің жеке қасиеттері: интеллектуалды, мотивациялық, эмоционалды ерік-жігер, кәсіби құндылық, кәсіби қызметке дайындықты қамтамасыз етеді. Бұл ішкі сенімділік пен шешімділік, кәсіптік оқыту үдерісінде қалыптасатын және қызметтің сәттілігін қамтамасыз ететін шоғырлану кезеңі, өйткені кәсіби қызметтің тұрақтылығы мен сапасы маманның

психологиялық дайындығы деңгейіне байланысты. Сол себепті де психологиялық дайындық - бұл кәсіби қызметтің тиімділігінің шарты.

Мұғалімнің аутизм спектрі бұзылған балалармен жұмыс істеуге кәсіби дайындығы - бұл белгілі бір педагогикалық жағдайда оңтайлы шешімдер қабылдауға мүмкіндік беретін оның білімі мен кәсібилігінің деңгейі. Кәсіби дайындық кәсіби дайындықтың нәтижесі және оның сәттілігін реттеуші болып табылады.

Күнделікті практикаға және ғылыми-зерттеу жұмыстарына сүйене отырып, АСБ бар білім алушылармен жұмыс істеуге мұғалімнің психологиялық дайындығының өлшемдерін төмендегі мазмұнда қарастыра аламыз:

- интеллектуалды дамудың әртүрлі деңгейлері мен эмоционалды-ерікті салада ауытқулары бар аутизм спектрінің бұзылулары бар балаларды эмоционалды қабылдау;
- оқу үдерісіне аутизм спектрінің бұзылулары бар білім алушыларды қосуға дайындық;
- сәтсіздіктерді жеңуге дайындық;
- кәсіби рефлексияға қабілеттілік;
- өзара әрекеттесуге және оқуға дайындық;
- өз күшіне және қабілетіне деген сенімділік, қиындықтарды жеңу үшін өзін-өзі басқару және қиындықтарды жеңу үшін өзін-өзі жұмылдыру қабілеті;
- өзінің педагогикалық қызметіне қанағаттану

Біздіңше, болашақ педагогтың психологиялық дайындығында ерекше мән беретін мәселе - бұл аутизм спектрі бұзылған білім алушылармен жұмыс істейтін мұғалімнің өз қызметін реттеудің жоғары деңгейіне жетуі. Яғни шытырман жағдаяттарда өзін-өзі сырттай бақылауы арқылы жағдайлардың өзгеруіне тез және сенімді жауап беріп, шешім қабылдай алу қажеттігі. Осыған орай, оның қоржынында, өзін-өзі басқару қабілеті, қиын күтпеген жағдайларға бейімделе алу қабілеттері болуы маңызды. Бұл ең алдымен, оқу-тәрибие үдерісін дұрыс ұйымдастыру үшін ерекше маңызды, өйткені аутизммен ауыратын баланың жүйке жүйесін сақтайтын және оны шамадан тыс қозу мен шаршаудан қорғайтын қорғаныс режимін құруға маңызды орын береді.

ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ МЕН ӘДІСТЕРІ

2024-2025 оқу жылында болашақ педагогтардың, оның ішінде болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің бүгінгі инклюзивті білім беру жағдайында аутизм спектрі бұзылыстары бар білім алушылармен жұмыс істеуге деген дайындығын анықтау мақсатында мониторинг жүргізілген болатын. Оған Қорқыт ата атындағы Қызылорда университетінің 6В01303-Бастауыш оқыту педагогикасы мен әдістемесі мамандығының 3-4 курс студенттері қатыстырылды. Барлығы 86 студент қатыстырылды.

Мониторинг мақсатына жетуде келесі міндеттерді шешу қажет болды:

- аутизм спектрі бұзылған білім алушыларға инклюзивті білім беру туралы, нормативтік-құқықтық база туралы білімдерін айқындау;
- қалыпты білім алушылармен аутизм спектрі бұзылған білім алушыларды біріктере оқытуға болашақ педагогтардың көзқарасын білу;
- аутизм спектрі бұзылған білім алушыларды оқытуда қолданылатын оқыту технологиялары туралы мағлұттарын және оларды игеруге деген қызығушылықтарын анықтау;
- болашақ кәсіби жұмысында аутизм спектрі бұзылған білім алушылармен жұмыс істеуге деген психологиялық дайындығын тексеру.

Біз болашақ педагогтың психологиялық дайындығын келесі көрсеткіштер аясында сипаттадық:

- аутизм спектрі бұзылған балаларға эмпатия көрсету;
- әлеуметтік- психологиялық толеранттылық көрінісі;
- инклюзивті білім берудің негізгі құндылықтарын түсіну және қабылдау;
- аутизм спектрі бұзылған білім алушыларға ерекше білім беруді ұйымдастырудың қажеттілігі мен шарттарын түсіну.

Педагогтердің сауалнама сұрақтарына жауаптарын талдай отырып, біз арнайы және инклюзивті білім беру жағдайында аутизм спектрі бұзылған балаларды оқытуға психологиялық және кәсіби дайындық деңгейінің келесі анықтамаларын басшылыққа алдық: жоғары деңгей, орташа және төмен дайындық деңгейлері.

Дайындықтың жоғары деңгейі:

- АСБ бар балалардың жеке ерекшеліктері мен білім беру қажеттіліктері туралы білімі бар;
- АСБ бар балаларға оң көзқарас танытады;
- ЕББҚ білім алушыларға арнайы білім берудің ерекшеліктерін түсінеді және инклюзивті білім берудің құндылықтарын қабылдайды;
- Аутизм спектрі бұзылған балаларға инклюзивті білім беруді ұйымдастыру үшін қажетті білімге ие;
- АСБ бар білім алушыларға арнайы және инклюзивті білім беру;
- АСБ бар білім алушылардың білім алуын ұйымдастыру жағдайларын қамтамасыз ету үшін негізгі педагогикалық технологияларды меңгерген;
- педагог инклюзивті білім беру ортасының барлық қатысушыларымен ынтымақтастыққа және өзара іс-қимылға дайын.

Дайындықтың орташа деңгейі:

- болашақ педагогтың аутизм спектрі бұзылған білім алушыларға арнайы және инклюзивті білім беруді ұйымдастыру саласында білімі шектеулі;
- аутизм спектрі бұзылған балалармен жұмыс істеу нысандары мен әдістері туралы білімінің жеткіліксіздігі байқалады;
- психологиялық тұрғыдан АСБ бар білім алушылармен жұмыс істеуге дайын болмауы мүмкін;
- болашақ педагог аутизм спектрі бұзылған білім алушыларға арнайы және инклюзивті білім беруді ұйымдастыру жағдайларын қамтамасыз ету үшін арнайы педагогикалық технологияларды игеруге дайын болса да, АСД бар білім алушылардың жас ерекшелігіне қарай барлық тобын оқытуға жеткілікті деңгейде сенімді емес,

Дайындықтың төмен деңгейі:

- болашақ педагог аутизм спектрі бұзылған білім алушылармен психологиялық немесе кәсіби тұрғыдан жұмыс істеуге дайын емес.
- болашақ педагог арнайы және инклюзивті білім беруді жүзеге асыруды толықтай қолдамайды
- АСБ бар білім алушыларды оқытуды ұйымдастыру үшін қажетті жағдайларды қамтамасыз етуге дайындығы төмен.
- инклюзивті білім берудің жаңа формалары мен әдістерін игеруге деген қызығушылық төмен;
- Инклюзивті білім беру ортасында жеке және сараланған тәсілдерді қолдану, аутизм спектрі бұзылған білім алушылар үшін арнайы білім беру жағдай жасау шарттары туралы хабардарлығы төмен.

ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ МЕН ТАЛҚЫЛАУЛАР Инклюзивті білім берудің мәнін анықтау кезінде (инклюзивті білім беру -бұл ерекше білім беру қажеттіліктері мен жеке мүмкіндіктерінің әртүрлілігін ескере отырып, барлық білім алушылар үшін білімге тең қол жетімділікті қатамасыз ету) болашақ мұғалімдер тек бір дұрыс жауапты таңдау ұсынылған еді. Толық сұрақтар мазмұны мен жауап саны ұсынылып отыр (кесте 1).

N	Сұрақ мазмұны	Жауап нұсқалары
1	Инклюзивті білім беру - бұл ерекше білім беру қажеттіліктері мен жеке мүмкіндіктерінің әртүрлілігін ескере отырып, барлық білім алушылар үшін білімге тең қол жетімділікті қатамасыз ету	62 (73 %)
2	Жалпы орта білім беретін мектептерде АСБ бар білім алушыларды оқыту	12 (14 %)
3	Аутизмі бар білім алушыларды ерекше білім беруді қажет ететін білім алушыларға арналған жалпы орта білім беретін мектепте оқыту	6 (7%)
4	АСБ бар білім алушыларды бейімделген негізгі жалпы білім беру бағдарламаларымен оқыту	5 (6%)

АСБ бар білім алушылардың инклюзивті білім беруді ұйымдастыруға қатынасы туралы сауалнамаға алынған жауаптар мазмұнын келесі кестеден көре аламыз (кесте 2).

