

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

ХАБАРШЫ

«Психология» сериясы
Серия «Психология»
Series «Psychology»
№3(68), 2021

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

ХАБАРШЫ

**«Психология» сериясы
Серия «Психология»
Series «Psychology»
№3(68), 2021**

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті

ХАБАРШЫ

«Психология» сериясы,
№3 (68), 2021

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

Бас редактор
психол.ғ.д., проф.
Ж.И. НАМАЗБАЕВА

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

Жауапты хатшы:
психол.ғыл.к.,
қауымдастырылған профессор м.а.
Б.Д. Жигитбекова

Редакция алқасы:
Халықаралық дифференциалды
психология институтының директоры,
PhD докторы, психол.ғыл.д., проф.
Н.Л. Нагибина (Берлин),
психол.ғ.д., доцент А.Т. Акажанова,
психол.ғ.д., профессор;
Мәскеу мемлекеттік педагогикалық
университетінің Педагогика және
психология факультетінің деканы
Л.А. Григорович,
психол.ғ.д., аль-Фараби атындағы Қазақ
Ұлттық университетінің Жалпы және
қолданбалы психология кафедрасының
профессоры Д.Д. Дүйсенбеков,
психол.ғ.д., М.В. Ломоносов атындағы
Мәскеу мемлекеттік университетінің
Философия кафедрасының профессоры
Г.В. Новикова,
психол.ғ.к., Л.Н. Гумилев атындағы
Евразия Ұлттық университетінің
доценті А.С. Нурadini,
психол.ғ.д., Абай атындағы Қазақ
ұлттық педагогика университетінің
профессоры О.Б. Тапалова,

© Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
2021

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

Басуға 8.12.2021 қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 10.5 е.б.т.
Таралымы 300 дана.
Тапсырыс 320.

050010, Алматы қаласы,
Достық даңғылы, 13.
Абай атындағы ҚазҰПУ
Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің
«Ұлағат» баспасы

МАЗМҰНЫ
СОДЕРЖАНИЕ
CONTENT

- Куатбеков А., Тапалова О.Б.** Профессиональная компетентность будущих менеджеров образования..... 7
Куатбеков А., Тапалова О.Б. Болашақ білім беру менеджерлерінің кәсіптік бірлігі
Kuatbekov A., Tapalova O.B. Professional competence of future educational managers
- Аймаганбетова О.Х., Касен Г.А., Мадалиева З.Б., Садвакасова З.М.** Молодежный радикализм: теоретический анализ..... 13
Аймаганбетова О.Х., Касен Г.А., Мадалиева З.Б., Садвакасова З.М. Жастар радикализмі: теориялық талдау
Aimaganbetova O.Kh., Kassen G.A., Madaliyeva Z.B., Sadvakassova Z.M. Youth radicalism: theoretical analysis
- Садвакасова З.М., Мадалиева З.Б., Сариев Д., Садыкова Н.М., Назарова М.А.** К вопросу изучения агрессивного поведения человека..... 22
Садвакасова З.М., Мадалиева З.Б., Сариев Д., Садыкова Н.М., Назарова М.А. Адамның агрессиялық мінез - құлқын зерттеу
Sadvakassova Z.M., Madalyeva Z.B., Sariev D., Sadykova N.M., Nazarova M.T. Genogram in psycho consultation of an elderly person
- Сардарова Ж.И. Кисметова Г.Н. Садуахасова А.Б. Аbugалиева Г.С.** Ақпараттандырудан цифрландыруға көшу жағдайында бастауыш сынып мұғалімдерінің білім беру мазмұнын жоспарлау дайындығын зерттеу..... 32
Сардарова Ж. И., Кисметова Г.Н. Садуахасова А.Б. Аbugалиева Г.С. Изучение готовности учителей начальных классов к планированию содержания образования в условиях перехода от информатизации к цифровизации
Sardarova Zh.I., Kismetova G.N., Saduakasova A.B., Abugaliev G.S. The study of the readiness of primary school teachers to plan the content of education in the context of the transition from informatization to digitalization
- Нурсейтова Ж.Ж., Абаева Ғ.Ә.** Бастауыш сынып оқушыларындағы дислексия..... 42
Нурсейтова Ж.Ж., Абаева Ғ.Ә. Дислексия у учащихся начальных классов
Nurseitova Zh.Zh., Abayeva G.A. Dyslexia in primary school children
- Оразаева Г.С.** Моделирование системы подготовки семьи к психолого-педагогической коррекционной поддержке ребёнка раннего возраста с ограниченными возможностями..... 50

Казахский национальный
педагогический
университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия «Психология»,
№3 (68), 2021

Выходит с 2000 года.
Периодичность – 4 номера в год

Главный редактор
д.психол.н., проф. НАМАЗБАЕВА Ж.И.

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

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

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

Нагибина Н.Л. (Берлин),
д.психол.н., доцент Акажанова А.Т.,
д.психол.н., профессор; декан
факультета Педагогики и психологии
Московского государственного
педагогического университета
Григоревич Л.А.,
д.психол.н., профессор кафедры Общей и
прикладной психологии Казахского
национального университета имени
аль-Фараби Дүйсенбеков Д.Д.,
д.психол.н., профессор кафедры
Философии Московского
государственного университета имени
М.В. Ломоносова Новикова Г.В.,
к.психол.н., доцент Евразийского
национального университета имени
Л.Н. Гумилева Нурадинов А.С.,
д.психол.н., профессор Казахского
национального педагогического
университета имени Абая
Тапалова О.Б.

© Казахский национальный
педагогический университет имени Абая,
2021

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

Подписано в печать 8.12.2021.
Формат 60x84 1/8.
Объем 10.5 уч.-изд.л.
Тираж 300 экз. Заказ 320.

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

Издательство «Ұлағат»
Казахского национального педагогического
университета имени Абая

Оразаева Г.С. Ерте жастағы мүмкіндігі шектеулі балаларды психологиялық-педагогикалық түзете-дамыту арқылы қолдауға отбасын дайындау жүйесін модельдеу
Orazayeva G. Modeling of the system of family preparation for psychological and pedagogical correctional support of an early-age child with disabilities

Berlibayeva M.B. Diagnostics of the level of emotional intelligence development of preschool children..... 56

Берлибаева М.Б. Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста
Берлібаева М.Б. Мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектінің даму деңгейін диагностикалау

Оразымбетова А.Д., Парменова М.Ж., Камзаева К.С., Койшибаев М.Н. Ғылыми білім контекстіндегі эмоционалды интеллект модельдері туралы түсінік..... 67

Оразымбетова А.Д., Парменова М.Ж., Камзаева К.С., Койшибаев М.Н. Представления о моделях эмоционального интеллекта в контексте научного знания
Orazymbetova A.D., Parmenova M. Zh., Kamzaeva K. S. Koishibaev M.N. Ideas about models of emotional intelligence in the context of scientific knowledge

Бақтыбаева К.С., Бөлеев Т.Қ., Жарқынбаева Д. Жасөспірімдердің жалғыздық сезімін зерттеу суицидтің алдын алу шараларының бірі..... 73

Бактыбаева К.С., Бөлеев Т.Қ., Жаркинбаева Д. Исследование подросткового чувства одиночества одна из мер профилактики суицида
Baktybayeva K., Boleyev T., Zharkinbayeva D. Research on adolescent feelings of loneliness is one of the measures of suicide prevention

Құдайбергенова С.К., Садықова Н.М., Алиева Ж.М., Садвакасова З.М. Психологиялық зерттеулердегі мазасыздық (әдеби шолу материалдары бойынша)..... 82

Қудайбергенова С.К., Садықова Н.М., Алиева Ж.М., Садвакасова З.М. Тревожность в психологических исследованиях (по материалам литературного обзора)
Kudaibergenova S.K., Sadykova N.M., Alieva J.M., Sadvakasova Z.M. Anxiety in psychological research (Basing on the materials of the literary review)

Aijanova Z.Zh., Kussainova M.A., Tileubayeva M.S. Personality-oriented education as a condition of theoretical thinking development of primary school children..... 93

Айджанова З.Ж., Кусаинова М.А., Тилеубаева М.С. Жеке тұлғаға бағытталған білім беру бастауыш сынып оқушыларының теориялық ойлауын дамытудың шарты ретінде
Айджанова З.Ж., Кусаинова М.А., Тилеубаева М.С. Личностно-ориентированное образование как условие развития теоретического мышления младших школьников

Kazakh National Pedagogical National
University named after Abai

BULLETIN

«Bulletin KazNPU named after Abai»

Series «Psychology»
№3 (68), 2021

Editor in chief

doctor of psychological sciences., academician,
professor

Zh.I. NAMAZBAYEVA

Deputy Editor-in-Chief

doctor of psychological sciences, professor,
Abai KazNPU **A.K. Satova**

Executive Secretary:

candidate of psychological sciences,
associate professor, Abai KazNPU

B.D. Zhigitbekova

The editorial board members:

director of the International Institute
of Differential Psychology,
doctor PhD, Ph.D. psychologist, professor
N.L. Nagibina (Germany),

doctor of psychological sciences, professor,
Abai KazNPU **A.T. Akazhanova**,
Doctor of Psychological Sciences,
Professor; Dean of the Pedagogy and
Psychology Faculty of Moscow State
Pedagogical University

L.A. Grigorovich,

Doctor of Psychological Sciences, Professor
of the General and Applied Psychology
Department of al-Farabi Kazakh National
University

D.D. Duisenbekov,

Doctor of Psychological Sciences, Professor
of the Philosophy Department of
M.V.Lomonosov Moscow State University

G.V. Novikova,

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of L.N. Gumilyov
Eurasian National University

A.S. Nuradinov,

Doctor of Psychological Sciences, Professor
of Abai Kazakh National Pedagogical
University **O.B. Tapalova**,

© Kazakh National Pedagogical University named
after Abai, 2021

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

Signed in print 8.12.2021.

Format 60x84 1/8

Volume 10.5 teaching and publishing lists
Number of copies 300, Order 320.

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

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

**Датхабаева Г.К., Камзанова А.Т., Жолдасова М.К.,
Кустубаева А.М.** Возрастные и гендерные особенности
эмоционального интеллекта и регуляции эмоций..... 100

**Датхабаева Г.К., Камзанова А.Т., Жолдасова М.К.,
Кустубаева А.М.** Эмоциялық интеллект пен эмоцияны
реттеудің жас және гендерлік ерекшеліктері
**Datkhabayeva G.K., Kamzanova A.T., Zholdassova M.K.,
Kustubayeva A.M.** Age and gender effect on emotional
intelligence and emotion regulation

Жигитбекова Б.Д., Өмірбек С.Ж. Эмоционалдық сфера
көрінісінің гендерлік ерекшеліктері..... 109

Жигитбекова Б.Д., Омирбек С.Ж. Гендерные
особенности проявления эмоциональной сферы
Zhigitbekova B.D., Omirbek S.Zh. Gender-specific
manifestations of the emotional sphere

Yermentayeva A.R., Khamit Zh.R., Tursynbek A.A.
Interdependence of personality hardiness and psychological
capital..... 116

Ерментаева А.Р., Хамит Ж.Р., Тұрсынбек А.А.
Тұлғаның өмірлік қайраттануы мен психологиялық
капиталдың өзара шарттастығы
Ерментаева А. Р., Хамит Ж. Р., Тұрсынбек А.А.
Взаимообусловленность жизнестойкости и психологи-
ческого капитала личности

Knissarina M.M., Syzdykbayeva A.D., Zhumaliyeva G.S.
Determination of the COVID-19 fear scale in high school
students..... 124

Книсарина М.М., Сыздыкбаева А.Д., Жумалиева Г.С.
Орта мектеп оқушыларының COVID-19 қорқыныш
шкаласын анықтау
Книсарина М.М., Сыздыкбаева А.Д., Жумалиева Г.С.
Определение шкалы страха COVID-19 у старше-
классников

Алимбаева С.К. Социально-психологические аспекты
HR-менеджмента в высших учебных заведениях..... 135

Алимбаева С.К. Жоғары оқу орындарындағы HR-
менеджменттің әлеуметтік-психологиялық аспектілері
Alimbayeva S.K. Socio-psychological aspects of hr
management in higher education institutions

Сабирова Р.Ш., Альгожина А.Р. Исследование
инновативных качеств педагогов высшей школы..... 141

Сабирова Р.Ш., Альгожина А.Р. Жоғары мектеп
педагогтарының инновативті қасиеттерін зерттеу
Sabirova R.Sh., Algozhina A.R. Research innovative
qualities of higher school teachers

Бегалиева Н.Ү., Нурхожаева А.К. Психологияда
когнитивті және эмоционалды компоненттердің ара
қатынасының зерттелуі..... 147

Бегалиева Н.У., Нурхожаева А.К. Изучение соотношения когнитивного и эмоционального компонентов в психологии

Begaliyeva N.U., Nurkhodzhaeva A.K. Explore of correlation of cognitive and emotional components in psychology

Риклефс В.П., Умуркулова М.М., Букеева А.С., Риклефс В.В. Қазақстанның медициналық және көпсалалы университеттері үлгісінде студенттердің конвергентті оқу дағдыларын дамыту қажеттілігін психологиялық-педагогикалық тұрғыда негіздеу..... 154

Riklefs V.P., Umurkulova M.M., Bukeyeva A.S., Riklefs V.V. Psycho-pedagogical justification for importance of convergent learning skills development in students using the example of medical and multidisciplinary universities

Риклефс В.П., Умуркулова М.М., Букеева А.С., Риклефс В.В. Психолого-педагогическое обоснование необходимости развития навыков конвергентного обучения у студентов на примере медицинского и многопрофильного университетов Казахстана

Ниетбаева Г.Б., Толемисова А.Д. Мотивационные особенности молодых офицеров..... 166

Ниетбаева Г.Б., Толемисова А.Д. Жас офицерлердің мотивациялық ерекшеліктері

Nietbaeva G.B., Tolemissova A.D. Motivational features of young officers

Умуркулова М.М., Сабирова Р.Ш., Сланбекова Г.К. Проактивные ресурсы совладания с академическим стрессом..... 170

Умуркулова М.М., Сабирова Р.Ш., Сланбекова Г.К. Академиялық стресті женудің проактивті көздері

Umurkulova M.M., Sabirova R.Sh., Slanbekova G.G. Proactive resources for coping with academic stress

Torybayeva J.Z., Baktybayeva K.S., Mataeva A.T. The future teacher-psychologist training for the prevention of suicidal behavior in adolescents..... 179

Торыбаева Ж.З., Бақтыбаева К.С., Матаева А.Т. Болашақ педагог-психологты жасөспірімдердің суицидтік мінез-құлықты алдын-алу бойынша жұмысқа даярлау

Торыбаева Ж.З., Бақтыбаева К.С., Матаева А.Т. Подготовка будущего педагога-психолога к работе по профилактике суицидального поведения подростков

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)

А. Қуатбеков¹, О.Б. Тапалова²

*¹ Университет Дружбы Народов им. акад. А. Қуатбекова
(Шымкент, Қазақстан)*

² Казахский Национальный педагогический университет им. Абая, (Алматы, Казахстан)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В настоящей статье представлены результаты исследования формирования профессиональной компетентности будущих менеджеров образования. Актуальность исследуемой проблемы заключается в востребованности менеджеров образования для образовательных учреждений. Личностные и поведенческие характеристики будущих менеджеров изучались с помощью теста-опросника диагностики самоактуализации личности САМОАЛ. Сформированность основных профессиональных компетенций определялась путем экспертных оценок работодателей – директоров школ с многолетним опытом.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, менеджера образования, директора школ, ключевые компетенции

А.Қуатбеков¹, О.Б. Тапалова²

*¹ Академик . А.Қуатбеков атындағы Халықтар достығы университеті
(Шымкент, Қазақстан)*

² Абай Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті (Алматы, Қазақстан)

БОЛАШАҚ БІЛІМ БЕРУ МЕНЕДЖЕРЛЕРІНІҢ КӘСІПТІК БІРЛІГІ

Андатпа

Бұл мақалада болашақ білім беру менеджерлерінің кәсіби құзыреттілігін дамытуды зерттеу нәтижелері көрсетілген. Зерттеліп отырған мәселенің өзектілігі білім беру ұйымдарындағы білім беру менеджерлеріне деген сұраныста жатыр. Болашақ менеджерлердің жеке және мінез-құлық ерекшеліктері тұлғаның өзіндік актуализациясын диагностикалауға арналған SAMOAL тест-сауалнамасының көмегімен зерттелді. Негізгі кәсіби құзыреттіліктің қалыптасуы жұмыс берушілердің - көп жылдық тәжірибесі бар мектеп директорларының сараптамалық бағалауымен анықталды.

Түйін сөздер: кәсіби құзыреттілік, білім беру менеджері, мектеп директорлары, негізгі құзыреттер

А. Kuatbekov¹, O.B. Tapalova²

*¹ Acad. A. Kuatbekov University of Peoples' Friendship
(Shymkent, Kazakhstan)*

² Abay Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan)

PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE EDUCATIONAL MANAGERS

Abstract

This article presents the results of a study of the development of professional competence of future education managers. The relevance of the problem under study lies in the demand for education managers in educational institutions. The personal and behavioral characteristics of future

managers were studied using the SAMOAL test-questionnaire for diagnosing self-actualization of personality. The formation of the main professional competencies was determined by expert assessments of employers - school directors with many years of experience.

Key words: professional competence, education manager, school principals, key competencies

Введение.

Многочисленные исследования феномена «профессиональная компетентность» рассматривается учеными через изучение личностных и поведенческих характеристик людей [1, 2]. Одни авторы считают, что данное понятие представляет собой многоаспектное личностное образование, необходимое для активной и успешной деятельности в профессии [2, 3]. Другими авторами профессиональная компетентность представляется как основа для раскрытия самоактуализационного потенциала и приобретения новых личностных качеств в профессиональной деятельности [4 - 6].

Согласно анализу литературных источников по педагогике и психологии, основным критерием профессиональной компетентности будущего менеджера образования является интегральная характеристика личности, которая способна решать профессиональные проблемы и задачи, связанные с профессиональной деятельностью [1-5].

Известно, что профессиональная компетентность будущего менеджера всегда включает базовые, ключевые и специальные компетентности. Если судить о педагогических и психологических составляющих профессиональной компетентности, то можно их определить следующим образом: профессиональная компетентность менеджера различных областей, в том числе менеджера образовательных услуг представляет собой сложный педагогический и психологический феномен, который включает в себе составляющие, которые будут отражать его специфичные профессиональные функции [6, 7, 8].

На наш взгляд, в профессиональную компетентность входят такие составляющие, как ценностные ориентации профессионала, его мотивация, открытость опыту, дружелюбие, способность к самоактуализации.

Следовательно, при построении нашего экспериментального исследования мы исходили из предположения, что будущий менеджер образования должен быть компетентным менеджером образовательных услуг, владеющего высокой мотивацией, профессиональной оперативностью и продуктивностью, стремящегося к профессиональному мастерству.

Также следует понимать, что именно вузовская профессиональная подготовка как процесс профессионального обучения и развития будущих специалистов должна быть нацелена на развитие основных педагогических и психологических составляющих профессиональной компетентности как ожидаемого результата [7, 8].

Таким образом, *целью* нашего экспериментального исследования являлось изучить и определить педагогические и психологические составляющие профессиональной компетентности будущих менеджеров образования.

Материалы и методы исследования.

При анализе психологической и педагогической литературы нами было обнаружено, что существует проблема в психолого-педагогическом сопровождении формирования профессиональных компетенций и компетентности у будущих менеджеров образования. Возникает необходимость пересмотра качественного содержания и актуальности видов профессиональной компетентности у будущих менеджеров образования.

На современном этапе возникает необходимость наделить будущих менеджеров образования знаниями в области конкретных профессиональных медиа-компетенций. Уже настало время когда будущие менеджеры образования должны обладать высоким уровнем критического мышления, активным и самостоятельным сбором информации, которая будет полезна в функционировании образовательного заведения, в планирование образовательного процесса, в принятие решений и мотивировании субъектов образовательного процесса.

Для исследования основных составляющих профессиональных компетенций будущего менеджера образования нами была использована следующая методика исследований: Опросник диагностики самоактуализации личности САМОАЛ (А.В. Лазуркин в адаптации Н.Ф. Калиной) [9, с. 297-302].

Для тестирования с использованием указанной методики была отобрана исследовательская выборка в количестве 250 студентов по специальностям «Педагогика и психология», обучающихся по образовательной программе «Менеджмент в образовании». Для сравнительного анализа отбирались студенты из разных вузов: Университета Дружбы Народов им. академика А. Куатбекова, студенты Московского муниципального педагогического университета, Казахского национального педагогического университета им. Абая. Студенческая выборка была разделена на три группы в соответствии принадлежности к вузу.

Также в исследовании качественного содержания видов профессиональной медиакомпетентности будущих менеджеров образования был использован метод экспертных оценок. Для данного эксперимента были приглашены директора школ и их заместители по учебной и воспитательной работе в количестве 55 человек. Вначале с экспертами проводилось интервью, в ходе которого было определены представления о педагогических и психологических факторах успешности деятельности директоров школ и заместителей директоров по учебной и воспитательной работе. Целью интервьюирования стало: подготовка директоров и зам директоров школ к выделению и оценке педагогических и психологических составляющих профессиональной компетентности будущих менеджеров образовательной сферы.

Результаты исследования и их обсуждение. В настоящее время применение новых образовательных программ по менеджменту в образовании должна оправдывает ожидаемые результаты. В этой связи, нами было исследован уровень реализации самоактуализационных показателей по методике САМОАЛ А.В. Лазуркина. Полученные результаты представлены на рисунке 1 и в таблице 1.

Будущие менеджеры, подготовка, которых осуществляется по новым образовательным программам должны отличаться от работающих менеджеров более высокими показателями, посредством менее выраженных затрат психических ресурсов человека. Следует также заметить, что из полученных данных следует, что студенческой выборке присущи параметры самоактуализации, но в различных значениях.

Показатели самоактуализации в студенческой выборке будущих менеджеров образования соответствует параметрам нормы, за некоторым исключением. Так на рис. 1 графически представлены экспериментальные результаты, полученные с помощью опросника диагностики самоактуализации личности САМОАЛ (А.В. Лазуркин в адаптации Н.Ф.Калиной)

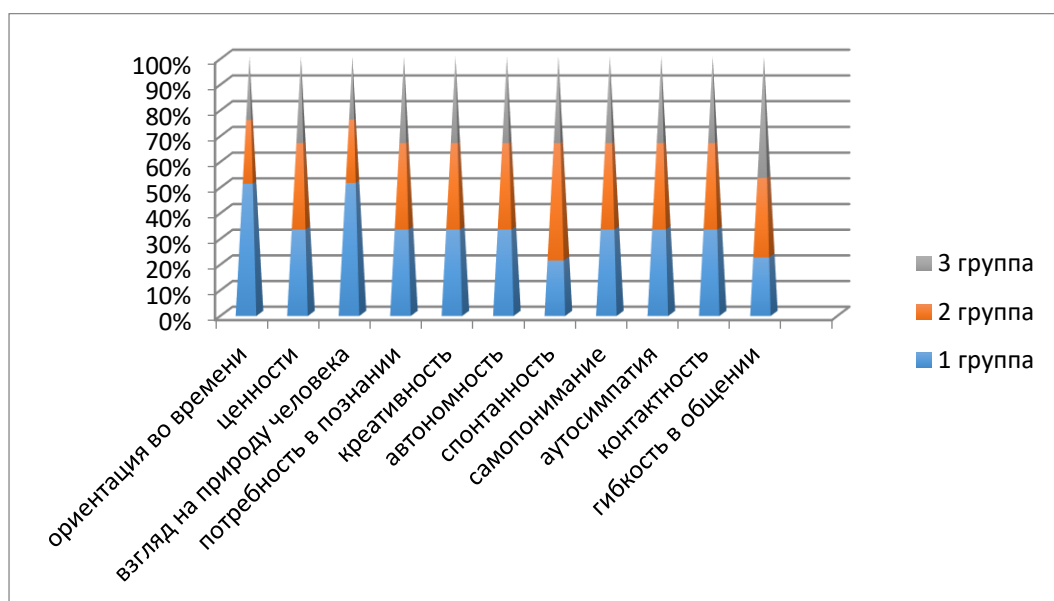


Рис 1. Средние значения показателей самоактуализации в студенческой выборке будущих менеджеров образования

С имеющимся на сегодняшний день психодиагностическим инструментарием невозможно определить количественную границу самоактуализации, если рассматривать самоактуализацию как обязательное преодоление своих актуальных возможностей и саморазвития. Высокие и низкие показатели по тесту самоактуализации могут отражать разные педагогические и психологические факты. Более высокие показатели по тесту САМОАЛ свидетельствуют о наличии тенденции к самоактуализации.

Показанная на рисунке 1 картина различий, полученных по каждому показателю самоактуализации личности была статистически обработана по исследуемым переменным с помощью критерия Манна-Уитни. Полученные результаты сведены в таблицу 1.

Таблица 1. - Различия в показателях самоактуализации в студенческой выборке будущих менеджеров образования

Переменные по САМОАЛ	Студенческая выборка			U	Значимость
	1 группа	2 группа	3 группа		
Ориентация во времени	12.91	10.64	10.22	6,600	0.000
Ценности	11.15	10.92	9.11	6.150	0.000
Взгляд на природу человека	10.03	10.94	9.94	6.223	0.000
Потребность в познании	10.73	9.06	9.06	5.381	0.000
Креативность	11.64	9.44	10.44	4.646	0.000
Автономия	10.92	9.34	10.34	5.097	0.000
Спонтанность	10.56	9.01	9.01	4.634	0.000
Самопонимание	11.42	10.77	11.77	5.123	0,000
Аутосимпатия	11.21	10.37	11.37	6.535	0.000
Контактность	11.92	10.29	10.29	4.945	0.000
Гибкость в общении	9.20	9.70	10.70	4.528	0.000

U – критерий Манна-Уитни

Как видим, будущие менеджера образования отличаются по заданным параметрам: «ориентация во времени», «ценности», «потребность в познании», «автономность», «спонтанность», «гибкость в общении».

Следующий этап в нашем исследовании - интервьюирование с экспертами – директорами школ, завучами, методистами по воспитательной и учебной работе. Интервьюирование и беседы с приглашенными экспертами была достаточно содержательной, все эксперты утверждали, что на сегодняшний день назрела проблема формирования именно такого вида профессиональной компетентности как медиакомпетентность менеджеров образования. Эксперты также уверенно констатировали, что профессиональная медиакомпетентность будущих менеджеров будет эффективно формироваться только при наличие психолого-педагогического сопровождения. При формировании указанной компетенции необходимы определенные педагогические приемы, психологические тренинги и коммуникативные взаимодействия; формирование и усиление мотивационных качеств и уверенности в себе, развитие рефлексии и эмпатии.

В таблице 2 представлены средние значения, полученные при экспертной оценке подготовленности будущих менеджеров образования.

Таблица 2. – Экспертные оценки при анализе элементов актуальной профессиональной компетентности студентов специальности «Педагогика и психология» и «Менеджмент в образовании»

Элементы Профессиональной Компетентности	Оценка Эксперта
Адекватное самоотношение	5,97
Умения и навыки организации своей деятельности	5,87
Уверенность в себе	5,90
Умение предъявить себя окружающим	5,91
Коммуникативное взаимодействие	6,87
Принятия управленческих решений	6,88
Общительность	6,87
Рефлексивность	6,86
Умения и навыки предотвращения конфликтов	5,82
Самостоятельность	5,81
Умения и навыки организации труда персонала	5,79
Знания особенностей управления персоналом	6,73
Знание особенностей педагогической деятельности	7,68
Мотивированность на успех	5,54
Коммуникативная толерантность	5,47
Знания правовых аспектов кадровой работы	5,66
Информационные основы управленческой деятельности	5,19
Эмпатийность	5,19
Знания основ безопасности труда	3,04

Эксперты, согласно опыту работы в образовательных учреждениях выделили именно эти разновидности профессиональной компетентности, указанные в табл. 2 как наиболее востребованные и значимые на современном этапе.

Большее внимание, по мнению экспертов, уделялось для будущего менеджера образования это такие особенности личности как адекватность к себе, уверенность, коммуникабельность и способность к рефлексии.

В таблице 3 нами представлены результаты факторного анализ экспертных оценок. Нами были выделены три фактора, каждый фактор в свою очередь включал значимые элементы со значениями, полученными при статистической обработке.

Таблица 3 – Факторный анализ элементов профессиональной компетентности студентов специальности «Педагогика и психология» и «Менеджмент в образовании»

Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Практико-операционный	Интерпретационный	Особенности Личности
Знание особенностей образовательного процесса	Умения и навыки самоорганизации	Адекватная самооценка
0,765	0,788	0,8670
Умения и навыки организации коллективом	Умения и навыки регуляции конфликтов	Уверенность
0,765	0,7904	0,877
Знания аспектов кадровой работы	Умения и навыки коммуникации	Коммуникабельность
0,823	0,8560	0,654
Знания информационных основ медиаобразования	Умение самопрезентации	Самостоятельность
0,836	0,893	0,7898
Умения и навыки принятия решений	Рефлексия и коммуникативная толерантность	Эмпатия
0,755	0,831	0,809
Знания основ безопасности	Мотивация на достижение успеха	Самоконтроль
0,760	0,780	0,886

В составе первого фактора выделяют: операционально-техническая компетентность; педагогическая компетентность; информационная компетентность, медиакомпетентность. В составе второго фактора управленческая компетентность; коммуникативная компетентность; конфликтологическая компетентность; аутопсихологическая компетентность. В составе третьего фактора: уверенность в себе, адекватное самоотношение, коммуникабельность, самостоятельность, эмпатийность.

Заключение

Таким образом, представленные результаты экспериментального исследования свидетельствуют о том, что формированию видов профессиональной компетентности будущих менеджеров образования необходимо психолого-педагогическое сопровождение.

На наш взгляд, профессиональная компетентность это сложное личностное образование, которое возможно раскрыть только через сумму компетенций и единение мотивационной, когнитивной и поведенческой структур развития личности.

Будущий менеджер образования, освоивший все содержательные элементы профессиональной компетентности сможет ясно и четко определять цели и обязанности своей профессиональной деятельности.

При направленной педагогической подготовке и психолого-педагогическом сопровождении будущий менеджер образования сможет приобрести профессиональную компетентность, овладеть высокой мотивацией достижения к успеху, профессиональной оперативностью и продуктивностью и в дальнейшем профессиональное мастерство.

Список использованной литературы

1. *Strategicheskij menedzhment v vuze: uchebnoe posobie / pod red. A.L. Gavrikova.* – М.: Novyj uchebник, 2004. – 400 s.
2. Muchinski P. *Psihologiya, professiya, kar'era – 7-oe izd.* – SPb. : Piter, 2004. – 539.
3. *Il'in Sociologiya i psihologiya upravleniya: uchebnoe posobie dlya vuzov* – М.: Akademiya, 2005. – 192 s.
4. Panfilova A.P. *Problemy formirovaniya kommunikativnoj kompetentnosti budushchego specialista.* – Habarovsk, 1998.
5. Guzeva G.N. *Osobennosti professional'noj kompetentnosti budushchih menedzherov // Obshchie problemy pedagogiki*
6. Bondareva E.V. *Napravlennost' na formirovanie professional'noj kompetentnosti kak put' sovershenstvovaniya ekonomicheskogo obrazovaniya.* URL: <http://www.ncstu.ru/c/11/13.pdf> - 10.01.2009.
7. Davletbakova A.SH., ZHakanova T.A., Alibaeva R.N. *Kompetentnostnyj podhod v professional'noj podgotovke budushchih menedzherov zdavoohraneniya // Habarshy KazNMU – 2011, №2, S. 63-78.*
8. Mahambetova A.B., ZHienbaeva N.B. *Sovremennaya strategiya kommunikativnoj paradigmy dual'no-orientirovannogo obucheniya. // Nauka i zhizn' Kazahstana – 2020. № 11/2 (145). S. 304-400.*
9. Fetiskin N.P. *Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp.* – М., 2002. – 490 s.

МРНТИ 15.41.31

<https://doi.org/10.51889/2021-3.1728-7847.02>

О.Х. Аймаганбетова¹, Г.А. Касен¹, З.Б. Мадалиева¹, З.М. Садвакасова¹
¹Казахский Национальный Университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан
e-mail: alnara25@mail.ru

МОЛОДЕЖНЫЙ РАДИКАЛИЗМ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация

В данной статье проведен теоретический анализ молодежного радикализма, представляющего собой одно из направлений современного радикализма.

Проведённый экскурс показал, что молодежный радикализм, первоначально получивший развитие в США, явился ответом и протестом на существующее в обществе несоответствие между ценностями, к которым стремилась молодежь и ценностями, которые приняты в обществе. Что касается стран постсоветского пространства, в том числе и Казахстана, то здесь молодежный радикализм получил развитие в период развала СССР, когда в условиях резкого падения уровня жизни активизировалась именно эта часть радикального движения.

Как показало исследование в Казахстане молодежный радикализм, как правило, имеет не идейную, а криминальную основу. В этом отношении, на наш взгляд, большую опасность представляют собой различные криминальные группировки, в которые вовлекается современная казахстанская молодежь, где она принуждается к экстремизму, религиозному фанатизму, преступлениям и др.

Цель данного исследования заключалась в актуализации исследований, направленных на изучение психологических особенностей молодежного радикализма, на анализ подверженности и профилактики радикалистским настроениям казахстанской молодёжи.

Ключевые слова: молодежный радикализм, ценности, идеалы, этнический и религиозный фактор, маргинализация молодежи и др.

О.Х. Аймаганбетова¹, Г.А. Касен¹, З.Б. Мадалиева¹, З.М. Садвакасова¹
¹Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан
e-mail: alnara25@mail.ru

ЖАСТАР РАДИКАЛИЗМІ: ТЕОРИЯЛЫҚ ТАЛДАУ

Аңдатпа

Бұл мақалада қазіргі радикализмнің бір саласы болып табылатын жастар радикализіне теориялық талдау берілген.

Жүргізілген экскурс көрсеткендей АҚШ-та дамыған жастар радикализі жастар ортасында таралған құндылықтардың жалпы қабылданған ережелер және стандарттарға сәйкес келмеуіне жауап болды. Посткеңестік елдерге, соның ішінде Қазақстанға келетін болсақ, мұнда жастар радикализі КСРО ыдыраған кезде дамыды, бұл кезде өмір сүру деңгейінің күрт төмендеуі кезінде радикалды қозғалыстың дәл осы бөлігі жандана бастады.

Қазақстанда жүргізілген зерттеу көрсеткендей, жастар радикализі, әдетте, идеологиялық емес, қылмыстық негізге ие. Осыған байланысты, біздің ойымызша, қазіргі қазақстандық жастарды экстремизмге, діни фанатизмге, қылмысқа және т.б. бағытталған түрлі қылмыстық топтар үлкен қауіп төндіреді.

Бұл зерттеудің мақсаты жастар радикализінің психологиялық ерекшеліктерін зерттеуге бағытталған зерттеулерді жаңарту, қазақстандық жастардың радикалистік көңіл-күйі мен алдын алуын талдау болды.

Түйін сөздер: жастар радикализі, құндылықтар, идеалдар, этникалық және діни фактор, жастардың маргинализациясы және т.б.

*O.Kh. Aimagambetova¹, G.A. Kassen¹, Z.B. Madaliyeva¹, Z.M. Sadvakassova¹
¹Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan
e-mail: alnara25@mail.ru*

YOUTH RADICALISM: THEORETICAL ANALYSIS

Abstract

This article provides a theoretical analysis of youth radicalism, which is one of the areas of modern radicalism.

The excursion showed that youth radicalism, which developed in the United States, was a response to the discrepancy between the values cultivated in the youth environment and generally accepted rules and standards. As for the countries of the post-Soviet space, including Kazakhstan, here youth radicalism developed during the collapse of the USSR, when, in the conditions of a sharp drop in living standards, it was this part of the radical movement that became more active.

As a study in Kazakhstan has shown, youth radicalism, as a rule, has not an ideological but a criminal basis. In this regard, in our opinion, a great danger is posed by various criminal groups, which involve modern Kazakhstani youth, where they are forced to extremism, religious fanaticism, crimes, etc.

The purpose of this study was to update research aimed at studying the psychological characteristics of youth radicalism, to analyze the susceptibility and prevention of radicalist sentiments of Kazakhstani youth.

Key words: youth radicalism, values, ideals, ethnic and religious factor, youth marginalization, etc.

Введение

Понятие «радикализм», имеющее длительную историю своего создания, окончательно закрепившись в XIX веке, стало постепенно распространяться на политические, религиозные, социальными взгляды и направления, и в целом общественную идеологию. И, если первоначально этот термин, начавший употребляться, прежде всего, в лексиконе политиков и идеологов, означал стремление найти корень всех социальных и политических проблем, то сегодня он представляет собой широкий социально-политический, идеологический, культурный, психологический феномен, который направлен на радикальное изменение общества.

В современном понимании это понятие сегодня определяется несколькими детерминантами. В контексте психологии радикализм определяется как психологический механизм, предполагающий для качественного преобразования общества и общественных процессов, ведение каких-либо решительных и бескомпромиссных действий.

В ракурсе политологии радикализм рассматривается как движение определенных политических сил, готовых ради осуществления поставленных ими целей и задач, пойти на жесткие меры, вплоть до восстаний.

С точки зрения социологии - радикализм рассматривают как социокультурный феномен, во многом определяемый во – первых, социальными, этническими, культурными традициями, во - вторых, тем типом модальной личности, имеющей наибольшее распространение в этом обществе.

В контексте такого понимания радикализм можно расценивать как приверженность определённым взглядам, реализующегося в идеях и действиях, направленных на изменение существующей идеологической, социально - политической, экономической, психологической обстановки в обществе, общественных институтов, а иногда и в целом социально - политического строя.

Обсуждение .

Современный радикализм сегодня подразделяют на несколько направлений. Одним из основных направлений является молодежный радикализм, получивший свое развитие в 60-е годы XX века в университетах Америки. Выросший на движении хиппи и других пацифистских и утопических движениях разного толка, он стал своего рода протестом молодежи против существующего строя и порядков в стране. Следовательно, участие молодёжи в радикалистском движении явилось своего рода протестом на существующее в обществе несоответствие между ценностями, к которым стремилась молодежь и ценностями, которые были приняты в обществе.

В настоящее время в научной литературе, в центре внимания которой находятся проблемы изучения истоков молодежного радикализма, существует три основных концепции [1]:

Первая - социально – классовая, реализованная в исследованиях российских ученых, как В.И. Добреньков, М.Н. Руткевич, Д.В. Петров и др., согласно которой в тех обществах, где отсутствует национальная идея и, в целом, идеология, способная сплотить молодое поколение, молодежь начинает искать группы, где может найти понимание и поддержку. Как правило, это деструктивные группы, имеющие противоправную направленность, которые, исходя из исторических, политических, особенно, экономических реалий быстро политизируются под влиянием искушенных политиков.

Вторая концепция, представленная исследованиями А. Зубок, В.И. Чупрова и др., исходит их понимания того, что молодежь, как самая продвинутая часть общества, имеющая прогрессивный потенциал, в то же время, является одной из самых уязвленных групп, не включенной и не принимающей реального участия в жизни общества. Вследствие осознания

этого несоответствия своих возможностей и той роли, которая в действительности ей отводится в обществе, она может встать на противоправный путь или поддержать его.

Представители третьей концепции Г.А. Чередниченко, Л.И. Иопипа, тщательно изучив историю развития молодежного движения в целом, пришли к выводу, что современный молодежный радикализм представляет собой одну из форм молодежной субкультуры, через которую молодежь сможет достойно интегрироваться в жизнь общества [1].

Следовательно, можно сделать вывод, что существующее несоответствие между способностью молодежи плодотворно реализовать имеющийся потенциал и теми возможностями, которые реально предоставляет ей государство для их самореализации, подталкивает молодежь к участию в различных радикальных организациях.

Что касается непосредственно Казахстана, то современная ситуация здесь такова: из-за резкого падения цен на энергоносители произошло ухудшение социально-экономического положения населения в целом, высокий уровень инфляции, рост безработицы, ослабление роли семьи, низкий социальный статус молодежи, их социальная и экономическая незащищенность, разорение аула, приведшее к маргинализации молодежи, стали причиной утрата прежних идеалов, девальвации духовных и нравственных ценностей. Если говорить о ценностных представлениях молодежи, то они сегодня подвержены частым трансформациям, изменениям, они не наделены законченным личностным смыслом, не имеют прочной мировоззренческой основы. Вследствие этого, современная казахстанская молодежь, не имеющая четкой картины мира, осознания происходящего, ценности которой подвержены частным трансформациям, становится легкой добычей в руках радикалов, исламистов, экстремистов разного толка и др.

Одним из раздражающих и усиливающих осознание наличия социальной несправедливости в обществе является коррупция, которая облегчает деятельность экстремистских и террористических организаций, позволяя распространять радикалистскую идеологию и вербовать молодежь в ряды экстремистских группировок.

Вышеуказанные факторы отображают ситуацию в максимально обобщенном виде. При принятии решений индивид отталкивается не столько от объективно существующей реальности, сколько от воспринимаемой действительности

Положение казахстанской молодежи усугубляется еще тем, что в стране до сих пор отсутствует четко обозначенная национальная идея, которая смогла бы объединить всю молодежь независимо от социального положения, этнической и конфессиональной принадлежности. Поэтому в последние годы, характеризуя молодежь, ученые часто используют понятие «потерянное поколение», т.е. - это то поколение, которое не сможет справиться со своей исторической миссией, не сможет оказать положительное влияние на последующие поколения.

Однако к «потерянному поколению» относится не вся казахстанская молодежь. Дети чиновников, крупных бизнесменов уже во втором поколении незаслуженно занимают привилегированные места в государственном аппарате, органах управления, национальных корпорациях и др.

Эти так называемые «мажорики» своим поведением вызывают раздражение и гнев у их ровесников, считающих, что в современном обществе у всех без исключения должны быть одинаковые права на достойную жизнь. И, когда они видят, как дети чиновников сорят незаработанными деньгами, испытывая когнитивный диссонанс между тем, что говорят с высоких трибун и тем, что реально делается для молодежи, молодые люди начинают высказывать недовольство всем социальным строем и, особенно политической элитой страны, что приводит к еще большему расколу между представителями одного поколения.

Несмотря на то, что в стране принят Закон «О государственной молодежной политике в Республике Казахстан», приняты программы «Дорожная карта бизнеса 2020», «Программа развития регионов», сегодня также реализуется молодежный проект «С дипломом в село»,

реальной поддержки молодежи они не принесли, механизмы государственной поддержки молодежи до сих пор не работают.

В силу своих возрастных особенностей, интеллекта, мобильности молодежь не приемлет такое положение вещей, она чаще и болезней реагирует на социальную дискриминацию и несправедливость. Все это приводит к изменению социального поведения молодых людей, регулирующих становление новых типов личности, не всегда желательных для общества.

К сожалению, сегодня, молодежь Казахстана все больше склоняется к национализму и радикальной религии, считают эксперты. В этом отношении большую опасность представляют собой различные криминальные группировки, в которые вовлекается современная казахстанская молодежь, где она принуждается к экстремизму, религиозному фанатизму, преступлениям и др. По мнению аналитиков, сегодня молодые казахстанцы доверяют больше неформальным лидерам, а государство никак не влияет на их убеждения.

И, если в прошлые 90-е годы к радикалам примыкали в основном русскоязычные казахи, как правило, оторванные от национальных корней, традиций и языка, которые видели социальную несправедливость, но при этом имели высшее образование, работу, то в последние годы - это казахоязычная молодёжь, как правило, выходцы из аулов. С массовым разорением аулов многие из них, переселившись в областные центры и в крупные города, столкнулись с социальной и экономической необустроенностью, с проблемами с адаптации. Так, согласно статистическим данным, около 80% осужденных за участие в радикальных движениях в Казахстане – это выходцы из маленьких городов и аулов, те, кто не имел постоянного места работы и места жительства. Как правило, они занимались частным извозом, работали подручными, грузчиками на рынках. Большинство из них были детьми внутренних мигрантов [2].

Столкнувшись с трудностями, нехваткой материальных средств, испытывая чувство одиночества, такие молодые люди очень легко попадают в руки вербовщиков в радикальные группы разного толка.

Проблемную группу сегодня составляют так называемые «каңдастар», то есть те, кто, вернулся на свою историческую родину, где их, как оказалось, особо не ждали, не создав приемлемых социальных условий. Не имея экономических и социальных лифтов, они тоже начинают искать поддержку в подобных радикально настроенных группах.

Сегодня также нельзя отрицать, что в Казахстане в настоящее время происходит тесное переплетение радикальных группировок и криминалитета, когда в условиях пенитенциарных учреждений, экстремистски настроенные радикалы пополняют свои ряды разного рода уголовными элементами. Вследствие этого, мы сегодня имеем дело с так называемым «феноменом тюремной радикализации».

Однако, как отмечают исследователи, радикализация в современном Казахстане осуществляется не только за счет тех, кто непосредственно находится в местах лишения свободы, но и за счёт пополнения своих рядов той частью молодёжи, имеющей проблемы с законом [2].

Как правило, большинство членов радикальных группировок, занимавшихся грабежами и разбоями, почти все они происходят из проблемных, неполных семей, из неблагополучных районов. Проявляя склонность к различным формам девиаций, они занимались мелкими правонарушениями, кражами, мелким разбоем.

В связи с этим сегодня имеющее место быть в Казахстане сращивание криминальных структур и радикалистами салафи-джихадизма является также и глобальным трендом. В частности, в специальном отчете USAID, посвящённом изучению проблемы радикализации современной молодежи, содержатся выводы относительно тенденции, что к мировому движению нового поколения джихадистов сегодня все чаще примыкает молодёжь, имеющая проблемы с законом, ранее причастная к мелкой преступности, к контрабанде, торговле наркотиками, воровству, вымогательству и др. [3].

Например, в рядах международной террористической сети ИГИЛ сегодня очень много людей, имевших криминальное прошлое, связанных с криминалитетом, так называемые «полугангстеры - полуджихадисты» [4].

Исследования и интервьюирование заключенных, отбывающих различные сроки за экстремизм и терроризм, проведенные ОФ «ЦСПИ «Стратегия» и Центром программ безопасности в 2013 году в Актобе, Аркалыке, Атбасаре, Актау, показали, что, в семи из одиннадцати изученных эпизодов радикалистской деятельности молодежи, имевших здесь место, присутствовал криминальный фактор [5].

Как правило, лидеры радикальных ячеек имели рэкетирское прошлое, а сами участники этих ячеек промышляли вымогательством, разбоем, грабежами [5].

Известный казахстанский политолог Е. Карин в связи с этим делит все имеющие место быть сегодня в Казахстане радикальные группы на следующие подгруппы. Это, прежде всего, так называемые – «диверсионные группы, костяк которых, по мнению политолога, - составляют специально подготовленные за пределами республики - люди, имеющие конкретные цели и задания.

Следующую группу - группу джамаатов составляют молодые люди, как правило, имеющие хорошее образование, имеющие свой бизнес, порой занимающие высокие должности в правительстве.

Третья группа – это обычные банды, объединенные на религиозной основе. Прикрываясь религиозно-радикальной романтикой, они совершают различного рода преступления.

«Многие подобные группы – отмечает Е. Карин, – у нас представляют собой именно смесь криминальных банд и религиозных сообществ. Большинство из них промышляли обычным разбоем, грабежами, рэкетом и т. д., то есть религиозно – экстремистская идеология зачастую была просто прикрытием для основной деятельности. Фактически это даже можно назвать особенностью казахстанского радикализма» [6].

Все это приводит к актуализации проблемы распространения молодежного радикализма в целом.

Следовательно, молодёжный радикализм, будучи одним из ярких проявлений радикализма, представляет собой неоднородное и многообразное движение, имеющее много направлений и типологий, но их всех объединяет одно общее - это склонность к действиям, вплоть до насильственных во имя реализации какой-либо идеи.

Например, в России сегодня официально существуют такие радикальные организации: левые радикалы в области социально-экономических вопросов; правые радикалы, националисты-ксенофобы; молодежные радикальные движения фашистского типа; вандалы, футбольные хулиганы, которые находятся под сильным влиянием неонацистов; анархистские радикалы; «Зеленые» (экологические и культуроохранные) радикалы; радикалы антиглобалистских движений; религиозные экстремистские формирования - ваххабиты, православные экстремисты, дьяволопоклонники (антихристиане), исламские террористы и др. [7].

И если, начиная с 1990 по 2007 годы во многих странах постсоветского пространства, в том числе и в России, в связи с развалом страны и незаконным обогащением небольшой кучки чиновников и управленцев высшего и среднего, большое развитие получили левые радикальные группы, в основе деятельности которых лежала борьба за социальную справедливость. В условиях резкого падения уровня жизни населения активизировалась именно эта часть радикального движения.

Однако, начиная с 2008 года, когда повсеместный кризис принес массовую безработицу, в странах СНГ активизировался именно правый радикализм, определяемый, прежде всего, этническим и религиозным факторами.

Что касается последних лет, то многие исследователи молодёжного радикализма отмечают усиление именно этого направления радикализма, особенно у представителей

российской молодёжи, у которой с увеличением притока мигрантов, все более растет неприязнь по национальному признаку. Так, по мнению российского исследователя А. Тарасова сегодня - 21% российской молодежи поддерживают идеи русских радикалистов, шовинистически настроенных по отношению к мигрантам и лицам нерусской национальности [8].

Учитывая, что в России в современный период проживает более 12 миллионов мигрантов, которые занимают, по мнению многих россиян, их рабочие места, совершают преступления, то число «сочувствующих» молодежным радикалам (скинхедам) растет в геометрической прогрессии.

Сегодня движение скинхедов является одним из самых радикальных молодежных движений. Получившее развитие в результате резкого социального расслоения общества, оно поддерживалось и до сих пор поддерживается на уровне первых государственных лиц России, которым выгодны поиски врага, как правило, представителя неславянской внешности.

Необходимо подчеркнуть, что очень часто молодежные радикальные движения этого направления используются как силы, которые могут быть направлены на слом существующей государственной машины и преобразование общества на основе принципа социальной анархии.

К счастью, это движение, охватившее Россию, не получило распространение среди казахской молодёжи в силу национальной толерантности, а также вследствие мультикультурности и полиэтничности казахстанцев. В этом отношении Казахстан остался одним из немногих островков мира и согласия на территории постсоветского пространства, до сих пор, раздираемом межэтническими и межконфессиональными конфликтами.

Конечно, были определенные эпизоды и стычки, некоторые из них перешли в погромы, но они, как правило, носили не националистический, а социальный характер, иногда - провокационный со стороны силовых структур.

Таким образом, молодежный радикализм - это не только проявление крайних политических взглядов, но также социальных, этнических, конфессиональных, культурных и других парадигм развития общества.

Исходя из этого, вывода, все существующие сегодня молодежные радикальные движения можно классифицировать - на идейно-политические, националистические, религиозно - фундаменталистские и др., существующие как партнерские, альтернативные, мобилизационные группы [9].

Еще одним немаловажным фактором, способствующим развитию молодежного радикализма, и в целом протестных молодежных движений, являются ошибочная политика в отношении молодежи правительственных и политических элит, высокая коррупция, клановость. Также не нужно забывать о большой заинтересованности зарубежных политических сил, способных использовать недовольство молодежи в своих далеко идущих целях, вплоть до развала страны.

Таким образом, мы видим, что радикализации молодежи способствуют такие факторы, как:

- безработица и социальное расслоение общества;
 - произвол и коррупция чиновников;
 - клановость, отсутствие социальных лифтов для людей, не включенных в клановые структуры;
 - нарушения прав человека со стороны сотрудников силовых ведомств;
 - отсутствие реалистичных планов экономического и социального развития страны и др.
- [7].

Наиболее остро проблема молодежного радикализма стояла в свое время в западном регионе Казахстана. Высокий уровень безработицы среди местного населения, отсутствие

перспектив, обостренное чувство справедливости, особенности менталитета, открытая пропаганда ИГИЛ способствовали, тому, что молодежь вступала в ряды экстремистских группировок и террористических банд.

Также немаловажным фактором были природно-климатические, в частности резко-континентальный климат, неблагоприятная экология, отсутствие хорошей питьевой воды и др.

В настоящее время можно также выделить еще одну особенность молодежного радикализма в Казахстане. Это массовое использование Интернета, ставшим важным инструментом для организации молодежных массовых акций, в том числе и беспорядков. Современные лидеры запрещенных в стране партий, беглые оппозиционеры, проживающие в других странах, блогеры различного толка через социальные сети - ютуб, инстаграмм, манипулируют сознанием молодых казахстанцев, организуя настоящую информационную войну в виртуальном пространстве.

Благодаря распространению Интернета, в последние годы в Казахстане, особенно в двух столицах, получил развитие флэшмоб, который представляет собой спланированную акция, где группа людей, внезапно появляясь в местах скопления людей, выполняет определённые действия, а затем быстро расходятся. В частности, в Алматы прошел флэшмоб «Ася сондай Адам», организованный в защиту Аси Тулесовой, которая вышла с плакатом «От правды не убежишь».

Используя флэшмоб, лидеры радикальных движений способствуют усилению своих позиций, наглядно демонстрируя существующее в обществе недовольство и неудовлетворенность деятельностью властных и политических институтов, их некоторыми представителями, получившим небывалое развитие в стране трайбализм и др.

Как отмечает большинство исследователей современного радикализма как молодежного движения, сегодня именно Интернет, Ютуб, участие в различных флэшмобах, способствует привлечению в свои ряды молодых людей, далёких от политики.

Дальнейшее развитие Казахстана во многом определяется теми ценностями, которые характерны для современной казахстанской молодёжи. Современная молодежь сегодня характеризуется высокой жизненной активностью, подвижностью и восприимчивостью, быстротой освоения окружающей действительности. Процесс жизненного самоопределения включает ситуации выбора, в которых особую роль играют ценностные ориентации и конкретные мотивы, формирующиеся на их основе. Стержнем самоопределения является формирование ценностных оснований для самостоятельного и ответственного выбора. Эти стороны - продукт довольно сложных исканий, обнажающий свою значимость особенно в кризисных ситуациях жизни развития личности молодого человека [10].

Заключение

В данный исторический переломный момент, когда государственные и общественные институты не слышат голос простого гражданина, когда в условиях, вызванных распространением ковида и введённым карантином и вакцинацией жестких мер, произошло резкое падение уровня жизни, вследствие чего у многих молодых казахстанцев произошли трансформации в идеалах, ценностных установках.

Поэтому нужно особенно взвешено относиться к этому феномену. Сегодня молодежный радикализм в Казахстане – это существующая реальность, набирающая большие обороты, которой необходимо уделять усиленное внимание, потому что именно здесь формируются и получают развитие радикальные и экстремистские настроения.

В связи с этим сегодня, как никогда особую значимость приобретает создание целостной программы, о необходимости которой было озвучено в резолюции Международной научно-практической «Профилактика экстремизма. Успехи и трудности», включающей политический, социальный, экономический, правовой, идеологический, образовательный,

религиоведческий и другие аспекты противодействия распространения молодежного радикализма [11, с.105-126]

Однако, к сожалению, приходится констатировать, что сегодня борьба с радикальными направлениями находится пока на той стадии, когда все начали понимать, что что-то делать нужно, но пока лишь только ограничиваются лишь декларацией идей. Сегодня также опять звучат лишь отдельные предложения запрета радикальных групп на законодательном уровне, но пока эти идеи только в теории, а на практике они рискуют разбиться о суровую реальность [12].

Таким образом, изучение молодёжного радикализма как одного из важных направлений современного радикализма – это новая предметная область социально-психологических исследований, позволяющая подойти по – новому к изучению и анализу ряда важнейших закономерностей социального развития и поведения молодежи [10].


Список использованной литературы

1. Сергеев С.А. Исследования экстремизма и радикализма в зарубежных и отечественных социальных науках. URL: [http://kpfu.ru/docs/F110664239/ Statya. Ekstremizm. radikalizm.sokr.bibliograf.pdf](http://kpfu.ru/docs/F110664239/Statya_Ekstremizm_radikalizm.sokr.bibliograf.pdf)
2. Бейсембаев С. Религиозный экстремизм в Казахстане: между криминалом и джихадом <http://www.ofstrategy.kz/index.php/ru/research/socialresearch/item/485-religioznyj-ekstremizm-v-kazakhstane-mezhdu-kriminalom-i-dzhikhadom>.
3. USAID Guide to the drivers of violent extremism, prepared by Guilain Denoeux with Lynn Carter, Management Systems International, 2009.
4. https://www.washingtonpost.com/world/europe/the-islamic-state-creates-a-new-type-of-jihadist-part-terrorist-part-gangster/2015/12/20/1a3d65da-9bae-11e5-aca6-1ae3be6f06d2_story.html
5. Исследование проводилось ОФ «ЦСПИ «Стратегия» и Центром программ безопасности в 2013 году. В рамках него были осуществлены выезды в тюрьмы в гг. Актобе, Аркалык, Атбасар и Актау и проведены 13 интервью с заключенными, отбывающими наказание за экстремизм и терроризм.
6. Карин Е. Солдаты Халифата: миф и реальность. – Алматы: Vlast, 2014. – 235 с.
7. Столяренко Е.В. Молодежный радикализм мировоззренческие политические практики - тенденции молодежного радикализма в современной России //Молодежный радикализм в российском социуме. –Москва, 2017.
8. Тарасов А. Порождение реформ: бритоголовые, они же скинхеды. Режим доступа: <http://ultrassfans.narod.ru/Skin.htm>.
9. http://teoriapractica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2010/2/s%0%beci%0%bel%0%begiy%0%b0/stolyarenko.
10. Аймаганбетова О.Х. Кросс-культурные исследования межэтнических отношений: диссертация ...доктора психол. наук. – Киев: Институт психологии, 2007.
11. Профилактика экстремизма. Успехи и трудности: Материалы международной научно-практической конференции (г. Нур-Султан, 4 апреля 2019 г.) / Под общ. ред. З.К. Шаукеновой. - Нур-Султан: КИСИ при Президенте РК, 2019. - С.105-126.
12. Аймаганбетова О.Х., Аймаганбетов А.Б., Ли А.В., Сеилханова М.Е. Кросс-культурное исследование религиозных предпочтений и ориентаций студенческой молодежи: монография /. - Алматы: Қазақ университеті, 2018. - 196 с.
13. <https://azan.kz/ahbar/read/borba-s-ekstremizmom-ne-dolzha-prevraschatsya-v-ohotu-na-vedm-i-1272>
14. Соколов А. Экстремизм и терроризм в Казахстане имеют не идейную, а криминальную основ. <http://www.zakon.kz/4530881-jekstremizm-i-terrorizm-v-kazakhstane.html> (15 декабря 2012).

Статья написана в рамках Проекта: «Психофизиологическое исследование подверженности радикалистским настроениям с помощью полиграфа и первичная профилактика радикализации студентов» (ИРН- АРО 9261155).

МРНТИ 15.41.59

<https://doi.org/10.51889/2021-3.1728-7847.03>

Садуакасова З.М. ¹, Мадалиева З.Б.², Сариев Д.³, Садыкова Н.М.⁴
Казахский национальный университет им. аль-Фараби
(Казахстан, Алматы)

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА


Аннотация

В современном мире, благодаря достижениям науки в области гуманитарной науки можно учитывать концептуальные исследования для грамотного понимания руководством управлению поведением человека, а именно знать природу и механизм возникновения эмоции и влияния на агрессивное поведение. Много исследований посвящается агрессии, так как оно влияет не только на поведение, психическое состояние человека, но и системно отражается на других сторонах жизнедеятельности общества. Агрессивный внутри человек, как волновая последовательность отражается неприятными ощущениями, иногда и болевыми на окружении близких, и имеет разрушительные последствия как для себя, так для других.

В статье изучили классификации (виды, формы), структуру, мотивацию агрессии, которые в комплексе надо учитывать и знать специалисту работающими в среде и системе человек-человек. Исследование природы агрессии открывает интересные факты разного видения теоретиков, но и позволяет увидеть некоторые моменты, которые нужно знать и учитывать в построении моделирования, проектирования в профессиональной деятельности специалиста психолога в производственной деятельности.

Данная статья описывает множество подходов и исследований на агрессию человека. Предварительно дается теоретическое описание причин, условий, мотивов, этапов и структуры агрессии, и аналитический обзор материалов, посвященных этой теме.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение.

Садуакасова З.М. ¹, Мадалиева З.Б.², Сариев Д.³, Садыкова Н.М.⁴
Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті (Қазақстан, Алматы)

АДАМНЫҢ АГРЕССИЯЛЫҚ МІНЕЗ - ҚҰЛҚЫН ЗЕРДЕЛЕУ

Аңдатпа

Қазіргі әлемде гуманитарлық ғылым саласындағы ғылымның жетістіктерінің арқасында адам мінез-құлқын басқарудың көшбасшылығын сауатты түсіну үшін тұжырымдамалық зерттеулерді ескеруге болады, атап айтқанда эмоциялар мен агрессивті мінез-құлыққа әсер етудің табиғаты мен механизмін білуге болады. Көптеген зерттеулер агрессияға арналған, өйткені ол адамның мінез-құлқына, психикалық жағдайына ғана емес, сонымен қатар қоғам өмірінің басқа жақтарына да жүйелі түрде әсер етеді.

Агрессивті адам өзін және де жақын адамдарың жағымсыз сөздермен көңіл-күйлерін бұзып, басқа да жойқын салдарға әкелуі әбден мүмкін.

Мақалада агрессияның жіктелуі (түрлері, формалары), құрылымы, мотивациясы зерттелді, оны кешенді түрде адам ортасы мен жүйесінде жұмыс істейтін маман ескеріп, білуі керек. Агрессияның табиғатын зерттеу теоретиктердің әртүрлі көзқарастарының қызықты фактілерін ашады, сонымен

қатар өндірістік қызметте психолог маманның кәсіби қызметінде модельдеу, жобалау құрылысында білу және ескеру қажет кейбір ойларды көруге мүмкіндік береді.

Бұл мақалада агрессивті мінез-құлықтың көптеген тәсілдер, зерттеулерімен подходтары сипатталған.

Агрессияның себептері, шарттары, себептері, кезеңдері мен құрылымы туралы алдын-ала теориялық сипаттама және осы тақырыпқа арналған материалдарға аналитикалық шолу жасалады.

Кілттік сөздер: агрессия, агрессивті мінез-құлық.

Sadvakassova Z.M. ¹, *Madalyeva Z.B.*², *Sariev D.*³, *Sadykova N.M.*⁴
Al-Farabi Kazakh National University (Kazakhstan, Almaty)

GENOGRAM IN PSYCHO CONSULTATION OF AN ELDERLY PERSON

Abstract

In the modern world, thanks to the achievements of science in the field of humanities, it is possible to consider conceptual studies for a competent understanding of the management of human behavior, namely to know the nature and mechanism of the emergence of emotion and influence on aggressive behavior. A lot of research is devoted to aggression, because it affects not only the behavior, the mental state of a person, but also systematically affects other aspects of society. Aggressive within a person, as a wave sequence is reflected by unpleasant feelings, sometimes painful on the environment of loved ones, and has devastating consequences both for themselves and for others.

The article studied the classifications (types, forms), structure, motivation of aggression, which in the complex should be taken into account and know the specialist working in the environment and the system of man-human. Research of nature of aggression opens interesting facts of different vision of theorists, but also allows to see some moments which it is necessary to know and consider in construction of modeling, designing in professional activity of the expert psychologist in industrial activity.

This article describes many approaches and studies on human aggression approaches. A theoretical description of the reasons, conditions, motives, stages and structure of aggression and an analytical review of the materials devoted to this topic are given in advance.

Key words: aggression, aggressive behavior

Введение. За последнее десятилетие во всем мире отмечается рост насильственных действий, сопряженный с собой жестокостью и изощренной формой агрессии, которые вызывают опасения не только у людей занимающиеся проблемой девиации, асоциального поведения, но и специалистов, которые активнее изучали и изучают данную проблематику. Проблема агрессии и агрессивности во все времена привлекала к себе внимание людей. Она тесно связана с проблемами власти, насилия, враждебности. Философы, политические деятели, ученые не оставляли без внимания эту форму человеческого поведения, пытались понять причину его образования, а психологи как его регулировать и управлять человеку агрессивную природу. В связи с этим возникли специальные отрасли знаний: вайоленсиология (теория насилия), агрессиология (теория агрессии).

Для решения данной проблемы в начале 70-х годов была образована организация, объединяющая и координирующая научные исследования в области агрессиологии на международном уровне. Организация носит название Международное общество по изучению агрессии (МОИА). МОИА включает ведущих специалистов разных отраслей: психологов, социологов, философов, юристов, физиологов, этологов, психиатров, фармакологов.

Опасность агрессии человека состоит и в том, что она создает предпосылки к формированию негативных эмоций во взаимодействии с окружающими, препятствует

оздоровлению психологического климата в коллективе, уменьшает степень доверия во взаимоотношениях между людьми.

Основная часть.

Понятие агрессия

Слово агрессия происходит от латинского «*aggredi*», что означает «подход, попытка завоевать кого-то», «нападать». От латинского (шаг к...) нападение, приступ, «двигаться вперед, к определенной цели» [1].

По теоретику Квадрициус М.П. агрессию следует рассматривать не как модель поведения, а как *эмоцию, мотив или установку*. Термин агрессия часто ассоциируется с негативными эмоциями, – такими как злость; с мотивами, – такими, как стремление оскорбить или навредить; и даже с негативными установками, – такие как расовые и этнические предрассудки. Несмотря на то, что все эти факторы, несомненно, играют важную роль в поведении, результатом которого становится причинение ущерба, их наличие не являются необходимым условием для подобных действий. Агрессия разворачивается как в состоянии полнейшего хладнокровия, так и чрезвычайно эмоционального возбуждения. Также совершенно необязательно, чтобы агрессоры ненавидели или даже не симпатизировали тем, на кого направлены их действия. Многие причиняют страдания людям, к которым относятся скорее положительно, чем отрицательно (случаи насилия в семье, Квадрициус М.П.) [2]

Шалагинова К.С. агрессивность рассматривает как как личностную черту, проявляющуюся в готовности с позиции определенных установок воспринимать, интерпретировать и влиять на все происходящее; черту, затрагивающую все проявления психики, – познавательные процессы, эмоционально-волевую сферу и т.д. [3, С. 551–553]

По мнению Михайлова О.Б., Сафи С.М., Шептура А.В. агрессивность является многомерной, комплексной характеристикой субъекта. Она включает в себя эмоциональный компонент (негативные эмоциональные состояния и чувства: гнев, злость, ярость, страх, тревожность), поведенческий компонент (агрессивная жестикуляция, мимика, действия, дефицит навыков социального поведения), когнитивный (неадекватные представления, предубеждения, установки, ожидания), мотивационный компонент (сознательные цели, бессознательные агрессивные стремления) и самооценочный компонент [4]

Агрессия имеет место тогда, когда у человека есть *сознательное намерение или внутренний мотив* совершения этих вредных действий и чаще всего это эмоция связана с внутренним психическим состоянием и чувством неудовлетворения человека.

Классификация агрессии

Существуют различные классификации агрессивного поведения. Частично они пересекаются, но каждая классификация высвечивает некоторые важные особенности, которые остаются в тени других классификаций.

Виды агрессии [6-18]: враждебная и инструментальная, своекорыстная и бескорыстная (Хекхаузен Х.); оборонительная, доброкачественная (для выживания и адаптации) и злокачественная (деструктивность и жестокость) (Фромм Э.); импульсивная агрессия, протекающей по типу аффекта (Берковиц); экспрессивная (враждебная) и случайная агрессия (Фешбах); физическая, косвенная, раздражение, негативизм, вербальная агрессия (А. Басс, А. Дарки); преднамеренная, реактивная и проактивная агрессия (Н. Д. Левитов); инструментальная агрессия (Бэрон и Ричардсон); агрессия, обусловленную раздражителем (Зильман Д.); конструктивная агрессия (Т. В. Левкова); конструктивная (положительная) и деструктивная (враждебная) агрессия (Н. Д. Левитов); позитивная и негативная агрессия. (Е.П. Ильин); экспрессивный, псевдоморальный, «инфантильно обусловленная» агрессия (Л. П. Конышева); патологическая, психотическая агрессия (Можгинский Ю. Б.); агрессия как способ самоутверждения, агрессия как способ добиться желаемого, ситуативная агрессия, явная и неявная агрессия, неосознаваемая и сознательная агрессия, управляемая

и неуправляемая агрессия (Корниенко А.А.); открытая и скрытая агрессия (Дозорцева Е. Г., Ошевский Д. С.); катектическая, катартическая агрессия; базовая (тревожная) агрессия (Сочивко Д. В.); хищническая агрессия (К.Лоренц); агрессия, вызываемая раздражением, территориальная агрессия, материнская агрессия, инструментальная (или функциональная) агрессия, эмоциональная агрессия, мстительная агрессия (Налчаджян А.).

Исследователь Старкова А.П. (2020) рассмотрела более подробно, но в видах агрессии выделяла и разделила: (1) *по направленности на объект*: (Гетероагрессия – направленность на окружающих: убийства, изнасилования, нанесение побоев, угрозы, оскорбления, ненормативная лексика и т. д.; Аутоагрессия – направленность на себя: самоуничтожение вплоть до самоубийства, саморазрушающее поведение, психосоматические заболевания). (2) *По причине появления*: (реактивная агрессия – представляет собой ответную реакцию на какой-то внешний раздражитель (ссора, конфликт и пр.); спонтанная агрессия – появляется без видимой причины, обычно под влиянием каких-то внутренних импульсов (накопление отрицательных эмоций, неспровоцированная агрессия при психических заболеваниях); (3) *По целенаправленности*: (инструментальная агрессия – совершается как средство достижения результата: ребенок, громко требующий от матери, чтобы она купила ему игрушку; целевая (мотивационная) агрессия выступает как заранее спланированное действие, цель которого – нанесение вреда или ущерба объекту); (4) *По открытости проявлений*: (прямая агрессия – направляется непосредственно на объект, вызывающий раздражение, тревогу или возбуждение: открытое проявление неприязни, применение физической силы или угрозы расправы и пр.; косвенная агрессия – обращается на объекты, непосредственно не вызывающие возбуждения и раздражения, но более удобные для проявления агрессии (они более доступны, и проявление агрессии в их адрес безопасно): пинает дверь, ломает вещи, при неудачах в школе конфликтует в семье [3].

Теоретик Зиллман Д. в виды агрессии включил основной критерий ее построения – *позиция агрессора по отношению к жертве и их взаимоотношения по схеме «стимул-реакция»*. Он выделяет 8 типов агрессивного поведения:

1. наступательная агрессия - нанесение физических или психических повреждений другому, который не применял по отношению к нему насилия;
2. защитная агрессия - нанесение повреждений другому объекту в ответ на применение им насилия;
3. ответная - нанесение повреждений другому субъекту с целью отмщения за нанесение ему этим субъектом повреждения;
4. спровоцированная агрессия - подвергание атакующего нападению или другим действиям, которое повлекло за собой его ответные агрессивные действия;
5. неспровоцированная агрессия - агрессивные действия нападающего по отношению к жертве, не вызванные никакими поступками жертвы, которые могли бы подтолкнуть нападающего на такие действия;
6. агрессия, вызванная раздражением — агрессивные действия, первичная функция которых - редуцирование или снятие состояния раздражения;
7. побудительная агрессия - агрессивные действия, первичная причина которых - получение внешней стимуляции;
8. санкционированная агрессия - агрессивные действия, служащие социальным и не выходящие за их рамки [22]

Формы агрессии [5-17]

В работе с человеком надо учитывать какие встречаются формы агрессии. Некоторые мы представляем в данной статье. Формы агрессии: деструктивная и не деструктивная агрессия (Генри Паренс); социализированная и не социализированная агрессия, прямая, смещенная, непрямая (скрытая) агрессия (Фурманов И.А.); импульсивно -демонстративная, нормативно-инструментальная и целенаправленно враждебная агрессия (Р. Хузеева, Е. О. Смирнова);

реактивная и проактивная агрессия (Додж и Койе); злокачественная (деструктивная) и доброкачественная (Э.Фромм); инструментальная и враждебная агрессия (Базыма Б.А.). Также встречаются на практике в различных источниках и другие формы агрессии: открытая, замаскированная, замещающая; вербальная / прямая и косвенная (концепция Р.Фельсона): брань, оскорбление, ссоры, угрозы, физическое нападение; скрытые формы агрессии (подарки); символическая агрессия (тексты поношения); пассивные формы (компенсаторная деятельность); само утверждающая агрессия; социализированные открытые формы (угроза, поношения, проклятия, колкости, критика, слухи, анонимки); косвенная агрессия (клевета, слово как пощечина, намек).

Этапы формирования агрессии

Агрессия возникает у человека не сразу, а на нее провоцируют разные причины, факторы, условия, которые формируются постепенно, как бомба замедленного действия и важно знать, что влияет на открытие ворот данного агрессивного поведения человека. К.Джонс, Н.Крик выделили ступени формирования агрессивных действий:

1. Восприятие агрессивных сигналов (избирательный процесс, посылы)
2. Интерпретация этих сигналов
3. Этап выбора подходящих агрессивных реакций из существующего «репертуара»

подобных действий

4. Этап оценки возможных действий по ожидаемым последствиям

5. Этап реализации тех действий, который индивид считает подходящим в данной ситуации [22 с.199.]

Наращение с одного этапа на другой уровень агрессии поведения человека влияют причины, что является открытием ворот, то есть учитывать причины и его нарастанию волны агрессии внутри и снаружи.

Причины агрессии [10-22]

На агрессию человека и его побуждения влияют множество причин, и желательно их знать и учитывать для профилактической и коррекционной работы в деятельности специалиста: статус в группе (лидер/укрепление первенства, отверженный/неудовлетворенность своим положением) (Шляхтина О.И.); социальная дезорганизация, ослабление нормативного контроля (Дюркгейм Э.); модель образования новых когнитивных связей (Берковиц И.); приемлемо и поощряемо в данной культуре, то есть приветствуется, поддерживается, разрешается (Аверил); агрессивность как относительно устойчивую черту личности, связанную с враждебной установкой к другим людям Берковиц Л..

Старкова А.П. описала, что чаще всего причины возникновения агрессивности: заболевание центральной нервной системы; агрессивность как средство психологической защиты; агрессивность как следствие нарушения семейного воспитания; расстройство поведения, ограничивающееся условиями семьи; не социализированное расстройство поведения. Но мощными факторами, провоцирующими агрессивность несовершеннолетних, являются некоторые особенности психики, такие как «трудный» темперамент, перенесенные травмы головы или инфекционные заболевания. С этим часто связаны неустойчивость нервно-психических процессов, затрудненность процессов торможения в центральной нервной системе, повышенный тонус нервной системы, импульсивность;

Е.Бич выявила в ходе исследования агрессии три группы причин: 1. *психологические причины* – это переутомление, хроническое недосыпание, страх, тревога, стрессовая ситуация, наркотическая зависимость, зависимость от никотина и алкоголя; 2. *Физиологические причины* – гормональные сбои, вызванные, например, беременностью, заболеваниями щитовидной железы. К физиологическим причинам агрессии относится и чувство голода, и дефицит микроэлементов и витаминов в организме. Иногда агрессивность может быть вызвана несовместимостью лекарственных препаратов, которые принимает пациент – это тоже физиологическая причина; 3. *Генетические причины* – передающаяся по

наследству повышенная возбудимость нервной системы. В этом случае агрессивность является чертой характера. Агрессивность, как симптом заболевания, может развиваться при следующих патологиях: инфекционные заболевания (грипп, ОРВИ и др.); сахарный диабет; стресс после травмы; некоторые психические заболевания (неврозы, шизофрения, деменция, болезнь Альцгеймера).

В разных источниках причиной агрессии человека могут быть и стили семейного воспитания/эмоциональное отвержение, попустительское обращение, требовательное обращение, авторитарная гиперпротекция и гипопротекцией с жестоким обращением, повышенная моральная ответственность, состояния психической неуравновешенности, применение чрезмерно жестоких наказаний (Фурманова И.А.); асоциальное поведение/пьяные скандалы, дебоши в семье (Беличева С.А.); насилие в истории жизни, наблюдения усваивая тем самым агрессивные модели разрешения проблемных ситуаций, примеры и демонстрация (Ошевский Д.С., Дозорцева Е.Г.); агрессия отца по отношению к матери (Е.В.Змановская); фрустрация, возникающая при отсутствии родительской любви и при постоянном применении наказания (А.Бандура); стремление преодолеть врожденное чувство неполноценности (А.Адлер); культура задает норму, определяет тип и частоту агрессивных форм поведения (Х.Хекхаузен) Культура: герой бьет первым; Невоспитанность нравственных чувств, ложное понимание нравственного правила, неумения сдерживать свои влечения, вступающими в конфликт с полученными понятиями (Фелдштейн Д.И., Кудрявцев В.Н.); сужение позитивной перспективы, разрыв системы положительных связей (М.Е.Токарева, Ф.Р.Сундуков, Ф.С. Махов); морально-психологический сдвиг/нервно-психические расстройства (В.А.Ананьев, Е.Вахромов, М.И. Еникеева); продукт научения (наблюдение и подражание), энергия агрессивного побуждения накапливается, которая требует разрядки (А.Бандура, Росс С.А.); социальное подкрепление: наглые побеждают; фрустрация: недостигнутая цель заставляет ломать и крушить; окружение, толпа: люди нас возбуждают; биохимия: проглотить пептид войны (состояние опьянения, еда); возникновению агрессивных качеств способствуют некоторые соматические заболевания или заболевания головного мозга; асоциальное поведение/пьяные скандалы, дебоши в семье (Беличева С.А.); насилие в истории жизни, наблюдения усваивая тем самым агрессивные модели разрешения проблемных ситуаций, примеры и демонстрация (Ошевский Д.С., Дозорцева Е.Г.); не сформирована психологическая устойчивость и иммунитет к стрессовым ситуациям, отсутствие культуры конфликтологической грамотности (Садвакасова З.М.)

Интересные исследования и можно тоже взять во внимание данный факт по агрессии. Якутенко И. пишет, что агрессивное поведение – неспособность контролировать свои антисоциальные порывы [18 с.198]. И на агрессию и его формирование могут повлиять генетика человека. Изменение всего лишь в одном гене могут приводить к патологической неспособности сдерживать агрессию. *Мутация гена MAOA (моноаминоксидазы)* влияет на агрессию человека. Ген находится в X-хромосоме. Если неисправный ген доставался мальчику, тот вырастал опасным дебоширом: из 14 человек с мутацией пятеро были поджигателями, остальные отличились сексуальным насилием или попыткой самоубийства (исследование в большой голландской семье в 1993 году). Эффекты низко активного гена MAOA проявляются, если у мальчика было тяжелое детство. Тяжелое детство способно радикально и навсегда изменить мозг [18].

Чаще всего одна из главных причин, которые важно учитывать это окружение (семья, друзья и т.д.), которые непосредственно влияют не только мысли, поведение, чувства, но и отражаются напрямую на эмоциональном фоне и активности (негативного/позитивного, созидającego/разрушающего) человека .

Основой агрессивного состояния является гнев, он может быть обусловлен:

1.внешними событиями;

- 2.мыслями («это несправедливо», «это специально подстроили», «мне это неприятно» и т. д.), формирующими твёрдую уверенность в их истинности;
- 3.эмоциями (злость, огорчение, чувство вины, стыд, зависть);
- 4.поведение других людей (поступки, высказывания).

