

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»
№ 4(69), 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»
№ 4(69)**

Алматы, 2021

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті

ХАБАРШЫ

«Психология» сериясы,
№4 (69), 2021

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

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

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

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

Редакция алқасы:
Халықаралық дифференциалды
психология институтының директоры,
PhD докторы, психол. ғыл.д., проф.

Н.Л. Нагибина (Берлин),
психол.ғ.д., доцент

А.Т. Акажанова,
психол.ғ.д., профессор;

Мәскеу мемлекеттік педагогикалық
университетінің Педагогика және
психология факультетінің деканы

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

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

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

А.С. Нурадинов,

© Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
2021

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

Басуға 24.12.2021 қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 20.8 с.б.т.
Таралымы 300 дана. Тапсырыс 380.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің
«Ұлағат» баспасы

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

- Абилдаева Г.С., Жиенбаева Н.Б., Тапалова О.Б.** Взаимосвязь мотивации достижения и самоактуализационного потенциала школьников..... 7
- Әбілдаева Г.С., Жиенбаева Н.Б., Тапалова О.Б.** Жетістіктің мотивациясы және мектептердің өзін-өзі жақтау потенциалының байланысы
- Abildaeva G.S., Zhiyenbaeva N.B., Tapalova O.B.** Interconnection of motivation of achievement and self-actualization potential of schools
- Оразаева Г.С.** Система подготовки родителей детей с особыми образовательными потребностями к участию в коррекционной работе..... 14
- Оразаева Г.С.** Ерекше білім алуға қажеттілігі бар балалардың ата-аналарын түзеу жұмысына қатыстыруға дайындау жүйесі
- Orazayeva G.** Training system for parents of children with special educational needs to participate in corrective work
- Penkina S.A., Koksheyeva Z.T.** Secondary school teachers' experiences on processing teacher performance appraisal..... 21
- Пенкина С.А., Кокшеева З.Т.** Педагогикалық жұмысшыларды аттестациялаудан өткенде орта мектеп ұстаздарының тәжірибесі
- Пенкина С.А., Кокшеева З.Т.** Опыт учителей средних школ в прохождении аттестации педагогических работников
- Жұбаназарова Н.С., Тұрсынғали А.А., Сайлинова К.К.** Әр түрлі жас категориялардағы педагогтердің эмоционалды жану көріністерін зерттеу..... 27
- Zhubanazarova N.S., Tursyngali A.A., Sailinova K.K.** Features of emotional burnout in teachers from different age categories
- Жұбаназарова Н.С., Тұрсынғали А.А., Сайлинова К.К.** Особенности эмоционального выгорания у педагогов разных возрастных категорий
- Ибрагим А.Е., Мамбеталина А.С.** Влияние триггеров на аддиктивное влечение к употреблению наркотиков, алкоголя и участию в азартных ставках в контексте ресоциализации..... 31
- Ибрагим А.Е., Мамбеталина А.С.** Қайта әлеуметтендіру контекстінде есірткіні, алкогольді тұтынуға және құмар ойындарға қатысуға тәуелділікке триггерлердің әсері
- Ibragim A.E., Mambetalina A.S.** Influence of triggers on additional load to drug and alcohol use and participation in gambling in the context of resocialization
- Сагова А.К., Конысбаева А.Б., Джусупова Г.А., Сатанов А.Б., Бейсембаева К.Д.** Особенности развития когнитивных и психомоторных способностей детей старшего дошкольного возраста в период пандемии..... 41
- Сагова А.К., Конысбаева А.Б., Джусупова Г.А., Сатанов А.Б., Бейсембаева К.Д.** Пандемия кезінде ересек мектепке дейінгі жастағы балалардың танымдық және психомоторлы қабілеттерін дамыту ерекшеліктері
- Satova A.K., Konysbayeva A.B., Dzhusupova G.A., Satanov A.B., Beysembaeva K.D.** Features of the development of cognitive and psychomotor abilities of older preschool children during the pandemic

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия «Психология», №4(69), 2021

Выходит с 2000 года.
Периодичность – 4 номера в год

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

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

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

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

Нагибина Н.Л. (Берлин),
д.психол.н., доцент

Акажанова А.Т.,
д.психол.н., профессор; декан
факультета Педагогика и психологии
Московского государственного
педагогического университета

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

© Казахский национальный педагогический университет имени Абая, 2021

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

Подписано в печать 24.12.2021.
Формат 60x84 1/8.
Объем 20.8 уч.-изд.л.
Тираж 300 экз. Заказ 380.