Кесте 2 -АСБ білім алушылардың инклюзивті білім беруді ұйымдастыру

N	Сұрақ мазмұны	Жауап нұсқалары
1	Басқа білім алушылармен бірлескен сыныпта (инклюзивті)	65 (76 %)
2	Психологиялық-медициналық-педагогикалық комиссияның қорытындысына сәйкес білім беру қызметін жүзеге асыратын жекелеген жалпы білім беру ұйымдарында	72 (84 %)
3	АСБ бар ерекше білім беру қажеттілігі бар (ЕББҚ) білім беру қызметін жүзеге асыратын жалпы білім беру ұйымдарының жекелеген бастауыш сыныптарында	21 (49%)

Аутизм спектрі бұзылыстары бар білім алушылар үшін арнайы білім беру ортасын құру туралы сұраққа бірнеше жауап түрлері берілді: аутизм спектрі бұзылған балаларды оқыту үшін арнайы жағдайлар жасау қажет деп санағандар (90 %); оқытудың арнайы технологиялары мен әдістерін қолдану қажеттілігін қолдағандар (92 %); арнайы дидактикалық материалдар мен арнайы жабдықтарды пайдалану қажет деп санайтындар (95%).

Аутизм спектрі бұзылыстары бар білім алушыларды тьютерлік сүйемелдеуді ұйымдастырудың қажеттілігі туралы сұраққа бірнеше нұсқаларын белгілеуге мүмкіндік алды. Соның негізінде келесі мазмұндағы жауаптар алынды: АСБ бар білім алушыларды тьютерлік сүйемелдеу қажеттілігі аутизм спектрі бұзылыстары бар баланың психикалық дамуы тежелгендерге (ПДТ) арналған бастауыш жалпы білім берудің бейімделген негізгі білім бағдарламасын меңгеру қиындығына байланысты дегендер (90%); сыныптастарымен қарым-қатынасты орнату қиындықтарымен (75 %); АСБ бар білім алушыларды АСБ бар білім алушыларды өзіндік мінез-құлық ерекшеліктеріне байланысты (88 %); ата-аналар тарапынан тьютор ұсынуды талап ететіндерін қолдайтындар (42 %).

Аутизм спектрі бұзылыстары бар білім алушылармен жұмыс істеуге психологиялық дайындықтың қалыптасуы туралы сұраққа жауап беруде бір жауап шеңберінде тұжырымдады. Осыған орай ол келесі мазмұн құрады: АСБ бар білім алушылармен жұмыс істеуге психологиялық дайындығы жеткілікті дегендер (65 %); психологиялық дайындығы толық қалыптаспағанымен бұл категория балаларымен жұмыс істеуге деген дайындығым орташа деңгейде деп санайтындар (23%) және АСБ бар білім алушылармен жұмыс істеу мен үшін қорқынышты деп ойлайтындар (12%).

Зерттеу барысында біз болашақ кәсіби жұмысында аутизм спектрі бұзылған білім алушылармен жұмыс істеуге деген психологиялық дайындығын тексеру міндетін шешу мақсатында Е.С.Слюсаревтің «П психологиялық кедергілері» сауалнамасын бейімдеп қолдандық (кесте 3).

Кесте 3 -»Психологиялық кедергілері» сауалнамасына сипатама

N	Кедергілер түрлері	Балл
1	<i>Психологиялық-танымдық кедергілер</i>	
1.1	АСБ балалардың психологиялық ерекшеліктері туралы білімдерді инклюзивті білім беру үрдісіне саралау және қолдану қиындықтары	
1.2	АСБ балалармен практикалық әрекеттесу дағдыларының қалыптаспауы	
	Барлығы	
2	<i>Эмоционалдық кедергі</i>	
2.1	АСБ баламен оқу-тәрбие үрдісін ұйымдастыруға деген сенімсіздік кедергісі	
2.2	Психикалық шиеленіс кедергісі (мазасыздық, АСБ баламен байланыс орната алмау және т.б.)	
2.3	АСБ баламен қарым-қатынастағы қорқыныштың кедергісі	
2.4	АСБ баламен әрекеттесу үрдісінде өзін-өзі ыңғайсыз сезінуден туындайтын ұят пен кінәнің кедергісі	
	Барлығы	
3	<i>Коммуникативтік кедергілер</i>	
3.1	Мәнділік немесе семантикалық (мұғалім мен оқушының бір ұғымды әр түрлі мағынада пайымдауы)	
3.2	Логикалық (мұғалімнің ойлау логикасы АСБ бала үшін қабылдауға қиын)	
3.3	Фонетикалық (сөйлеу бұзылуы, сөйлеу тілінің бұрмаланған грамматикалық құрылымы және т.б.)	
3.4	Лингвистикалық (тілдік) кедергі (мұғалімнің баламалы байланыс құралдарын білмеуі (PECS карточкалары, қолдау көрсету, ым-ишара, әңгімелесу және т.б.)	
	Барлығы	
	<i>Жалпы</i>	

Мұғалімнің психологиялық кедергілерінің қорытынды деңгейін бағалауда аралық мән шкаласы қолданылады және соған сәйкес: 0-1 -балл -төмен деңгей, 11-20 балл -орташа деңгей, 21-30 балл -жоғары деңгей, кедергілердің ең жоғары ауырлығы.

Бұл сауалнама қорытындысында 32 % төмен деңгей, 50 % орташа деңгей және 28% жоғары деңгей көрсетті. Бұл әрине, психологиялық кедергілерінің басымдығының көрсеткіші.

Жүргізілген мониторинг нәтижелерін талдау қойылған мақсатқа сәйкес бізге келесі тұжырым жасауға негіз болды:

- аутизм спектрі бұзылған білім алушыларға инклюзивті білім беру туралы, нормативтік-құқықтық база туралы білімдері әлі де толықтыруды, арнайы дайындықты қажет етеді. Болашақ педагогтардың АСБ бар білім алушыларды оқытуға дайындықтары орташа дәрежеде екендігін көрсетті.

- қалыпты білім алушылармен аутизм спектрі бұзылған білім алушыларды біріктере оқытуға болашақ педагогтардың көзқарасы толықтай бірдей еместігін байқатты. Басым көпшілігі инклюзивті сыныпта жұмыс істеуге дайын екендігін тұжырымдаған болашақ педагогтар аутизм спектрі бұзылыстары бар білім алушылар қалыпты, дені сау балалармен тең дәрежеде білім алуға толық құқығы бар екендігімен негіздеді.

- аутизм спектрі бұзылған білім алушыларды оқытуда қолданылатын оқыту технологиялары туралы мағлұматтарының аздығын бүгінгі таңда бұл категория балалары туралы республика көлемінде тәжірибе аздығымен, ізденіс үстінде болуымен түсіндірді; Алайда басым педагогтардың басым көпшілігі оларды игеруге деген қызығушылықтарының жоғары екендігін байқатты;

- болашақ кәсіби жұмысында аутизм спектрі бұзылған білім алушылармен жұмыс істеуге деген психологиялық дайындығын тексеру бұл бағыттағы жұмыстың қанағаттанарлық емес деңгейін дәлелдеді.

Сонымен қатар АСБ бар білім алушылар көмекке мұқтаж екендіктерін және мұғалім тарапынан қолайлы жағдай туғызып, сапалы білім беру үшін тырысамын деген жауаптары дәлел бола алады. Алайда қазіргі күн сұранысына сәйкес болашақ педагогтарды инклюзивті білім ортасындағы ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылардың түрлі категориясымен жұмыс істеуге дайындау үздіксіз білім беру бағдарламаларын толықтыруды, жаңартуды қажет ететіндігін басты назарды ұстауымыз керек.

ҚОРЫТЫНДЫ. Аутизм спектрі бұзылған балаларды оқытуға, оның ішінде инклюзивті практиканы іске асыруға педагогтердің психологиялық және кәсіби дайындығын қалыптастыру ақпараттық (білім) дайындықты қалыптастырудан басталатындығы анық. Сондықтан да болашақ педагогтарды АСБ бар білім алушылармен жұмыс істеуге психологиялық дайындығының негізін оның ақпараттық дайындығының негізгі көрсеткіштері құрау қажет деп есептейміз, олар:

- арнайы психология және түзету педагогикасы негіздерін игеру;
- инклюзивті білім берудің негізгі ережелерін анықтау және оның идеяларын жұмыс тәжірибесінде жүзеге асыру;
- аутизммен ауыратын білім алушыларға инклюзивті және арнайы білім беруді ұйымдастырудың нормативтік базасын меңгеру;
- аутизм спектрі бұзылыстары бар білім алушылардың жас, жеке ерекшеліктері мен білім беру қажеттіліктерін терең білу;
- аутизм спектрі бұзылыстары бар білім алушыларме жұмыс істеудің негізгі тиімді формалары мен әдістерін қолдана алу.

Біздіңше, аутизм спектрі бұзылған білім алушыларды түзеу педагогикасы, арнайы психология және білім беруді нормативтік-құқықтық қамтамасыз ету саласындағы болашақ педагогтердің құзыреттілігін жүйелі түрде арттыру қажеттілігі ең алдымен білім бағдарламасына өзгеріс енгізіп, білім мазмұнын жаңартуды, толықтыруды қажет етеді. Сондай-ақ аутизммен ауыратын білім алушыларға арнайы және инклюзивті білім беруді іске асыру үшін әдістемелік базаны одан әрі жетілдіру; АСБ және олардың ата-аналарымен ақпараттық-ағарту жұмысының мазмұндылығын серпінді түрде өзгертуді талап етеді.