Структура агрессии

Исследователи, рассматривая агрессию выделяют и структуру, которая у каждого отличается и наполняется своим видением и содержанием. Структуру агрессивного проявления предложили в своих работах Осинский А.К., Левитов Н.Д.:

- По направленности: направленная во вне; направленная на себя.
- По цели: интеллектуальная; враждебная.
- По методу выражения: физическая; вербальная.
- По степени выраженности: прямая; косвенная.
- По наличию инициативы: инициативная; оборонительная [19].

Соловьева Л. в своей работе выделяет 3 вида компонентов агрессивности: когнитивные (определённый способ восприятия и интерпретации внешней ситуации), эмоциональные (проявления раздражения, гнева, тревоги, чувства вины) и волевые процессы [23]

Психолог И. Мазоха предлагает более детализированную структуру агрессивности, в которую входит 5 компонентов: эмоциональный (стойкость эмоционального переживания гнева, раздражения, злости, ненависти); когнитивный (склонность к агрессивным мыслям, установкам, мстительным планам и фантазиям, враждебная интерпретация поведения других людей); поведенческий (готовность к осуществлению агрессивных действий); побуждающий (наличие потребности в переживании, обдумывании и осуществлении агрессивных действий, побуждение к разным формам агрессивных реакций); контрольно-регулирующий (контроль личности над своими агрессивными эмоциями, мыслями, установками и реакциями). При этом исследовательница подчеркивает, что системообразующим фактором индивидуальной специфики агрессивности выступает именно эмоциональность [21]

Структуру личностной агрессивности А. Налчаджян, описывает из 6 компонентов: враждебные мысли, оценки и образы других людей; представление о том, что человек не является значимой ценностью; мысли, унижающие людей; низкая самооценка, т.к. агрессивная личность интроецирует те заниженные оценки, которые сама приписывает другим; установка на причинение вреда другим (тенденция к осуществлению агрессивных действий); схемы различных вредоносных действий (физических, вербальных, символических и др.); готовность воспроизводить из долговременной памяти воспоминания о прошлых фрустрациях, а также действиях, оказавшимися в прошлом адаптивными; кроме общей враждебной установки к миру и людям агрессивность содержит ряд частных враждебных установок к конкретным индивидам и социальным группам, к которым агрессивная личность испытывает особенно интенсивную антипатию [22]

Структуру такого явления, как аутоагрессивность, предложенную А. Реаном. Согласно ему, «аутоагрессивный паттерн личности», как сложный личностный комплекс, содержит 4 составляющих-«субблока»: характерологический, самооценочный, интерактивный и социально-перцептивный [24 С. 137–139]

В. Ганзенем для системного описания психических явлений, можно предложить следующую структуру изучаемого феномена агрессии: 1) мотивационно-волевой компонент: желание причинить вред, незначимость социальных норм; 2) интеллектуальный компонент: агрессивные сценарии поведения, мысли, фантазии, воспоминания; 3) аффективный компонент: враждебные эмоции (гнев, злость, ненависть), отсутствие эмпатии; 4) перцептивный компонент: враждебное восприятие и оценка действий окружающих

Дифференциация и структура агрессивности личности Васс и Пери сводили агрессивность личности к таким ее характеристикам (составу), как физическая агрессия, вербальная агрессия, чувство гнева, косвенная агрессия, негодование (чувство обиды),

подозрительность. В результате факторного (эксплораторного и конфирматорного) анализа данных были выделены четыре субчерты (фактора) агрессивности личности: физическая агрессия и вербальная агрессия (склонность к причинению вреда другим людям), чувство гнева (физиологическое возбуждение (arousal) и подготовка к агрессии, эмоциональный компонент), враждебность (чувства неприязни и несправедливости, когнитивный компонент).

Вербальная агрессия, негативизм и физическая агрессия образуют фактор «агрессивность», а чувство обиды, чувство вины, подозрительность – фактор «враждебность» [41, с.58 Шестакова Е. Г., Дорфман Л. Я.].

Базыма Б.А. в структуру агрессивного поведения включил три момента:

1. Враждебность- Эмоционально-личностный компонент
2. Намерение нанесения ущерба- Когнитивный компонент
3. Нанесение ущерба - Операциональный компонент [25 с.133-146]

Мотивы конфликта

В основе любого агрессивного поведения лежит мотив. Дж. Каган справедливо утверждал, что для суждения о любом акте как агрессивном нужно знать его мотивы. Формирование мотива агрессивного поведения, с точки зрения, Ильина Е.П. может быть представлено следующим образом: 1. Внешняя ситуация/стимул; 1 стадия- осознание ситуации, придание ей личностной значимости, переход в конфликт или фрустрацию, предполагающие особенности личности, желание разрядить психическое напряжение, формулирование цели (отомстить, унижить, наказать и т.д.), возникновение побуждения к конкретной цели; 2 стадия внутренняя поисковая активность, выбор действия в соответствии с целью, оценка действия с учетом обстоятельств; 3 стадия – принятия окончательного решения, представление результата агрессии, возникновение побуждения, агрессивное действие (рис. 1) [9]

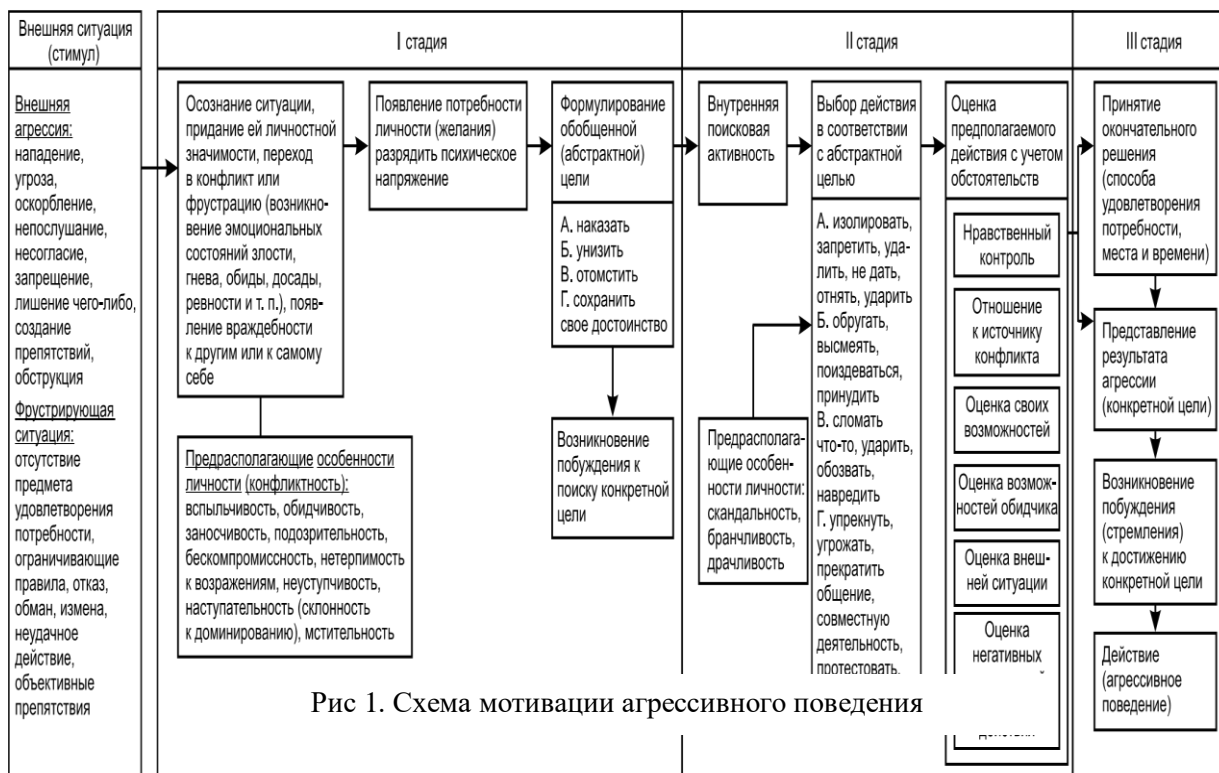


Рис 1. Схема мотивации агрессивного поведения

Рис. 1.1. Схема мотивации агрессивного поведения

Истоки злокачественной агрессии по К.Бассиюни представительница психоаналитической школы, считает, что истоки агрессии следует искать в детстве человека, пока он был слаб и подчинялся чужой воле. [1 с.87]

Мотивы злокачественной агрессии Исследование Е.Н. Юрасовой показал, что для насильников характерной чертой было тревожность высокого уровня и становиться в силу диффузной тревожности, травматического жизненного опыта и полученного воспитания [26 с.94]

Антонян Ю.М. выявила, что для таких людей жестоких преступлений характерны общие черты, эмоциональная холодность и бесчувственность, неумение сопереживать и поставить себя на место другого и в то же время крайняя чувствительность к нежелательным внешним воздействиям и ранимость, а также агрессивность и жестокость, неумение контролировать свои поступки и сдерживать свои эмоции [1 с.95]

Психологическое изучение подобных личностей показывает, что они по большей части ригидны, злопамятны, нежелательные эмоции как бы застревают в них, они долго хранят старые обиды. Субъективно-личностные и поведенческие характеристики тесно связаны между собой [1 с.99]. *Мотивы агрессивного поведения связана с типом личности* [1 с.103]

Мотивы агрессии и агрессивного поведения/ Корысть, защита, самоутверждение, утверждение в глазах ближайшего окружения или даже всего мира, удовлетворение садистских и некрофильских устремлений, ревность, соперничество, хулиганские и анархические (либо вандалские) побуждения.

Заключение. Проведенный анализ по вопросу агрессии выявил, что на возрастание проявления насилия, агрессии среди людей влияют экономическая нестабильность и социальная напряженность в стране. Повседневностью стали многочисленные конфликты, некоторые из них превращаются в физическое насилие, преступление против личности, неуважение к другому человеку. Также косвенно влияет и деятельность СМИ, реклама, поток печатной продукции, кинопродукция, заполненные сценами насилия, обмана, секса – «научают» действовать агрессивно.

Рост насилия, агрессии и негативные изменения всегда были за ресурсы и чаще всего они обусловлены неблагоприятными экономическими, социальными процессами и явлениями. Утрачены духовно-нравственные ориентиры, поменялись ценности, которые отражаются напрямую с эмоциональным фоном и конечно же отражаются на поведении человека. Облегчен доступ к опасным оружием и конечно же интернет ресурс тоже играет не последнюю роль на отношение, состояние и действие агрессивного поведения человека.

Зигмунд Фрейд писал, что у человека энергия направлена либо в созидание, творчество, либо в агрессию. Если человек не удовлетворен и не чувствует стабильности, равновесия, а тем более не научен конструктивно разрешать противоречия, психологически неустойчив, то природа больше будет направлена на разрушение не только себя, но и окружающих. Так как побуждает и двигает его негативная природа агрессии эмоций.

Исследование агрессии и агрессивного поведения обусловлено прежде всего тем, что она не приносила пользу обществу, а как цепная реакция влияла и на другие стороны и отношения в жизни. Повышенное внимание к изучению природы агрессии обусловлено еще тем, что агрессия не дает стабильности и защищенности, если вовремя не регулируется внутреннее психическое состояние человека. Известно, что в истории не было положительных результатов, когда агрессия приносило пользу, наоборот только несчастья, разрушения, голод, разруху, катастрофу и огромный ущерб не только государству, но и могла влиять на уничтожение нации. Вот почему усилия многих ученых сосредоточены на познании природы агрессии.

Чаще всего агрессия связано с насилием, которая причиняет вред не только живому, что находится вокруг, но и конечно же самому человеку, который потом сам будет несчастлив и

будет чувствовать стрессы, депрессивные чувства и переживания. Выход природной агрессивности имеет в последнее время тенденцию в различных неформальных группировках (экстремистские общественные движения, религиозные движения) совершающие насильственные, противоправные преступления, которые как отголоски отражаются системно на другом всех уровнях жизнедеятельности общества.

Данное исследование финансируется Комитетом науки Министерства образования и науки Республики Казахстан по гранту АР09259875 Разработка алгоритмов распознавания негативных эмоциональных состояний военнослужащих Вооруженных сил РК» (руководитель Мадалиева З.Б.)

References

1. Antonyan Yu.M. *Teoriya chelovecheskoi agressii. Pochemu jestoki lyudi. Monografiya.* – М. _ Yuniti_Dana_Zakon i pravo_ 2015. - 311 s
2. Chelepeva_L.N. *Agressivnost i osobennosti samosoznaniya lichnosti podrostka. Avtoreferat diss. na soiskanie uch. st. k. psih. n. Krasnodar. 2001.* _ 28 s. _ s.3
3. Starkova A.P. *Metodicheskie rekomendacii_ napravleniye na profilaktiku agressivnogo povedeniya obuchayuschihся_ v tom chisle bullinga_ konfliktov_ autoagressivnogo povedeniya. Irkutsk_ 2020.* _ 59 s. _ s.5_12,
4. Bisaliev R.V._ Kubekova A.S._ Sarafrazi T.T. *Psihologicheskie aspekti agressii i agressivnogo povedeniya_ sovremennoe sostoyanie problemi. // Sovremennye problemi nauki i obrazovaniya.* – 2014. – № 2.
5. Beron R._ Richardson D. *Agressiya.* — SPb_ Piter_ 2001. — 352 s_ il. — _Seriya «Mastera psihologii».,.
6. Dozorcheva E. G._ Oshevskii D. S. *Razvitie otkritoi_ skritoi agressii i sovershenie podrostkami pravonarusheniya. // Tema nomera_ agressiya i agressivnost // Prikladnaya yuridicheskaya psihologiya.* – 2013. _ №2_ S.48_55
7. Enikolopov S. N._ Kuznecova Yu. M._ Chudova N. V. *Issledovanie atribucii agressii po mimike s pomoschyu kompyuternoi metodiki REM. // Prikladnaya yuridicheskaya psihologiya.* _ 2013. _ № 2. _ S.55_64
8. Jmurov D.V. *Kriminalnaya agressiya detei i podrostkov. Monografiya.* – Irkutsk_ Izdatelstvo «Repro_centra»_ 2007. – 255 s
9. Ilin E. P. *Psihologiya agressivnogo povedeniya.* — SPb._ Piter_ 2014. — 368 s.
10. Mazoha I.S. *Individualno psihologicheskie osobennosti agressii_ Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk _ 19.00.01 – Odesa, 2008.* – 20 s.
11. Medvedev_V.S. *Kriminalnaya psihologiya. Monografiya. Kiev._ Ataka_ 2004.* – 368 s
12. Platonova N. M. *Agressiya u detei i podrostkov. Uchebnoe posobie.* – SPb._ Rech_ 2006._336 s.
13. Sadvakasova Z.M. *Psihologicheskaya ustoichivost lichnosti_ teoriya i praktika. Monografiya.* – Almati_ Қазақ университети_ 2021. – 444 s.
14. Sochivko D.V *Podsoznanie lichnosti terrorista / [i dr.]. — М. _ PerSe_ 2006. — 250 s*
15. Furmanov I.A. *Socialnaya psihologiya agressii i nasiliya_ uchebn. posobie / I.A. Furmanov.* – Minsk_ BGU_ 2016. – s. 415 _s.14,
16. Furmanov I.A. *Detskaya agressivnost_ psihodiagnostika i korrekciya.* _M_ 2010_ 61s. _s.38,
17. Hohlova_ E.V. *Konstruktivnaya agressivnost v formirovanii navikov assertivnogo povedeniya studentov vuza_ Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk _ 19.00.07 . – Nijni Novgorod_ 2008.* – 26 s.
18. Yakutenko I. *Volya i samokontrol_ Kak geni i mozg meshayut borotsya nam s soblaznami.* – М. _ Alpina non_fikshn_ 2018._456 s.

19. Sochivko D. V. *Psihodinamika geshtalta otkritoi i skritoi agressii v strukture lichnostnogo rosta.* // *Prikladnaya yuridicheskaya psihologiya*_ 2013.-№ 2 - S.35_41
20. Soloveva S.L. *Agressivnost kak svoistvo lichnosti v norme i patologii*_ dis. ... d_ra psihol. Nauk. – SPb._ 1994. – 600 s.
21. Mazoha I.S. *Individualno psihologicheskie osobennosti agressii*_ Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk _ 19.00.01 / I.S. Mazoha. – Odesa_ 2008. – 20 s
22. Nalchadjyan A. *Agressivnost cheloveka.* _ SPb._ Piter_ 2007._736 s. _Seriya «Mastera psihologii»
23. Soloveva S.L. *Agressivnost kak svoistvo lichnosti v norme i patologii*_ dis. ... d_ra psihol. Nauk. – SPb._ 1994. – 600 s.
24. Rean_ A.A. *Autoagressivnii pattern lichnosti* // *Ananevskie chteniya_1998* _ tezisi nauch._prakt. konf. / pod red. A.A. Krilova. – SPbU_ 1998. – S. 137–139.
25. Bazima B.A. *Psihologiya agressivnogo povedeniya.* // *Vlada i nasilstvo / Zbirka naukovih statei.* Harkiv UVS- 1997- s.133_146
26. Mihailova O.B._ Safi S.M._ Sheptura A.V. *Agressivnost lichnosti_ osnovnie podhodi i perspektivi v izuchenii* // *Mira nauki.* _ 2017_ Tom 5_ nomer 6 – <https://mir-nauki.com/PDF/72PSMN617.pdf>

MPHTI: 15.81.21

<https://doi.org/10.51889/2021-3.1728-7847.04>

Сардарова Ж. И¹, Кисметова Г.Н², Садуахасова А.Б³. Абугалиева Г.С²

¹Абай атындағы Ұлттық педагогикалық университет

(Алматы, Қазақстан)

²М.Өтемісұлы атындағы Батыс Қазақстан университеті

(Орал, Қазақстан)

³Ш.Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті

(Ақтау, Қазақстан)

АҚПАРАТТАНДЫРУДАН ЦИФРЛАНДЫРУҒА КӨШУ ЖАҒДАЙЫНДА БАСТАУЫШ СЫНЫП МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ БІЛІМ БЕРУ МАЗМҰНЫН ЖОСПАРЛАУ ДАЙЫНДЫҒЫН ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Мақала қазіргі уақытта жаһандық деңгейде басты бағыт алып отырған цифрландыру мәселесіне арналған, өйткені бүгінгі таңдағы тез өзгермелі кезеңдегі технология саласындағы үдетпелі және қарқынды өзгеріске толы жылдармен емес, айлармен есепке алуға болады. Бүгінгі таңда республикамызда білім беруді цифрландырудың басты мақсаты-бұл цифрлық технологияларды қолдану негізінде біртұтас білімі ақпараттық орта құру арқылы -білім алушылардың білім сапасын арттыру, цифрлық құзыреттілігін қалыптастыру. Осыған орай, еліміздің қазіргі білім жүйесін әлемдік білім кеңістігіне кең ауқыммен еніп, үйлесімді кірігуге бағытталған серпінді дамушы жүйе ретінде қарастыруға болады. Бұл өз кезегінде, үнемі қарқынды дамытып отырған АКТ дидактикалық мүмкіндіктерін меңгеруге және бастауыш сыныптан бастап баланың дамушы ақпараттық ортаға үйлесімді енуіне ықпал ететін оқыту технологиясының мазмұндық құрылымына өзгерістер енгізумен және оқу-тәрбие үдерісінің педагогикалық теориясы мен практикасындағы маңызды өзгерістермен қатар жүруде.

Оқушылар мен мұғалімдердің жұмыстарын бақылау, зерттеу және алынған сауалнама жауаптары күнделікті практикада цифрлық білім беру ресурстарын ұтымды қолдану оқыту

үдерісінің тиімділігін, нәтижелілігін, және өнімділігін арттыруға көмектесетіндігін дәлелдеуде. Сонымен қатар, цифрлық технологиялар қарым-қатынасты жақсартуға, білім алушылар мен мұғалімдердің оқуға, жетістікке жетуге деген жауапкершілігін арттыра түсетіндігін көрсетуде.

Авторлар алғашқы компьютерлік технологияның бастауыш сынып әдістемесіне енген ақпараттандыру кезеңінен бастап бүгінгі цифрландыру кезеңіне өту барысына талдау жасай отырып, тиімді, тиімсіз жақтарын ашуға, бастауыш сынып мұғалімдерінің ақпараттық білімі ортада білім мазмұнын жоспарлау дайындығын анықтауға тырысқан. Зерттеу тақырыбына қатысты отандық, шетелдік ғалымдардың ғылыми-зерттеу жұмыстарына аналитикалық талдау негізінде өзіндік көзқарасын берумен қатар, бүгінгі күні бастауыш мектептің ақпараттандырудан цифрландыруға өтуіне әсер етіп отырған объективті және субъективті факторлар ашылған.

Кілттік сөздер: ақпараттандыру, цифрландыру, бастауыш сынып мұғалімі, білім беру мазмұнын жоспарлау, компьютер, цифрлық технология

Сардарова Ж. И¹, Кисметова Г.Н², Садуахасова А.Б³. Абугалиева Г.С²

*¹Казахской Национальный педагогический университет им Абая
(Алматы, Казахстан)*

*²Западно-Казахстанский университет имени М. Утемисова
(Уральск, Казахстан)*

*³Каспийский университет технологий и инжиниринга им. Ш. Есенова
(Ақтау, Казахстан)*

ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПЛАНИРОВАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА ОТ ИНФОРМАТИЗАЦИИ К ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация

Статья посвящена проблеме цифровизации, которая в настоящее время занимает центральное место на глобальном уровне, так как в современном быстро меняющемся мире ускоренные темпы и изменения в сфере технологий могут учитываться не годами, а месяцами. Сегодня главная цель цифровизации образования в республике-это повышение качества образования, формирование цифровых компетенций обучающихся на основе создания единой образовательной информационной среды с использованием цифровых технологий обучения. В этой связи современную систему образования страны можно рассматривать как динамично развивающуюся систему, направленную на гармоничную интеграцию в мировое образовательное пространство. Это, в свою очередь, сопровождается внесением изменений в содержательную структуру технологии обучения и существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, способствующими овладению постоянно динамично развивающимися дидактическими возможностями ИКТ и гармоничному вхождению ребенка с начальной школы в развивающую информационную среду.

Наблюдение, исследование работы учащихся, учителей и полученные ответы на опрос доказывают, что рациональное использование цифровых образовательных ресурсов в повседневной практике способствует повышению эффективности, результативности и производительности процесса обучения. Кроме того, цифровые технологии помогают улучшить отношения, повысить ответственность обучающихся и учителей за обучение, достижение успеха.

Авторы, анализируя ход перехода от периода информатизации к сегодняшнему периоду цифровизации, введением в учебно-воспитательный процесс начальных классов первых

компьютерных технологий, попытались раскрыть ее положительные и отрицательные аспекты, определить готовность учителей начальных классов к планированию содержания образования в информационной образовательной среде. Наряду с предоставлением авторской позиции на основе аналитического анализа научно-исследовательских работ отечественных и зарубежных ученых по теме исследования, раскрыты объективные и субъективные факторы, влияющие при переходе от информатизации к цифровизации современной начальной школы.

Ключевые слова: информатизация, цифровизация, учитель начальных классов, планирование содержания образования, компьютер, цифровая технология

Sardarova Zh.I.¹, Kismetova G.N.², Saduakasova A.B.³, Abugalieva G.S.²

*¹Kazakh National Pedagogical University named after Abai
(Almaty, Kazakhstan)*

*²M. Utemisov West Kazakhstan University
(Uralsk, Kazakhstan)*

*³Sh. Yesenov Caspian University of Technology and Engineering
(Aktau, Kazakhstan)*

THE STUDY OF THE READINESS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO PLAN THE CONTENT OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE TRANSITION FROM INFORMATIZATION TO DIGITALIZATION

Abstract

The article is devoted to the problem of digitalization, which currently occupies a central place at the global level, since in today's rapidly changing world, accelerated rates and changes in the field of technology can be taken into account not for years, but for months. Today, the main goal of digitalization of education in the republic is to improve the quality of education, the formation of digital competencies of students based on the creation of a unified educational information environment using digital learning technologies. In this regard, the modern education system of the country can be considered as a dynamically developing system aimed at harmonious integration into the world educational space. This, in turn, is accompanied by changes in the content structure of the teaching technology and significant changes in the pedagogical theory and practice of the educational process, which contribute to mastering the constantly dynamically developing didactic capabilities of ICT and the harmonious entry of the child from primary school into the developing information environment.

Observation, research of the work of students and teachers and the responses received to the survey prove that the rational use of digital educational resources in everyday practice contributes to improving the efficiency, effectiveness and productivity of the learning process. In addition, digital technologies help to improve relationships, increase the responsibility of students and teachers for learning, achieving success.

The authors, analyzing the course of the transition from the period of informatization to the current period of digitalization, by introducing the first computer technologies into the educational process of primary classes, tried to reveal its positive and negative aspects, to determine the readiness of primary school teachers to plan the content of education in the information educational environment. Along with providing the author's position on the basis of an analytical analysis of research works of domestic and foreign scientists on the topic of research, the objective and subjective factors influencing the transition from informatization to digitalization of modern primary schools are revealed.

Keywords: informatization, digitalization, primary school teacher, educational content planning, computer, digital technology.

Кіріспе

Бүгінгі постиндустриалды дәуірдегі ақпарат әлеуметтік процестердің жұмыс істеу негіздерінің бірі ретінде әрекет етеді, сонымен қатар ақпарат алмасу олардың арасындағы өзара байланыстың шарты болып табылады. Ғаламдық желі арқылы ақпараттық кеңістік адам өмірінің экономикалық саласын "цифрландыру" арқылы географиялық, саяси шекараларды еңсеруге, мәдениеттің әлемдік құндылықтарын әркім үшін қол жетімді етуге мүмкіндік беру арқылы адамның мүмкіндіктерін кеңейтеді. Ақпараттық ағындардың таралу жылдамдығы қоғамдық процестер мен жеке адамдардың өмірін жаппай цифрландыру жағдайына әкелуде.

Қазіргі таңда республикамызда білім беруді цифрландырудың басты мақсаты-бұл цифрлық технологияларды қолдану негізінде біртұтас біліми ақпараттық орта құру арқылы - білім алушылардың білім сапасын арттыру, цифрлық құзыреттілігін қалыптастыру [1].

Заманауи білім беру жүйесі компьютерлендіру мен ақпараттандырудың белсенді кезеңінен өтті. Бұл үдерістер қиындыққа толы бетбұрыс болды, яғни білім беру жүйесі мекемелерінің қаржыландыруына, материалдық базаға, педагог кадрлар құрамның дайындық деңгейіне және т.б. тікелей тәуелді болды. Қазіргі уақытта цифрландыруды білім беру мекемесіне өзінің гаджитінде (смартфон, планшет және т.б.) әрбір білім алушы әкеледі, ол енгізу бағдарламасын талап етпейді және оған қосымша ресурстар қажет емес. Пайдаланудың және бейнелеудің максималды қарапайымдылығы, деректерді берудің максималды жылдамдығы цифрландырудың негізін құрайды. Сандық құралдардың мәдени маңыздылығы олардың артықшылықтары мен кемшіліктеріне қарамастан айқындылығы басым. «Олардың таралуымен адамдардың күнделікті өміріне, қалыптасқан мәдени иерархияларға, адамдардың бір-бірімен және олар қоршаған әлеммен қарым-қатынас жасау тәсілдеріне әсер ететін өзгерістер жүруде. Тұтастай мәдени тәжірибені қалыптастыру жүйесі, мәдениеттің барлық базалық салалары өзгеруде» [2, Б.6].

Қазақстан Республикасының Президенті Қ.Тоқаевтың биылғы 2021 жылғы 1 қыркүйектегі «Халық бірлігі және жүйелі реформалар -ел өркендеуінің берік негізі» атты кезекті Жолдауында цифрландыруды тереңдету қажеттігіне тоқтала келе, шетелдік стратегиялық серіктестермен жұмыс істеу маңыздылығын баса көрсетіп, Қазақстан цифрлық хабқа айналуы тиіс деп мәлімдеді [3].

Бүгінгі таңда бастауыш сыныптан бастап оқушылардың цифрлы әлем туралы алғашқы мағлұттарын қалыптастыру, тез өзгермелі цифрлы қоғамға қолайлы әлеуметтенулерін қамтамасыз ету бағытында да елеулі жұмыстар, зерттеулер жүргізілуде. Оның дәлелі - 1 сыныптан бастап «Цифрлы сауаттылық» пәні енгізілу жоспарлануы. Цифрлық сауаттылық-бұл цифрлық технологиялар мен ғаламтордағы ақпаратты қауіпсіз, сауатты пайдаланудағы білімі, білігі, дағдысы және құзыреттілігі.

Бастауыш білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандартында көрсетілгендей, бастауыш сынып оқушыларының оқу процесін ұйымдастыруға қойылатын талаптардың бірі - бұл білім беру ресурстары мен құралдары жүйесінің тиімділігін қамтамасыз ету, ол өз кезегінде ақпараттық-біліми ортаның, яғни білім беру бағдарламасының жүзеге асуына жағдай жасауы [4]. Осыған орай, қазіргі мұғалім инновацияға, өз бетімен шығармашылықпен ізденуге және тәуелсіз ойлауға қабілетті, стандартты емес шешімдерге дайын болуы қажет. Қазіргі кезде қарқынды дамыған ақпараттық қоғамның талаптарына және әртүрлі әлеуметтік салаларда болып жатқан өзгерістерге сәйкес келетін мұғалімнің кәсіби дайындығының мазмұны туралы дәстүрлі идеяларды қайта қарауды қажет етуде. Сондықтан да бастауыш сынып мұғалімдерін практикалық тұрғыда даярлау мазмұнында ақпараттық біліми ортада білім беру мазмұнын жобалауға баса мән беріліп отыр.

Әдебиеттерге шолу

Қазақстанның дүниежүзілік білім кеңістігіне енуі жалпыевропалық кірігу үрдісіндегі кезекті қадам ғана емес, сонымен қатар оның біліми қызметтерінің ішкі қажеттіліктеріне де жауап береді. Болон декларациясын қабылдауына байланысты білім беруде оның мәнді жаңартуын қажет ететін маңызды міндеттерді шешуге тура келеді. Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымының (ЭЫДҰ) мәліметі бойынша, бүгінгі әлемге өзгеремелілік, тұрақсыздық, күрделілік, қарама-қайшылық тән және бұл кезеңді төртінші технологиялық революцияға сәйкесті тез ауысып отыратын технологиялар санының артуымен сипаттайды.

Ақпараттық технологияны оқу үрдісінде қолдану педагогикалық тұрғыда оқытуды жетілдірудің алғы шарты болумен қатар сондай-ақ жағымсыз салдардың да ахуалды көзі болып табылады. Психотерапевт К.Брод техникалық күйзеліс деп аталатын аурудың түрін сипаттайды және оның басты белгілері бас ауруы, шаршау, күйзеліс әсері түрінде көрінеді. Бақылау және зерттеу жүргізе отырып, Брод мынадай қорытындыға келеді: бұл ауру адам мен компьютер арасында теңдестік бұзылған кезде пайда болады. Ғалым техникалық күйзеліс жаңа ақпараттық технологияны қабылдауға деген қабілетсіздігімен байланысты организмнің шиеленіскен әрекеті, яғни жаңа жағдайға, өмірдің жаңа стиліне, жаңа қарым-қатынастарға және жаңа стандарттарға бейімделуі. Аурудың себептерінің бірі болып, автордың пікірінше, ақпараттық қоғамға дайындыққа дұрыс көзқарастың және тәжірибенің болмауы деп есептейді [5].

Ақпараттық технологияның білім жүйесіне ендірілуі және «қоғам-ақпараттандыру-мұғалім-оқушы-білім» түріндегі жүйе бөліктерінің өзара әсерлерінің түрлі аспектілерінің әлеуметтік проблемаларын қарастыра келе, былайша атап өтуге болады: жаңа ақпараттық технологияның тез даму қарқыны қоғамның оған бейімделіп үлгермеуіне, кейде әдеттенбеген әдістер мен технологияларды шеттетуіне әкеліп соғуда. Сондықтан да көптеген ғалымдардың пікірінше [6-8], біздің елімізде ақпараттандыру үрдісінің жай қарқынмен етек алуының басты себебі техникалық база дамуының артта қалып қоюы болып табылмайды. Өйткені техниканы басқа елдерден сатып алып, дайын құрастырмалы бөліктерден құрастыру жұмыстарын дұрыс жолға қоюға болады. Алайда, бұл ең алдымен, мүмкін болады тек сол жағдайда, егер оны қолдануға деген қажеттілік болса және болашақ қолданушылардың ақпараттық мәдениеті қалыптасса.

Компьютерлер бүгінгі күні ағылшын педагогы Энтони Малланның әділетті ескертуінше, өзінің алғашқы қызметтік бағыттылығын жоғалтты, яғни тек есептеуіш техника ретінде қолданылмайды. Ол көп жағдайда оқыту құралдарының ешқайсысының күші жетпейтін дидактикалық міндеттерді шеше алатын дамыта оқытудың құралы есебінде қарастырылады, атап айтқанда :

- әрбір келесі тапсырмалардың алдыңғы тапсырма қорытындысымен байланыста болып, тапсырмалардың орындалуына түсінік беретін, оларды қиындық деңгейіне қарай реттейтін, үйренушінің үйрену деңгейіне, оның тапсырманы орындауындағы өзіндік қарқынына және жас ерекшеліктеріне т.б. бейімдейтін машинамен диалогке енуі,

- ұсынылатын программаға араласу, әр түрлі факторларды ескере отырып, түрлендіру, соның ішінде үйренушінің шығармашылық қабілеттерін ескеруі;

- алуан түрлі құбылыстарды өз бетімен түрлендіру, проблемаларды қою, оларды шешудің оңтайлы жолдарын іздестіруі;

- түрлі дидактикалық мақсаттағы алуан түрлі мәтіндерді редакторлау, құру, түзетілген нұсқаны қайта көшіру сияқты ескі еңбек әдістерінен босата отырып, оқушылардың шығармашылық қабілеттерін дамытумен қатар, олардың ана тілінде, шет тілінде сөйлеулерін, сауаттылықтарын дамыту;

- білімнің әр түрлі салалары бойынша ақпарат банкіне жеңіл, еркін қатынас жасауға, оны өңдеуге және өз ақпаратын сақтауға мүмкіндік беру [9].

Цифрлық білім беру ресурстарын қолданудың психологиялық-педагогикалық және әдіснамалық негізі Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, С.Л.Рубинштейн, Ю.К. Бабанский, Н.Ф.Талызинаның теорияларынан бастау алады [10-13].

Енді қазіргі таңдағы білім беруді цифрландыруға қатысты жүріп жатқан зерттеулерге, орын алған педагогикалық-психологиялық мәселелерді қарастырамыз. Зерттеулерге сүйенсек, егер ғасыр басында цифрлық технологияларды қолданудың жаңа перспективаларына баса назар аударатын ғылыми жарияланымдар басым болса, қазір цифрлық білім берудің әртүрлі модельдерін жасайтын және оның қарама-қайшылықтармен айналысатын авторлар саны артуда [17].

Сыни көзқарастың алғашқы өкілдерінің бірі Нейл Постман 1982 жылы электронды құралдардың (атап айтқанда электронды БАҚ) дамуымен туындаған құбылысты ашып, оны "балалық шақтың жоғалуы" деп тұжырымдады. Толықтай цифрландыру балалардың әлеуметтену процесін өзгертіп, балалық шақ мен есею арасындағы шекараны бұзады [18].

Кейбір зерттеушілер цифрлық технологияны қолдану арқылы біздің ойлау қабілетіміздің бірнеше есе артуы және адамның миына ықпалына, кейбір қасиеттердің жоғалуына қарамастан, тұтастай алғанда белсенді және пластикалық болады деген пікірді қолдаса, басқалары, керісінше, көзқарасты қолдайды. Мысалы, Н. Карра тек іс-әрекет тәсілдерін ғана емес, сонымен қатар қазіргі адамдардың ойлауын да оңтайлы терең қайта құру еместігін пайымдайды. Бұл, әсіресе, ақпаратты қабылдау мен өңдеудің сипатына әсер етпеуі мүмкін емес терең оқу дағдыларын жоғалтуға қатысты айтылған пікір [19]. Сонымен қатар Пам А.Мюллер мен Даниэль В.Оппенгеймер қолдан жазылған конспекцияның артықшылықтары мен шығындарын және компьютердегі дәрістер жазбаларын салыстыра отырып, біріншісі оқыту үшін тиімді екенін анықтады. Сонымен қатар ноутбук студенттерге оқу материалының үлкен көлемін жазуға мүмкіндік бергенімен, бірақ ол өте үстірт өңделеді; ал қолдан жазылған конспектіден студенттер керісінше, дәрістердің мазмұнын жақсы түсінеді деп тұжырымдайды [20].

М. Бунц атап өткендей, жаңа технологиялар бізді алдын-ала болжай алмайтын және бақылай алмайтын тәсілдермен жиі өзгертеді және бұл мәселе ХХ ғасырдағы Л. Мумфорд, Э. А. Хейвлок, Дж. Янг, М. Маклюэн және Уолтер Дж. Онг сияқты ойшылдармен бірнеше рет және өте терең талқыланды [21].

2019 жылы жарық көрген К.Зирердің еңбегі де көңіл аударады. Автордың пайымдауынша, білім берудегі цифрландыруда тәуекелділікті болдырмас үшін негізгі орын технологияларға емес, педагог пен педагогикаға берілу қажеттігін пайымдайды. Автордың пікірінше, "әрқашанда білім берудегі басты жауапкершілік адамның дамуы болды. Педагогикада адам - бұл бастапқы және соңғы нүкте нәтижесі. Бұл тәсіл білім беруді цифрландыруға да қатысты болуы тиіс. Цифрлық технологиялар білім беру процесінің педагогикалық құрамын алмастыра алмайды. Сонымен қатар, ол цифрландыру педагогикаға бағынуы қажет деп баяндайды.

Соңғы кездері сонымен бірге цифрландырудың қауіптілігін ғана емес, сындарлы педагогикалық технологиялар негізінде оны жеңудің моделдерін ұсынған шетелдік зерттеулер де көбеюде. Мысалы, "тарих және дәуірдегі білім" жинағында сандық технологиялар дәуіріндегі тарих пен білім беруді баяндау " атты жинақта өз зерттеу мен жеке тәжірибелері нәтижелері негізінде он бес ғалым педагогтарға осы талқынатын мәселені нақты шешу жолдары нұсқауларын көрсетіп, ұсыныстар береді.

Бүгінгі таңда аралас оқыту модельдері шетелде кең таралған аралас оқыту - blended learning (гибридті оқыту – hybrid learning; кіріктірілген оқыту -com-bined learning; интеграцияланған оқыту -mixed-model instruction; немесе веб – кеңейтілген оқыту-web-enhanced instruction), жаһандық білім беру және жаңа ақпараттық білім беру ортасындағы жұмыстың дидактикалық нысандары. Аралас оқыту технологиясы онлайн оқытудың 40%-ын аудиториядағы сабақтардың 60%-ы немесе онлайн оқытудың 80%-ы 20%- "бетпе-бет" немесе

адам 80% жұмыста өткізіп, қалған 20% -өзінің онлайн-өзін-өзі дамытуға арнайды. Мұндай оқыту үш негізгі компоненттен тұрады:

1) білім беру процесіне қатысушылардың дәстүрлі тікелей жеке қарым – қатынасы (face to face-F2F);

2) компьютерлік телекоммуникациялық технологиялармен және электрондық ақпараттық-білім беру онлайн-ресурстарымен жанама интерактивті өзара іс – қимыл (computer mediated-СМ);

3) өздігінен білім алу (self – study-SS) [22, Б.61].

Зерттеу тақырыбына қатысты ғылыми-әдістемелік әдебиеттерді және ғылыми-зерттеу жұмыстарын талдау көрсетіп отырғандай, ақпараттық-білімі орта екі компоненттен тұратынын ескерсек, яғни: әрекеттік (құралдар, іс-әрекет және коммуникация құралдары, ақпарат көздер) және мазмұндық (ақпараттық толықтыру). Соның ішінде мазмұнға «контентке» ерекше көңіл бөлінеді. Қазіргі әлемде "content" сөзі ("мазмұны", "мағынасы", "мәні") ақпараттық толықтыру болып саналады. Жаңа сөздер мен мағыналар сөздігінде контент сайттың, басылымның мазмұны, ақпараттық толықтырылымы болып табылады.

Біз білім беру контенті деп мемлекеттік стандарт талаптары аясында білім беру ақпараттық-білім беру ортасында орналастырылған оқытудың құрылымдалған мазмұнын түсінеміз. Ақпараттық-білім беру ортасын тиімді пайдалану білім беру контентін жобалау бойынша кәсіби міндеттерді шешуде педагогтердің белгілі бір дайындығының болуын болжайды. Болашақ мұғалімдерді білім беру мазмұнын жобалауға даярлау олардың осы қызметке дайындық деңгейін диагностикалауды қажет етеді. Біз өз зерттеуімізде С.П.Шендрикова, Т.В.Богуштың берген анықтамасына сүйене отырып, бастауыш сынып мұғалімінің білім беру мазмұнын жобалауға дайындығын күрделі интегративті кәсіби маңызды жаңа білімі құрылым ретінде түсінеміз және оны мотивациялық-бағдарлау, танымдық, операциялық-әрекеттік және бағалау-рефлексивті сияқты компоненттердің өзара байланысы ретінде түсінеміз [23]. Соған сәйкес осы компоненттердің қалыптасу дәрежесі бойынша олардың тұтас бірлігінің қалыптасу деңгейін – білім беру мазмұнын жобалауға дайындығын бағалауға болады.

Зерттеу әдістері: зерттеу мәселесі бойынша философиялық, әлеуметтік, психологиялық, педагогикалық әдебиеттерге талдау жасау, педагогикалық моделдеу, бақылау, сауалнама, тестілеу, тәжірибелік-эксперимент жұмысы, қорыту және зерттеу деректерін статистикалық және математикалық әдістермен нақтылау.

Нәтижелер және талдау

Тәжірибелік-зерттеу жұмысы 2018-2019 жылдар аралығында жүргізіліп, оған барлығы 128 бастауыш сынып мұғалімдері қамтылды.

Зерттеу жұмысының басты мақсаты - ақпараттандырудан цифрландыруға көшу жағдайында бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби дайындықтарының, оның ішінде сандық технологияларды қолдану негізінде білім беру мазмұнын жобалау деңгейін анықтау.

Бастауыш сынып мұғалімдерінің білім беру мазмұнын жобалауға дайындық компоненттерінің құрамдық мазмұнын төмендегіше анықтадық:

- мотивациялық- бағдарлық компонент: бастауыш сынып мұғалімінің педагогикалық қызметіне деген позитивті оң қарым-қатынас жүйесінің болуы

білім беруді цифрландыру жағдайындағы іс-әрекетке және ақпараттық-білім беру ортасы жағдайында білім беру процесінің басқа қатысушыларымен (оқушылармен, олардың ата-аналарымен, білім беру мекемесінің әкімшілігімен) өзара бірлескен іс-қимылға бағдарлану;

- танымдық компонент: бастауыш сынып мұғалімінде электронды білім беру ресурстары туралы мағлұматтары және бастауыш сынып оқушыларын оқытуда қолданылатын электрондық білім беру ресурсының мазмұндық құрамдас бөлігі ретінде білім беру контентінің принциптері мен құрылымы туралы білімдерінің болуы;

- операциялық-әрекеттік компонент-білім беру контентін жобалау мақсатында цифрлық технологияларды пайдалана шығармашылықпен пайдалана білуі, сондай-ақ білім беру контентін қолдану арылы бастауыш сынып оқушыларының оқыту процесін түрлендіре ұйымдастыра алу;

- бағалау-рефлексивті компонент-білім беру контентінің тиімділігін бағалай білу және оны оқушылардың қажеттіліктеріне сәйкестігін ескеру, білім беру мазмұнын жобалау қызметін

Бағалау және рефлексивті талдау жасау.

бейімдеу, білім беру мазмұнын жобалау қызметін бағалау және рефлексивті талдау

Толықтық дәрежесіне, қалыптастырлатын қасиеттер жиынтығына байланысты үш деңгейді (жоғары, орташа, төменгі) ажыратуға болады.

Сауалнама әдісін жүзеге асыру кезінде авторлық өңдеулер қолданылды, оның нәтижелерінің сенімділігі сауалнамаға енгізілген арнайы жанама сұрақтармен қамтамасыз етілді. Осы нәтижелерді бақылау деректерімен салыстыру, білім беру мазмұнын жобалауға дайындық деңгейін бақылауға мүмкіндік беретін практикалық тапсырмалар орын алды. Тест әдісі электронды, қашықтықтан және аралас оқытумен байланысты білімдерін және негізінен танымдық компоненттің қалыптасу деңгейін анықтау мақсатында қолданылды. Сонымен қатар бақылау әдісінің де маңыздылығы басым болды, өйткені субъективті бағалауға толық мүмкіндік береді.

Енді мотивациялық-бағдарлық компонент мысалында бастауыш сынып мұғалімдерінің білім беру мазмұнын жобалауға дайындығының қалыптасу деңгейін диагностикалау әдістемесіне тоқталып өтсек. Бұл кезде «Білім беруді цифрландыру жағдайында мұғалімнің кәсіби қызметіне көзқарасы" сауалнамасы» сауалнамасы жүргізілді.

Мақсаты: Білім беруді цифрландыру жағдайында бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби қызметіне деген көзқарас деңгейін анықтау. Материалдар: сауалнамалары бар бланкілер.

Сауалнама келесі мазмұн құрады:

1. Сіз бүгінгі қоғам сұранысын ескеріп, жаңа сандық технологиялармен танысып, кәсіби жұмысыңызға енгізуге тырысасыз ба ?

2. Сіз бүгінгі ақпараттық қоғам жағдайындағы заманауи мұғалім мен шәкірттің ерекшелігін қалай сипаттайсыз ?

3. Бүгінгі білім беруді цифрландыру жағдайында оқыту мазмұнын бейімдеуді қалай жүзеге асырасыз ?

4. Сіз цифрлық технологиялардың білім алушыларды басқару мен өзін-өзі басқаруды ұйымдастырудағы ролін қалай бағалар едіңіз ?

5. Сіз өз кәсібіңізде жаңа цифрлық технологияларды меңгеру деңгейіңіз қандай деп есептейсіз ?

6. Қазіргі таңдағы «өмір бойы білім алу» парадигмасына сәйкес мұғалімдердің үздіксіз білім жетілдіру қажеттілігіне көзқарасыңыз

7. Ақпараттық-білім беру ортасы жағдайында білім беру процесі қатысушылармен өзара тиімді қарым-қатынас стиліне сипаттама беріңіз

8. Цифрлық сауаттылықты қалай түсенесіз және бастауыш сыныптағы «Цифрлық сауаттылық» пәнінің орынын қалайша бағалар едіңіз ?

9. Бүгінгі күні цифрлық технологияларды кәсіби қызметте шығармашылықпен қолданудың басты шарттары қандай ?

10. Цифрлық технология көмегімен білім беру мазмұнын жобалауда жағымды психологиялық орта құрудың тиімді әдістемесін қандай мазмұнда ұсынар едіңіз ?

Бұл сауалнама қорытындысында біз бүгінгі білім беруді цифрландыру жағдайында бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби қызметіне деген көзқарасы оңтайлы, алайда цифрлық білім беру ресурстарын шығармашылықпен қолдану деңгейі жеткілісіз екендігін байқатты. Бұған қоса цифрлық технология туралы теориялық білімдері деңгейін анықтау мақсатында

тест жүргізілген болатын. Тест қорытындысында төмен деңгей -45 % (0 – 32 балл), орташа деңгей- 34 % (33 – 67 балл), тек 21 % ғана (68-100 балл) жоғары деңгей көрсеткішін көрсетті. Бұл өз кезегінде мұғалімдерге цифрлық технология туралы теориялық білімдерін кеңейтетін және цифрлық білім беру ресурстарын күнделікті тәжірибеде кеңінен қолдануға қажетті практикалық білік-дағдыларын арттыратын арнайы курстың, информатик мұғалімдермен бірлескен тәжірибе алмасуға арналған шеберлік сыныптардың, үйрету дәрісінің үздіксіздігі қажеттілігін дәлелдей түсті.

Қорытынды

Қазіргі білім жүйесі саласына ақпараттық технологиялардың енгізілуі жылдан-жылға көлемді де кешенді сипатқа ие болуда. Оны ең алдымен, әлемдік деңгейде қоғамда, әсіресе мектептерде кең қолданыс табуымен түсіндіре аламыз. Сонымен қатар, мектептерде цифрлық технологияларды интеграциялау күрделі үдеріс және ол шетелдік ғалымдардың тұжырымдауынша, цифрландыру бастамаларында мектептерде тұрақтылыққа қол жеткізу қиындығы басым. Алайда білім алушыларды кішкентай жастан бастап қоғам сұранысына сай келетін озық технологияларға қол жетімділігін қамтамасыз ету олардың білім алуға, дамуға деген мүмкіндіктерін, әлемдік кеңістіктерін кеңейте түсулері.

Білім беру мазмұнын жаңартудағы басты өзгерістерге ең алдымен, оқытудың, тәрбиелеудің және құндылықтардың мақсаттарын қабылдау тәсілінің өзгеруі. Оның ішінде бірінші өзгеріс - бұл білім мақсаттарының өзгеруі. Осыған орай, қазіргі практикада білім-білік-құндылықтарды, дүниетанымды қалыптастыру, өзін-өзі дамытуға дайындау формуласының орнын келесі формула басуда: жеке тұлғаның дамуы - қарым-қатынасты, құндылықтарды, дүниетанымды қалыптастыру, өзін-өзі дамытуға дайындау - тез өзгермелі қоғам талабына сәйкесті қажетті білім білік, дағды мен құзыреттерді меңгеру. Бүгінгі күні бұл дайын білімді игеру мен тарату емес, ол қажеттілікті, білікті және өз бетімен оқу қабілеттерін өзгелерді үйрету, ой бөлісу дағдысын қалыптастыру, цифрлық технологиялардың көмегімен қажетті ақпаратты іздеу, оны сұрыптау, берілген жағдаятқа сәйкес қолдану, сындарлы ойлау тұрғысынан шығармашылықпен қолдана алу. Мемлекеттік стандарттар бір жағынан, Қазақстанның біртұтас біліми кеңістігін сақтауды қамтамасыз етуі қажет болса, ал екінші жағынан, жоғары оқу орындарына жеке біліми бағдарламалар мен оқыту бостандығын қалыптастыру үшін кең құқықтық мүмкіндік беруі тиіс.

Біздің пікірімізше, бүгінгі күні бастауыш мектептің ақпараттандырудан цифрландыруға өтуіне келесі объективті және субъективті факторлар әсер етуде. Атап айтсақ, *біріншіден*, еліміздің бір қоғамдық формациядан екінші қоғамдық формацияға көшіп, әлеуметтік-экономикалық дамуының әлі де толық тұрақталмаған жағдайда болуы және білім жүйесін жаңарту үрдісінің толық түрде жүзеге асып, аяқталмауы. *Екіншіден*, осы мәселені зерттеуге қатысты отандық ғылыми-зерттеу жұмыстарының әлі де толық зерттеулердің аздығы. *Үшіншіден*, бастауыш сыныпта цифрландыруды тиімді жүзеге асыратын бастауыш сынып мұғалімді арнайы үздіксіз дайындықтан өткізу қолға алынбай отырғандығы. *Төртіншіден*, Республика мектептерінде «цифрлық сауаттылық» пәні бастауышта сыныптарға соңғы жылдары ғана енгізілуге байланысты тәжірибенің жеткіліксіздігі. *Бесіншіден*, бастауыш сынып оқушыларының педагогикалық-психологиялық ерекшеліктерін ескере отырып, бүгінгі цифрлық қоғам дамуына жауап беретін қазақ тіліндегі оқу-әдістемелік кешендермен жеткілікті деңгейде қамтамасыз етілмеуі. *Алтыншыдан*, бастауыш сыныптан бастап білім негізі қалатындығын ескере отырып, оның сапалығын арттыруға бағытталған ғылыми-зерттеу жұмыстарын кеңейту және оны қаржыландыру сапалығын күшейту.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated December 20, 2019 No. 949" on approval of the state program " Digital Kazakhstan"

- 2 Sokolova, N. L. *Digital Culture or culture in the digital era [electronic resource]* / N.L.Sokolova // *International Journal of Culture Research*. -2012.-No. 3. -pp. 6-10.
- 3 *The next address of the president of the Republic of Kazakhstan K. Tokayev "unity of the people and systemic reforms-a solid foundation for the prosperity of the country"*. September 1, 2021. *Zakon.kz*
- 4 *State mandatory standard of Primary Education. Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated August 23, 2012 N1080.*
- 5 *Sardarova zh.I.theory and practice of informatization of Primary School in the context of updating Education: dissertation prepared for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences*. - Almaty, 2008.- P.341.
- 6 *Kraevsky V. V. The correlation of pedagogical science and pedagogical practice*. - M.: *Znanie*, 1977. - p. 49.
- 7 *Babansky.A. S. Statistical methods in pedagogy and psychology* // *Trans. from English-M.: Mir*. - 1978. - pp. 155-164.
- 8 *Shlyk V. A. Vzgl'yad na informatization obucheniya* // *Informatics and education*.- 1996. № 6. – pp.140-142.
- 9 *Lukankin G. L., Sergeeva T. F., Krinko E. F., Petrova N. V. On the information -categorical approach to teaching children of school and primary school age* // *Elementary school*. - 2001. No. 7. - pp. 45-48.
- 10 *Rubinstein C. L. Problems of general psychology*. - M.: *Pedagogy*. - 1976. Because of.415
- 11 *Galperin P. Ya. Formation of smart actions / textbook on general psychology: psychological thought* // *Under krasny. Yu. B). Gippelreiter, V. V. Petukhova*. - M., 1981. - C. 78-86.
- 12 *Vygotsky L. C. The development of higher mental functions*. -M.: *Ed. APN. RSFSR*, 1960. - p.500
- 13 *Babanskii, Y.K.Selected pedagogical works*.-Moscow:*Pedagogika*.-1989.-S.560.
- 14 *Talyzina N. F. The formation of cognitive activity of younger schoolchildren*. - M.: *Education*, 1988. -Page 173.
- 15 *Andruhina L. M., Sadovnikova N. A., Utkin S. N.,Mirzaakhmedov A. M. Digitalization of professional education: perspectives and invisible*
- 16 *Uvarov A. Yu. Education in the world of digital technologies: on the way -to digital transformation*. Moscow: *HSE*, 2018. – p.168.
- 17 *Andryukhina L. M. Telepresence technologies – a new anthropological platform for the development of education* // *Education and Science*. 2014. No. 8, (117). pp. 49-67.
- 18 *Andryukhina L. M. Telepresence technologies – a new creative platform for the development of education* // *Fundamental Research*. 2013.No. 0 (12). pp 2754-2759.
- 19 *Blinov V. I., Dulinov M. V., Yesenina E. Yu., Sergeev I. S. The project of the diagnostic concept of digital vocational education and training*.Moscow: *Pero*, 2019. - p. 71.
- 20 *Krivopalova I. V. Mixed learning as an innovative way of modernization of the educational sphere* // *Vestnik TSU*. 2013. Vol. 18, No. 1. pp. 60-63.
21. *Shendrikova S. P., T. V. Bogush. Diagnostics of the readiness of future primary school teachers to design educational content. The world of science, culture , and education*. N4 (83) 2020. -C. 221-224.

Ж.Ж.Нурсеитова^{1*}, Ф.Ә.Абаева¹

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНДАҒЫ ДИСЛЕКСИЯ

Аңдатпа

Дислексия бастауыш сынып оқушыларын оқытудың тілдік қиындықтарының нұсқасы ретінде дәстүрлі түрде сөзсіз теориялық және практикалық маңызы бар қазіргі логопедияның өзекті мәселелерінің бірі болып табылады. Соңғы 10-15 жылда бүкіл әлемде дислексия мәселесіне ғылыми қызығушылықтың артуы байқалады, бұл бұзушылықтың таралу көрсеткіштерінің өсуімен және оның патогенезін нақтылау қажеттілігімен ғана байланысты емес. Қоғамның қазіргі әлемдегі оқудың маңыздылығын түсінуі, дислексияның адамның жеке дамуына әсерін бағалау және дислексиясы бар балаларды мәдени және білім беру ортасына толыққанды интеграциялау жолдарын іздеу қажеттілігі. Дислексик бала оқу кезінде үнемі қиындықтармен бетпе-бет келеді: қате оқыған бір сөздің өзі оқығанның жалпы бейнесін бұзады, яғни мәтін балаға мүлдем түсініксіз болып қалады.

Мақалада дислексия ұғымына шолу жасалып, таралуы бойынша мәлімет берілген. Қазақ тілінде білім алатын бастауыш сынып оқушыларында кездесетін оқу бұзылыстары қарастырылған.

Түйін сөздер: бастауыш сынып, дислексия, оқудың бұзылысы, оқу жылдамдығы, оқудың дұрыстығы.

Ж.Ж. Нурсеитова^{1*}, Г.А.Абаева¹

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
г.Алматы, Казахстан

ДИСЛЕКСИЯ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация

Дислексия как вариант языковых трудностей обучения младших школьников традиционно является одной из актуальных проблем современной логопедии, имеющей несомненное теоретическое и практическое значение. В последние 10-15 лет во всем мире наблюдается рост научного интереса к проблеме дислексии, что связано не только с ростом показателей распространенности нарушения и необходимостью уточнения его патогенеза. Осознание обществом важности обучения в современном мире, необходимость оценки влияния дислексии на личностное развитие человека и поиска путей полноценной интеграции детей с дислексией в культурно-образовательную среду. Дислексик ребенок постоянно сталкивается с трудностями при чтении: одно неправильно прочитанное слово само по себе разрушает общую картину прочитанного, то есть текст остается совершенно непонятным для ребенка.

В статье представлен обзор понятия дислексия и даны сведения по распространенности. Рассмотрены нарушения чтения, встречающиеся у учащихся начальных классов с казахским языком обучения.

Ключевые слова: начальный класс, дислексия, нарушение чтения, скорость чтения, правильность чтения.

Zh.Zh.Nurseitova^{1*}, G. A. Abayeva¹
¹Abai Kazakh National Pedagogical University,
Almaty, Kazakhstan

DYSLEXIA IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Abstract

Dyslexia as a variant of language difficulties in teaching younger schoolchildren is traditionally one of the urgent problems of modern speech therapy, which has undoubted theoretical and practical significance. In the last 10-15 years, there has been an increase in scientific interest in the problem of dyslexia all over the world, which is associated not only with an increase in the prevalence of the disorder and the need to clarify its pathogenesis. Public awareness of the importance of learning in the modern world, the need to assess the impact of dyslexia on a person's personal development and to find ways to fully integrate children with dyslexia into the cultural and educational environment. A dyslexic child constantly faces difficulties when reading: one incorrectly read word in itself destroys the overall picture of what he has read, that is, the text remains completely incomprehensible to the child.

The article provides an overview of the concept of dyslexia and provides information on the prevalence. The article considers reading disorders occurring in primary school students with the Kazakh language of instruction.

Key words: primary grade, dyslexia, reading disorder, reading speed, reading correctness.

Кіріспе. Дислексия, баланың тұлғасын қалыптастыруға айтарлықтай кедергі болып табылады-дәстүрлі түрде оқу процесінің нақты бұзылуы, оқудың техникалық және мағыналық жақтарындағы қателіктерден көрінетін жазбаша сөйлеу әрекетін меңгерудің тұрақты қабілетсіздігі ретінде анықталады.

Зерттеулерге сәйкес, зияткерлік және сенсорлық дамудың жеткілікті деңгейі бар жалпы білім беретін мектептердің бастауыш сынып оқушыларының 25-30% - ында сөйлеу әрекетінің ең қиын түрлерінің бірі-оқу.

Шетелдік зерттеушілердің мәліметтері бойынша, бастауыш мектеп жасындағы оқушылардың арасында дислексияның таралуы 3%-дан 25%-ға дейін артқан. Мысалы, I.Smith және R.Soltern дислексияның халықаралық таралуы туралы мәліметтерді келтіреді, олар бұл пайыздық көрсеткіштің ағылшын тілді елдерде аса жоғары екендігін көрсетеді, ондай елдерде халықтың 10-15% -да аталған бұзылыстың кездесетіні анықталған [1]. Бельгияда бірінші сынып оқушыларын зерттеуде оқудың бұзылыстары балалардың 4% -да байқалған. Германияда кез келген жас тобында балалардың 5-7%-да оқудағы бұзылыстар анықталған. Италиядағы дислексияның жиілігі 1,34%-дан 5,04%-ға дейін анықталған. Нидерланды және Финляндияда балалардың 10%-ның оқудағы қиындықтары анықталған. Ресейде соңғы онжылдықта әдебиеттерде балалардың оқудағы бұзылыстардың жиілігі туралы мәліметтер жарияланбаған, алайда, жекеленген авторлардың біріктірілмеген мәліметтері бойынша, жалпы білім беретін бастауыш сынып оқушыларының 20-25%-ның оқудағы бұзылыстары анықталған. Сөйлеу тілінде күрделі бұзылыстары бар балаларға арналған мектептерде бұл көрсеткіш біршама жоғары және жекеленген зерттеушілердің бағалауы бойынша 70%-ға жетеді [2].

Жалпы білім беретін мектеп оқушылары арасында Оқу бұзылыстарының таралуы өте үлкен. Еуропа елдерінде қалыпты интеллектісі бар дислексиямен ауыратын балалардың 10% - ы байқалады. А. Н. Корневтың айтуынша, зерттеулерде дислексия 7-8 жастағы оқушылардың 4,8% - ында байқалады [3]. Ерте диагноз қою және уақтылы көмек көрсету балалардың оқу дағдыларын игерудегі қиындықтарды жеңуде жетістікке жету мүмкіндігін едәуір арттырады. Зерттеушілер А.Н. Корнев, И. Н. Садовникова, Р. И. Лалаеваның

айтуынша, 1-2-сыныпта дислексия анықталған кезде балалардың 82% - ында оқу қалыпты деңгейге дейін жеткізілуі мүмкін. 3-ші сыныпта анықталған кезде бұл 46%, 4-ші сыныпта - 42%, 5-7-ші сыныпта - 10-15% жағдайда болады. [3,4,5,6]. Осылайша, оқу бұзылыстары неғұрлым кеш анықталса, соғұрлым олар ауырлық дәрежесіне жетеді және мұндай жағдайларда түзету курсы соғұрлым ұзақ болады. Яғни, дислексияны түзету оны ерте анықтаған кезде ең сәтті болады.

Дислексия белгілері арнайы әдебиеттерде, атап айтқанда Р. Е. Левина, А. В. Ястребова, Л.Ф. Спирина, И. Н. Садовникова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Қ.Қ.Өмірбекова және т. б. еңбектерінде кеңінен қамтылған [4,6,7,8]. Осыған байланысты біз бұқаралық мектеп оқушыларының оқу және оқу дағдыларын қалыптастыру мәселесіне жүгінуді орынды деп санаймыз, бұл оқуды меңгерудегі қиындықтар тетіктерін түсінуді және оларды түзетудің тиімді әдістерін анықтауға мүмкіндік береді.

Логопедия ғылымында алғашқы болып М.Е.Хватцев оқудағы бұзылыстардың пайда болуының негізгі себебі ретінде, бас миының қабығының функционалды немесе органикалық зақымдалуын, ал бұзылыстардың өзі ретінде көру-сөйлеу агнозиясының көрінісін атады [7].

Оқу бұзылысының шығу тарихына шолу жасайтын болсақ, 1887 жылы R. Berlin алғаш рет балалардың оқуындағы бұзылыстарды белгілеу үшін «лексикалық соқырлықтың» орнына «дислексия» терминін қолдануды ұсынды [9].

1895 жылы шотландиялық офтальмолог M. Hinshelwood бұл жағдайды «сөздік соқырлық» деп атады.

1896 жылы ағылшын ғалымы V. Morgan 14 жастағы жасөспірімде оқудың бұзылысы жағдайын сипаттады. J.Nettleship оқудың бұзылуының тағы бес жағдайын 1901 жылы анықтады және M. Hinshelwood 1902 жылы екі жағдайды сипаттады. M. Hinshelwood «оқытудың спецификалық қиындықтары» ұғымына алғашқылардың бірі ретінде анықтама берді («specific learning disabilities»): қалыпты көрудегі оқудағы қиындықтар, қолжазба немесе баспа мәтінін оқи алмау қабілетсіздігі.

1903 жылға қарай оқу бұзылыстарын зерттеуге деген қызығушылық Еуропада да, Америкада да таралды, осы кезден бастап ұқсас жағдайлардың сипаттамалары әртүрлі тілдерде пайда болды [10].

Оқудағы бұзылыстардың механизмдерінің осыған ұқсас түсіндірмесі офтальмолог J. Kerr (1896) еңбектерінде берілген, онда көру стимулдарын – әріптерді тану және ажыратудағы қиындықтар көрсетілген [11].

S. Orton оқуда, жазуда, сөйлеуде пайда болатын функционалды бұзылыстарды неврологиялық ерекшеліктердің нәтижесі деп санады және оларды «стрепфосимболия» («strophosymbolia») атты терминмен біріктірді [2].

Дислексия – тұрақты сипаттағы қайталанатын қателермен белгіленетін және жоғарғы психикалық функциялардың қалыптаспағандығымен шартталған, оқу үрдісінің жартылай спецификалық бұзылысы [8].

Зерттеу материалдары мен әдістері. Жеке тексеру процесінде әрбір баланың оқу дағдысының қалыптасуы туралы мәліметтер алынды:

- оқудың техникалық жағы: жылдамдығы (бір минут ішінде оқылған сөздердің саны), оқу тәсілі (өнімді: жатық буындық, синтетикалық, әрі қарай буындыққа ауысу, синтетикалық немесе өнімсіз: үзік әріптік немесе үзік дыбыстық-үзік дыбыстық) және оқудың дұрыстығы (баланың оқу кезінде жіберген қателіктерінің саны мен түрі);
- оқудың мағыналық жағы (оқылғанның мазмұны бойынша сұрақтарға берілген дұрыс жауаптардың саны).

Зерттеу нәтижелері және оларды талқылау. Оқуды зерттеу процедурасы әрі қарай баланың оқылған мәтінді толыққанды түсіну мүмкіндігіне ие болуы үшін, бүкіл мәтінді соңына дейін оқуын қамтыды. Оқудың жылдамдығы секундомердің көмегімен тіркелді. Оқу

тәсілі, оқуда жіберілген қателер және мәтінді оқығаннан кейін қойылған сұрақтарға берілген жауаптардың мазмұнын біз жеке бланкілерде тіркедік. Оқу қателіктерін аса дәл анықтау үшін баланың мәтінді оқуы аудиожазбаға жазылып алынды.

Оқу жылдамдығын зерттеу баланың бір минут ішінде оқыған сөздерінің орташа санын есептеуден құралды. Мұнда баланың оқудың өнімді тәсілдерінің бірі меңгергені тіркелді: жатық буындық оқу, тұтас сөздермен оқу және күрделі сөздерді буындап оқуға өту, немесе сөздер тобын және тұтас сөйлемдерді синтетикалық оқу, немесе баланың көрсететін оқу тәсілінің өнімді болмайтыны тіркелді: әріптік оқу, дыбыстық оқу немесе үзік буындап оқу.

Оқудың дұрыстығын тексеру келесі оқу қателерінің келесі түрлерін анықтауды және есепке алуды қамтиды: әріптерді қалдырып кету; буындарды қалдырып кету; сөздерді қалдырып кету; сөздердің орнын ауыстыру; тармақтарды қалдырып кету немесе қайталау; әріптердің персеверациясы; әріптердің антиципациясы; дыбыстарды қосу; әріптердің реверсиясы; акустикалық-артикуляциялық ұқсастығы бар дауысты дыбыстарды білдіретін әріптерді араластыру; акустикалық-артикуляциялық ұқсастығы бар дауыссыз дыбыстарды білдіретін әріптерді араластыру; оптикалық ұқсас әріптерді араластыру; дауыссыз дыбыстардың қаттылығын, жұмсақтығын білдіретін әріптерді араластыру; екпін қоюдағы қателер; сөздердің соңындағы қателер; аграматизмдер; оптикалық ұқсастық негізінде сөздерді алмастыру; мағыналық ұқсастық негізінде сөздерді ауыстыру; сөйлемнің шекараларын интонациялық белгілеудегі қателер; оқуда орфоэпия нормаларын сақтамау.

Тексеру барысында тіркелген барлық қателер айқындалған түрлеріне сәйкес топтастырылды. Оқу кезінде баланың өз бетімен байқаған және түзеткен қателіктерін біз қателіктердің жалпы санына қостық.

Оқудың **мағыналық жағын** зерттеу әрбір мәтінге арналған бақылау сұрақтарының сериясының көмегімен жүргізілді. Мәтінді оқығаннан кейін балаға қойылған сұрақтар мәтінді оқушының жекеленген сөздерді, сөз тіркестерін, мәтіннің бөліктерінің мазмұнының пәндік жоспарын, шығарманың тұтас мағынасын түсінуге мүмкіндік берді. Мәтінді оқығаннан кейін әрбір бала сұраққа жауап берді. Баланың дұрыс емес жауап берген немесе мүлдем жауап бере алмаған сұрақтарының пайызы есептелді. 1-4 сынып оқушыларының оқу тәсілдерінің қалыптасуы туралы мәліметтерді қарастырайық.

Бірінші сыныпты бітіретін оқушылардың тек 1%-ы өнімсіз әріптік тәсілмен оқыды. Бірінші сынып оқушыларының көпшілік бөлігі (60%) жатық буындық оқуды меңгерді. Бірінші сынып оқушыларының үштен бірі (31%) қарапайым сөздерді тұтас оқыды, ал күрделі және таныс емес белгісіз сөздерді оқуда олар буындық оқуға көшті. Бұл оқушылар оқу дағдысын қалыптастырудың үшінші сатысында болды. Бірінші сынып оқушыларының 8%-ы сөздерді топтарымен жылдам, еркін оқыды, яғни олар оқудың төртінші сатысында болды.

Екінші сыныпта буындап оқитын екінші сатыдағы оқушылар санының (21%-ға дейін) қысқаруы есебінен тұтас сөздер мен сөздер тобын оқитын (оқудың төртінші сатысы) оқушылар санының (32%-ға дейін) біршама артатыны байқалды. Мұнда, үшінші және төртінші сатыдағы балалардың саны шамамен бірдей болды: 47% және 32%.

Оқу тәсілінің баланың оқу дағдысының автоматтандырылу дәрежесін көрсететін және жылдамдықтың, дұрыстықтың және түсінудің көрсеткіштерімен байланысты болатын, оның оқу дағдысын қалыптастырудың табысты болуының интегралды көрсеткіші болып табылатыны белгілі. Қазіргі бағдарламалық талаптарға сәйкес, төртінші сыныптағы барлық оқушылар оқудың соңында оқу дағдысының жетілуін көрсететін синтетикалық оқу тәсілін меңгерулері қажет.

Әрі қарай, 1-4 сынып оқушыларындағы оқудың **дұрыстығын** зерттеу нәтижелерін қарастырамыз.

Оқудың дұрыстығы динамикасын көрсететін оқушылардың жеке мәліметтерін талдау, мәтіндегі жүз сөзді оқуда әрбір тексерілген сынып оқушыларының жіберген қателіктерінің орташа санын есептеуді қамтыды.

1-кесте. 1-4 сынып оқушыларының оқудағы қателіктерінің саны

	1 сынып	2 сынып	3 сынып	4 сынып
қате саны	18	14	10	6

Мәліметтерді өңдеу барысында бірінші сынып оқушыларында мәтінді оқуда жіберген қателер саны бойынша статистикалық маңызды айырмашылықтар (100 оқылған сөзде 18 қате) анықталды. Яғни, бірінші - оқудың дұрыстығын жақсарту - екінші сыныпта орын алады. Әрі қарай, 3-4 сыныптарда бұл көрсеткіш қателер санын азайту бағытында біршама өзгерістерге ұшырайды. Оқудың дұрыстығы көрсеткіші бойынша оқушылардың жеке көрсеткіштерінің біршама өзгеруі немесе түрленуі байқалғанын атап өту қажет, бұл көрсеткіш әсіресе бастауыш сынып оқушыларына тән. 1-4 сынып оқушылары арасында мәтіндерді бір қатесіз оқыған бірде-бір бала анықталмады (баланың жіберген, алайда оның өзі түзеткен қателері есепке алынды). 1-4 сынып оқушыларының мәтінді оқуда жіберген қателерінің саны бір қатеден 37 қатеге дейін болды.

Оқудың дұрыстығын зерттеуді сапалық талдау нәтижелерін қарастырамыз, оқушыларының оқуында тіркелген қателіктердің түрлерін қарастырамыз.

Болжап оқудағы қателер ең үлкен топты құрады. Бұл топтың ішінде қателіктердің бірнеше ішкі түрлері анықталды: сөздердің жалғауындағы қателер, мағыналық ұқсастық негізінде сөздерді ауыстыру, оптикалық ұқсастық негізінде сөздерді ауыстыру.

сөздердің жалғауындағы қателер. Біз бұл түрге санның, уақыттың, тектің формаларының бұзылуына әкелетін сөздердің жалғауын дұрыс емес оқу жағдайларын жатқыздық. Бұл топқа балаға әлі қалған сөздердің формасы таныс болған кезде, сөз тіркесінің бірінші сөзінде баланың жіберген қателеріндегі сөздердің жалғауын дұрыс емес оқу жағдайлары жатады. **мағыналық ұқсастық негізінде сөздерді алмастыру.** Бұл түрге мағыналық жақындық негізінде жүзеге асырылатын белгілі сөзді алмастырудағы оның пайда болуының және көрініс табуының табиғатын болжайтын қателер жатады. Мысалы: аяғынан тістеп алды – «оны қолынан тістеді»; қолын созып, көзін жұмды- «созылып, ұйықтап қалды». Мағыналық ұқсастыққа негізделген сөздерді алмастырудағы қателердің мысалдары баланың оқу кезінде болжам ұсынуда жазылған сөзге дыбыстық-әріптік талдауды жүргізбегенін, тек бұрын оқылған үзіндінің мағынасына және оның мазмұнын түсінуіне негізделгенін көрсетеді.

оптикалық ұқсастық негізінде сөздерді алмастыру. Қателердің аталған түрін біз балалар оқуын зерттеген көптеген ғалымдардан кейін баланың сөзді ондағы бірнеше анықталған әріптер негізінде, әдетте, бастапқы әріптерден табуға тырысуымен байланыстырамыз.

Сөздердің қалдырып кету. Балалар дауысты және дауыссыз дыбыстарды білдіретін әріптерді бірдей жиілікте қалдырып отырды. Әріптерді қалдырып кету сөздің ортасында дауыссыз дыбыстардың түйісетін жерінде ғана емес, дауысты дыбыстардың арасында да, тіпті сөздердің басында да анықталды. Оқудағы қателердің бұл түрінің табиғатын түсіндіру өте қиын болатын сияқты, себебі бұл қиындық аталған қатенің көпфакторлығымен байланысты. Сөздегі әріптерді қалдырып кету немесе байқамаудың себебі дауыссыз дыбыстардың артикуляциялық дыбыстаудың дәстүрлі қиындықтары, жоғарыда сипатталған оқуда көздің бақыланатын қозғалыстарының бұзылуымен туындайтын бірқатар әріптерді көру арқылы сканерлеудегі қиындықтар болуы мүмкін.

Әріптердің антиципациясы немесе патологиялық болжау прогрессивті сипаттағы әріптерді алмастыру жағдайларын қамтыды (мұнда алмастыру жүзеге асырылатын бағыт туралы сөз болады, ол – солдан оңға қарай, сөздің басына қарай бағытта жүзеге асады): сөздің әріптерінің бірі сөздегі орналасауы бойынша алыстағы әріпке алмастырылады. Бұл қатенің механизмінің көрнекі сипаты болатыны белгілі. Қалыпты жағдайда мәтін бойынша көзді алға жылжыту оқырманның қабылдауын дайындайтын болжау аймағын қамтамасыз

ететін қажетті оқу операциясы болып табылады. Алайда, кейбір жағдайларда, болжам аймағынан алынған ақпарат тежелмеген кезде, қабылдау аймақтары арасында бәсекелестік пайда болады, бұл әріптердің антиципациясында көрінеді.

Оптикалық ұқсас әріптерді араластыру. Қателердің бұл түрінің аса кең тараған көрінісі ретінде, тармақ үстіндегі немесе тармақ астындағы элементтерімен айрықшаланатын әріптердің араласуы алынады: е-е, и-й, б-р. Сонымен бірге, и-й, қ-қ, ұ-ұ, н-н, у - и, б – р, к-н, д-п, к-в, е-ө, е-о, и-й, к-х, с-о, г-т, н – п, о-ө, н-в, д-и, в-б, ұ-ұ, д-в, х-у, о-Ю, ы-ь, ц - щ, и-і.

Әріптердің және буындардың реверсиясы. Бұл топқа біз сөзді оқуда әріптер мен буындарды қайта жаңғырту ретінің бұзылуымен байланысты қателерді енгіздік. Реверсияның антиципациядан айырмашылығы, реверсияда бір әріп екінші әріппен алмастырылмайды, тек олардың кезектесу реті өзгереді. Біздің ойымызша, олардың ұқсастығы графикалық ақпаратты сканерлеудің бірізділігі мен бағытын бұзумен байланысты аталған қателердің пайда болуының көру механизмдерінде анықталады. Қателердің аталған тобының ішінде реверсияның алуан түрлі нұсқалары кездесті: әріптердің орнын ауыстыру, буындардың орнын ауыстыру, сөзді айнадағыдай оқу — оқу бағытын өзгерту, сөз оңнан солға оқылады.

Акустикалық-артикуляциялық ұқсас дауыссыз дыбыстарды білдіретін әріптерді араластыру. Біз дауыссыз дыбыстарды араластырудың алуан түрлі нұсқаларын анықтадық:

- жұптасқан ұяң және қатаң дауыссыз дыбыстарды араластыру (б-п, д-т, ж-ш, з-с, в-ф, г-к);
- құрылу орны бойынша ұқсас дауыссыз дыбыстарды араластыру (б-д, л-й, с-ш, т-б, т-п, г-д, с-ш, з-ж);
- құрылу тәсілі бойынша ұқсас дауыссыз дыбыстарды араластыру (д-н, к-х, р-л, ш-ч);
- аффрикаттарды және олардың компоненттерін білдіретін дауыссыз дыбыстарды араластыру. Бұл түрдегі қателер барлық балаларды оқуға үйретудің бастапқы сатыларында орын алатын қалыптаспаған дыбыстық-әріптік қатынастардың көрсеткіші ретінде қызмет етеді. Сөйлеуінде фонематикалық процестері бұзылған балаларда акустикалық-артикуляциялық ұқсас дыбыстарды білдіретін әріптерді араластыру кейінгі сатыларда да сақталады.

Буындарды қалдырып кету балалардың оқуында сөздің басында және сөздің ортасында кездесті, олардың оқылғанды түсіну үшін әртүрлі мәні болды. Бір жағдайларда, буынды қалдырып кету нәтижесінде тек сөздің формасы ғана өзгеруі мүмкін, бұл оқылымды түсінуге айтарлықтай әсер етпеді. Басқа жағдайларда, буындарды қалдырып кету сөздердің бұрмалануына немесе жалған сөздердің пайда болуына әкелді, сөйлемнің мағынасын өзгертті және бүкіл мәтінді түсінуді бұзды. Әріптерді қалдырып кету сияқты, бұл қателердің күрделі, көпфакторлы табиғаты болады.