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

Издательство «Ұлағат»
Казахского национального педагогического
университета имени Абая

Балтина А.С., Искаков Т.Б. Учет психологических особенностей в учебно-тренировочном процессе юных дзюдоистов 13-15 лет..... 52

Baltina A.S. Iskakov T.B. Taking into account psychological characteristics in the educational and training process of young judokas 13-15 years old

Балтина А.С., Искаков Т.Б. 13-15 жас аралығындағы жас дзюдошылардың оқу-жаттығу процесінде психологиялық ерекшеліктерін ескеру

Адилышинова З.У., Садуахасова А.Б., Мусагалиева Г.Б., Демешева Г.У. Қазіргі жасөспірімдердегі агрессивтіліктің көрінісін зерттеу..... 59

Адилышинова З.У., Садуахасова А.Б., Мусагалиева Г.Б., Демешева Г.У. Изучение проявления агрессивности у современных подростков.....

Adilshinova Z.U., Saduakhassova A.B., Musagalieva G.B., Demesheva G.U. Study of the manifestation of aggressiveness in modern adolescents

Мағауова А.С., Талипова Н.А., Махамбетова Ж.Т. Моделирование психолого-педагогического сопровождения студентов с особыми образовательными потребностями в вузе в условиях инклюзивного образования..... 66

Мағауова А.С., Талипова Н.А., Махамбетова Ж.Т. Инклюзивті білім беру жағдайында университеттің ерекше қажеттіліктері бар білім алушыларына арналған психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуді модельдеу

Magauova A.S., Talipova N.A., Makhambetova Zh.T. Modeling of psychological and pedagogical support of students with special educational needs at the university in the conditions of inclusive education

Қасымова А.Х., Өтеуова Ә.О. Сөйлеу дамуында ауытқуы бар ересек мектеп жасына дейінгі балалардың әлеуметтік интеллектісін зерттеу..... 77

Қасымова А.Х., Өтеуова А.О. Исследование социального интеллекта старших дошкольников с отклонениями в речевом развитии

Kasymova A.Kh., Oteuova A.O. Study of the social intelligence of older preschoolers with speech development disabilities

Тоқбай А.Е., Аймаганбетова А.Х. Медицина қызметкерлеріндегі кәсіби жану синдромы..... 84

Тоқбай А.Е., Аймаганбетова А.Х. Синдром профессионального выгорания у медицинских сотрудников

Tokbay A.E., Aimagambetova A.H. Professional burn out syndrome in medical professionals

Кудушева Н.А., Аманова И.К. ЖОО студенттерінің тұлғалық өзіндік тиімділігін дамытуда тренинг әдісін қолдану..... 89

Кудушева Н.А., Аманова И.К. Использование тренингового метода в развитии личностной самоэффективности студентов вуза

Kudusheva N.A., Amanova I. K. The use of the training method in the development of personal self-efficacy of university students

Альгожина А.Р., Сабирова Р.Ш., Капашева Г.А. Жоғары мектеп педагогтарының эмоционалды интеллекттің дамуын зерттеу..... 95

Kazakh National Pedagogical National
University named after Abai

BULLETIN

«Bulletin KazNPU named after Abai»

Series «Psychology»
№4 (69), 2021

Editor in chief

doctor of psychological sciences., academician,
professor **O.B. Tapalova**

Deputy Editor-in-Chief

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

Executive Secretary:

candidate of psychological sciences,
associate professor, Abai KazNPU
B.D. Zhigitbekova

The editorial board members:

director of the International Institute
of Differential Psychology,
doctor PhD, Ph.D. psychologist, professor

N.L. Nagibina (Germany),
doctor of psychological sciences, professor,
Abai KazNPU **A.T. Akazhanova**,

Dean of the Pedagogy and Psychology
Faculty of Moscow State Pedagogical
University

L.A. Grigorovich,

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

D.D. Duisenbekov,

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

G.V. Novikova,

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

A.S. Nuradinov

© Kazakh National Pedagogical
University named after Abai, 2021

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

Signed in print 24.12.2021.