Қорыта айтқанда, АСБ бар білім алушылар санының көбеюін, олардың психофизикалық даму ерекшеліктеріне сәйкес арнайы білім беру жағдайларын жасау ерекшелігін, аутизм спектрі бұзылған білім алушыларға білім беруді ұйымдастыру ерекшеліктерін ескере отырып, білім беру ұйымдарының әкімшілігі аутизм спектрі бұзылысы бар балалармен жұмыс істейтін барлық қатысушыларының психологиялық және кәсіби дайындығын арттыру бойынша жүйелі жұмысты ұйымдастырып, жандандыруы тиіс. Бұған қоса бұл жұмыс білім беру ұйымында осы санаттағы балалардың болуына немесе болмауына қарамастан жүйелі түрде түрлендірілген, жаңа форматта ұйымдастырылуы маңызды деп есептейміз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Роджерс С. Дж., Доусон Дж. Учебник по денверской модели раннего вмешательства для детей с аутизмом. М. : ИП Толкачев, 2019.- 432 с.
2. Семаго Н. Я, Семаго М. М. Создание специальных условий в образовательном учреждении для детей с расстройствами аутистического спектра. Методический сборник. М. : Инклюзивное образование, 2012.- 56 с.
3. Инклюзивті білім берудің негізгі аспектілерін дамыту бойынша (мәдениет, саясат, практика) әдістемелік ұсынымдар – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2024. - 192 б.
4. Педагогтердің кәсіби құзыреттілігін дамыту бойынша әдістемелік ұсынымдар. Астана қаласы: Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2024ж – 202 б.
5. Симашкова Н. В. Расстройства аутистического спектра у детей. М. : Авторская Академия, 2013. 264 с.
6. Ширли К. Как жить с аутизмом? Психолого-педагогические рекомендации по работе с детьми с аутизмом. М. : Институт общегуманитарных исследований, 2018. 204с.

7. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА. Екб. : Рама Паблшинг, 2014. 205 с.
8. Манелис Н.Г., Никитина Ю.В., Ферроу Л.М., Комарова О.П. / Под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи. Методическое пособие. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 70 с.
9. Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройством аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. – СПб. Сеанс, 2018. – 202 с.
10. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография. Под ред. проф. В.А. Козырева и проф. Н.Ф. Радионовой. Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. -С.392.
11. Баранова Г.А. – Повышение профессионального уровня педагога в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 10-3. – С. 66.
12. Баранова Г.А. Профессиональная подготовка педагога к работе с детьми с расстройствами аутистического спектра. Международный научный журнал «инновационная наука» №10-2, 2016—С. 121.

References:

1. Rodjers S. Dj., Doyson Dj. *Ýchebnik po denverskoi modeli rannego vmeshatelstva dlia detei aýtizmom*. M. : IP Tolkachev, 2019. 432s.
2. Semago N. Ia, Semago M. M. *Sozdanie spetsialnyh ýslovii v obrazovatelnom ýchrejdenii dlia detei s rasstroistvami aýtizmisticheskogo spektra. Metodichesku sbornik*. M. : Inklyúzivnoe obrazovanie, 2012. 56 s.
3. *Inklyúzivti bilim berýdiń negizgi aspektilerin damytý boıynsha (mádeniet, saiasat, praktika) ádistemelik usynymdar* – Astana: Y. Altynsarin atyndaǵy UBA, 2024. - 192 b.
4. *Pedagogterdiń kásibi quzyrettiligin damytý boıynsha ádistemelik usynymdar. Astana qalasy: Y. Altynsarin atyndaǵy UBA, 2024j* – 202 b.
5. Simashkova N. V. *Rasstroistva aýtizmisticheskogo spektra ý detei*. M. : Avtorskaia Akademiia, 2013. 264 s.
6. Shirli K. *Kak jut s aýtizmom? Psihologo-pedagogicheskie rekomendatsii po rabote s detmi s aýtizmom*. M. : Institut obegýmanitarnykh issledovaniı, 2018. 204s.
7. Shramm R. *Detsku aýtizm i AVA. Ekb.* : Rama Publishing, 2014. 205s
8. Manelis N.G., Nikitina Iy.V., Ferroi L.M., Komarova O.P. / Pod ob. red. A.V. Haýstova, N.G. Manelis. *Sensornye osobennosti detei s rasstroistvami aýtizmisticheskogo spektra. Strategii pomoi. Metodicheskoe posobie*. M.: FRTs FGBOÝ VO MGPPÝ, 2018. 70 s.
9. Dovbnia S., Morozova T., Zalogina A., Monova I. *Deti s rasstroistvom aýtizmisticheskogo spektra v detskom sadý i shkole: praktiki s dokazannoi effektivnostý.* – SPb. Seans, 2018. – 202 s.
10. *Kompetentnostnyi podhod v pedagogicheskom obrazovanii: Kollektivnaia monografiia. Pod red. prof. V.A. Kozyreva i prof. N.F. Radionovoi. Izd-vo RGPÝ im. A.I. Gertsena, 2004. -S.392.*
11. Baranova G.A. – *Povyshenie professionalnogo ýrovnia pedagoga v rabote s detmi s ogranichennymi vozmojnostiami zdorovia v ýsloviiah inklyúzivnogo obrazovania* // Aktýalnye problemy gymanitarnykh i estestvennykh nayk. – 2015. – № 10-3. – S. 66.
12. Baranova G.A. *Professionalnaia podgotovka pedagoga k rabote s detmi s rasstroistvami aýtizmisticheskogo spektra. Mejdýnarodnyi naychnyi jýrnal «innovatsionnaia nayka» №10-2, 2016—S. 121.*

БІЗДІҢ АВТОРЛАР

Касымжанова Анар Алиакпаровна – психол. ғ.к., профессор, Туран университеті, A.kassymzhanova@turan-edu.kz

Сугуров Булатбек Амангельдыевич – Психология мамандығы бойынша PhD докторанты, 1 курс, Туран университеті, Bulatbeksugurov@gmail.com

Кудушева Нургайша Ахметжановна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, PhD, «Жалпы және қолданбалы психология» кафедрасының аға оқытушысы, Алматы қ., Қазақстан, nurgaisha72@mail.ru

Баярыстанова Эльмира Темірханқызы – әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, Педагогика және білім беру менеджменті кафедрасының аға оқытушысы, Алматы қ., Қазақстан, elmira_b71@mail.ru

Мурзагулова Мейрамкул Дауренбековна – әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, педагогика магистрі, Педагогика және білім беру менеджменті кафедрасының аға оқытушысы, Алматы қ., Қазақстан, Miraulan70@gmail.com

Омарова Еркежан Омирханова – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы, Алматы қ., Қазақстан, Erke_80@mail.ru

Аденова Ляззат Жолдасбайқызы – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының магистрі, аға оқытушы, Алматы қ., Қазақстан, adenova@list.ru

Садыкова Анель Болатовна – педагогика ғылымдарының магистрі, «Жалпы және қолданбалы психология» кафедрасының аға оқытушы, Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан email: 27_anelya@mail.ru

Ерментаева Ардак Ризабековна – психология ғылымдарының докторы, Психология кафедрасының профессоры, «Тұран» университеті, Алматы, Қазақстан.

Бекмуратова Гульжанар Тогызбаевна – психология ғылымдарының кандидаты, «Жалпы және қолданбалы психология» кафедрасы, Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университетінің қауымдастырылған профессоры, Алматы, Қазақстан.

Имансыдықова Нургүль Жайлауовна – Туран университеті, 1 курс докторанты, Алматы қ. Қазақстан, Ndi_26@mail.ru

Сарсенбаева Ләзиза Оналбаевна – Туран университеті, психол.ғ.к. қауымдастырылған профессор, Алматы қ. Қазақстан, lyaziza_s@mail.ru

Исина Айзада Саламатқызы – «D066 - Психология» PhD докторанты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан, issinaphd@gmail.com

Абдыхалыкова Жазира Есенкелдиевна – PhD, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті «Педагогика» кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Астана, Қазақстан, zhaziraabdykhalykova@gmail.com

Мамбеталина Алия Сактагановна – психология ғылымдарының кандидаты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті «Психология» кафедрасының меңгерушісі, Астана, Қазақстан, mambetalina@mail.ru

Исина Бакытжан Капановна – Назарбаев зияткерлік мектебінің қазақ тілі мен әдебиеті пәнінің мұғалімі, мұғалім-сарапшы, Қарағанды, Қазақстан, isina_b@krg.nis.edu.kz

Шукеева Аяужан Мұратханқызы – Тұран университетінің PhD докторант, Тұран университеті, Алматы қ., Қазақстан, aaimga7@gmail.com

Турниязова Жанар Куанышевна – Тұран университетінің PhD докторанты, «Q» University «Психология және журналистика» Академиялық мектебінің аға оқытушысы Алматы қ., Қазақстан, zturniyazova@inbox.ru

Даникеева Айгүль Бахытжановна – М.Х.Дулати атындағы Тараз университеті, PhD, Педагогика және психология, Тараз қ., Қазақстан, Danikeeva.a@icloud.com

Сайлинова Карлыгаш Кайрбергеновна – әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті жалпы және қолданбалы психология кафедрасының 3 курс докторанты, Алматы, Қазақстан, sailinova777@gmail.com

Жұбаназарова Назираш Сулейменовна – әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, психология ғылымдарының кандидаты, «Жалпы және қолданбалы психология» кафедрасының профессор м.а., Алматы қ., Қазақстан, zhubanazarova@mail.ru

Коянбекова Сара Бариевна – филология ғылымдарының докторы, профессор, Қ.И.Сәтбаев атындағы Қазақ Ұлттық техникалық зерттеу университеті, Қазақстан, Алматы, sarakoyanbekova@gmail.com