Сөйлемнің шекараларын интонациялық белгілеудегі қателер сөйлемнің соңында оқуда үзілістерді сақтамауда немесе сөйлемнің ішіндегі негізделмеген үзілістерде, сонымен бірге, оқу барысында дұрыс емес логикалық екпіндерді қоюда, интонацияны дұрыс емес таңдауда көрінді.

Сөздерді қалдырып кету сөздің қызметтік және дербес таптарына да қатысты болды. Көбінесе жай бір буынды немесе қысқа екі буынды сөздер қалып қалды.

Дауысты және дауыссыз дыбыстарды қосу басым түрде сөздің ортасында кездесті. Әдетте, әріпті қосу жалған сөздің құрылуына әкелді, бұл әрі қарай тұтас сөйлемнің мағынасының бұзылуын туындатты және оны түсінбеуге әкелді.

Аграмматизм. Аграмматизм деп, біз формасы бұрын анықталған және сөйлемдегі оқылған сөздермен берілген сөзде жіберілген санның, уақыт пен септіктің формасының бұзылуын атадық. Көп жағдайда зерттеушілер аграмматизм тобына болжаушы оқудағы қателерді енгізеді, мұнда тек формальды түрде сөйлеудің грамматикалық нормаларының бұзылуы орын алады. Біз болжаушы оқудағы қателерді және аграмматизмдерді ажыратып бөлуді қажет деп санаймыз, себебі олардың пайда болуының мүлдем әртүрлі табиғаты

болады, оны түсіндіру оқуды меңгерудегі қиындықтардың себептерін анықтауға әкеледі және түзету жұмыстарының бағыттарын таңдаудың тиімділігін анықтайды.

Сөздерді оқудағы орфоэпия нормаларын сақтамау. Бұл қателер жазылуы мен дыбысталуында айырмашылықтары болатын сөздерді оқуда жіберілді. Белгілі болғандай, оқу ережелері орфоэпия ережелерін ескере отырып, сөзді ауызша сөйлеудегі дыбысталуы бойынша оқуды талап етеді. Алайда көптеген сөздер орфографиялық түрде жазылады. Оқу ережелерін сақтау үшін бала сөздің орфографиялық емлесінен ауызша сөйлеу тәжірибесі негізінде оның орфоэпиялық айтылуына көшуі керек. Егер бала сөзді ауызша сөйлеудегі дыбысталуы бойынша емес, жазылуы бойынша оқитын болса оқудағы орфоэпия нормаларының сақталмауымен байланысты қате тіркелетін болады.

Жол тармақтарын қалдырып кету және қайталаулар баланың оқу кезінде бір жолдан екінші жолға өтуінде шатасуында көрінеді. Нәтижесінде бала оқылған жолды тағы бір рет қайталайды немесе бір жолды қалдырып кетіп, екі жолды төмен оқуы мүмкін. Оқылатын материалды жақсы түсінуде бала әдетте жіберген қателерін байқайды және оны өз бетімен түзетеді. Алайда, балалар көп жағдайда аталған қателерді байқамайды, жолдарды екі рет оқиды немесе оларды қалдырып кетеді.

Сөздердің орнын алмастыру. Бұл топқа сөйлемдегі сөздердің бірізділігінің бұзылыстары енді. Әдетте, қатар тұрған сөздердің орны ауысты.

1-4 сынып оқушыларының оқудағы алуан түрлі қателерінің пайыздық таралуын талдау, жалпы алғанда, 1-4 сынып оқушылары үшін оқудағы басым қателер мағыналық және оптикалық ұқсастық негізінде сөздерді ауыстыру және сөздердің жалғауындағы қателердің болатынын көрсетті. Жалпы алғанда, олар барлық қателердің 43%-ын құрайды. Бірінші сыныптағы қателердің таралуы олардың белгілеген дыбыстарының акустикалық-артикуляциялық ұқсастығы негізінде дауысты және дауыссыз әріптердің араласуындағы көптеген қателермен сипатталады - олар жалпы қателердің 27,7%-ын құрады (16% - дауысты дыбыстардың араласуы және 11,7% - дауыссыз дыбыстардың араласуы). 2-4 сыныптардағы қателердің таралуымен салыстыру бойынша сипатталады.

Екінші, үшінші және төртінші сыныптарда қателердің басым түрлерінің арақатынасы өзгерді: қателердің үлкен пайызы сөздердің жалғауындағы қателерге (сәйкесінше 19,1; 27,9; 23,8%) және мағыналық ұқсастық негізінде сөздерді ауыстыруға (сәйкесінше 13,5; 12,4; 15,9%) келді.

Біз бұл фактіні оқуды үйретудің әрбір кезеңі үшін, оның қалыптасуының әрбір сатысы үшін меңгеруі спецификалық қателермен заңды түрде байланысты болатын аса күрделі операцияларды ажыратып көрсетумен байланыстырамыз. Егер алынған бөлінуді балалар оқыған сыныпты ескере отырып емес, олардың болатын оқу сатысын ескере отырып талдайтын болсақ, онда буындар бойынша оқитын оқушылар үшін дыбыстық-әріптік байланыстарды қалыптастыру процесінің аяқталмауымен туындаған, олардың белгілейтін дыбыстарының акустикалық-артикуляциялық ұқсастығы негізінде дауысты және дауыссыз дыбыстардың араласуы тән болатынын айқын көрінеді; синтетикалық оқу тәсілдерін меңгеретін оқушыларға мағыналық болжам негізінде сөзді оқуды жеделдетуге деген ұмтылыспен байланысты сөздердің жалғауындағы қателер тән болады; синтетикалық оқуды меңгерген балалар сөздерді жаһандық қабылдауға көшеді, ол көбінесе мағыналық ұқсастық негізінде сөздерді ауыстырумен бірге жүреді.

Оқылған мәтіндердің мазмұны бойынша сұрақтарға оқушылардың берілген жауаптары негізінде жүргізілген оқудың **мағыналық жағын** зерттеу бірінші, екінші және үшінші сынып оқушыларының түсінуінде бірдей қателіктерді анықтады. Аталған жас топтарында оқушылар дұрыс емес жауаптардың 29%-ын берді, бұл қойылған он бір сұраққа үш дұрыс емес берілген жауапқа сәйкес келді. Оқылғанды түсіну тек төртінші сыныпқа қарай біршама жақсарды, бұл төртінші сынып оқушыларының дұрыс емес жауаптарының санының 11% деңгейіне дейін төмендегенін көрсетті, бұл он бір сұраққа берілген бір дұрыс емес жауапқа сәйкес келді.

2-кесте. 1-4 сынып оқушыларының оқылғанды түсінуі

		1 сынып	2 сынып	3 сынып	4 сынып
дұрыс емес жауап		29	29	27	11

Оқылғанды түсінуді зерттеу үшін сұрақтар құрастыруда біз сөйлеуді мағыналық қабылдауды ұйымдастырудың алуан түрлі деңгейлерінің болатыны туралы қағидаға негізделдік. Осыған байланысты келесі мәселелер бағалауға мүмкіндік берді:

- -мәтіннің фактологиялық жағын сөздер мен сөз тіркестерінің мағынасын түсіндіру арқылы түсіну; мәтіннің негізгі кейіпкерлері мен оқиғаларын анықтау;

- мәтіннің оқиғалары арасындағы себепті-салдарлы және кеңістіктік-уақыттық өзара байланыстарды орнату, өмірлік тәжірибе негізінде мәтінде сипатталған оқиғаларды өздігінен түсіндіру;

- -мәтіндік ақпаратпен жұмыс істеу дағдыларын қалыптастыру: түйін сөздерді ажыратып көрсету, кейіпкерлер мен оқиғалардың сипаттамаларын табу, мәтіннің әртүрлі бөліктерінде орналасқан ақпаратты табу және салыстыру біліктілігі;

- -жазбаша сөйлеу негізінде коммуникация дағдыларын қалыптастыру: мәтіннің негізгі идеясын, автордың позициясын анықтау білігі, өмірлік және оқырмандық тәжірибе негізінде оқылғанға өзіндік қатынасын қалыптастыру, осыған мәтінде дәлелдеме табу білігі.

Оқылғанды түсінуді бағалауға бағытталған сұрақтардың үш блогы негізінде біз оқудың мағыналық жағын анықтайтын тілдік, интеллектуалды-тілдік және коммуникативті факторларды бөліп көрсеттік.

Оқылғанды түсінудің бұзылуы қойылған сұрақтарға жауап беруден бас тартуда, жекеленген сөздер мен сөз тіркестерінің мағынасын түсінбеуде, мәтіннің нақты бөлшектерін дұрыс емес түсінуде, мәтінде сипатталған оқиғаларды қате түсінуде көрінді.

Түсіну қателерін талдау негізінде мағыналық жақтың сөйлеу компоненттері негізінен үшінші сыныптың соңында қалыптасады деген тұжырым жасауға болады.

Қорытынды. Жалпы алғанда, оқу дағдысының қалыптасуының сандық көрсеткіштердің жедел өсу кезеңдерінің және оқу параметрлеріндегі сапалық өзгерістердің оларды тұрақтандырудың ұзақ кезеңдерімен кезектесумен сипатталатынын атап өтуге болады. Бұл ретте, динамикалық өсу кезеңдерінің және оқудың техникалық және мағыналық сипаттамаларының тұрақтануының сәйкес келмеуі байқалады.

Оқылғанды түсінудегі бірінші сапалық өзгеріс төртінші сыныпта байқалады, бұл кезеңде оқылғанның мазмұны бойынша сұрақтарға берілген дұрыс емес жауаптардың саны үш есе азаяды. Бұл жақсы көрсеткіш оқудың техникалық параметрлерін тұрақтандыру кезеңінде байқалады. Оқудың өнімді тәсілдерінің қалыптасуы оқылғанды дәл және толық түсінудің шарты болып табылатыны анық. Осылайша, біз оқудың қалыптасуын одан әрі зерттеу үшін маңызды кезеңдерді ажыратып көрсеттік. Бастапқы кезеңде, оқудың жекеленген операцияларын көшкін тәрізді меңгеру жүргенде, оқырмандық дамуды бағалау үшін мектептегі оқытудың әрбір жылы көрнекі және маңызды болып табылады, алайда, техникалық сипаттамалар үшін екінші сыныптағы оқудың аяқталуы, ал мағыналық үшін – төртінші сыныптағы оқудың аяқталуы бағдар ретінде болады.

Осы мектеп оқушыларының дислексия белгілерін мақсатты бағытталған тұрғыда зерттеу кіші топтардың біркелкі болмауын көрсетті. Оқушылардың 14%-ында (олардың ішінде 3-4 сынып оқушылары басым болды) оқудың бұзылуы оқылғанның салыстырмалы түрде қалыптасқан түсінуінде оқудың көптеген техникалық қателерінде көрінді (болжалды оқу қателері, әріптерді қалдырып кету және араластыру қателері). Дислексияға ұшыраған оқушылардың 7,5%-ында (әдетте, 2-3 сынып оқушылары) оқудың мағыналық жағының бұзылуы басым болды, мұны оқылғанның мазмұны бойынша сұрақтарға берілген көптеген дұрыс емес жауаптар дәлел болды.

Дислексик оқушы мәтінді түсіне алмауымен, оқуға көп уақыт жұмсауымен байланысты елеулі қиындықтарға тап болуы мүмкін, бұл мектепте білім алуда қиындықтар туғызады және ортада өзін-өзі бағалаудың төмендігіне әкеліп соқтырады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Smythe, I. *Dyslexia: a global picture* / I. Smythe // *Handbook of Dyslexia 1997* / Edited by Jane Jacobson. Published by the British Dyslexia Association. - pp. 23-24.
2. Rusetskaya M. N. *Strategy for overcoming dyslexia of students with speech disorders in the general education system Moscow*, - MSPU, - 2009.
3. Kornev A. N. *Reading and writing disorders in children: An educational and methodological guide*. -- St. Petersburg: MiM, 1997. - 286 p.
4. R. Lalaeva: *Reading disorders and ways of their correction in younger schoolchildren of Karo 2019*.
5. Sadovnikova I. N. *Violations of written speech and their overcoming in younger schoolchildren*. -- M.: Vlados, 1997
6. R. I. Lalaeva L. V. Venediktova *Reading and writing disorders in younger schoolchildren Phoenix 2004*.
7. *Speech therapy: A textbook for students of defectological. fac. pedagogical universities* / Edited by L. S. Volkova, S. N. Shakhovskaya-M.: Humanit. ed. center VLADOS, 1998 — - 680 p.
8. *Speech therapy. Textbook for students of special education faculties of higher pedagogical educational institutions* (edited by K. K. Omirbekova) - Almaty: 2011. -496 p.
9. Reed G., Fawcett A. *Dyslexia in context. Research, Policy and Practice. Whurr Publishers Ltd. 2004. 349 p.*
10. Reed, G. *Dyslexia: a guide for a practicing physician* /G. Reed. - John Wiley and Sons Ltd, 2003. - 419 p.
11. Reed, G. *Dyslexia in context. Research, policy and practice* / G. Reed, A. Fawcett. - ООО "Wurr Publishers", 2004. - 349 p.

МРНТИ 15.81.99

<https://doi.org/10.51889/2021-3.1728-7847.06>

Оразаева Г.С.¹

*¹ Казахский национальный женский педагогический университет,
Республика Казахстан, г.Алматы¹*

МОДЕЛИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ СЕМЬИ К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКЕ РЕБЁНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Аннотация

В статье раскрывается необходимость подготовки семьи, воспитывающей ребёнка с ограниченными возможностями к психолого-педагогической коррекционной работе. Предоставлена модель личностно-ориентированной системы подготовки родителей к психолого-педагогической коррекционной поддержке детей раннего возраста с ограниченными возможностями. Модель построена с учётом индивидуальных особенностей родителей, таких как социальное положение, психологическое состояние, вид мотивации к получению знаний в области предстоящей деятельности. В основу модели системы подготовки родителей к поддержке ребёнка с ограниченными возможностями положены включённые в неё структурно-содержательные компоненты, обеспечивающие высокий уровень целевой направленности системы на развитие у родителей устойчивой готовности и способности к новой деятельности. В статье предполагается, что предложенная система

подготовки родителей позволит обеспечить повышение качества психолого-педагогической коррекционной поддержки детей раннего возраста с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями, семья, моделирование, взаимодействие с семьёй, личностно-ориентированный подход, коррекция, психолого-педагогическая поддержка

Оразаева Г.С.¹

¹ *Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті,
Қазақстан Республикасы, Алматы қ.*

ЕРТЕ ЖАСТАҒЫ МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ- ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТҮЗЕТЕ-ДАМЫТУ АРҚЫЛЫ ҚОЛДАУҒА ОТБАСЫН ДАЙЫНДАУ ЖҮЙЕСІН МОДЕЛЬДЕУ

Аңдатпа

Мақалада мүмкіндігі шектеулі бала тәрбиелеп отырған отбасын психологиялық-педагогикалық түзету жұмыстарына дайындау қажеттілігі айтылған. Ерте жастағы мүмкіндігі шектеулі балаларды психологиялық-педагогикалық түзете-дамыту арқылы қолдауға ата-аналарды даярлаудың тұлғалық-бағдарлық жүйесінің моделі ұсынылған.

Модель ата-аналардың әлеуметтік жағдайы мен психологиялық жағдайын, қызығушылығы сияқты жеке ерекшеліктерін ескере отырып жасалған. Мүмкіндігі шектеулі баланы қолдауға ата-аналарды даярлау жүйесі моделінің негізіне олардың тұрақты дайындығы мен іскерлік қабілеттілігін дамыту бағытының жоғары деңгейін қамтамасыз етуге арналған құрылымдық-мазмұндық компоненттер берілді.

Мақаладағы ата-аналарды даярлауға арналған жүйе мүмкіндігі шектеулі ерте жастағы балаларды психологиялық-педагогикалық түзету арқылы қолдаудың сапасын арттыруға мүмкіндік береді деп болжануда.

Түйін сөздер: мүмкіндігі шектеулі балалар, модельдеу, отбасымен өзара әрекеттесу, жеке тұлғаға бағытталған тәсіл, түзету, психологиялық-педагогикалық қолдау.

Orazayeva G.¹

¹ *Kazakh National Women's Pedagogical University,
Republic of Kazakhstan, Almaty¹*

MODELING OF THE SYSTEM OF FAMILY PREPARATION FOR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CORRECTIONAL SUPPORT OF AN EARLY- AGE CHILD WITH DISABILITIES

Abstract

The article reveals the need to prepare a family raising a child with disabilities for psychological and pedagogical correctional work. A model of a personality-oriented system of preparing parents for psychological and pedagogical correctional support for young children with disabilities is provided. The model is built taking into account the individual characteristics of parents, such as social status, psychological state, type of motivation to acquire knowledge in the field of upcoming activities. The model of the system of preparing parents to support a child with disabilities is based on the structural and content components included in it, which ensure a high level of target orientation of the system for the development of parents' stable readiness and ability for new activities. The article assumes that the proposed system of training parents will ensure an increase in the quality of psychological and pedagogical correctional support for young children with disabilities.

Keywords: children with disabilities, family, modeling, interaction with the family, a personality-oriented approach, correction, psychological and pedagogical support

Для повышения эффективности взаимодействия семьи и специальных организаций образования (в данном случае речь идёт о реабилитационных центрах и кабинетах психолого-педагогической коррекции) необходимо усиление внимания к проблемам педагогического сопровождения семьи. Это требует перехода от информационно-назидательных форм воздействия к развитию активной позиции семьи во всех видах поддержки детей, к развитию психолого-педагогической компетентности специалистов и родителей, созданию условий и мотивации для межличностного, внутрисемейного и межсемейного взаимодействия, позволяющих решать актуальные задачи развития и воспитания ребёнка раннего возраста, его обучения и социализации.

Социальный заказ на раннее вмешательство, модернизацию системы ранней помощи детям с ограниченными возможностями обусловил возникновение потребности в организационном, содержательном и технологическом обновлении процесса подготовки родителей детей раннего возраста с ограниченными возможностями к участию в их психолого-педагогической коррекционной поддержке, что должно привести к достижению нового качества этой деятельности, удовлетворяющего требованиям всех заинтересованных сторон и направленного на удовлетворение социального заказа.

Осуществление модернизации поддержки детей раннего возраста с ограниченными возможностями невозможно без создания научно-обоснованной системы подготовки родителей к участию в психолого-педагогической коррекционной поддержке этого контингента детей, основывающейся на компетентностном и личностно - ориентированном (акцентном) подходе.

Качественное преобразование процесса подготовки родителей к участию в психолого-педагогической коррекционной поддержке детей возможно на основе научного моделирования. Для разработки модели системы подготовки родителей важно иметь общее представление об особенностях, функциях, классификациях моделей, требованиях к моделированию, методологических подходах, лежащих в основе моделирующей деятельности.

Деятельность моделирования определяется как воспроизведение характеристик заданного объекта на другом объекте, создаваемом для исследования и изучения. Согласно имеющимся определениям, моделирование представляет собой процесс имитирования (мысленного или материального) реально существующей системы путём конструирования моделей, воспроизводящих принципы организации и функционирования системы [1].

Моделирование характеризуется рядом особенностей:

- модели носят знаковый характер, им присуща наглядность;
- модели имеют образный характер;
- модель всегда адекватна исследуемому объекту;
- обобщенный характер модели позволяет абстрагироваться от специфических особенностей исследуемого объекта;
- модель обладает способностью отображать действительность [2].

Моделирование системы подготовки родителей к участию в психолого-педагогической поддержке ребёнка раннего возраста с ограниченными возможностями представляется нам как возможность получения объективно новой информации посредством использования знаково-символических средств [3].

Учитывая наличие индивидуальных особенностей родителей (социального положения, психологического состояния, конкретной ситуации, связанной с рождением ребёнка с нарушением в развитии, вида мотивации к получению знаний в области предстоящей деятельности), система их подготовки к поддержке ребёнка должна быть сориентирована на

конкретную семью. При этом важно и выделение наиболее общих закономерностей процесса подготовки родителей. Но основной акцент, тем ни менее, следует делать на особенности, запросы и потребности конкретной семьи. Именно поэтому мы считаем, что система включения родителей в поддержку ребёнка должна быть личностно-акцентной.

Анализ литературных источников, исследований по проблемам разработки, моделирования и применения образовательных систем и технологий, собственный опыт подтверждают вывод о том, что в процессе обучения целесообразно использовать интегрированные системы, предусматривающие различные управленческие, технологические, методические подходы к их реализации.

Мы понимаем под личностно-акцентной системой обучения (подготовки) такую систему, которая интегрировала бы в себе совокупность технологий обучения, организационных и процедурных компонентов обучения и контроля, методов управления образовательным процессом, ориентированных на конкретный контингент обучающихся (родителей) и обеспечивающих достижение заданного результата, развитие творческих личностных качеств, культуры их самостоятельной и мотивированной деятельности.

Личностно-акцентная интегрированная система подготовки родителей обладает рядом особенностей. Она состоит из элементов, а именно, рационально подобранных технологий, соответствующих поставленным задачам на определённой ступени подготовки, что позволяет внедрять в систему целеполагания общие и локальные цели.

В рамках личностно-акцентной системы возможно применение различных средств и методов обучения, выбор которых обусловлен особенностями, потребностями и запросами конкретной семьи.

Предлагаемая нами система подготовки родителей к психолого-педагогической коррекционной поддержке детей раннего возраста с ограниченными возможностями предполагает пошаговые действия (алгоритмы) её реализации, в основе которых лежит учёт потенциальных возможностей родителей, обуславливающий специфику применения используемых технологий, средств, методов, а также выбор оптимальных сроков обучения.

Личностно-акцентная система обучения родителей может функционировать при условии адекватных способов управления ею, то есть она предполагает наличие административного (управленческого) компонента. Это позволит придать работе с родителями планируемый и контролируемый характер [4].

Важным акцентом в ходе моделирования и применения обсуждаемой системы подготовки родителей является, подчеркнём ещё раз, конкретная семья с её личной индивидуальной историей, культурой, творческим потенциалом [5].

Основными составляющими элементами моделируемой системы обучения родителей являются:

- прогнозируемый результат как системообразующий фактор для всего технологического процесса, объединяющий все элементы образовательной технологии в единое целое;
- общая цель и узкие (локальные) цели используемых технологий, предопределяющие и закрепляющие прогнозируемый результат;
- методологические подходы и принципы (дидактические, технологические, управленческие), на основе которых формируются механизмы достижения поставленных целей;
- определяемые на этапе прогнозирования параметры и показатели системы, которые планируется последовательно достигать в процессе обучения;
- сама структура системы, составляющие её элементы, направленные на обеспечение стабильности, целенаправленности и систематичности обучения.

Определим наиболее значимые функции системы обучения родителей:

- а) познавательная функция - способствует развитию у родителей стремления к самостоятельному и организованному приобретению знаний;

б) конструктивная функция - проявляется в умении проектировать собственную образовательную деятельность. Этот процесс предполагает отбор значимой информации, в дальнейшем планирование деятельности;

в) коммуникативная функция, реализующаяся в ходе взаимоотношений специалистов и родителей. Взаимоотношения при этом носят индивидуальный характер, построены на взаимопонимании, учёте психотипа конкретного родителя, принятии мнения партнёров по совместной деятельности, доступности информации;

г) деятельностно-практическая функция предполагает формирование у родителей умения в любых изменяющихся условиях использовать приобретённый теоретический потенциал и практические навыки, умения принимать решения в возникающих неординарных ситуациях, умения критически оценивать достижения ребёнка, планировать дальнейшие шаги, этапы деятельности.

Содержательные характеристики системы определяются мотивационными, технологическими и оценочными критериями.

Характеристики мотивационных критериев заключаются в наличии у родителей потенциальной готовности к усвоению новых знаний по вопросам поддержки ребёнка, в сформированной личностной заинтересованности в участии в этом процессе.

Технологические критерии характеризуют наличие условий, обеспечивающих готовность родителей к новым видам и формам деятельности (участие в занятиях с ребёнком, продолжение работы с ним в домашних условиях, поиск значимой информации, её анализ и др.), достаточный уровень овладения необходимыми компетенциями, специальными приёмами, способность к саморефлексии.

На основе оценочных критериев определяется степень готовности родителей к участию в совместной работе, к непрерывному саморазвитию и самосовершенствованию, личностному росту.

В предлагаемой модели системы подготовки родителей к участию в психолого-педагогической коррекционной поддержке ребёнка раннего возраста с ограниченными возможностями результат представлен такими параметрами как: необходимые компетенции, готовность к накоплению и использованию нового опыта, способность к рефлексии и постоянному совершенствованию.

Требования к подготовке родителей: соответствие методов обучения, образовательных технологий поставленным целям, инвариативность содержания обучения, акцент на особенности каждой конкретной семьи, практическая направленность, мотивирующий потенциал, использование современных инновационных методик, контролируемость.

Система подготовки родителей носит личностно-акцентный характер, является мобильной, удовлетворяет запросам и потребностям каждого родителя. Модель представляет собой системное образование, раскрывающее совместную взаимообусловленную деятельность её субъектов – специалистов и родителей.

Основой модели системы подготовки родителей к поддержке ребёнка с ограниченными возможностями служат включённые в неё структурно-содержательные компоненты, подчинённые единым целям, последовательность которых логически обоснована. Наиболее важными являются компоненты, обеспечивающие высокий уровень целевой направленности системы на развитие у родителей устойчивой готовности и способности к новой деятельности. Именно они обеспечивают моделируемой системе целостный и развивающий характер.

К базисным структурным компонентам отнесены организационно-управленческий, мотивационно-целевой, методический, технологический, оценочно-результативный компоненты. Каждый из них имеет свои целевые установки и содержательную наполняемость.

Предложенная система подготовки родителей должна обеспечить повышение качества психолого-педагогической коррекционной поддержки детей раннего возраста с ограниченными возможностями.

Модель личностно-ориентированной системы подготовки родителей к психолого-педагогической коррекционной поддержке детей раннего возраста с ограниченными возможностями

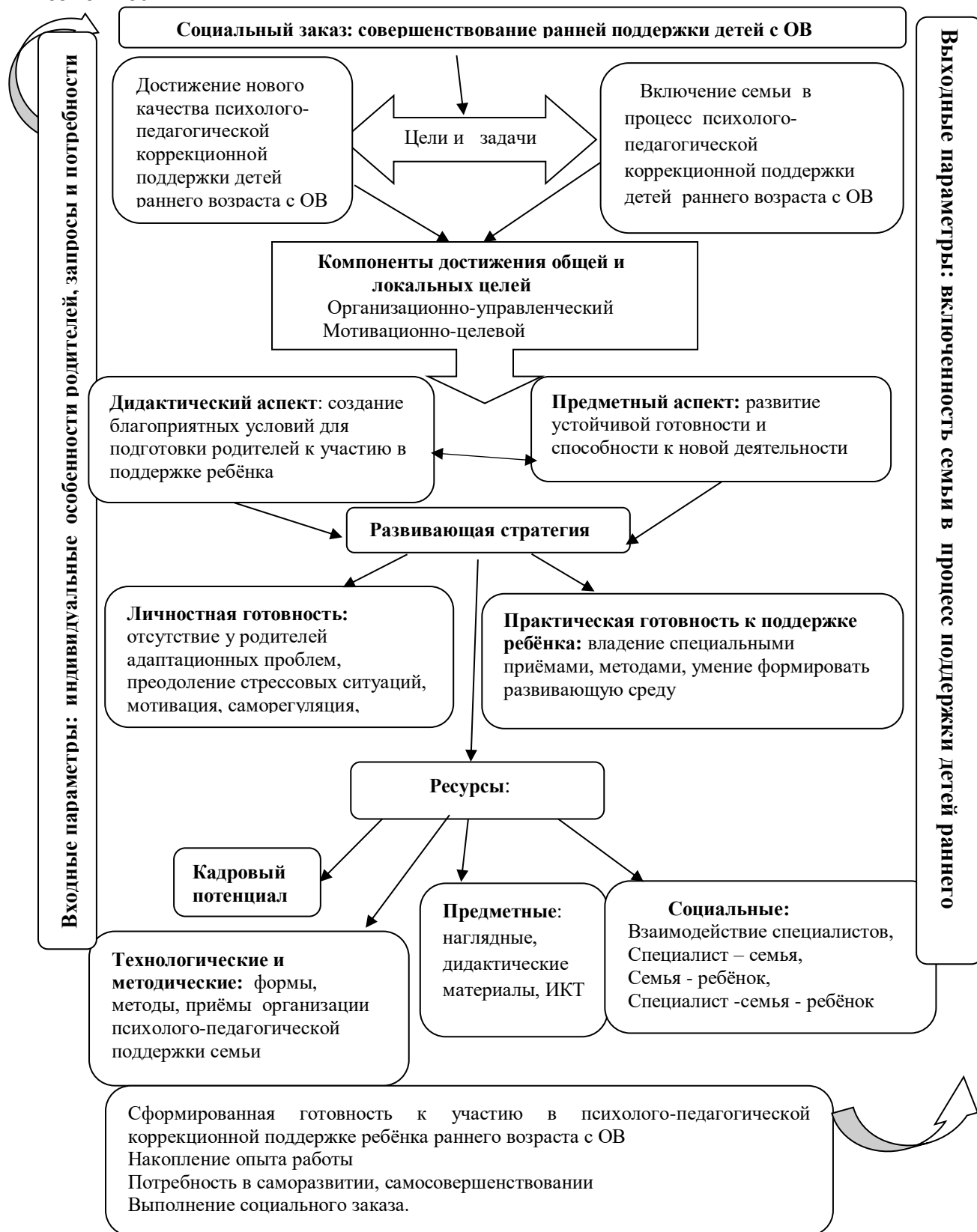


Рисунок -1 Модель личностно-ориентированной системы подготовки родителей к психолого-педагогической коррекционной поддержке детей раннего возраста с ограниченными возможностями

Таким образом, результатом деятельности специалистов на основе разработанной системы должны стать качественные преобразования в организационных и содержательных аспектах психолого-педагогической коррекционной поддержки детей раннего возраста с ограниченными возможностями посредством включения в эту деятельность семьи.

Представленная модель обеспечивает целостность и системность в формировании личностных качеств родителей, предусматривает связь со средой, последовательность в приобретении навыков взаимодействия с ребёнком и является необходимым ресурсом повышения качества образовательных и коррекционных услуг детям раннего возраста.

Список использованных источников

1. A. N. Dakhin. *Modelirovanie v pedagogike. Idei i idealy` # 1(3), t. 2 • 2010*
2. *Pedagogicheskoe modelirovanie kak produkt i metod nauchno-pedagogicheskogo issledovaniya. Kozy`rev N.A., Kozy`reva O. A. E`lektronny`j nauchno-prakticheskij zhurnal «Sovremennaya pedagogika» <https://pedagogika.snauka.ru/2015/08/4791>*
3. G.S. Orazayeva. *Vklyuchenie v korrekcionnyy rabotu roditelej detej s osoby`mi obrazovatel`ny`mi potrebnyami: Monografiya. Almaty` : Al`manakh-2020-102s.*
4. <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-roditeley-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/viewer>
5. Movkebayeva Z.A., Kabdyrova A., Duzelbayeva A., Denissova I., Tynybayeva L. *Students attitude towards co education with disabled people in higher education institutions Journal of Entrepreneurship Education. - 2017. - Vol.20. - Iss.3. - R.11*

МРНТИ:15.31.31

<https://doi.org/10.51889/2021-3.1728-7847.07>

M.B. Berlibayeva¹

*¹Abay Kazakh National Pedagogical University
(Almaty, Kazakhstan)*

DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF EMOTIONAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract

The purpose of this study is to identify the level of development of emotional intelligence of preschool children.

The article notes that in modern conditions, the problem of the development of the emotional intelligence of pre-schoolers is relevant, this is due to the fact that the process of globalization, changes in all spheres of life had a negative impact on the pre-schooler, subjected him to emotional tests that inhibit the development of emotional intelligence of preschool children.

The author of the article proves the importance of the development of emotional intelligence in preschool children. In his opinion, the preschool age has great opportunities for the development of the emotional intelligence of preschool children.

The main goal of the study was to identify the level of development of emotional intelligence in preschool children. The study involved 40 pre-schoolers of diverse ages: 3-4 years old, 4-5 years old, and 5-6 years old.

The indicators for the development of the emotional intelligence of pre-schoolers are: knowledge of various types of emotions, recognition of emotions, description of various emotions, identification of the causes of the appearance of emotions, awareness of their own and others' emotions, the ability to manage their own emotional state and the emotions of other people.

The above indicators helped to identify the following levels of development of the emotional intelligence of preschool children: high, medium and low.

The results of the study of the level of development of emotional intelligence indicate that:

- pre-schoolers have a very poorly formed emotional intelligence, there are no emotional and motivational attitudes towards themselves, people around them, peers,
- there are a lot of preschool children with a low and medium level of development of emotional intelligence, there are practically no children with a high level of development of emotional intelligence,
- children have deficiently developed communication skills in different life situations with peers, adults,
- the level of development of emotional intelligence in pre-schoolers is higher at the age of 6-7 years, very low at the age of three, i.e. the age of children, as well as temperament, influences, sanguine people have a high level of development of emotional intelligence, girls, compared to boys, have a high level of development of emotional intelligence.

Key words: emotions, emotional intelligence, child, pre-schooler, preschool age, understanding emotions, managing emotions, diagnosing the level of development of emotional intelligence of preschool children.

*М.Б.Берлибаева*¹

¹*Казахский Национальный Педагогический университет имени Абая
(Алматы, Казахстан)*

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

Цель исследования заключается в выявлении уровня развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста.

В статье отмечается, что в современных условиях проблема развития эмоционального интеллекта дошкольников является весьма актуальной, это связано с тем, что процесс глобализации, изменения во всех сферах жизни оказали негативное влияние на дошкольника, подвергли его эмоциональным испытаниям, которые тормозят развитие эмоционального интеллекта детей.

Автор статьи доказывает значимость развития эмоционального интеллекта у детей в дошкольном возрасте. По его мнению, дошкольный возраст является важным периодом для развития личности ребенка, так как обладает большими возможностями для развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста.

Основная цель исследования заключалась в выявлении уровня развития детей дошкольного возраста. В исследовании приняли участие 40 дошкольников разного возраста: 3-4 лет, 4-5 лет, 5-6 лет.

Критериями развития эмоционального интеллекта дошкольников являются: знание различных видов эмоций, распознавание эмоций, описание различных эмоций, выявление причин появления эмоций, осознание своих и чужих эмоций, умение управлять собственным эмоциональным состоянием и эмоциями других людей.

На основе вышеназванных критериев были выделены уровни развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста: высокий, средний и низкий.

В исследовании были использованы следующие методы: наблюдение, опрос и беседа, анализ рисунков детей дошкольного возраста.

Итоги результатов исследования уровня развития эмоционального интеллекта свидетельствуют о том, что:

- у дошкольников очень плохо сформирован эмоциональный интеллект, отсутствуют эмоционально-мотивационные установки по отношению к себе, окружающим людям, сверстникам;

- детей дошкольного возраста с низким и средним уровнем развития эмоционального интеллекта достаточно много, практически нет детей с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта;

- у детей недостаточно развиты навыки общения в различных жизненных ситуациях со сверстниками, взрослыми;

- уровень развития эмоционального интеллекта у дошкольников выше в возрасте 6-7 лет, очень низкий в трехлетнем возрасте, т.е. влияет возраст детей, а также влияет темперамент детей, у сангвиников высокий уровень развития эмоционального интеллекта, у девочек, по сравнению с мальчиками, высокий уровень развития эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональный интеллект, ребенок, дошкольник, дошкольный возраст, понимание своих эмоций, управление эмоциями.

*М. Б. Берлібаева*¹

*¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
(Алматы, Қазақстан)*

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ ИНТЕЛЛЕКТІНІҢ ДАМУ ДЕҢГЕЙІН ДИАГНОСТИКАЛАУ

Андатпа

Бұл зерттеудің мақсаты - мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектісінің даму деңгейін анықтау.

Мақалада қазіргі жағдайда мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектісін дамыту мәселесі өзекті болып табылады. Қазіргі жаһандану кезеңінде өмірдің барлық салаларындағы өзгерістер мектеп жасына дейінгі балаларға өз әсерін тигізуде. Дәл осы процесс мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектінің дамуына кедергі келтіретін эмоционалды сынақтарға ұшыратып отыр.

Мақала авторы мектеп жасына дейінгі балалардағы эмоционалды зияткерлікті дамытудың маңыздылығын сенімді түрде дәлелдейді. Оның пікірінше, мектепке дейінгі жастағы балалардың эмоционалды интеллектісін дамыту үшін үлкен мүмкіндіктер бар.

Зерттеудің негізгі мақсаты мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектісінің даму деңгейін анықтау болды.

Зерттеуге әр түрлі жастағы мектеп жасына дейінгі: 3-4 жас, 4-5 жас, 5-6 жас аралығындағы 40 бала қатысты.

Мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектісін дамыту критерийлері: эмоциялардың әртүрлі түрлерін білу, эмоцияларды тану, әртүрлі эмоцияларды сипаттау, эмоциялардың пайда болу себептерін анықтау, өздерінің және басқа адамдардың эмоцияларын білу, өздерінің эмоционалды күйлерін және басқа адамдардың эмоцияларын басқара білу.

Жоғарыда аталған критерийлер негізінде мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектінің даму деңгейлері анықталды: жоғары, орташа және төмен.

Эмоционалды интеллекттің даму деңгейін зерттеу нәтижелерінің нәтижелері мынаны көрсетеді:

- мектеп жасына дейінгі балаларда эмоционалды интеллект өте нашар қалыптасады, өздеріне, айналасындағы адамдарға, құрдастарына қатысты эмоционалды және мотивациялық көзқарастар жоқ;

- эмоционалды интеллекттің даму деңгейі төмен және орташа мектеп жасына дейінгі балалар көп, эмоционалды интеллекттің даму деңгейі жоғары балалар іс жүзінде жоқ;
- балаларда әртүрлі өмірлік жағдайларда құрдастарымен, ересектермен қарым-қатынас жасау дағдылары жеткілікті дамымаған;
- мектеп жасына дейінгі балаларда эмоционалды интеллекттің даму деңгейі 6-7 жаста жоғары, ал баланың 3 жасында өте төмен, яғни балалардың жасына, сондай-ақ темпераментіне әсер етеді, эмоционалды интеллекттің даму деңгейі жоғары, қыздарда ұлдармен салыстырғанда эмоционалды интеллекттің даму деңгейі жоғары болады.

Түйін сөздер: эмоциялар, эмоционалды интеллект, бала, мектеп жасына дейінгі бала, мектепке дейінгі жас, олардың эмоцияларын түсіну, эмоцияларды басқару, мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектінің даму деңгейін диагностикалау.

Introduction

The State Educational Standard of Preschool Education and Training of the Republic of Kazakhstan emphasizes the development of the emotional intelligence of preschool children as one of the priorities, this is no coincidence, since in our country in recent years the number of emotionally disadvantaged preschool children has been increasing.

The process of globalization, changes in all spheres of life had a negative impact on the preschooler, subjected him to emotional tests that hinder the development of children's emotional intelligence.

Modern preschool children are emotionally unstable, aggressive, hostile, anxious, do not know how to establish contacts with both adults and their peers, do not empathize, do not sympathize with loved ones, do not understand the emotional state of another person, do not understand their own emotions, cannot manage them, do not know how to express their feelings, they are not aware how to rejoice at the achievements of the people around them, are very vindictive and touchy.

L.Vygotsky noted that emotions “are the central link” of the mental life of a person, and above all of a child [1].

Preschool age is a favourable period for organizational work on the development of emotional intelligence, since emotions control all aspects of a child's life.

The well-known physiologist N. Shchelovanov wrote in this regard: “Emotions not only constitute the most valuable psychological content of a child's life, but also have an important physiological significance in the life of the organism. Emotions are indestructible. They do not disappear, but are deposited in the subconscious. They form the character of the child and significantly influence the determination of the life positions of an adult. It is from here that good and evil, cheerful and sad, open and closed people are formed.

It is very important to teach a child to overcome fear, anger, greed, it is also sufficient to teach to be surprised and care, to be sad and happy, to sympathize and be proud ”[2].

The question arises: why is serious attention being paid to the development of the emotional intelligence of preschool children today?

This is because the development of emotional intelligence gives children the opportunity to harmoniously build their relationships with people around them, with their peers, to self-actualize more successfully in activities, to better engage in educational and cognitive situations, to be successful in life in the future. A person who does not know how to regulate his emotions, unable to understand his emotions and the emotions of other people, to correctly assess the reactions of people around him, faces various obstacles in life, therefore, it is necessary to develop the emotional intelligence of children from early childhood.

Emotional intelligence helps us better understand our goals and pursue them with confidence. Emotional intelligence implies knowing and understanding our strengths and the ability to compare usual behaviour with this standard [3].

Scientists note that a person's success in life depends not only on the development of intellectual abilities, but also on the ability to feel, be in harmony with oneself, the capability to control emotions, the ability to analyse the emotions of other people, to establish contacts with them, to cope with difficulties, to make the right decisions, to act in any situation in cold blood, the aptitude to work in a team.

From the above, we can make the following conclusion: the importance of the development of the emotional intelligence of preschool children is great in shaping the personality of the child, thereby, the child learns to communicate with people around, establish contacts, control his behaviour, regulate his emotions, and understand the state of feelings of another person.

Based on the foregoing, we set the task: to identify the level of development of emotional intelligence in preschool children.

Before starting our research, we tried to reveal the concept of "emotional intelligence" and show the history of the appearance of this term.

The concept of "emotional intelligence" in psychological and pedagogical science appeared recently; for many years, no attention was paid at all to the development of a child's emotional intelligence.

This term was first introduced into scientific use in 1990 by American psychologists John Mayer and Peter Salovey, defining it as a person's ability to perceive and express their own and other people's emotions, assimilate thoughts and emotions, understand and explain emotions, and regulate their own emotions and the emotions of the people around [4].

In their opinion, emotional intelligence is the correlation of the cognitive and affective spheres, which contributes to the effective solution of life tasks.

Later, J. Meyer, P. Salovey, D. Caruso developed the concept of emotional intelligence, in which emotional intelligence is considered as a basis of social intelligence, including the ability to recognize one's own emotions and emotions of other people, own emotions, distinguish them and use this information to control one's own thinking and behaviour.

The model of emotional intelligence which was proposed by J. Meyer and P. Salovey, D. Caruso, consists of four components that reflect four spheres of emotional intelligence:

1. Perception, identification of emotions, their expression.

This element points out the presence of the ability to perceive, determine emotions. In addition, it denotes the ability to differentiate between true and false expressions of emotions, and is also responsible for the reliable expression of emotions.

2. Using emotions in order to improve the efficiency of mental activity.

This component indicates the ability to evoke a certain emotion, to control it. Thanks to this ability, a person can continue to work with the same productivity or even increase it, despite a negative or anxious emotional state. Different emotional states affect the solution of specific problems and tasks in different ways.

3. Comprehending emotions.

This element specifies the presence of the ability to understand emotions, connections between emotions, the reasons for the emergence of one or another emotion, transitions from one emotion to another, the analysis of emotions, the capability to explain and sort emotions.

4. Managing emotions.

This ability is associated with controlling emotions. Reflexive regulation of emotions occurs through awareness of emotions. The capability to experience negative and positive emotions.

The problem of the evolution of emotional intelligence was investigated by G. Gardner, he singled out personal and interpersonal intelligence, which are directly related to emotional intelligence, and he interprets intrapersonal intelligence as "access to his own emotional life, to his affects and emotions: the ability to instantly distinguish feelings, name them, translate into symbolic codes and use as a means to understand and control their own behaviour" [5, p. 145].

D. Goleman made a significant contribution to the development of the problem of emotional intelligence and he included five components in the structure of emotional intelligence:

- recognition of emotional states, understanding the relationship between emotions, thinking and action,
- management of emotional states - control of emotions and replacement of unwanted emotional states with adequate ones,
- the capability to enter emotional states that helps to achieve success,
- the ability to identify the emotions of other people, be sensitive and manage the emotions of others,
- the capability to enter into and maintain satisfying interpersonal relationships with others.

Later, the author modified the presented structure of emotional intelligence, including the following components: self-awareness, self-control, social understanding, relationship management, realizing that the identification of emotions is a prerequisite for managing them, the successful solution of the assigned tasks largely depends on the ability to competently manage their emotions.

Scientists have revealed the essence of the above concept and its structure, the importance of the development of emotional intelligence in the formation of personality.

A theoretical analysis of the problem of emotional intelligence led to the following conclusion:

- emotional intelligence is the capability to process information contained in emotions: to determine the meaning of emotions, their connection with each other, to use information as a basis for thinking and decision-making.

The structure of emotional intelligence includes:

- understanding oneself: the ability to distinguish one's own mood, emotions and influence the emotions of other people,
- self-regulation (control of impulsivity),
- self-motivation,
- empathy (way to understand the emotional state of another person and interaction with him),
- social skill: the ability to effectively build your relationships with people around you.

In our study, we relied on the above provisions, with a special emphasis on the expansion of the emotional intelligence of preschool children. The basics of the child's future personality are laid in preschool age, in this regard, we tried to show the importance of preschool age in the development of emotional intelligence.

Preschool age is a short period in a child's life, but, despite this, it is of exceptional importance for his further development. It is the period from three to six to seven years, the beginning of this stage corresponds to the crisis of three years.

During this period, the development of the pre-schooler proceeds more violently and rapidly than ever: the child's body weight and height, the volume of the brain increase, and higher nervous activity develops.

The leading activity of a pre-schooler is a role-playing game, in addition, at this age, new types of activity appear, such as design, visual activity, application, modelling and elements of labour activity.

Pre-schoolers successfully master moral concepts, forms of behaviour in society, the child's cognitive activity, interest in learning the world around them, and self-awareness, self-esteem and self-control develop,

At preschool age, significant changes occur in the mental development of the child: the rudiments of logical thinking appear, visual thinking, voluntary attention, perception, imagination, memory, speech develop.

At preschool age, the child masters speech, which leads to the development of communication with people around him to a higher level, communication takes place about personal, cognitive, moral problems, stable relationships with peers are formed.

Pre-schoolers have new interests and needs that affect their emotional development.

At the preschool age, the evolution of emotional intelligence acquires particular relevance, since during this period there is an active emotional formation of the pre-schooler, the development of mental functions, personality formations and qualitative changes in the development of psychological processes.

The formation of a pre-schooler's personality is a complex process of interaction of intellectual and emotional development, therefore, emotional intelligence plays an important role in a child's life.

Unfortunately, the development of emotional intelligence is not given the right attention, children are not taught emotional literacy: to understand their own and other people's emotions, to find the reasons for the appearance of negative emotions, to manage emotions.

In older preschool age, selectivity of friendly contacts with peers appears. Older pre-schoolers begin to see the beauty in the surrounding reality, in the grace of the dance, in the musical melody, they are impressed by the beauty of landscapes and natural phenomena.

Aesthetic and moral feelings are closely interconnected: the child approves of good and beautiful, condemns evil.

The cognitive activity of the child influences the formation of intellectual feelings, in particular, curiosity, bright positive emotions when learning new things, surprise have a beneficial effect on him.

In older preschool age, the child masters social forms of expression of feelings, the importance of emotion in the child's activity changes, emotional anticipation is formed, higher feelings (moral, intellectual, aesthetic) are formed, the ability to foresee the emotional results of their activities appears, the child turns into a subject of emotional relationships, he can empathize with the people around him, make a compromise, overcome negative emotions, is able to control himself, knows how to support a friend.

At preschool age, a sense of duty is formed, at the beginning there is a sense of duty towards peers and adults, later towards children, in older pre-schoolers a sense of duty is manifested towards a wide range of people.

Pre-schoolers at this age strive for personal success, recognition of their own achievements.

Emotions in preschool age are tempestuous, but not persistent, children quickly move from one emotional state to another, are influenced by emotions experienced by other children.

In preschool age, an emotional anticipation is formed, which makes the child worry about the possible results of his activity, to anticipate the reaction of the people around him to his actions, therefore the importance of emotions in the child's activity is constantly changing. The emotional world of a pre-schooler is very rich and diverse, from basic emotions (joy, fear) he moves to a more complex range of feelings (happy and angry, jealous and sad), on average, in senior preschool age, children understand by their look, gesture, facial expressions, voice intonation the emotional state of another person.

Emotional anticipation makes the child worry about the results of the activity, think about the reaction of the people around him to his behaviour. In preschool age, the "intelligence" of his feelings develops.

Children of preschool age have various emotional reactions associated with the development of new types of activity, the complication of relationships with adults and peers, the development of moral, aesthetic, cognitive feelings. Feelings become meaningful, emotional experiences are caused by deep inner meaning.

The emotional sphere of a pre-schooler has a significant impact on in his development, helps to perceive the surrounding reality more deeply, to react correctly to it.

With the correct upbringing of a child in preschool age, you can successfully develop emotional intelligence, teach him to understand his inner world, develop ideas about his own mental states and the mental states of people around him. Emotional intelligence must be formed taking into account the age characteristics of preschool children.

For the successful development of the emotional intelligence of preschool children, it is necessary for loved ones to create emotional well-being around the child. Therefore, various feelings can be compared with fairy-tale characters, animals, natural phenomena - this is useful to evolve the emotional intelligence. It is important for a child to see an adult not only being joyful and happy, but also tired, upset, sometimes angry and worried. Therefore, it is important for a parent to be "natural" so that the child can recognize himself with all his own weaknesses. It is necessary to voice your emotions: "I am glad when you are happy", "I am so proud of your successes", "I am very angry when they indulge".

The features of the emotional development of preschool children include:

- the content of the emotional sphere of the pre-schooler becomes more complicated,
- the general emotional background of the child's mental life is formed,
- the child learns social forms of expression of feelings,
- the importance of emotions in the child's activity changes, emotional anticipation is formed,
- feelings become more conscious, generalized, reasonable, voluntary,
- higher feelings are formed: intellectual, moral, aesthetic.

But along with this, there are problems in the development of the emotional sphere of preschool children:

- increased sensitivity of the child to the content of his "own I" - the concept makes him vulnerable to any influences of surrounding adults and peers,
- the capability to understand and manage their emotions, the ability to understand the emotional state of a nearby person is not sufficiently developed in children of this age,
- they have no idea of how to react to different emotional states,
- most children are characterized by an inability to sympathize and empathize with another person, even close people.

Preschool children do not have enough life experience, so the main task of adults is to help them to develop their emotional intelligence.

The expansion of emotional intelligence depends on many features, such as upbringing, the benevolent attitude of adults towards children, a favourable psychological climate in the family and in kindergarten, being surrounded by affection, attention, and the establishment of bodily emotional contacts.

In our opinion, the development of the emotional intelligence of preschool children must be carried out thoughtfully, purposefully, in cooperation with the parents of children and teachers, but at the same time without harming the child. Sometimes improper communication with people around can lead to a weakening of the need for communication with peers, to one-sided attachment to one person, to fear, anxiety, and excitement.

J. Perez found a positive interrelation between parental warmth as reported by the early adolescents and the early adolescents' emotional intelligence [6].

Parental emotion dismissing practices, including minimization, punitive, and distress parental reactions to children's display of negative emotions, have also been negatively related to children's emotion knowledge [7].

On this occasion, Peter Salovey wrote: "I like the very idea that people can be taught a deeper understanding of their own emotional life and help them achieve their goals, but what I don't like at all is the education of comfort!"

I am afraid that any campaign to increase emotional self-control in children will end up being coached for the "only correct" emotional response in relation to this situation - laughing at a holiday, crying at a funeral, and so on" [8].

For a long time, many people share the opinion that intelligent behaviour does not always conform to high intelligence quotient (IQ). [9]. Thus, preschool age is a very favourable period for the development of the emotional intelligence of children, but, unfortunately, it does not always

successfully affect the development of the emotional intelligence of preschool children. In our study, we tried to identify the level of development of emotional intelligence in pre-schoolers.

Research methods.

The study involved 40 pre-schoolers of different ages: 3-4 years old, 4-5 years old, and 5-6 years old.

The criteria for the development of the emotional intelligence of pre-schoolers are: awareness of various types of emotions, recognition of emotions and the causes of its appearance, depiction of different emotions, awareness of their own and others' emotions, the capability to manage their own emotional state and the emotions of other people.

Based on the data above, we have identified the levels of development of the emotional intelligence of preschool children.

A high level of emotional intelligence is characterized by a deep knowledge of various types of emotions, recognition of emotions by facial expressions, intonation, the accuracy of interpreting own emotions, the emotions of other people, identifying the reasons for the manifestation of positive and negative emotions, the ability to manage own emotional state and the emotions of other people.

The average level of emotional intelligence is characterized by recognition of emotions, the ability to define one's own emotions, but the child does not always recognize the emotions of the people around him, and cannot always control his own emotions and the emotions of other people.

A low level of emotional intelligence is determined by a weak ability to recognize one's own and other people's emotions, to manage one's emotions; impulsivity, low self-control are characteristic.

When identifying the level of development of the emotional intelligence of preschool children, we used the following methods:

- observation,
- interview,
- conversation,
- analysis of children's drawings.

Below is a detailed consideration of each of the diagnostic methods:

The observation method was used for a purposeful, deliberate study of the level of development of emotional intelligence in preschool children.

Objective of observation:

Reveal:

- the emotional state of the child during the day,
- what is the mood with which he comes to kindergarten,
- the reason for the change in the emotional mood of the child,
- is the child happy to meet with peers, educator,
- what emotions the child experiences most often,
- is the child able to establish contacts with peers and people around,
- emotional manifestations of the child in different life situations.

Observation of children took place in a natural setting: in a group, on a walk, during the arrival of a child in kindergarten and leaving it.

The survey and conversation method was applied to obtain information based on verbal communication.

Purpose of the survey and interview:

To figure out:

- the child has knowledge and ideas about emotions;
- the child's ability to recognize the emotional state of another person by facial expressions, intonation;
- the child's ability to describe his emotional state;

- the ability to find the reason for the appearance of signs of positive and negative emotions and people around;
- the ability to restrain negative emotions;
- is the child able to sympathize, empathize with people around him, literary and television characters;
- does he know how to influence the emotional state of another person;
- is the child able to communicate with his peers, surrounding adults;
- using the cards to compose a story about the emotional states of the heroes.

The method of analysing the drawings of children made it possible to identify the emotional state of the child.

Target:

Reveal:

- the capability to determine the emotional state of the literary hero by the image of the face of a literary hero;
- the ability to reflect his own emotional state in the drawing;
- the ability to show various emotions in a drawing: joy, sadness, surprise, anger, resentment, anger, envy, fear;
- the ability to draw a cheerful, sad, angry, surprised person.

Research results.

During the study, the following results were obtained:

The observation method, the method of questioning and conversation, the method of analysing the drawings of children gave us the opportunity to obtain the following information:

The emotional state of many children of three years old is changeable, during the day they experience many different emotions (the child can be cheerful, cry unexpectedly, sometimes fight), they come to kindergarten reluctantly, often aggressive, stubborn, capricious, impulsive, they are not particularly happy meeting with peers, children of 3 years old do not particularly need to communicate with peers and adults, they are more pleased to spend time with toys.

Children of three years old are not aware of emotions, it is difficult to recognize various emotions, they do not know how to control their emotions, to influence the emotions of other people.

From the age of four, the situation changes: children recognize some emotions, but not all, they begin to better recognize positive emotions than negative ones, they can explain their emotions and the emotions of others, there is a need to communicate with people around them, in particular, with peers.

At the age of 5, children are well aware of their emotions and the emotions of others, they can name the reason for the appearance of a positive emotion, restrain their emotions.

At 6-7 years old, children become calmer, their emotions are controllable, children of this age are well versed in their own and others' emotions, they can express them, tell in detail about their emotions, even identify the causes of positive and negative emotions, they recognize by intonation, facial expressions emotions of people around, manage their emotions, know how to sympathize, empathize with another person, evaluate their behaviour, know how to cooperate with peers and people around them.

In the course of the study, it was noticed that the level of emotional intelligence in sanguine people is much higher than in choleric people, phlegmatic people, melancholic, and it was also noted that girls of preschool age have a higher level of emotional intelligence than boys.

The study revealed that:

Age of children	High level	Medium level	Low level
3 years old – 10 children	no	2	8
4 years old – 10 children	no	5	5
5 years old- 10 children	2	5	3
6-7 years old- 10 children	3	4	3

Conclusion.

The results of the study of the level of development of emotional intelligence indicate that:

- pre-schoolers have a very poorly formed emotional intelligence, there are no emotional and motivational attitudes towards themselves, people around them and peers,
- there are a lot of preschool children with a low and medium level of development of emotional intelligence, there are practically no children with a high level of development of emotional intelligence,
- children have deficiently developed communication skills in different life situations with peers, adults,
- the level of development of emotional intelligence in pre-schoolers is higher at the age of 6-7 years, very low at the age of three, i.e. the age of children, as well as temperament, influences, sanguine people have a high level of evolution of emotional intelligence, girls have a higher level of emotional intelligence rather than boys.
- many children are poorly versed in their own emotions as well as the emotions of other people around them; pre-schoolers are not aware how to manage emotions, influence other people's emotions, sympathize and empathize with loved ones.

Emotional intelligence seems to have positive effects and it seems to be sensitive to environmental influences, it is sufficient to study how children can develop greater emotional intelligence. While abilities can be trained, personality dispositions may need more subtle nurturing through human interaction. For children the most vital human interaction happen with their parents.

The outcomes of the study will facilitate as the basis for further development of a program for the development of emotional intelligence in preschool children.

References

1. Vygotskij L.S. *Sobr. Soch. v 6-ti tom. T.4. Detskaya psihologiya /Pod red. D.B.El'konina.* – M.: Pedagogika, 1984. – 432 s.
2. Shchelovanov N.M. *Vospitanie detej rannego vozrasta.* – M.: Znanie, 1954. - 32 s.
3. Linn A. *Sila emocional'nogo intellekta. Kak ego razvit' dlya raboty i zhizni; per. S angl. E. Kairovoj, E. Krotovoj.* – M.: Mann, Ivanov i Ferber, 2019. – 320 s.
4. Goulman D., Boyacis R., Makki E. *Emocional'noe liderstvo: iskusstvo upravleniya lyud'mi na osnove emocional'nogo intellekta. / Per. s angl. - M.: Al'pina Biznes Buks, 2008. – S.269*
5. Andreeva I. N. *Emocional'nyj intellekt kak fenomen sovremennoj psihologii.* – Novopolock: PGU, 2011. -388 s.

6. Perez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze, & R.D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook*. Ashland, OH: Hogrefe & Huber Publishers, 2005. - pp. 181-201.

7. Perlman, S. B., Camras, L. A., & Perlhrey, K. A. Physiology and functioning; Parents' vagal tone, emotion socialization, and children's emotion knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology*, 100, 2008. - 308- 315.

8. Salovey P., Mayer J.D. *Emotional intelligence // Imagination, Cognition, and Personality*. 1990. V. 9. P. 185–211.

9. Alegre A. *Parenting Styles and Children's Emotional Intelligence: What do We Know? // The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families* 19(1), 2011. - P. 56-62

МРНТИ 15.81.21

<https://doi.org/10.51889/2021-3.1728-7847.08>

*А. Д. Оразымбетова¹, М. Ж. Парменова¹, К. С. Камзаева¹, М. Н. Койшибаев¹
¹Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті,
(Қызылорда, Қазақстан)*

ҒЫЛЫМИ БІЛІМ КОНТЕКСТІНДЕГІ ЭМОЦИОНАЛДЫ ИНТЕЛЛЕКТ МОДЕЛЬДЕРІ ТУРАЛЫ ТҮСІНІК

Аңдатпа

Эмоционалды интеллект ұғымының екіұшты болуы зерттеушілер үшін модель нұсқалары мен диагностикалық құралдарды таңдаудың қиын дилеммасын тудырады. Осы себепті эмоционалды интеллектінің классикалық модельдеріне үлкен қызығушылық артады. Эмоционалды интеллектінің әртүрлі модельдері оларды жүйелеу қажеттілігін туғызады. Қабілет модельдері мен аралас модельдер қарастыру үшін ең лайықты болып табылады. Зерттелетін мәселелер бойынша психологиялық-педагогикалық әдебиеттерге талдау жасалды.

Зерттеудің жаңалығы-эмоционалды интеллект модельдерінің әртүрлілігі, эмоцияларды реттеу және басқару туралы ғылыми идеялар кеңееді. Практикалық маңыздылығы: бұл зерттеу қолданыстағы әдебиеттерді толықтырады, эмоционалды интеллектінің классикалық модельдерінің рөлін теория мен практика үшін ықтимал маңызы тұрғысынан көрсетеді.

Түйін сөздер: эмоционалды интеллект; эмоционалды интеллект модельдері; қабілет моделі; аралас модель; рөл; интеллект қабілеті.

*А. Д. Оразымбетова¹, М. Ж. Парменова,¹ К. С. Камзаева¹, М. Н. Койшибаев¹
¹Қызылординский университет имени Коркыт Ата
(Қызылорда, Казахстан)*

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О МОДЕЛЯХ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В КОНТЕКСТЕ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

Аннотация

Неопределенность понятия эмоционального интеллекта создает перед исследователями непростую дилемму выбора вариантов модели и диагностических инструментов. По этой причине возрастает значительный интерес к классическим моделям эмоционального интеллекта. Многообразие созданных моделей эмоционального интеллекта инспирирует потребность в их систематизации. В наибольшей мере достойны рассмотрения модели

способностей и смешанные модели. Проведен анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблематике.

Новизна исследования состоит в том, что расширяются научные представления о разнообразии моделей эмоционального интеллекта, о регуляции эмоций и управления ими. Практическая значимость: данное исследование дополняет существующую литературу, демонстрируя роль классических моделей эмоционального интеллекта с точки зрения их потенциального значения для теории и практики.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; модели эмоционального интеллекта; модель способностей; смешанная модель; роль; способности интеллект.

A. D. Orazymbetova¹, M. Zh. Parmenova¹, K. S. Kamzaeva¹
M. N. Koishibaev¹
¹Korkyt Ata Kyzylorda University,
(Kyzylorda, Kazakhstan)

IDEAS ABOUT MODELS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE CONTEXT OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE

Abstract

The uncertainty of the concept of emotional intelligence creates a difficult dilemma for researchers to choose model options and diagnostic tools. For this reason, there is a significant increase in interest in classical models of emotional intelligence. It should be clarified that a significant part of the components available in them are repeated in researchers. The variety of created models of emotional intelligence inspires the need for their systematization. Ability models and mixed models are most worthy of consideration. The analysis of psychological and pedagogical literature on this problem is carried out, approaches to explaining the nature of emotional intelligence are described.

The novelty of the research is that scientific ideas about the variety of models of emotional intelligence, about the regulation of emotions and their management are expanding.

Practical significance: this study complements the existing literature, demonstrating the role of classical models of emotional intelligence in terms of their potential significance for theory and practice, as well as the integration of research on emotional intelligence with well-known models of cognitive abilities.

Keywords: emotional intelligence; models of emotional intelligence; ability model; mixed model; role; ability intelligence.

Кіріспе.

Зерттеудің өзектілігі қазіргі кезеңде зорлық-зомбылықты (физикалық зорлық - зомбылық, тұрмыстық зорлық-зомбылық, эмоционалдық зорлық-зомбылық, мектептердегі зорлық-зомбылық және т.б.) қолдануға қарсы іс-қимыл мәселелеріне қоғамның көбірек көңіл бөлінуіне байланысты.

Көбінесе біз эмоциялар бақыланбайтын кезде және бақылаудан шыққан сәтте куә боламыз. Ауыр депрессия жағдайларының күрт өсуімен, негізсіз қатыгездікпен, деспотизммен, тираниямен, айналадағылардың агрессивті мінез-құлқымен шартсыз эмоционалды сәтсіздік байқалады. Өкінішке орай, бұл фактілер адамзат өркениетіне тән белгілер болып табылады.

«Эмоционалды интеллект» терминін түсінудің ғылыми тәсілдерін талдау көбінесе бұл термин эмоционалды интеллектінің ролін, өзара әлеуметтік әрекеттесу қабілетін зерттеудің

бірыңғай негізін қамтамасыз ететінін анықтады. Тиісінше, ЭИ теориясы эмоциялардың ақпараттық құндылығы ойлауды ақылға қонымды ете алады деп тұжырымдайды.

«Эмоционалды интеллект» ұғымы Г. Гарднердің көптеген ақыл-ой тұжырымдамасымен, атап айтқанда оның өзара әлеуметтік әрекеттесу және өзінің ішкі психикалық процестеріне жүгіну қабілеті тұрғысынан байланысты».

«Эмоционалды интеллект» ұғымының екіұштылығы мен көптігі ғалымдар үшін модель нұсқалары мен диагностикалық құралдарды таңдаудың қиын дилеммасын тудырады [1].

Біз Д.В. Люсин мен Д. В. Ушаковтың эмоционалды интеллект модельдерінің сан алуандығы оларды жүйелеу қажеттілігін туғызады деген пікірін ұстанамыз.

Осы мақаланың мақсаты - Дж. Мэйердің, П. Сэловейдің, Д. Карузоның қабылеттілік модельдерін және Д. Гоулманның, Р. Бар-Онның аралас модельдерін қарастыру, осы модельдердің құрамдас ерекшеліктерін талдау.

Негізгі бөлім.

Эмоционалды интеллект модельдерінің сан алуандығы туралы ғылыми түсініктерді кеңейту үшін Дж.Мэйердің, П.Сэловейдің, Д.Карузоның қабылеттілік модельдерін және Д. Гоулманның, Р.Бар-Онның аралас модельдерін қарастыру, осы модельдердің құрылымы мен типологиясын нақтылап, психологиялық-педагогикалық әдебиеттерге талдау қажет.

Зерттеу материалдары.

Зерттеу әдіснамасына эмоционалды интеллект тұжырымдамасы тұрғысынан қарастырылатын И.Н.Андрееваның көзқарасы ықпал етті, бұл:

- модельде жеке ерекшеліктердің болуы немесе болмауы;
- эмоционалды тұрақтылық пен эмоционалды интеллект модельдерін ажырату;
- эмоционалды зияткерлікті бейтарап және рефлексивті бағалауға тәуелділік [2].

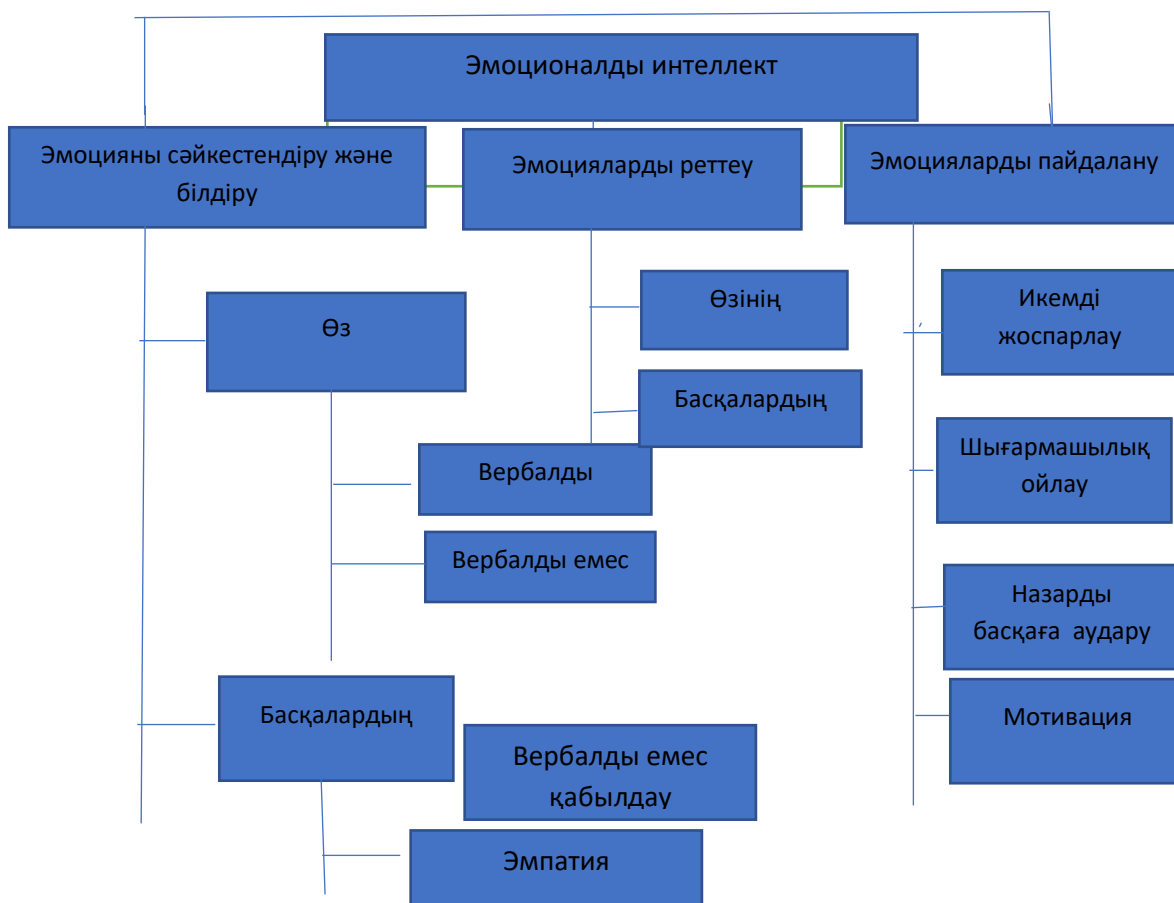
Біз М. А. Ситниковтің эмоционалды интеллект өзіндік модельдерін құру-дың ресейлік зерттеушілер (Д. В. Люсиннің ЭМИн әдістемесі, Е. А. Сергиенконың және И. И. Ветровтың әдістері, Е. А. Орелдің Е. А. Хлевнаның, И. И. Ветровтың, Ю. П. Мигунның ЭMIQ тестілері) шетелдік тестілер мен пікіртерімдерге сүйенеді деген пікірін ұстанамыз.

Сонымен қатар, отандық авторлар арасындағы эмоциялық интеллект проблемаларының талдауы қазақстандық ғылымда бұл мәселе аз зерттелгенін, оған әртүрлі ғылыми мақалалар (Г. К. Ахметова, Г.Т. Балақаева, С. Ж. Зейнолла) аясында ұсынылған тар зерттеулер арналғанын көрсетеді [3], бұл осы зерттеудің жаңашылдығын танытады.

Нәтижелер және оларды талқылау.

1 *Модель способностей (Mayer, Salovey, Caruso)*

1-суретте Дж. Мэйердің, П. Сэловейдің және Д. Карузоның қабі-леттіліктер моделінің құрылымы көрсетілген.



Сурет - 2. Қабілеттер моделінің құрылымы (Mayer, Salovey, Caruso)

1-сурет деректері бойынша бірінші позицияда эмоцияларды сәйкестендіру және білдіру (өзінің және басқалардың) тұрғанын тап өткен жөн.

Өздік эмоциялар вербалды және вербалды емес элементтерге тең бөлінеді, ал басқалардың эмоцияларын бағалау - вербалды емес қабылдау мен тілектестік элементтеріне бөлінеді.

Екінші позицияда - эмоцияларды реттеу. Онда өз эмоцияларын және басқалардың эмоцияларын басқару элементтері бар.

Бұдан кейін эмоцияны қолдану саласы бар (жаңа идеялар мен жаңа ақпарат үшін ыңғайлы және ашық болу).

Әлеуметтік өзара әрекеттесу кезінде вербалды және вербалды емес эмоционалды сезімдер өз ойлары, ниеттері және басқа адамдардың мінез-құлқы туралы ақпарат береді.

2. Д. Гоулманның аралас моделі.

Эмоционалды интеллектіні дамытудың неғұрлым танымал тәсілі - Д. Гоулманның аралас моделі.

2-суретте Д. Гоулманның аралас моделінің құрылымы ұсынылған.



Сурет – 2. Д.Гоулманның аралас моделінің құрылымы

2-суретке сүйене отырып, бұл модель көшбасшылықтың тиімділігін анықтайтын көптеген құзыреттер мен дағдыларды қамтитынын атап өту керек. Оларға мыналар жатады:

Сана-сезім – бұл, өз эмоцияларын, күшті және әлсіз жақтарын, уәждерін, құндылықтары мен мақсаттарын, олардың басқаларға әсерін тани білу, түйсігі пайдалану қабылеті.

Өзін-өзі реттеу дегеніміз - деструктивті эмоциялар мен импульстарды бақылау немесе қайта бағыттау, өзгертін жағдайларға бейімделу.

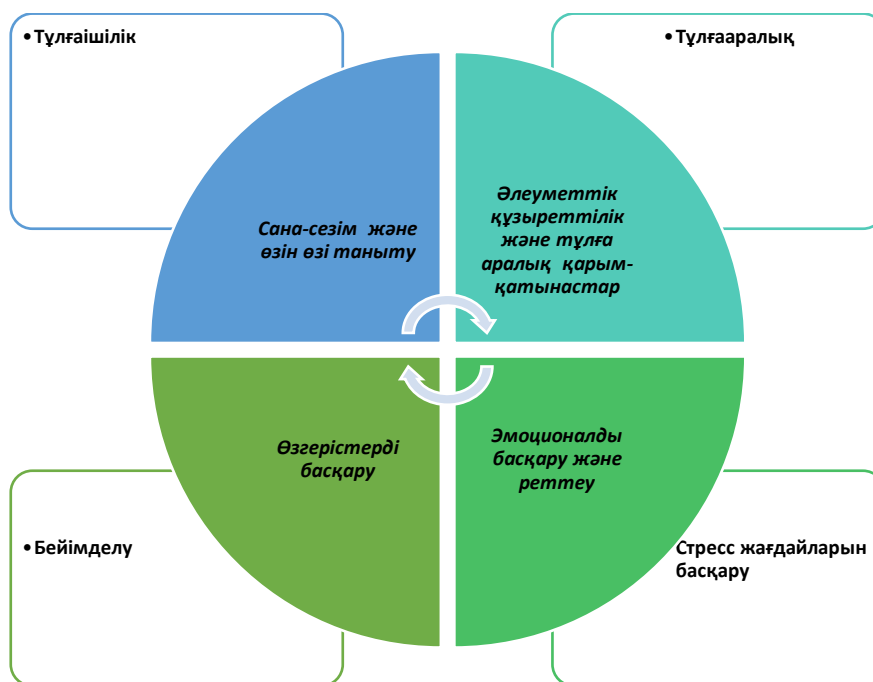
Әлеуметтік дағдылар – қарым-қатынастарды басқару, олардың позициясын түсіну және олардың проблемаларына қатысу.

Тілектестік дегеніміз - басқа адамдардың сезімдерін ескеру, ниет білдіру және мотивация.

Гоулманның аралас моделі жеке және кәсіби ортада оңай қолданылады және әдетте ұйымдық ортада кеңінен қолданылады және қабылданады.

3. Смешанная модель Р. Бар-Она.

3-суретте Р. Бар-Онның қабілеттердің аралас моделінің құрылымы көрсетілген.



Сурет - 3 Эмоционалды интеллект моделінің сұлбасы (Bağ-On)

3-сурет деректері бойынша Бар-Он моделіне 15 өзара байланысты эмоционалды және әлеуметтік құзыреттілік кіретінін атап өту керек.

1. Тұлғашілік – сана-сезімді және өзін-өзі танытуды білдіреді.
2. Тұлғааралық - бұл біздің басқалардың сезімдерін, қамқорлығы мен қажеттіліктерін түсіну қабілетімізді білдіреді.
3. Стресті басқару-эмоцияларды басқару және оларды бақылау.
4. Бейімділік - жеке және тұлғааралық өзгерістерге бейімделу, оның ішінде шындықты тексеру, икемділік және проблемаларды шешу субфакторларынан тұрады [4].
5. Жалпы көңіл-күй - біздің өзімізді өзіміз ынталандыру деңгейіне жатады. Ол оптимизм мен бақытты қоса алғанда, қосымша факторлардан тұрады.

Бұл нәтижелер басқа зерттеушілердің де еңбектерінде мақұлданады. Мысалы, А.А.Панкратова «Гоулманның және Бар-Онның аралас модельдерінің құрамында бірдей конструктілер бар, бірақ оларды ішкі құрылымы әртүрлі. Дж.Мэйердің, П.Сэловейдің және Д.Карузоның қабілеттіліктер моделі жаңа интеллектінің стандартты критерийлері шеңберінде ЭИ анықтауға бағытталған. Маңызды сұрақтарға эмоционалды түрде зейін қоятын адам өмірінің маңызды аспектісіне назар аударады. Сондай-ақ эмоционалды ықпал ету факторының аспектілері контекстке және жағдайға байланысты эмоцияларды қалай қосу немесе алып тастау керектігін де білуі керек» деп көрсетеді [5].

Осылайша, модельдер ЭИ-дің үш деңгейін белгілейді: білім, қабілеттер және мінез-құлық белгілері. Білім деңгейі адамдардың эмоциялар мен эмоционалды қабілеттер туралы білетіндерін байқатады (мысалы, Мен өз эмоцияларымды қалай сындарлы түрде білдіретінімді білемін бе?). Мұнда адамдар білетін нәрсеге емес, не істейтініне баса назар аударылады. Мысалы, адамдар ашуланудың қажеті жоқ екенін біледі, көбісі бұған қарсы тұра алмайды. Ерекшеліктер деңгейі эмоцияларға байланысты бейімділікті білдіреді, атап айтқанда эмоционалды жағдайларда белгілі бір жолмен әрекет етуге бейім (мен әдетте эмоцияларымды сындарлы түрде білдіремін бе?). Бұл жерде адамдар не білетініне немесе не істей алатындығына емес, әдетте не істейтініне баса назар аударылады. Мысалы, кейбір

адамдар егер олардан тікелей сұралса, өз эмоцияларын сындарлы түрде білдіруі мүмкін, бірақ олар мұны өздігінен жасай алмайды [6].

Қорытынды.

Осылайша, ЭИ модельдерінің компоненттерін талдай отырып, эмоционалды интеллектінің үш түрлі моделіне қарамастан, тұжырымдамалар арасында теориялық және статистикалық ұқсастық бар екенін байқау қиын емес.

Эмоцияны реттеу адамдар оның көмегімен эмоционалды реакцияның бір немесе бірнеше компоненттерінің траекториясын өзгертетін процестерге жатады.

Осылайша, эмоцияны реттеу типке (адамның эмоциясы қандай), қарқындылыққа (эмоция қаншалықты қарқынды), уақытша барысына (эмоция қашан басталады және ол қанша уақытқа созылады) және сапаға (эмоция қалай сезіледі немесе көрінеді) әсер етуі мүмкін.