Format 60x84 1/8

Volume 20.8 teaching and publishing lists
Number of copies 300, Order 380.

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

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

Альгожина А.Р., Сабирова Р.Ш., Капашева Г.А. Иссле-
дование развития эмоционального интеллекта педагогов высшей
школы

Algozhina A.R., Sabirova R.Sh., Kapasheva G.A. Research of
emotional intelligence development of higher school teachers

Исаханова А.А., Омарбекова А.И. Изучение образа страха в
младшем школьном возрасте..... 102

Исаханова, А.А., Омарбекова А.И. Бастауыш мектеп жасын-
дағы балалардың қорқыныш бейнесін зерттеу

Issakhanova A.A., Omarbekova A.I. Studying the image of fear in
primary school age

Бекжанова С.Ж. Мектепте инновациялық-білімдік іс-әрекетті
психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу: болашақ педагог-
психологты дайындау аспектісі..... 109

Бекжанова С.Ж. Психолого-педагогическое сопровождение
инновационно-образовательной деятельности школы: аспект
подготовки будущего педагога-психолога

Bekzhanova S.Zh. Psychological and pedagogical support of
innovation- educational activity of school: aspect of training of future
teacher-psychologist

Аутаева А.Н., Бекмурат А.Т. Аутизмді бар балалардың сөйлеу
тілінің даму ерекшеліктері..... 114

Аутаева А.Н., Бекмурат А.Т. Особенности речевого развития
у детей с аутизмом

Autaeva A.N., Bekmurat A.T. Features of speech development in
children with autism

Сангилбаев О.С., Тогайбекова Ж.Б. Көпэтностық қоғамдағы
студенттердің толеранттылығының дамуын эмпирикалық
зерттеу..... 123

Сангилбаев О.С., Тогайбекова Ж.Б. Эмпирическое исследова-
ние развития толерантности студентов в полиэтничном
обществе

Sangilbaev O.S., Togaybekova Zh. An empirical study of the
development of student tolerance in a multiethnic society

Нұрланбекова А.Д., Махметова А.А. Зияты зақымдалған оқу-
шылардың тұлғасын дамытуда ұлттық салт-дәстүрлердің рөлі..... 132

Нурланбекова А.Д., Махметова А.А. Роль национальных
традиций и обычаев в развитии личности учащихся с
нарушениями интеллекта

Nurlanbekova A.D., Makhmetova A.A. The role of national
traditions and customs in the development of the personality of
students with intellectual disabilities

Картбаева Ж.Ж., Казбек А.С. Болашақ мектеп психологтарын
дайындауда қазіргі ақпараттық жүйелерді қолдану..... 135

Картбаева Ж.Ж., Казбек А.С. Использование современных
информационных систем в подготовке будущих школьных
психологов

Kartbaeva Zh., Kazbek A.S. Use of modern information systems in
the training of future school psychologists

Тасжурекова Ж.Т., Оспанова А.С. Сөйлеу тілінің қалыпты
дамуының әлеуметтік шарттары..... 141

Тасжурекова Ж.Т., Оспанова А.С. Социальные условия
нормального развития речи

Taszhurekova Zh.T., Ospanova A.S. Social conditions for normal speech development

Адирбекова Ж.С., Бекмуратова Г.Т. Нашар еститін бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік-эмоционалды интеллектісін зерттеудің онтогенетикалық негізі..... 145
Адирбекова Ж.С., Бекмуратова Г.Т. Онтогенетические основы исследования социально-эмоционального интеллекта детей начальных классов с нарушениями слуха
Adirbekova Zh.S., Bekmuratova G.T. Ontogenetic foundations of the study of socio-emotional intelligence of primary school children with hearing impairments