Оспанова Баянды Рамазановна – филология ғылымдарының кандидаты, Қазақ ұлттық аграрлық зерттеу университеті, Қазақстан, Алматы, baian_80@mail.ru

Қыдырбай Қымбат Кеңесбайқызы – магистр, Қазақ ұлттық аграрлық зерттеу университеті, Қазақстан, Алматы, kymbat_letter@mail.ru,

Ордагулова Диана Исаевна – Туран университетінің 2 курс докторанты, Алматы қ., Қазақстан, diana_ordagulova@mail.ru

Казиев Карас– Х. Досмұхамедов атындағы Атырау университеті, PhD докторы, психология және педагогика кафедрасының меңгерушісі, Атырау қ., Қазақстан, kazi_karas@mail.ru

Бекжанова Сания Жаркынбековна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, аға оқытушы, магистр, Алматы қ., Қазақстан, sani-161189@mail.ru

Өмірзақова-Ахмет Амангүл Қамидоллақызы – Х. Досмұхамедов атындағы Атырау университеті, аға оқытушы, магистр, Атырау қ., Қазақстан, amonya82@mail.ru

Момбиева Гулмира Абуовна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының аға оқытушысы, магистр, Алматы қ., Қазақстан, gumi--74@mail.ru

Толбаева Жанаргуль Акзатовна – Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, Психология және арнайы педагогика кафедрасының аға оқытушысы, магистр, Ақтөбе қ., Қазақстан, janargul_jan74@mail.ru

Исатаева Бакытгуль Бакитовна – Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, Психология және арнайы педагогика кафедрасының аға оқытушысы, магистр, Ақтөбе қ., Қазақстан, bbi_73@mail.ru

Кенжетаева Роза Орынбаевна – PhD, «Психологиялық кеңес беру» жетекшісі, қауымдастырылған профессор, Нархоз университеті, Алматы, Қазақстан, roza.kenzhetaeva@narxoz.kz

Кариев Адлет Дюсембаевич – педагогика ғылымдарының кандидаты, постдокторант, бастауыш білім беру кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан, adlet.kariyev@gmail.com

Амангелді Әли – магистрант, «Нархоз» университеті, Алматы, Қазақстан, ali.amangeldi@narxoz.kz

Гарин Давид Михайлович – магистрант, «Нархоз» университеті, Алматы, Қазақстан, david.garin@narxoz.kz

Кудасбекова Айгуль Бериковна – М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан зерттеу университеті, аға оқытушысы, Шымкент қ., Қазақстан, kudasbekova.aigul@mail.ru

Арымбаева Кулимхан Маликовна – Мирас университетінің «Педагогика және психология» секторының педагогика ғылымдарының профессоры, доцент, Шымкент қ., Қазақстан, medeu07@mail.ru

Елтаев Абдималик Жайылмысович – Академик Ә.Қуатбеков атындағы Халықтар достығы университетінің «Педагогика және психология» кафедрасының профессоры, педагогика ғылымдарының кандидаты, Шымкент қ., Қазақстан, yeltaev.a@mail.ru

Ешенкулова Динара Бауыржановна – «Мирас» университетінің «Педагогика және психология» секторының философия докторы (PhD), аға оқытушысы, Шымкент қ., Қазақстан, eshenkulova.d@miras.edu.kz

Исманова Рабиға Жолдасовна – Ө.Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті «Мектепке дейінгі тәрбиелеу және оқыту педагогикасы» кафедрасының аға оқытушысы, педагогика ғылымдарының кандидаты, Шымкент қ., Қазақстан, rabi-1962@mail.ru

Катшибекова Жулдыз – PhD Докторант, Тұран Университеті, Қазақстан, Алматы, zhuldyz.alem07@gmail.com

Малых Сергей Борисович – Психология ғылымдарының докторы, Ресей білім академиясының академигі, профессор, «Психология және даму физиологиясы» кафедрасының академик-хатшысы, «Ресей білім академиясы» (ФМБМ РБА), Мәскеу Ресей, malykhsb@mail.ru

Сангилбаев Оспан Сейдуллаевич – Психология ғылымдарының докторы, профессор, Тұран университеті, Қазақстан, Алматы, ospan_seidulla@mail.ru

Берсугирова Толғанай Ержановна – Психология магистрі, аға оқытушы, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан, bersugirova.1982@gmail.com

Нуркасинова Ляззат Муратбековна – Психология магистрі, аға оқытушы, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан, lazzatnm1020@gmail.com

Дауткалиева Перизат Болатовна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, PhD, «Жалпы және қолданбалы психология» кафедрасының аға оқытушысы, Алматы қ., Қазақстан, pdautkalieva@mail.ru

Толыбаева Жанар Жакановна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, магистр, аға оқытушы, Алматы қ., Қазақстан, zhanartzh@mail.ru

Сманова Ақмарал Смаиловна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, п.ғ.к., қауымдастырылған профессор, Алматы қ., Қазақстан, smanova_s@mail.ru

Жапишева Ғалия Қалиярқызы – Қ.А.Яссауи атындағы Халықаралық қазақ -түрік университеті, 2- курс докторанты, Шымкент қ., Қазақстан, galya_2022@mail.ru

Баймбетова Молдир Алибаевна – Орталық Азия Инновациялық университеті «Педагогика» кафедрасының оқытушысы, Шымкент қ., Қазақстан, mbaimbetova92@mail.ru

Букешова Салтанат Сырлыбековна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, «Жалпы және қолданбалы психология» кафедрасының PhD докторанты, Алматы қ., Қазақстан, bukeshovas@mail.ru

Ниетбаева Гульмира Бекеновна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, PhD, «Жалпы және қолданбалы психология» кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Алматы қ., Қазақстан, mika_-76@mail.ru

Адирбекова Жанар Сейтовна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, психология ғылымдарының магистрі, «Жалпы және қолданбалы психология» кафедрасының аға оқытушысы, Алматы қ., Қазақстан, adirbekova12@mail.ru

Бейсембаева Кенже Догаровна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 8D03105-Психология ББ докторанты, Алматы қ., Қазақстан, missis.kenzhe@bk.ru;

Сатова Акмарал Кулмагамбетовна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, психология ғылымдарының докторы, профессор, Алматы қ., Қазақстан, satova57@mail.ru.

Конысбаева Алия Бусегеновна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, аға оқытушы, Алматы қ., Қазақстан, kb_aliya@mail.ru

Салкынбаева Ардак Мейрамбековна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, «Жалпы және қолданбалы психология» кафедрасының PhD докторанты, Алматы қ., Қазақстан, miss.salkynbaeva@mail.ru

Бегалиева Нургуль Усейновна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, психология ғылымдарының кандидаты, «Жалпы және қолданбалы психология» кафедрасының аға оқытушысы, Алматы қ., Қазақстан, nurbegaly5@gmail.com

Тайболатов Қуандық Момынғазыұлы – Педагогика және психология білім беру бағдарламасы бойынша PhD докторы, Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясының Үздіксіз педагогикалық білім беру орталығының аға ғылыми қызметкері, Астана қаласы, Қазақстан, k.taibolatov@uba.edu.kz

Абильдинова Гүлмира Маратовна – педагогика ғылымдарының кандидаты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университетінің қауымдастырылған профессоры, Астана қ, Қазақстан, gulmira_2181@mail.ru

Сембаев Талгат Мұхаметканович – PhD доктор, ассистент-профессор, Astana IT University, Астана қ, Қазақстан, talgat.sembayev@astanait.edu.kz

Альжанов Айтуған Каиржанович – Информатика кафедрасының қауымдастырылған профессоры, педагогика ғылымдарының кандидаты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті, Қазақстан, Астана қаласы, alzhanov_ak@mail.ru

Нұрсұлтанқызы Айкерім – академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университетінің мектепке дейінгі және психологиялық-педагогикалық даярлық кафедрасының 1 курс докторанты, Қарағанды қ., Қазақстан, n.aikerim95@mail.ru

Маженова Рауана Бокеновна – академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университетінің педагогика ғылымдарының кандидаты, мектепке дейінгі және психологиялық-педагогикалық даярлық кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Қарағанды қ., Қазақстан. E-mail: argosha2005@mail.ru

Аманбек Жадыра Оразғалиқызы – академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университетінің мектепке дейінгі және психологиялық-педагогикалық даярлық кафедрасының аға оқытушысы, Қарағанды қ., Қазақстан, jadyra.93.30@mail.ru

Есимова Алия – «Клиникалық психология» мамандығы бойынша магистранты, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан. aliyayessimova@gmail.com

Аймағамбетова Ольга Хабижановна – психология ғылымдарының докторы, профессор, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасы, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан. alnara25@mail.ru

Есимов Наби Болатович – PhD, MBA, Клиникалық және ғылыми жұмыстар жөніндегі бас директорының орынбасары, ҚР ДСМ «Республикалық психикалық денсаулық ғылыми-практикалық орталығы» ШЖҚ РМК, Алматы, Қазақстан. n.yessimov@mentalcenter.kz

Измаилова Найля Тохтаровна – медицина ғылымдарының докторы, профессор, Caspian International School of Medicine (CISM), Алматы, Қазақстан, aleka.06@mail.ru

Глушкова Лилия Николаевна – психология ғылымдарының кандидаты, Қазақстан-Америка Еркін университетінің аға оқытушысы, zavliliain@mail.ru