Эмоционалды интеллектінің (ЭИ) классикалық модельдері адамдардың жеке эмоцияларын және басқа адамдардың эмоцияларын қалай сәйкестендіруіне, түсінуге, білдіруге, реттеуге және қолдануға қатысты жеке айырмашылықтарды зерттеудің ғылыми негізін қамтамасыз етуге бағытталған. Эмоционалды интеллект дәстүрі процесті емес, нәтижеге бағытталған, өйткені ол эмоцияны реттеу нәтижесін пайдалануға тырысады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Sitnikov M. A. *Jemocional'nyj intellekt rukovoditelja i dejatel'nost' gruppy // Organizacionnaja psihologija. - 2019. - № 39(9) - S. 153–173.*
2. Sergienko E.A. *Jemocional'nyj intellekt - razrabotka ponjatija [Emotional intelligence is concept development] [Text] // Razrabotka ponjatij v sovremennoj psihologii. - 2019. - 201-254*
3. Ahmetova G. K., Balakaeva G. T., Zejnolla S. Zh. *K voprosu razvitija jemocional'nogo intellekta sub#ektov obrazovatel'noj sredy // KPZh. - 2016. №4 (117)*
4. Simbirceva N. V. *Sovremennye teoreticheskie predstavlenija ob jemocional'nom intellekte // Vestnik KemGU. - 2008. - № 3.*
5. *Teorii jemocional'nogo intellekta. [Elektronnyj resurs]: URL: https://mybiblioteka*
6. Izotova E. I. *Zakonomernosti i invarianty jemocional'nogo razvitija detej i podrostkov [Patterns and invariants of emotional development of children and adolescents] [Text] // Moskva: MPGU. - 2014. – 236 s*

МРНТИ: 15. 31. 31

<https://doi.org/10.51889/2021-3.1728-7847.09>

К.С.Бақтыбаева¹, Т.Қ.Бөлеев², Д.Жарқынбаева²

¹Халықаралық Тараз инновациялық институты

²Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Қазақстан, Түркістан қаласы

ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ЖАЛҒЫЗДЫҚ СЕЗІМІН ЗЕРТТЕУ СУИЦИДТІҢ АЛДЫН АЛУ ШАРАЛАРЫНЫҢ БІРІ

Аңдатпа

Жасөспірімдер арасыздағы суицидтік мінез-құлық қазіргі уақытта жаһандық проблемаға айналып отыр. Баланың өзіне қол жұмсауы - қайғылы жағдай. Әрбір осындай жағдай өмірден қорқу өлім қорқынышынан күштірек болып тұр. Жасөспірімдердің арасындағы суицидке барудың факторлары көп, соның ішінде педагог, психолог, ата-аналардың көп назар аударма бермейтін себептің бірі – баланың өзін жалғыз сезінуі, қол ұшын созатын, көмек беретін, мәселені шешуде жол сілтейтін, жанын түсінетін адамның қасында болмауы. Бұл жаста оларға айналасындағылардың (әсіресе құрдастарының) қолдауы, түсінуі өте қажет.

Осы мәселеге арналған зерттеулер біздің елде жоқтың қасы. Баланың өзін жалғыз сезіну мәселесіне мектеп, отбасы аса зер салмайтыны да анықталып отыр.

Зерттеудің мақсаты - жасөспірімдер арасындағы суицидтің себептерінің бірі жалғыздық болуы мүмкін екенін, оны зерттеу және алдын алудың маңыздылығын негіздеу.

Жасөспірім кезіндегі жалғыздықтың ерекшеліктерін эмпирикалық зерттеуде Д.Расселл мен М.Фергюсонның «Жалғыздықтың субъективті сезімінің деңгейін диагностикалау» әдісін қолданған, сонымен қатар зерттеу нәтижелерін жіті талданған.

Осы сауалнамамен қатар авторлар оқушылардан жалғыздықтың себептерін білу және сол арқылы өзін жалғыз сезінетіндерге көмектесу үшін бірқатар сұрақтар беріп, жауап алған. Осындай зерттеулердің нәтижесінде олар жасөспірімдердің көпшілігі белгілі бір дәрежеде жалғыздықты бастан кешіретіндігін, бұл жәйт олардың әрқайсысына белгілі бір оң немесе теріс жағынан әсер ететінін анықтаған.

Зерттеудің ғылыми жаңалығы: мектеп психологтары, педагогтар мен сынып жетекшілеріне жасөспірімдердің жалғыздық сезімдерін зерделеу және алдын алу үшін тиімді әдістеме мен сауалнамалар ұсынылады.

Жасөспірімдік шақта жалғыздық жағдайы өте айқын көрініс табады. Бұл жағдай сол жасқа тән әлеуметтік қажеттіліктің артуымен байланыстыруға болады. Түсініксіздік, рухани оқшаулану, меланхолия, қарым-қатынасқа деген қажеттілік, адамдардың жақындығы – жасөспірім үшін ауыр және стресстік жалғыздыққа әкеледі. Ал бұл проблеманың дер кезінде алдын алмаса ауыр, орны толмас қайғыға душар етуі әбден мүмкін.

Түйін сөздер: жалғыздық, суицид, суицидтік мінез-құлық, жасөспірім, қарым-қатынас.

К.С.Бактыбаева¹, Т.К.Болеев², Д.Жаркинбаева²

¹Международный Таразский инновационный институт

²Международный казахско-турецкий университет им. Ходжи Ахмеда Ясави, Казахстан, г. Туркестан

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОДРОСТКОВОГО ЧУВСТВА ОДИНОЧЕСТВА ОДНА ИЗ МЕР ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДА

Аннотация

Суицидальное поведение среди подростков в настоящее время становится глобальной проблемой. Самоубийство ребенка-трагедия. Каждая такая ситуация показывает, что страх жизни сильнее страха смерти. Существует множество причин суицида среди подростков, и одна из причин, которой педагоги, психологи, родители не уделяют особого внимания - это чувство одиночества подростка.

Авторы в статье указывают, что одной из причин суицида среди подростков может быть одиночество. В этом возрасте им очень нужна поддержка, понимание окружающих (особенно сверстников).

Целью исследования является обосновать, что причиной суицида среди подростков может быть одиночество, важность изучения и профилактики чувства одиночества подростков.

В эмпирическом исследовании особенностей одиночества в подростковом возрасте авторы использовали метод «Диагностики уровня субъективного чувства одиночества» Д.Рассела и М.Фергюсона, а также провели тщательный анализ результатов исследования.

Наряду с этим опросом авторы приводят ряд вопросов на выявление среди учащихся причин их одиночества, для оказания помощи тем, кто чувствует себя одиноким. В результате таких исследований авторы установили, что большинство подростков в той или иной степени испытывают одиночество и что данное чувство оказывает определенное положительное или отрицательное влияние на каждого из них.

Научная новизна исследования заключается в том, что школьным психологам, педагогам и классным руководителям предлагается эффективная методика и опросники по изучению и профилактике чувства одиночества подростков.

В подростковом возрасте состояние одиночества проявляется очень ярко. Это состояние может быть связано с увеличением социальной потребности, присущей этому возрасту. Двусмысленность, духовная изоляция, меланхолия, потребность в общении, близость людей- все это приводит к болезненному состоянию и стрессу. А несвоевременная профилактика этой проблемы может привести к серьезным, невосполнимым последствиям.

Ключевые слова: одиночество, суицид, суицидальное поведение, подросток, взаимоотношения.

K.Baktybayeva¹, T. Bolejev², D.Zharkinbayeva²

¹International Taraz Innovation Institute

²Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Kazakhstan, Turkestan

RESEARCH ON ADOLESCENT FEELINGS OF LONELINESS IS ONE OF THE MEASURES OF SUICIDE PREVENTION

Abstract

Suicidal behavior among adolescents is now becoming a global problem. Child suicide is a tragedy. Each such situation shows that the fear of life overcomes the fear of death. There are many reasons for suicide among adolescents, and one of the reasons that teachers, psychologists, parents do not pay special attention to is the adolescent's feeling of loneliness.

The authors of the article point out that one of the reasons for suicide among adolescents may be loneliness. At this age, they really need support, understanding of others (especially peers).

The aim of the study is to prove that the cause of suicide among adolescents may be loneliness, the importance of studying and preventing the feeling of loneliness in adolescents.

In an empirical study of the peculiarities of loneliness in adolescence, the authors used the method "Diagnostics of the level of subjective feeling of loneliness" by D. Russell and M. Ferguson, and also conducted a thorough analysis of the research results.

Along with this survey, the authors provide a number of questions to identify the causes of loneliness among students, to help those who feel lonely. As a result of such studies, the authors found that most adolescents experience loneliness to some extent and that this feeling has a certain positive or negative impact on each of them.

The scientific novelty of the study lies in the fact that school psychologists, teachers and class teachers are offered an effective methodology and questionnaires for the study and prevention of feelings of loneliness in adolescents.

In adolescence, the state of loneliness is very pronounced. This condition may be associated with an increase in the social need inherent in this age. Ambiguity, spiritual isolation, melancholy, the need for communication, the closeness of people-all this leads to a painful state and stress. And untimely prevention of this problem can lead to serious, irreparable consequences.

Keywords: loneliness, suicide, suicidal behavior, teenager, relationships.

Кіріспе

Соңғы жылдары жасөспірімдердің суициалды мінез-құлық проблемасына ерекше көңіл бөлінуде. Себебі, соңғы жылдары жастардың арасында суицидтік әрекеттердің жиілігі артты. Ол жастардың суицидалды белсенділігінің үздіксіз өсуімен байланысты [1, 27 б.].

Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының мәліметтеріне сәйкес, бүкіл әлемде өзіне-өзі қол жұмсау 15-19 жас аралығындағы жастар арасында кең тараған [2, 15 б.]. Халық

арасындағы өлім-жітім себептерінің жіктелуінде суицид үшінші орында тұр (онкологиялық аурулар мен жүрек ауруларынан кейін) [3, 11 б.].

ДДҰ мәліметтері бойынша әлемдегі өзіне-өзі қол жұмсағандардың 20%-ке жуығы – жеткіншектер. Ал суицидалды әрекеттер мен ниеттің саны одан әлдеқайда көп.

Қазақстан жеткіншектерінің арасында суицид саны бойынша ТМД елдері арасында көш бастап тұр. Осы жас санатында жыл сайынғы өз еркімен өмірден кету статистикасы келесідей: 100 мың тұрғынға 34,5 жағдай. Орталық және Шығыс Еуропа және бұрынғы Кеңес Одағының аумағы бойынша БҰҰ Балалар қорының соңғы есебіне сәйкес Қазақстан 15-19 жас аралығындағы қыздар арасында өзіне - өзі қол жұмсау саны бойынша бірінші орында, ал ер балалар арасындағы өзіне-өзі қол жұмсау саны бойынша Ресейден кейінгі екінші орында тұр. Ресми статистиканың мәліметтері бойынша 2019 жылы балалар мен жеткіншектер өлімінің 237 жағдайы тіркелді, ал алдыңғы 2018 жылы –260 жағдай тіркелген. Қаза болғандардың көбінің жасы –12-ден 19 жасқа дейін [3, 25- 27б.].

Ал Қазақстанда Түркістан облысы жасөспірімдер арасындағы өзіне-өзі қол жұмсау фактілері бойынша көш бастап тұр. Жүргізілген талдаулар бойынша соңғы 2018-2020 жылдарда облыста балалар арасындағы суицид фактілері 13% өскен.

Статистика бойынша, жасөспірімдердің суицидке бару себептерінің негізгілері төмендегідей: жас дағдарысы; тұлғаның психикасының өрескел бұзылуы; ата-аналарының ажырасу немесе біреуінің қайтыс болуы; отбасындағы жанжалдар; жауапсыз махаббат, депрессия, буллинг, жалғыздық т.б.

Ғалымдар өз-өзіне қол жұмсау мүмкіндігі басқа адамдарға қарағанда едәуір жоғары болатын қауіпті топ анықтаған, солардың ішінде бірінші орында - оқшауланған өмір салтын жүргізетін адамдар; тұлғааралық қарым-қатынасы бұзылған жасөспірімдер.

Жалғыздық мәселесі әрдайым ғалым, жазушылар, философтарды, жалпы адамзатты алаңдататын мәселе. Соңғы кездерде жалғыздықтың мәнін, оның пайда болу себептерін, оған тән көріністерін және адам өмірінің әртүрлі кезеңдеріндегі тұлғаға әсерін зерттейтін көптеген жұмыстар осы мәселеге арналған.

Қазіргі заманғы отандық және шетелдік психологтар жасөспірімдердің өз-өзіне қол жұмсау әрекеттерін түсіндіретін ең көп таралған мотивтердің ішінде: жалғыздық, қажетсіздік сезімі, реніш, қиын өмірлік жағдайдан шығудың жолын таба алмау деген пікір айтады.

Жалғыздық - адамның қоғамнан алыстау жағдайының тәжірибесі. Э.Фроммның айтуынша, бұл жағдайды әмбебап, тұрақты тәжірибе ретінде қарастыруға болады. Кейбір зерттеушілер, жалғыздық сезімі - бұл өздігінен дербес, уақытша пайда болатын сезім, сондықтан оны әмбебап құбылыс ретінде қарастыруға болмайды деген пікір айтады.

Алайда, тыныш, бірқалыпты оқшаланудан басқа, ауыр және стресстік жалғыздық бар - жабырқау, мұңаю, рухани оқшаулаудың субъективті жағдайы, түсініксіздік, қарым-қатынасқа, адамдардың жақындығына деген қажеттілік сезімі.

Қазіргі кезде жастардың рухани тәжірибесі, оның ішкі әлемі, эмоционалды саласы қоғамның назарынан тыс қалуымен қиындайды. Жастарды әлеуметтік қорғаудың дамыған инфрақұрылымы іс жүзінде жоқ, отбасылық байланыстар өте нәзік – балалар мен ересектер бір-бірінен алшақ. Сонымен қатар, көптеген ата-аналардың психологиялық-педагогикалық білім, мәдениетінің деңгейі төмен. Жасөспірімдердің жалғыздық проблемасы мектептерде олармен педагогикалық жұмысты ұйымдастыруда жеткіліксіз ескеріледі және психологиялық көмек көрсету міндеті ретінде көп қарастырыла да бермейді.

Жалғыздықтың ерекшеліктерін субъективті тәжірибе ретінде білу және жете түсіну жасөспірімнің тұлғасына деструктивті әсер еткен жағдайда оның алдын алуға мүмкіндік береді [4, 31б.].

И. А. Панкратова мен А. Ф. Чумаков жалғыздықты сезінуге ықпал ететін жеке және әлеуметтік факторларды атайды. Жеке факторларға адамның іштей бастан кешіретін нәрселер жатады, мысалы, өзіндік бағалаудың төмендігі, ұялшақтық, эмоционалды

интеллект пен коммуникативті құзыреттіліктің төмендігі. Жалғыздық сезімін тудыратын элеуметтік факторларға ажырасу, жақын адамның өмірден озуы, басқа қалаға қоныс аудару, жұмыстан айрылу және т.б. жағдайдалар жатады [5, 40 б].

Жасөспірімдердің жалғыздық мәселесі Р.Вейс, Г.Салливан, Ф.Фромм-Рейхман, К.Роджерс, К.Ясперс және басқалар сияқты танымал шетелдік психологтардың еңбектерінде көрініс тапты. Орыс психологиясында жалғыздық мәселесі, әсіресе жасөспірімдер арасындағы жалғыздық туралы, жұмыстар өте аз, ал өзіміздің отандық психологияда бұл мәселе бойынша жұмыстар жоқтың қасы. Бұл кеңестік кезеңдегі отандық психологиялық ғылым кеңестік жасөспірімге жалғыздық жағдай тән емес және тіпті болу мүмкін емес деп санап, бұл құбылысқа аса назар аудармағандыққа байланысты.

Осы проблемамен айналысатын бірнеше ресейлік зерттеушілердің ішінде жалғыздық саласындағы мамандарды атауға болады И.С.Кон, С.Г.Корчагин, Н.Е.Покровский. Жалғыздық мәселесі байыпты түсінуді, теориялық және эксперименттік ғылыми зерттеулерді қажет етеді [6, 126.].

И.С.Кон өтпелі жаста жалғыздық пен оқшалану сияқты ұғымдардың мазмұны туралы ойлары өзгеретінін жазды. Балалар әдетте оларды физикалық жағдайдың бір түрі ретінде түсіндіреді («айналымда ешкім жоқ»), ал жасөспірімдер бұл сөздерді психологиялық мазмұнмен толтырады, оларға тек теріс емес, сонымен қатар оң мағына береді [7. 94б.].

Шетелдік сауалнамалардың (Т.Бренан, 1980; Э.Остров и Д.Оффер, 1980) және клиникалық зерттеулердің деректері көрсеткендей, жеткіншектер мен жасөспірімдер үлкен жастағы адамдарға қарағанда жиі өздерін жалғыз сезінеді екен [8, 269б.].

Жеткіншектік жастағы тұлғаның қалыптасуында кездесетін қиындықтармен байланысты жалғыздық сезімі жасөспірімдерді өз құрдастарымен тығыз қарым-қатынасқа түсуге қатты жетелейді, солардың ортасында олар ересектердің бере алмағандарын табуға үміттенеді, ол – эмоционалдық жылулық, зерігуден құтылу, өзінің маңыздылығын мойындату.

«Жасөспірімнің басты қажеттіліктерінің бірі - қарым-қатынасты қайта бағдарлау: ата-ана, мұғалім және жалпы үлкендерді өзімен жасты құрдастарға ауыстыру» [9,98б.]. Осыдан жасөспірімдер бұрын отбасынан алатын қолдауды енді құрдастары мен элеуметтік байланыстардан, жаңа тұлғааралық қарым-қатынастардан іздейді. Ал осы кезде ол құрдастарынан да қолдау таппаған жағдайда, өз проблемасымен жалғыз қалғанда, өзін керексіз сезінгенде, шарасыздықтан өмірден кетуге бел байлайды.

Зерттеу әдіснамасы

Гипотеза ретінде біз жасөспірімдердің өздерін жалғыз, ешкімге керексіз сезінген жағдайы суицидке баруға әсер етуі мүмкін деп қарастырамыз.

Жалпы зерттеуге Түркістан қаласының М.Әбенова атындағы жалпы білім беретін орта мектептің 8 «А»; 8 «Б» сыныптарынан 54 оқушы қатысты. Диагностикалық құрал ретінде Д.Расселл мен М.Фергюсонның «Жалғыздықтың субъективті сезімін диагностикалау» әдісі қолданылды. Барлығы Сауалнама 20 сұрақтан тұрады, онда бірқатар мәлімдемелер ұсындық. Әрқайсысын рет-ретімен қарастырып, «жиі», «кейде», «сирек», «ешқашан» деген төрт жауаптың көмегімен оқушылар өз өміріне қатысты олардың орын алу жиілігі тұрғысынан бағалады. Таңдалған опцияны «+» белгісімен белгіледі. Нәтижелерді өңдеуде жауаптардың әр нұсқасының саны есептелінді. Жауаптардың қосындысы «жиі» - үшке, «кейде» - екіге, «сирек» - бірге және «ешқашан» - 0-ге көбейтілді.

Сонымен қатар жасөспірімдердің өздерінен жалғыздықты қалай түсінетінін, ол сезімнің әсерін, себептерін білу үшін біз оқушыларға төмендегі сұрақтарға жауап беруді ұсындық.

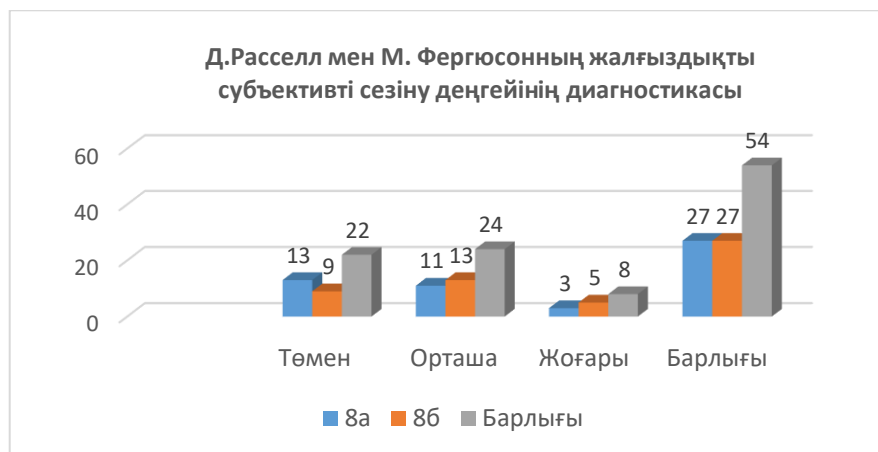
«Жалғыздық дегеніміз не?», «Адамға жалғыздық қажет пе, қалай ойлайсыз?», «Сіз жалғыздыққа қалай қарайсыз?», «Сіз жалғыздық сезімін бастан өткердіңіз бе?».

Нәтижелер және талқылау

Зерттеуіміздің алғашқы кезеңінде Д.Расселл мен М. Фергюсонның «жалғыздықтың субъективті сезімінің деңгейін диагностикалау» әдісін қолдана отырып, жасөспірімнің жалғыздық тәжірибесінің ерекшеліктері мен деңгейлері анықтадық.

Жалғыздықтың деңгейлері: жоғары – 40- тан 60 балға дейін; орташа – 20-дан 40 балға дейін; төмен деңгейі – 0-ден 20 балға дейін.

Жүргізілген сауалнаманың нәтижелері төмендегі диаграммада келтірілген.



Сурет 1. Жасөспірімдердің жалғыздықты сезіну деңгейлері

Жалпы алғанда зерттеуге қатысқан 54 жасөспірімнің 22-нің (40,7%) жалғыздықты сезіну деңгейі төмен, 24 (44,4%) жалғыздықты сезіну деңгейі орташа, ал 8 (14,9%) баланың деңгейі жоғары. Жалғыздықты сезіну деңгейі жоғары оқушылардың үшеуі қыз баласы, ал бесеуі – ұл. Бұлардың арасында үш баланың деңгейін анықтау балл сандары өте жоғары: 52-57 аралығында.

Шетелдік ғалымдар Kenny R., Dooley B., Fitzgerald 12-18 жас аралығындағы оқушылар арасында тұлғаралық қатынастар мен эмоционалдық күйзелістерді бағалайтын сауалнамаларға жауап беру барысында қыздар ұлдарға қарағанда аналары және жақын достарымен қарым-қатынастың жағымды қасиеттерін жиі атаған, ал кіші жастағы оқушылар жоғары сынып оқушыларына қарағанда ата-аналармен қарым-қатынаста жағымды қасиеттерді атағанын анықтаған [10, 353 б.]. Біз де ұл балаларға қарағанда қыздардың арасында жалғыздық сезімінің деңгейі төмен екенін анықтадық. Осыдан қыздар мен ұлдардың коммуникативті ерекшеліктері мен қарым-қатынас стильдерінің ұқсамайтыны байқалады. Бұл қарым-қатынас деңгейі мен серіктестіктің сипатына қатысты болады деген тұжырымға келдік.

Осы сауалнаманың негізінде біз оқушылардың арасында «маған басқалармен тілдесу жетіспейді», «мені ешкім түсінбейтіндей сезінемін», «мен өзімді жалғыз сезінемін», «маған достар табу қиын» т.с.с. сұрақтарға «жиі» деп жауап берген оқушылар санының көп болуы бізді алаңдатты. «Айналада адамдар бар, бірақ олар менімен емес», «мені қоршаған адамдар мені түсінбейді, маған қосылмайды», «менің сөйлесетін ешкімім жоқ» т.с.с. сұрақтарға «кейде» деп жауап берген балаларда да көп болды.

Осыған қарағанда жасөспірімдер арасында тұлғаралық қатынас орнатуда оларды қоршаған ересек адамдардың мұндай проблемалардың орын алуы туралы беймәлім екенін түсіндік.

Бір қарағанда анау айтқан проблема жоқ сияқты болып көрінгенмен, өйткені екі сыныпта, зерттеуге қатысқандардың саны бойынша жалғыздықты сезінудің жоғары деңгейі 54 баланың тек 8 –нде анықталды, алайда біз олай ойламаймыз, ол санның артпауына кім кепіл?

Ал осы сегіз баланың арасынан осы проблеманың ушығып, психологиялық ауытқушылыққа немесе аяғы қайғы-қасіретке, яғни суицидке әкелмеуіне ешкім кепілдік бере алмайды.

Осы сауалнамамен қатар біз оқушыларға бірқатар мәлімдемелерді дәйекті түрде қарастыру және жауаптардың бірнеше нұсқаларының көмегімен олардың көріністерін бағалауды ұсындық. Осы мақсатта оқушыларға бірнеше сұрақтарға жауап берулерін ұсындық.

Төменде балалардың берген бірнеше жауаптар нұсқасын ұсынамыз:

1. Жалғыздық дегеніміз не?

Жалғыздық — бұл:

- ұжымнан, адамдардан алыстықты сезіну;
- достары мен жақындарының болмауы;
- кейде жалғыздық ауыр;
- басқа адамдарға қажет болмау;
- қалыпты құбылыс;
- зерігу, көңіл-күйдің болмауы;
- сөйлесетін ешкім жоқ;
- сені ешкім жақсы көрмейді және сен ешкімге керек емессің;
- ешкімді көргің келмейтін, реніш сезімі бар кез;
- қиын болған кезде және ойыңмен бөлісетін ешкім жоқ;
- адам үнемі жалғыз болғанда;
- достар болмаған кезде;
- адам жалғыз болғысы келгенде;
- ешкімді көргісі келмей кезі.

Кесте 1 - Адамға жалғыздық қажет пе, қалай ойлайсыз? сауалнамасының нәтижесі

Сынып	Иә	Жоқ	Әр кезде әр қалай	Кейде
8 «А» 27 оқушы	29,6%	40,7%	22,2%	7,5%
8 «Б» 27 оқушы	37,0%	33,3%	11,1%	18,6%

2. Қандай адам жалғыз болады?

- үнсіз адам;
- қызықсыз, өйткені онымен ішің пысады;
- бақытсыз;
- ұқыпсыз;
- өзін-өзі төмен бағалайтын;
- дөрекі, өйткені басқа адамдар онымен сөйлескісі келмейді;
- өте қарапайым, ұялшак;
- тұйық;
- бұзақы, басқаларды сыйламайтын;
- барлығы, өйткені әркімде жалғыздық кезеңі болады;
- кез келген.
- жалғыз болғысы келетін адам;
- қиялшыл;
- төзімді емес, өзімшіл адам.

Оқушылардың 40%-і жағдайға байланысты кез-келген адам жалғыз бола алады немесе жалғыз болғысы келеді деп санайды. Кейбір оқушылардың теріс қылықты, нашар мінез-құлықты адамдар ғана жалғыздыққа ұшырайды деп ойлайтындары анықталды. Сондай-ақ,

оқушылар жалғыз адамның жағымсыз қасиеттерден басқа жағымды жақтары болуы мүмкін екенін де айтады.

Кесте 2 – «Сіз жалғыздыққа қалай қарайсыз?» сауалнамасының нәтижесі

Сынып	Оң	Теріс	Әр кезде әр қалай
8 «А»	18,5%	44,0%	37,5%
8 «Б»	29,6%	25,9%	44,5%

Осы жауаптарды талдағаннан кейін, жасөспірімдердің жалғыздыққа деген көзқарастарының әртүрлі екенін көруге болады. Әлі де біздің кейбір оқушыларымыз жалғыздық сезіміне үстіртін қарайтыны, оған аса мән бермейтіні, күрделі проблема ретінде қабылдамайтыны сезіледі, бұл біздің менталитетімізге, тәрбиемізге байланысты болуы да мүмкін.

Кесте 3 - Сіз өзіңді жалғыз сезінген кез болды ма? сауалнамасының нәтижесі

Сынып	Иә	Жоқ	Кейде
8 «А»	39,4%	44,7%	15,9%
8 «Б»	43,1%	27,2%	29,7%

Біз соңғы сұраққа жауап алған кезде, жасөспірімдердің көпшілігінде жалғыздықтың белгілі бір тәжірибесі бар екенін түсіндік.

Бұл, әрине, өте қауіпті жағдай, өйткені жасөспірімнің жанында өзінің сырын аша алатын, құпиясымен бөлісе алатын, жан дүниесін түсіне алатын адамдардың болмауы кей жағдайларда арты жақсылыққа әкелмейтіні мәлім. Сол себепті балалардың қоршаған ортасы, әсіресе, ересектер, яғни ата-ана, мұғалімдер, психологтар бұл жағдайға өте мұқият болуы керек.

Жоғарыда келтірілген кестелерге қарағанда 8Б сыныбы оқушыларының барлық сұрақтар бойынша жауаптарының көрсеткіштері жоғары болып тұр, бұл осы сыныптың оқушылары арасында қарым-қатынас мәселелері орын алады дегенді де білдіреді.

Бұл жасөспірімдердің жалғыздық сезімін зерттеумен бірге, бұдан басқа да оқушылардың отбасындағы, сыныптағы қарым-қатынастары, өзін-өзі тану, өзіндік бағалаудағы проблемаларды анықтауға тырыстық, «қауіпті топқа» жататын жасөспірімдерді анықтауға бағытталған сауалнамалар жүргіздік. Өйткені жалғыздық сезімінен, өзін ешкімге керексіз сезінуден арылу үшін бірінші кезекте балалардың өзара, яғни оң тұлғааралық қарым-қатынас орнату дағдыларын дамыту өте маңызды.

Қорытынды

Жасөспірімдер арасындағы суицидтің алдын-алу тек қамқорлықта ғана емес, сонымен бірге қауіптің белгілерін танудан тұрады.

Біріншіден, жасөспірімдердің жалғыздығы сөзсіз құбылыс екені түсінікті. Әрбір жасөспірім белгілі бір дәрежеде немесе басқа бір түрде жалғыздықты бастан кешірген, бұл жәйт олардың әрқайсысына белгілі бір оң немесе теріс жағынан әсер ететіні белгілі.

Екіншіден, жасөспірімдердің жалғыздық тәжірибесі көбінесе теріс сипатқа ие, дұрыс емес мінез-құлықтың себебі болып табылады, сондықтан психологиялық көмек қажет. Осыған байланысты жасөспірімдердің жалғыздықты сезіну мәселесіне қосымша зерттеулер жүргізумен қатар тиісті түзету бағдарламаларын әзірлеу қажет екенін атап өткен жөн.

Сондықтан ендігі кезекте біздің мақсатымыз жүргізілген зерттеулер нәтижелеріне сүйеніп, жасөспірімдердің жалғыздықтан арылу, ортада өзінің қажеттігін сезіну үшін

педагогикалық-психологиялық сүйемелдеу бағдарламасын құру. Бұл бағдарламада біз жасөспірімдердің жалғыздықтан шығуға, өзінің ортасында орнын, дос табуға, жасқаншақтықтан арылуға, өзіндік бағалауын арттыруға бағытталған түрлі жаттығулар, тренингтер, ойындар т.б. жоспарлайтын боламыз.

Мақала AP09259839 «Жасөспірімдердің суицидтік мінез-құлқын психологиялық бейіндеу және түзету жүйесін ұйымдастыру» тақырыбындағы ҚР Білім және ғылым министрлігі қаржыландыратын ғылыми жоба аясында жүргізілген зерттеулердің нәтижелері негізінде жазылғанын атап айту керек.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Kornetov A.N., Shelekhov I., Kashtanova T.V., Tolstoles E.S. *Suicidologiya: uchebnoe posobie.* - T.: SGMU, 2011. - S. 276.
2. Әділбекова М. *Suicidke beji`m adamdardy`ң mi`nez-құқы`ny`ң psikhologiyaly`қ ereksheli`kteri`.* // *Zhantanu мәseleleri`.* -#1 /2010. 15 b.
3. *Қазақстанда балалар арасы`ндағы` өzi`-өzi`ne қол zhұmsau. Arnajy` bayandama YuNISEF 2014 g. 25-27b.*
4. Shilyaeva I.F. *Perezhivanie odinochestva v podrostkovom vozraste: polovy`e i vozrastny`e osobennosti* // *Vektor nauki TGU. Seriya: Pedagogika, psikhologiya.* - 2018.- # 4 (35) – S. 51-57
5. Pankratova I.A., Chumak A.F. *Osobennosti stressoustojchivosti pozharny`kh s razny`m tipom odinochestva* // *Sbornik nauchny`kh trudov SWORD. Po materialam nauchno-prakticheskoy konf. «Nauchny`e issledovaniya i ikh prakticheskoe primenenie. Sovremennoe sostoyanie i puti razvitiya».* Tom 17. Odessa. 2012. S. 39-41.
6. Neumoeva E.V. *Oдиночество как psikhicheskij fenomen i recurc razvitiya lichnosti v yunosheckom vozracte: Avtoref. dic. kand. pckh. nauk.* – Tyumen`, 2005. – 26 c.
7. Kon I.C. *Psikhologiya rannej yunosti.* - M., 1982.
8. Dukhnovckij C.V. *Diagnostika mezhlichnoctny`kh otnoshenij. Psikhologicheskij praktikum.* SPb.:Rech`, 2009. — 141 c.
9. Nepomnyashhaya N.I. *Psikhodiagnostika lichnosti. Teoriya i praktika: ucheb. pocobie dlya vuzov.* - M.: VLADOC, 2001. - 191 c.
10. Kenny R., Dooley B., Fitzgerald A. *Interpersonal relationships and emotional distress in adolescence* // *Journal of adolescence.* – 2013. – T. 36. – #. 2. – C. 351-360

Құдайбергенова С.Қ.¹, Садықова Н.М.¹, Алиева Ж.М.², Садвакасова З.М.¹

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

²ҚР ДСМ "Республикалық психикалық денсаулық
ғылыми-практикалық орталығы" ШЖҚ РМК
(Алматы, Қазақстан)

ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕРДЕГІ МАЗАСЫЗДЫҚ (ӘДЕБИ ШОЛУ МАТЕРИАЛДАРЫ БОЙЫНША)

Аңдатпа

Мақала психология ғылымы бойынша негізгі және қолданбалы жұмыстардағы мазасыздықты зерттеуге арналған. Мазасыздықтың таралуы, этиологиялық факторлары, осы айтылып отырған эмоционалды күй туралы тарихи және қазіргі заманғы идеялар қарастырылған. Сонымен қатар мазасыздықтың алуан түрлерінің негізгі белгілері мен ерекшеліктері, сондай-ақ адамның жыныстық және жас ерекшеліктері мен жеке сипаттамаларының оның көріністеріне әсері атап өтілген. Мазасыздықты зерттеуде кәсіби спорттық іс-әрекеттің өнімділігі мен нәтижелілігімен, қарым-қатынаспен, адамның психофизиологиялық жағдайымен бірге өзара байланысы көрсетілген. Қазіргі уақытта мазасыздық теріс эмоционалды құбылыс ретінде ғана емес, сонымен қатар психиканың оңтайлы деңгейде қалыпты жұмыс істеуінің қажетті шарты ретінде қарастырылады. Ерекше жағдайлармен (спортшылар, құқық қорғау органдарының қызметкерлері, әскери қызметшілер) байланысты қызмет түрлеріндегі мазасыз уайымдардың ерекшеліктері ашылады.

Түйінді сөздер: мазалану, мазасыздық, психологиялық зерттеулер, жағымсыз эмоционалды күйлер.

Құдайбергенова С.К.¹, Садықова Н.М.¹, Алиева Ж.М.², Садвакасова З.М.¹

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

²РГП на ПХВ «Республиканский научно-практический центр
психического здоровья» МЗ РК
(Алматы, Казахстан)

ТРЕВОЖНОСТЬ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ (ПО МАТЕРИАЛАМ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБЗОРА)

Аннотация

Статья посвящена обзору исследований тревожных состояний в фундаментальных и прикладных исследованиях. Рассмотрены вопросы распространенности, этиологических факторов тревожности, исторические и современные представления о данном эмоциональном состоянии. Выделены основные симптомы и специфика проявлений различных видов тревожности, а также влияние половозрастных и личностных характеристик индивида на ее проявления. Раскрываются особенности тревожных переживаний в видах деятельности, связанных с особыми условиями (спортсмены, сотрудники правоохранительных органов, военнослужащие). В исследованиях тревожности показано взаимосвязь с продуктивностью и результативностью выполнения профессиональной/спортивной деятельности, общением, психофизиологическим состоянием

человека. В настоящее время тревожность рассматривается не только как негативное эмоциональное явление, но и как необходимое условие нормального функционирования психики при ее оптимальном уровне.

Ключевые слова: тревожность, тревога, психологические исследования, негативные эмоциональные состояния.

Kudaibergenova S.K.¹, Sadykova N.M.¹, Alieva J.M.², Sadvakasova Z.M.¹

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

*²RSE on BL "Republican Scientific and Practical Center for Mental Health"
of the Ministry of Health of the Republic of Kazakhstan
(Almaty, Kazakhstan)*

ANXIETY IN PSYCHOLOGICAL RESEARCH (BASING ON THE MATERIALS OF THE LITERARY REVIEW)

Abstract

This article is devoted to a review of research on anxiety states in fundamental and applied writings. The issues of prevalence, etiological factors of anxiety, historical and modern perceptions about this emotional state are considered. Main symptoms and specificity of manifestations of various types of anxiety, as well as the influence of gender, age and personal characteristics of an individual on its manifestations are highlighted. The studies of anxiety reveal the relationship with the productivity and performance of professional / sports activities, communication and psychophysiological state of a person. Currently, anxiety is considered not only a negative emotional phenomenon, but also as a necessary condition for the normal functioning of the psyche at its optimal level. The ruminations of anxious experiences in the types of activities associated with special working conditions (athletes, law enforcement officers, defense officials) are revealed.

Key words: anxiety, psychological research, negative emotional states.

Аталған зерттеуді Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің Ғылым комитеті қаржыландырады (№ АР 09259875 грант "ҚР қарулы күштері әскери қызметкерлерінің жағымсыз эмоционалды жағдайларын айқындау алгоритмдерін әзірлеу", жетекшісі Мадалиева З. Б.).

Кіріспе. 21 ғасырдағы мазасыздық - бұл кең таралған психикалық бұзылулар. Депрессия сияқты, бұл ең жиі кездесетін теріс эмоционалды жағдайлардың бірі. Эпидемиологиялық зерттеулерге сәйкес, халықтың үштен бірі өмір бойы мазасыздық бұзылыстарынан зардап шегеді. Бұл бұзылулар мүгедектіктің жоғары қаупімен, медициналық көмекке жиі жүгінумен және қоғам үшін үлкен экономикалық ауыртпалықпен байланысты. Мазасыздықтың бұзылуын емдеудің тиімді психологиялық және фармакологиялық әдістері бар екеніне қарамастан, бұл бұзылысы бар көптеген адамдар медициналық және психологиялық қызметтерге жүгінбейді, бірақ осы қызметтерді пайдаланатындардың арасында жоғары пайыз дұрыс диагноз қойылмаған немесе оларды уақтылы алмайды [1]. Қазақстанда ашық дереккөздерден мазасыздықтың таралуы бойынша статистиканы табу өте қиын, өйткені қазақстандық іріктеуде үрейлі бұзылуларға үлкен мақсатты зерттеулер жүргізілмеген. Алайда қатерлі ісіктері бар науқастарда мазасыздықтың әртүрлі түрлерінің өсуі туралы айтылады [2].

Негізгі бөлім. Мазасыздыққа қатысты тәжірибе ауқымы қарқындылығы мен ұзақтығы бойынша өзгеруі мүмкін: жеңіл толқудан, алаңдаушылықтан дүрбелең мен қорқынышқа дейін [3]. Мазасыздық деңгейінің аздап жоғарылауы жеке тұлғаның ерекшелігі ретінде

карастырылады. Алайда, мазасыздықтың жоғары деңгейі стрессті ауыр бастан кештіреді және адам мен оның жақындарының өмір сүру сапасын нашарлатады. Мазасыздық патологиялық жағдай ретінде қарапайым адам үшін қорқыныш пен депрессиямен шатастыратын ұқсастыққа ие, бірақ психиатрия мен клиникалық психология тұрғысынан оның өзіндік ерекшелігі бар.

Мазасыздықтың ең көп таралған келесі белгілерін ажыратуға болады [4]:

- Физиологиялық: астения және сарқылу, енгігу, ұйқысыздық және ұйқының бұзылуы, қорқынышты түс көрулер, тамақтану мен тәбеттің бұзылуы, терлеудің жоғарылауы, асқазан-ішек жолдарының бұзылуы (жүрек айну, құсу, диарея), бұлшықет кернеуі, ауырсыну, бұлшықет дірілі, талма, қол мен аяқтардың суықтығы, ұю және шаншу, ауыздың құрғауы, жүрек соғысының жиілеуі, вегетативті дистония;

- Жүріс - тұрыстық: мазасыздық пен толқу, бір орында отыруға және тыныштық сақтауға қабілетсіздік, әлеуметтік оқшаулану, үйде, жұмыста немесе оқу іс-әрекетінде міндеттерді дұрыс орындай алмау, ашуланшақтық, шамадан тыс қорқыныш, күнделікті өмір сүру қабілетінің төмендеуі, симптомдарды жеңілдету үшін психобелсенді заттарды шектен тыс пайдалану;

- Коннитивті: зейін шоғырлануының бұзылуы, есте сақтаудың төмендеуі, бақыланбайтын, жабысқақ ойлар мен естеліктер, нашар нәтиже күту, басындағы бос сезім, иррационалды қорқыныштар;

- Психоәлеуметтік белгілер: дәрменсіздік сезімі, дүрбелең, паника сезімі, қорқыныш және аландаушылық сезімі, эмоционалды лабильділік, пайдасыз сезімі, үмітсіздік пен қамығу, қауіпті сезінудің жоғарылауы, бөліну сезімі.

Мазасыздық әр түрлі жағымды және жағымсыз өмірлік оқиғалармен бірге жүреді. С.Л. Соловьеваның пікірінше, – бұл сыни және төтенше жағдайларда жиі кездесетін эмоциялардың бірі, ол мінез-құлықта адаптивті және дезадаптивті рөл атқара алады [3].

Көбінесе мазасыздық мазасыздану күйін бастан кешіруге шектен тыс бейімділікті білдіретін тұрақты жеке қасиет ретінде түсініледі. [5,6]. Бұл қасиет адамды объективті қауіпсіз жағдайларды, объектілерді және жағдаяттарды қауіп ретінде қабылдауға бейімдеп, оларға қарқындылығы шындыққа сәйкес келмейтін мазасыздық күйімен жауап беруге итермелейді. Эмоцияны негізгі және туынды деп бөлген Кэрл Изардтың [7] пікірі бойынша мазасыздық-қорқыныш, қайғы, кінә мен ұят сезімдерін қамтитын туынды (құрама) күй [8].

Психофизиология тұрғысынан мазасыздық көбінесе жүйке жүйесінің жеткіліксіз күшінің (әлсіздігінің) көрсеткіші ретінде қарастырылады, нейротизмнің жоғары деңгейімен бірге жүреді, жоғары жүйке қызметінің генетикамен үйлескен түрімен байланысады [1,9].

Мазасыздықтың таралуының жүйелі шолуында [9] мазасыздықтың бұзылуының 48 жоғары сапалы зерттеулеріне мета-талдау жүргізілді. XX ғасырдың 90-жылдарынан бастап бүкіл әлемде мазасыздықтың таралуы туралы зерттеулер талданды. Бұл уақытта эпидемиологиялық зерттеулерге сәйкес, халық арасында мазасыздықтың таралуы шамамен 3,8% болды. Ұқсас көрініс 2005 және 2010 жылдары байқалды (тиісінше халықтың 4,0% және 4,2%). Динамикада жастар арасында мазасыздықтың күрт өсуі байқалды, бірақ әлемдегі халықтың жасы мен құрылымының өзгеруі осының қозғаушы факторлары болды деп болжалды. Мазасыздықтың таралуының ең төменгі деңгейі Шығыс Азияда (2,8%), ең жоғары деңгейі Солтүстік Америкада (7,7%) және Солтүстік Африка мен Таяу Шығыста (7,7%) анықталды. Somers et al. (2006) Швейцария мен АҚШ тұрғындары арасында өмір бойы мазасыздықтың ең жоғары таралуын (23-28,7%) және Корея зерттеулеріндегі ең төмен (9,2%) деп бағалады. Пәкістанда (Мирза және Дженкинс, 2004) жалпы мазасыздықтың таралуы 1,76%-дан 25% - ға дейін болды, ал Германия бойынша мета-талдау (Vehling et al. 2012) бұл 13,5% екенін көрсетті. Неғұрлым төмен мазасыздық деңгейі. Сахара шөлінен оңтүстікке қарай Африка елдерінде байқалды. Германияда 2021 жылы жүргізілген зерттеу Германияның жасөспірімдері мен жастарының 1/5 бөлігінде DSM-5 мазасыздықтың

критерийлеріне сәйкес келетін мазасыздықтың белгілері бар екенін анықтады, бірақ олардың үштен бір бөлігі ғана мамандардың көмегіне жүгінеді [1].

Басқа мета - талдаудың деректері бойынша әдіснамалық айырмашылықтарды түзетумен әлемде (2012 жылға) мазасыздықтың ағымдағы таралуы 7,3% (4,8–10,9%) құрады және Африка мәдениеттерінде 5,3%–дан (3,5–8,1%) Еуро / ағылшын тілді мәдениеттерде 10,4% - ға (7,0-15,5%) дейін ауытқиды [9].

Авторлар әйелдерде мазасыздықтың пайда болу ықтималдығы ерлерге қарағанда екі есе жоғары (әйелдің қатынасы: ерлер 1,9: 1), ал жыныстық айырмашылықтар халықтың табыс деңгейіне қарамастан сақталатындығын көрсетеді. Мәдениетке қарамастан, 35 жасқа дейінгі адамдар мазасыз бұзылуларға көбірек бейім, бұған орта жастағыларда мазасыздық жиі кездесетін Пәкістанды қоспағанда [1].

Әлемдік масштабта ерекше фобиялар мен жалпыланған мазасыздықтың бұзылуы кең таралған болса, ал ең аз таралған түрі паникалық мазасыз бұзылыстар. Интернетке тәуелділікте, әсіресе Азия елдерінде, мазасыздықтың жоғары пайызы (барлық жағдайлардың 37%) байқалды. Еуропада 13-28% жағдайда биполярлық бұзылыс жалпыланған мазасыздық немесе паникалық бұзылыстарымен үйлеседі (зерттеулер клиникалық және әдеттегі іріктеулерде жүргізілді). Жоғары коморбидность ең алдымен мазасыздық пен депрессияда, мазасыздықтың әртүрлі түрлері арасында, мазасыздық пен басқа психикалық бұзылулар арасында кездеседі [1].

Мазасыздықты зерттеу тарихында мазасыздықтың бұзылуының табиғаты туралы қазіргі заманғы идеяға әсер ететін бірнеше іргелі тәсілдерді бөліп көрсетуге болады.

Психоаналитикалық бағдарланған теорияларда алаңдаушылық адам өмірінде орын алған белгілі бір тәжірибені бейсаналыққа ауыстыруға мүмкіндік беретін қорғаныс механизмі ретінде қарастырылды. Осылайша, мазасыздықтың шешуші мәні тұлғаға келе жатқан қауіп туралы, яғни оны қарсы алу керектігін немесе тұлғаның адаптивті мехнизмін қосып, одан қашу керектігін ескерту болып табылады. К. Хорни өзінің әлеуметтік-мәдени теориясында бейсананың құрылымында "түпкілікті" немесе негізгі мазасыздық сезімі басым екенін көрсетті. Ол физиологиялық және психологиялық мазасыздықты анықтады. Мазасыздықтың табиғаты туралы ұқсас ұсыныстарды Г. Салливен дамытып, оны тұлғааралық қатынастармен байланыстырды. Мазасыздықты күшейту немесе азайту өзіндік сана өрісін кеңейте алады. А. Адлер мазасыздықты невроздың белгісі және міндетті атрибуты ретінде қарастырды. Оның пікірінше, ерте балалық шақ тәжірибесі және болашақта қалыптасқан жеке өмір салты өте маңызды [10].

Ролл Мэй мазасыздықта «объект болмағандықтан» адам болмысының мәнін бұзуы мүмкін екенін баса айтты. Философиялық деңгейде мазасыздық «мен өмірімді тоқтата аламын» деген ұғымды түсіну дағдайын білдіреді. Өлім жағдайында да қалыпты мазасыздық әрдайым депрессияны, меланхолияны және басқа да жағымсыз эмоцияларды тудырмайды. Невротикалық мазасыздық объективті жағдайдың күшіне сәйкес келмейді, ол интрапсихикалық қақтығыспен байланысты және шектеулі сана мен мінез-құлыққа әкеледі. Р. Мэй бір-бірін тудыратын және күшейтетін мазасыздық пен жеккөрушілік (агрессия) байланысын баса көрсетеді [11].

Г.Селенің стрестің психофизиологиялық теориясы «жалпы бейімделу синдромын» сипаттайтын стресс кезеңдерін қарастырды. Адаптивті синдромның бірінші кезеңі - мазасыздық кезеңі, оған жұмылдыру жүреді және дененің барлық қорғаныс күштері қатысады. Алайда, адам мазасыздықтың бірінші кезеңінде неғұрлым көп алаңдаса, болашақта ол соғұрлым нашар қорғалады, өйткені ол энергияны ысырап етіп, мазасыздықтың салдарынан күшін жоғалтады, адам өзінің барлық ресурстарын ең басында жұмсайды. Күш-қуатын жұмсап және күшін жоғалтқан ол, жарыстың бас кезінде - ақ күші сарқылған спортшыға ұқсайды. Мазасыздықтың мүлдем болмауы стресстің алдында дененің күштерін жеткіліксіз жұмылдыруға әкеледі [12].

Көптеген заманауи зерттеулерде мазасыздық феномені бастапқыда теріс жеке қасиет ретінде қарастырылмайды, ол кейбір ықтимал мәселелерді білдіреді және «ескертеді». Әрбір адам психиканың қалыпты жұмыс істеуі үшін қажетті жағдайлар болып табылатын өзіндік, оңтайлы мазасыздық деңгейімен сипатталады.

Мазасыздық көбінесе балалық шақта жеке қасиет ретінде қалыптасатындықтан, көптеген зерттеулер осы жаста мазасыздықты зерттейді. Бірқатар авторлардың пікірінше, балалар мен жасөспірімдердегі мазасыздықтың даму факторларына мыналарды жатқызады [13,14]:

- Жынысы. Бала кезінен бастап әйелдер мазасыздықтың бұзылуынан шамамен 2 есе жиі зардап шегеді.

- Жасы. Әр түрлі мазасыздықтың басталуының типтік жасы бар.

- Невротикалық реакция түріне бейімділіктің болуы. Оларға бейім балаларда мазасыздық реакциясы жиі және қарқынды болады.

- Ата-аналардың мінез-құлқының кейбір түрлері. Гиперқолдау, ата-аналардың шамадан тыс бақылауы жасөспірім кезіндегі тұрақты қорқынышпен байланысты.

- Мазасыздық пен депрессиялық бұзылулардың болуы, сондай-ақ ата-аналарда қашқақтау жүріс - тұрысының болуы.

Жеке тұлғаның құрылымында мазасыздықтың басым болуы, психастениялық, мазасыз-кінәмшіл тұлға түрін қалыптастырады. 10-шы ХАЖ-де сипатталған мазасыз-фобиялық, обсессивті-компульсивті бұзылулар акцентуацияның психастениялық түрінің өкілдерінде невроздардың дамуы бейім. Мектепке дейінгі және ерте жастағы психастенияның көріністері дерлік көрінбейді, көбінесе оларды ұялшақтықпен, шешілмегендікпен және ыңғайсыздықпен, интеллектуалды ойын түрлеріне артықшылық берумен шатастыруға болады.

Мазасыздықты салыстырмалы түрде тұрақты, уақыт өте келе өзгермейтін сипатқа ие - тұлғалық мазасыздық, және қазіргі кездегі жағымсыз эмоционалды жағдай ретіндегі мазасыздық, шиеленіс, алаңдаумен сипатталатын ситуациялық мазасыздық деп бөлуге болады. Спилбергер тұлғалық мазасыздықты "Т-қасиет", ал ситуациялықты "Т-күй" деп атады [15].

Ситуациялық (немесе реактивті) мазасыздықтың көрінісі нақты жағдайдың күрделілігі мен маңыздылығын, сондай-ақ нақты және күтілетін бағалауды бағалаумен байланысты. Ол субъективті түрде шиеленіспен, күйкелектену және алаңдаушылықпен сипатталады. Көбінесе бұл әлеуметтік-психологиялық стресстерден туындайды. Мысалы, бұл теріс бағалауды күту, агрессия, маңызды нәрсені жоғалту қорқынышы (жұмыс, денсаулық, сүйікті адам, материалдық және материалдық емес құндылықтар) болуы мүмкін. Ситуациялық мазасыздықтың нәтижелері сындарлы болуы мүмкін: адам туындайтын мәселелерді шешуге байсалды және жауапкершілікпен қарайды, жиналған және жауапты болады және т. б. Ситуациялық мазасыздықтың деструктивті салдарына барлық психикалық функциялардың шамадан тыс кернеуі және шамадан тыс жұмыс, алаңдаушылық, күйгелектік, жақындық немесе сәтсіздік алдындағы қорқыныш сезімі, шешім қабылдау мүмкін еместігі және т. б. жатады [5].

Жеке мазасыздық тұрақты жеке қалыптасу болып көрінеді, ол көптеген өмірлік жағдайлардың алаңдаушылығына бейімділік үрдісінде көрінеді. Осындай жағдайға бейім адам, үнемі күдікшіл және торыққан көңіл-күйде болады, оған қоршаған ортамен байланыс орнату қиындайды. Мұндай адамдар шешім қабылдауда қиындықтарға тап болады.

Зерттеушілер әлеуметтік мазасыздыққа ерекше назар аударады. Әлеуметтік мазасыздық әлеуметтік өзара әрекеттесу жағдайымен тығыз байланысты [24]. Бұл термин ұялшақтықтан психикалық бұзылуға дейінгі құбылыстардың барлығын білдіреді. Жеке бұзушылық ретінде әлеуметтік мазасыздық АХЖ-не жақында кірді. Бұған дейін әлеуметтік мазасыздық салыстырмалы түрде аз кездесетін бұзушылық болып көрінді. 10-шы АХЖ - да осы бұзылу адамдардың шағын топтарындағы назардан қорқуды бастан кешіруді және мұндай

жағдайлардан бас тарту стратегияларымен түсіндіріледі. Тек 1-2 жағдайда жоғары мазасыздықты сезінетін адам, әдетте, әлеуметтік мазасыздықтың белгілі бір немесе шектеулі кіші түріне ие. Егер адам әлеуметтік байланыстардың көп бөлігінен қорқатын болса, онда бұл әлеуметтік фобияның жалпыланған кіші түрі.

Түрік іріктеуінде жүргізілген зерттеуде тексерілгендердің 20,8% - ы осы жыл ішінде әлеуметтік мазасыздыққа ие болды, 21% - ы бұрынғы өмірінде әлеуметтік мазасыздыққа ие болды деп мәлімдеді. Мазасыздықтың басқа түрлері сияқты, әлеуметтік фобиялар ауылдық тұрғындармен салыстырғанда қалаларда тұратын әйелдерде де жиі кездеседі [17].

Шолу мақаласында ресейлік авторлар әлеуметтік фобияның таралуы туралы соңғы жылдардағы деректерді талдау бұл туралы әлеуметтік құбылыс ретінде айтуға мүмкіндік беретінін айтады [16,18]. Осы дереккөзге сәйкес, әлеуметтік мазасыздығы бар адамдардың 50-ден 80% - на дейін кем дегенде тағы бір коморбидті бұзылысқа (басқа фобия, депрессия, алкоголь немесе есірткіге тәуелділік, тамақтанудың бұзылуы, обсессивті-компульсивті тұлғаның бұзылуы) ие. Авторлар әлеуметтік фобияның жоғары көрсеткіштері бар адамдарда суицидтік ойлар мен ниеттердің көп мөлшерін атап өтеді. Әлеуметтік фобиялардың өзін-өзі бағалаудың төмендігі және сыннан қорқудың қатар жүруі жиі кездесетіндігі туралы айтады. Қалыпты және төмен деңгейдегі әлеуметтік мазасыздығы бар адамдармен салыстырғанда, әлеуметтік мазасыздық деңгейі жоғары адамдарда жоғары эмоционалды дезадаптация және стресстік жағдайларды жеңудің конструктивті емес әдістері жиі кездесетіні анықталды.

Корей іріктеуінде жүргізілген зерттеу мазасыздық белгілері суицидтік ойлардың тәуелсіз қауіп факторы болып табылатындығын анықтады [19]. Осылайша, клиницистер суицидтік ойларды бағалау кезінде скринингтік тексеру үшін мазасыздық белгілерін қолдана алады. Бұл нәтижелер ересек іріктеудегі лонгитюдтық зерттеу нәтижелеріне сәйкес келеді [9]. Ол мазасыздықтың болуы кейіннен суицидтік ойлар мен әрекеттердің пайда болуының тәуелсіз қауіп факторы екенін анықтады. Деректер коморбидті мазасыздықтың болуы көңіл-күйі бұзылған адамдарда суицидтік әрекеттің қауіпін арттыратынын нақты көрсетті. Басылым авторларының пікірінше, психикалық денсаулық және саясат саласындағы мамандар осы нәтижелер туралы білуі керек. Мазасыздықты емдеу кейінгі суицидтік мінез-құлық қауіпін төмендететінін анықтау үшін қосымша зерттеулер қажет.

Екі жыныстағы сау адамдар мен жалпыланған мазасыздықпен ауыратын науқастарды салыстырмалы зерттеу интеллект деңгейі мен мазасыздық көріністері арасындағы байланысты көрсетті. Жоғары интеллект ең аз немесе ең үлкен алаңдаушылықпен байланысты екендігі анықталды [20]. Дені сау пациенттер тобында жоғары IQ мазасыздық деңгейі жоғары адамдарда анықталады, ал сау IQ іріктеуінде мазасыздық деңгейі төмен адамдарда жоғары болады.

Смирнов өмір салтының келесідей сипаттамалары бойынша әртүрлі мазасыздық деңгейі бар субъектілер арасындағы статистикалық сенімді айырмашылықтарды анықтады, мысалы, мақсаттарға жетуге тырысу, өмірге қанағаттану дәрежесі, дұшпандықты қабылдау - қоршаған әлемнің достығы сияқты [21]. Жеке мазасыздықтың бірдей жоғары деңгейіне ие, бірақ әр түрлі жастық, жыныстық және әлеуметтік топтардағы адамдарда өмір салты, жетістіктерге ұмтылу және қоршаған әлемнің дұшпандық сезімдері сияқты жалпы сипаттамаларын анықтады. Мазасыздық деңгейі төмен адамдар үшін өмір салтының келесі ұқсас сипаттамалары тән: жоғары жетістіктерге ұмтылудың болмауы, қазіргі жағдайға қанағаттанудың жоғары деңгейі, тәжірибе қоршаған әлемнің жайлылығы мен қауіпсіздігі сезімі [21].

Жастар үлгісінің материалында жеке мазасыздық деңгейі мен «эмоцияларыңызды басқару» сияқты эмоционалды интеллект көрсеткіші, сондай-ақ өзін-өзі ынталандыру арасындағы кері корреляциялық байланыс анықталды. Жоғарытұлғалық мазасыздық оқу іс-әрекетінде шиеленісті тудыруы мүмкін және студент пен оқытушы арасындағы оңтайлы өзара әрекеттесуге кедергі келтіреді. Мазасыздықтың жоғары деңгейі бар студент өз

мүмкіндіктерін жүзеге асырудан бас тартуы мүмкін, өйткені бұл алаңдаушылық деңгейін төмендетеді, бұл өмірді үйреншікті етеді. Көбінесе мұндайда айналасындағыларға бейімделу емес, оқшаулану мен жалғыздықты тудыратын интроверттілікті арттырып, өзінің ішкі әлеміне кету стратегиясы таңдалады [22].

Мазасыздықтың жоғарылауы жарақаттан кейінгі стресстің ауырлығымен тығыз байланысты. Мазасыздық неғұрлым жоғары болса, өзін-өзі айыптау, катастрофизация және руминация эмоцияны реттеудің сияқты стратегиялары жиі таңдалады [23]. Жоғары мазасыздығы бар адамдар травматикалық тәжірибені сөзсіз қабылдауға бейім, олар көбінесе обсессивті ойлармен, оқиғаның жаһандық өлшемдері мен оның теріс салдары туралы ойлармен қиналады. Олар травматикалық тәжірибенің мағынасын қайта бағалауда және оған деген көзқарасты өзгертуде қиындықтарға тап болады, бұл психологиялық және психотерапиялық көмек процесін қиындатады.

Біздің зерттеуіміздің контекстінде ең қызықтысы-мазасыздық пен белсенділіктің байланысын зерттеу [24]. XX ғасырдың 50-70 жылдарындағы зерттеулер көрсеткендей, жеңіл тапсырмаларды орындау кезінде мазасыз еместермен салыстырғанда жоғары мазасыздығы бар адамдар ең сәтті болып шығады. Күрделі мәселелерді шешуде қарама-қарсы үрдіс байқалады: аз уайымдайтын адамдар табысты болады. Жоғары уайымдайтын адамдарда қазіргі жағдай күрделі мәселелерді шешуге кедергі келтіретіні анықталды, олар сәтсіздік немесе уақыт тапшылығы туралы хабарламаларға аса сезімтал. Қиындықтың күрделілігі емес, сәтсіздіктен немесе сәтсіздіктен қорқу алаңдаушылық тудырады. Сәтсіз хабарламаларға қарағанда, жетістік туралы хабарламалардан кейін мазасыз зерттелушілер тапсырмаларды тезірек игерді.

Австралиялық зерттеушілер тобы кәсіби спортшылардан мазасыздық туралы мұқият таңдалған жарияланымдарға мета-талдау жасады. Мазасыздық пен жыныс (әйелдерде ол жоғары), спорт тәжірибесі, спортшылардың жарақаттануы, мансапқа қанағаттанбау және жақында болған қолайсыз оқиғалар арасындағы байланыс анықталды [25]. Жоғары дәрежелі спортшылардың тәжірибесі аз спортшыларға қарағанда мазасыздық пен алаңдаушылық деңгейі төмен болды. Тұрақты жоғары нәтижелерді көрсету қабілеті "мазасыздықтың оңтайлы жағдайы" бар жеңіл атлеттерде жиі байқалды (спортшының естеліктеріне байланысты). Ең жоғары алаңдаушылық эстетикалық спорт түрлерінің спортшыларында (мысалы, мәнгерлеп сырғанау, көркем гимнастика), ең төменгісі – қауіпті спорт түрлерінде (мысалы, парашютизм немесе мотоспорт), ерлерде де, әйелдерде де кездеседі. Жеке және топтық спорт өкілдерінің алаңдаушылығында айырмашылықтар анықталған жоқ.

Ситуациялық мазасыздық шығармашылық қызметтің өнімділігіне деструктивті және сындарлы әсер етуі мүмкін. Зерттеуде [26] ситуациялық мазасыздықтың жағымсыз әсері шығармашылық процестің барлық кезеңдерінде мазасыздықтың жоғары қарқындылығымен және шешім қабылдау кезеңдерінде алаңдаушылықтың айқын жеткіліксіздігімен немесе болмауымен анықталады. Ситуациялық мазасыздықтың конструктивті әсерінің шарттары-бұл субъектінің өзіне деген сенімділігі мен мәселені шешуге деген қызығушылығының болуы, мұнымен қатар ситуациялық мазасыздықтың қалыпты көрсеткіштері болуы керек. Кішігірім қарқындылықтың жұмыс жағдайлық алаңдаушылығы шығармашылық белсенділіктің өнімділігіне оң әсер етеді және іздеу белсенділігінің артуына ықпал етеді. Авторлар релаксация процедуралары мазасыздықты азайтуға көмектеспейтінін, ішкі эмоционалды реттеу арқылы тұлғалық мазасыздық әлдеқайда төмендейтінін айтады.

Әскери қызметшілердің әскери қызметтің ерекшелігіне байланысты, сондай-ақ нақты немесе оқу-жаттығу жауынгерлік іс-қимылдарына қатысу қажеттілігіне байланысты

мазасыздық бұзылыстар дамуының жоғары қаупіне ие. Жергілікті соғыстар кезінде немесе қарулы қақтығыстар кезінде жарақат алған барлық тексерілгендердің эмоционалды және физикалық стресс реакциясының ауырлығы өте жоғары екендігі атап өтілді. Бұл сезімдер салыстырмалы түрде қысқа мерзімді күйден невротикалық және психотикалық деңгейлердің созылмалы бұзылуларына дейін өзгеруі мүмкін. Шетелдік ақпарат көздері соғыс ардагерлерінің арасында әсіресе травматикалық тәжірибеден өткен адамдар үшін мазасыздық пен паникалық шабуылдары өте жиі кездесетіні көрсетіледі [27,20].

Соғыс қимылдарына қатысушылардың 90%-ында мынадай факторлар: ұрыс жолдастарының қайтыс болуы мен жаралануы, ауыр жараланғандардың немесе қаза болғандардың пайда болуы, ұрыстағы жарық-шу әсері, жанып жатқан әскери көліктің түрі қатты шиеленіс пен қорқыныш туғызады [28].

Ұрыс кезінде қорқыныш күйі пайда болған әскери қызметкерлерде мынадай қорқыныш пен үрей көріністері бар: реакцияның болмауы, жауынгерлік жағдайдың жедел өзгеруіне қате немесе баяу реакция, атысты тоқтату немесе командирдің бұйрығын орындаудан бас тарту, ауаға оқ ату, тығылуға және жасырынуға деген ұмтылыс, бұғып қалу, қарсыластың жағына қарауға деген қорқыныш пен құлықсыздық, бақыланбайтын қозғалыстар және қауіп көзінен жүгіруге тырысу [29].

А.Г. Сабадаш өзінің диссертациялық зерттеуінде «Әскери мазасыздық» ұғымын тұжырымдайды [30]. Эмпирикалық зерттеу барысында автор тым мазасыз курсанттардың білім мен дағдыларды төмен және баяу игеруімен сипатталатынын анықтады. Әскери мазасыздықтың жоғары көрсеткіштері курсанттардың әскери оқу мақсаттарының қалыптасуына және олардың қызметінің нәтижелерін модельдеуге, олардың іс-әрекеттерін бағалаудың барабарлығына теріс әсер етеді. Мазасыздықтың жоғары көрсеткіштері бар курсанттарға сыртқы және ішкі жағдайлардың өзгеруі кезінде алаңдаушылықтың төмен көрсеткіштері бар курсанттармен салыстырғанда жеткіліксіз реттеуші икемділік пен қатаңдық тән.

Зерттеушілер тобы [31] емтихан тапсыру кезінде әскери университеттің бірінші курс курсанттарындағы мазасыздық пен жүрек ырғағы арасындағы байланысты зерттеді. Емтиханға алаңдаушылық жүрек-тамыр жүйесі мен ырғақты вегетативті реттеу механизмдері екіұштылықпен көрініс берді және субъектілердің мазасыздық деңгейімен байланысты болды. Екі жыныстың аса мазасыз курсанттары вегетативтік жүйке жүйесінің симпатикалық бөлігінің аса белсенділігіне ие болды. Бұл фактілер мазасыздықтың жалпылануы және оның психосоматизациясы туралы айтады.

Ішкі істер министрлігінің қызметкерлеріндегі мазасыздық, мотивация және белсенділіктің өзара байланысын зерттеу [32]. Ішкі істер қызметкерлерінің ситуациялық және тұлғалық мазасыздығының жоғары деңгейі агрессия мен дұшпандықтың көріністерімен, эмоционалды күйзелістің қалыптасуымен байланысты екенін анықтады.

Зерттеуші Н.Н. Саппа [33] әскери оқу орындарының курсанттарының әлеуметтік мазасыздығын талдай отырып, оны «ведомстволық оқу орнындағы оқу процесінің ажырамас бөлігі» деп сипаттайды. Ол курсанттардағы әлеуметтік мазасыздықтың жоғары деңгейі олардың өмірінің қатаң реттелген жағдайларында эмоционалды ыңғайсыздық тәжірибесімен байланысты екенін айтады. Автор курсанттарда мазасыздықты қалыптастыруға ықпал ететін факторларға сілтеме жасайды:

- командирлер мен оқытушылар мен білім алушылардың қарым-қатынасының авторитарлық стилі басым;

- оқу-білім беру процесінің регламенттелген және сырттан берілген басқарушылық және ұйымдастырушылық негіздері;

- өмір сүру кеңістігінің салыстырмалы шектеулілігі және әлеуметтік байланыстардың салыстырмалы тұрақтылығы;

- әскери ұжымдағы қарым-қатынастардың салыстырмалы формальді сипаты, олардың жоғары жиілігі мен қарқындылығы.

Басқа автордың пікірі бойынша [30], мазасыздықтың айқындылығы көбінесе әскери-кәсіби қызметті игеру себептерімен байланысты. Ол әскерге шақыру бойынша әскери қызметкерлердің мазасыздығын зерттеу барысында мазасыздықтың төмен деңгейі бар әскери қызметкерлердің ішкі мотивтері мен жетістікке жетуге деген уәждері жиі кездесетіні анықталды, ал жоғары мазасыздығы бар әскери қызметкерлер әскери-кәсіби қызметті игерудің сыртқы мотивациясының үстемдігімен және сәтсіздіктерден аулақ болу мотивациясымен сипатталады. Әскери қызметкерлердің мотивтерінің иерархиясында қызмет жағдайларын жеңілдету, әлеуметтік бедел және жеңілдіктер алу мотивтері басым.

Американдық авторлар [34] психологиялық көмекке деген үлкен қажеттілікке қарамастан, стигматизация қорқынышы Ирак немесе Ауғанстанда қызмет еткеннен кейін АҚШ әскери жаяу әскерінің жеке құрамында психикалық денсаулығына байланысты мәселелер туындады, тек 50% жағдайда мамандарға қажетті көмек алуға жүгінді. Доктор Фридман: сарбаздар медициналық диагноз қою әскери мансапты тоқтатады деп қорқады. Авторлар әскери қызметкерлерге арналған психологиялық және медициналық көмек стандарттары мен процедуралары құпиялылық қағидаттарына сәйкес келуі керек деп дұрыс айтады.

Ішкі Істер Министрлігі Академиясының курсанттарының психологиялық қорғаныс контекстіндегі әлеуметтік мазасыздығы орыс авторларының мақаласында қарастырылады [35]. Практикалық зерттеуге сүйене отырып, әлеуметтік мазасыздықты теріс жағдай ретінде қарастыруға болмайды және оқу процесінің ажырамас бөлігі болып табылады. Курсанттар мазасыздықты болдырмауға тырысады және көбінесе субъективті күрделі мәселелерді шешуді қарапайым және қол жетімді шешімдермен алмастырады. Психологиялық қорғаныс ретінде студенттер регрессияны, проекцияны және ығыстыруды таңдайды.

Мазасыздық туралы зерттеулерді қорытындылай келе, келесі **қорытынды жасауға болады:**

- Мазасыздық - физиологиялық, жүріс - тұрыстық, когнитивтік, психоәлеуметтік сипатқа ие, жоғары коморбидтілігі бар жалпы психикалық жағдай. Жалпы алғанда, алаңдаушылықтың қазіргі заманғы көзқарасы оның жағымды және жағымсыз жақтарын түсінумен сипатталғанымен, көптеген дерек көздерде мазасыздықтың жоғарылауы өзін-өзі тануға, жеке және кәсіби қасиеттерге, қызметтің өнімділігіне және адам өмірінің басқа аспектілеріне теріс әсер ететіндігі айтылған.

- Мазасыздықтың бірнеше түрлері бөлінеді, олардың ішінде бастысы-тұлғалық, ситуациялық және әлеуметтік.

- Әскери қызметкерлердің кәсіби қызметі контекстінде олардың маңыздылығы жоғары түрлі мазасыздықтарды зерттеуге үлкен қызығушылық танытқанына қарамастан, осы тақырып бойынша әсіресе қазақстандық зерттеулердің тапшылығы сезіледі.

References

1. Bandelow B., Michaelis S. *Epidemiology of anxiety disorders in the 21st century //Dialogues in clinical neuroscience.* – 2015. – T. 17. – №. 3. – С. 327

2. *Adaptirovannoe klinicheskoe sestrinskoe rukovodstvo «Skrining, otsenka i uhod za vzroslyimi patsientami, stradayuschimi zlokachestvennyim novoobrazovaniem s soputstvuyuschim fiziologichnyim distressom i posleduyuschey depressiey» / M.E. Kim, A.B. Akanov, D.A. Zaynullina // Nur-Sultan: Respublikanskiy tsentr razvitiya zdavoohraneniya, 2019.- 47 s.*
3. *Soloveva S.L. Trevoga i trevozhnost: teoriya i praktika [Elektronnyy resurs] // Meditsinskaya psihologiya v Rossii: elektron. nauch. zhurn. – 2012. – N 6 (17). – URL: <http://medpsy.ru> (data obrascheniya: 15.09.2021)*
4. *Martiyihin I. Trevozhnyie rasstroystva v Rossii - rezultaty oprosa Rossiyskogo obschestva psihatrov [Elektronnyy resurs] // Rossiyskoe obschestvo psihatrov. Rezhim dostupa: <https://psichiatr.ru/news/652/> (data obrascheniya: 12.08.2021)*
5. *Nesterenko A. I., Vasilev V. N., Zagulova D. V. Prognoz trevozhnosti u studentok na osnovanii ih tipologicheskikh razlichiy // Psihologicheskij zhurnal.*
6. *Nehoroshkova A. N., Gribanov A. V., Dzhos Yu. S. Problema trevozhnosti kak slozhnogo psihofiziologicheskogo yavleniya // Ekologiya cheloveka. – 2014. – N. 6.*
7. *Izard K. E. Psihologiya emotsiy. – Izdatelskiy dom "Piter", 1999.- 464 str.*
8. *Dabkowska M., Dabkowska-Mika A. Risk factors of anxiety disorders in children // A fresh look at anxiety disorders. – 2015. – T. 1.*
9. *Sareen J. et al. Anxiety disorders and risk for suicidal ideation and suicide attempts: a population-based longitudinal study of adults // Archives of general psychiatry. – 2005. – T. 62. – №. 11. – C. 1249-1257.*
10. *Sidorov K.R. Trevozhnost kak psihologicheskij fenomen // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya «Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika». – 2013. – N. 2.-S.42-51*
11. *Mey R. Smyisl trevogi // Rollo Mey. – 2001.*
12. *Gribanov A.V. i dr. Trevozhnost kak psihofiziologicheskaya problema // trevozhnost u pozilyih: psihofiziologicheskije aspekty. – 2016. – S. 30-50.*
13. *Skryinnikova N.V. Lichnostnaya trevozhnost i ee proyavlenie v mladshem podrostkovom vozraste // Pedagogika: istoriya, perspektivy. – 2021. – T. 4. – N. 1. – S. 134-142.*
14. *Chulkova A.V. Izuchenie urovnya lichnostnoy trevozhnosti u podrostkov // Ros vestn perinatol i pediat. 2016. #4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-urovnya-lichnostnoy-trevozhnosti-u-podrostkov> (data obrascheniya: 13.08.2021).*
15. *Spilberger Ch. D. Kontseptualnyie i metodologicheskije problemy issledovaniya trevogi // Trevoga i trevozhnost: hrestomatiya/sost. i obsch. redaktsiya VM Astapova. – 1983. – S. 85.*
16. *Nikitina I. V., Holmogorova A. B. Sotsialnaya trevozhnost: sodержanie ponyatiya i osnovnyie napravleniya izucheniya. Chast 1 // Sotsialnaya i klinicheskaya psichiatriya. – 2010. – T. 20. – N. 1.-S 80-86*
17. *Gültekin B.K., Dereboy I. F. The prevalence of social phobia, and its impact on quality of life, academic achievement, and identity formation in university students // Turk Psikiyatri Dergisi. – 2011. – T. 22. – №. 3. – C. 150-158.*
18. *Nikitina I. V., Holmogorova A. B. Sotsialnaya trevozhnost: sodержanie ponyatiya i osnovnyie napravleniya izucheniya. Chast 2 // Sotsialnaya i klinicheskaya psichiatriya. – 2011. – T. 21. – N. 1.*
19. *Choi H.Y. et al. A study on correlation between anxiety symptoms and suicidal ideation // Psychiatry investigation. – 2011. – T. 8. – №. 4. – C. 320-326*
20. *Coplan J. D. et al. The relationship between intelligence and anxiety: An association with subcortical white matter metabolism // Frontiers in Evolutionary Neuroscience. – 2012. – T. 3. – C. 8-15.*

21. Smirnov Yu.A. *Stil zhizni u lits s raznyim urovnem lichnostnoy trevozhnosti* //Avtoref. diss.... *kand. psihol. nauk.* – 2007.- 20 str.
22. Gribkova O.V. *Vzaimosvyaz lichnostnoy trevozhnosti i emotsionalnogo intellekta u studentov mladshih kursov gumanitarnykh spetsialnostey* //Vestnik Samarskoy gumanitarnoy akademii. *Seriya: Psihologiya.* – 2012. – N. 1.- S.3-7.
23. Byihovets Yu.V., Padun M.A. *Lichnostnaya trevozhnost i regulyatsiya emotsiy v kontekste izucheniya posttravmaticheskogo stressa* //Klinicheskaya i spetsialnaya psihologiya. – 2019. – T. 8. – N. 1. – S. 78-89.
24. Sidorov K.R. *Trevozhnost kak psihologicheskiy fenomen* //Vestnik Udmurtskogo universiteta. *Seriya «Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika».* – 2013. – N. 2.-S.42-51
25. Rice S.M. et al. *Determinants of anxiety in elite athletes: a systematic review and meta-analysis* //British journal of sports medicine. – 2019. – T. 53. – №. 11. – C. 722-730.
26. Gulchik V.V. *Usloviya konstruktivnogo i destruktivnogo vliyaniya situativnoy trevozhnosti na produktivnost tvorcheskoy deyatel'nosti studentov* //VesnIk Mazyirskaga dzyarzhaynaga pedagagIchnaga ynIversIteta Imya IP ShamyakIna. – 2006. – N. 1 (14).
27. *Anxiety Attack Symptoms: What Veterans with Anxiety Should.*- URL: <https://www.heroesmile.com/anxiety-attack-symptoms-what-veterans-with-anxiety-should-know/> (дата обращения 13.08.2021)
28. Pintyashin E.V. *Negativnaya rol trevogi pri strelbe iz ognestrel'nogo oruzhiya* //III Mezhdunarodnyiy penitentsiarnyy forum" Prestuplenie, nakazanie, ispravlenie". – 2017. – S. 256-260.
29. Yureva L.N. i dr. *Diagnostika, korrektsiya i profilaktika krizisnykh sostoyaniy u uchastnikov voennykh konfliktov.* – 2017.- 204 str.
30. Sabadash A.G. *Trevozhnost kak psihologicheskiy faktor snizheniya effektivnosti voenno-uchebnoy deyatel'nosti kursantov: dis.* – Altayskaya gosudarstvennaya akademiya obrazovaniya im. VM Shukshina, 2002.-18 str.
31. Deryagina L.E. i dr. *Vzaimosvyaz urovnya trevozhnosti i regulyatornogo profilya ritma serdtsa u kursantov v usloviyakh provedeniya ekzamena* //Ekologiya cheloveka. – 2017. – N. 12.- S.21-25.
32. Dubnyakova A.I. *Vzaimosvyaz trevozhnosti lichnosti s aktivatsiyey i motivatsiyey u sotrudnikov organov vnutrennih del* // Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena. 2007. N32. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-trevozhnosti-lichnosti-s-aktivatsiyey-i-motivatsiyey-u-sotrudnikov-organov-vnutrennih-del> (data obrascheniya: 14.08.2021).
33. Sappa N.N. *O sotsialnoy trevozhnosti kursantov* //Psihopedagogika v pravoohranitelnykh organakh. – 2018. – N. 1 (72).- 36-39.
34. Spurgeon D. *Fear of stigma deters US soldiers from seeking help for mental health* //BMJ. – 2004. – T. 329. – №. 7456. – C. 12.
35. Tsvetkov V.L. i dr. *Sotsialnaya trevozhnost kursantov v kontekste psihologicheskoy zashchity* //Psihopedagogika v pravoohranitelnykh organakh. – 2016. – N. 4 (67).- S.63-66

Aijanova Z.Zh.¹, Kussainova M.A.², Tileubayeva M.S.²

*¹ Caspian University of Technologies and Engineering named after Sh.Yessenov
(Aktau, Kazakhstan)*

*² Kazakh Ablai khan University of International Relations and World Languages
(Almaty, Kazakhstan)*

PERSONALITY-ORIENTED EDUCATION AS A CONDITION OF THEORETICAL THINKING DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Abstract

The specificity of personality-oriented education as ecological psychological education environment contributing to the development of primary schoolchildren theoretical thinking is considered in the article. Basic problems connected with such approach inculcation into modern school practice are singled out.