Байғалиев А.М., Бутабаева Л.А. Тірек-қимыл аппараты зақымдалған балаларды физикалық оңалтудың технологиялары мәселесін зерттеудің ғылыми теориялық негіздері..... 150
Байғалиев А.М., Бутабаева Л.А. Научно-теоретические основы исследования изучения вопроса технологии физической реабилитации детей с нарушениями опорно двигательного аппарата
Baigaliev A.M., Butabayeva L.A. Scientific and theoretical foundations of the study of the technology of physical reabilitation of children with disorders of the musculoskeletal system

Жигитбекова Б.Д. Әйелдер мен ер адамдардың эмоционалдык сферасының ерекшеліктері..... 156
Жигитбекова Б.Д. Особенности эмоциональной сферы женщин и мужчин
Zhigitbekova B.D. Features of the emotional sphere of women and men

Оспанова А.С. Ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың тіл бұзылыстарын анықтау және түзету жұмыстарын тиімді ұйымдастыру..... 161
Оспанова А.С. Организация работы по выявлению и коррекции нарушений речи у детей с особыми образова-тельными потребностями
Ospanova A.S. Organization of work on the identification and correction of speech disorders in children with special educational needs

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)

Абилдаева Г.С.¹, Жиенбаева Н.Б.², Тапалова О.Б.²

¹КГУ школа-гимназия им. Пушкина (Шымкент, Казахстан)

²Казахский национальный Педагогический Университет им. Абая (Алматы, Казахстан)

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ И САМОАКТУАЛИЗАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

В настоящей статье представлены результаты психолого-педагогического исследования мотивации достижения во взаимозависимости с самоактуализационным потенциалом школьника. Методы исследования: Тест-опросник для измерения мотивации достижения А.Мехрабиана, Проективный тест Х.Хекхаузена, Тест диагностики мотивации к успеху и к избеганию неудач Т.Элерса, Самоактуализационный тест-опросник личностных ориентаций Э.Шострома. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости опоры подростков на ценностные ориентации, на высокую мотивацию достижения и стремлению к самоактуализации.

Ключевые слова: мотивация достижения, самоактуализация, школьники, успех, избегание неудачи, ценности.

Г.С. Әбілдаева¹, Н.Б. Жиенбаева², О.Б. Тапалова²

¹КГУ Пушкин атындағы мектеп-гимназия (Шымкент қ., Қазақстан)

²Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті (Алматы қ., Қазақстан)

ЖЕТІСТІКТІҢ МОТИВАЦИЯСЫ ЖӘНЕ МЕКТЕПТЕРДІҢ ӨЗІН-ӨЗІ ЖАҚТАУ ПОТЕНЦИАЛЫНЫҢ БАЙЛАНЫСЫ

Аңдатпа

Бұл мақалада оқушының өзін-өзі актуализациялау әлеуетімен тәуелділікте жетістік мотивациясын психологиялық-педагогикалық зерттеудің нәтижелері келтірілген. Зерттеу әдістері: Жетістік мотивациясын өлшеуге арналған тест сауалнамасы А.Мехрабян, Проективті тест Х.Хекхаузен, Табысқа жету мотивациясын диагностикалау және сәтсіздіктерді болдырмауға арналған тест. Т.Эллерс Алынған нәтижелер жасөспірімдердің құндылық бағдарларына, жоғары жетістік мотивациясына және өзін-өзі тануға ұмтылуға сүйену қажеттілігін көрсетеді.

Түйінді сөздер: жетістік мотивациясы, өзін-өзі актуализациялау, мектеп оқушылары, жетістік, сәтсіздікке жол бермеу, құндылықтар.

G.S. Abildaeva¹, N.B. Zhienbaeva², O.B. Tapalova²

¹KGU Pushkin named school-gymnasium (Shymkent, Kazakhstan)

²Abay Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakstan)

INTERCONNECTION OF MOTIVATION OF ACHIEVEMENT AND SELF-ACTUALIZATION POTENTIAL OF SCHOOLS

Abstract

This article presents the results of a psychological and pedagogical study of achievement motivation in interdependence with the student's self-actualization potential. Research methods: Test questionnaire for measuring achievement motivation A.Mehrabian, Projective test H.Hekhauzen, Test for diagnosing

motivation for success and avoiding failures T.Ehlers, Self-actualization test questionnaire of personal orientations E.Shostrom. The results obtained indicate the need for adolescents to rely on value orientations, on high achievement motivation and striving for self-actualization.