Федорова Ирина Алексеевна, – Қазақстан-Америка Еркін университетінің аға оқытушысы elkinbox@mail.ru

Стельмах Светлана Александровна – психология ғылымдарының кандидаты, профессор, Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, Өскемен, Қазақстан, stelmah_svetlana@mail.ru

Тхоржевская Яна – магистрант, Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, Өскемен, Қазақстан, nicabalueva@gmail.com

Кыржибаева Светлана Калеловна – логопед-дефектолог, психологиялық-медициналық-педагогикалық кеңес, Өскемен, Қазақстан, kyrzhibaevasetlana@mail.ru

Утеулова Алия Аскарровна – PhD докторант, АҚ «Қазақ онкология және радиология ғылыми-зерттеу институты, психологиялық және әлеуметтік көмек көрсету бөлімінің меңгерушісі», Алматы, Қазақстан, Askarovna888@gmail.com

Джанбаева Аяжан – медицина ғылымдарының магистрі, психологиялық және әлеуметтік көмек көрсету бөлімінің психологі, АҚ «Қазақ онкология және радиология ғылыми-зерттеу институты», Алматы, Қазақстан, ayanadqanb.9@gmail.com

Гончарова Татьяна Георгиевна – биология ғылымдарының докторы, ғылыми хатшы АҚ «Қазақ онкология және радиология ғылыми-зерттеу институты», Алматы, Қазақстан, goncharova.2004@mail.ru

Надирбекова Айша Ойыкпаевна – психология ғылымдарының кандидаты, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының аға оқытушысы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан, nadirkbekova_aisha@mail.ru

Нуридинова Гульдана Адемовна – М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті «Жалпы педагогика және психология» кафедрасының доценті, педагогика ғылымдарының кандидаты, Алматы, Қазақстан, dana_n_7@mail.ru

Қуатбеков Асхат – PhD докторы, академик А.Қуатбеков атындағы Халықтар достығы университетінің оқытушысы, Шымкент, Қазақстан, 23kz23@gmail.com

Жиенбаева Надежда Бисеновна – психология ғылымдарының докторы, профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ Арнайы педагогика кафедрасының профессор-ғылыми қызметкері. zh_nadejda@mail.ru

Бөрібаев Ермек Әбілтайұлы – заң ғылымдарының докторы, профессор ҰАО ректоры Басқарма төрағасы – Ілияс Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, yermek-a@mail.ru

Суюндыкова Нұргүл – PhD докторант, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасы, SDU University, Қаскелең қаласы, Қазақстан, Әлеуметтік ғылымдар департаментінің аға оқытушысы, nsuuyundykova@abaiuniversity.edu.kz.

Тусубекова Кунслу Кадыркуловна – педагогика ғылымдарының кандидаты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, «Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының аға оқытушысы, Алматы, Қазақстан, kunslu.tusubekova@mail.ru

Тусубекова Алина – магистр, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан, alinatk2015@mail.ru

Бейсенова Жупаркул Жумабаевна – психология ғылымдарының кандидаты, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, психология кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Алматы қаласы, Қазақстан, zhuparkul2270@gmail.com

Сабирова Жаңылсын Нұрмұханқызы – психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Х.Досмұхамедов атындағы Атырау университеті, психология және педагогика кафедрасы, Атырау, Қазақстан, zhanylsyn.sabirova@mail.ru

Аманова Индира Камбарбековна – психология ғылымдарының кандидаты, «Психологиялық кеңес беру» білім беру бағдарламасының қауымдастырылған профессоры, Нархоз университеті, indira.amanova@narxoz.kz

Сапирова Мира Мейрхановна – әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университетінің 3 курс докторанты, мекен-жайы: Алматы қ., Қазақстан, e-mail: Alua_amina_mira@mail.ru

Мауленбердиева Гульжан Бауыржановна – «Мирас» университеті, п.ғ.к., аға оқытушы, Шымкент қ., қазақстан, mguljan_77@mail.ru

Әбдіғапбаровна Ұлжарқын Мүсілімқызы – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті Педагогика кафедрасының педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Алматы қаласы, Қазақстан Республикасы, abdigapbarova_um@mail.ru

Утемисова Жанна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің докторанты, Алматы, Қазақстан, jan8821@mail.ru

Сулейменова Галия Мейрамбековна – Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, психология кафедрасының докторанты, Астана қаласы, Қазақстан, goldenstar82@mail.ru

Айкинбаева Гульден Канатовна – Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, «Психология» кафедрасының доцент м.а., Астана қ., Қазақстан, gulden_1975@mail.ru

Кулжабаева Ляззат Сериковна – Астана интеграциялық және отбасы психологиясы институтының директоры, Астана қаласы, Қазақстан, lyazzat69@mail.ru

Джумагулова Гульнара Шингисовна – психология ғылымдарының кандидаты, педагогика кафедрасының меңгерушісі, Орталық Азия инновациялық университеті, Астана қаласы, Қазақстан, zhumagulova-73@mail.ru

Карибаев Жасулан Алдабергенович – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, психология магистрі, Алматы қ., Қазақстан, Zhasulan_aldabergen.84@mail.ru

Аутаева Акбота Нурсултановна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессоры, Autaeva.n@mail.ru

Махамбетова Алия Бердехановна – Нұр-Мұбарак Египет ислам мәдениеті университеті, PhD, Maham.aliya@mail.ru

Молдаханова Маржан Мадихановна – М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, «Жалпы педагогика және психология» кафедрасының аға оқытушысы, Шымкент қ., Қазақстан mmoldaxanova@mail.ru

Нұрбекова Аида Мұратбекқызы – Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, «Арнайы педагогика» кафедрасының меңгерушісі, Шымкент қ., Қазақстан, muratbekovna1980@mail.ru

Мухаметжанова Нургуль Ахметжановна – Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, Астана қ., Қазақстан, nurg.1975@mail.ru

Сардарова Жаннат Исмагуловна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының докторы, «Арнайы педагогика» кафедрасының қауымдастырылған профессор м.а, Алматы қ., Қазақстан, sardar.Zh@mail.ru

Сарсенбай Ұлмекен Нұрлыбайқызы – Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, педагогика ғылымдарының магистрі, «Бастауыш оқыту педагогикасы мен әдістемесі» білім беру бағдарламасының докторанты, Қызылорда қ, Қазақстан, us_0011@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

Касымжанова Анар Алиакпаровна – кандидат психологических наук, профессор, Университет «Туран», A.kassymzhanova@turana.edu.kz

Сугуров Булатбек Амангельдыевич – PhD докторант 1 курса по специальности «Психология», Университет «Туран», Vulatbeksugurov@gmail.com

Кудушева Нургайша Ахметжановна – доктор философии (PhD), старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан, nurgaisha72@mail.ru

Баярыстанова Эльмира Темирхановна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и образовательного менеджмента Казахского национального университета имени аль-Фараби, г.Алматы, Казахстан, elmira_b71@mail.ru

Мурзагулова Мейрамкул Дауренбековна – магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и образовательного менеджмента Казахского национального университета имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан, Miraulan70@gmail.com

Омарова Еркежан Омирхановна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан, Erke_80@mail.ru

Аденова Ляззат Жолдасбаевна – магистр педагогических наук, старший преподаватель Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан, adenova@list.ru

Садыкова Анель Болатовна – магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии Казахского Национального Педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан, 27_anelya@mail.ru

Ерментаева Ардак Ризабековна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Университета «Туран», г. Алматы, Казахстан.

Бекмуратова Гульжанар Тогызбаевна – кандидат психологических наук, ассоциированный профессор кафедры общей и прикладной психологии Казахского Национального Педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан.

Имансыдыкова Нургуль Жайлауовна – Университет Туран, докторант 1-го курса, г.Алматы, Казахстан, Ndi_26@mail.ru

Сарсенбаева Ләзиза Оналбаевна – Университет Туран, к.психол.н., ассоц.профессор, г.Алматы, Казахстан, lyaziza_s@mail.ru

Исина Айзада Саламатқызы – PhD докторант по образовательной программе «D066 – Психология», Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан, issinaphd@gmail.com

Абдыхалыкова Жазира Есенкелдиевна – PhD доктор, доцент кафедры «Педагогика» Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан. Email: zhaziraabdykhalykova@gmail.com

Мамбеталина Алия Сактагановна – кандидат психологических наук, заведующая кафедрой «Психология» Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан, mambetalina@mail.ru

Исина Бакытжан Капановна – учитель казахского языка и литературы Назарбаев Интеллектуальной школы, учитель-эксперт, г. Караганда, Казахстан, isina_b@krg.nis.edu.kz

Шукеева Аяужан Муратхановна – Докторантка университета Туран, г. Алматы, Казахстан, aaimka7@gmail.com

Турниязова Жанар Куанышевна – PhD докторант университета «Туран», старший преподаватель «Q» University Академической школы «Психология и журналистика» г. Алматы, Казахстан, zturniyazova@inbox.ru

Даникеева Айгуль Бахытжановна – доктор философий (PhD) Педагогика и психология, Таразский университет имени М.Х. Дулати, г.Тараз, Казахстан, Danikeeva.a@icloud.com

Сайлинова Карлыгаш Кайрбергеновна – докторант 3 курса кафедры общей и прикладной психологии Казахского национального университета имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан, sailinova777@gmail.com

Жубаназарова Назираш Сулейменовна – кандидат психологических наук, профессор (и.о.) кафедры общей и прикладной психологии Казахского национального университета имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан, zhubanazarova@mail.ru