Key words: Personality-oriented education, ecological-psychological education environment, theoretical education environment, theoretical thinking, primary schoolchild.

Айджанова З.Ж.¹, Қусаинова М.А.², Тилеубаева М.С.²

*¹ Ш.Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті
(Ақтау, Қазақстан)*

² Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті, (Алматы, Қазақстан)

ЖЕКЕ ТҰЛҒАҒА БАҒЫТТАЛҒАН БІЛІМ БЕРУ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ ОЙЛАУЫН ДАМУДЫҢ ШАРТЫ РЕТІНДЕ

Аннотация

Мақалада бастауыш сынып оқушыларының теориялық ойлауын дамытуға ықпал ететін экологиялық-психологиялық білім беру ортасы ретінде тұлғаға бағытталған оқытудың ерекшелігі қарастырылады. Бұл тәсілді заманауи мектеп практикасына енгізумен байланысты негізгі проблемалар атап өтілді.

Түйінді сөздер: тұлғаға бағытталған оқыту, экологиялық-психологиялық білім беру ортасы, теориялық ойлау, кіші оқушы.

Айджанова З.Ж.¹, Қусаинова М.А.², Тилеубаева М.С.²

*¹ Каспийский университет технологий и инжиниринга имени Ш.Есенова
(Ақтау, Казахстан)*

² Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, (Алматы, Казахстан)

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

В статье рассматривается специфика личностно-ориентированного обучения как эколого-психологической образовательной среды способствующей развитию теоретического мышления младших школьников. Выделены основные проблемы, связанные с реализацией данного подхода в практику современной школы.

Ключевые слова: личностно-ориентированное обучение, эколого-психологическая образовательная среда, теоретическое мышление, младший школьник.

Modern state educational institutions (for various reasons) are not always a place of comfort for every child; therefore they cannot form him as a fully developed personality, capable of competently building its future in a system of market relations. In other words, the problem of modern educational environments can largely be defined by the need to create an ecological-psychological space that would allow the child to develop as a full-fledged individual without compromising all levels of health. The health of children is directly dependent on an educational institution that provides children of all kinds of nervous systems and levels of preparation with different starting conditions for success.

The personality of the child in such a space will be formed in the following direction: from the development of a sense of belonging, through the unity of knowledge and adequate evaluation of them, to the aesthetic satisfaction resulting from the activities and life of human society. It will be an educational environment of health and joy, creativity and inspiration, for both child and teacher, i.e. environmentally friendly.

Without pretending to be categorical, it can be noted that such educational institutions are already beginning to form, but in order for the process of creating a new health educational institution to be successful, it is necessary to change the content of education, the structure and principles of teaching in it, which will create conditions for the formation of a healthy lifestyle and individual development of the child. It should certainly be an alternative to the existing system of development and socialization of the child, taking into account the specificities of a particular region.

In the current context of reforming of the socio-economic, political and cultural life of the country, the democratization and humanization of secondary schools, the change in the educational paradigm, the problems of increasing the efficiency and quality of education and upbringing of the younger generations, preparing them for labor and social activities in a market economy are actualized.

The most important factor in the successful implementation of this task is a comprehensive study and consideration of individual, psychological, gender, age and aesthetic capabilities of students, personality-oriented education and upbringing.

The criteria for the quality of school work in an ecological-psychological environment are: children's health; scientifically based diagnostics of student development; creative research laboratory of the teacher; creation of an integral educational system that develops children and preserves their health; building a school world in which the child does not prepare for life, but lives.

The realization of personality-oriented learning in the educational process of the school implies abandoning the system of «ready-made» knowledge, skills, abilities and is based on the effective involvement of students in educational and learning activities, aimed at mastering the knowledge and experience of creative activity independently. These targets correspond to the most important educational task in society – to form a commitment to lifelong learning for children, the ability to live and work in an information society; to ensure the development of reflexive skills, creative abilities. Indeed, the processes of informatization in society and the rapid pace of scientific and technological progress are placing increasing demands on the personal development of human beings - the formation of such qualities as independence, initiative, ingenuity, entrepreneurship; the ability to set tasks, to develop projects of activities, to make optimal decisions.

An experimental study of the development of the components of theoretical thinking in the context of personality-oriented learning was conducted during the academic year, namely from September to May. As a result, each methodology was carried out twice: the first time- at the beginning of the academic year, before the introduction of a personality-oriented program, and the second time- at the end of the academic year, after training in a personality-oriented program. As

diagnostic methods, the test of mathematical analogies developed by A.G. Gaishtut - diagnostics of general intelligence and the test «Qualitative assessment of problem solving», developed by A.Z. Zak were used. The experimental groups were composed of primary school students, firstly in the context of personality-oriented learning (experimental classes) and secondly in the context of traditional schools. / students in the conditions of student-centered learning (experimental classes) and, secondly, students studying in traditional schools. The total number of students was more than 400. About 200 students are in classes with a personality-oriented system and 200 students in regular classes. Thus, all the results of the study were subjected to comparative analysis. Mathematical data processing was carried out according to the Student's t criterion.

The analysis of the results obtained during the test of the theoretical thinking of primary schoolchildren reveals differences in the thinking of children of this age: the number of students who solve problems in a theoretical way increases from September to May. This means that part of the “empiricists” become “theoreticians”; hence, the differences on this parameter are movable. In an experimental study of this method, based on the results obtained in the testing of students, the following levels can be distinguished: high, medium, low, which show the degree of the intellectual development of children studying according to the traditional program and children of classes with personality-oriented technology.

In determining the levels, a complex indicator was used, taking into account both the number of tasks and the empirically determined complexity.

The results obtained by the method of A. Zak are presented in Table 1

Table 1 - Average values of the formation of components of theoretical thinking of primary schoolchildren

Components of theoretical thinking	Classes							
	Classes studying in the system of personality-oriented learning				Regular class			
	Sep-tem-ber	May	difference between average	t criterion	Sep-tem-ber	May	difference between average	t criterion
ability to act in the mind	3,83	3,97	0,14	0,31 p > 0,05	3,8	3,9	0,1	0,27 p > 0,05
establishing a structural commonality of tasks	4,23	5,8	1,54	1,51 p > 0,05	3,4	4,2	0,8	0,81 p > 0,05
analysis of problem conditions	2,33	5,6	3,24	3,46 p < 0,01	2,4	3,3	0,9	2,02 p < 0,05
reflection	0,30	1,3	0,97	2,47 p < 0,05	0,5	0,9	0,4	1,7 p > 0,05
planning	0,30	2,9	2,60	5,92 p < 0,01	0,5	0,4	-0,1	0,61 p > 0,05

The analysis of the results of the theoretical thinking test of primary schoolchildren reveals differences in the thinking of children of this age: the number of students who solve problems in a theoretical way increases from September to May. This means that part of the «empiricists» become «theoreticians; therefore, differences on this parameter are movable. The results of the success of solving problems in accordance with the high, medium and low levels of success in solving problems in two groups of students are presented in Table 2.

Table 2 - Indicators of the severity of the components of theoretical thinking in two groups at the end of the year (May) (%)

Classes	Levels of expression of components of theoretical thinking (%)		
	High	Medium	Low
Experimental	13,34	86,66	0
Control	1,34	73,33	25,33

The proposed test of A.Z. Zak "Qualitative assessment of problem solving" showed that the students of experimental classes coped with solving problems most successfully. In these classes, the high level was 13.4% and in the control classes the high level was only 1.4 per cent, although it should be noted that the average level in the control classes was 73.33% and in the experimental classes, 86.66%, but in the control classes a low level stood out, equal to 25.3%, in the personality-oriented group this level is absent.

If the number of problems solved by children of experimental classes is much greater, then in an ordinary class theoretical thinking is only being formed. The dynamics of the development of thinking of these groups are different. You can see a big difference, and the advantage of being able to think theoretically in a class that learns through personality-oriented technology.

All this makes it possible to assert that the theoretical thinking of primary schoolchildren who study under a special program with introduction of personality-oriented technology is developing more successfully from September to May. The increase in the number of tasks solved by children enrolled in a personality-oriented program is relatively high (Table 3).

Table 3 - Average values of the formation of theoretical thinking of primary schoolchildren

Components	Classes with personality-oriented learning technology				Regular classes			
	the average			t – criterion	the average			t – criterion
Difference between averages	Sep-temb er	May			Sep-temb er	May		
Analysis	1,07	2,73	1,66	3,17 p< 0,1	1,0	1,7	0,7	2,70 p< 0,5
Comparison	0,93	2,07	2,04	3,32 p< 0,1	0,8	1,9	1,1	2,75 p< 0,5
Formation of analogies	0,40	1,83	1,43	4,43 p< 0,1	0,5	0,9	0,4	1,70 p> 0,5
Generalization	0,40	1,8	1,4	4,87 p< 0,1	0,5	0,8	0,3	1,73 p> 0,5

Solving the proposed tasks, children of ordinary classes in some cases used an empirical method of learning, tried to guess the answer, did not seek to understand the condition of the tasks. It follows that the low results and indicators of schoolchildren studying according to the traditional system. Other children tried to set a goal specific to the analysis, tried to analyze the condition of the problem, understand its system and find the right solution. Hence the high results in the personality-oriented group.

The results obtained during the solution of A.G. Gaishtut's problems in the Test of mathematical analogies are presented in Table 4.

Table 4 - Indicators of the expression of the levels of comparative analysis of the formation of mathematical operations according to the test of Gaishtut A.G. TMA at the end of the year (May) (%)

Classes	Levels of expression of components of theoretical thinking (%)		
	High	Medium	Low
Experimental	86,66%	13,34	0
Control	0	76,66%	23,34%

Each task is a task of the methodology corresponding to a certain mental operation. The implementation of which has been found to have unequal degrees of difficulty for students.

According to the data given in Table 4, it can be seen that at the stage of training in classes with personality-oriented learning technology, the average values for all components (analysis, comparison, formation of analogies, generalization) have significantly increased, and in the class of traditional training, the dynamics of the development of components is almost insignificant.

According to the data provided by this method, it is safe to say that the high level of mental development was shown by almost all children in classes with the introduction of personality-oriented learning technology - 86.66%, in ordinary classes there is no high level. In ordinary classes, of course, the dynamics of the development of operations can be traced, but to a much lesser extent - the average level is 76.66%, in the personality-oriented group the average level is 13.33%. The classes with the introduction of the personality-oriented learning technology do not have a low level, which means that all students have successfully completed mathematical tasks, while in the ordinary classes the low level was 23.33 per cent. Most of the children of these classes have developed only an empirical type of thinking. Students in experimental classes are read into the task, subtracting from the text the conditions of the task, the diagrams, the ratio of quantities. The process of solving the problem is purposeful, meaningful and manageable. At the same time, actions characteristic of theoretical thinking are observed: analysis, comparison, formation of analogies, generalization

Having carried out correlation analysis between the tests using Spearman's r_s , rank correlation, the concomitant dependence of the signs of theoretical thinking, mathematical analogies, in the control and personality-oriented groups was established and the results obtained are presented in Table 5.

Table 5 - Comparative results according to the methods of Gaishtut, Zak

Compared results by method	Correlation			
	regular classes	significance	classes with the introduction of personality-oriented technology	relevance
Qualitative assessment of the solution of A.Z. Zak's problems and the test of mathematical analogies by A.G. Gaishtut	0,37	$p < 0,05$	0,38	$p < 0,05$

From the data in table 5, it can be concluded that in both ordinary classes and experimental classes, the correlation between the results obtained by the A.G. Gaishtut and A.Z. Zak methodology is statistically significant ($p < 0.05$) and is positive.

Of course, one cannot speak of dependence in the strict sense, but by that word we mean influence, connection, any agreed changes. This suggests that in general the learning process itself has an impact on the development of theoretical thinking ($p < 0.05$).

The results allowed us to assert that training in personality-oriented technology provides a much greater degree of formation and development of planning abilities ($p \leq 0,01$) and analysis of the condition of the task ($p \leq 0,01$). The remaining components of theoretical thinking develop sufficiently in experimental classes, although such abilities as reflection have also significantly increased ($p \leq 0,05$) in these classes, compared with the control group of students.

In traditional teaching in children, the development of components of theoretical thinking in the dynamics from September to May is minimal and a significant increase is observed only in the ability to plan ($p < 0.01$) and the ability to analyze the condition of the task on ($p < 0.05$).

Considering in detail the development of the components of theoretical thinking of primary schoolchildren from September to May, it can be noted that in the class with the introduction of

student-centered learning technology in September, the average value for the assessment of this ability was 3.83, and in May 3.97 the increase was only 0.14. In the regular class as for September, the average value was 3.8, the increase to 3.9 by May was 0.1.

As a result, it can be seen that this ability to act «in the mind» is formed slowly, gradually, although there are increases, but they are practically insignificant. This is probably only the initial stage of the formation of the ability. The assimilation in the course of learning of the content of educational programs of developmental learning unfolds according to the dynamic scheme "from the abstract to the concrete" to a greater extent should ensure the formation of children's ability to act in their minds than the assimilation at this age of the content of primary school curricula.

Establishment of a common set of tasks (POPS), it is clear that such a valuable ability also develops gradually from September (4.23) to May (5.77) – in classes with the introduction of personality-oriented learning technology. The same happens in the regular class - September (3.4), May (4.2) Although the level of importance in these two groups was $p > 0.05$. but, but, depending on the increase of values, it can be said that in the experimental classes it is much more significant and higher (1.54) than in the control classes only 0.8.

It can be concluded that the organization of the learning process based on personality-oriented technology is a positive factor in the level of development of the ability to establish a structural community of a number of numbers, phenomena, tasks.

Considering the development of the next important component of theoretical thinking in primary schoolchildren - the analysis of the task condition, it turned out that the ability to analyze the task condition is still insufficiently developed in children of the traditional learning system and the level of formation of this component has increased by only 0.9 this suggests that this ability has practically remained at a low level.

The development of this component of theoretical thinking from September to May has shown great results in the context of personality-oriented learning technology. The growth rate was 3.46.

Thus, children engaged in the conditions of personality-oriented learning, most successfully cope with the analysis of the conditions of tasks and this ability probably depends more on the introduced personality-oriented learning technologies.

Reflection is closely related to analysis and is the most significant ability for a person. At the initial stage of teaching children at school, this ability to comprehend their actions and to find out their reasons turned out to be higher at the end of the school year in a class with a personality-oriented learning technology, with a difference of 0.97 and in the regular class of only 0.4 These results show that in the experimental classroom children learn how to distinguish their actions, how to carry out common tasks in different objectively homogeneous and heterogeneous tasks.

Planning is closely related to all the previous components of theoretical thinking, especially analysis and reflection. The data show that the dynamics of this component is developing from 0.3 to 2.9 by 2.6 in classes with personality-oriented learning technology. And a very interesting result was obtained in a regular class: at the beginning of the school year, the level of development of the planning ability was above 0.5, and by May there was a regression of this ability and the result was 0.4.

The reasons, of course, may be different, but the development and dynamics of components of theoretical thinking - the ability to act «in the mind», the ability to establish a structural community, the ability to analyze the condition of the problem, the presence of reflection and planning all occur.

As a result, it can be seen that significant changes are taking place in classes with the introduction of personality-oriented learning technology and less significant compared to the first indicators in conventional classes of traditional learning.

Considering how personality-oriented learning technology affects the development of mathematical analogies, (according to A.G. Gaishtut's test) considering the dynamics of their development in comparison with ordinary classes and classes with personality-oriented learning technology, it can be seen that a significantly large shift ($p < 0.1$) has been achieved by absolutely all

components: analysis, comparison, analogy and generalization - in experimental classes. This suggests that the formation of these components, intellectual abilities largely depends on the position of the student and teacher in the educational process, in the sense in which it is implemented in a personality-oriented technology, which contributes significantly to their rapid formation and improvement in the future.

Based on the data obtained during the analysis of the results of ordinary class children, it can be concluded that such components as analysis ($p < 0.5$) and comparison ($p < 0.5$) received proper development from September to May, the remaining components have no analogies and generalization of significant development ($p > 0.05$). This once again confirms our assumption that in the conditions of traditional learning there are few opportunities for meaningful, deep analogies, the range of variability in finding similar solutions is limited, little attention is paid to such an important technique as communication, and it helps the the student to replace some specific parameter value with an arbitrary one (a specific number is a variable).

Let us consider in detail the development of mathematical analogies in the dynamics of development (from September to May) and the comparison between the control group and the personality-oriented one.

The largest shift of 2.04 in the classroom with the introduction of personality-oriented learning technology was received by such a component of intellectual abilities as comparison – in September it was 0.93, and in May it was 2.97. This suggests that mathematics and computer science are among the important guarantors for the formation of the ability to compare. It should be noted that this capacity is not only theoretical but also applied in practical aspect,, which is very important in human life.

In a regular class, there is a slight increase (1,1) in the ability to compare. This means that students do not differentiate essential features of objects and phenomena from non-essential, secondary ones.

Children studying according to a personality-oriented program freely compare several objects according to their common and essential features in order to obtain a generalized conclusion, find the most typical options from different aggregates and can operate with them when solving various tasks. The presence of several different options creates prerequisites for the use of a comparison technique for the purpose of correct generalization.

Considering the next component of intellectual abilities – analysis, it should be noted that in the classroom with the introduction of personality-oriented learning technology, there is a noticeable trend in the development of this component. If in September it was (1.07), then in May it became (2.73), the increase in average values was (1.66). In the class of the traditional learning system, this ability has developed by only 0.7.

According to the data obtained, it can be concluded that students of experimental classes can draw conclusions from those judgments that are offered to them as initial ones, analyze the material and, distracting themselves from the visual features of the subjects, draw logical conclusions.

In the class with the introduction of personality-oriented learning technology in September, the average indicator of the ability to draw conclusions was very small (0.40), even less than in a regular class (0.50), but during the period of personality-oriented program there was an increase in the development of this ability by (1.43), and in a regular class the increase was only (0.4).

Students of a class with a personality-oriented learning technology are, on average, better able to cope with the task as they are able to draw conclusions from two judgments that state the relationship between the first and second objects, the second and third using the transitivity property of some relations.

Generalization is one of the main abilities of the intellect. The ability to fix the general that exists in each object of the considered aggregate is developed gradually.

At the beginning of the school year, in September, this ability was developed in two classes at about the same level (0.4-0.5), but in May, in classes with the introduction of personality-oriented learning technology, the level of generalization formation rose by 1.4 and amounted to (1.8). In ordinary classes, the increase was equal to (0.3) and amounted to (0.8) in May.

In experimental classes, children try to find concepts that combine several subjects, fix the essential features of objects and combine them within a given area. Students of regular classes have difficulty completing tasks related to the generalization of features.

The study confirmed the initial assumption that the implementation of personality-oriented learning will be possible if learning is designed as a joint communicative and cognitive activity of teachers and trainees aimed at their development.

Experimental data have confirmed the effectiveness of the proposed psychological -pedagogical model of personality-oriented learning in improving the level of knowledge, intellectual and personal development of students.

List of sources used:

1. Vygotsky L.S. *Selected psychological research [Text]* / L.S. Vygotsky. - М. : APN RSFSR, 1956.- 503p.

2. Davydov V.V. *Types of generalization in teaching: Logical and psychological problems of building educational subjects [Text]* / V.V. Davydov. - М. : Pedagogical Society of Russia, 2000.- 480p.

3. Ovcharova R.V. *Reference book of a school psychologist [Text]* / R.V. Ovcharova. - М., 1996.- 352p.

4. Yakimanskaya I.S. *Requirements for curricula focused on the personal development of schoolchildren [Text]* / I.S. Yakimanskaya // *Questions of psychology*. 1994.- №2. p.64-77

МРНТИ 15.31.31

<https://doi.org/10.51889/2021-3.1728-7847.12>

Г.К.Датхабаева¹, А.Т.Камзанова¹, М.К.Жолдасова¹, А.М.Кустубаева^{1*}
¹Казахский национальный университет имени аль-Фараби (Алматы, Казахстан)
gaukhar.datkhabayeva@kaznu.kz, altynkul.kamzanova@kaznu.kz, zholdassova@kaznu.kz,
Almira.Kustubaeva@kaznu.kz*

ВОЗРАСТНЫЕ И ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИЙ

Аннотация

Эмоциональный интеллект как показатель способности к опознанию, пониманию и регулированию эмоций является одним из важных модуляторов социальных взаимоотношений в обществе. Цель работы – анализ возрастных и половых особенностей эмоционального интеллекта и эмоциональной саморегуляции в трех возрастных группах детей (11-15 лет - младшая, 16-18 - средняя, 19-20 - старшая), измеренных с помощью адаптированных версий опросников «Эмоциональный интеллект» и «Регуляция Эмоций». В статье приводятся предварительные результаты исследования на 49 испытуемых-добровольцах. Показано, что с возрастом показатели эмоционального интеллекта и эмоциональной саморегуляции имеют тенденцию к улучшению, а также преобладание у девочек по сравнению с мальчиками более благоприятной и эффективной стратегии саморегуляции эмоций. Исследования продолжаются на более широкой выборке детей в возрастном диапазоне от 6 до 20 лет.

Ключевые слова: онтогенез, гендерные особенности, эмоциональный интеллект, регуляция эмоций.

Г.К.Датхабаева¹, А.Т.Камзанова¹, М.К.Жолдасова¹, А.М.Кустубаева^{1*}

¹Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті

(Алматы, Қазақстан)

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ПЕН ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ РЕГУЛЯЦИЮ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ ТРЕХ ВОЗРАСТОВЫХ ГРУПП И ГЕНДЕРНОЕ ВЛИЯНИЕ

Аңдатпа

Эмоциональный интеллект эмоцияларды анықтау, түсіну және реттеу қабілетінің көрсеткіші ретінде қоғамдағы әлеуметтік қатынастардың маңызды модуляторларының бірі болып табылады. Жұмыстың мақсаты - "Эмоциональный интеллект" және "Эмоциональную регуляцию" сауалнамаларының бейімделген нұсқаларымен өлшенген балалардың үш жас тобындағы (11-15 жас - кіші, 16-18 жас - орта, 19-20 жас - ересек) эмоциональный интеллект пен эмоциональную өзін-өзі реттеудің жас және жыныстық ерекшеліктерін талдау. Мақалада ғылыми зерттеуге қатысқан 49 ерікті зерттелушілердің алдын-ала нәтижелері берілген. Жасы ұлғайған сайын эмоциональный интеллект пен эмоциональную өзін-өзі реттеу көрсеткіштері жақсаруға бейім екендігі, сондай-ақ қыздарда ұлдарға қарағанда эмоциялардың өзін-өзі реттеудің қолайлы және тиімді стратегиясы басым болатындығы көрсетілген. Қазіргі таңда 6-20 жас аралығындағы тандамалыларда жүргізіліп жатқан зерттеу әлі жалғасуда.

Түйін сөздер: онтогенез, гендерлік ерекшеліктер, эмоциональный интеллект, эмоциональную регуляцию.

G.K.Datkhabayeva¹, A.T.Kamzanova¹, M.K.Zholdassova¹, A.M.Kustubayeva^{1*}

¹Al-Farabi Kazakh National University

(Almaty, Kazakhstan)

AGE AND GENDER EFFECT ON EMOTIONAL INTELLIGENCE AND EMOTION REGULATION

Abstract

Emotional intelligence considered as the ability to recognize, understand, and regulate emotions. Emotional intelligence is one of the important modulators of social relationships. The aim of the work is to study age and gender effect on emotional intelligence and emotional self-regulation in three age children groups (between 11-15, 16-18, 19-20 ages old). Emotional intelligence was measured by using adapted versions of the questionnaires "Emotional Intelligence" and "Emotion Regulation". Forty-nine volunteers participated in the current study. Preliminary results revealed the tendency to increase the parameters of emotional intelligence scales with age and prevalence in reappraisal regulation strategy over the suppression in older children. The prevalence in reappraisal strategy which is more favorable and effective strategy of self-regulation showed higher score in girls' group in comparison to boys' group. Larger sample of children in the age range from 6 to 20 years is expected to show more significant changes between age groups.

Keywords: ontogenesis, gender, emotional intelligence, regulation of emotions.

Введение

Бурно обсуждаемое во все времена традиционное измерение интеллекта оказалось слабым предиктором успешности в жизнедеятельности человека. Множество примеров из жизненных реалий свидетельствуют в пользу того, что успеваемость в школе не всегда

определяет успешную траекторию карьеры в будущем. Действительно, согласно последним исследованиям, измеряемые способности в социальной и эмоциональной сферах приобрели наибольший интерес. В историческом ракурсе некогнитивный интеллект привлекал внимание многих исследователей. Так, в определение интеллекта Дэвида Векслера как «агрегата глобальной вместимости индивидуума..., и эффективного взаимодействия с окружением» предусматриваются важные для адаптации «неинтеллектуальные элементы», то есть аффективные и социальные [1, 2]. Роберта Торндайк предложил представление о «социальном интеллекте» [3]. Г. Гарднер представил теорию «множественного интеллекта», отметив важность внутрличностных и межличностных качеств [4].

На сегодняшний день термин *эмоциональный интеллект* (ЭИ) стал широко употребляемым и применяемым как в научных исследованиях, так и в практике психологов, педагогов, работников, взаимодействующих с человеческими ресурсами в профессиональном отборе. Появилось достаточно много литературы и множество методов измерения. Методические подходы к измерению ЭИ отличались в различных исследованиях. Можно выделить следующие группы моделей ЭИ: 1) модели ЭИ как способности (Дж. Мэйер и П. Сэловей (Mayer & Salovey) [5]) утверждают, что это способность воспринимать эмоции, понимать и генерировать эмоции, определять степень восприятия и понимания эмоций. Тест Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSEIT) (Тест эмоционального интеллекта Мэйер-Сэловей-Карузо) [6, 7] позволяет выявить количественный эквивалент идентификации эмоций, повышения эффективности мышления, понимания эмоций, управления эмоциями; 2) Модель ЭИ как индивидуальной характеристики личности (Петридж и Фурнгам, 2000 [8]); 3) Смешанные модели, рассматривающие ЭИ и как способность и как индивидуальную характеристику, были предложены Д. Гоулманом в модели эмоциональной компетенции (Goleman, 1995) [9], и модели эмоционально-социального интеллекта Р. Бар-Она (Bar-On, 2000) [10].

Большой интерес представляло изучение ЭИ как предиктора успешности в жизнедеятельности. Так, например, В. Palmer с соавторами изучали ЭИ в связи с удовлетворенностью жизнью [11] с использованием модифицированной версии Опросника Оценки Настроения (Trait Meta-Mood Scale, TMMS; Salovey et al. [12]) и Шкалы удовлетворенности жизнью (Satisfaction With Life Scale, SWLS; Diener, E., et al. 1985 [13]). Уровень ЭИ коррелировал с удовлетворенностью жизнью. Norbert Jausovec и Ksenija Jausovec также изучали особенности эмоционального интеллекта и когнитивного интеллекта во взаимосвязи с ЭЭГ мозга [14]. Авторы заключили, что у мужчин и женщин имеются различия в ЭЭГ в состоянии покоя, коррелирующие с когнитивным интеллектом. Другие авторы исследовали взаимосвязь уровня эмоциональной компетентности и качества жизни у консультантов финансовых служб. Обследуемые также проходили тренинги по развитию ЭИ, которые повысили работоспособность в среднем на 46%, средний показатель продуктивности повысился на 25% и заметно повысилась стрессоустойчивость [15].

Важным моментов в научных исследованиях ЭИ является не только успешность в жизнедеятельности, но и насколько эмоциональный интеллект может предсказывать поведение человека в социуме в целом, в особенности на разных этапах его развития. Например, авторы (Poole KL, Santesso DL, Van Lieshout RJ, Schmidt LA.) изучали ЭИ как предиктор девиантного поведения у детей в возрасте 10 лет во взаимосвязи с электрической активностью (ЭЭГ) коры головного мозга [16]. В результате проведенного исследования они выявили, что у мальчиков уровень ЭИ значительно ниже по сравнению с девочками. Низкий ЭИ интерпретировался как девиантное поведение (в частности агрессия и делинквентность). Вместе с тем, связь между уровнем ЭИ и паттернами фронтальной ЭЭГ-активности не обнаружена. Тем не менее, авторы заключили, что ЭИ и паттерны фронтальной ЭЭГ-активации в состоянии покоя являются независимыми показателями девиантного поведения у детей. Изучение эмоционального интеллекта у детей различных возрастных групп

представляет особый интерес, так как именно в детский период закладываются особенности поведения, влияющие на последующие жизненные события и умения адаптироваться к трудностям жизни.

Согласно теории Гросса с соавторами [17] существуют две основные стратегии саморегуляции эмоций: 1) переосмысление или переоценка эмоций; 2) подавление эмоций. Авторы предложили механизмы двух стратегий и определили на основе психофизиологических исследований, что первая является наиболее адаптивной. Мы предположили, что стратегии регуляции формируются в индивидуальном развитии и имеют возрастные особенности, а также взаимосвязаны с развитием эмоционального интеллекта у детей.

В наших исследованиях мы предполагаем исследовать ЭИ у детей с 6 до 20 лет наряду с ЭЭГ и МРТ особенностями развития мозга. *В данной статье приводятся предварительные результаты исследования на 49 испытуемых-добровольцах. Целью данной статьи является исследование возрастных и половых особенностей эмоционального интеллекта и регуляции эмоций в трех возрастных группах (11–15 лет - младшая, 16-18 лет - средняя, 19-20 лет - старшая), измеренных с помощью адаптированных версий опросников «Эмоциональный интеллект» и «Регуляция эмоций». Для измерения ЭИ мы остановились на модели, предложенной Salovey et al. (1995), которые предложили удобный опросник TMMS, состоящий из 30 вопросов, по которым определяются три шкалы: внимание к своим эмоциям, понимание своих эмоций и нормализация своего эмоционального состояния [12]. Выбор опросника был определен также наличием детской версии опросника (Rockhill&Greener, 1999 [18]). Для измерения предпочтения стратегий регуляции эмоций был использован опросник «Регуляция эмоций» (Emotion Regulation Questionnaire, ERQ, Gross, J.J., & John, O.P., 2003 [19]).*

Методы

В предварительный анализ результатов были включены данные исследуемых в количестве 49 человек из числа учащихся средних, средне-специальных и высших учебных заведений г. Алматы, уравниваемых по гендерной принадлежности (49% мужского, 51% женского контингента) в следующих возрастных группах: младшая - от 11 до 15 лет; средняя - от 16 до 18 лет и старшая – от 19 до 20 лет. Основными критериями включения испытуемых в исследование являлись отсутствие в анамнезе участников заболеваний центральной и периферической нервной системы, соответствие изучаемым возрастным группам, наличие соответствующей коррекции в случае проблем со зрением (корректирующие очки, корректирующие линзы и др.). Основными критериями исключения и прекращения испытуемыми прохождения научного исследования считались наличие ранее диагностированных психоневрологических заболеваний, а также прием психоактивных препаратов менее, чем за 2 недели до исследования.

Экспериментальное исследование проводилось на базе лаборатории ЭЭГ кафедры биофизики, биомедицины и нейронауки КазНУ имени аль-Фараби. В данную статью включены результаты предварительного исследования возрастных и половых психологических особенностей эмоционального интеллекта и регуляции эмоций исследуемой выборки. Предварительно проект исследования прошел экспертизу и получил одобрение Локального этического комитета медицинского факультета Высшей школы общественного здравоохранения КазНУ им. аль-Фараби (протокол № IRB-A267 22.02.2021). Участие в исследовании было добровольным и совершеннолетними испытуемыми подписывался лист информированного согласия, который полностью знакомил участника с целями и задачами исследования и возможность отказа от участия на любом из этапов исследования. Лист согласия несовершеннолетних участников подписывался его родителем либо опекуном.

В качестве метода диагностики эмоционального интеллекта в рамках проекта была определена методика на диагностику эмоционального интеллекта Trait Meta Mood Scale (TMMS), разработанная Salovey et al (1995), которая была адаптирована на русский язык в 2009 году [12, 20], а также. Для изучения саморегуляции эмоций использовался опросник Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) [19], предназначенный для количественной оценки двух стратегий саморегуляции собственных эмоций – посредством когнитивной переоценки/переосмысления и путем подавления выражения эмоций. Испытуемым с казахским языком обучения предлагались опросники на казахском языке, для русскоязычных – на русском.

Методика TMMS состоит из 30-ти вопросов и имеет 3 шкалы: внимание к собственным эмоциям (далее по тексту – внимание); понимание собственных эмоциональных состояний (понимание), способность к регуляции настроения и негативных эмоциональных переживаний (далее по тексту – регуляция).

Методика ERQ включает 10 вопросов, измеряющих две шкалы, соответствующие двум стратегиям регуляции эмоций: 1) когнитивная переоценка/переосмысление ситуации (далее по тексту – переосмысление), вызывающей негативные переживания, 2) подавление выражения своих эмоций (далее по тексту – подавление).

Показатели критерия альфа-Кронбаха подтвердили надежность опросников. В частности, для шкал ЭИ «внимание» к собственным эмоциям, «понимание» собственных эмоциональных состояний, «регуляция» настроения и негативных эмоциональных переживаний показатели были равны 0,71; 0,63 и 0,77 соответственно. Показатели надежности шкал ERQ «переоценка» и «подавление» были равны 0,85 и 0,45 соответственно.

С целью проверки выдвинутых нами гипотез был применен однофакторный дисперсионный анализ ANOVA. Для статистического анализа была использована программа SPSS 15.0. Достоверными считались различия при $p \leq 0,05$.

Результаты исследования

1. Сравнение показателей ЭИ и регуляции эмоций в возрастных группах

1.1 Эмоциональный интеллект

Статистический анализ полученных результатов сравнения показателей ЭИ в трех возрастных группах представлен в таблице 1. Применение One way ANOVA не выявил достоверных различий между группами. Тем не менее, наблюдается четкая тенденция повышения всех трех показателей ЭИ с возрастом (таблица 1). Предполагаем, что увеличение выборки испытуемых позволит получить достоверные различия между группами.

Таблица 1

Средние показатели эмоционального интеллекта в зависимости от возраста

Возраст	Шкалы эмоционального интеллекта					
	Внимание к собственным эмоциям		Понимание собственных эмоций		Способность к регуляции настроения	
	Среднее значение	СО*	Среднее значение	СО*	Среднее значение	СО*
11-15 лет	57,7	11,0	45,6	11,2	24,2	7,9
16-18 лет	59,0	11,3	48,5	7,8	26,5	8,2
19-20 лет	60,5	10,3	46,7	5,3	28,9	6,0
*СО – стандартное отклонение						

1.2 Предпочтение стратегии регуляции эмоций

Статистический анализ между возрастными группами по показателям предпочтения стратегии саморегуляции эмоций не выявил достоверных различий между возрастными

группами, хотя наблюдается тенденция предпочтения стратегии переоценки/переосмысления эмоций и уменьшение применения стратегии подавления эмоций с возрастом (таблица 2).

Таблица 2

Средние показатели способности к эмоциональной регуляции в зависимости от возраста

Возраст	Шкалы эмоциональной регуляции			
	Переоценка/переосмысление эмоций		Подавление эмоций	
	Среднее значение	СО*	Среднее значение	СО*
11-15 лет	25,6	8,0	21,4	29,9
16-18 лет	26,8	6,6	23,4	30,2
19-20 лет	28,8	7,7	24,6	32,9

*СО – стандартное отклонение

2. Сравнение показателей ЭИ и регуляции эмоций по гендерному признаку

2.1 Эмоциональный интеллект

One way ANOVA также не показал достоверных гендерных различий (таблица 3).

Однако, видна четкая тенденция, что у девочек показатели ЭИ выше.

Таблица 3

Средние показатели эмоционального интеллекта в зависимости от пола

Пол	Шкалы эмоционального интеллекта					
	Внимание к собственным эмоциям		Понимание собственных эмоций		Способность к регуляции настроения	
	Среднее значение	СО*	Среднее значение	СО*	Среднее значение	СО*
Мальчики	57,7	11,0	45,6	11,2	24,2	7,9
Девочки	59,0	11,3	48,5	7,8	26,5	8,2

*СО – стандартное отклонение

2.2 Предпочтение стратегии регуляции эмоций

One way ANOVA выявил достоверные более высокие показатели (таблица 4) предпочтения стратегии переоценки/переосмысления при регуляции эмоций у девочек ($F=4,470$, $p=,040$) по сравнению с мальчиками (рисунок 1).

Таблица 4

Средние показатели способности к эмоциональной регуляции в зависимости от пола

Пол	Шкалы эмоциональной регуляции			
	Переоценка/переосмысление эмоций		Подавление эмоций	
	Среднее значение	СО*	Среднее значение	СО*
Мальчики	24,7	7,7	16,1	4,5
Девочки	29,1	6,6	15,1	3,3

*СО – стандартное отклонение

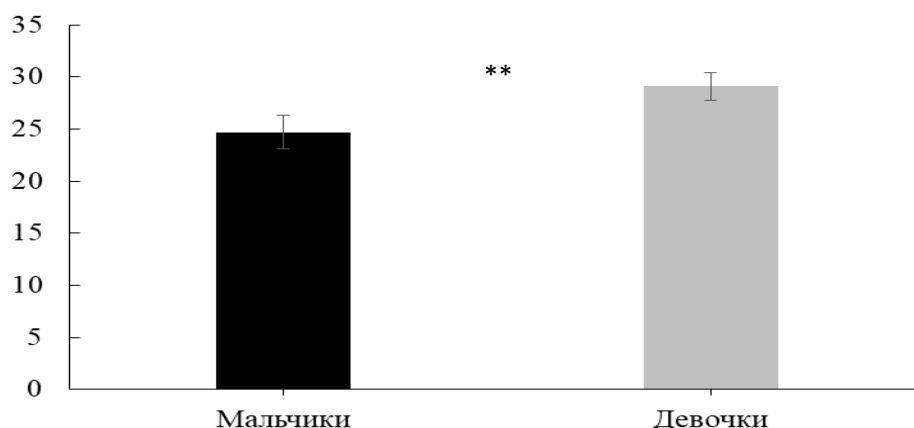


Рисунок 1. Средние показатели шкалы переоценка/переосмысление эмоций (** $p < 0.01$)

3. Корреляции между показателями эмоционального интеллекта и предпочтением стратегии регуляции эмоций

Корреляционный анализ с применением коэффициента Пирсона выявил достоверные взаимосвязи показателей ЭИ и эмоциональной регуляции (таблица 5).

Таблица 5

Коэффициенты корреляции Пирсона между показателями ЭИ и эмоциональной регуляции

Шкалы эмоциональной регуляции	Шкалы эмоционального интеллекта		
	Внимание к собственным эмоциям	Понимание собственных эмоций	Способность к регуляции настроения
Переоценка/переосмысление эмоций	0,42*	0,08	0,54*
Подавление эмоций	-0,27	-0,04	-0,20

* $p < 0,01$

Обсуждение и заключение

Результаты исследования частично подтвердили основную гипотезу о возрастных изменениях показателей эмоционального интеллекта и регуляции эмоций в соответствии с целью исследования. Выявленная тенденция к повышению показателей эмоционального интеллекта с возрастом в данном исследовании с ограниченной выборкой предполагает найти свое подтверждение при увеличении выборки исследования. Тем не менее, полученные результаты являются важным шагом к пониманию развития эмоционального интеллекта в возрастном аспекте. Наблюдаемая тенденция преобладания стратегии регуляции переосмысления собственного эмоционального состояния с возрастом свидетельствует в пользу гипотезы постепенного созревания эмоционально-регуляторных процессов в онтогенезе [21]. Согласно предыдущим исследованиям, переосмысление является более благоприятной и эффективной стратегией по сравнению с подавлением эмоций [17]. Сравнение гендерных различий подтвердило результаты предыдущих исследований: у девочек прослеживается тенденция к более высокому эмоциональному интеллекту относительно мальчиков [14]. Предпочтение стратегии когнитивной переоценки

эмоциональной ситуации у девочек более выражено по сравнению с мальчиками, что согласуется с предыдущим результатом по ЭИ. Возможно, что созревание механизмов эмоциональной регуляции у девочек происходит быстрее, чем у мальчиков.

Обобщая, следует отметить, что существуют различные подходы к пониманию и измерению эмоционального интеллекта, к сожалению, часто не согласованных между собой. Идея о том, что люди различаются по степени их эмоционального интеллекта, нашла свое отражение в таких факторах, как культурные тенденции и ориентации. Предполагается, что эмоциональному интеллекту можно научиться, повышая его уровень в важных социальных контекстах (образовательном, профессиональном, и межличностном).

Таким образом, несмотря на противоречивые исследования, ЭИ играет большую роль в современном обществе, определяя практическую часть реальной жизни, в силу своей более высокой информативности в успешности деятельности по сравнению с общими умственными способностями и личностными факторами (Goleman, 1995 [9]; Saarni, 1999 [22]). Действительно, эмоциональный интеллект играет значительную роль в хорошем взаимодействии и успешности людей, как в профессиональном, так и личностном плане, и измерение ЭИ требует ответственного и тщательного подхода в выборе метода исследования, опросников и тестов для адекватного применения знаний по ЭИ на практике.

Для нас ЭИ интересен тем, что его изучение позволяет глубже понять природу эмоций и способы их регулирования, предсказать или прогнозировать поведение другого человека путем понимания и регулирования его эмоций.

Учитывая актуальность изучения ЭИ, в особенности его психофизиологических основ для лучшего понимания сущности и структуры ЭИ, мы планируем изучить индивидуальные различия в электрической активности коры головного мозга (ЭЭГ) в зависимости от уровня эмоционального интеллекта и способности регулировать эмоции.

Благодарность

Данное исследование финансируется Комитетом науки Министерства образования и науки Республики Казахстан. Грант №AP08856595 «ЭЭГ/МРТ исследования развития мозга, эмоционально-когнитивных функций и их генетических маркеров в различных возрастных группах», руководитель - Кустубаева А.М.

References

[1] Holdnack J.A. *The development, expansion, and future of the WAIS-IV as a cornerstone in comprehensive cognitive assessments*. In G. Goldstein, D.N. Allen, & J. DeLuca (Eds.), *Handbook of psychological assessment*. - Elsevier Academic Press, 2019. - PP. 103–139: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-802203-0.00004-3>.

[2] Wechsler D. *The measurement and appraisal of adult intelligence*. (4th ed.). - Baltimore, MD: The Williams & Wilkins Company, 1958. – 308 p.

[3] Thorndike R.L., Stein S. *An evaluation of the attempts to measure social intelligence* // *Psychological Bulletin*. - 1937. - Vol. 34. – PP. 275-284.

[4] Gardner H. *Frames of mind*. - New York: Basic Books, 1983. – 440 p.

[5] Mayer J.D., Salovey P., Caruso D. *Competing models of emotional intelligence*. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (2nd ed.). - New York: Cambridge University Press, 2000. – PP. 396-420.

[6] Caruso D.R., Mayer J.D., Salovey P. *Relation of an Ability Measure of Emotional Intelligence to Personality* // *Journal of personality assessment*. – 2002. - Vol. 79(2). PP. 306–320.

[7] Salovey P., Stroud L.R., Woolery A., Epel E.S. *Perceived Emotional Intelligence, stress reactivity, and symptom reports: further explorations using the Trait Meta-Mood Scale* // *Psychology and Health*. - 2002, Vol. 17. - Issue 5. - PP. 611-627.

[8] Pertrides K.V., Furnham A. *Trait Emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction* // *European Journal of Personality*. - 2003. Vol. 17. - PP. 39-57.

[9] Goleman D. *Emotional intelligence*. - New York: Bantam, 1995. – 352 p.

[10] Bar-On R. *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory*. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*. - San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000. – PP. 363-388.

[11] Palmer B., Donaldson C., Stough C. *Emotional intelligence and life satisfaction* // *Personality and Individual Differences*. – 2002, Vol. 33. PP. 1091–1100.

[12] Salovey P., Mayer J.D., Goldman S.L., Turvey C., Palfai T.P. *Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale*. In J.W. Pennebaker (Ed.) *Emotion, disclosure, & health*. - 1995. – PP. 125–154; DOI: 10.1037/10182-006.

[13] Diener E., Emmons R.A., Larsen R.J., Griffin, S. *The Satisfaction with Life Scale* // *Journal of Personality Assessment*. - 1985. – Vol. 49. – PP. 71-75.

[14] Jaušovec N. *The neural code of intelligence: From correlation to causation* // *Physics of Life Reviews*. – 2019. - Vol. 31. – PP. 171-187.

[15] Grossmeier J., Chapman L., Moorefield R., Kenney C., Toussaint L., Luskin F., Aberman R., DeLorenzo A. Sr. *Editor's Desk: Addressing Spiritual Well-Being in the Workplace* // *American Journal of Health Promotion*. – 2019. - Vol.33(7). – PP. 1081-1093.

[16] Poole K.L., Santesso D.L., Van Lieshout R.J., Schmidt L.A. *Trajectories of frontal brain activity and socio-emotional development in children* // *Developmental Biology*. – 2018. Vol. 60(4). – PP.353-363.

[17] McRae K., Gross J.J. *Emotion regulation* // *Emotion*. – 2020. - Vol. 20(1). – PP. 1-9.

[18] Rockhill C.M., Greener S.H. *Development of the Trait Meta-Mood Scale for Elementary School Children*. ERIC database, Champaign, IL. – 1999. – P. 11 [Электронный ресурс]: URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED430688> (дата обращения: 27.09.2021).

[19] Martín-Brufau R., Martín-Gorgojo A., Suso-Ribera C., Estrada E., Capriles-Ovalles M.E., Romero-Brufau S. *Emotion Regulation Strategies, Workload Conditions, and Burnout in Healthcare Residents* // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2020. – Vol 17(21). - PP. 7816-7828.

[20] Kustubayeva A.M., Met'yuz Dzh., Dzhakupov S.M., Tolegenova A.A. *Adaptatsiya russkoyazychnoy versii oprosa «Emotsional'nyy intellekt»* // *Vestnik KazNU. Seriya sotsiologii i psikhologii*. - 2009. - №1 (28). S. 29-34.

[21] Moreira J.F.G. Silvers J.A. *In due time: Neurodevelopmental considerations in the study of emotion regulation* // *Book Emotion regulation*. – 2018. - NY: Routledge. – PP. 111–134.

[22] Saarni C. *The development of emotional competence*. - New York: Guilford Press, 1999. – 381 p.

Б.Д. Жигитбекова¹, С.Ж. Өмірбек²

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Алматы, Қазақстан

²Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті
Алматы, Қазақстан

ЭМОЦИОНАЛДЫҚ СФЕРА КӨРІНІСІНІҢ ГЕНДЕРЛІК ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Эмоционалдық сфера көрінісінің гендерлік ерекшеліктерін зерттеу мақсатында жеткіншектік жас кезеңіндегі екі топқа зерттеу жүргізілді. Зерттеуге 11-ден 15-жас аралығындағы 30 сыналушы қатысты. Оларға эмоционалдылықты анықтау әдістері Е.П.Ильиннің «Эмоционалдық сипаттамалар» тесті және К. Изардтың «Дифференциалды эмоциялар шкаласы» ұсынылды.

Эксперименталды топқа 12-15 жастағы 15 ер бала және 11-14-жастағы 15 қыз бала қатысты. Сыналушылардың орта жасы - 13, 5 жас.

Біз зерттеу барысында ер бала мен қыз балада эмоционалдықтың көріну ерекшелігін анықтадық.

Келесі жорамалдарды дәлелдеуге тырыстық.

1.Қыз балада жалпы эмоционалдык деңгейі аса жоғары: ал ер балада жалпы эмоционалдык деңгейі тым төмен.

2. Қыз балада эмоционалдықтың психомоторлық және коммуникативтік түрлері, ал ер балада эмоционалдықтың зияткерлік сияқты түрі басымдылыққа ие.

3.Қыздарда эмоционалдык қозғыштық, эмоцияның іс-әрекеттің тиімділігіне жағымсыз әсер етуі сияқты эмоционалдык қасиеттер, ал ер балада ұзақтық сияқты эмоционалдык қасиеттер басымырақ.

Осы мәселені анықтау мақсатында тәжірибе жүргіздік. Тәжірибе эмоционалдықтың түрін анықтауға, ситуативтік эмоционалдык күйді анықтауға бағытталды.

Кілттік сөздер: эмоция, эмоция көріністері, гендерлік ерекшеліктер.

Б.Д.Жигитбекова¹ С.Ж.Омирбек²

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая

²Казахский национальный женский педагогический университет,
Республика Казахстан, г.Алматы

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Аннотация

С целью изучения гендерных особенностей проявления эмоциональной сферы проведено исследование двух групп подросткового возраста. В исследовании приняли участие 30 испытуемых в возрасте от 11 до 15 лет. Им были предложены методы определения эмоциональности тест «Характеристика эмоциональности» Е. П. Ильина и методика «Шкала дифференциальных эмоций» (К.Изард). В экспериментальной группе приняли участие 15 мальчиков 12-15 лет и 15 девочек 11-14 лет. Средний возраст испытуемых-13,5 лет.

В ходе нашего исследования мы выявили специфику проявления эмоциональности у мальчиков и девочек.

Попытались доказать следующие гипотезы:

1. У девочек очень высокий общий эмоциональный уровень, у мальчика слишком низкий общий эмоциональный уровень.

2. У девочек преобладают психомоторные и коммуникативные типы эмоциональности, а у мальчиков интеллектуальный тип эмоциональности.

3. У девочек преобладают такие эмоциональные качества, как эмоциональная возбудимость, негативное влияние эмоций на эффективность деятельности, а у мальчиков такие эмоциональные качества, как длительность эмоции. Провели эксперимент с целью выявления данного вопроса. Эксперимент был направлен на определение типа эмоциональности, определение ситуативного эмоционального состояния.

Ключевые слова: эмоции, проявления эмоций, гендерные особенности.

B.D. Zhigitbekova¹ S.Zh. Omirbek²

¹Abay Kazakh National Pedagogical University

*²Kazakh National Women's Pedagogical University,
Republic of Kazakhstan, Almaty*

GENDER-SPECIFIC MANIFESTATIONS OF THE EMOTIONAL SPHERE

Abstract

In order to study the gender characteristics of the manifestation of the emotional sphere, a study of two groups of adolescents was conducted. The study involved 30 subjects aged 12 to 15 years. He proposed methods for determining emotionality the test "Characteristics of emotionality" by E. P. Ilyin and the method "Scale of differential emotions" (K.Izard). 15 boys aged 12-15 and 15 girls aged 11-14 took part in the experimental group. The average age of the subjects was 13.5 years.

In the course of our research, we have identified the specifics of the manifestation of emotionality in boys and girls.

We tried to prove the following hypotheses:

1. The girl has a very high overall emotional level, the boy has too low overall emotional level.

2. Girls are dominated by psychomotor and communicative types of emotionality, and boys have an intellectual type of emotionality.

3. Girls are dominated by such emotional qualities as emotional excitability, the negative impact of emotions on the effectiveness of activity, and boys have such emotional qualities as the duration of emotion. We conducted an experiment to identify this issue. The experiment was aimed at determining the type of emotionality, determining the situational emotional state.

Keyword: emotions, manifestations of emotions, gender characteristics

Кіріспе

Жағымсыз эмоциялар біздің денсаулығымызға зиян тигізе ықпал етуі, ағзаның қорғаныш қасиеттерін төмендетуі мүмкін. Сондықтанда олардың мұндай ықпал етуіне жол бермеу маңызды. Эмоцияларды басқаруға болады және басқару қажет, бұл үшін оларды зерттеу керек.

Жұмыстың теориялық негізіне психология ғылымындағы эмоция мен эмоционалдық сфера мен іс- әрекетке байланысты теориялық жағдайлар тұлғаның қалыптасуындағы іс- әрекеттік ықпалдар сипатталады. Зерттеу жұмысында жеткіншектердің эмоционалдық деңгейін төмендетуге мінез- құлықты реттеуге деген теориялық тұжырым жасалып, негізделді.

Зерттеу әдістері

Эмоцияның әртүрлі сипаттамаларын анықтау үшін біздер Е.П.Ильиннің «Эмоционалдықтың сипаттамасы» өзіндік бағалау тестін алдық.

Мақсаты: жеке тұлғаның эмоционалдық қырының соның ішінде эмоционалдық қозғыштық, эмоцияның интенсивтілігі, эмоция ұзақтығы, эмоцияның іс-әрекетке ықпалы және субъектінің қатынасы секілді сапалық сипаттамаларын анықтау.

Оқиғалық эмоционалдық күйді анықтау үшін К.Изард жасаған «Эмоцияның дифференциалды шкалалары» әдістемесі қолданылды. Ер бала мен қыз баланың аталған тестіні орындау нәтижесінде алынған эмпирикалық көрсеткіштері келесі шкала бойынша бөлінді: қызығушылық, қуаныш, таңырқау, қайғы, ыза, жек көрушілік, жаны жаратпаушылық, үрей, ұят, кінә, көңіл-күй.

Зерттеу нәтижелері.

Зерттеу жүргізгеннен кейін тестік бланктерді өңдеу негізінде мәліметтер алдық. Одан аталған топтағы Ер бала мен қыз баланың эмоционалдылығы жөнінде қорытынды жасауға болады.

Эмоционалдықтың түрін анықтау үшін біздер В.М.Русаловтың «Эмоционалдықты диагностикалау әдісі» еңбегін пайдаландық. Ер бала мен қыз баланың аталған әдістеме бойынша орындағандарының нәтижесінде алынған эмпирикалық көрсеткіштер негізгі төрт шкала бойынша бөлінді: психомоторлық эмоционалдық, зияткерлік эмоционалдық, коммуникативтік эмоционалдық, жалпы эмоционалдық.(1-кесте)

Кесте 1

Ерлер мен әйелдердегі эмоционалдықтың көрінуінің орташа көрсеткіштері

Шкала	Ерлер	Әйелдер
Психомоторлық эмоционалдық	21,2	24,4
Зияткерлік эмоционалдық	28,27	26,13
Коммуникативтік эмоционалдық	24,47	24,73
Жалпы эмоционалдық	73,93	75,07

Ерлер мен әйелдердегі эмоционалдықтың қандайда бір түрінің көрінуіні алынған көрсеткіштерінің талдауы эмоционалдық қырының деңгейлі зерттелетін қасиеттерінің шынайы айырмашылықтарын анықтауға мүмкіндік береді. Біршама жоғары орташа көрсеткіштер әйелдерде «Психомоторлық эмоционалдық» (24,4 және 21.2 балға сәйкес), «Жалпы эмоционалдық» (75,07 және 73,93 балға сәйкес) шкалалары бойынша тіркеледі. Сонымен бірге біздер «Психомоторлық эмоционалдық» және «Коммуникативтік эмоционалдық» шкалалары бойынша ер балада, қыз балада эмоционалдықтың төменгі дегейін иемденгендігін, ал «Зияткерлік эмоционалдылығы» шкаласы бойынша екі топта эмоционалдықтың орташа дегейін игергендігін алдық. Ер балалар тобында және қыз балалар тобында эмоционалдықтың орташа дегейі төмен.

Бұдан әйелдердің ер адамдарға қарағанда тым эмоционалды, өздерінің эмоцияларын тым ашық көрсетеді деген қорытынды шығаруға болады. Оларда эмоция жарқын, алуан қырлы көрінеді, қимыл-қозғалыспен, сөйлеу белсенділігімен көріне психомоторлық қозумен ұласады.

Біздің көзқарасымыз бойынша бұл екі топтың тәрбиелену еркешеліктерімен байланысты. Өйткені ұл балаларды тәрбиелеу процесінде сезімталдық сезімі басылады, ал қыздарда бұл сезім басымдылық танытады.

Миында сөйлеуге жауап беретін арнайы сала болмаған аңшы көп ақпаратты аз сөздің көмегімен беруге тырысқан: міне осыдан оның миында сөздікке жауап беретін арнайы бөлік пайда болған, ол сол жақ шарты ми шарының артқы бөлігінде орналасқан. Әйелдерде сөздікке екі жарты ми шарының артқы және фронтальды бөліктері жауап береді, нәтижесінде әйел адам бұл жағынан алғанда басымырақ. Осыған сәйкес терминді және сөздің мәнін

тұжырымдау әйел үшін аса маңызды емес: ол сөздің мәнін жеткізу кезінде интонацияға, мимикаға және эмоцияларын көрсету кезінде бет-жүзінің қимылына сүйенеді.

Міне осыдан ер адам үшін сөздің мәні қаншалықты маңызды екені және олар басқа ер адамның немесе әйелдің алдында басымдылыққа қол жеткізу үшін не себептен терминологиялық анықтамаларды қолданатындығы байқалады. Әйел адам сөз талас тудырған сәтте күрес үшін эмоцияға ерік береді, ал ер адам айтқан сөзінің нақты тұжырымдалуын талап етуін жалғастырады. Дауыс екпіні арта түседі және әйел адам онымен сөз таластырудан бас тартқанда немесе ер адам есікті сыртынан тарс жауып шығып кеткен кезде өзінің дегеніне жетеді.

Не себептен әйел адам кез-келген жағдайда жасына және эмоциясына ерік беретіні түсінікті: ол миында эмоцияны мидың кез-келген басқа қызметімен біріктіре алады. Нағыз жігіттерде оң жақ жарты ми шарларының сәйкес аумағын іске қоса жылайды, бірақ көпшіліктің көзінше бұған сирек жол береді. Сондықтанда олар көптің алдында сәтті тусса болды, көз жасын көлдететін ер адамдарға күдікпен қарайды.

Қыздарда сенсорлық қабілеттері ер адамға қарағанда асып түседі: олар аз ғана өзгешелікті қабылдауға бейімделген және сезімдерін көрсетудің алуандылығына ие. Әйел адам біреу қорлаған кезде жасқа ерік беруі мүмкін, өйткені қорлаудың астарында эмоцияналық заряд бар, бірақ ер адам көп жағдайда өзін қорламақ болғанына мән бермейді. Ол айтылған сөзді көбіне тура мағына ретінде қабылдамайды.

Сонымен бірге ер адамдарда «Зияткерлік эмоционалдық» шкаласы бойынша деңгейі жоғары екенін (28,26 және 26,13 сәйкес) анықтадық. Біздің ойымызша бұл ер адамдарда рационалды ойлаудың басымдылығына байланысты. Тестостерон ойлау процесін жақсарту қабілеттілігіне ие. Тестостерон адамның айналасындағы қоршағандар беретін вербалды емес сигналдарды және рақымдылық сезімін тану қабілеттілігіне кер әсер етеді. [3]

Оқиғалық эмоционалдық күйді анықтау үшін К.Изард жасаған «Эмоцияның дифференциалды шкалалары» әдістемесі қолданылды. Жасөспірімдердің аталған тестіні орындау нәтижесінде алынған эмпирикалық көрсеткіштері келесі шкала бойынша бөлінді: қызығушылық, қуаныш, таңырқау, қайғы, ыза, жек көрушілік, жаны жаратпаушылық, үрей, ұят, кінә, көңіл-күй. (2-кесте)

Кесте 2

«Эмоцияның дифференциалды шкалалары» әдістемесі бойынша орташа көрсеткіштер.

Шкала	Ерлер	Әйелдер
Қызығушылық	6,46	7,67
Қуаныш	7,73	9,07
Таңырқау	3,8	5,87
Қайғы	3,33	4,27
Ыза	3,6	4,8
Жек көрушілік	3,47	4,67
Жаны жаратпаушылық	3,07	5,27
Үрей	3,27	4,53
Ұят	4,8	5,07
Кінә	3,8	5,67
Көңіл-күй	1,65	1,5

Сонымен, орташа көрсеткіштер мәліметі бойынша ер бала тобы бойынша оқиғалық күйде басымдылыққа ие «қуаныш», «қызығушылық» болып табылады. Сонымен бірге «таңырқау», «жаны жаратпаушылық», «ұят», «кінә» секілді оқиғалық эмоционалдық күй де біршама айқын көрсетілген. Бұл эмоциялар зерттелетін топтағы бозбаларадың бойында басымдылыққа ие эмоциялар болып табылады. Жағымды эмоциялардың жағымсыз эмоцияларға қатынастығын есептеп біздер $K = 1,42$ аламыз, өйткені $K > 1$, негізінен көңіл-күйі көңіл толарлық деп сипатталады.

Орташа көрсеткіштердің мәліметі бойынша қыз бала тобына қатысты оқиғалық күйде басымдылыққа ие «қуаныш», «қызығушылық», «ұят» эмоциялары деген қорытынды шығаруға болады. Бұл эмоциялар зерттелетін топтағы қыз бала бойында басымдылыққа ие эмоциялар. Жағымды эмоциялардың жағымсыз эмоцияларға қатынастығын есептеп біздер $K = 1,3$ аламыз, өйткені $K > 1$, негізінен көңіл-күйі көңіл толарлық деп сипатталады.

Алынған мәліметтердің негізінде ер бала мен қыз балада басымдылыққа ие эмоционалдық күй жағымды эмоциялар және жағымды көңіл-күй деген қорытынды шығаруға болады.

Жеке тұлғаның эмоционалдық қасиеттерінің ерекшеліктерін зерттеу үшін біз Е.П.Ильиннің жоғарыдағыға сәйкес тестісін алдық.

Қыз бала мен ер бала орындаған «Эмоционалдық сипаттамасы» өзіндік бағалау тестісін орындау нәтижесінде алынған эмпирикалық көрсеткіштер негізгі төрт шкала бойынша орналасты: эмоционалдық қозғыштық, эмоция интенсивтілігі, эмоцияның ұзақтығы, эмоцияның іс-әрекетті және қарым-қатынастың тиімділігіне кері әсері. (3-кесте).

Кесте 3

Ерлер мен әйелдердің жеке тұлғасының эмоционалдық қасиеттерінің көрінуінің орташа көрсеткіштері

Шкала	Ерлер	Әйелдер
Эмоционалдық қозғыштық	3,6	4,2
Эмоцияның интенсивтілігі	4,4	5,07
Эмоцияның ұзақтығы	2,67	2,33
Эмоцияның іс-әрекетті және қарым-қатынастың тиімділігіне кері әсері	3,07	3,8

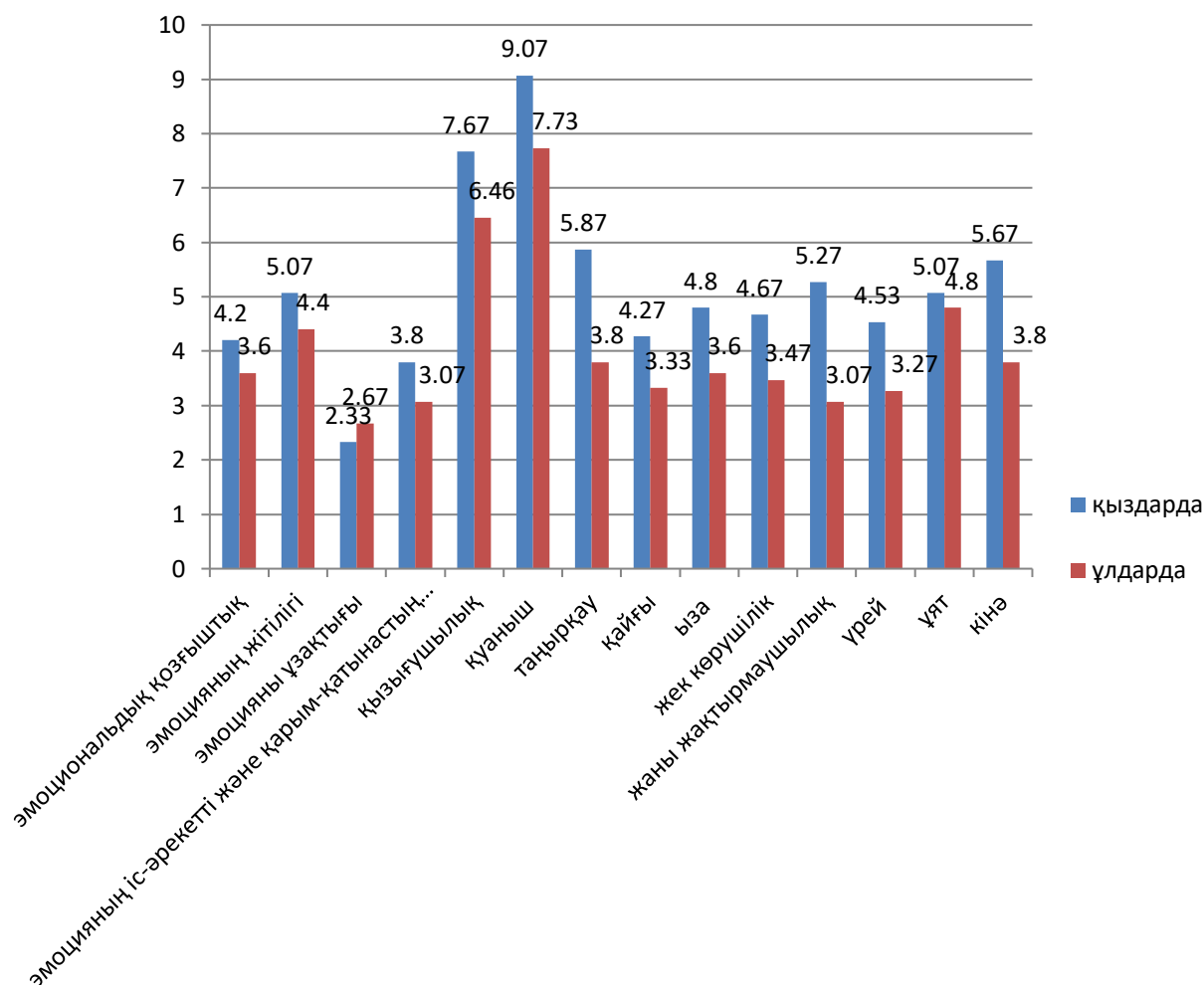
Ер бала мен қыз баланың эмоционалдығының көрінуінің алынған көрсеткіштерін талдау эмоционалдық саланың зерттелетін деңгейлік қасиеттерінің шынайы айырмашылығын анықтауға мүмкіндік береді. Тым жоғары орташа көрсеткіштер «эмоционалдық қозғыштық» шкаласы бойынша (4,2 және 3,6 балға сәйкес), «эмоция интенсивтілігі» (5,07 және 4,4 балға сәйкес), «эмоцияның іс-әрекетті және қарым-қатынастың тиімділігіне кері әсері» (3,8 және 3,07 балға сәйкес) әйелдерде тіркелген. Эмоционалдық әсерлердің интенсивтілігі мен ұзақтығы.

Эмоционалдық әсерлерді интенсивтілігі туралы негізінен адамның бойында қандайда бір эмоциогендік жағдайда байқалатын (зерттеулерде- әдетте емтихан алдында немесе одан соң) вегативтік өзгерістердің ауқымдылығы бойынша бағалайды. Эмоционалдық бұл қасиеті көбіне реактивті деп атайды. Әртүрлі авторлармен бұл көрсеткіштерді қолданумен алынған мәліметтер біршама әркілі, бұл біріншіден, әртүрлі жағдайлар ерлер мен әйелдер үшін әр

түрлі эмоциогендік мәнге ие екендігімен, екіншіден, бір эмоциогендік жағдайға бір субъекті эмоционалды әсерлі, ал басқалары- қозғаушы ретінде қарайтындығымен түсіндіріледі.

Зерттеу нәтижелерін талдау және қорытынды.

Зерттеу жүргізілгеннен кейін аталған топтағы ер бала мен қыз баланың эмоционалдылығы туралы қорытынды шығаруға болатын мәліметтер алынған. (1-диаграмма).



Сурет 1. Қыз бала мен ер балалардың эмоционалдық ерекшелігі

Сонымен қыз бала мен ер бала эмоционалдық экспрессиясында айырмашылықтар бар, олар тәрбиелеу ерекшеліктерімен байланысты деген қорытынды жасауға болады. Тәрбиелеу процесінде ұлдардың бойындағы сезімталдық сезімі басылады, ал қыздарда керісінше басымдылыққа ие болады. Ер адам үшін эмоциясын ашық көрсету күлкі мен мазаққа тап болумен тең. Бұл ерлер мен әйелдердің жеке тұлғасының қасиеттерінің эмоционалдық ерекшеліктері бірдей емес, олардың сыртқы көріну дәрежесі де әртүрлі деген қорытындылауға негіз бар. Ерлер мен әйелдерді әртүрлі эмоциялардың көрінуінде де ерекшеліктер бар екендігін де қосуға болады: әйелдер үшін «әдепке сай» саналатындар (көз жасына ерік беру, көңілшектік, қорқу және т.с.с.) ер адам үшін «әдепсіз» және керісінше ер адам үшін «әдепті» саналатындар (ашу және агрессия көрсету) әйелдер үшін «әдепсіздік» болмақ.

Эмоциялар қуаттылығымен, ұзақтылығымен және сезінуімен сипатталады. Физиологиялық мәліметтерге негізделе бастапқыда негізгі төрт эмоция аталады: сүйсінудің қуаныш, ашу және үрей, мұң.

Сөзсіз, жыныстық тиесілігіне байланысты эмоциялар мен сезімдердің көрінуінде айырмашылықтар бар. Сонымен, эмоциялық саланың айырмашылығының себебі, ең алдымен, базалық эмоцияларды басымдылық көрсетуінде, яғни саналы адамда және әртүрлі құрлықта өмір сүретін әртүрлі мәдениетті өкілдерінде бірдей көрінетін эмоциялардың жыныстық айырмашылықтар болады.

Әйелдерде мұң басымдырақ. Өйткені олар мұңды өздерінің эмоциялары ретінде өздігінен бағалай алады, яғни мұңға және өздерінің басқада эмоциялары мен сезімдеріне өзіндік баға беруге қабілетті, өйткені әйелді эмоционалды саласы біршама дифференцияланған және күрделі. Өмірінің алғашқы жылдарында қыз және ұл балалардың ашу эмоциясын көрсетудегі жиілігінде де, интенсивтілігінде де айырмашылық болмайды. Кейіннен ашу жиілігі мен интенсивтілігі ұлдарда артады да, қыздарда төмендейді. Әлеуметтік оқиғаларды қабылдауда әйелдер эмоциялылық жағынан алғанда біршама қанығырақ болады, сондықтан да теріс жағдайлар ерлерге қарағанда, оларға басымырақ ықпал етеді, бұдан үрейді көрсетуге аса бейім емес ер адамдардан қарағанда әйелдерде үрейдің басымдылық танытуы көрінеді. Қуанышты көрсетуге бейімділіктің аса айырмашылықтары жоқ, яғни қуанышты көрсету немесе оның пайда болуы жеке басындағы ерекшеліктерге байланысты және бұл жерде жыныстық ерекшеліктерді еш қатысы жоқ.

Көптеген ғалымдар әйелдер эмоцияны көрсетуде біршама эмоционалды және еркін. Эмоцияны ер адамдар шешуін табу тиіс мәселе ретінде қабылдаған уақытта, әйелдер эмоцияны жақсы қабылдайды және бейнелейді. Әйел адам толқыған сәтте, жасына ерік беруі, белсенді түрде қолдарын қимылдатуы, өзінің сезімдерін эмоционалды сипаттауы мүмкін. Керісінше ер адам «толқытатын» жағдайларда, іштей «жинақталады», сыртқы әрекеттерін азайтады. Ол күшті стрестің ықпал етуімен кез-келген басқа адамнан толықтай оқшауланады: ол салмақты мәселені шешуі қажет. Әйел адам біреу қорлаған кезде жасқа ерік беруі мүмкін, өйткені қорлаудың астарында эмоционалды заряд бар, бірақ ер адам көп жағдайда өзін қорламақ болғанына мән бермейді. Ол айтылған сөзді көбіне тура мағына ретінде қабылдамайды.

Зерттеу қорытындысы.

Біздің жұмысымыздан алынған нәтижелер мен жасалынған қорытындылар арқылы ерлер мен әйелдер арасындағы кикілжіңдерді және отбасы мүшелерінен, әсіресе, жеткіншектік шақтағы балаларға жүйелі көмек көрсету, шиеленістерді болдырмау негізінде әртүрлі тренингтік жаттығулар өңдеп шығаруда пайдасы бар. Алынған зерттеу нәтижелерінің дәйектілігі мен сенімділігі. Теориялық эксперименттік зерттеулердің тұтастығымен, зерттеудің міндеттері мен мақсатына сәйкес әдістемелердің жиынтығын қолданумен, қолданылған әдістердің кешенді сипатымен, алынған мәліметтердің репрезентивтілігімен, эксперименттік материалдарды сапалы талдаумен, қамтамасыз етіледі.

Сонымен, ер адамдар мен әйелдерде эмоционалды «яғни бастан кешетін эмоция күші) бірдей, тек олардың сыртқы көріну деңгейі әртүрлі деген қорытынды жасауға болады. Сонымен бірге әйелдер мен ерлерде әртүрлі эмоциялардың көрінуі де өзгеше. Мысалы, әйелдер үшін «қалыпты» саналатындар (көз жасына ерік бері, сентиментальдық, қорқу және т.б.) ер адам үшін «әбестік» саналады және керісінше ер адам үшін «қалыпты» саналатындар (ашу-ызаны және агрессия таныту) әйелдер үшін «әбестік» болып келеді.

Еркек пен әйелге тән нұсқаулар мен оларды орындау жағдайы түрлі ұрпақта, этномәдени және діни топтар мен қоғамның түрлі жіктерінде алуан түрлілігімен ерекшеленеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Maiers D.G., Tuenj J.M. Әлеуметтік психология [Mätin] / aud. G.Q.Aiqynbaeva, A.M.Aityseva, B.Ş.Baijūmanova [j.t.b.] // Ruhani jaңғыru. Jaңa gumanitarlyq bilim. Qazaq tilindegi 100 jaңa oqulyq.- Almaty, 2018

2. Kravchenko, .E. *Psihologiya emosii. Klassicheskie i sovremennye teorii i issledovaniya* / .E. Kravchenko. - M.: Forum, 2012. - 544 c.
3. Ekman, P. *Psihologiya emosii* / P. Ekman; Per. s angl. V. Kuzin; Pod nauch. red. E.P. Īlin. - SPb.: Piter, 2013. - 240 c.
4. Ekman, P. *Psihologiya emosii. Ya zna, chto ty chuvstvuesh* / P. Ekman; Per. s angl. V. Kuzin; Pod nauch. red. E.P. Īlin. - SPb.: Piter, 2012. - 334 c.
5. Jigitbekova B.D. *Toptyq psihoterapiya*. – Almaty: Ūlaġat, 2008. – 196 b.
6. Namazbaeva J.Ī. *Psihologiya jäne psihoterapiya*. izd. Print Express, Almaty, 2006, 20 p.l. – uchebnyk dlya vuza. -242 b.
7. Jigitbekova B.D. *Oqytu ūrdisinde psihologiyalyq treningti qoldanu // Abai atyndaġy QazŪPU-niñ habarşysy. . . «Psihologiya» seriyasy, №3(52), 2017. – S.36-39.*
8. Jigitbekova B.D., Kanaeva S.T. – *Toptyq psihologiyalyq treningtegi psihogimnastikanyñ orny jäne röli // Abai atyndaġy QazŪPU-niñ habarşysy. . . «Psihologiya» seriyasy, №4(53), 2017– S.61-66.*

MPHTI : 15.81.99

<https://doi.org/10.51889/2021-3.1728-7847.14>

A. R.Yermentayeva¹, Zh.R. Khamit¹, A.A.Tursynbek¹
¹L.N. Gumilyov Eurasian National University, Department of Psychology
(e-mail: erasem@mail.ru)

INTERDEPENDENCE OF PERSONALITY HARDINESS AND PSYCHOLOGICAL CAPITAL

Abstract

The purpose of the study was to identify the interdependence of the process of hardiness and psychological capital of the individual. The hardiness of the individual is considered as the main resource for turning life events into new opportunities and experience, despite the external pressure. The concept of psychological capital has relatively recently come into use. It expresses the general resource state of a person and is formulated as a property that makes it possible to evaluate one's achievements in life, and one's potential. The article analyzes the theories of the personality hardiness and psychological capital in foreign and domestic psychological science and the relationship of a number of similar concepts and phenomena in it; the main components, characteristic features and the main signs of their interdependence. The conclusion drawn is based on the data of theoretical analysis and experimental research of the properties of personality and psychological capital. The experimental study covered individuals aged 19 to 25 (N=35). In the course of the study, two methods were used: "Hardiness test" (S. Maddi) and the test "Psychological capital" (F. Luthans). It was found that the basis of the interdependence between the components of hardiness and psychological capital are the following distinctive features – the relationship between "commitment" and "self-efficacy", the relationship between "commitment" and "optimism", the relationship between "control" and "self-esteem", the relationship between "challenge" and "self-esteem".

Key words: Hardiness, personality, psychological capital, challenge, commitment, control, personal resource, personal components, self-esteem, optimism, self-efficacy, resilience.

А.Р. Ерментаева¹, Ж.Р. Хамит¹, А.А. Тұрсынбек¹
¹Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық Университеті
(e-mail: erasem@mail.ru)

ТҰЛҒАНЫҢ ӨМІРЛІК ҚАЙРАТТАНУЫ МЕН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ КАПИТАЛДЫҢ ӨЗАРА ШАРТТАСТЫҒЫ

Аңдатпа

Тұлғаның қайраттану процесі мен психологиялық капиталдың өзара шарттастығын анықтау зерттеу мақсаты болды. Тұлғаның өмірлік қайраттану қасиеті – сыртқы қысымға қарамастан тіршіліктегі оқиғаларды жаңа мүмкіндіктерге, тәжірибеге айналдырудың негізгі ресурсы ретінде қарастырылады. Психологиялық капитал салыстырмалы түрде жаңадан қолданысқа енген ұғым. Ол тұлға бойындағы жалпы ресурстық күйін білдіреді және оның тіршіліктегі жетістіктерін, әлеуетін бағалауға мүмкіндік беретін қасиет ретінде тұжырымдалады. Мақалада тұлғаның өмірлік қайраттану мен психологиялық капиталдың шетелдік және отандық психологиядағы теориялар және ондағы ұқсас түсініктер мен құбылыстардың өзара байланысы; олардың өзара тәуелділіктегі негізгі компоненттерін, сипаттамалық ерекшеліктері мен негізгі белгілері талданды. Тұлғалық қайраттану мен психологиялық капитал қасиеттеріне теориялық талдау және эксперименттік зерттеу деректеріне қорытынды берілді. Эксперименттік зерттеуге 19-25 жас аралығындағы тұлғалар қамтылды (N=35). Зерттеу барысында 2 әдістеме қолданылды: «Өмірлік қайраттану» тесті (С. Мадди) және «Психологиялық капитал» тесті (Ф.Лутанс). Зерттеу мәліметтері бойынша өмірлік қайраттану мен психологиялық капитал компоненттерінің арасында өзара шарттастықтың негізі болатын мынадай ерекше белгілер – «белсенділік» пен «өзіндік тиімділік» арасындағы өзара байланыс, «белсенділік» пен «оптимисттік» арасындағы өзара байланыс, «бақылау» мен «өзіндік бағалау» арасындағы өзара байланыс, «тәуекелді қабылдау» мен «өзіндік бағалау» арасындағы өзара байланыстың болғандығы анықталды.