Коянбекова Сара Бариевна – доктор филологических наук, профессор, Казахский Национальный исследовательский технический университет имени К.И. Сатпаева, г. Алматы, Казахстан. Email: sarakoyanbekova@gmail.com

Оспанова Баянды Рамазановна – кандидат филологических наук, Казахский национальный аграрный исследовательский университет, г. Алматы, Казахстан. Email: baian_80@mail.ru

Кыдырбай Кымбат Кеңесбайқызы – магистр, Казахский национальный аграрный исследовательский университет, г. Алматы, Казахстан. Email: kymbat_letter@mail.ru

Ордагулова Диана Исаевна - докторант 2 курса университета Туран, г.Алматы, Казахстан, diana_ordagulova@mail.ru

Казиев Карас - Атырауский университет имени Х. Досмухамедова, PhD доктор, заведующий кафедрой психологии и педагогики, г. Атырау, Казахстан, kazi_karas@mail.ru

Бекжанова Сания Жаркынбековна – старший преподаватель, магистр, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан, sani-161189@mail.ru

Умирзахова-Ахмет Амангул Камидоллиевна – старший преподаватель, магистр, Атырауский университет имени Х. Досмухамедова, г. Атырау, Казахстан, amonyu82@mail.ru

Момбиева Гульмира Абуовна – старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии Казахского национального педагогического университета имени Абая, магистр, г. Алматы, Казахстан, gumi-74@mail.ru

Толбаева Жанаргуль Акзатовна – старший преподаватель кафедры психологии и специальной педагогики Актюбинского регионального университета имени К. Жубанова, магистр, г. Актобе, Казахстан, janargul_jan74@mail.ru

Исатаева Бакытгуль Бакитовна – старший преподаватель кафедры психологии и специальной педагогики Актюбинского регионального университета имени К. Жубанова, магистр, г. Актобе, Казахстан, bbi_73@mail.ru

Кенжетаева Роза Орынбаевна – PhD, руководитель направления «Психологическое консультирование», доцент, Университет «Нархоз», г. Алматы, Казахстан.

Email: roza.kenzhetaeva@narxoz.kz

Кариев Адлет Дюсембаевич – кандидат педагогических наук, постдокторант, доцент кафедры начального образования Казахского Национального Педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан, adlet.kariyev@gmail.com

Амангелди Али – магистрант социальных наук, Университет «Нархоз», г. Алматы, Казахстан, ali.amangeldi@narxoz.kz

Гарин Давид – магистрант социальных наук, Университет «Нархоз», г. Алматы, Казахстан.

Email: david.garin@narxoz.kz

Кудасбекова Айгуль Бериковна – Южно-Казахстанский исследовательский университет им. М. Ауэзова, старший преподаватель, г. Шымкент, Казахстан, kudasbekova.aigul@mail.ru

Арымбаева Кулимхан Маликовна – доцент, профессор педагогических наук сектора «Педагогика и психология» университета Мирас, г. Шымкент, Казахстан, medeu07@mail.ru

Елтаев Абдималик Жайылмысович – кандидат педагогических наук, профессор кафедры «Педагогика и психология» университета Дружбы народов имени академика А. Куатбекова, г. Шымкент, Казахстан, yeltaev.a@mail.ru

Ешенкулова Динара Бауыржановна – доктор философии (PhD), старший преподаватель сектора «Педагогика и психологии» университета «Мирас», г. Шымкент, Казахстан, eshenkulova.d@miras.edu.kz

Исманова Рабига Жолдасовна – старший преподаватель кафедры «Педагогика дошкольного воспитания и обучения», кандидат педагогических наук Южно-Казахстанского педагогического университета имени У. Жанибекова, г. Шымкент, Казахстан, rabi-1962@mail.ru

Катшибекова Жулдыз – PhD докторант, Университет «Туран», Казахстан, г. Алматы, zhuldyz.alem07@gmail.com

Малых Сергей Борисович – доктор психологических наук, академик Российской академии образования, профессор, академик-секретарь кафедры «Психология и физиология развития», ФГБНУ «Российская академия образования», г. Москва, Россия, malykhsb@mail.ru

Сангилбаев Оспан Сейдуллаевич – доктор психологических наук, профессор, Университет «Туран», Казахстан, г. Алматы, ospan_seidulla@mail.ru

Берсугирова Толғанай Ержановна – магистр психологии, старший преподаватель, Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Казахстан, bersugirova.1982@gmail.com

Нуркасинова Ляззат Муратбековна – магистр психологии, старший преподаватель, Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Казахстан, lazzatnm1020@gmail.com

Дауткалиева Перизат Болатовна – доктор философии (PhD), старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан, pdautkalieva@mail.ru

Толыбаева Жанар Жакановна – магистр, ст.преподаватель, Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан, zhanartzh@mail.ru

Сманова Акмарал Смаиловна – к.п.н., ассоциированный профессор Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан, smanova_s@mail.ru

Жапишева Галия Қалиярқызы – К.А. Международный казахско-турецкий университет имени Яссави, докторант 2 курса, г. Шымкент, Казахстан, galya_2022@mail.ru.

Баймбетова Молдир Алибаевна – преподаватель кафедры «Педагогика» Центрально Азиатского Инновационного университета, г.Шымкент, Казахстан, mbaimbetova92@mail.ru

Букешова Салтанат Сырлыбековна – PhD докторант кафедры общей и прикладной психологии Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан, bukeshovas@mail.ru

Ниятбаева Гульмира Бекеновна – PhD, ассоциированный профессор кафедры общей и прикладной психологии Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан, mika-76@mail.ru

Адирбекова Жанар Сейтовна – магистр психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии Казахского национального педагогического университета имени Абая, adirbekova12@mail.ru

Бейсембаева Кенже Догаровна – докторант по специальности 8D03105-Психология Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан, missis.kenzhe@bk.ru

Сатова Акмарал Кулмагамбетовна – доктор психологических наук, профессор, Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан, satova57@mail.ru

Конысбаева Алия Бусегеновна – старший преподаватель Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан, kb_aliya@mail.ru

Салкынбаева Ардак Мейрамбековна – PhD докторант кафедры общей и прикладной психологии Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан, miss.salkynbaeva@mail.ru

Бегалиева Нургуль Усейновна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан, nurbegaly5@gmail.com

Тайболатов Куандық Момынгазович – PhD доктор по образовательной программе «Педагогика и психология», старший научный сотрудник Центра непрерывного педагогического образования Национальной академии образования имени И. Алтынсарина, город Астана, Казахстан, k.taibolatov@uba.edu.kz

Абильдинова Гульмира Маратовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева, город Астана, Казахстан, gulmira_2181@mail.ru

Сембаев Талгат Мухаметканович – PhD доктор по специальности «Информатика», ассистент-профессор Astana IT University, город Астана, Казахстан, talgat.sembayev@astanait.edu.kz

Альжанов Айтуган Каиржанович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва, Республика Казахстан, г. Астана, alzhanov_ak@mail.ru

Нұрсұлтанқызы Айкерім – докторант 1 курса кафедры дошкольной и психолого-педагогической подготовки Карагандинского университета имени академика Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан. E-mail: n.aikerim95@mail.ru

Маженова Рауана Бокеновна – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор кафедры дошкольной и психолого-педагогической подготовки Карагандинского университета имени академика Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан. E-mail: argosha2005@mail.ru

Аманбек Жадыра Оразгалиевна – старший преподаватель кафедры дошкольной и психолого-педагогической подготовки Карагандинского университета им. академика Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан. E-mail: jadyra.93.30@mail.ru

Есимова Алия – магистрант по образовательной программе «Клиническая психология», Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан. aliyayessimova@gmail.com

Аймагамбетова Ольга Хабижановна – доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан. alnara25@mail.ru

Есимов Наби Болатович – PhD, MBA, заместитель генерального директора по клинической и научной работе РГП на ПХВ «Республиканский научно-практический центр психического здоровья» Министерства здравоохранения РК, г. Алматы, Казахстан. n.yessimov@mentalcenter.kz

Исмаилова Найля Тохтаровна – доктор медицинских наук, профессор, Caspian International School of Medicine (CISM), г. Алматы, Казахстан. aleka.06@mail.ru

Глушкова Лилия Николаевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель Казахстанско-Американского Свободного университета. zavliliain@mail.ru

Федорова Ирина Алексеевна – старший преподаватель Казахстанско-Американского Свободного университета. elkinbox@mail.ru

Стельмах Светлана Александровна – кандидат психологических наук, профессор, Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан, stelmah_svetlana@mail.ru

Тхоржевская Яна – магистрант, Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан, nicabalueva@gmail.com

Кыржибаева Светлана Калеловна – логопед-дефектолог, психолого-медико-педагогическая консультация, г. Усть-Каменогорск, Казахстан, kyrzhibaevasvetlana@mail.ru

Утеулова Алия Аскаровна – PhD докторант, заведующая отделом психологической и социальной помощи, АО «Казахский научно-исследовательский институт онкологии и радиологии», г. Алматы, Казахстан, Askarovna888@gmail.com

Джанбаева Аяжан – магистр медицинских наук, психолог отдела психологической и социальной помощи, АО «Казахский научно-исследовательский институт онкологии и радиологии», г. Алматы, Казахстан, ayanadqanb.9@gmail.com

Гончарова Татьяна Георгиевна – доктор биологических наук, ученый секретарь, АО «Казахский научно-исследовательский институт онкологии и радиологии», г. Алматы, Казахстан, goncharova.2004@mail.ru

Надирбекова Айша Ойыкпаевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан, nadirbekova_aisha@mail.ru

Нуридинова Гульдана Адемовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей

педагогики и психологии Южно-Казахстанского университета имени М. Ауэзова, г. Алматы, Казахстан, dana_n_7@mail.ru

Куатбеков Асхат – доктор PhD, преподаватель Университета Дружбы Народов имени академика А. Куатбекова, г. Шымкент, Казахстан, 23kz23@gmail.com

Жиенбаева Надежда Бисеновна – доктор психологических наук, профессор, профессор-исследователь кафедры специальной педагогики КазНПУ имени Абая, г. Алматы, Казахстан, zh_nadejda@mail.ru

Бурибаев Ермек Абильтяевич – доктор юридических наук, профессор, председатель правления – ректор Жетысуского университета имени И. Жансугурова, г. Талдыкорган, Казахстан, vermek-a@mail.ru

Суюндыкова Нургуль – PhD докторант, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан, и старший преподаватель факультета социальных наук SDU University, г. Каскелен, Казахстан, nsuyundykova@abaiuniversity.edu.kz

Тусубекова Кунслу Кадыркуловна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан, kunslu.tusubekova@mail.ru

Тусубекова Алина – магистр, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан, alinatk2015@mail.ru

Бейсенова Жупаркуль Жумабаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Казахстан, zhuparkul2270@gmail.com

Сабирова Жанылсын Нурмуханкызы – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии и педагогики, Атырауский университет имени Х. Досмухамедова, г. Атырау, Казахстан, zhanylsyn.sabirova@mail.ru

Аманова Индира Камбарбековна – кандидат психологических наук, доцент образовательной программы «Психологическое консультирование», Университет Нархоз, г. Алматы, Казахстан, indira.amanova@narxoz.kz

Сапирова Мира Мейрхановна – докторантка 3 курса Казахского национального университета им. Аль-Фараби, адрес: г. Алматы, Казахстан, Alua_amina_mira@mail.ru

Мауленбердиева Гульжан Бауыржановна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель. Университет "Мирас", адрес: г. Шымкент, Казахстан, mguljan_77@mail.ru

Абдигабарова Улжаркин Мусилимовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан, abdigapbarova_um@mail.ru

Утемисова Жанна – докторант Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан, jan8821@mail

Сулейменова Галия Мейрамбековна – докторант кафедры психологии Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан, goldenstar82@mail.ru

Айкинбаева Гульден Канатовна – кандидат педагогических наук, доцент (и.о.) кафедры психологии Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева. г. Астана, Казахстан, gulden_1975@mail.ru

Кулжабаева Ляззат Сериковна – директор Института интеграционной и семейной психологии, г. Астана, Казахстан, lyazzat69@mail.ru

Джумагулова Гульнара Шингисовна – кандидат психологических наук, заведующая кафедрой педагогики Центрально-Азиатского инновационного университета, г. Астана, Казахстан, zhumagulova-73@mail.ru

Карибаев Жасулан Алдабергенович – магистр психологии Казахского национального педагогического университета имени Абая, Zhasulan_aldabergen.84@mail.ru

Аутаева Акбота Нурсултановна – к.психол.н., ассоц.профессор, Казахского национального педагогического университета имени Абая, Autaeva.n@mail.ru

Махамбетова Алия Бердехановна – PhD Египетского университета исламской культуры Нур-Мубарак, Maham.aliya@mail.ru

Молдаханова Маржан Мадихановна – старший преподаватель кафедры общей педагогики и психологии Южно-Казахстанского университета имени М.Ауэзова, г. Шымкент, Казахстан, mmoldaxanova@mail.ru

Нурбекова Аида Муратбековна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой специальной педагогики Южно-Казахстанского педагогического университета имени Узбекали Жанибекова, г. Шымкент, Казахстан, muratbekovna1980@mail.ru

Мухаметжанова Нургуль Ахметжановна – кандидат педагогических наук, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан, nurg.1975@mail.ru

Сардарова Жаннат Исмагуловна – доктор педагогических наук, доцент (и.о.) кафедры специальной педагогики Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан, sardar.Zh@mail.ru

Сарсенбай Улмекен Нурлыбаевна – магистр педагогических наук, докторант образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения» Кызылординского университета имени Коркыт Ата, г. Кызылорда, Казахстан, us_0011@mail.ru

OUR AUTHORS

Anar Kassymzhanova – Candidate of Psychological Sciences, Professor, Turan University, A.kassymzhanova@turan-edu.kz

Bulatbek Sugurov – 1st-year PhD student in Psychology, Turan University, Bulatbeksugurov@gmail.com

Nurgaysha Kudusheva – PhD in Philosophy, Senior Lecturer at the Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: nurgaisha72@mail.ru

Elmira Bayarystanova – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Educational Management, al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: elmira_b71@mail.ru

Meirankul Murzagulova – Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Educational Management, al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: Miraulan70@gmail.com

Erkyezhan Omarova – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: Erke_80@mail.ru

Lyazzat Adenova – Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: adenova@list.ru

Anel Sadikova – Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: 27_anelya@mail.ru

Ardak Yermontayeva – Doctor of Psychological Sciences, Professor at the Department of Psychology, Turan University, Almaty, Kazakhstan

Gulzhanar Bekmuratova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

Nurgul Imansydykova – 1st-year Doctoral Student, Turan University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: Ndi_26@mail.ru

Laziza Sarsenbayeva – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Turan University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: lyaziza_s@mail.ru

Aizada Isina – PhD doctoral student in the educational program “D066 – Psychology,” L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan. E-mail: issinaphd@gmail.com

Zhazira Abdykhalykova – PhD, Associate Professor at the Department of Pedagogy, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan, zhaziraabdykhalykova@gmail.com

Aliya Mambetalina – Candidate of Psychological Sciences, Head of the Department of Psychology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan. E-mail: mambetalina@mail.ru

Bakytzhan Isina – Kazakh Language and Literature Teacher, Expert Teacher at Nazarbayev Intellectual School, Karaganda, Kazakhstan. E-mail: isina_b@krg.nis.edu.kz

Ayauzhan Shukkeyeva – PhD Doctoral Student, Turan University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: aaimka7@gmail.com

Zhanar Turniyazova – PhD Doctoral Student, Senior Lecturer at the Academic School of Psychology and Journalism, “Q” University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: zturniyazova@inbox.ru

Aigul Danikeyeva – Doctor of Philosophy (PhD) in Pedagogy and Psychology, M.Kh. Dulaty Taraz University, Taraz, Kazakhstan. E-mail: Danikeeva.a@icloud.com

Karlygash Sailinova – 3rd-year PhD Student, Department of General and Applied Psychology, al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: sailinova777@gmail.com

Nazirash Zhubanazarova – Candidate of Psychological Sciences, Acting Professor, Department of General and Applied Psychology, al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: zhubanazarova@mail.ru

Sara Koyanbekova – Doctor of Philological Sciences, Professor, K.I. Satpayev Kazakh National Research Technical University, Almaty, Kazakhstan. Email: sarakoyanbekova@gmail.com

Bayandy Ospanova – Candidate of Philological Sciences, Kazakh National Agrarian Research University, Almaty, Kazakhstan. Email: baian_80@mail.ru

Kymbat Kydyrbay – Master’s Degree Holder, Kazakh National Agrarian Research University, Almaty, Kazakhstan. Email: kymbat_letter@mail.ru

Diana Ordagulova – 2nd-year Doctoral Student, Turan University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: diana_ordagulova@mail.ru

Karas Kaziev – PhD, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, H. Dosmukhamedov Atyrau University, Atyrau, Kazakhstan. E-mail: kazi_karas@mail.ru

Saniya Bekzhanova – Senior Lecturer, Master’s Degree Holder, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: sani-161189@mail.ru

Amangul Omyrzakova - Akhmet – Senior Lecturer, Master’s Degree Holder, H. Dosmukhamedov Atyrau University, Atyrau, Kazakhstan. E-mail: amonya82@mail.ru

Gulmira Mombieva – Senior Lecturer, Master’s Degree Holder, Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: gumi--74@mail.ru

Zhanargul Tolebayeva – Senior Lecturer, Master’s Degree Holder, Department of Psychology and Special Pedagogy, K. Zhubanov Aktobe Regional University, Aktobe, Kazakhstan. E-mail: janargul_jan74@mail.ru

Bakytgul Isatayeva – Senior Lecturer, Master’s Degree Holder, Department of Psychology and Special Pedagogy, K. Zhubanov Aktobe Regional University, Aktobe, Kazakhstan. E-mail: bbi_73@mail.ru

Roza Kenzhetaeva – PhD, Head of the “Psychological Counseling” Program, Associate Professor, Narxoz University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: roza.kenzhetaeva@narxoz.kz

Adlet Kariyev – Candidate of Pedagogical Sciences, Postdoctoral Researcher, Associate Professor at the Department of Primary Education, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: adlet.kariyev@gmail.com

Ali Amangeldi – Master’s Student in Social Sciences, Narxoz University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: ali.amangeldi@narxoz.kz

David Garin – Master’s Student in Social Sciences, Narxoz University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: david.garin@narxoz.kz

Aigul Kudasbekova – Senior Lecturer, M.Auezov South Kazakhstan Research University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: kudasbekova.aigul@mail.ru