Түйін сөздер: өмірлік қайраттану, тұлға, психологиялық капитал, тәуекелді қабылдау, белсенділік, тұлғалық ресурс, тұлғалық компоненттер, өзіндік бағалау, оптимизм, өзіндік тиімділік, төзімділік.

А. Р. Ерментаева¹, Ж. Р. Хамит¹, А.А.Тұрсынбек¹
¹Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева
(e-mail: erasem@mail.ru)

ВЗАИМОУСЛОВЛЕННОСТЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КАПИТАЛА ЛИЧНОСТИ

Аннотация

Изучение взаимосвязи жизнестойкости личности с психологическим капиталом является одной из актуальных проблем психологии. Жизнестойкость личности рассматривается как основной ресурс превращения жизненных событий в новые возможности, опыт, несмотря на внешнее давление. В статье рассмотрены основные компоненты процессов жизнестойкости и психологического капитала личности, ее свойства и основные признаки, а также взаимосвязь теорий и аналогичных понятий и явлений в зарубежной и отечественной психологии. Проведен теоретический и экспериментальный анализ жизнестойкости и психологического капитала. Экспериментальное исследование проводилось для лиц в возрасте 19-25 лет (N=35). В ходе исследования были использованы 2 методики: «Тест жизнестойкости» (С. Мадди) и тест «Психологический капитал» (Ф. Лутанс). По данным

исследований установлено, что в основе взаимообусловленности между компонентами жизнестойкости и психологического капитала лежат следующие отличительные признаки – взаимосвязь между «вовлеченностью» и «самоэффективностью», взаимосвязь между «вовлеченностью» и «оптимизмом», взаимосвязь между «контролем» и «самооценкой», взаимосвязь между «принятием риска» и «самооценкой».

Ключевые слова: жизнестойкость, личность, психологический капитал, принятие риска, вовлеченность, личностный ресурс, личностные компоненты, самооценка, оптимизм, самоэффективность, стойкость.

The process of hardiness has already been considered in ancient philosophical and psychological teachings. In them, one of the significant problems was the problem of counteracting the difficulties of the life of a person. The antique Stoic philosophers (Zeno, Seneca, Epictetus, Marcus Aurelius) considered the issues of attitude to the world, the possibilities and limitations of man in this world, and emphasized the importance of formation of good deeds and habits; they also emphasized the need to respond to emerging life events and problems not with emotions, but with the mind. In the teachings of Stoic scientists, the issues of the important role of the social component in human life, the ability to take responsibility for their lives and solve life situations were sharply considered [1].

It is important and interesting to note that the well-known representatives of Stoicism themselves are portrayed by the later generations as life-affirming personalities. One of them, Epictetus (50 BC - 125 BC), impressed his contemporaries with his humor and calmness. He paid more attention to the practical side of philosophy, later said that philosophy became his life, and considered himself the teacher of a virtuous life. Marcus Aurelius (121 BC - BC) 180), a Roman emperor, author of the ethical treatise "Reflections", was distinguished by the fact that he succeeded in building his life in extremely unfavorable conditions, due to what Aurelius published the book "Reflection on oneself" [2].

For the first time in the modern science, the interest to the concept of hardiness revived in the 1980s, when the concept of "hardiness", which means "endurance", "stability", "sharpness", was formed in translation from English. The authors of this concept are S. Kobasa and Salvatore Maddi. It was D.A. Leontyev who introduced it as the concept of "hardiness" [3]. In our research, we use this concept as "life hardiness". The concept of "hardiness", from the authors' point of view, facilitated a person's recognition of their real capabilities and the perception of their own vulnerability [4]. This quality has become a kind of basis that helps to process stressful influences and turn negative influences into new opportunities.

S. Maddi, a disciple of Gordon Allport and Henry Murray, considered the phenomenon of hardiness from the point of view of a holistic approach to personality. In this context, we will consider the longitudinal research he conducted. In the course of the study, an unfavorable constant stressful situation is created for employees of a particular company. As a result, it was observed that employees did not quit their jobs, but at the same time had a certain improvement in their professional activity. That is, it led to the identification of the structure of attitudes and skills that contribute to the transformation of stressful situations for employees into a state of manifestation of their capabilities [5].

Analyzing life hardiness as a psychological phenomenon, it is interesting to pay attention to its various aspects and manifestations, the psychological components of this phenomenon. In general, many scientists have already shown their interest in this phenomenon. One of them was D.A. Leontyev. Based on the views on the phenomenon of life hardiness of the individual, D.A. Leontyev defines life hardiness as a property characterized by the criterion of self-realization of the individual. In the same way as the concept of life-hardiness, the related concepts were also considered. One of them is the term "life creativity", which means individual's expansion of the world and his life relationships. In his opinion, the main components of life hardiness are the readiness of the individual to overcome the situation and one's openness to something new. It was

also determined that the process of life support affects the assessment of situations that are considered to be current traumatic situation, which has a direct impact on the motivation of the individual for further actions. Another scientist who studied life hardiness, L.A. Aleksandrova, formulated this phenomenon in a different way. According to her conclusions, life hardiness is a special integral ability that contributes to the successful adaptation of a person. L.A. Aleksandrova showed that its main components consist of two parts:

- the unit of general abilities: it includes basic personal attitudes, intelligence, self-awareness, meaning and responsibility;
- the unit of special abilities: includes the skills of interaction with people, as well as the skills to overcome various difficult situations [6, p. 82].

In general, the studies of L.A. Aleksandrova showed that a high level of personal inhibition contributes to the successful adaptation of the individual, preventing the appearance of anxiety and pressure during the adaptation period. It also became known that, according to the concept of L. A. Aleksandrova, life hardiness is negatively associated with depression, with the use of unadapted coping mechanisms [6, p. 84].

In foreign humanistic philosophical and psychological concepts, in our opinion, the works of V. Frankl and E. Fromm in the field of existential philosophy are of great interest, since they are directly related to the study of life strategies of confrontation and survival of the individual, considered in the most critical period in history, which led to the manifestation of the tragedy of World War II.

Austrian psychiatrist and sociologist V. Frankl in his work "Man's Search for Meaning", written after imprisonment in Nazi concentration camps from 1942 to 1945, mentions the method of "logotherapy" invented by him. The experience of the difficult life of prisoners formed the basis for the analysis of the concept of so-called proactivity, introduced by V. Frankl. From the point of view of humanistic psychology, proactivity is the ability to choose its response to external stimuli; understanding of the human psyche. A proactive person pursues his deep values and goals, acts in accordance with his life principles, regardless of external circumstances, and can also control his impulsive reaction in accordance with his values in freedom of choice. Thus, it can be noted that proactivity in the understanding of V. Frankl is a process that realizes existential needs such as creating, acquiring new experiences, and finding your own meaning in life [7].

It can hardly be claimed that a person always has the same levels of self-confidence, the ability to achieve future goals, the desire to solve problems, the will to succeed. These indicators are explained by the concept of "psychological capital", one of the new terms in the field of positive psychology. Therefore, one of the most relevant problems is the study of psychological capital itself, both individually and in combination with personality traits that influence a person's activity in life.

The main factor that influenced the emergence of the concept of psychological capital in general is research in the field of positive psychology. One of the leading representatives of this field, F. Lutans, paid special attention to the study of psychological capital. He introduced the concept of "psychological capital" as a result of the proliferation of publications on "Positive Organizational Behavior" and "Research and Application of the Strong Psychological Potential of Human Resources That Can Be Measured, Developed, and Effectively Used." This resulted in the identification of a set of resources that play an important role as one of the factors that influence the productivity of organizations.

Effectiveness is the belief of people in the ability to achieve a certain goal in a particular situation. According to A. Bandura, self-efficacy is "confidence in the ability to organize and carry out the actions necessary to manage future situations ". There are two main indicators of self-efficacy:

- Expected result (knowing what to do).
- Expected performance (checking what we need to do)

Analyzing the work of A. Bandura, we found that the following processes influence the level of effectiveness:

- Cognitive (thoughts shape reality)
- Motivational (expected results based on our beliefs shape our motivation)
- Effective (self overcoming effectiveness regulates unacceptable behavior)
- Choice (we only find ourselves when we think we can win) [8].

Resilience is understood as overcoming difficulties and gaining strength after subjugating negative events. It is defined in positive psychology as a positive way to overcome difficulties or stress. Organizationally it is defined as the ability to cope with stress, conflict, failure, change or increased responsibility.

General optimism is a positive attitude towards current and future successes. However, the component of psychological capital identified in M. Seligman's Attribution Theory is seen as optimism as a specific structure that takes into account what an employee can and cannot do, so optimism increases efficiency and hope [9].

Based on each of these four components, different outcomes can be predicted with a certain degree of accuracy. Thus, a person's level of optimism can be statistically related to actual performance or behavior.

However, looking at these four components in the context of psychological capital, it is possible to predict much more than just the sum of their individual effects.

Thus, summarizing the above, we can say that psychological capital is a set of resources that allow a person to analyze how to achieve a particular goal, the ability to analyze the obstacles and the effectiveness of the work performed. Another our conclusion is that the development of one component positively affects the others.

Research Methods. The purpose of the study was to determine the relationship between life-hardiness and psychological capital. Thirty-five people between the ages of 19 and 25 took part in the experiment. Two methods were used in the experiment: "Hardiness Test" and "Psychological Capital" test. The test of hardiness is an adaptation by D.A. Leontyev of the Hardiness Survey questionnaire, developed by the American psychologist Salvatore Maddi. Life hardiness is a system of beliefs about oneself, the world, relations with it, which allow a person to withstand and effectively overcome stressful situations. In the same situation, a person with high life hardiness is less likely to experience stress and copes with it better. Hardiness includes three relatively independent components: commitment, control, and challenge. The concept of life-hardiness is similar to the concept of "the courage to be", introduced by P. Tillich within existentialism, a trend in psychology that proceeds from the uniqueness of a specific human life that is not reducible to general schemes. Existential courage implies a readiness to "act in spite of" - in spite of ontological anxiety, the anxiety of losing meaning, in spite of the feeling of "abandonment" (M. Heidegger). It is life-hardiness that allows a person to endure the irremovable anxiety that accompanies the choice of the future (uncertainty) rather than the past (immutability) in a situation of the existential dilemma.

The Psychological Capital test seeks to measure psychological capital, which is the positive psychological state of an individual as a resource for his or her performance in an organization. Psychological capital consists of the following constructs, reflecting the overall ability to use and restore physical and mental strength and playing a critical role in an individual's functioning at work

"Self-efficacy" - an awareness of one's ability to align behavior and make the necessary effort to successfully accomplish challenging tasks.

"Optimism" - a positive attitude, a desire to follow success in the present and in the future

"Self-esteem" - the employee's self-esteem in relation to professional activities in comparison with other employees in the organization.

"Resilience" - the perception and positive assessment of new and difficult situations as challenges that increases engagement of an employee.

Results/Discussion.

The following results were obtained from the Hardiness Test:

- Figure 1 shows that the percentage indicator of the Commitment scale is 66%. Commitment is defined as "the belief that being involved in what is going on gives the best chance of finding something worthwhile and interesting for the individual." A person with a developed involvement component enjoys his or her own activities. In contrast, a lack of such a conviction generates a sense of rejection, a feeling of being "out" of life. If you feel confident in yourself and that the world is generous, you are inherently engaged.

-The percentage indicator of the Control scale is 45 percent. Control is the belief that struggle allows you to influence the outcome of what is happening, even if this influence is not absolute and success is not guaranteed. The opposite of this is the feeling of one's own helplessness. A person with a strongly developed control component feels that he or she chooses his or her own activity, his or her own way.

-The "Challenge" scale has a percentage indicator of 52%. Challenge is the person's belief that everything that happens to him or her contributes to his development due to the knowledge gained from experience, whether positive or negative. A person who sees life as a way of gaining experience is willing to act in the absence of reliable guarantees of success, at his own risk, considering the pursuit of mere comfort and security as impoverishing the individual's life. Challenge is based on the idea of development through the active assimilation of knowledge from experience and its subsequent use.

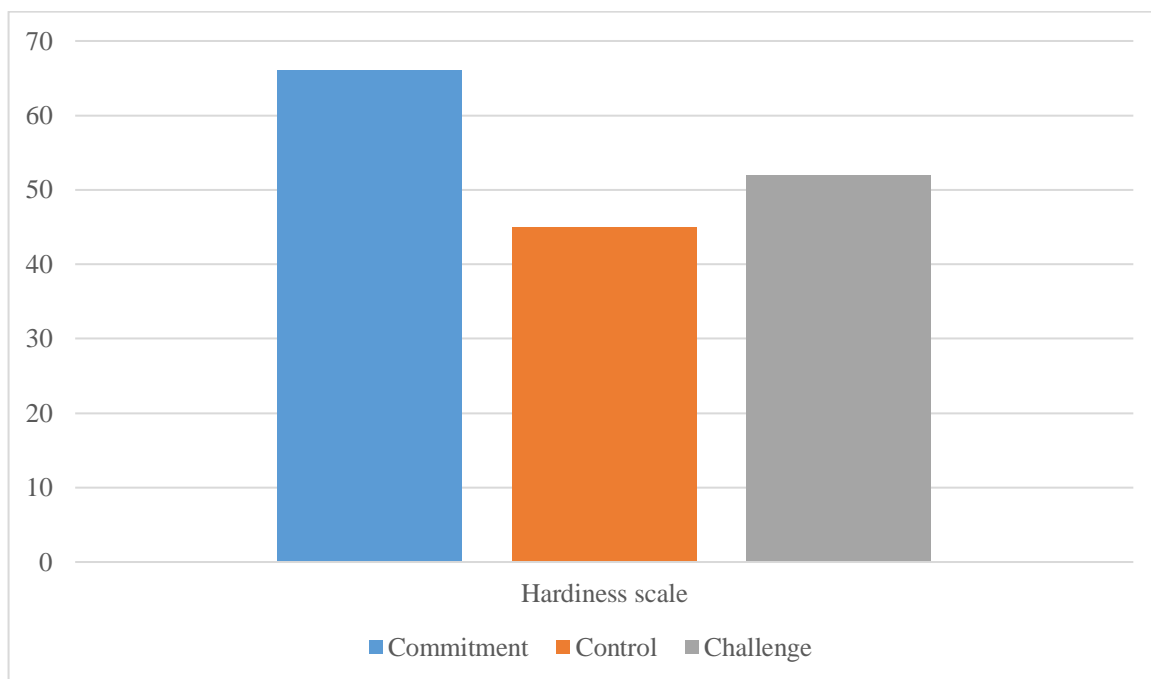


Figure 1 - Percentages of Hardiness Test Scales

2.The results of the "Psychological Capital" test:

Figure 2 shows the percentages on the scales of the "Psychological Capital" test.

The percentage on the Self-efficacy scale accounts for 62%. This scale measures a person's ability to persevere and redirect paths toward goals in order to succeed.

-The percentage of the Optimism scale is 70 percent. This scale measures a person's ability to be confident to take on and make the necessary effort to succeed in difficult tasks.

-The Self-Esteem scale has a percentage of 52%. This scale measures a person's ability to survive and come to terms with challenges and adversity in order to succeed.

-The Resilience scale has a percentage of 59%. This scale measures a person's ability to positively ascribe to and expect success in the present and future.

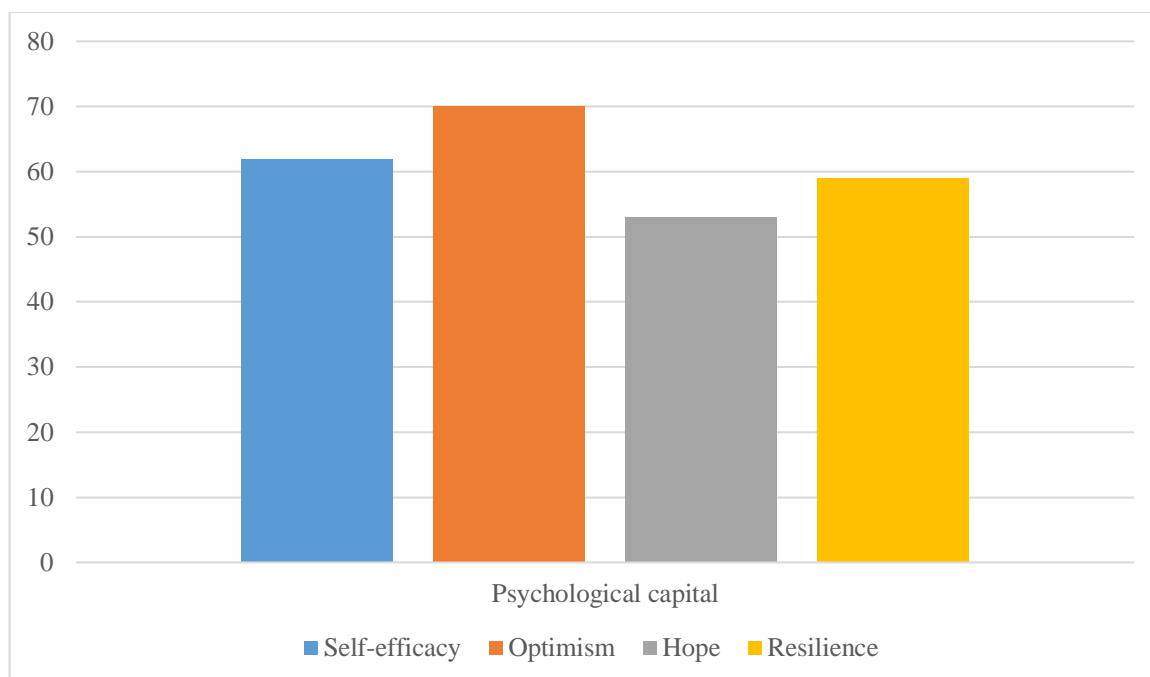


Figure 2 - Percentages of psychological capital scales

To determine the relationship between the scales of hardiness and psychological capital, a statistical analysis was conducted using Pearson's correlation coefficient:

-There is a positive correlation between the scales of "commitment" and "self-efficacy" at the $p \leq 0.05$ level;

-There is a positive correlation between the scales "commitment" and "optimism" at the level of $p \leq 0.01$;

There is a positive correlation between the scales "control" and "self-esteem" at the $p \leq 0.05$ level;

-There is a positive correlation between the scales "challenge" and "self-esteem" at the $p \leq 0.01$ level; (Table 1)

Table - 1. Results of statistical analysis of "Hardiness Test" and "Psychological Capital" scales by Pearson correlation coefficient.

№	"Hardiness Test" scales	"Psychological Capital" scales			
		self-efficacy	Optimism	self-esteem	Resilience
1	commitment	0,356*	0,532**	0,189	0,192
2	control	0,261	0,132	0,389*	0,272
3	challenge	0,398*	0,216	0,471**	0,216

Conclusion.

* According to the above-mentioned sources, the psychological capital is defined as set of resources that allow differentiating the individual's desire to achieve a goal in the process of solving a specific situation, analyzing ways to achieve it, resistance to obstacles and the effectiveness of the work performed.

* And the hardiness of the individual - it is quite possible to call an integrative personal trait that allows you to successfully tolerate stress, unfavorable life situations, while maintaining internal balance and optimal productivity of the individual.

The following conclusions were made to the results of an experimental study of the interdependence of the hardiness of the individual and psychological capital:

- Based on the results of the conducted studies, we came to the conclusion by presenting the following results. "Activity" according to the "Hardiness" test is defined as the determining component of a person's hardiness. Consequently, with the help of "activity", the vast majority of subjects can gain confidence that this gives them a great opportunity to find something valuable and interesting, and individuals with a developed component of activity can enjoy their activities.

- * According to the "Psychological capital" test, "optimism" is the determining component of the psychological capital of an individual. Therefore, this component can measure a person's ability to be self-confident and make the necessary efforts to achieve success in complex tasks.

The interdependence of personal hardiness and psychological capital is expressed depending on the following results:

- It turned out that the component of personal hardiness - "activity" and the component of psychological capital - "self-efficacy" are mutually statistically significant. Therefore, we can come to the conclusion that the greater the activity of the individual, the higher its own effectiveness, i.e. the desire, the orientation to achieve the goal.

- The statistical significance between the "activity" of the personal hardiness component and the component of psychological capital "optimism" is determined. Therefore, we can say that the higher the activity of a person, the higher her life optimism.

- The statistical significance between the component of hardiness "control" and the component of psychological capital "self-esteem" was also revealed. That is, we can say that the greater the control over the personality, the higher the self-esteem.

- In addition, it became clear that there is a statistical significance between the component of hardiness - "risk acceptance" and component of the psychological capital - "self-esteem". Therefore, we can conclude that the more risky the perception of a person is, the higher the self-esteem.

Based on the results obtained above, we can distinguish the following features that reflect the interdependence of personal hardiness and psychological capital: the ability of a person to enjoy his activities, to get the maximum of interesting and valuable things from life - the "activity" of the personality and the "optimism" of the personality, which measures its self-confidence and the ability to make the efforts necessary to achieve success in complex tasks, as well as the "control" component, which shows that the personality can choose its own actions, its life path, and "self-esteem", which measures the ability of the individual to live and allows him or her to recover when she or he is surrounded by difficulties to achieve success. It can be noted that the components of "risk acceptance", expressing the conviction of the individual that everything that happens in her life, contributes to its development through knowledge from experience - these are features that reflect the conditionality of the hardiness of the individual and psychological capital.

Thus, as a result of the given research, the interdependence of hardiness and psychological capital was observed. Therefore, the higher the vital tone of the hardiness, the higher the components of psychological capital.

References

1. *Zhiznestoykost' lichnosti*[Resilience of the individual], MPGU, Prometey[MSPU, Prometheus], Moscow, 10 p. (2012)[In Russian].
2. V. Fedorina. *Velikiye mysliteli Zapada*[Great thinkers of the West], Moscow. Krom Press[Chrome Press], 800 p. (1998) [In Russian].

3. Leont'yev D.A., Rasskazova Ye.I. . Test zhiznestoykosti[Test of vitality], Moscow, Smysl[Meaning], 63 p. (2006) [In Russian].

4. Nalivayko T.V. K voprosu osmysleniya kontseptsii zhiznestoykosti S. Maddi [On the question of understanding the concept of vitality of S. Maddi], Vestnik integrativnoy psikhologii: zhurnal dlya psikhologov[Bulletin of integrative psychology: a journal for psychologists], Yaroslavl', v. 4, P. 211–216, (2006)[In Russian].

5. Kuzikova S.B. Psikhologicheskiye osnovy stanovleniya sub'yekta samorazvitiya v yunosheskom vozraste[Psychological foundations of the formation of the subject of self-development in adolescence]. Sumy, MAKDEN, 410 p. (2012)[In Russian]

6. Aleksandrova L.A. K kontseptsii zhiznestoykosti v psikhologii[Towards the concept of resilience in psychology], Sibirskaya psikhologiya segodnya: Sbornik nauchn. Trudov[Siberian psychology today: Collection of scientific. works], P. 82-90 (2014)[In Russian]

7. Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla. [Man's Search for Meaning], Moscow, Progress(1990) (Electronic resource. Access mode: <http://lib.ru/DPEOPLE/frankl.txt>; data обращения: 03.03.2019)[In Russian].

8. Snyder K. R., Harris K., Anderson Dzh. R., Holleran S. A., Irving L. M. Volya i puti: razvitiye i proverka individual'noy mery nadezhdy[Will and Paths: Development and Testing of the Individual Measure of Hope], Zhurnal lichnosti i sotsial'noy psikhologii[Journal of Personality and Social Psychology], 60(4), 4, P. 570-585 (1991).

9. Seligman M.: Kak nauchit'sya optimizmu: Izmenite vzglyad na mir i svoyu zhizn'[How to learn optimism: Change your view of the world and your life.] Izdaniye: «Al'pina pablisher»[Edition: «Alpina Publisher»], (2013)[In Russian]

IRSTI 15.21.41

<https://doi.org/10.51889/2021-3.1728-7847.15>

M.M. Knissarina^{1*}, A.D. Syzdykbayeva², G.S. Zhumaliyeva³

^{1,3}West Kazakhstan Marat Ospanov Medical University (Kazakhstan, Aktobe)

²Abai Kazakh National Pedagogical University (Kazakhstan, Almaty)

DETERMINATION OF THE COVID-19 FEAR SCALE IN HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract

The article presents the results of a study of the COVID-19 fear scale of high school students in the system of studying anxiety in a pandemic. A new understanding of the phenomenon of anxiety in the emergency conditions of a pandemic is being clarified. The results of foreign studies (University of Sheffield; H. Yao, J.H. Chen, Y.F. Xu; J. Qiu, B. Shen, M. Zhao et al) at the beginning of the pandemic experimentally determined an increase in the level of anxiety and stress in the population due to the spread of COVID-19, which allowed them to identify the age groups of people most susceptible to anxiety-depressive reactions, and develop the main directions of psychological assistance, taking into account the specifics of their response. The scientific and methodological value is represented by the works of foreign scientists (E. Commodari, V.L. La Rosa; C.G. Sibley, L.M. Greaves, N. Satherley et al.) showed a direct relationship between the anxiety state of the personality of high school students caused by the COVID-19 pandemic since 2020.

Key words: high school student, modern learning conditions, anxiety, situational anxiety, personal anxiety, fear, fear scale, quarantine.

М.М. Книсарина^{1*}, А.Д. Сыздықбаева², Г.С. Жұмалиева³

^{1,3}Марат Оспанов атындағы Батыс Қазақстан мемлекеттік медицина университеті
КЕАҚ, (Қазақстан, Ақтөбе)

²Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
(Қазақстан, Алматы)

ОРТА МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ COVID-19 ҚОРҚЫНЫШ ШКАЛАСЫН АНЫҚТАУ

Андатпа

Мақалада пандемия кезіндегі мазасыздықты зерттеу жүйесіндегі жоғары сынып оқушыларының COVID-19 қорқыныш шкаласын зерттеу нәтижелері келтірілген. Пандемия төтенше жағдайларындағы мазасыздық құбылысы туралы жаңа түсінік нақтылануда. Шетелдік зерттеулердің нәтижелері (University of Sheffield; Н. Yao, J.H. Chen, Y.F. Xu; J. Qiu, B. Shen, M. Zhao et al) пандемияның басында эксперименталды түрде covid-19 таралуына байланысты халықтың мазасыздығы мен стресс деңгейінің жоғарылауын анықтады, бұл оларға алаңдаушылық-депрессиялық реакцияға бейім адамдардың жас топтарын анықтауға және олардың жауап беру ерекшеліктерін ескере отырып, психологиялық көмектің негізгі бағыттарын жасауға мүмкіндік берді. Ғылыми және әдіснамалық құндылығы шетелдік ғалымдардың (E. Commodari, V.L. La Rosa; C.G. Sibley, L.M. Greaves, N. Satherley et al.) 2020 жылдан бастап COVID-19 пандемиясынан туындаған жоғары сынып оқушыларының жеке басының алаңдаушылық жағдайының тікелей байланысын көрсетті.

Түйін сөздер: жоғары сынып оқушысы, оқытудың заманауи шарттары, мазасыздық, ситуациялық мазасыздық, жеке мазасыздық, қорқыныш, қорқыныш шкаласы, карантин.

Книсарина М.М. ^{1}, Сыздықбаева А.Д. ², Жұмалиева Г.С. ³*

Западно-Казахстанский медицинский университет имени Марата Оспанова ^{1,3}

Доктор философии (PhD), и.о. ассоциированного профессора¹, магистр³
(Актобе, Казахстан),

Казахский национальный педагогический университет имени Абая²

Доктор философии (PhD), ассоциированный профессор², пост-докторант²
(Алматы, Казахстан)

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ШКАЛЫ СТРАХА COVID-19 У СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Аннотация

В статье представлены результаты исследования тревожности старшеклассников на основе шкалы страха COVID-19 в условиях пандемии. Дано уточнение понятия «тревожность» в чрезвычайных условиях пандемии. Результаты зарубежных исследований университета Шеффилд (Н. Yao, J.H. Chen, Y.F. Xu; J. Qiu, B. Shen, M. Zhao et al.) в начале пандемии экспериментальным путем определили повышение уровня тревоги и стресса у населения в связи с распространением COVID-19, позволив выявить возрастные группы людей, наиболее подверженных тревожно-депрессивному реагированию и разработали основные направления психологической помощи с учетом специфики их реагирования. Научную и методологическую ценность представляют работы зарубежных ученых (E. Commodari, V.L. La Rosa; C.G. Sibley, L.M. Greaves, N. Satherley et al.) показавших прямую взаимосвязь тревожного состояния личности старшеклассников, обусловленных пандемией COVID-19 начиная с 2020 года. Инструментом диагностики выступила методика «Шкала страха COVID-19» (The Fear of COVID-19 Scale) по выявлению уровня страха старшеклассников (низкий, средний, высокий), испытываемых в карантинном режиме

жизнедеятельности. Результаты диагностики были статистически обработаны специалистами сектора Биостатистики Отдела Менеджмента научно-исследовательской деятельности ЗКМУ имени Марата Оспанова.

Ключевые слова: старшеклассник, современные условия обучения, тревожность, ситуативная тревожность, личностная тревожность, страх, шкала страха, карантин.

Introduction

The ubiquitous increase in the level of anxiety, depression, confusion, hopelessness observed in people around the world is quite understandable in connection with the recent unexpected and serious restrictive measures in an attempt to stop the spread of the COVID-19 virus.

It is common knowledge that in December 2019, a new coronavirus (later known as SARS-CoV-2) was discovered in Wuhan, Hubei Province, China [1]. The resulting illness was originally called "novel coronavirus-infected pneumonia" and was associated with potentially serious complications. The infection was caused mainly by person-to-person transmission, and the mortality rate was estimated at 2% [2].

On January 30, 2020, the World Health Organization (WHO) declared the outbreak of the novel coronavirus a public health emergency of international concern [3]. And on February 11, 2020, the disease caused by SARS-CoV-2 was officially named COVID-19 [4]. By March 7, 2020, the global number of confirmed cases of COVID-19 exceeded 100,000, and the number of deaths exceeded 3,000 [5].

It has become known that public health emergencies caused by COVID-19 negatively affect the mental health of the population and increase the frequency of psychological crises [6]. Since anxiety acts as a signal of danger, threat, which is important for a person, but nevertheless it disorganizes the behavior of a person, causing sometimes unreasonable panic and / or in extreme cases of suicidal thoughts. Therefore, the danger is causing the very inadequate perception of the events and phenomena by people, since the role of the stressor is an invisible threat - the fear of contracting a well-known virus, getting sick and dying.

Thus, foreign researchers (University of Sheffield; Yao H., Chen J.H., Xu Y.F.; Qiu J, Shen B, Zhao M, et al.) Were one of the first to reveal an increase in the level of anxiety and stress in population due to the spread of COVID-19, thanks to the results obtained, the age groups of people most susceptible to anxiety-depressive response were identified and the main directions of psychological assistance were developed, taking into account the specifics of their response [7, 8, 9].

Anxiety is also aggravated by recurrent uncertainties and doubts about timely, full and high-quality medical care. The following main factors are named (Li W., Yang Y., Liu ZH, et al.; Mamun MA, Griffiths MD; Montemurro N.; Mo Y., Deng L., Zhang L., Lang Q. et al.) contributing to the development of negative emotional states in the population: lack of protective equipment; problems with adequate treatment; lack of necessary medicines in pharmacies; professional burnout of medical personnel due to harsh working conditions during a pandemic, etc. [10, 11, 12, 13].

In terms of infections, children and adolescents have not been hit hard by the COVID-19 pandemic. However, the measures of social isolation have profoundly changed their lifestyle, which is believed to have a psychological impact on them. Since, the direct psychological response of people to the quarantine regime in connection with the COVID-19 pandemic is anxiety, uncertainty, fear, anxiety, in general, forming a stress response, which indicates a high probability of psychological consequences of the pandemic, thereby proving the relevance and practical significance of our study.

The aim of this study is to determine the scale of fear that leads to anxiety in high school students in the context of the COVID-19 pandemic.

The object is the anxiety of high school students, and the subject of the study is the fear scale as a factor in high school anxiety caused by COVID-19 during a pandemic.

In order to achieve this goal, we studied the state of the problem of anxiety of the individual during a pandemic and diagnosed the fear scale according to the methodology of the "COVID-19 Fear Scale" in high school students in Aktobe (Kazakhstan).

Research methodology and methods

The relevance of this study is related to the study of the psychosocial consequences of the pandemic, among which the anxiety of high school students caused by fear of the COVID-19 virus requires close attention.

The main concept of the study, "personal anxiety" (a stable personality trait), was clarified, the meaning of which is psycho-emotional stress in anticipation of a threat - anxiety, fear, suspiciousness, tension, exaggeration of the significance of perceived information, expectation of danger. The psychological content of the concept of "situational anxiety" (anxiety as an individual's response to a specific situation), associated with the passing of final exams (UNT), anxiety before the uncertainty of one's future, the mandatory choice of a profession and quarantine conditions in connection with the COVID-19 pandemic.

Scientific research interest in the problem of "anxiety in high school students" arose in different periods among representatives of different psychological trends. The scientific and methodological value of the work is a detailed analysis of the scientist A.M. Parishioners of works in the field of philosophy, sociology and psychology, in which anxiety is associated with negative types of self-esteem, with unfavorable ratios of levels of claims and self-esteem.

The recently popular The Fear of COVID-19 Scale is a valid and reliable research tool.

The COVID-19 Scale (The Fear of COVID-19 Scale) was developed by a group of scientists from Hong Kong, Iran, Great Britain and Sweden, which was tested for reliability and validity on the example of an Iranian sample [14]. The quality of the Russian-language version of the methodology was clarified by the double translation method (from Russian into English, from English into Russian) and tested in Russia and Belarus [15].

The scale consists of 7 statements related to various aspects of an individual's (respondent's) experience of the spread of coronavirus infection (COVID-19) and its consequences:

1. "I am afraid of contracting COVID-19".
2. "The thought of COVID-19 makes me uneasy".
3. "My hands sweat when I think about COVID-19".
4. "I do not rule out death from COVID-19".
5. "News about COVID-19 is annoying".
6. "I have a fear of COVID-19".
7. "My heart beats faster when I think about the possibility of contracting COVID-19".

The respondent's degree of agreement with each statement was assessed on a five-point Likert scale, where 1 is "strongly disagree," 5 is to "strongly agree" and the total score was calculated upon completion. The standardization of points for the surveyed Russian-speaking sample was carried out by us on the basis of the assumption of a normal distribution of data in the general population (population): the sum of points from 7 to 14 was attributed by us to the low level of fear, from 15 to 18 - to the average level and from 19 to 35 - to a high level of fear. To check the reliability (self-consistency) of the scale used, the Cronbach coefficient α was calculated. The result obtained indicates its high reliability: $\alpha = 0.81$.

Research results

Diagnostics of the level of anxiety was carried out, in particular, the scale of fear of the COVID-19 virus of high school students in grades 10-11 of 8 (eight) communal state institutions (CSU) of secondary schools in Aktobe: #3; #12; #13; #20; #23; #25; # 28; #64.

Due to the limitations of the quarantine regime, it was decided to conduct a survey using the COVID-19 Fear Scale methodology in an online format through the Google Forms application at the link: https://docs.google.com/forms/d/12Vwq5N4geUQaAijv2qUY3VmBmYTUqKAX_YzEtbrlrc = sharing. The mailing was carried out through the class teachers, since the

preferences of the high school students themselves and their parents in the freedom of personal choice and upholding of personal rights were taken into account. The survey was conducted on a voluntary basis, on the basis of intra-school orders with the permission of the State Institution "Education Administration of the Aktobe region" (official letter Marat Ospanov ZKMU, outgoing #13/8-21-1844 of 06/03/2021, incoming #4399 of 06/03/2021).

The sample consisted of 291 respondents, aged 71.1% (207 people) - 16 years-17 years; 23% (67 people) - 17-18 years old; 5.8% (17 people) - 14 years-15 years.

By gender: 58.1% (169 people) - female representatives; 41.9% (122 people) are males.

The results of the data obtained are presented in tables 1-7.

Table 1

All groups Descriptive statistics

	# obser.	Average	Trust-95,000%	Trust-95,000%	Median	Minimum	Maximum	Lower - Quartile	Upper - Quartile	Statistical deviation
Overall Score COVID-19 Fear Scale	290	13,44483	12,81326	14,07639	12,00000	7,00000	33,00000	9,000000	17,00000	5,464455

Table 2

Outcomes Descriptive statistics

	Age	# obser.	Average	Trust - 95,000%	Trust - 95,000%	Median	Minimum	Maximum	Lower - Quartile	Upper - Quartile	Statistical deviation
Overall Score COVID-19 Fear Scale	3	71	13,73239	12,44093	15,02386	12,00000	7,00000	31,00000	10,00000	16,00000	5,456209
Overall Score COVID-19 Fear Scale	2	202	13,49505	12,71571	14,27439	13,00000	7,00000	33,00000	9,000000	17,00000	5,617357
Overall Score COVID-19 Fear Scale	1	17	11,64706	10,11598	13,17813	12,00000	7,00000	17,00000	9,000000	14,00000	2,977859

Table 3

Outcomes Descriptive statistics

	Gender (1-male, 2-female)	# obser.	Average	Trust - 95,000 %	Trust - 95,000 %	Median	Minimum	Maximum	Lower - Quartile	Upper - Quartile	Statistical deviation
Overall Score COVID-19 Fear Scale	1	114	13,80702	12,85353	14,76050	13,00000	7,00000	31,00000	10,00000	17,00000	5,138570
Overall Score COVID-19 Fear Scale	2	176	13,21023	12,36708	14,05337	12,00000	7,00000	33,00000	9,000000	16,00000	5,667563

Table 4

Kraskel-Wallis Rank DA

Dependent: Overall Score COVID-19 Fear Scale	Kr.Kraskela-Wallis Rank Index; Total score COVID-19 Kr.Kraskela-Wallis Fear Scale: H (2, N=290) =1,322795 p =5161			
	Code	Acceptable N	Sum of Ranks	Average Rank
1	1	17	2138,50	125,7941
2	2	202	29296,00	145,0297
3	3	71	10760,50	151,5563

Table 5

Median test

Dependent: Overall Score COVID-19 Fear Scale	Median test, total. median =12.0000 Total score COVID-19 Fear Scale Group (independent) variable: Age Chi-squared =5495313 cc = 2 p =7598			
	1	2	3	Total
<= Medians: observations expected	10,00000	100,0000	36,00000	146,0000
observables-waiting	8,55862	101,6966	35,74483	
> Medians: observations expected	7,00000	102,0000	35,00000	144,0000
observables-waiting	8,44138	100,3034	35,25517	
Sum: observed	-1,44138	1,6966	-0,25517	
	17,00000	202,0000	71,00000	290,0000

Table 5

z' values for multiple comparisons

Dependent: Overall Score COVID-19 Fear Scale	z' values for the set. comparisons; Overall Score COVID-19 Fear Scale Group (independent) variable: Kr.Kraskel-Wallis age: H (2, N= 290) =1,322795 p =5161		
	1 R:125,79	2 R:145,03	3 R:151,56
1		0,908299	1,137734
2	0,908299		0,564102
3	1,137734	0,564102	

Table 6

P value (2-sided) for multiple comparisons

Dependent: Overall Score COVID-19 Fear Scale	p value (2-sided) for the set. comparisons; Overall Score COVID-19 Fear Scale Groups (independent) variable: Kr. Kraskel-Wallis Age: H (2, N=290) =1,322795 p =5161		
	1 R:125,79	2 R:145,03	3 R:151,56
1		1,000000	0,765695
2	1,000000		1,000000
3	0,765695	1,000000	

Table 7

Results according to criterion U Mann-Whitney criterion

U Mann-Whitney criterion for the Gender variable (1-male, 2-female) The marked criteria are significant at the level of p<05000									
	Sum of ranks - Group 1	Sum of ranks - Group 2	U	Z	p-level	Z - adjusted	p-level	# - Group 1	# - Group 2
Overall Score COVID-19 Fear Scale	17616,50	24578,50	9002,500	1,475199	0,140160	1,479354	0,139047	114	176

Foreign scientists (Mascialino G, Adana-Díaz L, et al.; Mazza M.G., Lorenzo R.D., Conte C., et al.) immediately conducted studies in emergency conditions, according to the results of which, based on the data obtained from a sociological survey, it was determined that patients with COVID-19 have symptoms of anxiety (including post-traumatic stress disorder, depression, and insomnia) [16, 17].

Discussion of the results

The coronavirus pandemic has affected almost all areas of our daily lives. Thus, an analysis of foreign sources (Commodari E., La Rosa V.L.; Sibley, C.G., Greaves, L.M., Satherley, N., et al.; Dryhurst S., Schneider C.R., Kerr J., et al.) showed a direct relationship between the anxiety state of young people studying from quarantine living conditions in almost all countries of the world caused by the COVID-19 pandemic starting in 2020 [18, 19, 20].

According to the results obtained by Italian scientists (Commodari, 2020), adolescents had a low perception of the risk of COVID-19, as well as perceived comparative susceptibility and perceived seriousness were also very low. Even the adoption and observance of restrictive measures necessary to contain the spread of the virus by young people did not upset and alarm them in any way. Despite the fact that adolescents of the so-called "red zones" showed more serious negative psychological experiences about quarantine, there were still no significant differences in the attitude of adolescents in non-dangerous regions. Therefore, it was suggested that the negative feelings of the participants may be more associated with adolescence than with the COVID-19 pandemic itself [18].

In another study, it was determined that people in the pandemic/isolation group had higher confidence in science, politicians and the police, having a higher level of patriotism and mental disorders compared to people in the pre-pandemic group before restrictions. It also highlights the social interconnectedness, resilience and vulnerability to adversity, as well as the applied consequences of how countries solve this global problem [19].

Isolation, loss of loved ones, uncertainty and fear of it - all these have become risk factors for the development of mental illness or have aggravated existing disorders: every fifth patient has experienced mental disorders within three months after being diagnosed with COVID-19 [20].

In response to the coronavirus pandemic (COVID-19), national governments have introduced urgent sanitary and social measures to contain the spread of the virus. One such measure is quarantine, which includes restricting the movement of people by isolating infected or suspected infected to reduce the risk of new infections. Studies have shown that quarantine is a psychological stress. Of course, quarantine has a significant psychological impact at any age, but children and adolescents suffer the most due to the lack of habitual communication with classmates and friends.

Coronavirus disease 2019 (COVID-19) may not be as deadly for children and adolescents as it is for adults, but it does cause a lot of psychological stress in this age group. According to Indian scientists S.Patra, B.K. Patro adolescents experience acute and chronic stress due to parental anxiety, disruption of daily routines, increased domestic violence and home confinement with limited or no access to peers, teachers or physical activity [21].

According to F.Demaria, S.Vicari parents can also transmit their psychological stress to children and practice inappropriate parental behavior, which can contribute to the development of post-traumatic stress symptoms in children [22].

There are enough scientific studies on the psychological health of the family - parents, children, and their relationships (Kim S.J., Lee S., Han H., et al; Cusinato M., Iannattone S., Spoto A., et al.; Romero E., López-Romero L., et al.; Marchetti D., Fontanesi L., Mazza C., et al.). Indeed, during epidemics, psychological support is no less important than infection control. During school closures due to COVID-19, prolonged partial school closures can have detrimental social and health consequences for children and their parents, increasing the burden on the family. For example, during the closing of school, children gained weight, spent less time on physical exercises and used

the media more. In addition to online learning content (97.2%), YouTube was actively used (87.6%), followed by games (78.3%).

Thus, during the closure of schools due to COVID-19, many parents and children experienced various mental health difficulties. Ongoing monitoring of the mental health of high-risk groups and multiple support systems may need to be expanded to cover parents experiencing difficulties in caring for their children [23].

The study of the well-being of Italian parents and children, parental stress and resilience of children aged 5 to 17 years showed that measures of restriction of freedom and changes in the daily routine negatively affect the psychological state of parents, exposing children to a significant risk to their well-being.

The identification of personal and contextual variables involved in psychological adaptation to COVID-19 quarantine in order to identify families at risk of maladjustment allowed the development of special intervention programs aimed at their support. It is very important to focus on the needs of families and children, including their mental health, in order to mitigate the effects of the COVID-19 pandemic on health and the economy [24].

Testing of the consequences of COVID-19 in Spanish children showed that their adaptation was influenced by a chain of effects stemming from the perceived stress of parents and the emotional response to the COVID-19 crisis, through stress and special parenting methods. Parental stress provoked the negative results of the child, and specific parenting methods were more closely related to the positive results of the child, which in general better inform about possible future outbreaks, effective guidelines and preventive programs aimed at improving the well-being of the child in the family [25].

There was a need to create preventive programs to support parents during the COVID-19 pandemic. Mental health professionals and social workers should be warned about the consequences of isolation and social distancing for the upbringing of children and, as a result, the well-being of children [26].

Therefore, it is necessary to pursue a policy in which special attention is paid to the needs of women, young people studying, and preschool children, since this will play an important role in preventing psychological disorders and mental illnesses in the future.

Of course, there was considerable variability between the different cultures of the studied countries, individualistic worldview, personal experience, prosocial values, for example, social reinforcement through friends and family turned out to be significant determinants in more than half of the countries studied. Risk perception correlated significantly with reports of preventive health measures in all ten countries [19].

If we talk about preventive measures to prevent or reduce people's anxiety in life emergencies associated with the risk of mass infection with the virus, it should be noted that existing psychological methods are used to combat stress, among which techniques aimed at overcoming feelings of uncertainty, such as positive visualization, should be chosen. Then the stress is compensated by a way of thinking aimed at individual life goals that need to be worked on.

It is known that planning, conscious appeal to known positive facts indicating safety (as opposed to ignoring and uncertainty) they are able to reduce anxiety, streamline and objectify experiences, creating the ground for greater psychological stability.

The well-known fundamental mandatory anti-epidemic measures, such as self-isolation and social distancing, were an independent stress factor in the studied sample of Russian scientists. In their opinion, the following measures are extremely important for maintaining the adaptation mechanisms of people: providing complete, convincing and reasonable information through the media about the need for compliance with anti-epidemic measures by the population; creation of a coalition of all specialists involved in the fight against the pandemic and public organizations to mobilize resources in order to respond in a timely manner to the needs for maintaining mental

health of the population; conducting long-term monitoring of stress levels on various Internet platforms in order to improve preventive and psychocorrective work among the population [20].

During a pandemic, adolescents/high school students at high risk of psychological problems may find themselves under the protection provided by a protective family life, peer support and psychological support from teachers. For example, teachers and parents can be trained to identify signs and symptoms indicating poor mental health, such as sleep disorders, excessive anger and difficulty concentrating [22].

We agree with foreign scientists that it is necessary to improve the access of children and adolescents to mental health support services aimed at ensuring measures for the development of healthy survival mechanisms during the current crisis. This innovative policy in the field of mental health of children and adolescents requires direct and digital networks of cooperation between psychiatrists, psychologists, pediatricians and community volunteers [27]. Mental health professionals can then meet any mental health needs with the help of telmental medical interventions aimed at adolescents, which have shown promising results [28]. Japanese scientists correlate physical activity of high school students with psychological health, which can improve their psychological status. Therefore, physical activity is recommended in order to better support the psychological health of children and adolescents under the influence of COVID-19 [29].

Conclusion

In the context of various global changes in the life of modern people in connection with the COVID-19 pandemic, the problem of preserving the mental health of the individual, his comfortable inner state, has become relevant. Since the unknown, rejection of the oppressive reality leads to emotional tension, and subsequently to conflicting emotional states - stress, depression, affect, frustration, fear as a factor of anxiety is important in preserving the psychological health of any person. The most vulnerable stratum of the population aged 15-25 years, in particular high school students, are of special research interest to us because they are a valuable labor capital of our country.

Since the fear of a pandemic spreads as quickly and deeply as the disease itself, manifesting itself in many ways, from the extremes of paranoia and violence to xenophobia, closed borders, economic restrictions and social distancing, therefore universal observation shows that fear permeates all strata of society.

Fear causes emotional tension. Chronic emotional stress - due to insecurity, which lasts for months or years - has a biological effect on people. Uncertainty breeds fear, and chronic fear is toxic stress. It will take two or more generations to assess the biocultural consequences of the COVID-19 crisis for people - from embryos to the elderly. It can be assumed that in the near future there will be a global increase in maternal emotional stress and a decrease in birth weight [30].

It is relevant and timely to study various changes in the psychological state of high school students in view of their special status, the stage of growing up and the period of professional self-determination, which requires close attention and caring attitude from others, especially in such an extraordinary period of the COVID-19 pandemic. This turns out to be really feasible in a specially organized educational process in conditions of purposeful and systematic work on psychological and pedagogical support of high school students.

The article was prepared within the framework of grant funding by the Committee of Science of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan under the project IRN AR09562200 "Assessment of the level of anxiety in high school students of secondary schools in the conditions of the COVID-19 pandemic".

Reference

1. Zhu N, Zhang D, Wang W, Li X, Yang B, Song J, Zhao X, Huang B, Shi W, Lu R, Niu P, Zhan F, Ma X, Wang D, Xu W, Wu G, Gao GF, Tan W, China Novel Coronavirus Investigating and

Research Team: A novel coronavirus from patients with pneumonia in China, 2019. *New England Journal of Medicine*, 382 (8), P. 727–733, 2020.

2. Leiwen Fu, Bingyi Wang, Tanwei Yuan, Xiaoting Chen, Yunlong Ao, Thomas Fitzpatrick, Peiyang Li, Yiguo Zhou, Yi-fan Lin, Qibin Duan, Ganfeng Luo, Song Fan, Yong Lu, Anping Feng, Yuewei Zhan, Bowen Liang, Weiping Cai, Lin Zhang, Xiangjun Du, Linghua Li, Yuelong Shu, Huachun Zou, *Clinical characteristics of coronavirus disease 2019 (COVID-19) in China: A systematic review and meta-analysis*, *Journal of Infection*, Volume 80, Issue 6, 2020, Pages 656-665.

3. World Health Organization: *Statement on the second meeting of the International Health Regulations (2005) Emergency Committee regarding the outbreak of novel coronavirus (2019-nCoV)* [online]. 2020.

4. World Health Organization: *Novel Coronavirus(2019-nCoV) Situation Report-22*. 2020.

5. World Health Organization: *Coronavirus disease 2019 (COVID-19) Situation Report-47* [online]. 2020.

6. Xiang Y.T., Yang Y., Li W., Zhang Ling, Zhang Qinge, Cheung Teris, Ng Chee H. *Timely mental health care for the 2019 novel coronavirus outbreak is urgently needed*. *Lancet. Psychiatry*. 2020;7:228–229.

7. COVID-19 psychological research consortium. *Initial research findings of COVID-19 and mental health in UK*. University of Sheffield. March, 2020.

8. Yao H., Chen J.-H., Xu Y.-F. *Patients with mental health disorders in the COVID-19 epidemic*. *The Lancet Psychiatry*. 2020; 4 (April): e21.

9. Qiu J, Shen B, Zhao M, et al *A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations*. *General Psychiatry* 2020;33:e100213.

10. Li W., Yang Y., Liu Z.H., Zhao Y.J., Zhang Q., Zhang L., Xiang Y.T. *Progression of Mental Health Services during the COVID-19 Outbreak in China* // *International Journal of Biological Sciences*, 2020. V. 16(10). P. 1732-1738.

11. Mamun M.A., Griffiths M.D. *First COVID-19 suicide case in Bangladesh due to fear of COVID-19 and xenophobia: Possible suicide prevention strategies* // *Asian Journal of Psychiatry*, 2020. V. 51:102073.

12. Montemurro N. *The emotional impact of COVID-19: from medical staff to common people* // *Brain, behavior, and immunity*, 2020. P. 1-2.

13. Mo Y., Deng L., Zhang L., Lang Q., Liao C., Wang N., Huang H. *Work stress among Chinese nurses to support Wuhan for fighting against the COVID-19 epidemic* // *Journal of Nursing Management*, 2020.

14. Ahorsu D.K., Lin C.Y., Imani V., et al. *The Fear of COVID-19 Scale: Development and Initial Validation* // *International Journal of Mental Health and Addiction*. 2020. March. P. 1–9.

15. Reznik A., Gritsenko V., Konstantinov V., et al. *COVID-19 Fear in Eastern Europe: Validation of the Fear of COVID-19 Scale* [Электронный ресурс] // *International Journal of Mental Health and Addiction*. 2020. May. P. 1–6.

16. Paz C, Mascialino G, Adana-Díaz L, et al. *Anxiety and depression in patients with confirmed and suspected COVID-19 in Ecuador*. *Psychiatry Clin Neurosci*. 2020; 74(10):554-555.

17. Mario Gennaro Mazza, Rebecca De Lorenzo, Caterina Conte, et al. *Anxiety and depression in COVID-19 survivors: Role of inflammatory and clinical predictors*, *Brain, Behavior, and Immunity*, Volume 89, 2020, Pages 594-600, ISSN 0889-1591,

18. Commodari Elena, La Rosa Valentina Lucia. *Adolescents in Quarantine During COVID-19 Pandemic in Italy: Perceived Health Risk, Beliefs, Psychological Experiences and Expectations for the Future* // *Frontiers in Psychology*. – VOL. 11. – 2020. – P. 2480.

19. Sibley, C.G., Greaves, L.M., Satherley, N., Wilson, M.S., Overall, N.C., Lee, C.H.J., Milojev, P., Bulbulia, J., Osborne, D., Milfont, T.L., Houkamau, C.A., Duck, I.M., Vickers-Jones, R., Barlow,

F.K. *Effects of the COVID-19 pandemic and nationwide lockdown on trust, attitudes toward government, and well-being // American Psychologist. - Volume 75, Issue 5, July 2020, Pages 618-630.*

20. Sarah Dryhurst, Claudia R. Schneider, John Kerr, Alexandra L. J. Freeman, Gabriel Recchia, Anne Marthe van der Bles, David Spiegelhalter & Sander van der Linden (2020) *Risk perceptions of COVID-19 around the world, Journal of Risk Research, 23:7-8, 994-1006.*

21. Demaria F, Vicari S. *COVID-19 quarantine: Psychological impact and support for children and parents. Ital J Pediatr. 2021 Mar 9;47(1):58.*

22. Suravi Patra, Binod Kumar Patro. *COVID-19 and adolescent mental health in India. The Lancet Psychiatry, Volume 7, Issue 12, 2020, Pages 10-15.*

23. Kim SJ, Lee S, Han H, Jung J, Yang SJ, Shin Y. *Parental Mental Health and Children's Behaviors and Media Usage during COVID-19-Related School Closures. J Korean Med Sci. 2021 Jun 28;36(25):e184.*

24. Cusinato M, Iannatone S, Spoto A, Poli M, Moretti C, Gatta M, Miscioscia M. *Stress, Resilience, and Well-Being in Italian Children and Their Parents during the COVID-19 Pandemic. Int J Environ Res Public Health. 2020 Nov 10;17(22):8297.*

25. Romero E, López-Romero L, Domínguez-Álvarez B, Villar P, Gómez-Fraguela JA. *Testing the Effects of COVID-19 Confinement in Spanish Children: The Role of Parents' Distress, Emotional Problems and Specific Parenting. Int J Environ Res Public Health. 2020 Sep 24;17(19):6975.*

26. Marchetti D, Fontanesi L, Mazza C, Di Giandomenico S, Roma P, Verrocchio MC. *Parenting-Related Exhaustion During the Italian COVID-19 Lockdown. J Pediatr Psychol. 2020 Nov 1;45(10):1114-1123.*

27. Shweta Singh, Deblina Roy, Kritika Sinha, Sheeba Parveen, Ginni Sharma, Gunjan Joshi, *Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations, Psychiatry Research, Volume 293, 2020,113429.*

28. Aditi Sharma, Tyler Sasser, Erin Schoenfelder Gonzalez, Ann Vander Stoep, and Kathleen Myers. *Implementation of Home-Based Telemental Health in a Large Child Psychiatry Department During the COVID-19 Crisis. Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology. Special Article on Telehealth in Child Psychiatry, Vol. 30, No. 7, 2020.*

29. Okuyama J, Seto S, Fukuda Y, Funakoshi S, Amai S, Onobe J, Izumi S, Ito K, Imamura F. *Mental Health and Physical Activity among Children and Adolescents during the COVID-19 Pandemic. Tohoku J Exp Med. 2021 Mar;253(3):203-215.*

30. Bogin B, Varea C. *COVID-19, crisis, and emotional stress: A biocultural perspective of their impact on growth and development for the next generation. Am J Hum Biol. 2020 Sep;32(5):e23474.*

Алимбаева С.К.¹

¹ Таразский региональный университет им. М.Х.Дулати
г.Тараз, Республика Казахстан

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ HR-МЕНЕДЖМЕНТА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Аннотация

В данной статье представлены социально-психологические аспекты кадрового менеджмента в университете. Эффективная кадровая политика выступает инструментом повышения конкурентоспособности университетов. В высших учебных заведениях необходимо формировать комплекс требований к работникам в корреляции с программой развития университета. Управление человеческими ресурсами является важным звеном в системе управления вуза. Рассмотрены основные характеристики, перспективы и значимость данной инновации в организациях. Автором отмечено, что в кадровом менеджменте можно выделить бизнес-процессы: планирование и маркетинг персонала, оценка его эффективности на основе KPI, управление потенциалом сотрудников, повышение квалификации, мотивация сотрудников.

В кадровой политике необходимо применение современных цифровых технологий, которые обеспечивают систему мониторинга ключевых и оперативных показателей университета. Объясняется необходимость создания электронного образовательного сервиса, который будет способствовать изменению корпоративной культуры и оптимизации процессов, включающий такие сервисы как цифровой маркетинг, управление исследовательскими проектами, цифровое портфолио преподавателя, система оценки деятельности ППС на основе KPI и др.

Ключевые слова: HR-менеджмент, кадровый потенциал, человеческий капитал, социально-психологические аспекты HR-менеджмента, кадровая политика, кадровый менеджмент, стили управления

Алимбаева С.К.¹

¹М.Х.Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті
Тараз қ., Қазақстан Республикасы

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДАҒЫ HR-МЕНЕДЖМЕНТТІҢ ӘЛЕУМЕТТІК- ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада университеттегі кадрлық менеджменттің әлеуметтік-психологиялық аспектілері ұсынылған. Тиімді кадр саясаты университеттердің бәсекеге қабілеттілігін арттыру құралы болып табылады. Жоғары оқу орындарында университеттің даму бағдарламасына сәйкес қызметкерлерге қойылатын талаптар кешенін қалыптастыру қажет. Адами ресурстарды басқару университеттің басқару жүйесіндегі маңызды буын болып табылады. Ұйымдардағы осы инновацияның негізгі сипаттамалары, перспективалары мен маңыздылығы қарастырылады. Автор персоналды басқаруда бизнес-процестерді бөлуге болатындығын атап өтті: персоналды жоспарлау және маркетинг, KPI негізінде қызметкерлердің тиімділігін бағалау, біліктілікті арттыру, қызметкерлерді ынталандыру.

Кадрлық саясатта университеттің негізгі және жедел көрсеткіштерінің мониторинг жүйесін қамтамасыз ететін заманауи цифрлық технологияларды қолдану қажет. Цифрлық

маркетинг, зерттеу жобаларын басқару, оқытушының цифрлық портфолиосы, КРІ негізінде ПОҚ қызметін бағалау жүйесі және т. б. сияқты сервистерді қамтитын корпоративтік мәдениетті өзгертуге және процестерді оңтайландыруға ықпал ететін электрондық білім беру сервисін құру қажеттілігі түсіндіріледі.

Түйінді сөздер: HR-менеджмент, Кадрлық әлеует, адами капитал, HR-менеджменттің әлеуметтік-психологиялық аспектілері, кадрлық саясат, Кадрлық менеджмент, басқару стильдері

Alimbayeva S.K.¹

*¹Taraz Regional University named after M.Kh.Dulaty
Taraz c., Republic of Kazakhstan,*

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF HR MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract

This article presents the socio-psychological aspects of personnel management at the university. Effective personnel policy is a tool for improving the competitiveness of universities. It is necessary to form a set of requirements for employees in correlation with the university development program. Human resource management is an important link in the university's management system. The main characteristics, prospects and significance of this innovation in organizations are considered. The author notes that in HR management, business processes can be distinguished: personnel planning and marketing, evaluation of its effectiveness based on KPI, employee potential management, professional development, employee motivation.

In the personnel policy, it is necessary to use modern digital technologies that provide a system for monitoring key and operational indicators of the university. It explains the need to create an electronic educational service that will contribute to changing the corporate culture and optimizing processes, including such services as digital marketing, research project management, a digital portfolio of teachers, a system for evaluating the activities of teaching staff based on KPI, etc.

Keywords: HR management, HR potential, human capital, socio-psychological aspects of HR management, HR policy, HR management, management styles

Введение

Развитие кадрового потенциала в современных условиях выступает инструментом повышения конкурентоспособности университетов, поскольку персонал является ключевым ресурсом, способствующим эффективному развитию вуза. Для управления социальными и экономическими процессами необходимо фокусирование на социально-психологические аспекты HR-менеджмента, поскольку основным объектом управления является человек как личность. Кадровая сфера является одной из самых сложных с социально-психологической позиции сферой [1].

К сожалению, практика реализации деятельности образовательных учреждений показывает, что происходит потеря эффективных ресурсов в виде человеческого капитала из-за отсутствия продуктивного HR-менеджмента.

В кадровом менеджменте можно выделить такие бизнес-процессы, как стратегия планирования и маркетинг персонала, оценка его эффективности на основе ключевых показателей деятельности, управление потенциалом сотрудников, реализация программ обучения лидеров, повышения квалификации, монетарная мотивация сотрудников через конкретные, показатели труда, повышающих успешность вуза в целом.

Методология исследования

Исследования отечественных, и зарубежных авторов Кайдаровой Л.К., Арыновой З.А., Смагулова З.К. [2], М. Мескона [3], Докукиной И.А., Полянина А.В.[4], Лобас Ю.Н., Ереско Е.А. [5] посвящены вопросам функционирования стратегического кадрового менеджмента, проблемам анализа развития кадрового капитала. Вместе с тем в современных условиях мало изученными остаются социально-психологические аспекты HR-менеджмента в высших учебных заведениях, а также вопросы разработки стратегии формирования кадрового потенциала в условиях изменяющейся внешней среды.

Авторами Шаройко Ф., Чвякин В. представлены проблемы организационного поведения сотрудников, в том числе коммуникационный потенциал организации, стили управления и направленность конфликтного поведения персонала. Авторы указывают, что отрицательные факторы организационного поведения требуют применения гибких стилей управления. В то же время для сотрудников с низкими показателями коммуникационного потенциала нужны программы по их обучению навыкам деловых коммуникаций [6].

В управлении персоналом в высших учебных заведениях необходимо формировать комплекс требований к работникам в корреляции с программой развития университета.

Каждая организация образования, разрабатывая программы развития, определяет ключевые показатели деятельности, которые способствуют повышению продуктивности. Применение ключевых показателей эффективности в системе управления позволяет оценивать реализацию стратегии вуза, определять качество предоставляемых услуг.

В условиях развития цифровизации современные цифровые технологии обеспечивают новые инструменты для развития университетов. Разработка программ цифровой трансформации позволяет развивать существующие информационные сервисы. Новые IT-решения могут обеспечивать систему мониторинга ключевых и оперативных показателей университета. Создание электронного образовательного сервиса будет способствовать изменению корпоративной культуры и оптимизации процессов, включающий такие сервисы как цифровой маркетинг, управление исследовательскими проектами, цифровое портфолио преподавателя, система оценки деятельности ППС на основе КРІ и др.

Создание цифрового портфолио преподавателя обеспечивает описание педагогических качеств и достижений преподавателя с включением всего спектра документов профессиональной эффективности преподавателя. Данное решение позволит устанавливать уровень профессиональной компетентности ППС. Кроме того, система формирует эффективную оценку и стимулирования профессиональной деятельности преподавателей, рейтинговой оценки заведующих кафедрами и деканов. Система оценки деятельности ППС может быть основана на ключевых показателях деятельности КРІ – достижений в академической, научно-исследовательской деятельности, реализации социальной миссии. Этот уникальный сервис способствует уменьшению количества отчетов, стимулировать каждого сотрудника университета к более качественному и эффективному выполнению своих обязанностей и достижению стратегической цели университета.

Проведение оценки деятельности качества работы ППС университета, имеет целью установление уровня профессиональной компетентности ППС, контроль за качеством оказываемых образовательных услуг.

Основными принципами системы оценки деятельности ППС на основе КРІ являются открытость и коллегиальность, создающие объективное и доброжелательное отношение к преподавателю; системность и целостность экспертных оценок.

Основными задачами проведения оценки деятельности ППС являются формирование компетентного профессорско-преподавательского состава, повышение качества оказываемых университетом образовательных услуг, выявление кадров, характеризующихся низким уровнем профессиональной компетентности, препятствующим полноценной реализации трудовых обязанностей, определение потенциальных возможностей преподавателей и

перспективы их применения, стимулирование роста их профессионализма, установление необходимости повышения квалификации, обеспечение возможности ротации кадров и карьерного роста.

Стратегические направления развития университета требуют более сфокусированного внимания. Ключевые показатели эффективности дают определенные ориентиры, к которым профессорско-преподавательский состав, кафедры и факультеты должны стремиться и выстраивать свою линию развития, согласованную с программой развития университета. В этой связи возникает необходимость подбора показателей для системного и гармоничного развития университета и реализации намеченных проектов и ориентиров.

В этом плане при оценке деятельности необходимо учитывать следующие показатели, адекватные вектору развития университета: стратегическое развитие кафедры и образовательной программы, реализация двухдипломных образовательных программ, в том числе с зарубежными партнерами, наличие ППС, ведущих занятия (дисциплины) на английском языке, реализация национальной и международной программы академической мобильности, развитие инновационной деятельности кафедры, имиджевая политика, исследовательские проекты, повышение квалификации, привлечение одаренных студентов и др.

Системная модернизация в вузах должна сопровождаться изменениями в кадровом развитии. Для этого необходимо предусмотреть новые подходы к созданию эффективной системы управления трудовой мотивацией преподавателей, что создает определенные условия для успешной реализации профессиональной деятельности ППС. Механизм материального стимулирования деятельности преподавателей направлен на повышение качества обучения на основе ключевых показателей эффективности. Монетарная мотивация обеспечивает повышение эффективности профессиональной деятельности ППС за счет повышения заработной платы, а также создает предпосылки для создания атмосферы нулевой терпимости к проявлениям коррупции в вузе.

Результаты исследования.

Одной из актуальных проблем для организаций образования является, поиск эффективных методов и технологий для создания кадрового потенциала, которые бы соответствовали как стратегическим целям развития университета, так и вызовам рынка труда. Для этого необходимо развитие вуза как конкурентного работодателя за счет формирования креативной среды для энергичных и инициативных людей, создания современной инфраструктуры, развития талант-менеджмента, достойного уровня оплаты труда и социальных гарантий.

Эффективная кадровая политика может быть основана на создании собственной системы формирования научно-педагогических кадров посредством программ повышения квалификации и профессионального развития ППС, особенно в области лидерства, проектного управления, предпринимательства, уровневых курсов английского языка, цифровой грамотности, развития навыков академического письма, менеджмента в современном образовании и т.д. Важным аспектом кадровой политики выступает привлечение профессиональных кадров со стороны.

Ключевыми целями эффективного менеджмента кадровым персоналом выступают планирование, обеспечение ресурсами, техническое обеспечение электронной обработки кадровых данных, управление мотивацией, лидерство, [2, с.186]. Данные цели очерчивают четко определенные области управления персоналом: анализ рабочего персонала; определение кадровых потребностей; привлечение, развитие, повышение квалификации и высвобождение кадров; управление кадрами; управление затратами на развитие кадрового потенциала; управление кадровой информацией [2, с.187].

Планирование кадровых ресурсов основывается на разработке кадровой политики и стратегии управления персоналом, анализе рынка труда, прогнозировании потребности в

персонале. Обеспечение ресурсами заключается в рекрутинге кандидатов на вакантную должность, в организации обучения, переподготовки и повышении квалификации сотрудников, адаптации к условиям труда новых работников, управлении развитием карьеры. Управление мотивацией трудовыми ресурсами заключается в разработке системы мер материального и нематериального стимулирования. Информационное обеспечение управления персоналом заключается в ведении учета и статистики персонала; информационном и техническом обеспечении системы управления персоналом на основе применения IT-решений или цифровых платформ [7, с.6].

HR-менеджмент должен стать частью операционной модели университета, основанной на эффективном командообразовании, развитии талант-менеджмента и лидеров в коллективах, организации профессиональных кадров, экспертов, формировании современной организационной культуры, внедрении в кадровом управлении IT-приложений и цифровых платформ. Эффективное управление кадрами способствует успешным преобразованиям в университете, более того, от того насколько квалифицированным и соответствующим современным требованиям является кадровая политика зависит реализация и всех остальных направлений развития университета [8, с.7].

Ожидаемыми результатами внедрения современных технологий по управлению персоналом выступают: сокращение высокой текучести кадров, оптимизация структуры управления и бизнес-процессов в области развития человеческих ресурсов, цифровизация для обеспечения рационального формирования кадров, непрерывное обучение и развитие персонала, совершенствование корпоративной культуры, увеличение лояльности и удовлетворенности персонала, feed-back между топ-менеджментом и сотрудниками и повышение производительности труда персонала на основе их ключевых показателей деятельности [7, с.16].

Дискуссия.

Социально-психологические технологии управления кадровыми ресурсами представляют собой ситуационно-ориентированные комплексы методов, способствующие эффективной работе организации [9, с.164].

Социально-психологическими аспектами HR менеджмента выступают формы интеграции людей в структурах, группах и коллективах, реализующих производственные задачи, психологические аспекты отношений между людьми, группами и организациями людей и отражают вопросы социологического и психологического обеспечения управления кадрами, внедрения различных социопсихологических процедур в практику кадровой работы [9, с.166].

В HR-менеджменте социально-психологические технологии выражены в отборе сотрудников и преподавателей с потенциалом развития, ориентированных на изменения в соответствии с современными трендами в системе образования; в поддержании процесса командообразования для реализации эффективных бизнес-процессов; формированием принципов корпоративной культуры в университете [9, с.166].

Для реализации успешного управления человеческим капиталом необходимо определение выявленных реальных проблем управления персоналом по состоянию де-факто. Необходимо отметить, что возросшие требования к улучшению качества, усиление напряженности и повышение интенсивности работы способствует истощению психоэнергетического потенциала, профессионального и эмоционального «выгорания» сотрудников. Для решения этой проблемы в кадровой политике необходимо применение социально-психологических и инновационных технологий для организационного, методического, психологического и социального обеспечения [9, с.167].

В кадровом менеджменте применяются такие инновационные технологии, как: антибюрократическое управление, проектное управление, коучинговая технология,

Workforce Management, Big Data Management, HR-аналитика и др., которые также можно применить и в условиях университетской среды [5, с.47].

Антибюрократический стиль управления основан на поиске оптимальных возможностей, ориентации на инновации, внедрении электронного документооборота и отказа от излишнего количества документации. Проектное управление представляет реализацию в практической деятельности проектов для достижения ключевых результатов эффективности на основе создания команды профессионалов из разных структурных подразделений. Коучинговая технология применяется на основе индивидуальных консультаций и личного примера менеджеров в качестве коуча. Workforce Management – технология, основанная на оптимальном использовании кадровых ресурсов соответствующей квалификации и повышении их эффективности в требуемых для организации времени и месте. Данный инструмент позволяет представить целостную картину взаимосвязанных данных всех бизнес-процессов, например, данные по контингенту, учебная нагрузка, кадровая потребность по отдельным должностям и предлагает эффективную организацию работы с учетом нормативно-правовых и квалификационных требований. Big Data Management как технология в кадровом управлении применяется в работе с объемными данными, например ведение статистики текучести, старения, движения кадров, для анализа, мониторинга и выявления корреляции между разными процессами и функциями из разных источников и информационных баз: HR-системы, финансовой и бухгалтерской электронной отчетности, статистической отчетности, автоматизированных систем, применяемых в вузах (Platonus, Univer и др). HR-аналитика как инструмент в управлении кадровыми ресурсами применяется на основе анализа целей, процессов и показателей деятельности университета для выявления проблем в работе с персоналом и принятие своевременных решений по устранению этих проблем [5, с.47].

Данные инструменты в кадровой политике обеспечивают рост эффективности реализации бизнес-процессов в университете, а также способствуют усилению сплоченности, улучшению морально-психологического климата, повышению психологической комфортности труда, формированию профессиональной мотивации, увеличению работоспособности сотрудников, повышению психолого-педагогической культуры в университете.

Заключение.

Таким образом, как показало исследование, путь к развитию компании напрямую зависит от инновационного управления в организации, а именно от деятельности управления кадрами или системой управления персоналом.

Список использованной литературы

1. Абдуллаев Б.А. Социально-психологические аспекты управления персоналом // Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Актуальные и перспективные направления развития научно-технологического прогресса», Кемерово: ЗапСибНЦ, 2020. – с. 30-32.
2. Kaidarova L.K., Arynova Z.A., Smagulova Z.K. Modern methods HR-management // Доклады национальной академии наук Республики Казахстан. -2019. - №5. - с.185-189.
3. Мескон, М.Х. Основы менеджмента / М.Х. Мескон [и др.]; пер. с англ. М.А. Майорова [и др.]; Акад. народ.хоз-ва при Правительстве РФ. – М.: Дело, 2000. – 704 с.
4. Докукина И.А., Полянин А.В. Методический подход к оценке кадрового потенциала на основе обоснования стратегических направлений развития // Организатор производства. - 2020. - Т. 28. - № 2. –с.54-72. WWW. ORG-PROIZVODSTVA.RU.
5. Лобас Ю.Н., Ерьсько Е.А. Технологии и инструменты инновационного кадрового менеджмента // Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. - 2020. - № 2 (117). – с. 46-49.

6. Шаройко Ф., Чвякин В. Организационное поведение в структуре HR-менеджмента // Теоретическая и прикладная экономика. – 2019. - №2. – с. 1-9.

7. Современная модель кадровой службы организации здравоохранения и перечень HR-технологий: Метод.рек. / Сост.: Г.Т.Султанова, Г.А. Мусина, М.М. Кабдуллина, А.Н. Смаилова. – Астана: Республиканский центр развития здравоохранения, 2015 – 18 с.

8. Баранова И.А., Путилов А.В. Роль высшей школы в формировании и развитии человеческого капитала // Modern Economy Success. – 2018. - №1. –с.4-8

9. Лазаренко Л.А., Хорольская Т.Е. Управление человеческими ресурсами в современных экономических условиях: психологический аспект // Вестник Академии знаний. – 2019. -№35 (6). – с.164-170.

МРНТИ 15.81.21

<https://doi.org/10.51889/2021-3.1728-7847.17>

Сабирова Р.Ш.¹, Альгожина А.Р.¹

¹Карагандинский университет им. академика Е.А. Букетова
г. Караганда, Казахстан

ИССЛЕДОВАНИЕ ИННОВАТИВНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация

В данной статье рассматриваются инновативные качества современного преподавателя высшего учебного заведения. В настоящее время обучение приобрело много новых возможностей и продолжает развиваться. Современный педагог в нашем мире должен легко применять новейшие подходы и приемы, которые способствуют расширению и обогащению сознания ученика. Актуальность исследования обусловлена тем, что современный педагог должен быть готов к инновациям и пробовать что-то новое. Именно такая личностная характеристика, как инновативность, способствует включению человека в инновационное общество не только с позиции личной адаптации в нем, но и включению в качестве активного участника процессов. В статье приведены результаты исследования степени выраженности факторов инновативных качеств личности, как креативность, ориентация на будущее и риск ради успеха преподавателей двух областей преподавания.

Ключевые слова: преподаватель вуза, профессионально важные качества, обучение, инновативные качества, высшее учебное заведение, креативность, инновативность.

Р.Ш.Сабирова ¹, А.Р. Альгожина ¹

¹Академик Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды университеті
Қарағанды қ., Қазақстан

ЖОҒАРЫ МЕКТЕП ПЕДАГОГТАРЫНЫҢ ИННОВАТИВТІ ҚАСИЕТТЕРІН ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Берілген мақалада жоғары оқу орнының заманауи оқытушысының инновациялық қасиеттері қарастырылады. Қазіргі уақытта оқыту көптеген жаңа мүмкіндіктерге ие болды және дамуын жалғастыруда. Біздің әлемдегі заманауи мұғалім оқушының санасын кеңейтуге және байытуға ықпал ететін жаңа тәсілдер мен әдістерді оңай қолдануы керек. Зерттеудің өзектілігі қазіргі заманғы педагог инновацияға дайын болуы және жаңа нәрсені сынап көруі керектігімен шартталады. Инновация сияқты жеке сипаттама адамның инновациялық қоғамға жеке бейімделу тұрғысынан ғана емес, сонымен қатар процестерге белсенді

катысушы ретінде қосылуына ықпал етеді. Мақалада оқытудың екі саласындағы оқытушыларының креативтілік, болашағына бағдарлану және табысқа жету үшін тәуекел сияқты тұлғаның инновациялық қасиеттері факторларының айқындылық дәрежесін зерттеу нәтижелері көрсетілген.

Түйін сөздер: ЖОО оқытушысы, кәсіби маңызды қасиеттер, оқыту, инновациялық қасиеттер, жоғары оқу орны, креативтілік, инновативтілік.

R.Sh. Sabirova¹, A.R.Algozhina¹

*¹Karaganda University named after academician E.A. Buketov
Karaganda c., Kazakhstan*

RESEARCH INNOVATIVE QUALITIES OF HIGHER SCHOOL TEACHERS

Abstract

This article examines the innovative qualities of a modern higher education teacher. Currently, training has acquired many new opportunities and continues to evolve. A modern teacher in our world should easily apply the latest approaches and techniques that contribute to the expansion and enrichment of the student's consciousness. The relevance of the research is due to the fact that a modern teacher must be ready for innovation and try something new. It is such a personal characteristic as innovation that contributes to the inclusion of a person in an innovative society, not only from the position of personal adaptation in it, but also inclusion as an active participant in processes. The article presents the results of a study of the degree of expression of the factors of innovative personality traits, such as creativity, orientation towards the future and risk for the sake of success of teachers of two areas of teaching.

Key words: university teacher, professionally important qualities, training, innovative qualities, higher educational institution, creativity, innovativeness.

Введение. Современные университеты Казахстана характеризуются множеством новых черт: ростом ценностей и требований к научной работе и университету в целом, стремительным развитием информационных технологий, интеграцией казахстанского образования в мировой образовательный процесс и т.д. Основное требование к университетам - это проведение научных работ, позволяющих их прикладное использование и позволяющих получить экономический эффект. С учетом новых стандартов образования возникает вопрос о новых требованиях к компетентности, профессиональному качеству, а также индивидуальным характеристикам преподавателя вуза.

Разработанная система подготовки преподавателей вуза может быть направлена на изучение содержания дисциплины и овладение готовыми методиками, но не предусматривает формирование профессионально значимых качеств, необходимых для решения сложных практических задач в деятельности современного преподавателя университета [1, с. 68].

Проблемы повышения качества образования вынуждают руководителям вуза уделять большое внимание человеческим ресурсам, особенно людям, которые их составляют. Поэтому как важный элемент управления качеством в образовании особое значение приобретает оценка профессионально важных качеств, компетенций и результатов работы преподавателей высших учебных заведений. Профессионализм преподавателей начинается с предположения, что преподаватели обладают полномочиями и несут ответственность за принятие решений в наилучших интересах своих учеников [2, с. 191]. Существует много литературы о профессиональных характеристиках педагогов, но комплексного исследования, охватывающего эти характеристики жизни, найти не удалось. Создание концепции

формирования профессиональных компетенций преподавателей вузов и колледжей - инновационный и перспективный вектор научных исследований в теоретических и прикладных аспектах.

Запросы к психолого-педагогической компетентности педагога высшей школы из года в год углубляются, это вызвано многочисленными причинами. Во-первых, заказ от социума на развитие инновационной экономики и подготовку конкурентоспособных специалистов, способных обеспечить высокое развитие государства, требует комплексного совершенствования образовательного процесса в Казахстане. Во-вторых, переход к компетентностному подходу к обучению и реформа системы высшего образования соответственно предъявляют высокие требования к компетентности преподавателей вузов. В-третьих, в связи с повсеместной информатизацией, внедрением технологий дистанционного обучения меняется характер коммуникативного взаимодействия преподавателя со студентами, следовательно, его место и роль в дидактическом процессе университета.

В настоящее время существуют разные способы понять профессионально значимые качества. Одни исследователи указывают на профессионально важные качества правильных психических процессов и качеств, которые помогают успешно выполнять профессиональную деятельность [3, с. 42], другие авторы отмечают, также и о внепсихических свойствах и качествах человека [4, с. 86].

Рассматривая видения авторов на представление профессионально важных качеств, можно сделать обобщения, как о свойствах психических процессов, так и о направленности личности, его потребностях, интересах, мировоззрении и убеждениях, нравственных качествах, а также об экстрапсихических качествах человека; профессионально важные качества - это не их механическая совокупность, а организованная система качеств и свойств личности; любая деятельность осуществляется на основе системы профессионально важных качеств [5, с. 43]. Профессионально важные качества, в некотором роде, считаются исходным пунктом профессиональной деятельности, а в некотором роде, они сами улучшаются в процессе деятельности, подвергаются шлифованию, человек изменяет себя в ходе работы.

Методология исследования. В публикациях, посвященных проблеме компетентности преподавателя вуза, предлагается использовать различные методы и механизмы развития профессиональной компетентности. По мнению Бласкова, чем больше педагог использует методы и приемы самообразования и саморазвития и чем больше внимания он уделяет себе как педагогу, тем выше вероятность повышения педагогической компетентности. Это свидетельствует о том, что педагог постоянно «совершенствуется» не только в своей воспитательной работе - по отношению к студентам и в развитии их компетенций, но и в научных исследованиях, публикациях, организационной и иной работе [6, с. 78].

И.С. Шаповалов и Э.И. Боев считают, что инновационная подготовка в системе высшего образования является важным условием старта и внедрения инноваций в современном университете [7, с. 29]. Личность учителя, его систематическая, педагогическая и психологическая обучение в большинстве случаев детерминирует особенность обучения. Он исполняет важную роль в становлении личности обучающего в ходе профессионального обучения. В нынешнее время выпускник высшего учебного заведения, актуальный специалист, должен владеть не только базовыми познаниями, но и высокой образованностью, быть подготовленным к различным формам деятельности, быть способным успешно решать задачи, которые встают на пути. По этой причине деятельность современного преподавателя вуза должна быть адресована на развитие всеобщих пониманий о механизмах использования приобретенных знаний, приемов действия в разных ситуациях. Современный подход в образовании может быть достигнут эффективности только при наличии у преподавателя вуза нужных компетенций, что обновляет вопрос

профессионального обучения педагогических кадров для высшей школы.

Иновативные качества педагогу дают возможность научиться приспосабливаться к индивидуальным потребностям обучающихся, эффективные педагоги также учатся готовиться к каждому возможному сценарию. Подготовка может способствовать доверию и комфорту в аудитории, а также позволяет педагогам создавать планы занятий, учитывающие индивидуальные потребности каждого обучающегося.

Для того чтобы определить, какими уровнями иновативных качеств обладают преподаватели высшего учебного заведения, было решено изучить эти качества у преподавателей Карагандинского университета им. академика Е.А.Букетова. В ходе исследования была применена методика Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко «Шкала самооценки иновативных качеств личности».

Главная мысль данной методики состоит, в определении устремлений личности к инновациям через оценку своих иновативных качеств. Авторы выделили набор характеристик, которые способствуют позитивному отношению личности к инновациям и активному включению в иновационный процесс. На основе этих характеристик был составлен тест, в котором респонденту необходимо было определить, насколько он похож на такого человека и дать ответ по каждому из 12 суждений, используя 5-балльную шкалу – от 1 (совсем не похож) до 5 (очень похож). Выделенные суждения были сгруппированы по трем основным факторам, имеющим такие названия, как креативность, риск ради успеха, ориентация на будущее.

В исследовании приняли участие 60 педагогов. Из них 30 - преподаватели факультета «Философии и психологии» и 30 - преподаватели факультета «Математики и информационных технологий».

Результаты исследования. Анализируя среднеарифметические результаты педагогов двух факультетов, мы рассмотрели показатели иновативности по трем факторам: креативность, ориентация на будущее и риск ради успеха.

Итак, уровень иновативности преподавателей факультета «Философии и психологии» и факультета «Математики и информационных технологий» наглядно отображены на приведенной ниже диаграмме (рис.1).

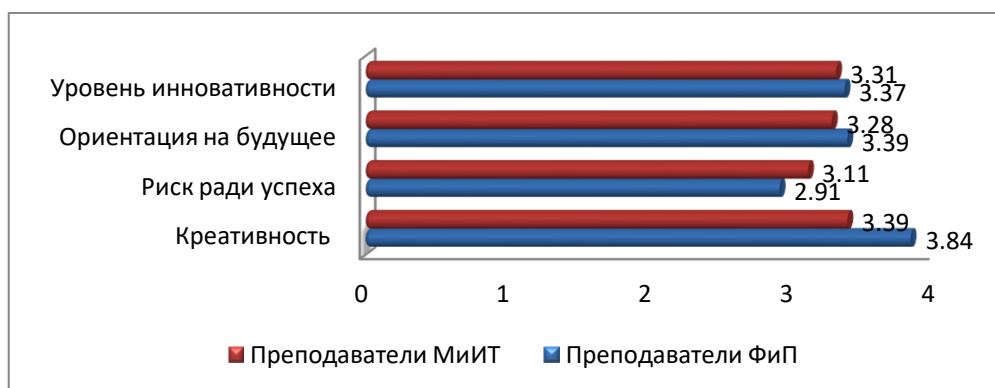


Рисунок - 1. Показатели иновативности преподавателей факультета ФиП и МиИТ

Общий показатель иновативности (как и показатели по отдельным факторам – креативность, риск ради успеха, ориентация на будущее в теории может варьироваться в значениях от 1,00 до 5,00, вследствие этого, можно разграничить всю шкалу возможных вариаций на три одинаковые части: низкий уровень, средний уровень и высокий уровень.

Если $(5,00-1,00):3=1,3(3)$, то шкалы уровней будут следующими:

– Высокий уровень: 3,68–5,00.

- Средний уровень: 2,34–3,67 (2,34+1,33=3,67).
- Низкий уровень: 1,00–2,33 (1,00+1,33=2,33).

Используя данное шкалирование для интерпретации результатов, представленных в рисунке 1, можно обозначить, что в конечном счете все среднеарифметические показатели по каждой из двух групп педагогов находятся в области среднего уровня. Единственный показатель, преодолевший границы среднего уровня, это уровень креативности в группе педагогов факультета «Философии и психологии». Наиболее низким из всех показателей является фактор «риск ради успеха» в группе педагогов факультета «Философии и психологии».

Обсуждение результатов. Таким образом, педагоги факультета «Философии и психологии» обладают высоким уровнем креативности и при этом мало склонны к риску ради успеха. Примечательным является факт, что общий уровень инновативности практически не зависит от области преподаваемых дисциплин, (для педагогов ФиП – 3,37; для педагогов МиИТ – 3,31). Этот факт может свидетельствовать о том, что на общий уровень инновативности влияет не столько область преподавания, сколько вуз в целом.

Применяя уровневое шкалирование (низкий, средний и высокий уровни) не к среднеарифметическим показателям, но к индивидуальным по каждому респонденту, обращая внимание исключительно на показатель инновативности, можно сделать вывод о том, что наибольшее количество педагогов (как факультета «Философии и психологии», так и факультета «Математики и информационных технологий») обладают средним уровнем инновативности (примерно две трети респондентов); чуть меньше трети – высоким уровнем и 3-13 % педагогов – низким уровнем (рис.2).

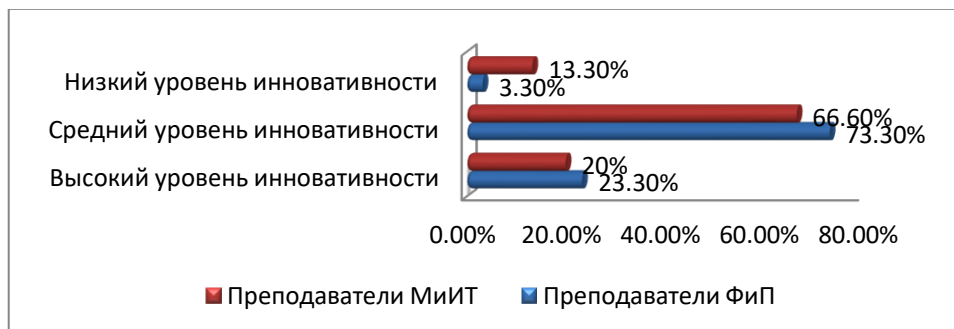


Рисунок-2. Сравнительные характеристики уровней инновативности (%)

Проведенное исследование позволило сделать следующие заключения, касающиеся уровней инновативности, креативности, риска ради успеха и ориентации на будущее преподавателей факультета «Философии и психологии» и преподавателей факультета «Математики и информационных технологий». Наибольшее количество педагогов (как факультета ФиП, так и МиИТ) обладают средним уровнем инновативности (примерно две трети респондентов); чуть меньше трети – высоким уровнем и 3-13 % педагогов – низким уровнем. У большинства респондентов проявляется средняя внутренняя готовность к восприятию нового, позволяющий преодолеть естественное сопротивление к нововведениям.

Заключение. Таким образом, были проанализированы статистические данные по каждой из шести подгрупп (педагоги ФиП с высоким уровнем инновативности; педагоги ФиП со средним уровнем инновативности; педагоги ФиП с низким уровнем инновативности; педагоги МиИТ с высоким уровнем инновативности; педагоги МиИТ со средним уровнем инновативности; педагоги МиИТ с низким уровнем инновативности) в отдельности. В частности, внимание было уделено тому, каким факторам (креативности; риску ради успеха или ориентации на будущее) отдается предпочтение респондентами той или иной группы.

Доминирующим качеством педагогов факультета «Философии и психологии» вне зависимости от уровня инновативности является креативность это означает, что такие люди склонны получать и реализовать принципиально новые мысли, отличающиеся от установленных или принятых моделей мышления. Педагоги факультета «Философии и психологии» со средним уровнем инновативности, не только креативны, но в большой степени ориентированы на будущее, это значит, что такие люди считают перемены успехом, ищут новые возможности, не боятся ошибаться. К риску ради успеха педагоги факультета «Философии и психологии» склонны в слабой степени, это означает, что они не всегда готовы вкладывать психологические и материальные ресурсы в инновации, им менее комфортно в нестабильной среде.

По результатам было выявлено, что креативность не является доминирующим фактором для педагогов факультета «Математики и информационных технологий». Педагоги данного факультета с высоким уровнем инновативности склонны к риску ради успеха практически в той же степени, в какой им присуща креативность. Это означает, что они готовы вкладывать психологические и материальные ресурсы в инновации, могут комфортно себя чувствовать в нестабильной среде. Можно предположить что, людям с высоким уровнем инновативности присуща готовность отличаться от существующих концепций, гибкость ума и терпимость в природе.

Педагоги факультета «Математики и информационных технологий» со средним уровнем инновативности больше, чем респонденты других групп, ориентированы на будущее, но им не чужда и креативность, их склонность к риску ради успеха. Педагоги факультета «Математики и информационных технологий» с низким уровнем инновативности в первую очередь ориентированы на будущее. Также можно отметить, что общий уровень инновативности практически не зависит от области преподаваемых дисциплин. Этот факт может свидетельствовать о том, что на общий уровень инноваций влияет не университет в целом, а сектор образования в целом.

Таким образом, в группах педагогов с различной направленностью преподавания выявлены отличия в доминировании инновативных качеств. В целом, готовность педагога к инновационной деятельности может быть обусловлена наличием у него большого здоровья, способностью сдерживать сильные раздражители, высоким эмоциональным состоянием и готовностью творчески подходить к своей работе. Но помимо личных качеств педагог должен обладать и какими-то особыми качествами. К ним относятся знание новых технологий, умение разрабатывать проект, овладение новейшими методами обучения, а также умение анализировать и выявлять причины существующих недостатков.

Полученные результаты указывают на необходимость дальнейшего изучения проблемы инновативных качеств педагогов высшей школы, нахождения и апробации методов более углубленной его диагностики. Выявленные данные о средней степени выраженности уровня инновативности, говорят о необходимости психологического сопровождения педагогов, в процессе их профессиональной деятельности.

Список использованной литературы:

1. Ermolenko M.N., Mijerikov V.A. *Vvedenie v pedagogichesku deyatelnost.* - M.: *Pedagogicheskoe obestvo Rossii*, 2002. - 268 s.
2. Fabrikov M.S. *Innovatsionnaya pedagogika.* – Vladimir: VIGU, 2020. – 256 s.
3. Volobueva N.M. *Innovativnye kachestva molodyh ldei s razlichnym urovnem jiznesteikosti lichnosti // Chelovek. Soobestvo. Upravlenie.* - 2012. - №4. - S. 39-45.
4. Kuzmina N.V. *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya.* M., 1990. – 191 s.
5. Zaisev V.S. *Innovatsionnye prosessy v professionalnom obrazovanii.* – Chelyabinsk: «Biblioteka A. Millera», 2019. – 73 s.

6. *Psichologija profesionalnoi podgotovki / Pod red. G.S. Nikiforova i dr. - SPb., 1993. - 169 s.*

7. *Ratanova N.Я. Psichologicheskoe soprovozhenie innovacionnoi deyatelnosti pedagogov // Spravochnik starşego vospitatelja. – 2009. - №4. - S. 27-31.*

MPHTI: 15.21.41

<https://doi.org/10.51889/2021-3.1728-7847.18>

Бегалиева Н.У.¹, Нурхожаева А.К.¹

¹ Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан

ПСИХОЛОГИЯДА КОГНИТИВТІ ЖӘНЕ ЭМОЦИОНАЛДЫ КОМПОНЕНТТЕРДІҢ АРА ҚАТЫНАСЫНЫҢ ЗЕРТТЕЛУІ

Аңдатпа

Танымдық процестер сияқты, психикалық күйлер де нейрофизиологиялық негіздемеге сай, функциялардың ұзақтығы, сапалық сипаттамасымен, негізділігімен және өзін-өзі реттеу мүмкіндігімен ерекшеленеді. Сонымен қатар, көптеген зерттеушілер психикалық дамудың барлық кезеңдерінде психиканың осы аспектілерінің динамикалық өзара байланысы мен өзара ықпалдастығында кездесетін бірлігін атап кетті. Таным процестері мен эмоционалды күйдің тығыз байланысы таным үрдістерінің эмоционалды рендішігі мен зейіннің таңдамалылығымен көрініс беретін, субъектінің біржақтылығымен айқындалады. Осылай, психикалық күй мен когнитивті үрдістердің ара қатынасын зерттеудің методологиялық негізі әрекеттесудің теориялық моделі бола алады.

Бұл ғылыми мақалада психологияда когнитивті және эмоционалды компоненттердің арақатынасының зерттеліну жағдайы келтірілген. Бүгінгі таңды бұл бағытта арнайы жүргізілген жұмыстар жоқтың қасы. Дегенмен, ғалымдардың еңбектерін талдай келе, бұл бағыттағы көзқарастар жинақталып, жүйеленді.

Түйін сөздер: арақатынас, психика, психикалық күйлер, когнитивті процестер, субъект, заңдылық, механизм, динамика, рефлексивті бағыт, семантикалық бағыт, динамикалық бағыт.

Бегалиева Н.У.¹, Нурхожаева А.К.¹

¹ *Казахский национальный педагогический университет имени Абая,*
г. Алматы, Казахстан

ИЗУЧЕНИЕ СООТНОШЕНИЯ КОГНИТИВНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТОВ В ПСИХОЛОГИИ

Аннотация

Как и познавательные процессы, психические состояния соответствуют нейрофизиологическому обоснованию, отличаются длительностью, качественными характеристиками функций, обоснованностью и способностью к саморегуляции. Кроме того, многие исследователи отмечают единство этих аспектов психики, встречающееся в динамической взаимосвязи и взаимовлиянии на всех этапах психического развития. Тесная связь познавательных процессов и эмоционального состояния определяется односторонностью субъекта, выражающейся в избирательности внимания и эмоциональной яркости познавательных процессов. Методологические основы исследования соотношения психического состояния и когнитивных процессов может служить как теоретическая модель взаимоотношения.

В данной научной статье рассматривается положение изучения соотношений когнитивных и эмоциональных компонентов в психологии. На сегодняшний день специфических работ в этой направлении почти что нет. Однако анализируя научные работы различных представителей психологии, нам удалось систематизировать взгляды в этом направлении.

Ключевые слова: соотношение, психика, психические состояния, когнитивные процессы, субъект, закономерность, механизм, динамика, рефлексивное направление, смысловое направление, динамическое направление.

Begaliyeva N.U.¹, Nurkhozhayeva A.K.¹

*¹ Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
Almaty, Kazakhstan*

EXPLORE OF CORRELATION OF COGNITIVE AND EMOTIONAL COMPONENTS IN PSYCHOLOGY

Abstract

Like cognitive processes, mental states are subject to neurophysiological justification according to the length, quality characteristics, validity and self-regulation of functions it is distinguished by its ability. In addition, many researchers believe that mental development the dynamic interaction of these aspects of the psyche at all stages and he noted the unity that exists in the interaction. The close connection of cognitive processes and emotional state is determined by the one-sidedness of the subject, which is expressed in the selectivity of attention and emotional the brightness of cognitive processes. Methodological foundations of the study relationship between mental state and cognitive processes can serve as a theoretical the relationship model.

This scientific article is considered to study the relevant issues cognitive and emotional components in psychology. For today's day, specific works in these areas are not available. However, for analyzing scientific works of various representatives of psychology, we are systematize these are areas.

Keywords: interrelation, psyche, mental state, cognitive processes, subject, regularity, mechanism, dynamics, reflexive direction, semantic direction, dynamic direction.

Кіріспе

Қазір әлемде алаңдатар өзгерістер легі өте жылдам қарқынмен белең алууда. Соның салдарынан, адамның психикалық күйлері мен когнитивті процестері арасындағы арақатынас тепе-теңдігі төмендеді. Адам психикасын тұтастық тұрғыдан қарастыру психикалық құбылыстар арасындағы қатынасты, заңдылықтары мен механизмдерін зерттеуді қажет етеді. Л.С. Выготский атап кеткендей, психикалық күйлер мен когнитивті үрдістердің арақатынасы мен өзара шарттылығын қарастыру «өмірлік маңызды» мәселе болып табылады [1, 20 б.].

Жалпы психологияда психикалық процестер мен күйлердің арасындағы арақатынас мәселесі алғаш рет Н.Д. Левитовтың «Адамның психикалық күйлері» («Психические состояния человека») монографиясында көтерілген болатын. Автордың ойынша психикалық күйлерді зерттеу психикалық процестердің динамикасы мен нәтижесін, олардың жаңа мүмкіндіктерін ашуға негіздеме болады. Бұл мәселені зерттеулердің қажеттігі адамдарда бірдей ситуацияларда психикалық процестерінің әр түрлі болуы және бір ситуация адамда әр түрлі реакциялар мен іс-әрекет формаларын тудыратындығында болды [2].

Бүгінгі таңда психикалық күйлер мен когнитивті процестер арақатынасы мәселесі әр түрлі бағытарда қарастырылууда. Іс-әрекеттік бағыт бойынша психикалық процестер мен күйлер іс-әрекетті ұйымдастыруда бірдей маңызға ие [3].

Одан бөлек күйлер мен процестердің байланысы субъектінің белсенділікті реттеу құралы ретінде [3], психологиялық стресті, эмоционалды интеллектіні, эмоция мен когнитивті бағалаудың өзіндік реттелуін, жағымы күйлердің ақыл-ой әрекетінің тиімділігіне әсерін қарастыру контекстінде зерттеуге болады.

В.Д. Шадрикова өзінің адамның ішікі әлемі концепциясында эмоционалды күйлерге ерекше көңіл бөледі. Когнитивті процестер мен эмоционалды күйлердің арақатынасына тоқталып, автор эмоционалды күйлердің психикалық процестердің нәтижелілігіне әсер ететіндігін жазды [4].

Зерттеу материалдары. Психиканың эмоционалды және когнитивті компоненттері өзара байланысты және олар тұтастай зерттелуі қажет деген ойды алғаш ұсынған С.Л. Рубинштейн және Л.С. Выготский болатын.

Іс-әрекет теориясы когнитивті процестер мен эмоционалды күйлердің арақатынасын затты тәжірибелік әрекет контекстінде қарастырды. Таным процестері қандай да бір қажеттіліктер мен тілектерді қамтиды және олар өздеріне эмоционалды күйдің реттегішті әсерін сезінеді [3, 37 б.]. А.Н. Леонтьевтің ойынша когнитивті компоненттер мен эмоционалды компоненттер арасындағы тығыз байланысы субъектінің біржақтылығы, оның белсенділігі мен сезімдік бейнелердің іс-әрекет субъектісіне тән екендігінен көруге болады [3, 46 б.].

С.Л. Рубинштейннің ойынша, психикалық процестер мен күйлер бір-біріне қарсы қойылмауы тиіс. Себебі, эмоционалды компоненттердің динамикасы мен олар бағынатын заңдылықтар когнитивті компоненттердің динамикасымен бірдей. Л.С. Рубинштейннің бұл бағыттағы еңбегі бізге келесіні көрсетеді: Эмоционалды күйлер когнитивті процестерді өзіне бағындырғандай, когнитивті процесстер де әр түрлі эмоционалды күйлерді тудыра алады [5, 236 б.].

А.В. Петровскийдің тұжырымдамасы бойынша психика контекстінде жеке психикалық процестер мен күйлер белсенділіктің тұтас жүйесін құрып, бірігеді [6, 26 б.]. Осыған ұқсас ойды Ж.Пиаже де ұсынды. Ол бойынша, мінез-құлықта өзара тұтасқан екі аспектінің бар екендігін болжамадайды. Олар-энергетикалық аспект (немесе аффективті) және когнитивті аспект (немесе құрылымдық). Аффективті аспект субъект және объект арасындағы қатынасты анықтайтын, когнитивті процестермен құрамдатылатын ортамен байланысты қамтамасыз етеді. Солай екен, аффективті және когнитивті сфера әр түрлі бола тұра, бөлінбейтін болып табылады [7].

И.И. Чеснокова екі категорияның диалектикалық тұтастығын сипаттады. Автордың ойынша, эмоционалды күй кей бір уақыт шамасында психикалық процестерді ұйымдастыру тәсілі ретінде болады [8].

К. Изард когнитивті процестер мен эмоционалды күйлер арасындағы арақатынасты талдай отырып, эмоционалды күйлердің менталды образдрмен байланыстылығын байқаған. Мысал ретінде автор адамның бақытты сәтінде әлемге «қызғылт көзілдірікпен» қарайтын сәтін келтірген. Осы кезде эмоционалды күйлер индивидтің ақыл-ой әрекетін ұйымдастырып, бағдарлайды. Когнитивті процестер мен эмоционалды күй арасындағы қатынасты қарастыра келе автор келесі қорытындыға келеді: эмоционалды күй когнитивті процестерді іске қосып, оларға әсер ете алады және керісінше [9].

Психикалық процестер мен эмоционалды күй арасындағы қатынасты ерекше айқын көрсеткен ғалым – Ч. Тарт. Оның «сана күйінің өзгермелі жайы» («измененный состояние сознания») анықтамасында менталды процестердің қасиеттерінің өзгеруі ең маңызды категориялық белгі деп көрсеткен. Когнитивті процестердің қасиеттерінің өзгеруі күйдің өзгеруінің басты критерийі болып табылады. Ч. Тарт бұл тұжырымдаманы дәлелдейтін көптеген айғақтар келтірген болатын [10].

Психикалық күйлер мен процестер арасындағы арақатынасты көрсетудің келесі аспектісі «күйдің басымдық компонентінде» көрініс тапқан. Бұл бағыт бойынша Н.Д. Левитов

психикалық күйлерді үш топқа классификациялады: танымдық, еріктік және эмоционалды. Автор қандайда бір компонент басымдана түскенде күй бағынушы құрылым ретінде қарастырылатынын атап кеткен [11].

Жоғарыда тоқталып өткен аспект Ю.Е. Сосновичованың еңбегінде де кездеседі. Ол психикалық процестер мен эмоционалды күйдің арақатынасын өте күрделі, қарама-қайшы әрі байланысқан деп атап өткен [11, 7 б.]. Автордың ойынша психиканың әр-бір компоненті психикалық күйде дербес әрі нақты көріс табады. Дегенмен, қандай да бір компонент басымдық таныта түссе, онда күй оның бір бөлігі ретінде қарастырылуы мүмкін [11, 11 б.].

Осыған ұқсас көзқарасты Э.И. Киршбау және А.И. Еремеева да ұстанды. Атап айтқанда, басымдылық белгісі бойынша қызығушылық, қайрат, таңдану, күмән, абдыраушылық, арманшылдық және басқаларды құрайтын гностикалық психикалық күйлер тобы бөлінген [12].

Нәтижелер және оларды талқылау. Теориялық талдаулар көрсеткендей, танымдық процестер сияқты, психикалық күйлер де нейрофизиологиялық негіздемеге сай, функциялардың ұзақтығы, сапалық сипаттамасымен, негізділігімен және өзін-өзі реттеу мүмкіндігімен ерекшеленеді [12], [2]. Сонымен қатар, көптеген зерттеушілер психикалық дамудың барлық кезеңдерінде психиканың осы аспектілерінің динамикалық өзара байланысы мен өзара ықпалдастығында кездесетін бірлігін атап кетті [1].

Таным процестері мен эмоционалды күйдің тығыз байланысы таным үрдістерінің эмоционалды рендішігі мен зейіннің таңдамалылығымен көрініс беретін, субъектінің біржақтылығымен айқындалады [3,114 б.].

Осылай, психикалық күй мен когнитивті үрдістердің арақатынасын зерттеудің методологиялық негізі әрекеттесудің теориялық моделі бола алады [13].

Когнитивті процестер мен психикалық күйлер жекелей түрде зерттелгенімен, олардың арасындағы байланысты зерттеу бойынша жұмыстар ғылымда айтарлықтай көп емес. Қазіргі таңда бұл екеуі арасындағы арақатынасты қарастыру өзекті мәселеге айналып отыр. Көптеген теориялық және эксперименталды әдебиеттерді талдай келе, бұл зертеулерді әр түрлі бағыттарда қарастыруға болады.

Рефлексивті бағыт. В.П. Зинченко және Б.Г. Мещерякованың психологиялық сөздігінде рефлексия өз-өзін ұғыну, түсіну, тануды анализдеуге арналған ой ірекеті ретінде сипатталған. Ал, А.В. Петровскийдің сөздігінде бұл ұғым субъектінің ішкі психикалық акттер мен күйлерді тану процесі ретінде келтірілген [14].

Бұл бағыт бойынша екі көзқарасты қарастыруға болады. Алғашқы пайымдаманы Ф.Д. Горбов ұсынды. Оның пайымдауынша психикалық күйлер өзін кейіптеумен (самоотражение) анықталады. Субъект өзін-өзі талдау (рефлексия) мен өзін-өзі сезінуде өзгерістерді ілестіретін қандай да бір істе жанына жайлылық табады. Нәтижесінде, оның психикалық күйлерінде де өзгерістер орын алады. Солай екен, әрбір психикалық күйде жасырын түрде «айна эфетісі» және «жаңғырық эфетісі» бар болып табылады. Бұл тұжырыммен автор, «Мен-екінші Мен» системасын жүйелі түрде, қабылдау мен психикалық күйлерді басқарудың маңызды механизмі ретінде қарастыруды ұсынды [15].

Ф.Д. Горбовтың еңбегіне сүйене отырып Ю.Б. Некрасова тұтықпасы бар балаларды әлеуметтік реабилитациялауға бағытталған логотерапиялық жүйені құрды. Автор тұтықпаны үш феноменнің жиынтығынан туатын жапа шегушілік деп айтады. Мұндағы феномендер: тұтықпалы бала сөйлеу барысында өзінің дауысын естейді, сөйлеу кезіндегі кедергілерді сезінеді және өзіне басқаның көзімен қарайды. Соның нәтижесінде, сөйлеудің бұзылуына және оның алға дамуына кедергі келтіретін негативті күй туады [16, 34 б.]. Бұл жерде автор рефлексияны «афферентация» процестерін анализдеуге бағытталған когнитивті процесс ретінде қарастырған.

Бұдан бөлек, қазіргі таңда эмоционалды компоненттер мен танымдық компоненттердің арақатынасын тұлға тарапынан реттелетін жанама бағытта қарастыру тенденциясы

байқалады. Зерттеушілер тұлғаның бойында эмоционалды күйлердің таным процестеріне әсерін ұйымдастыруға қатысатын қандай да бір кескіндер жүйесі бар деп болжайды. Бұл тенденция эмоционалды интеллект мәселесін қарастыру барысында жүзеге асуда. «Эмоционалды интеллект» ұғымы эмоционалды сфера мен танымның қиылысуын болжайтын қабілеттер моделін түсіндіреді [17].

Ал, М.А. Холоднаяның ойынша рефлексия – когнитивті әрекеттерді реттеп отыратын метакогнитивті процесс болып табылады [18].

Жоғарыда келтірілген зерттеулерді негізге ала отырып, рефлексияның эмоционалды күй мен когнитивті процестерге әсері бар екендігін айтуға болады.

Эмоционалды компоненттер мен когнитивті компоненттердің ара қатынасының *семантикалық жағы*. Бұл бағытта Л.С. Рубинштейн мен А.В. Брушлинский ұстанған принципті қарастыруға болады. А.В. Брушлинскийдің зерттеуі бойынша, психикалық құбылыстар процесулды және тұлғалық аспектерден тұрады және олардың арасындағы байланыс дербес болып табылады [14, 79 б.].

Эмоционалды компоненттер мен когнитивті компоненттердің арақатынасын зерттеуде тұлғалық қатынас ерекшеліктерін де ескере кету керектігін С.Л. Рубинштейн, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев және т.б. айтып өткен.

Б.Ф. Ломов бойынша «тұлғаның субъективті қатынасы» ұғымы тұлғаның қандай да бір ситуацияда ұстанатын позициясын білдіреді. Тұлғаның интегралды қасиеттері секілді, қатынас та барлық психикалық процестерге және эмоционалды күйлерге әсер етеді [3].

Семантикалық бағыты түсіндіруде Л.С. Выгосткийдің баланың психикалық дамуы теориясында «интеллект және аффект бірлігі» мәселесіне ерекше зер салғандығынан көруге болады. Мұндағы бірлік психиканың бұл жақтарының психика дамуының барлық сатысындағы арақатынасы мен бір-біріне әсер ету динамикасында байқалған. Бұл маңызды мәселенің шешімін табу жолы – аффективті және интеллектуалды сфераны тұтас динамикалық мағыналы жүйе ретінде қарастыру [1, 20 б.]. Бұл идея кейінірек О.К.Тихомиров және оның шәкірттерінің эксперименталды еңбектерінде белең алды.

О.К. Тихомиров шахмат барысында күрделі мәселелерді шешу кезіндегі ойлау мен эмоционалды күй арасындағы қатынасты қарастырды. Жүргізілген эксперименттер нәтижесі кейде «эмоционалды шешімдердің» дайын шешімдерді он минут бұрын озып шығатынын көрсеткен. Автордың ойынша, эмоционалды күйлер ойлау процесі кезінде әр-түрлі реттегіштік, эвристикалық функцияларды атқарады.

Ю.Е. Виноградовтың зерттеулерінде қиын мәселелерді эмоционалды күйдің әсерінсіз шешу мүмкін емес екендігі көрсетілген. Автор логикалық операциялар іске қосылған кезде эмоционалды белсенділікті көтеретін «эмоционалды даму» феноменіне көңіл бөлген. Оның ойынша, эмоционалды белсенділік пен реттегіштік ой әрекетінің құрылымына айтарлықтай әсер етеді [19].

Н.А. Дубинко когнитивті процестер мен балалардың агрессия күйінің байланысын қарастырды. Оның ойынша, балалардың күйі қоршаған ортаны қабылдау сапасына тікелей әсер етеді. Агрессияның тым жоғары деңгейде болуы қандай да бір ситуацияны қауіпті деп абылдауына байланысты. Ал, кіші мектеп жасындағы балалардың агрессиясы әлеуметтік-когнитивтік дағдыларының әлі дамымағандығынан болуы мүмкін .

Л.Г. Дикая және А.В. Махначтың ойынша, психикалық күйлер өмірлік ситуацияларды қабылдап оларды жіктеуге айрықша әсер етеді. Басқа жағынан қарасақ, өткен өмір туралы еске түсіругер субъектінің күйін өзгертеді. Стресті оқиғалар мен субъектінің депрессивті жағдайы жағымсыз когнитивті стиль тудыруы мүмкін екендігін авторлар түртіп өткен [20] .

Динамикалық аспект. Психикалық күйлер мен когнитивті компоненттер арасындағы арақатынастың динамикалық аспектісі екі құбылыстың байланысының заңдылықтары және олардың функциясын ашуға мүмкіндік беретін жүйелілік-функционалдылық амалдарды қолдануды талап етеді [21]. Психологияда когнитивті компоненттер мен эмоционалды

компоненттердің динамикасын қарастыруда энергия, кеңістік және уақыт шамалары маңызды болып табылады. Б.Ф. Ломомвтың ойынша, психикалық процестер мен психикалық күйлердің деңгейі психологияға жаратылыстану ғылымдарын жақындастырады. Сондықтан да, мұнда жаратылыстану ғылымдарының әдістерін қолдану қажет [3].

Жалпы, эмоционалды күйлер мен когнитивті процестер арасындағы қатынасты анықтау бойынша жүргізілген алғашқы эксперименттер В.М. Бахтеревтың лабораториясында жүргізілген. Мысалы, В.В. Срезневскийдің диссертациясында қорқыныш күйінің қысқа мерзімді еске әсері көрсетілген болатын [22]. Кейінірек С.Л. Рубинштейн көптеген эмперикалық зерттеулердің нәтижесін біріктіре келе, эмоционалды компоненттің іс-әрекет тиімділігіне әсер ете алатындығын қорытындылаған [5, 564 б.].

А.О. Прохоров психикалық күйлер мен процестердің қатынасын анықтау мақсатында мектептегі оқу және педагогикалық жұмыстардың шынайы жағдайында зерттеу жүргізіп, психикалық күйлердің когнитивті процестерге әсерінің типтерін бөліп көрсеткен.

1. Психикалық процестердің барлық кезеңіне әсер ететін өтпелі күйлер;
2. Психикалық процестердің бөлінуіне әсер ететін күйлер;
3. Процестердің ортасына әсер ететін күйлер;
4. Процестің аяқталуына әсер ететін күйлер.

Эмоционалды және когнитивті процестер араындағы динамикалық қатынасты Т.А. Немчинаның зерттеуінен де байқауға болады. Ол, жүйке-жүйесінің қысымды күйін зерттеп, үш деңгейге бөлді. Бұл үшеуінің екеуі айқын байқалады. Олар: орташа қысым және шекте тыс қысым.

Орташа қысым кезінде зейіннің негізгі қасиеттерінің нәтижелігі өседі: көлемі кеңейеді, тұрақтылығы мен шоғырлануы жақсарады. Қысқа мерзімді ес пен логикалық ойлаудың көрсеткіштері де жақсарады. Жалпылама айтқанда, когнитивті компоненттің жұмысы жақсарған.

Шектен тыс қысым кезінде зейіннің көлемі, тұрақтылығы, шоғырлануы мен ауыспалылығының көрсеткіштері төмендеген. Қысқа мерзімді ес пен логикалық ойлаудың да тиімділігі азайған. Солай екен, бұл зерттеу жүйке-жүйесінің қысымды күйі шектен тыс болған жағдайда, субъектінің когнитивті компоненттерінің жұмысы да төмендейтіндігін көрсетіп тұр [23].

Позитивті эмоционалды күйлердің когнитивті процестердің жұмысына әсері көптеген шет ел ғалымдарының еңбектерінде кездеседі. Мысалы, А.М. Исән жағымды күйлердің ойлау әрекеттеріне әсерін қарастырған және оның зерттеу нәтижесі жағымды күйдің ой әрекетінің тиімділігін арттырып, қиын мәселелерді түсінуге және вербалды ассоциациялардың нәтижелі болатынына септігін тигізетіндігін көрсеткен [23].

Қорытынды. Когнитивті компоненттер мен эмоционалды компоненттердің арақатынасы күрделі әрі көп аспектілі екенін көруге болады:

- Психиканың әртүрлі кластарын білдіретін психикалық күйлер мен танымдық процестер ерекше сипаттамаларға ие. Сонымен қатар, зерттеушілердің көпшілігі бұл психикалық құбылыстарды бірыңғай өзара әрекеттесетін жүйе ретінде қарастырған.
- Психикалық күйлер мен танымдық процестер арасындағы қарым-қатынас мәселесін теориялық талдау келесі негізгі тұжырымдарды тұжырымдауға мүмкіндік береді: психикалық күйлер танымдық процестердің сапасы мен өнімділігіне әсер етеді, белсендіретін, біріктіретін және реттейтін функцияларды орындайды. Когнитивті процестер психикалық күйлердің шағылысуы мен белсенділігін жүзеге асырады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Vygotskii L.S. *Myshlenie i rech. Psihologicheskie issledovania* / L.S.Vygotskii. -М.: Labirint, 1996. - 416 s.

2. Levitov N.D. *O psichicheskikh sostoyaniyah cheloveka* / N.D.Levitov. — M.: Prosveenie, 1964.- 344s.
3. Lomov B.F. *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii* / B.F.Lomov. - M.: Nauka, 1984. - 445s.
4. Shadrikov V.D. *Mir vnutrennei jizni cheloveka* / V.D.Shadrikov. - M.: Universitetskaya kniga, Logos, 2006. — 392s.
5. Rubinshtein S.L. *Osnovy obei psihologii* / S.L.Rubinshtein. - SPb.: Piter, 2002. - 720s.
6. Petrovskii A.B. *Psihika* / A.V.Petrovskii, M.G.Yaroshevskii // *Obshaya psihologiya. Slovar / pod red. A.V.Petrovskogo*. - M.: PER SE, 2005. - S.24-27.
7. Piaje J. *Priroda intellekta* / J.Piaje // *Poznavatelnye psichicheskie prosessy / sost. i obshaya redakcia A.G.Maklakova*. — SPb.: Piter, 2001. - S.421-435.
8. Chesnokova I.I. *O tendensii issledovaniya sostoyanii lichnosti v sovetskoj psihologii* / I.I.Chesnokova. // *Psihologiya lichnosti i obraz jizni / otv. red. E.V. Shorohova*. - M.: Nauka, 1987. - S.19-23.
9. Izard K.E. *Psihologiya emocii* / K.E.Izard. - SPb.: Piter, 2006. — 464s.
10. Tart Ch. *İzmenennyye sostoyaniya soznaniya* / Ch.Tart; perev. s angl. E.Filinoi, G.Zakarjan. — M.: Eksmo, 2003. - 288s.
11. Sosnovikova E. *Psichicheskie sostoyaniya cheloveka, ih klassifikaciya i diagnostika: posobie dlya studentov i uchitelei* / E.Sosnovikova. — Gorkii: GTPİ, 1975.- 119s.
12. Kirshbaum E.I. *Psichicheskie sostoyaniya* / E.I.Kirshbaum, A.I.Eremeeva. — Vladivostok: Dalnevostochnyi universitet, 1990. — 144s.
13. Ponomarev Ya. A. *Metodologicheskoe vvedenie v psihologi* / Ya. A.Ponomarev. - M.: Nauka, 1983. - 205s.
14. *Psihologiya. Slovar / pod ob. red. A.V.Petrovskogo, M.G.Yaroshevskogo.2-e izd., ispr. i dop.* - M.: Politizdat, 1990. — 494s.
15. Gorbov F.D. *Determinaciya psichicheskikh sostoyanii* / F.D.Gorbov // *Voprosy psihologii*. - 1971. - №5. - S.20-29.
16. Nekrasova .B. *Lechenie tvorchestvom* / .B.Nekrasova / pod red. N.L.Karpovoi. - M.: Smysl, 2006. - 223s.
17. Andreeva, I.N. *Emosionalnyi intellekt: issledovanie fenomena* / I.N.Andreeva // *Voprosy psihologii*. - 2006. - №3. - S.78-86.
18. Holodnaya, M.A. *Kognitivnye stili: O prirode individualnogo uma. Uchebnoe posobie* / M.A.Holodnaya. - M.: PER SE, 2002. - 304s
19. Vinogradov E. *Vliyanie affektivnyh sledov na strukturu myslitelnoi deyatelnosti* / E.Vinogradov // *Psihologicheskie issledovaniya intellektualnoi deyatelnosti / pod red. O.K.Tihomirova*. — M.: MGU, 1979. - S.50-55.
20. Dikaya L.G. *Otnoshenie cheloveka k nepriyatnym jiznennym sobytiyam i faktory ego formirovaniya* / L.G.Dikaya, A.V.Mahnach // *Psihologicheskii jurnal*. - 1996. - №3. - S.137-146.
21. Peisahov N.M. *Zakonomernosti dinamiki psichicheskikh yavlenii* / N.M.Peisahov. - Kazan: KGU, 1984. - 235s.
22. Sreznevskii V.V. *İspug i ego vlianie na nekotorye fizicheskie i psichicheskie prosessy (eksperimentalnoe issledovanie s obzorom uchenii ob emosionalnyh sostoyaniyah): dis. iz psihol. laboratorii akademika M.Behtereva* / V.V.Sreznevskii. - SPb, 1906. - 326s.
23. Nemchin T.A. *Sostoyaniya nervno-psichicheskogo napryajeniya* / T.A.Nemchis. -L.: LGU, 1983.-167s.Isen, A.M. *The influence of positive affect on the unusualness of world association* / A.M.Isen, M.M.S Johnson, E.Mertz, G.F.Robinson // *Journal of Personality and Social Psychology*. - 1985. - Vol. 48. - P. 1413-1426.

Риклефс В.П.¹, Умуркулова М.М.², Букеева А.С.¹, Риклефс В.В.¹

¹ *НАО «Медицинский университет Караганды», Караганда, Казахстан*

² *НАО «Карагандинский университет им. академика Е.А. Букетова», Караганда, Казахстан, madinaumurkulova@mail.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ КОНВЕРГЕНТНОГО ОБУЧЕНИЯ У СТУДЕНТОВ НА ПРИМЕРЕ МЕДИЦИНСКОГО И МНОГОПРОФИЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТОВ КАЗАХСТАНА

Аннотация

В статье представлены результаты исследования индивидуальных стилей обучения – характеристик мыслительной деятельности, относящихся к категории гибких навыков. Исследование с участием абитуриентов и студентов медицинского и многопрофильного вуза проводилось с целью выявления значения стилей обучения для успешного освоения образовательных программ. Показано, что существует связь между стилем обучения и эффективностью освоения образовательной программы. Выявлено, что различия в предпочитаемом стиле связаны с местом окончания средней школы и языком обучения. Студенты, обладающие высокими баллами успеваемости, применяют в обучении более эффективные когнитивные стили – конвергенцию и ассимиляцию. Обнаружено, что в медицинском университете происходит постепенное замещение непродуктивных стилей обучения более эффективными. Результаты исследования поднимают проблему подготовленности выпускников школ к обучению в вузе. Подчеркивается важность довузовской подготовки абитуриентов и совершенствования механизмов отбора в высшие учебные заведения, поскольку существующий в данное время отбор будущих студентов посредством ЕНТ не способствует отсеву абитуриентов с неэффективными стилями обучения.

Ключевые слова: гибкие навыки, индивидуальный стиль обучения, эмпирическая модель обучения.

Риклефс В.П.¹, Умуркулова М.М.², Букеева А.С.¹, Риклефс В.В.¹

¹ *«Қарағанды медицина университеті» КЕАҚ, Қарағанды, Қазақстан*

² *«Академик Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды университеті» КЕАҚ, Қарағанды, Қазақстан, madinaumurkulova@mail.ru*

ҚАЗАҚСТАННЫҢ МЕДИЦИНАЛЫҚ ЖӘНЕ КӨПСАЛАЛЫ УНИВЕРСИТЕТТЕРІ ҮЛГІСІНДЕ СТУДЕНТТЕРДІҢ КОНВЕРГЕНТТІ ОҚУ ДАҒДЫЛАРЫН ДАМУ ТҮРҒЫДА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ- ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТҮРҒЫДА НЕГІЗДЕУ

Аңдатпа

Мақалада икемді дағдылар санатына жататын оқудың жекедара стильдерін зерттеу нәтижелері көрсетілген. Зерттеу ойлау қасиеттерінің жекедара стильдері және білім беру бағдарламаларының табысты игеруі арасындағы байланысты анықтау мақсатында жүргізілді. Зерттеуге медициналық және көпсалалы университеттерінің талапкерлері мен студенттері қатысты. Оқу стилі мен білім беру бағдарламасын игеру тиімділігі арасында байланыс бар екендігі анықталды. Студенттердің таңдаған стильдер арасындағы айырмашылықтар мектепті бітіру орнына және оқыту тіліне байланысты екені анықталды. Медициналық университет

студенттерінде оқу барысында тиімсіз когнитивтік стильдер тиімді ойлау әдістеріне ауысатыны анықталды. Зерттеу нәтижелері мектеп түлектерінің жоғары оқу орнында оқуға дайындығы жөнінде мәселені көтереді. Мақала талапкерлерді жоғары оқу орындарына дейінгі даярлаудың және жоғары оқу орындарына іріктеу тетіктерін жетілдірудің маңыздылығына баса назар аударады.

Түйінді сөздер: икемді дағдылар, оқудың жекедара стилі, оқудың эмпирикалық моделі.

Riklefs V.P.¹, Umurkulova M.M.², Bukeyeva A.S.¹, Riklefs V.V.¹

¹ NCJSC «Karaganda Medical University», Karaganda, Kazakhstan

² NCJSC «Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov»,
Karaganda, Kazakhstan, madinaumurkulova@mail.ru

PSYCHO-PEDAGOGICAL JUSTIFICATION FOR IMPORTANCE OF CONVERGENT LEARNING SKILLS DEVELOPMENT IN STUDENTS USING THE EXAMPLE OF MEDICAL AND MULTIDISCIPLINARY UNIVERSITIES

Abstract

The article presents the results of a study of individual learning styles - characteristics related to the category of soft skills. The study with the participation of applicants and students of a medical and multidisciplinary university was carried out in order to identify the importance of a learning style for the successful development of educational programs. It was revealed that the differences in the preferred style are related to the place of graduation from secondary school and the language of instruction. It is shown that there is a connection between the learning style and the effectiveness of mastering the educational program. Students with high academic scores apply more effective learning styles - convergence and assimilation. It was found that the medical university is gradually replacing unproductive learning styles with more effective ones. The results of the study raise the problem of the preparedness of school graduates to study at a university. The importance of pre-university training of applicants and improving the selection mechanisms for higher educational institutions is emphasized, since the current selection of future students through the Unified National Testing does not contribute to the screening of applicants with ineffective learning styles.

Keywords: soft skills, individual learning style, experiential learning model.

Введение

На современном этапе к системе высшего образования предъявляются все новые требования к подготовке специалистов, которые включают в себя не только развитие профессиональных знаний и умений, но и тех личностных компетенций, которые определяют успешность студента в будущей профессиональной деятельности, в его взаимодействии с окружающими. Общество уже сегодня требует от выпускников осознанной готовности к самостоятельной деятельности, осознанной актуализации имеющегося потенциала, наличия так называемых «гибких» навыков (soft skills). Глобальные изменения в мировой практике вызывают возрастающий спрос на новые компетенции, которые имеют большое значение для планирования карьеры, реализации себя как профессионала. Особую актуальность данная проблема приобретает в настоящий момент, когда расширяется круг решаемых студентом задач, возрастают объем и сложность учебного материала, усложняются учебные программы.

Эффективное решение данной задачи невозможно без организации целенаправленных усилий по развитию широкого ряда психологических особенностей индивида, среди которых особое место занимает индивидуальный стиль обучения – способ организации мыслительной деятельности, применяемый обучающимся для освоения образовательной программы. Индивидуальный стиль обучения – сложный психологический механизм, основанный на

персональных способах поиска, восприятия, понимания, интерпретации и дальнейшем использовании информации. Согласно предложенной Д. Колбом эмпирической модели (Experiential Learning Model), обучение представляет собой восходящий по спиралевидной траектории четырехфазный цикл, включающий в себя четыре этапа: конкретный опыт, рефлексивное наблюдение, абстрактная концептуализация и активное экспериментирование (рисунок 1). Модель отражает последовательный переход этапов от непосредственного опыта к его осмыслению, рефлексии, от рефлексии к формированию абстрактных теоретических понятий и далее к верификации их на практике [1, с. 229].

Исходя из анализа доступной нам литературы, наиболее часто вышеупомянутая эмпирическая модель обучения применяется для:

1) разработки методов обучения, исходя из эмпирической модели обучения, но без предварительной диагностики личностных качеств обучающихся – подход, преобладающий среди казахстанских и российских педагогов-исследователей [2, с. 184];

2) подбора педагогических методов и приемов, исходя из индивидуальных предпочтений обучающегося – метод, рекомендуемый самим автором методики Д. Колбом [1, с. 235];

3) диагностики индивидуальных стилей обучения и модернизации образовательной программы с целью развития требуемых качеств обучающихся [3, с. 622].

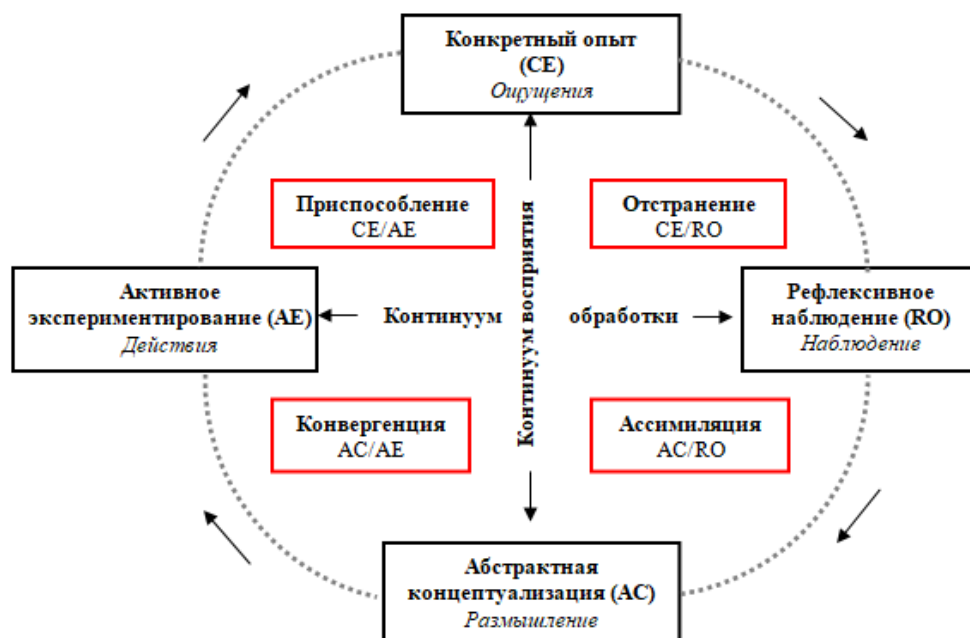


Рисунок 1. Четырехэтапная модель Д.Колба

Эмпирическая модель Колба, несомненно, весьма полезна для разработки методологии обучения, однако теория прежде всего разрабатывалась для учёта именно индивидуальных стилей в процессе обучения. Тем не менее, анализ казахстанской и российской психолого-педагогической литературы показал, что существует крайне мало работ, посвященных вопросам диагностики и развития стилей обучения. В зарубежной же литературе в последнее время основной акцент уделяется опровержению, казалось бы, очевидного с первого взгляда тезиса о том, что усвоение учебного материала происходит лучше, если он преподается в стиле, специфичном для каждого студента [4, с. 170]. При этом утверждается, что «миф о стилях обучения» представляет опасность в связи с тем, что чрезмерная индивидуализация образовательной программы только на основе личных предпочтений студентов может привести к потере ими способностей к адаптивному обучению. Кроме того, отсутствуют прямые доказательства, что соответствие стиля обучения и стиля преподавания приводит к

более эффективному обучению. В подтверждение своих идей авторы даже приводят фразу: «Сможет ли визуальный ученик лучше научиться играть на музыкальном инструменте, просто смотря на него?». Многие авторы отмечают, что настало время как преподавателям, так и студентам постоянно взаимно адаптироваться друг ко другу, выстраивая образовательный процесс, исходя из целей обучения [5, с. 6]. Существует большая разница между тем, как кто-то предпочитает учиться, и тем, что на самом деле ведет к результативному обучению. В последнее время также все чаще поднимается вопрос, являются ли стили обучения врожденными или приобретаются обучающимися в конкретной академической среде [6, с. 233].

В то же время существует целая плеяда исследований, посвященная тому, что академические успехи студентов-медиков зависят от их способности к самостоятельному обучению, направленному на решение конкретных практических задач. В этих исследованиях в частности было показано, что отстраненное обучение связано с более низкими результатами экзаменов по сравнению с конвергентным обучением и, следовательно, является менее эффективным [3, с. 621]. Была также продемонстрирована возможность адаптации индивидуального стиля обучения под конкретную методологию обучения: в ходе проблемно-ориентированного обучения студенты вырабатывали навыки абстрактной концептуализации и переходили к конвергентному или ассимиляционному стилям обучения [7, с. 217].

Методология и методы исследования

Целью проведенного исследования выступило определение значения индивидуального стиля обучения для эффективности освоения образовательных программ студентами медицинского и многопрофильного вуза.

Для достижения поставленной цели нами был использован опросник стилей обучения, разработанный Д.Колбом (Kolb's Learning Style Questionnaire) [1, с. 230]. Данный психодиагностический инструмент позволяет дифференцировать студентов по предпочитаемым способам восприятия и обработки учебного материала, описанным выше. В качестве респондентов выступили 249 студентов 1-3 курсов специальности «Общая медицина» Медицинского университета Караганды (МУК) и 100 студентов 1-3 курсов экономического и философско-психологического факультетов Карагандинского университета им. академика Е.А.Букетова (КарУ), поступивших на обучение в 2018-2020 годах. Кроме того, дополнительно были проанализированы данные 127 абитуриентов 2021 года, сдававших специальный экзамен и единое национальное тестирование для поступления на медицинские специальности. В содержание специального экзамена был включен опросник Колба.

Эффективность освоения образовательной программы медицинского и многопрофильного университетов оценивалась по баллу GPA. Балл GPA был стандартизован по курсу обучения для возможности сопоставления результатов обучающихся на разных курсах, т.к. было показано, что успеваемость студентов зависит напрямую от курса обучения. Наряду с этим принимались во внимание язык обучения, курс обучения, место получения школьного образования (городское или сельское проживание).

В ходе исследования применялся однофакторный дисперсионный анализ с множественными апостериорными сравнениями по методу наименьшей значимой разницы для выявления достоверных различий в параметрах между группами. Частоты сравнивались между собой с помощью двухстороннего z-критерия. Приемлемой статистической значимостью считался уровень $p < 0,05$.

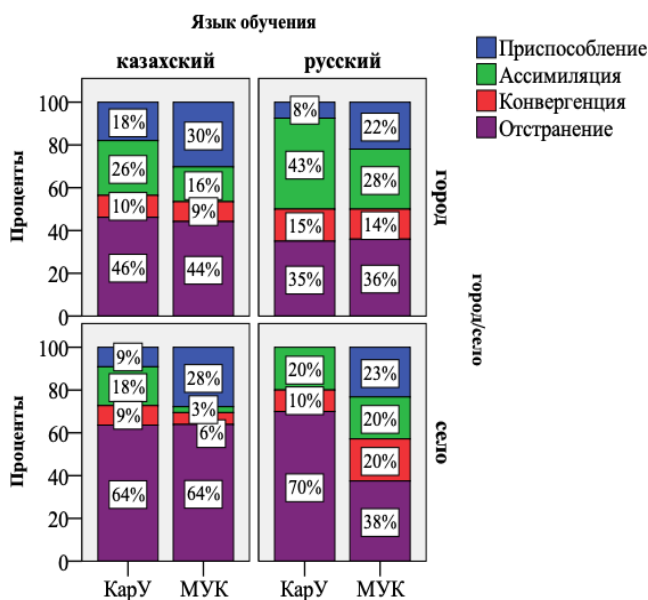
Результаты исследования

Полученные результаты позволяют определить доминирующий стиль обучения и отнести каждого студента или абитуриента к тому или иному типу, получивших условные названия «приспособление» (аккомодация), «отстранение» (дивергенция), «конвергенция» и «ассимиляция» (рисунок 1).

Исследование показало, что у студентов обоих вузов, а также абитуриентов медицинского вуза отмечаются все четыре описанных Колбом стилей обучения, причем различия в предпочитаемом стиле оказались в большей степени связаны с местом проживания на момент окончания средней школы и языком обучения, а не с курсом обучения (рисунок 2).

Так, выяснилось, что в обоих университетах доминирующим в количественном отношении стилем обучения является «отстранение», причем эта особенность особенно ярко проявляется у студентов, прибывших из сельской местности и обучающихся на казахском языке. На второй позиции у ребят как из городской, так и из сельской местности разместился ассимилирующий стиль, причем у городских студентов данный стиль встречается чаще, чем у выходцев из сельских регионов. Однако, «ассимиляция» практически не встречается среди студентов-селян, обучающихся на казахском языке в медицинском университете. Следующим по частоте встречаемости является «приспособление» с незначительным перевесом в данной характеристике у сельских студентов и обучающихся на казахском языке. Характерно, что доля этого стиля обучения превалирует в медицинском вузе по сравнению с многопрофильным. Наконец, конвергентный стиль обучения является наименее предпочитаемым у студентов обоих вузов, но с незначительным перевесом по встречаемости среди студентов-горожан.

Характерно, что подобные данные были получены нами при изучении студентов-медиков в 2014 году [8, с.7], т.е. данные тенденции являются довольно устойчивыми.



				Приспособление	Ассимиляция	Конвергенция	Отстранение
КарУ	город	каз (А)			G		
		рус (В)			EGH		
	село	каз (С)					
		рус (D)					BF
МУК	город	каз (Е)		B	G		
		рус (F)		B	G		
	село	каз (G)		B			BFH
		рус (H)		B	G		

Рисунок 2. Стили обучения у студентов двух университетов: медицинского (МУК) и многопрофильного (КарУ) в зависимости от района проживания на момент окончания школы и языка обучения.

Примечание: Результаты основаны на двусторонних z-критериях с уровнем значимости $p < 0,05$. Для каждой значимой пары ключ категории с меньшей пропорцией столбца появляется в категории с большей пропорцией столбца.

Следующий вопрос, на который мы пытались найти ответ в ходе исследования: играет ли роль индивидуальный стиль обучения в академической успешности? Исследование показало, что существует статистически значимая корреляционная связь между стилем обучения и эффективностью освоения образовательной программы.

Результаты свидетельствуют о том, что студенты, обладающие высокими баллами успеваемости в медицинском вузе, применяют в обучении конвергентный и ассимиляционный стили. Студенты с баллами ниже усредненного по курсу результата, ориентированы на «приспособление» и «отстранение» в обучении (рисунок 3).

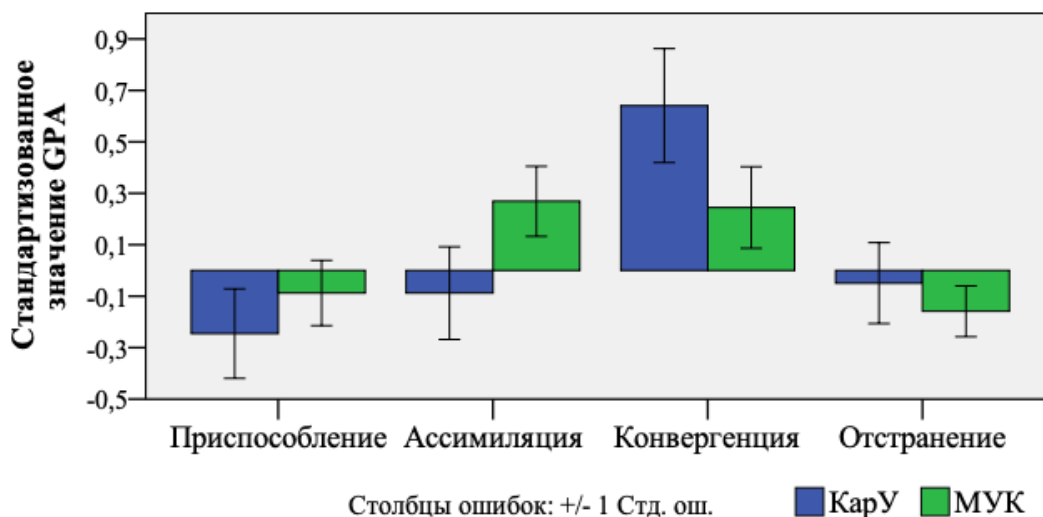


Рисунок 3. Сопоставление стандартизированного по курсам показателя успеваемости GPA с данными по индивидуальному стилю обучения студентов

Практически аналогичная тенденция наблюдается и у студентов многопрофильного вуза. Обнаружилось, что обладатели высоких показателей GPA осваивают учебный материал посредством конвергентного стиля обучения. Малоуспешным студентам с низкими баллами успеваемости присущи «приспособление» и «отстранение». Характерно, что у студентов многопрофильного вуза ассимиляционный стиль обучения не относится к эффективным.

Обсуждение

Подобные корреляции представляются закономерными и логичными, если принимать во внимание специфику, сущность и механизм формирования того или иного стиля обучения.

Доказано, что дивергенция – основной стиль, используемый студентами обоих вузов – является одним из наименее эффективных стилей. Это объясняется тем, что стиль «чувствую и наблюдаю», основанный на рефлексивно-конкретном обучении, предполагает накопление опыта путем пассивного наблюдения, без активных действий по его осмыслению и экспериментальной проверке. При усвоении и обработке информации студенты опираются на перцептивные и аффективные компоненты психики, полагаясь на интуицию, автономию и самостоятельность.

Для дивергентов оптимальными будут условия обучения без жестких сроков, при котором они могут контролировать его темп, сроки выполнения учебных задач, располагают достаточным временем и возможностями для всесторонней оценки проблемы. Если для студентов гуманитарных специальностей такой режим обучения и дальнейшей профессиональной деятельности еще может быть приемлем, то для выпускников медицинского вуза такая организация обучения недопустима в силу специфики их профессии.

Пассивный характер вырабатываемого в ходе дивергентного обучения опыта чреват негативными последствиями для студентов любой специальности, поскольку такой стиль, основанный на инертном восприятии информации путем наблюдения за действиями других, без должной ее обработки и практической верификации, не формирует навыки и компетенции, необходимые будущему профессионалу. Кроме того, студенты, работающие в ключе отстраненного типа обучения, характеризуются склонностью к плюрализму мнений, толерантностью и лояльным отношением к различным мнениям. Если уроки-дискуссии, диспуты, высказывание множества альтернативных мнений оправданы при обучении студентов многопрофильного вуза, то стандартизированная и регламентированная профессиональная деятельность врачей не предполагает подобных разночтений при освоении образовательной программы студентами-медиками.

Не самым благоприятным для достижения высоких академических достижений является «приспособленческий» активно-конкретный стиль обучения («чувствую и делаю»). Стиль реализуется путем активного экспериментирования без достаточного логического анализа с опорой на интуицию и аффективный опыт. Решая учебную задачу «сходу», без предварительного осмысления и рефлексии, «приспособленцы» склонны игнорировать критику и действуют преимущественно методом проб и ошибок. Привыкая к такому стилю обучения, студенты стремятся разнообразить способы работы с учебной информацией, искать задачи повышенной сложности, однако зачастую могут не доводить начатую работу до конца, не обращают должного внимания на повторение изученного материала и закрепление полученных навыков. Отмечаются неспособность к долгой концентрации внимания, отсутствие усидчивости, нежелание работать по заданной схеме или инструкции.

Ассимиляционный стиль обучения, характеризующийся сочетанием рефлексивного наблюдения и абстрактной концептуализации, осуществляется по принципу «думаю и наблюдаю». Данный стиль является более желательным для студентов любого профиля, поскольку формирует широкий спектр когнитивных умений и навык выработки обобщенных осмысленных суждений. Такие студенты предпочитают самостоятельно манипулировать с большим массивом информации, перерабатывая ее в емкие по объему и логичные по содержанию лаконичные идеи. Усидчивые и трудолюбивые, они с вниманием относятся к мнению экспертов и к уже существующим теоретическим наработкам. Основным способом работы при ассимиляции выступает поиск, анализ и интеграция данных, полученных на основе осознанного наблюдения, перевод их в стройные систематизированные теории. Следует отметить, что в многопрофильном вузе по данным нашего исследования этот стиль обучения не поощряется. Конкретную причину подобного явления, возможно, удастся выяснить в дальнейших исследованиях. Возможно, содержание образовательной программы и методы оценивания, применяемые в многопрофильном университете, не предполагают применение студентами этих навыков.

Самым эффективным стилем обучения, согласно существующим точкам зрения, является конвергенция (стиль «думаю и делаю»), что согласуется с результатами проведенного нами исследования. Здесь также важна абстрактная концептуализация, которая в данном случае способствует формированию конкретного опыта путем проверки на практике выработанных идей и теоретических конструктов. Пути разрешения учебных задач они видят в экспериментальной проверке своих предположений, апробации их в реальных ситуациях. Прагматики по своей сути, студенты с конвергентным стилем обучения предпочитают иметь дело с предметом изучения, имеющим практическое значение и пользу. Они быстро принимают решения, устойчивы в кризисных ситуациях, умеют работать в условиях дефицита информации и времени.

Еще одной задачей нашего исследования была проверка гипотезы о том, что обучающиеся адаптируются к требованиям учебного процесса, меняя свой стиль исходя из обстоятельств. На рисунке 4 представлены предпочитаемые стили обучения студентов обеих

вузов за первые 3 курса обучения. Как видно, в медицинском университете Караганды за три года обучения происходит постепенное снижение долевого соотношения неэффективных для медицинского образования стилей обучения – «отстранения» и «приспособления» в пользу более эффективных – «ассимиляции» и «конвергенции». Разумеется, это всего лишь одномоментный «срез» среди обучающихся трех курсов, и чтобы с уверенностью утверждать, что стиль обучения меняется в ходе обучения необходимо на протяжении длительного периода времени исследовать одних и тех же студентов. Но, исходя из того, что в предыдущих исследованиях в 2014 году нами были получена похожая картина распределения стилей обучения среди студентов [8, с. 7] и отсутствия серьезных изменений в процедуре отбора обучающихся с того времени, можно предположить, что более эффективные стили именно вырабатываются в ходе обучения. В многопрофильном вузе мы, к сожалению, не смогли наблюдать подобной тенденции. Возможно, это связано с тем, что начиная с 2013 года в медицинском университете Караганды последовательно внедряется стратегия проблемно-ориентированного обучения с интегрированным подходом к преподаванию базовых дисциплин на основе клинических случаев, приближенных к реальной практике [9, с. 484]. В ходе предыдущих исследований, как нами [10, с. 150], так и другими исследователями [3, с. 622; 7, с. 217] было показано, что проблемно-ориентированное обучение стимулирует развитие конвергентного стиля обучения у студентов, тем самым повышая эффективность обучения. В Карагандинском университете имени академика Е.А.Букетова подобная стратегия не внедрялась.

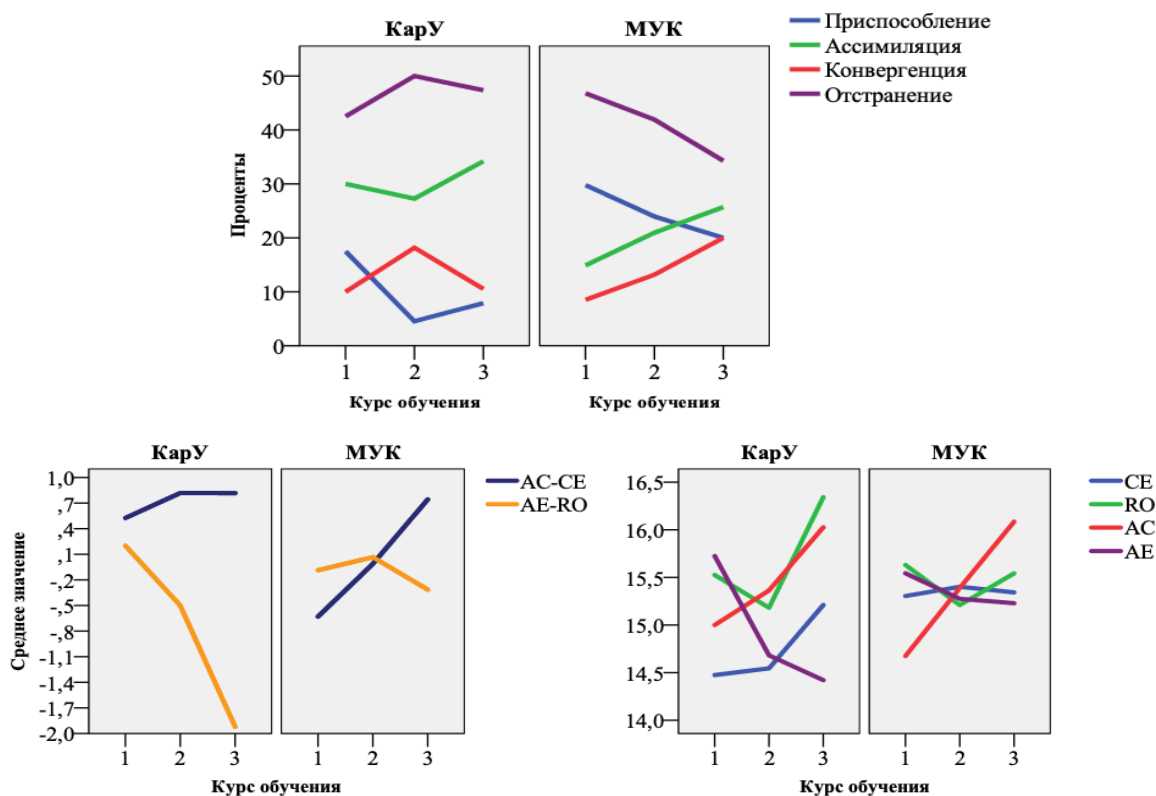


Рисунок 4. Стили обучения и их компоненты в зависимости от курса обучения в двух университетах: медицинском (МУК) и многопрофильном (КарУ).

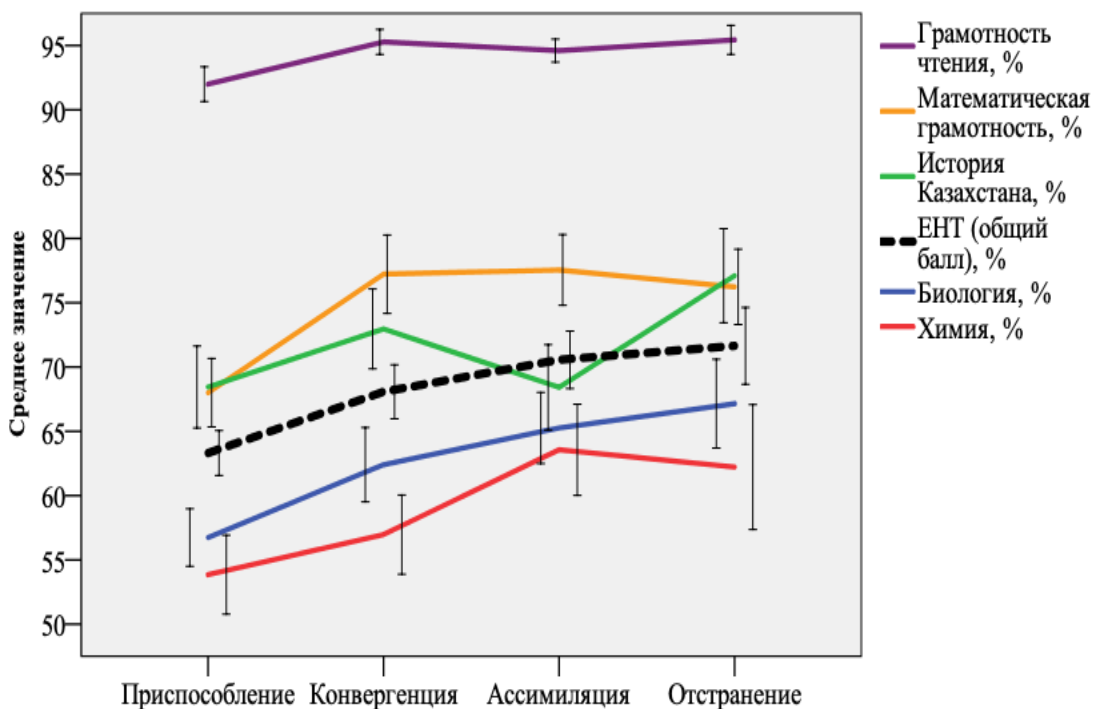
Достаточно интересно рассмотрение механизма изменения стиля обучения студентов в ходе обучения. Как для конвергентного, так и ассимиляционного обучения общим параметром является предпочтение к размышлениям (АС, абстрактная концептуализация). Этот параметр выше у студентов старших курсов в обоих университетах. Однако для того,

чтобы этот параметр оказал влияние на доминирующий стиль обучения необходимо снижение выраженности ощущений (СЕ, конкретный опыт). В медицинском университете показатель СЕ остается практически неизменным на протяжении всех трех курсов, в том время как в многопрофильном университете повышается, формируя тем самым не совсем «канонический» по Д. Колбу стиль обучения – «размышляю и чувствую», минуя стадию действия после размышления или наблюдения после ощущения. Это говорит о формировании у студентов несколько неверной концепции обучения, не предполагающей активного наблюдения за происходящим или экспериментирования с новыми идеями.

Последний вопрос, на который мы хотели получить ответ в нашем исследовании, заключается в том, какова же наиболее рациональная стратегия повышения эффективности обучения: совершенствовать отбор и усиливать развитие «гибких» навыков в школе до поступления в университет, внедрять методы обучения «гибким» навыкам в высшем образовании или предоставлять обучающимся развивать навыки самостоятельно во время обучения? По предыдущим данным мы уже видим, что самостоятельное развитие «гибких» навыков обучающимся без четко определенной стратегии на уровне университета приводит к не совсем желаемым последствиям. Однако, какая роль принадлежит в этом процессе методам отбора? В Республике Казахстан основным методом отбора обучающихся является единое национальное тестирование (ЕНТ), по количественным результатам которого присуждаются государственные образовательные гранты, а также устанавливается минимальный порог для зачисления на платное отделение. По образовательным программам в области здравоохранения абитуриенты в медицинском университете Караганды в 2021 году также сдавали специальный экзамен в виде психометрического тестирования, содержание которого включало, в том числе, опросник Д. Колба, а результат выражался в форме «допуск/недопуск».

Как видно из рисунка 5, наименьшие баллы ЕНТ были набраны студентами с предпочтительным стилем «приспособления», которые статистически значимо ($p < 0,05$) отличались от баллов, набранных претендентами со стилями «ассимиляция» и «отстранение». «Отстранение» характеризовалось наивысшими баллами ЕНТ. Практически аналогичная картина наблюдалась по отдельным разделам ЕНТ (за исключением истории Казахстана, по которой достоверные отличия между баллами отсутствовали):

- грамотность чтения: баллы при «приспособлении» статистически достоверно ниже ($p < 0,05$), чем при «конвергенции» и «отстранении»;
- математическая грамотность: баллы при «приспособлении» статистически достоверно ниже ($p < 0,05$), чем при «конвергенции» и «ассимиляции»;
- биология: баллы при «приспособлении» статистически достоверно ниже ($p < 0,05$), чем при «ассимиляции» и «отстранении»;
- химия: баллы при «приспособлении» статистически достоверно ниже ($p < 0,05$), чем при «ассимиляции».



Столбцы ошибок: +/- 1 Среднекв. ош.

Рисунок 5. Средние баллы по ЕНТ и его разделам (выраженные в процентах от максимально возможного балла) в зависимости от предпочитаемого стиля обучения абитуриента медицинского вуза

Фактически, оценивая результаты ЕНТ при различных стилях обучения, мы можем утверждать, что с высокой долей вероятности ЕНТ способно «отсеять» только поступающих со стилем «приспособление», и даже наоборот, позволяет поступающим с показанным нами неэффективным дивергентным стилем обучения набрать наивысший балл.

Заключение

Данное исследование финансируется Комитетом науки Министерства образования и науки Республики Казахстан (грант №АР09260173).

Полученные нами результаты подтверждают данные нескольких исследований [3, с. 622; 7, с. 217; 8, с. 8; 10, с. 151], эмпирически доказывающих, что наиболее эффективным стилем обучения выступает конвергентный стиль. Несмотря на то, конвергентных в нашей выборке оказалось немного, именно у них отмечены самые высокие академические достижения. Сопоставление данных по успеваемости студентов медицинского и многопрофильного вуза показывает, что обучение, ориентированное на проверку и применение теоретических концепций и на разрешение практических проблем, является наиболее приемлемым для выполнения задач современного образования.

Проведенный анализ показал ряд отличительных и сходных черт в тенденциях обучения студентов-медиков и студентов немедицинских специальностей, а также выявил наличие определенных проблем в построении эффективных образовательных подходов, стимулирующих выработку эффективных индивидуальных стратегий обучения.

Большинство студентов обоих вузов выбирают дивергентный отстраняющийся тип обучения, о неэффективности которого было сказано выше. Поиск причин такого положения приводит нас к заключению, что студенты, склонные к пассивному наблюдению поведения людей или объектов, не имеют достаточной мотивации к учебе и навыков самостоятельной работы. Студенты гуманитарного профиля более склонны к ассимиляции, чем студенты-

медики. Необходим дальнейший поиск того, с чем именно связана подобная разница: с несовершенством системы оценивания, недостатком изучаемой образовательной программы, с большей стрессогенностью обучения в медицинском вузе и т.д.