Kulimkhan Arymbayeva – Professor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Sector of Pedagogy and Psychology, Miras University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: medeu07@mail.ru

Abdimalik Yeltaev – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Peoples’ Friendship University named after Academician A.Kuatbekov, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: yeltaev.a@mail.ru

Dinara Eshenkulova – PhD in Philosophy, Senior Lecturer, Sector of Pedagogy and Psychology, Miras University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: eshenkulova.d@miras.edu.kz

Rabiga Ismanova – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Preschool Education and Training Pedagogy, O.Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: rabi-1962@mail.ru

Zhuldyz Katzhibekova – PhD doctoral student, Turan University, Almaty, Kazakhstan, zhuldyz.alem07@gmail.com

Sergey Malykh – Doctor of Psychological Sciences, Academician of the Russian Academy of Education, Professor, Academic Secretary of the Department of Psychology and Developmental Physiology, Federal State Budgetary Scientific Institution “Russian Academy of Education”, Moscow, Russia, malykhsb@mail.ru

Ospan Sangilbayev – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Turan University, Almaty, Kazakhstan, ospan_seidulla@mail.ru

Tolganay Bersugirova – Master of Psychology, Senior Lecturer, Kazakh National Women’s Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan, bersugirova.1982@gmail.com

Lyazzat Nurkassinova – Master of Psychology, Senior Lecturer, Kazakh National Women’s Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan, lazzatnm1020@gmail.com

Perizat Dautkaliyeva – PhD, Senior Lecturer at the Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: pdautkalieva@mail.ru

Zhanar Tolybayeva – Master’s Degree Holder, Senior Lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: zhanartzh@mail.ru

Akmaryl Smanova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: smanova_s@mail.ru

Galiya Zhapishева – 2nd-year Doctoral Student, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: galya_2022@mail.ru

Moldir Baymbetova – Lecturer at the Department of Pedagogy, Central Asian Innovative University, Shymkent, Kazakhstan

Saltanat Bukeshova – PhD Student, Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, E-mail: bukeshovas@mail.ru

Gulmira Nietbayeva – PhD, Associate Professor, Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, E-mail: mika-76@mail.ru

Zhanar Adirbekova – Master of Psychological Sciences, Senior Lecturer, Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, E-mail: adirbekova12@mail.ru

Kenzhe Beysembayeva – Doctoral Student in the educational program 8D03105–Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: missis.kenzhe@bk.ru

Akmaryl Satova – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: satova57@mail.ru

Aliya Konysbayeva – Senior Lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: kb_aliya@mail.ru

Ardak Salkynbayeva – PhD Student, Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, E-mail: miss.salkynbaeva@mail.ru

Nurgul Begaliyeva – Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer, Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, E-mail: nurbegaly5@gmail.com

Kuandyk Taibolatov – PhD in Pedagogy and Psychology Education Program, Senior Researcher at the Center for Continuing Pedagogical Education, Y. Altynsarin National Academy of Education, Astana, Kazakhstan, k.taibolatov@uba.edu.kz

Gulmira Abildinova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Informatics, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan, gulmira_2181@mail.ru

Talgat Sembayev – PhD in Informatics, Assistant Professor at Astana IT University, Astana, Kazakhstan, talgat.sembayev@astanait.edu.kz

Aytugan Alzhanov – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Informatics, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan. E-mail: alzhanov_ak@mail.ru

Aikerim Nursulankyzy – 1st-year Doctoral Student, Department of Preschool and Psychological-Pedagogical Training, Karaganda University named after academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan. E-mail: n.aikerim95@mail.ru

Rauana Mazhenova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool and Psychological-Pedagogical Training, Karaganda University named after academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan. E-mail: argosha2005@mail.ru

Zhadira Amanbek – Senior Lecturer, Department of Preschool and Psychological-Pedagogical Training, Karaganda University named after academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan. E-mail: jadyra.93.30@mail.ru

Aliya Yessimova – Master's student in Clinical Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. aliyayessimova@gmail.com

Olga Aimagambetova – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. alnara25@mail.ru

Nabi Yessimov – PhD, MBA, Deputy Director General for Clinical and Scientific Affairs, Republican Scientific and Practical Center for Mental Health of the Ministry of Health of the Republic of Kazakhstan, Almaty, Kazakhstan. n.yessimov@mentalcenter.kz

Nailya Izmailova – Doctor of Medical Sciences, Professor, Caspian International School of Medicine (CISM), Almaty, Kazakhstan. aleka.06@mail.ru

Liliya Glushkova – Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer at Kazakhstan-American Free University. zavliliain@mail.ru

Irina Fedorova – Senior Lecturer at Kazakhstan-American Free University. elkinbox@mail.ru

Svetlana Stelmakh – Candidate of Psychological Sciences, Professor, Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan, stelmah_svetlana@mail.ru

Yana Tkhorzhetskaya – Master's student, Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan, nicabalueva@gmail.com

Svetlana Kyrzhibaeva – Speech therapist-defectologist, Psychological-Medical-Pedagogical Consultation, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan, kyrzhibaevasvetlana@mail.ru

Aliya Uteulova – PhD doctoral student, Head of the Department of Psychological and Social Assistance, Kazakh Research Institute of Oncology and Radiology, JSC, Almaty, Kazakhstan, Askarovna888@gmail.com

Ayazhan Dzhanbayeva – Master of Medical Sciences, Psychologist at the Department of

Psychological and Social Assistance, Kazakh Research Institute of Oncology and Radiology, JSC, Almaty, Kazakhstan, ayanadqanb.9@gmail.com

Tatyana Goncharova – Doctor of Biological Sciences, Scientific Secretary, Kazakh Research Institute of Oncology and Radiology, JSC, Almaty, Kazakhstan, goncharova.2004@mail.ru

Aisha Nadirbekova – Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer at the Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, nadirbekova_aisha@mail.ru

Guldana Nuridinova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of General Pedagogy and Psychology, M. Auezov South Kazakhstan University, Almaty, Kazakhstan, dana_n_7@mail.ru

Askhat Kuatbekov – PhD, Lecturer at the University of Friendship of Peoples named after academician A. Kuatbekov, Shymkent, Kazakhstan, 23kz23@gmail.com

Nadezhda Zhienbayeva – Doctor of Psychological Sciences, Professor-Researcher at the Department of Special Pedagogy, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, zh_nadejda@mail.ru

Yermek Buribaev – Doctor of Law, Professor, Chairman of the Board – Rector of Zhetysu University named after Ilyas Zhansugurov, Taldykorgan, Kazakhstan, yermek-a@mail.ru

Nurgul Suyundykova – PhD doctoral student, Senior Lecturer at the Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, and Senior Lecturer at the Department of Social Sciences, SDU University, Kaskelen, Kazakhstan, nsuyundykova@abaiuniversity.edu.kz

Kunslu Tusubekova – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, kunslu.tusubekova@mail.ru

Alina Tusubekova – Master's Degree Holder, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, alinatk2015@mail.ru

Zhuparkul Beysenova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan, zhuparkul2270@gmail.com

Zhanylsyn Sabirova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy, H. Dosmukhamedov Atyrau University, Atyrau, Kazakhstan, zhanylsyn.sabirova@mail.ru

Indira Amanova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Educational Program “Psychological Counseling,” Narxoz University, Almaty, Kazakhstan, indira.amanova@narxoz.kz

Mira Sapirova – 3rd-year Doctoral Student, al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: Alua_amina_mira@mail.ru

Gulzhan Maulenberdiyeva – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Miras University, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: mguljan_77@mail.ru

Ulzharkyn Abdigapbarova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Pedagogy, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan, abdigapbarova_um@mail.ru

Zhanna Utemisova – Doctoral student, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, jan8821@mail.ru

Galiya Suleimenova – PhD Student, Department of Psychology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.

Gulden Aikinbayeva – Candidate of Pedagogical Sciences, Acting Associate Professor, Department of Psychology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan, E-mail: gulden_1975@mail.ru

Lyazzat Kulzhabayeva – Director of the Institute of Integrational and Family Psychology, Astana, Kazakhstan, E-mail: lyazzat69@mail.ru

Gulnara Zhumagulova – Candidate of Psychological Sciences, Head of the Department of Pedagogy, Central Asian Innovative University, Astana, Kazakhstan, E-mail: zhumagulova-73@mail.ru

Zhasulan Karibayev – Master of Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: Zhasulan_aldabergen.84@mail.ru

Akbota Autaeva – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: Autaeva.n@mail.ru

Aliya Makhambetova – PhD, Nur-Mubarak Egyptian University of Islamic Culture, Almaty, Kazakhstan. E-mail: Maham.aliya@mail.ru

Marzhan Moldakhanova – Senior Lecturer, Department of General Pedagogy and Psychology, M.Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan, E-mail: mmoldaxanova@mail.ru

Aida Nurbekova – Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Special Pedagogy, Uzbekali Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan, E-mail: muratbekovna1980@mail.ru

Nurgul Mukhametzhanova – Candidate of Pedagogical Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan, E-mail: nurg.1975@mail.ru

Zhannat Sardarova – Doctor of Pedagogical Sciences, Acting Associate Professor, Department of Special Pedagogy, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, E-mail: sardar.Zh@mail.ru

Ulmeken Sarsenbai – Master of Pedagogical Sciences, PhD Student of the “Pedagogy and Methods of Primary Education” program, Korkyt Ata Kyzylorda University, Kyzylorda, Kazakhstan, E-mail: us_0011@mail.ru