Обнаружено, что имеются существенные различия в индивидуальных стилях обучения и в показателях академической успешности у студентов, относящихся к категориям городских и сельских жителей. Студенты, получившие среднее образование в городской местности, демонстрируют более высокие показатели имеющихся фактических знаний и применяют более эффективные стили обучения, чем выпускники сельских школ. Это приводит к заключению, что необходимо обратить более пристальное внимание на качество образования в сельских школах, на лучшее техническое и информационное оснащение, на восполнение дефицита педагогических кадров в сельской местности.

Кроме того, существенным фактором эффективности обучения выступает язык обучения. Оказалось, что студенты казахского отделения, как в медицинском, так и в многопрофильном вузе, в целом обладают менее высокими результатами успеваемости и склонны прибегать к неэффективным стратегиям обучения. Это достаточно неожиданная ситуация, поскольку требования к оценке учебных компетенций, структура дисциплин, критерии отбора теоретических и практических задач идентичны в обоих языковых отделениях. В связи с этим встает вопрос о пересмотре имеющихся образовательных программ на казахском языке, не формирующих у студентов необходимые учебные навыки и высокий уровень учебной мотивации. Наряду с этим, нами был подтвержден тезис, что индивидуальные стили обучения не являются врожденными, а могут вырабатываться в ходе обучения. При этом вузы должны прилагать максимальные усилия, как к изучению выбранных студентами стратегий обучения, так и к постоянному совершенствованию применяемых методик обучения и контроля знаний, направленных на выработку студентами эффективных подходов к обучению.

Отдельной проблемой стоит вопрос необходимости довузовской подготовки абитуриентов и совершенствование механизмов отбора. В последнее время в Казахстане много было сделано в плане совершенствования механизмов отбора – тестирование ЕНТ по профильным предметам с несколькими правильными вариантами ответов затрудняет заучивание и угадывание ответов, увеличенное количество вопросов и доля профильных предметов в общем балле ЕНТ способствует проверке профильных знаний, замена разделов «Математика» и «Казахский/русский язык» на «Математическая грамотность» и «Грамотность чтения» способствует проверке именно логического мышления, а не пассивному заучиванию правил по математике и языку, отдельный специальный экзамен по педагогическим и медицинским направлениям проверяет готовность абитуриента к обучению в вузах. Тем не менее, исходя из наших данных, механизмы отбора до сих пор не гарантируют отсев абитуриентов, готовых только к пассивному обучению. В идеале же, в университет должны поступать студенты, способные сразу применять эффективные стратегии обучения, направленные на активное применение знаний для решения практических задач.

Таким образом, исследование не только подтвердило наше предположение о том, что между индивидуальным стилем обучения и качеством образовательной программы существует значимая связь, но и вскрыло ряд методологических и методических проблем, актуальных для казахстанского образования. Диагностика стилей обучения дает возможность конструирования образовательных программ, основанных на субъектном и компетентностном подходах, и учитывающих персональные потребности и предпочтения студентов. Проведенное исследование дает основание для постановки и решения новых задач по совершенствованию образовательного процесса в контексте среднего и высшего образования.

Список использованной литературы

1. Kolb, D.A. *Experiential learning theory: Previous research and new directions* / D.A. Kolb, R.E. Boyatzis, C. Mainemelis // *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. – Routledge, 2001. – P. 227-248.
2. Ualhanova, A.T. *Ob innovacionnykh tekhnologiyakh obucheniya studentov informatike* / A.T. Ualkhanova, Zh.Z. Zejnelgabi // *Aktualnye napravleniya nauchnykh issledovaniy: ot teorii k praktike*. – 2015. – № 3(5). – С. 183-185.
3. Reynolds, Q.J. *Comparison of medical student learning styles and exam performance in an integrated curriculum* / Q.J. Reynolds, G.L.B. Dallaghan, K.Smith, J.A. Walker, K.O. Gilliland // *Medical Science Educator*. – 2019. – Vol 29. – No. 3. – P. 619-623. – DOI: [10.1007/s40670-019-00766-6](https://doi.org/10.1007/s40670-019-00766-6)
4. Kirschner, P.A. *Stop propagating the learning styles myth* // *Computers & Education*. – 2017. – Vol. 106. – P. 166-171. – DOI: [10.1016/j.compedu.2016.12.006](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.006)
5. Ridwan, H. *Teaching styles of the teachers and learning styles of the students* / H. Ridwan, I. Sutresna, P. Haryeti // *Journal of Physics: Conference Series*. – 2019. – Vol. 1318. – No. 1. – P. 012028. – DOI: [10.1088/1742-6596/1318/1/012028](https://doi.org/10.1088/1742-6596/1318/1/012028)
6. Nancekivell, S.E., *Maybe they're born with it, or maybe it's experience: Toward a deeper understanding of the learning style myth* / S.E. Nancekivell, P. Shah, S.A. Gelman // *Journal of Educational Psychology*. – 2020. – Vol. 112. – No. 2. – P. 221-235. – DOI: [10.1037/edu0000366](https://doi.org/10.1037/edu0000366)
7. Baker, C.M. *Evaluating the impact of problem-based learning on learning styles of master's students in nursing administration* / C.M. Baker, D.J. Pesut, A.M. McDaniel, M.L. Fisher // *Journal of professional Nursing*. – 2007. – Vol.23. – No. 4. – P. 214-219. – DOI: [10.1016/j.profnurs.2007.01.018](https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2007.01.018)
8. Dosmagambetova, R.S. *Individualnyj stil obucheniya v povyshenii ehffektivnosti osvoeniya obrazovatelnoj programmy v vysshej medicinskoj shkole* / R.S. Dosmagambetova, V. P. Riklefs, I. M. Riklefs [i dr.] // *Vestnik SuRGU. Medicina*. – 2014. – № 2(20). – С. 5-9.
9. Riklefs, V.P. *Transforming medical education in Kazakhstan: Successful case of internationalization from Karaganda State Medical University* / V. Riklefs, G. Abakassova, A. Bukeyeva [et al.] // *Medical Teacher*. – 2018. – Vol. 40. – No 5. – P. 481-487. – DOI: [10.1080/0142159X.2018.1441989](https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1441989).
10. Bukeyeva, A. S. *Problem-based learning with virtual patients promotes effective self-directed constructive learning, but at what cost to student wellbeing and cognitive engagement?* / A. Bukeyeva. T.Poulton, J.van Merrienboer, A.de Bruin Gegenfurtner, Kaliyeva S. // *Abstract Book, Annual Conference of Association for Medical Education in Europe (AMEE)*. – Basel, 2018. – P. 150-151.

Ниетбаева Г.Б.¹, Толемисова А.Д.¹

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан,
г.Алматы

МОТИВАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОЛОДЫХ ОФИЦЕРОВ

Аннотация

В данной статье освещается тема мотивационной сферы молодых военнослужащих. Мотивация является сложным психологическим явлением, которое обеспечивает возможности развития личности, ее обучения и обеспечивает ее психическое здоровье. Диагностика мотивации является важной составляющей психологической службы в военных организациях. Проявление негативной мотивации может являться важным показателем дезадаптации. Диагностика мотивации у молодых офицеров показала, что по сравнению с гражданскими лицами они имеют более высокие значения положительной мотивации. Были сопоставлены показатели мужчин и женщин офицеров. В ходе анализа не было выделено статистически значимых различий между показателями мужчин и женщин офицеров.

Ключевые слова: мотивация, военные, пол, развитие личности.

Ниетбаева Г.Б.¹, Толемисова А.Д.¹

¹Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан,
Алматы қаласы

ЖАС ОФИЦЕРЛЕРДІҢ МОТИВАЦИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада жас әскери қызметшілердің мотивациялық саласы туралы айтылады. Мотивация - бұл тұлғаның дамуына, оның оқуына және психикалық денсаулығына мүмкіндік беретін күрделі психологиялық құбылыс. Мотивацияны диагностикалау әскери ұйымдардағы психологиялық қызметтің маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Теріс мотивацияның көрінісі дұрыс емес бейімделудің маңызды көрсеткіші болуы мүмкін. Жас офицерлердің мотивациясын диагностикалау азаматтық тұлғалармен салыстырғанда олардың оң мотивацияның жоғары мәндеріне ие екенін көрсетті. Ерлер мен әйелдер офицерлерінің көрсеткіштері салыстырылды. Талдау барысында офицерлердің ерлер мен әйелдердің көрсеткіштері арасында статистикалық маңызды айырмашылықтар анықталған жоқ.

Түйінді сөздер: мотивация, әскери, жыныс, тұлғаның дамуы.

Nietbaeva G.B.¹, Tolemissova A.D.¹

¹Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Kazakhstan, Almaty

MOTIVATIONAL FEATURES OF YOUNG OFFICERS

Abstract

This article highlights the topic of the motivational sphere of young servicemen. Motivation is a complex psychological phenomenon that provides opportunities for the development of a personality, its training and ensures its mental health. Motivation diagnostics is an important component of psychological service in military organizations. The manifestation of negative motivation can be an important indicator of maladaptation. Diagnostics of motivation among young

officers showed that they have higher values of positive motivation compared to civilians. The indicators of male and female officers were compared. The analysis did not identify statistically significant differences between the indicators of male and female officers.

Keywords: motivation, military, gender, personality development.

Введение.

Вооруженные силы Республики Казахстан на протяжении всего времени своего существования ставили главной целью защиту целостности нашей страны. Для выполнения столь сложного задания ведется постоянная подготовка новых кадров – офицеров состава. Как и любая другая профессиональная деятельность, работа в вооруженных силах предъявляет определенные требования к личности военнослужащего. Анализируя наиболее часто встречающиеся характеристики психологического портрета военнослужащих (мужского и женского пола), можно выделить следующие выраженные составляющие: сила духа, оптимизм, высокая мотивация достижений, одобрение окружающих, удовлетворение познавательных потребностей, вежливость, отзывчивость, доброта, физическая и духовная развитость [1, 2, 3].

Основой развития личности, в том числе и выделенных ранее черт личности, молодого офицера является мотивация. Мотивация представляет из себя устойчивую систему стремлений личности к достижению успеха в определенной сфере. В поведении личности можно выделить 2 основных типа мотивации: положительная мотивация и отрицательная. Положительная мотивация подразумевает получение какого-то результата собственной деятельности. В качестве подобного результата, может быть, приобретение новых умений, навыков, личностного опыта и др. Отрицательная мотивация же нацелена на получение наименьших негативных последствий [4, 5, 6].

Учитывая профессиональные особенности данной сферы деятельности, можно сделать соответствующие выводы о том, как построена педагогическая работа, направленная на стимуляцию личностного роста, формировании профессиональной мотивации, выстраивают систему ориентиров для будущего развития личности человека. Акцент идет на развитие таких параметров, как: высокий уровень сформированности патриотизма, высокий уровень профессиональной ответственности, развитие лидерских качеств. Принимая к сведению вышесказанное можно сделать выводы, что особенности развития положительной мотивации у личности будут способствовать ее последующему развитию [7, 8].

Мотивационная сфера личности офицеров является важной составляющей их развития как профессионала и личности. Выделение мотивационных особенностей офицеров позволит построить психологический портрет казахстанского военнослужащего, оценить тенденции к личностному росту и в последующем сравнить полученные результаты с деятелями других профессиональных отраслей. Диагностика мотивационной сферы личности позволяет также сделать выводы о состоянии психического благополучия личности. В случае если личность сталкивается с постоянными трудностями и не смогла выработать успешной стратегии преодоления данных проблем, в большинстве случаев проявляется негативная мотивация, направленная на сдерживание столкновения с проблемами. В благоприятных условиях мотивация является положительной и стимулирует развитие личности в творческом, физическом и духовном аспектах [9].

Материалы и методы исследования.

Исследование ставит перед собой цель: продиагностировать особенности развития мотивационной сферы мужчин и женщин казахстанских военнослужащих. Опираясь на изложенные выше теоретические данные, была сформирована гипотеза исследования: офицеры состава в среднем имеют более высокий уровень проявления мотивации достижения успеха (положительной мотивации) по сравнению с лицами не имеющих опыта воинской службы и военного звания. В качестве экспериментальной группы в исследовании

приняли участие 26 мужчин (средний возраст 26,4) и 18 женщин (средний возраст 25,1), являющихся офицерами состава на контрактной основе, проходящих службу на территории г. Алматы и г. Талгар. Для получения данных о разности показателей лиц, находящихся на воинской службе и лиц, не имеющих подобного рода профессиональной деятельности, была сформирована контрольная рандомизированная группа, состоящая из лиц, не имеющих опыта деятельности в воинских организациях и офицерского звания. В контрольную группу вошли 25 мужчин (средний возраст 24,7) и 20 женщин (средний возраст 23,3). Для работы с группой военнослужащих была выбрана методика опросник диагностики мотивации достижений А. Мехрабиана (в адаптации М. Магомед-Эминова). Данная методика позволяет выявить особенности мотивации мужчин и женщин офицеров посредством 32 вопросов для мужского пола и 30 вопросов для женского пола.

Результаты и их обсуждение.

В контрольной и экспериментальной группах было проведено тестирование посредством методики диагностики мотивации достижений А. Мехрабиана (в адаптации М. Магомед-Эминова). С полученными результатами можно ознакомиться в Рисунок 1.

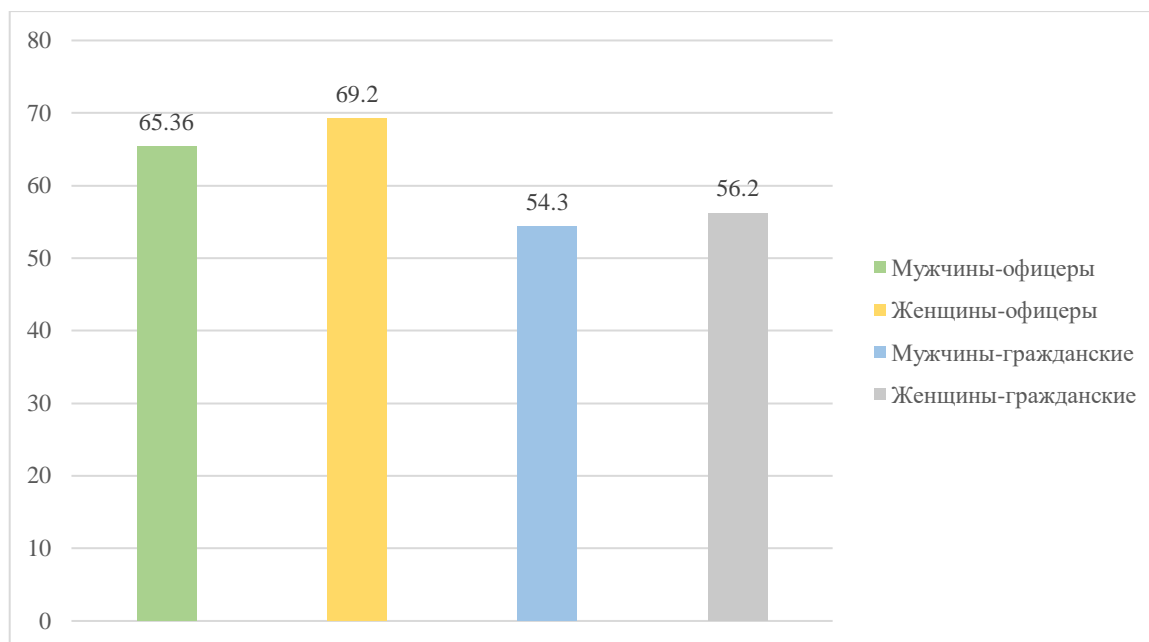


Рисунок 1. Средние показатели развития мотивации достижения среди участников исследования (в %)

Полученные результаты свидетельствуют о том, что средние показатели у военнослужащих имеют более высокие значения по сравнению с гражданскими лицами. Наиболее высокую выраженности мотивации достижений продемонстрировали женщины-офицеры. Результаты качественной обработки полученных данных представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Результаты диагностики мотивации достижений личности

Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Мужчины-офицеры	46,2	53,8	0,0
Женщины-офицеры	55,6	44,4	0,0
Мужчины-гражданские	20,0	80,0	0,0
Женщины-гражданские	20,0	75,0	5,0

В настоящий момент существуют следующие необходимые этапы: проверка статистических различий между группами мужчин-офицеров и мужчин-гражданских, между группами женщин-офицеров и женщин-гражданских, между уровнем выраженности мотивации достижений женщин-офицеров и офицеров-мужчин. Для подтверждения сделанных выводов используются методы статистического анализа. Ввиду особенностей, исследуемых выборки был выбран U-критерий Манна-Уитни для непарных выборок. Результаты сравнительного анализа групп респондентов-офицеров и респондентов-гражданских представлены в Таблице 2.

Таблица 2. Результаты расчета U-критерия для групп офицеров и гражданских лиц.

Сравниваемые группы		Значение критерия U-	Значимость
Мужчины-офицеры	Мужчины-гражданские	196,5	0,05
Женщины-офицеры	Женщины-гражданские	83,5	0,05
Мужчины-офицеры	Женщины-офицеры	245,5	0,1

Исходя из полученных в ходе экспериментального исследования данных, можно сделать выводы о том, что в экспериментальной группе у лиц офицерского состава развитая положительная мотивация встречается чаще, чем в контрольной группы. Вероятнее всего это связано с особенностями психолого-педагогического сопровождения лиц офицерского состава. С данной категорией людей проводится постоянная работа по обеспечению социально-психологического благополучия. Постоянное нахождение в процессе обучения и возможности реализации собственных лидерских качеств, создает оптимальные условия для развития личности офицера. В исследовании были сопоставлены и особенности проявления мотивации у обоих полов и не было выявлено значительных различий. Наиболее вероятным объяснением является то, что офицеры обучаются в одинаковых условиях и условия их деятельности являются идентичными. И женщины, и мужчины могут выполнять идентичные поручения начальства, а также обладать лидерскими качествами применяемых в руководительской должности. Интерес и возможности женщин выбрать профессию, относящуюся к военной деятельности, является положительным показателем процессов глобализации внутри Республики Казахстан. В настоящий момент около 10% военнослужащих являются женщинами и в будущем, вероятнее всего, их количество только возрастет, что создает новое поле для исследований психических различий закрепленных за полоролевыми особенностями [10].

Заключение.

Работа с мотивацией занимает важное место в системе обучения и развития офицерского состава вооруженных сил. Мотивация является основой для развития личности, является одним из ключевых предикторов ее состояния здоровья. Исследование ставило перед собой цель: продиагностировать особенности развития мотивационной сферы мужчин и женщин казахстанских военнослужащих. В данном исследовании были продиагностированы особенности мотивационной сферы офицеров состава, проходящих службу на контрактной основе. Было выделено, что в исследуемой выборке наблюдается высокие значения выраженности мотивации достижений по сравнению с лицами, не проходящими воинскую службу и не имеющих офицерского звания. Стоит подчеркнуть данные об отсутствие статистически значимых различий между показателями женщин и мужчин офицеров. Опираясь на текущий итоги, можно сделать утверждение, что в рамках данного исследования было подтверждена экспериментальная гипотеза и достигнута поставленная цель.

Список использованной литературы:

1. С. Heremuhin YU. M. *O sodержatel'noj sushchnosti psihologicheskikh resursov lichnosti na primere kursantov voennogo uchilishcha* // *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2019. №6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/37PSMN619.pdf> (Data obrashcheniya 06.10.2021)
2. Ajkinbaeva G.K., Aqdauletova Ә.Т., Sarbasova S. *Әskeri is-әreketтегі әjelderдің тұлғалық-психологиялық ерекшеліктері* // *L.N. Gumilev atyndazy Euraziya ұлттық университетінің Habarshysy. Pedagogika. Psihologiya. Әleumettanu seriyasy*, 2020. №2. B. 119–130
3. Rodina N.A. *Psihologicheskij aspekt yazykovej lichnosti rossijskogo voennosluzhashchego: kommunikativnaya onomasticheskaya sostavlyayushchaya* // *Neofilologiya*, 2020. №21. S. 101–110
4. Il'in E.P. *Motivaciya i motivy*. – SPb.: Piter, 2011. – 512 s.
5. Nietbaeva G.B., Tolemisova A.D. *ZHas oficerlerдің motivaciyalıq erekshelektleri* // *Abaj atyndazy Qazaq ұлттық pedagogıqalыk universiteti Habarshysy. «Psihologiya» seriyasy*. 2021. №1. doi: <https://doi.org/10.51889/2021-1.1728-7847.02>
6. Alferova T.A. Akbulatova G.I., ZHienbaeva N.B., Tapalova O.B. *Narusheniya motivacii dostizheniya v strukture patologii motivacii* // *Universum: Medicina i farmakologiya*. 2015. №7–8. URL: <http://7universum.com/ru/med/archive/item/2543> (data obrashcheniya 06.10.2021)
7. Isaeva N.N., Pominova O.L. *Vliyanie motivacii obucheniya na process professional'nogo stanovleniya kursantov* // *MNKO*. 2021. №1 (86). S. 246–248
8. Lymarev V.N., Murav'ev A.V., Haryushin R.I. *K voprosu formirovaniya lichnosti budushchego oficera-specialista* // *Novye impul'sy razvitiya: voprosy nauchnyh issledovanij*. 2020. №6–2. S. 126–129
9. Tapalova O.B. *Motivaciya dostizhenij v norme i patologii. Monografiya*. – Kiev: ADEF-Ukraina, 2015. – 304 s.
10. *Voinskaya sluzhba po kontraktu v Kazahstane* // *EGOV [oficial'nyj sajt]*. URL: https://egov.kz/cms/ru/articles/sluzhba_po_kontract (data obrashcheniya 06.10.2021).

МРНТИ: 15.81.21

<https://doi.org/10.51889/2021-3.1728-7847.21>

Умуркулова М.М.¹, Сабирова Р.Ш.¹, Сланбекова Г.К.¹.

¹ НАО «Карагандинский университет им. академика Е.А. Букетова»,
Караганда, Казахстан, madinaumrkuлова@mail.ru

ПРОАКТИВНЫЕ РЕСУРСЫ СОВЛАДАНИЯ С АКАДЕМИЧЕСКИМ СТРЕССОМ

Аннотация

В статье представлены результаты исследования ресурсов проактивного копинга. Проактивное совладание на сегодняшний момент является новым термином в отечественной психолого-педагогической литературе. Его можно определить как копинг, ориентированный на будущее, связанный с предвосхищением потенциальных стрессоров и заблаговременным накоплением ресурсов для идентификации возможной проблемной ситуации и проактивной установкой на ее разрешение. Аналитический обзор литературы по изучаемой проблеме выявил, что проактивный копинг связан с наличием у совладающего субъекта определенных средовых условий и диспозиционных характеристик, позволяющих ему распознать потенциальную угрозу и спланировать стратегии по ее снятию. Неоднозначность в классификации и в понимании академических копинг-ресурсов направляет внимание исследователей на поиск ситуационно-личностных параметров, способных помочь студенту совладать со стрессом, возникающим в учебной деятельности. Выявлено что, проактивное

совладание с академическим стрессом обеспечивается рефлексивными, мотивационно-волевыми, когнитивными, аффективными и коммуникативными ресурсами.

Ключевые слова: академический стресс, академический копинг, проактивное совладание, проактивные копинг-ресурсы.

Умуркулова М.М.¹, Сабирова Р.Ш.¹, Сланбекова Г.К.¹

¹ «Академик Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды университеті» КЕАҚ,
Қарағанды, Қазақстан, *madinaumurkulova@mail.ru*

АКАДЕМИЯЛЫҚ СТРЕСТІ ЖЕНУДІҢ ПРОАКТИВТІ КӨЗДЕРІ

Аңдантма

Мақалада проактивті копинг көздерін зерттеу нәтижелері ұсынылады. Бүгінгі күні проактивті копинг – қазақстандық психологиялық-педагогикалық әдебиетіндегі жаңа термин. Оны болашақта кездесетіні мүмкін стрессорлардың алдын алуға бағытталған копинг деп атауға болады. Проактивті копинг ықтимал стрессерді болжауға және мүмкін болатын проблемалық жағдайды анықтау және оны белсенді түрде шешу үшін ресурстарды алдын ала жинауға мақсаттанады. Зерттеліп отырған проблема бойынша әдебиеттерді аналитикалық шолу проактивті копинг ықтимал қатерді тануға және оны жою стратегиясын жоспарлауға мүмкіндік беретін белгілі бір сыртқы жағдайлардың және диспозициялық сипаттамалардың болуымен байланысты екенін анықтады. Академиялық копинг көздерін жіктеу мен түсінудегі түсініссіздік орын алуына байланысты зерттеушілер назары студентке оқу іс-әрекетінде туындайтын стрессті жеңуге көмектесетін ситуациялық және тұлғалық параметрлерді іздеуге бағытталды. Академиялық күйзеліспен белсенді күресу рефлексивті, мотивациялық-еріктік, танымдық, аффективті және коммуникативті ресурстармен қамтамасыз етілетіні анықталды.

Түйінді сөздер: академиялық күйзеліс, академиялық копинг, проактивті копинг, проактивті ресурс.

Umurkulova M.M.¹, Sabirova R.Sh.¹, Slanbekova G.G.¹

¹ NCJSC «Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov»,
Karaganda, Kazakhstan, *madinaumurkulova@mail.ru*

PROACTIVE RESOURCES FOR COPING WITH ACADEMIC STRESS

Abstract

The article presents the results of a study of proactive coping resources. Proactive coping is currently a new term in the Kazakhstan psychological and pedagogical literature. It can be defined as future-oriented coping, associated with anticipating potential stressors and the early accumulation of resources to identify a possible problem situation and a proactive mindset to resolve it. An analytical review of the literature on the problem under study revealed that proactive coping is associated with the presence in the coping subject of certain environmental conditions and dispositional characteristics that allow him to recognize a potential threat and plan strategies for its removal. The ambiguity in the classification and understanding of academic coping resources directs the attention of researchers to the search for situational and personal parameters that can help the student cope with the stress arising in educational activities. It was revealed that proactive coping with academic stress is provided by reflexive, motivational-volitional, cognitive, affective and communicative resources.

Key words: academic stress, academic coping, proactive coping, proactive coping resources.

Введение

На сегодняшний день в эпоху модернизации общественного сознания все более актуальным становится вопрос о повышении качества предоставляемого образования. Решение этой многокомпонентной задачи, подразумевающей обновление содержания образования, пересмотр его целей и результатов, оптимизацию форм и средств обучения, непосредственно связано с особенностями образовательной среды, в которой протекает обучение.

Не вызывает сомнения тот факт, что период пребывания студентов в вузе выступает одним из самых важных этапов профессиональной подготовки, и поэтому исследования, касающиеся периода студенчества, его специфических особенностей и проблем имеют неоспоримое значение. Изучение причин, препятствующих оптимальному течению процесса обучения, и выработка практических рекомендаций по их устранению играют ключевую роль в достижении современных образовательных целей.

В связи с этим остро встает вопрос о преодолении стресса, связанного с учебной деятельностью студентов. Речь идет о так называемом академическом стрессе – специфическом психоэмоциональном состоянии, возникающем в контексте условий и требований, связанных с образовательным процессом. Это системное качество, объединяющее в себе субъективное благополучие студента, самоотношение, особенности коммуникации с другими субъектами учебного процесса, учебную мотивацию, учебные компетенции и многое другое [1].

Существует широкий ряд причин, вызывающих субъективное неблагополучие и дезадаптацию студента, связанных как с особенностями его личности, так и с внешними факторами учебной и внеучебной жизни студента. Какой бы ни была причина возникновения стресса, всегда существует опасность возникновения кумулятивного, пролонгированного влияния стрессора, ведущего к изменению стиля жизни, взаимоотношения людей, их мышления, установок, сознания и даже личностных качеств [2]. Это утверждение приобретает особую остроту при анализе академического стресса, поскольку данный вид стресса по всем своим проявлениям и последствиям соответствует классической картине дистресса.

По мнению многочисленных исследователей, одним из наиболее эффективных путей совладания с академическим стрессом является проактивный копинг – ориентированный на будущее способ совладания, основанный на способности личности предвосхитить и оценить потенциальную стрессовую ситуацию, заблаговременно накапливать и рационально расходовать внешние и внутренние ресурсы. Проактивный копинг в полной мере выполняет главную функцию совладающего поведения, которая заключается в преобразующей, созидательной активности, придающей стрессу характер эустресса, стимулирующей деятельность. Проактивность способствует оценке стрессовых учебных ситуаций как принципиально возможных событий, что приводит к формированию осознанного целеполагания и позитивной учебной мотивации.

Совладание в проактивном контексте связано с постановкой значимых для личности целей, с предвидением возможностей их достижения и преград, могущих возникнуть на этом пути. Проактивный копинг нацелен на то, чтобы академические задачи воспринимались не как субъективно или объективно непреодолимые препятствия, а как стимул для личностного роста. Подобное антиципирующее восприятие учебных трудностей способствует редукции тревожности и нервно-психического напряжения, стабилизирует эмоциональный фон, поскольку поведение приобретает предсказуемый, «неалармистский» характер.

Тема проактивного совладания в странах дальнего зарубежья исследуется на сегодняшний момент в самых разных контекстах. Существуют множество российских исследований, посвященных проактивному преодолению профессионального стресса и

выгорания, использованию проактивности в лечении соматических заболеваний и психических расстройств. Тема же проактивного академического копинга до сих не получила достаточного освещения. Остается неразрешенным вопрос о том, каковы факторы, определяющие природу и пути формирования совладания со стрессом, возникающим в ходе учебного процесса. Это особенно актуально для казахстанской психолого-педагогической научной среды, поскольку существует крайне мало отечественных работ, посвященных проблеме возникновения, переживания и преодоления академического стресса.

Методология и методы исследования

По мнению Е.С.Старченковой, формирование данного вида проактивного совладания требует наличия определенных социальных условий и ряда личностных качеств, выступающих ресурсами для предотвращения и купирования стресса. Старченкова считает, что проактивное совладание обеспечивается общительностью, эмоциональной устойчивостью, настойчивостью, организованностью, самоконтролем, наличием социальной поддержки. Кроме того, значимыми для проактивности являются временная ориентация на будущее, целевая ориентация [3].

А.Л.Журавлев утверждает, что ресурсы выступают ключевым средством, при помощи которого индивид приобретает возможность эффективно адаптироваться к внешним вызовам и субъективным трудностям и преодолевать их с наименьшими для себя и окружающих потерями. Ресурсообеспеченность личности, т.е. наличие ресурсов, доступных и используемых индивидом для решения текущих и стратегических задач, обеспечивает его жизнестойкость, устойчивость к трудностям и психологическое благополучие. А. Л. Журавлев выделяют следующие типы копинг-ресурсов [4]:

- индивидуальные ресурсы: физиологические и личностные (особенности когнитивной сферы, способности, оптимизм, коммуникативные навыки, самодисциплина и организованность, открытость новому и др.);

- средовые ресурсы: физической и социальной среды (благополучие в семейной, учебной и профессиональных сферах, социальный статус, стабильность, социальная поддержка, вера и т.п.);

- деятельностные ресурсы (самореализация в учебе и работе, различные варианты организации времени и времяпровождения и др.).

Наш исследовательский интерес направлен на поиск средовых и диспозиционных ресурсов, необходимых студенту для успешного преодоления академического стресса в проактивном ключе. Изучить ресурсы проактивного совладания можно опосредованно, через выявление и оценку комплекса внутренних и внешних факторов, вносящих вклад в реализацию проактивности. Определение ресурсности того или фактора опирается на анализ эффективности копинг-поведения и выявление его детерминант. Другими словами, выяснив, какими ресурсами обладает лицо с проактивным копингом, мы сможем принять или опровергнуть те или иные характеристики личности и среды в качестве проактивных копинг-ресурсов. Выяснение природы и содержания проактивных копинг-ресурсов выступает целью проводимого нами исследования.

Для выявления ресурсов проактивного совладания нами были использованы «Опросник психологического благополучия студентов» G.M. Williams и соавторы в адаптации М.М.Умуркуловой; опросник «Проактивное совладающее поведение» Э. Грингласс в адаптации Е.С.Старченковой; опросник «Диагностика уровня социально-психологической адаптации» К.Роджерса и Р.Даймонд в адаптации А.К. Осницкого; «Опросник самоорганизации деятельности» Н. Физер и М. Бонд в адаптации Е.Ю.Мандриковой; опросник «Эмоциональный интеллект» («ЭМИн») Д. В. Люсина; «Опросник стилей обучения» П. Хони и А. Мэмфорда в адаптации А.Д.Ишкова и Н.Г.Милорадовой; опросник «Учебные стратегии» С.Н.Костроминой и Т.А.Дворниковой;

В изучении ресурсов и факторов проактивного совладания участвовало 443 студентов (191 юноша и 252 девушки). Исследование было организовано и проведено на базе НАО «Карагандинский университет им. академика Е.А.Букетова» с участием студентов различных факультетов. Исследование было одобрено Комитетом по биоэтике НАО «Медицинский Университет Караганды».

Результаты исследования

На первом шаге исследования мы изучили стратегии совладания испытуемых. Для сокращения массива данных была проведена группировка схожих в концептуальном плане копинг-стратегий посредством эксплораторного факторного анализа методом главных компонент с вращением Varimax (таблица 1). Мера адекватности выборки Кайзера-Майера-Олкина достигает 0,778; p уровень по критерию сферичности Барлетта меньше 0,05 ($p=0,000$), что говорит о том, что к данной выборке применим факторный анализ.

Таблица 1

Факторная структура стратегий преодоления

Стратегия совладания	Фактор		
	1	2	3
Проактивное совладание	,916		
Разрешение проблемы	,908		
Рефлексивное совладание	,585		
Превентивное совладание	,574		
Стратегическое планирование	,536		
Самообвинение		,874	
Фантазирование		,863	
Избегание		,853	
Поиск социальной поддержки			,899
Поиск инструментальной поддержки			,916
Поиск эмоциональной поддержки			,741

Анализ выявил наличие 3 факторов в общей структуре совладающего поведения. Фактор 1, обозначенный нами как «Проактивность», объединил такие копинг-стратегии, как «Проактивное совладание», «Разрешение проблемы», «Рефлексивное совладание», «Превентивное совладание», «Стратегическое планирование». Фактор 2, названный нами «Избегание», включает в себя такие копинг-стратегии, как «Самообвинение», «Фантазирование» и «Избегание». Фактор 3, куда вошли «Поиск социальной поддержки», «Поиск инструментальной поддержки», «Поиск эмоциональной поддержки», получил название «Просоциальность».

Мы предположили, что копинг-стили, стоящие за выделенными факторами, могут быть объединены в различные комбинации у разных испытуемых. Чтобы дифференцировать испытуемых по взаимному сочетанию выявленных стилей совладания, мы провели кластерный анализ, в результате которого получили 3 кластера.

В первый кластер (88 испытуемых) вошли студенты с выраженным преобладанием избегающего копинг-стиля, низким уровнем проактивного копинга и еще более низким уровнем просоциальности. Данную комбинацию копинг-стилей мы назвали «Деадаптивным» типом совладания. В данном случае человек может признавать существование проблемы, но дистанцируясь от нее, игнорирует необходимость поиска выхода из сложившихся обстоятельств (рисунок 1). В этой группе испытуемых наблюдается инфантильное поведение, когда субъект отказывается принять на себя ответственность за возникшую ситуацию, уходит от поиска путей ее решения, не видит причинно-следственной связи между собственным поведением и проблемой. Избегание включает в себя активные действия (замещение, компенсация), так и пассивные (уединение, фантазирование).

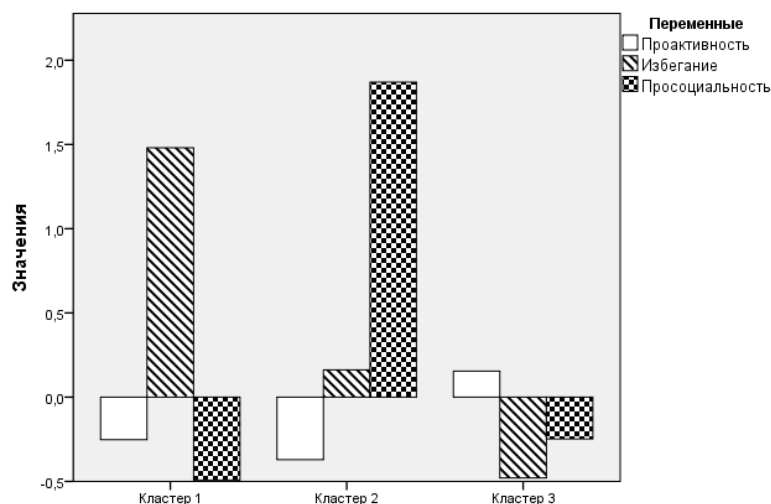


Рисунок 1. Три варианта сочетания стилей совладания (кластеры)

Студенты из второго кластера (216 человек) характеризуются преимущественной направленностью на социальные ресурсы, о чем свидетельствует явное доминирование просоциального стиля совладания, средним уровнем избегающего поведения и низкой проактивностью. Такой вариант сочетания копинг-стилей получил название «Просоциального» копинга. С одной стороны, она повышает вероятность положительного исхода событий и успешного разрешения проблемы. Обсуждение волнующего вопроса с референтными лицами помогает иначе взглянуть на него, расширить круг возможных вариантов разрешения проблемы, снизить эмоциональное напряжение путем разделения аффективных переживаний с другим человеком. С другой стороны, постоянное обращение к внешним источникам препятствует развитию внутренних адаптивных ресурсов человека, снижает уровень самостоятельности, приводит к неоправданным ожиданиям и требованиям, к появлению зависимости от внешнего источника адаптации.

Третий кластер (139 испытуемых) отличается низкими уровнями просоциальной и избегающей ориентацией копинга. Уровень проактивного совладания в данной группе выше среднего. Данный тип совладания, который мы назвали «Проактивным», опирается, прежде всего, на личностные ресурсы, позволяющие объективно оценивать и рационально преодолевать стрессовые ситуации. Это предполагает наличие способности к антиципации, предвосхищению вероятных событий, поступков окружающих, контроля собственного поведения, которое строится на основе разумного прогнозирования и планирования.

На следующем этапе нами были получены данные по психологическому благополучию, социальной адаптации, личностным качествам и учебным навыкам испытуемых, чтобы определить круг средовых и диспозиционных параметров, которые потенциально могут служить ресурсами проактивного совладания. Для выявления факторов, имеющих значение для формирования того или иного типа копинга, мы провели корреляционный анализ. Цель подобного анализа – установление взаимосвязей проактивного, просоциального и дезадаптивного типа совладания с различными показателями, полученными с помощью вышеуказанных опросников. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Корреляции различных типов копинга и факторов совладания

Факторы совладания	Типы совладания		
	Проактивное совладание	Просоциальное совладание	Дезадаптивное совладание
Межличностный интеллект	,241**		-,258**
Внутриличностный интеллект	,558**		-,415**
Понимание эмоций	,548**	,169**	-,468**
Управление эмоциями	,456**		-,371**
Общий эмоциональный интеллект	,592**	,162**	-,484**
Оптимизм			-,306**
Самозффективность	,485**		-,326**
Позитивная самооценка	,439**		-,351**
Открытость	,412**		-,397**
Доброжелательность	,443**		-,345**
Добросовестность	,444**		-,381**
Экстраверсия			-,242**
Эмоциональная устойчивость	,413**		-,374**
Принятие себя	,178**		
Непритие других			,218**
Внутренний контроль	,251**		
Внешний контроль			,134**
Планомерность	,293**		-,223**
Целеустремленность	,347**	,130**	-,339**
Настойчивость		,140**	
Общий индекс самоорганизации	,349**	,125**	-,345**
Планирование	,131**		-,133**
Регулирование	,164**		-,150**
Деятель			,150**
Прагматик	,423**		-,356**
Наличие социальной поддержки	,372**	,165**	-,523**
Материальная поддержка	,405**	,141**	-,427**
Чувство принадлежности	,398**	,119**	-,419**
Эмоциональная поддержка	,369**	,151**	-,446**
Романтические проблемы			,242**
Неприязнь к окружающим			,281**
Неприязнь со стороны окружающих	-,143**		,282**
Проблемы дружбы			,222**
Сложности развития	-,153**		,336**
Нехватка времени			,288**
Академическая неудовлетворенность	-,132**		,239**
Текущая учебная нагрузка	-,503**		,450**
Стресс, связанный с учебой	-,574**		,450**
Баланс учебной и внеучебной жизни	-,522**		,421**

** . Корреляция значима на уровне 0,01

Обсуждение

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о том, что проактивные студенты отличаются развитым внутриличностным интеллектом. Это говорит о том, что они умеют распознавать и обозначать вербально собственные эмоциональные переживания; способны к осознанному регулированию своего аффективного состояния, могут произвольно контролировать их внешние проявления.

Чувствительность к своему внутреннему миру позволяет студенту с проактивным совладанием сформировать устойчивую адекватную самооценку, позитивное самоотношение, зрелую «Я-концепцию», успешное самовосприятие с сохранением здоровой самокритики, что подтверждается исследованиями других авторов [5]. Свидетельством этому являются высокие показатели самооценки и самоэффективности в группе с проактивным совладанием. Проактивный студент считает себя сильной личностью, способной принимать ответственность за происходящие в жизни события на себя. Это порождает активное желание действовать, планировать свою жизнь в соответствии со своими потребностями и целями. Таким образом, мы можем заключить, что самоэффективность и позитивное самоотношение являются важными рефлексивными ресурсами проактивного совладания [6].

Проактивные студенты добросовестны, настойчивы и ответственны, что закономерно приводит к более высоким учебным результатам, отмеченным у них. При этом мотивация и волевые усилия, которые они прикладывают для успешного выполнения учебных задач, имеют внутреннюю природу. Интернальность позволяет анализировать собственные ошибки, прогнозировать жизненные события исходя не из внешних обстоятельств, а из собственного поведения [7]. Этому же способствует высокая целеустремленность, установленная у студентов с проактивным копингом. Студенты с проактивным совладанием не живут актуальным моментом, а имеют широкую временную перспективу, цели в будущем, которые придают жизни осмысленность и направленность. Следовательно, мотивационно-волевые характеристики личности могут рассматриваться как ресурс проактивного копинг-поведения в ситуации академического стресса.

Далее мы рассматривали, какое влияние на проактивное поведение оказывают особенности познавательной сферы студентов. В данном ключе нами были проанализированы индивидуальные особенности освоения и переработки учебной информации, а также способы самоорганизации деятельности студентов. Нами было обнаружено, что проактивно совладающие студенты обладают сформированными навыками самоорганизации. Эти навыки связаны с умением рационального выстраивания учебной деятельности и выработкой оптимального индивидуального стиля работы с учебным материалом. Так, мы установили, что проактивные студенты отличаются высокоразвитыми способностями к планированию и регулированию учебной деятельности, что проявляется в умении ставить и четко дифференцировать учебные цели, определять оптимальные способы их достижения, контролировать результаты и качество своей работы.

Основным стилем обучения у проактивных студентов является прагматический стиль, подразумевающий поиск практического приложения получаемых ими теоретических знаний. Они активны и решительны, но не импульсивны; их действия построены на предварительном обдумывании и прогнозировании различных вариантов решения учебных задач. Учебные трудности «прагматики» воспринимают как стимул для дальнейшего совершенствования и продвижения к новым целям. Полученные нами данные согласуются с мнением других авторов, утверждающих, что эффективные учебные стратегии и навыки успешной самоорганизации позволяют мысленно предвосхищать ситуации, прогнозировать их последствия, предвидеть свои ошибки и пути их самостоятельного исправления, использовать позитивный опыт других студентов и преподавателей [8]. Таким образом, учебные навыки, как и гибкие навыки самоорганизации, играют значимую роль не только в

академической успешности, но и в становлении проактивного совладания, становясь его когнитивными ресурсами.

Проактивные студенты отличаются от остальных студентов эмоциональной устойчивостью, которая позволяет сохранять оптимальное мотивационное напряжение и адекватный уровень поведенческой активности на протяжении всего процесса заблаговременной подготовки к стрессу, включая оценку потенциального стрессора, анализ имеющихся ресурсов и планирование стресс-преодолевающего поведения [9].

С эмоциональной устойчивостью связан эмоциональный интеллект индивида. Лица с проактивным копингом проявляют способность к пониманию своих и чужих эмоций и к осознанному управлению ими. Студент с проактивным совладанием обладает умением воздействовать на эмоциональные состояния (свои и другого человека), вызывая желательные эмоции, снижая или устраняя нежелательные эмоции (у себя и окружающих). Характеристики эмоциональной сферы и эмоциональный интеллект студента выступает аффективным ресурсом проактивного совладания, что подтверждается теоретическим анализом и проведенным эмпирическим исследованием.

Коммуникативная компетентность и высокий уровень социальной адаптивности и проактивных студентов позволяют им достаточно легко формировать социальные ресурсы совладания. Это выражается в результатах, свидетельствующих о наличии у данных студентов открытости, доброжелательности и эффективной социальной поддержки. Проактивные студенты могут искать и рационально использовать эмоциональную поддержку, исходящую от социального окружения, сохраняя при этом автономность и не впадая в зависимость от внешних источников позитивного эмоционального подкрепления. Следовательно, можно сделать вывод о том, что коммуникативная компетентность и наличие социальной поддержки выступают коммуникативными ресурсами проактивного совладания.

Итак, мы проанализировали зависимость проактивного характера копинга от личностных особенностей студента и средовых условий. Мы исходили из такого предположения, что если будет доказано, что некий фактор обуславливает формирование и высокую эффективность того или иного типа совладания, то рассматриваемый фактор может считаться ресурсом определенного совладающего поведения. Проведенное эмпирическое исследование и последующая статистическая обработка позволяют говорить о том, что проактивными копинг-ресурсами в ситуации академического стресса являются рефлексивные ресурсы (сформированная Я-концепция, позитивное самоотношение); мотивационно-волевые ресурсы (интернальность, самодетерминация и целеполагание); когнитивные ресурсы (учебные навыки и самоорганизация учебной деятельности); аффективные ресурсы (эмоциональная устойчивость, эмоциональный интеллект); коммуникативные ресурсы (коммуникативная компетентность, наличие социальной поддержки).

Проведенное исследование имеет не только теоретическую, но и практическую значимость, поскольку обучение студентов заблаговременному накоплению копинг-ресурсов и использованию проактивных стратегий в ходе учебной деятельности снижает уровень академического стресса, создает условия для личностного роста и академической успешности. Особым образом организованная работа по формированию и развитию проактивных копинг-ресурсов будет не только способствовать купированию симптомов уже имеющегося стресса, но и обеспечит предупреждение стрессовых событий, поможет студентам подойти к предстоящим испытаниям подготовленными в эмоциональном и когнитивном плане.

Список использованной литературы

1. Robotham, D. C. *Stress and the higher education student: A critical review of the literature* / D. Robotham, C. Julian // *Journal of Further and Higher Education*. – 2006. – Vol. 30. – № 2. – P. 107-117.
2. Baranov, M.V. *Stressovye situacii studentov v processe obucheniya* / M.V. Baranov, K.A. Holueva // *Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya*. – 2014. – № 6. – С. 74-75.
3. Starchenkova, E.S. *Resursy proaktivnogo sovladayushchego povedeniya* // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12: Psihologiya. Sociologiya. Pedagogika*. – 2012. – № 1. – С. 51-61.
4. *Stress, vygoranie, sovladanie v sovremennom kontekste* / Pod. red. A. L. ZHuravleva, E. A. Sergienko. – М.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2011. – 512 с.
5. Hess, G.C. *Improving Self-concept and motivation: The relationship between the affective domains* / G.C. Hess, H.W. Zingle // *Educational Psychology: Canadian Perspectives*. – Toronto, Copp Clark Pitman. – 1991. – P. 176-196.
6. Bekhter, A.A. *Optimizaciya sovladayushchego povedeniya budushchego psihologa putyom razvitiya refleksivnosti lichnosti* / A.A. Bekhter, A.V. Gagarin // *Akmeologiya*. – 2014. – № 1-2. – С. 37-40.
7. Roddenberry, A. *Locus of control and self-efficacy: Potential mediators of stress, illness, and utilization of health services in college students* / A. Roddenberry, R. Kimberly // *Child Psychiatry & Human Development*. – 2010. – № 41. – P. 353-370.
8. Kotova, S.S. *Psihologicheskie osobennosti samoorganizacii uchebnoj deyatelnosti studentov* / S.S. Kotova, O.N. SHahmatova // *Novye pedagogicheskie issledovaniya*. – 2007. – № 4. – С. 91-98.
9. Andrews, B. *The relation of depression and anxiety to life- stress and achievement in students* / B. Andrews, J.M. Wilding // *British Journal of Psychology*. – 2004. - № 95. – P. 509-521.

IRSTI 15.81.21

<https://doi.org/10.51889/2021-3.1728-7847.22>

J.Z.Torybayeva¹, K.S.Baktybayeva¹, A.T.Mataeva¹
¹Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University,
Turkestan city, Kazakhstan.

THE FUTURE TEACHER-PSYCHOLOGIST TRAINING FOR THE PREVENTION OF SUICIDAL BEHAVIOR IN ADOLESCENTS

Abstract

Today it is obvious that the prevention of suicides among minors requires the use of an integrated, systematic and holistic approach in the process of future specialist training from the perspective of organizing preventive work with schoolchildren.

The relevance and social significance of the issue allowed the authors to investigate it in the aspect of future specialist training in the psychological and pedagogical direction, to model ways of improving their readiness to solve the task. According to the authors, in the system of future teacher-psychologist training to work on the prevention and precaution of suicidal behavior of schoolchildren, an important role should be given to highlighting the issues of psychological profiling and the content of metaprograms, as well as practical instrumentation in the context of organizing preventive work with adolescent schoolchildren.

Based on the results and conclusions obtained in the course of previous research, the author proposes the author's program of the elective course "Prevention of psychological health and prevention of suicide", reveals the goal, objectives of the discipline, content of modules and topics of the course, forms and methods used during the course. The effectiveness of the proposed elective course is ensured by the introduction of a phased system of interrelated and complementary psychological and pedagogical influences, implemented in the process of preventive and corrective work.

The practical conclusions and the results obtained can be used in the system of secondary and higher professional education in the process of future teacher-psychologists.

Keywords: suicide, teacher-psychologist, university, training, behavior, prevention, work, adolescents

Ж.З.Торыбаева¹, К.С.Бақтыбаева,¹ А.Т.Матаева¹

*¹Қожа Ахмет Яссауи атындағы Халықаралық Қазақ-Түрік университеті,
Түркістан қаласы, Қазақстан.*

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГТЫ ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ СУИЦИДТІК МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТЫ АЛДЫН-АЛУ БОЙЫНША ЖҰМЫСҚА ДАЯРЛАУ

Аңдатпа

Бүгінгі таңда кәмелетке толмағандар арасындағы суицидтің алдын алу мақсатындағы мектеп оқушыларымен профилактикалық жұмысты ұйымдастыру үшін болашақ мамандарды даярлау процесінде кешенді, жүйелі және тұтас тәсілді қолдануды талап ететіні анық.

Мәселенің өзектілігі мен әлеуметтік маңыздылығы авторға оны психологиялық-педагогикалық бағыттағы болашақ мамандарды даярлау аспектісінде зерттеуге, олардың мәселені шешуге дайындығын жетілдіру жолдарын модельдеуге мүмкіндік берді. Авторлардың пікірінше, болашақ педагог-психологтарды оқушының суицидалды мінез-құлқының алдын-алу және түзету жұмыстарына дайындау жүйесінде психологиялық профайлинг пен метапрограмманың мазмұны, сондай-ақ жасөспірім оқушыларымен алдын-алу жұмыстарын ұйымдастыру контекстіндегі практикалық құралдар маңызды рөл атқаруы керек.

Авторлардың бұрын жүргізілген зерттеулер барысында алынған нәтижелер мен тұжырымдарға сүйене отырып "Психологиялық денсаулықтың сақтау және суицидті алдын-алу" атты элективті курс бағдарламасын ұсынады, сонымен бірге пәннің мақсаты мен міндеттерін, курстың модульдері мен тақырыптарының мазмұнын, курс барысында қолданылатын формалар мен әдістерін сипаттайды. Ұсынылған элективті курстың тиімділігі алдын-алу және түзету жұмыстары процесінде жүзеге асырылатын өзара байланысты және бірін-бірі толықтыратын психологиялық-педагогикалық әсерлердің кезеңдік жүйесін енгізумен қамтамасыз етіледі.

Зерттеу барысында алынған нәтижелер мен жасалған тұжырымдар болашақ педагог-психологтарды даярлау және қайта даярлау, біліктілігін арттыру жүйесінде пайдалануға ұсынылады.

Кілт сөздер: суицид, педагог-психолог, ЖОО, даярлық, мінез-құлық, алдын -алу, жұмыс, жасөспірімдер

Ж.З.Торыбаева¹, К.С.Бактыбаева,¹ А.Т.Матаева¹

¹Международный Казахско-Турецкий университет имени Ходжи Ахмета Яссави,
город Туркестан, Казахстан.

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА К РАБОТЕ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация

Сегодня очевидно, что профилактика суицидов среди несовершеннолетних требует применения комплексного, системного и целостного подхода в процессе подготовки будущих специалистов в ракурсе организации профилактической работы со школьниками.

Актуальность и социальная значимость проблемы позволили авторам исследовать ее в аспекте подготовки будущих специалистов психолого-педагогического направления, смоделировать пути совершенствования их готовности к решению поставленной задачи. По мнению автора в системе подготовки будущих педагогов-психологов к работе по предупреждению и профилактике суициального поведения школьника важная роль должна отводиться освещению вопросов психологического профайлинга и содержанию метапрограмм, а также практической инструментации в контексте организации профилактической работы со школьниками подросткового возраста.

Авторы основываясь на результатах и выводах, полученных в ходе проведенных ранее исследований предлагает авторскую программу элективного курса «Профилактика психологического здоровья и превенция суицида», раскрывает цель, задачи дисциплины, содержание модулей и тем курса, формы и методы, используемые при прохождении курса. Эффективность предлагаемого элективного курса обеспечивается внедрением поэтапной системы взаимосвязанных и взаимодополняющих психолого-педагогических воздействий, реализуемых в процессе превентивно-коррекционной работы.

Практические выводы и полученные результаты могут быть использованы в системе среднего и высшего профессионального образования в процессе подготовки и преподавания, повышения квалификации педагогов-психологов.

Ключевые слова: суицид, педагог-психолог, вуз, подготовка, поведение, профилактика, работа, подростки

Introduction

Social transformations that are rapidly taking place in the modern world also actualize a whole range of psychological and pedagogical problems that require their solution. One of such urgent problems of the world community is the problem of suicide, especially among children and adolescents.

An analysis of the suicidal manifestations of adolescents showed that suicidal behavior at this age, although it has much in common with similar behavior in adults, still carries an age specificity[1;2]. This is due to the specificity of physiological and psychological mechanisms inherent in a growing organism and personality during the period of its formation.

As shown by the materials of studies [3-5], cases of suicidal behavior in children, for example, suicidal statements, can be noted as early as at the age of 5-6, then at the age of 7-10 and older, along with suicidal statements, children can also commit suicidal attempts, which sometimes, unfortunately, end in the death of the child. The studies have shown that suicidal activity increases sharply in adolescence age of 14-15 and reaches its maximum at the age of 16-19.

Modern science interprets **suicide** as actions containing, in an explicit or implicit form, the intention to take one's own life. There is also the term "pubertal suicide". They designate a whole phenomenon, these are teenage suicides.

A number of researchers (A.G. Ambrumova, E.M. Bruno, N.D. Kibrik and others) note the fundamental difference between adolescent suicide and adult suicide. According to the concept of A.G. Ambrumova, **suicide** is seen as a consequence of the socio-psychological maladjustment of the individual in the conditions of the microsocial conflict he/she is experiencing. Along with this, suicides (true suicides) and suicide attempts (incomplete suicides) are highlighted. Brooksbank talks about suicide and parasuicide [6]. He defines suicide as intentional suicide and parasuicide as an act of intentional self-harm that does not result in death.

Suicidal behavior is a manifestation of suicidal activity. It includes suicidal thoughts, intentions, statements, threats, suicidal attempts. In true suicidal behavior, the intention to take one's own life is not only deliberate, but often "nurtured" for a long time [7;8].

The causes of suicide are very complex and numerous. They can be found in the biological, genetic, psychological and social spheres of a person. Despite the fact that adolescents usually commit suicide in extreme situations, such as public humiliation, academic problems, betrayal, most experts () suggest that this is more a reason for committing suicide than its cause [9].

Suicidal adolescents, in general, are often driven by ambivalent feelings. They experience hopelessness and at the same time they hope for salvation. Often the desires for and against suicide are so balanced that if relatives at these moments show warmth, care and discernment, the scales can tilt towards the choice of life. Therefore, it is very important to know when talking with a suicidal teenager about the special keys and warning signs of suicide.

As studies have shown [10], there is a definite dependence of the personality propensity for suicidal behavior, depending on its typological characteristics. Thus, statistics show that in 36% of cases hysterics commit suicides, in 33% - infantile emotionally labile subjects, and in 13% - subjects had asthenic features.

Today it is obvious that the prevention of juvenile suicide is possible under the condition of an integrated, systematic and interdisciplinary approach. Since the problem of suicide takes the leading positions on a global scale. In this regard, a number of projects and programs are being implemented in the Republic of Kazakhstan, however, according to the General Prosecutor's Office of the Republic of Kazakhstan, the dynamics of the growth of adolescent suicide can be traced.

In this regard, the future teacher-psychologist training for the preventive work of the suicidal behavior of schoolchildren is of particular importance, since it is the preventive work that turns out to be an effective form in the current situation.

The relevance, high social significance of the problem made it possible to identify the research problem. The idea of which is to develop a system for future teacher-psychologist training for work on the prevention and precaution of suicidal behavior of a schoolchild. The effectiveness of the system developed by us is ensured by the introduction of the technology of psychological and pedagogical support of the individual, consisting of interrelated and complementary psychological and pedagogical influences, implemented in the process of preventive and corrective work, which provide a synergistic effect and the achievement of effective outcomes.

Thus, **the aim of the study** is to develop a scientific-methodological and practical toolkit to train future teacher-psychologists for the prevention of suicidal behavior in adolescents based on the use of psychological methods of diagnosis and correction.

Methods and materials

The methods of collecting primary (initial) information are articles devoted to the issue of suicide among adolescents in Kazakhstan. In the last 8-10 years, the number of articles on this issue has increased significantly, since the authors of these articles are specialists from different parts of our state and they consider problems from different "angles", then when studying such sources, it is possible to some extent to imagine the scale of the problem being studied.

We also note that the projects aimed at diagnosing and preventing suicidal behavior of adolescents, which began to be implemented in 2012, when the Government of Kazakhstan

recognized suicide among adolescents as a national problem and launched a series of educational courses in the republic on the prevention of suicidal behavior among adolescents.

To achieve the goal of the project and solve the assigned tasks, we applied the following research methods:

1) Questioning (to determine the real state of preparedness of future teacher-psychologists from the perspective of the problem);

2) Testing (to identify the levels of formation of professional competencies "initial cut", as well as based on the results of the experimental work);

3) Analysis of written and oral answers of students, completed tasks of the SIW, and portfolio based on the results of experimental work;

4) modeling and experiment.

In the present circumstances psychological and pedagogical support of development of a schoolchild has a growing role, which importance is actively discussed among scientists, teachers, educators, representatives of the education management department and parent society. We believe that it is based on the *principle of humanization*, the point of it is to understand value of each personality of a schoolchild, its needs, inner world, goals and values, also social-preventive and correctional-educational approaches. Considering the conceptual significance, we will cover the content of the above-mentioned approaches.

Since one of the reasons for choosing a suicidal way of solving problems is the inadequate attitude of children and adolescents to death. The child does not have the idea that death is irreversible. The child perceives his/her "temporary" death as a way of influencing significant relatives - to arouse sympathy, to punish. It is only by the end of adolescence that the correct concept of death is formed as an irreversible end of life. Due to immaturity of judgments and lack of life experience, even an insignificant conflict situation can be perceived by adolescents as hopeless, and therefore becomes extremely suicidal.

Attempted suicide can be an imitation of behavior shown on television or on destructive websites on the Internet, where depressive attitudes and auto-aggressive behavior are encouraged. In teenage companies, there is an increased interest in the topics of death and suicide, their "mystery" and "beauty" are discussed. In addition, adolescents who abuse alcohol and drugs, suffering from mental and physical illnesses show a pronounced tendency to suicidal behavior.

In this regard, in conceptual context, it is necessary to reveal *social-preventive approach*, which is based on formation of behavior experience of children and adolescents in difficult situations, moral norms of behavior in the society in the system of social learning, and by means of social media, cinema, theatre, computer programs, artistic literature, etc.

Analyzing the feelings behind suicidal actions, researchers identify the following reasons for suicide:

- isolation (feeling that no one understands you, nobody is interested in you);
- helplessness (feeling that you cannot control your life, everything does not depend on you),
- hopelessness (when the future does not bode well);
- a sense of their own insignificance (wounded self-esteem, low self-esteem, feelings of incompetence, self-shame).

This approach is associated with the development of habits of behavior in difficult life situations in order to strengthen the protective factors of personality and the formation of a positive self-assessment.

Also important is the *correctional-educational approach*, which consists in the development of the personality of a schoolchild with suicidal behavior, especially of his/her well-behaved and volitional qualities.

Since the researchers note that more than half of adolescent suicide attempts are demonstrative, i.e. with no real intention to die. However, it is not always easy to distinguish between true and demonstrative attempts.

The cause of adolescent suicide is most often a long-term conflict situation in the family, where prevailing: oppressive upbringing style, and in the form of punishments, humiliating statements are used that are painful for self-esteem and reduce the adolescent's self-esteem; crisis situations such as the death of close relatives, divorce of parents or the departure of one of the parents from the family, such stress factors as the experience of physical or sexual abuse.

In this regard, we consider this approach to be significant, which is based on the organization of leisure, cultural and educational programs, events, circles, clubs, according to interests, both in school, as well as in the microenvironment, the microdistrict. We note the technology of psychological and pedagogical support is faced with the problem of a child, peculiarities of his/her personality, educational microcommunity, level of social adaptation, subject and sphere of social-pedagogical influence, possibilities of the specialists in support and many other parameters. The activity of specialists in psychological and pedagogical support is based on the idea of cooperation and is aimed at the self-awareness and self-development of a school student of suicidal behavior.

Results research

The process of future teacher-psychologist training for the activity under study, in our understanding, is a step-by-step movement towards a goal through a means to a result.

The result of this process is the formation of the readiness of the future teacher-psychologist to work with schoolchildren on the prevention and precaution of suicides by which we mean integrative personal education, which allows effective interaction with other teachers, parents of schoolchildren and specialists in the framework of the prevention of suicidal behavior of schoolchildren and is a combination of the following interrelated components: motivational-personal, learning-cognitive and action-practical.

The systematic approach allows us to describe the process of implementing the technology for the implementation of the system of future teacher-psychologist training developed on its basis as a set of the following stages:

The first stage is motivational-informational. At this stage, it is planned to create the basic foundations for the future teacher-psychologist training for the preventive work of the suicidal behavior of schoolchildren: the assimilation of knowledge, the formation of motivation for a healthy lifestyle in school and family, the value attitude towards it, awareness of the norms of professional ethics, the development of professional and personal qualities of the future teacher -psychologist.

The second stage is operational-cognitive. This stage is characterized by familiarizing the future teacher-psychologist with the theoretical foundations of preventive work with schoolchildren to prevent suicidal behavior, the formation of a system of necessary knowledge, awareness of the effectiveness of work with parents and teachers to preserve and strengthen the psychological health of a schoolchild, the formation of diagnostic skills and correctional work with pupils and their parents as part of the prevention of suicidal behavior.

The third stage is practice-oriented - consolidation and stabilization of knowledge and skills in the process of practical activity. Consolidation of the value attitude to psychological health and a healthy lifestyle, the accumulation of pedagogical experience based on creative independence.

The pedagogical conditions under consideration also require the addition of the content of the training of future teacher-psychologists with other elements that contribute to the development of the components of the desired readiness, in particular, special courses that will provide a logical continuation of the development of the readiness of future specialists for preventive work of suicidal behavior of schoolchildren.

Since in order to implement the task of preventing suicides among schoolchildren in practice, the future teacher-psychologist must have a high level of professional training, on the one hand, and a clear idea of the organization and implementation of preventive activities to prevent suicide among pupils, on the other. In our view, the achievement of such a level is possible on the basis of taking into account the interdisciplinary connections of the module of basic disciplines and the module of major disciplines. The use of the possibilities of interdisciplinary connections of

psychological and pedagogical disciplines in the formation of students' professional readiness for the studied aspect of the activity presupposes: analysis of the possibilities of the content of the sections, topics of these disciplines in the formation of students' readiness for preventive work to prevent suicides among schoolchildren.

So, for example, an important direction in the formation of the studied readiness among students at the first stage is to familiarize them with the methodology of psychological and pedagogical diagnostics of the level of development of the personality of the schoolchildren. The first-year students get acquainted with the complex of methods of studying the personality of the schoolchildren and pupil collectives in the classes on "Psychology" and "Pedagogy".

As part of the study of the disciplines of the module "Age pedagogy and psychology" and in the course of end-to-end pedagogical practice, they acquire knowledge and initial practical skills to diagnose both the levels of personal development of schoolchildren and indicators of mental and psychological health of students. In addition, using various methods of psychological and pedagogical diagnostics, they develop the skills and abilities of purposeful application of the results in preventive work to prevent suicides among schoolchildren.

The main basis for the development of the studied readiness is the discipline of the module "Diagnostics and personality correction", which concretizes the methodological, theoretical and methodological foundations of psychological and pedagogical diagnostics, which is designed to equip future teacher-psychologists with knowledge of the theoretical and methodological foundations of modern psychological and pedagogical science, as well as the skills necessary for the effective organization of the educational process for the formation of a psychologically healthy and spiritual and moral schoolchild.

So, the program of the special course "Prevention of psychological health and prevention of suicide" developed by us during the experimental work (Table 1) reveals many of the issues that arise among students, since the content of the course determines the characteristics of the development of individual qualities in children, ways and means of ensuring which are an indicator of psychological health. It regulates children's relations with adults and other children and proves the formation of a child's psychological preparation for school, the prevention of suicide by way of getting out of depression by clearly communicating their thoughts to the team. He/She is able to work in a group, knows how to combine his/her opinion with the opinion of the collective, speaks for his/her views and ideals in resolving conflicts.

The aim of the discipline: formation of trust between a psychologist, a social teacher and a pupil, establishing close contact with the pupil's family, introducing processes for protecting the child's childhood, forming individual assistance to the pupil (confidentially).

Objectives of teaching the discipline:

- Responsibly treat the observance of the psychological conditions necessary for the formation and development of the integral psyche of the child's personality in educational institutions;
- Timely identification of the characteristics of children, leading to certain difficulties in communication, behavior, intellectual and emotional development;
- Take into account the various difficulties that may arise in connection with the transition of children to the next age period.

Table 1. Distribution of discipline hours

No	Name of topics and modules	Lecture	Practical	Office hours	SIV	Grading	Learning outcomes
Module 1. Theoretical Foundations of Mental Health Prevention and Suicide Prevention							
1	Prevention of psychological health, goal and objectives of suicide prevention	1	2	3	3	1	LO2;LO7;LO10
2	Concept of prevention of psychological health and prevention of suicide	1	2	3	3	1	LO2;LO7
3	Use of new technologies in the formation of psychological health	1	2	3	3	1	LO2;LO10
Module 2. Adolescent behavior and prevention and suicide							
4	Prevention of suicidal behavior in adolescents and the psychology of anxiety	1	2	3	3	1	LO2;LO7
5	Conflicts in adolescence age	1	2	3	3	1	LO2;LO10
Module 3. Mental health prevention and suicide prevention							
6	Types of factors influencing psychological health and suicidal behavior	1	2	3	3	1	LO7
7	Research by scientists on mental health and suicide prevention	1	2	3	3	1	LO2;LO10
8	Psychological health diagnostics and suicide prevention studies	1	2	3	3	1	LO7;LO10
Module 4. Prevention of mental health of schoolchildren and prevention of suicide							
9	Basic principles of providing medical and preventive care to schoolchildren	1	2	3	3	1	LO2;LO10
10	Program for the prevention of suicidal behavior among schoolchildren	1	2	3	3	1	LO2;LO7
11	Trainings, gymnastics, etc. to maintain psychological health and work to raise awareness of psychological health	1	2	3	3	1	LO2;LO10
Module 5: Suicide Prevention and Mental Health Prevention for Inclusive Children							
12	Suicidal actions and their prevention	1	2	3	3	1	LO2
13	The concept of suicide and suicidal syndrome	1	2	3	3	1	LO2;LO7
14	Features of an inclusive child	1	2	3	3	1	LO2;LO10
15	Mental health of inclusive children, prevention	1	2	3	3	1	LO2
Total		15	30	45	45	15	

We believe that general education training should be aimed at achieving the optimal level of awareness, efficiency, depth, awareness of knowledge, at stimulating self-education in the field of the problem under study, which is ensured by a wide choice of teaching aids, to optimize the training of the future teacher-psychologist, we used various sources of educational information as teaching tools: educational books (textbooks, educational and teaching aids, anthologies, reference books, sources of information on electronic media), visual aids (tables, posters, models and others), information materials for audiovisual teaching aids (sources of information on magnetic media).

As training methods, a system of general methods for the implementation of a holistic pedagogical process was used: informational and developmental (lectures, demonstration of educational films, the use of multimedia, independent work); problem-search (educational discussion, research work, collective cognitive activity in working with small groups); creatively productive (variable exercises, situation analysis, business games).

We single out such active learning methods as role-playing games and role-playing modeling as particularly significant. Role-playing is understood as a form of recreation of the objective and social content of the future professional activity of a specialist, modeling of systems of relations that are characteristic of this activity as a whole. Role modeling is a type of activity in which socially desirable behavior is trained by acting out models of life situations [11].

Discussion

The most effective, in our opinion, are the methods of active learning (role play, problem seminars, brainstorming, the method of game design), when a student becomes more a subject of educational activity, enters into a dialogue with a teacher, actively participates in the cognitive process, performing creative, search, problematic tasks from the perspective of diagnostics and correctional work with schoolchildren of suicidal behavior.

Concerning the types of assignments, since in the current conditions, a future teacher-psychologist needs to be able to solve and model problematic situations that help solve the problem of the quality of future specialist training for the preventive work of suicidal behavior on schoolchildren.

In this regard, the following types of problematic assignments are of particular importance: 1) **search-play** (aimed at the development of various types of thinking, creative imagination, etc.), for example, within the framework of the topic "*The goal and objectives of suicide prevention*", students were offered a number of creative assignments: watch videos (a video about bullying at the "Dough Kids" school, "I can't live like that") and, based on the information received, make recommendations on overcoming suicidal thoughts; develop a work plan to raise awareness of teachers, parents and students about the peculiarities of suicidal behavior in adolescents, risk factors and possible ways out of this situation. On the topic "Ways of preventing suicide among adolescents" were given assignments of a search, problematic nature: to develop a training program for the prevention of suicidal behavior among adolescents.

Within the framework of the topic "Suicidal behavior of adolescents: types, features, characteristics", assignments of a search and research orientation were provided: a) Identification of children of the "risk group"; b) Work with the family of a schoolchild who has found himself/herself in a difficult life situation or is in a crisis state; c) Providing emergency assistance, ensuring the safety of the child, relieving stress; d) Working with the family of a child in a difficult life situation or in a crisis state.

2) **communicative-search** (aimed at developing the discursive skills of finding the desired strategy, optimal solutions in situations of direct and indirect communication with teachers, friends and parents of the pupil), as an example, assignments on the topic "Factors affecting psychological health and suicidal behavior" provided for the development of a project for carrying out various forms of work (class hours, round tables, talk shows, etc.) with school teachers, class teachers, parents and pupils about the peculiarities of suicidal behavior of adolescents.

3) **communication-oriented** (aimed at the formation of readiness to solve communicative, social, educational tasks), on the topic "Diagnostics of psychological health and research of suicide prevention", students were offered assignments to develop a plan of individual and group lessons aimed at developing the student's ability to regulate their behavior ; instilling in him a sense of security, the ability to be happy; seeking social support, increasing self-esteem, developing an adequate attitude to one's own personality, empathy.

4) **cognitive-search** (aimed at the integration of interdisciplinary knowledge, the formation of complex knowledge and skills). As an example, at a practical lesson on the topic "Causes of suicide in interpersonal relationships at school", students were asked to study the historical aspects of the problem in domestic and foreign literature from the standpoint of various sciences (philosophy, physiology, psychology, sociology, pedagogy), to identify the determinants of suicidal behavior among schoolchildren; to characterize the various concepts of suicidal behavior; and also to model the ways of applying the obtained information in work with school teachers, parents and public educators.

5) **special search assignments** (aimed at developing skills in diagnosing the psychological health of schoolchildren, applying the principles of providing therapeutic and prophylactic

assistance to pupils, researching suicide and collecting data, etc.) are aimed at developing an algorithm for the actions of a teacher-psychologist in case of suicide, in which includes actions to identify a student at risk, actions in the event of a threat of suicide and after suicide. Therefore, such tasks involve modeling professional activities in the studied aspect: developing a general plan of action taking into account the created system of psychological and pedagogical support for pupils of different age groups in the educational process (a compiled program or work plan for the prevention of suicidal behavior of pupils); development of one's position and an algorithm of actions when a pupil is identified at risk, when the pupil threatens to commit suicide, and in a situation of suicide. For example, assignments to highlight the main diagnostic criteria for assessing the effectiveness of adaptation of minors; application of the suicide recognition technique, the technique of using various keys, the development of suicidality risk maps, the technique for diagnosing the subjective feeling of loneliness by D. Russell and M. Ferguson, the SAN technique, the level of PDT (psychodiagnostic test), etc.

The most important condition for the process of preparing a future teacher-psychologist for work on the prevention of suicidal behavior is the *pedagogical communication* of students with children and their parents in the studied aspect, which is possible when students are included in active practical activities in educational institutions and in the process of implementing active forms of education (communication trainings, business and role-playing games, analysis of pedagogical situations, etc.). An indispensable sign of a specialist's professional competence is the ability to correlate existing knowledge with the goals, conditions and methods of practical activity, which is possible when a student is included in direct active practical activity.

In general, the special course presupposes a close connection with other psychological and pedagogical disciplines, is a logical continuation of the formation of students' positive attitude to the considered aspect of pedagogical activity, knowledge and skills for its implementation, a kind of continuation of the development of the studied readiness, which is gradually carried out from the first to the fourth course within the framework of teaching pedagogical disciplines, during the period of pedagogical practice and in extracurricular work; contribute to the generalization, systematization of students' knowledge and skills of organizing preventive work to prevent child and adolescent suicides.

Conclusion

Considering that in the conditions of a modern school, psychological and pedagogical support of schoolchildren is organized and carried out by teacher-psychologists, we have developed a system for future specialist training for work with schoolchildren of suicidal behavior. The effectiveness of the training technology developed by us is ensured by a systematic approach to the training of a future teacher-psychologist, as well as to the phased implementation of this process, during which it is accompanied by diagnostics, correction and, therefore, ensures its effectiveness.

The technology is represented by a combination of three blocks: a block of a pedagogical task, a content-procedural block, a block of pedagogical conditions, which allows us to represent the unity of the subject, procedural and effective side of the professional activity of a future teacher-psychologist.

The result of the application of this technology is the formation of the readiness of the future teacher-psychologist to work with schoolchildren on the prevention and precaution of suicide by which we mean integrative personal education, which allows effective interaction with other teachers, parents of schoolchildren and specialists in the framework of the prevention of suicidal behavior of schoolchildren and is a combination of the following interrelated components: motivational-personal, learning-cognitive and action-practical.

The process of forming the readiness of a teacher-psychologist for the preventive work of students' suicidal behavior presupposes a phased system of student training based on taking into account the main pedagogical conditions in the unity of the forms and methods of organizing this process: using all the possibilities of the educational process of the university; introduction of special courses into the curriculum of higher educational institutions that contribute to the integration of special knowledge and technologies of preventive and corrective work; inclusion of students in the advanced experience of practical activity, adequate to the activity of a teacher-

psychologist; the orientation of the university teachers to the formation of the studied readiness among students in the process of professional training.

Thus, the developed technology is an effective mechanism of the system for forming the readiness of a future teacher-psychologist to work to prevent suicidal behavior of a schoolchild.

Acknowledgments

This article was prepared based on the results of research work within the framework of the AP09259839 project "Organization of a system of psychological profiling and correction of suicidal behavior in adolescents", funded by the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan.

References:

1. Bovina, I.B. (2013). *Profilaktika suitsida v podrostkovoy i molodezhnoy srede: razmyshlyaya nad opytom zapadnykh modeley* [Suicide prevention among adolescents and young people: reflecting on the experience of Western models]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye* [Psychological Science and Education], 2, 214-227. Retrived from <https://www.psyedu.ru/>
2. Veselkova, Ye.A., & Veka L.M. (2006). *Psikhologicheskiye aspekty podrostkovogo suitsida: metodicheskoye posobiye* [Psychological aspects of adolescent suicide: a methodological guide]. Barnaul.
3. Zotov, M.V. (2006). *Suitsidal'noye povedeniye: mekhanizmy razvitiya, diagnostika, korrektsiya* [Suicidal behavior: mechanisms of development, diagnosis, correction]. Saint Peterburg
4. Stadukhina, L.K., Petrova, N.V., Norkina, E.L., Markova, O.A., & Bondarenko, M.Yu. (2013). *Suitsidal'noye povedeniye podrostkov* [Suicidal behavior of adolescents]. Yoshkar-Ola
5. Tormosina, N.G. (2013). *Psikhologicheskaya profilaktika autodistruktivnogo povedeniya v podrostkovom vozraste avtoreferat dissertatsii na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata psikhologicheskikh nauk. – Pyatigorsk* [Psychological prevention of self-destructive behavior in adolescence: candidate' thesis]. Pyatigorsk.
6. Brooksbank, D. (1985). *Suicide and parasuicide in childhood and early adolescence. Br J Psychiatry*, 146, 459-63. doi: 10.1192.
7. Wu, P., Hoven, C.W., Liu, X., et al. (2004). *Substance use, suicidal ideation and attempts in children and adolescents. Suicide and Life-Threatening Behavior*, 34 (4), 480-20.
8. Rasic, D., Kisely, S., Langille, D. B. (2011). *Protective associations of importance of religion and frequency of service attendance with depression risk, suicidal behaviors and substance use in adolescents in Nova Scotia, Canada. Journal of Affective Disorders*, 132 (3), 389-395. doi: 10.1016/j.jad.2011.03.007
9. Shaffer, D, Fisher, P. (1981). *The epidemiology of suicide in children and young adolescents. Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20(3), 545-65.
10. Lewinsohn, P.M., Clarke, G.N., Seeley, J.R., et al. (1994). *Major depression in community adolescents: age at onset, episode duration and time to recurrence. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33(6), 809-18.
11. Sinyagina, N.Yu., Zaitseva, N.V., & Artamonov, E.G. (2013). *Psikhologicheskiye aspekty detskogo suitsida: tekhnologii profilaktiki* [Psychological aspects of child suicide: prevention technologies]. *Proceedings from the international scientific and practical conference, Moscow: ANO SCHNPROTS.*