Keywords: achievement motivation, self-actualization, schoolchildren, success, and avoidance of failure, values.

Введение. Наличие потенциала самоактуализации у школьников можно обнаружить через взаимосвязь с проявлениями мотивации достижения. Данный факт объясняется пониманием того, что юный человек обнаруживает что-то ценное и важное для себя, которое пробуждает мотивационные силы на достижение данной цели. Соответственно при усилении на достижение происходит соотнесение внутреннего потенциала самоактуализации [1,2,3].

Х.Хекхаузен [1], выделял две группы людей по проявлению мотивации достижения. Автор считал, что мотивированные на достижение к большому успеху всегда видят себя в стремлении к великой цели, таких людей не пугает долгое ожидание большого успеха, умеют планировать в долгосрочной перспективе, и к изменению принятия решения [4, 5].

Феномен самоактуализационного потенциала в человеке определяется потенциальными возможностями к творческому и креативному осмыслению жизни, желанием самостоятельно развить и реализовать свои возможности. И многие исследователи утверждают, что такое раскрытие самоактуализационного потенциала невозможно без мотивационной готовности к творчеству и духовному развитию [6, 7, 8].

Материал и методы исследования. В настоящем исследовании был использован следующий методический инструментарий: Тест-опросник для измерения мотивации достижения А.Мехрабиана (модификация М.Ш. Магомед-Эминова); Тест Х.Хекхаузена; Методики диагностики личности на мотивацию к успеху и к избеганию неудач Т.Элерса. Для изучения показателей самоактуализационного потенциала применялся самоактуализационный тест-опросник личностных ориентаций (САТ) Э.Шостром (в адаптации Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозманом и др.). В исследовании самоактуализационного потенциала были задействованы все 14 шкал методики САТ.

Выборкой для экспериментального исследования стали школьники 7-ых и 8-ых классов экспериментальных школ г. Шымкента. Экспериментальные базы для экспериментального исследования – это школы: КГУ Школа-гимназия имени А.С. Пушкина (307 учеников 7-ых классов и 239 учеников 8-ых классов); КГУ Школа-гимназия № 45 (183 ученика 7-ых классов и 153 ученика 8-ых классов); КГУ Школа-гимназия № 75 (129 учащихся 7-ых классов и 122 учащихся 8-ых классов); Общеобразовательная средняя школа № 35 имени М.Маметовой (145 учащихся 7-ых классов и 79 учеников 8-ых классов).

По полученным результатам выявленных уровней мотивации достижения группы респондентов были разделены на высокомотивированные и низкомотивированные подгруппы, которые также были нами обозначены как контрольные и экспериментальные группы.

Результаты исследования и их обсуждение. Полученные достоверные статистические различия между группами и подгруппами по данным переменных мотивации и самоактуализации в высокомотивированных и низкомотивированных испытуемых 7-ых классах рассчитывались для анализа различий с помощью критерия Манна –Уитни (U).

Также была использована программа IBM SPSS Statistics 21 по группам, которые отличались по полученным показателям по всем выбранным переменным.

На рис. 1 графически в круговой диаграмме проиллюстрированы выявленные уровни мотивации достижения у школьников 7-ых экспериментальных классов.



Рис.1 Уровни мотивации достижения у экспериментальных 7-ых классов (до мотивационного тренинга)

Исследование мотивации достижения у испытуемых школьников выявило, что у высокомотивированных школьников выражена мотивация достижения успеха, такие подростки более уверены в своих достоинствах. У низкомотивированных школьников выражена мотивация к избеганию неудач.

Для демонстрации полученных результатов по самоактуализации и ее взаимосвязи с мотивацией достижения мы приводим данные в таблице 1, в которой приведены значения, полученные по каждой шкале САТ, включая и показатели уровней мотивации достижения.

Таблица 1 – Показатели самоактуализации у высокомотивированных (ВМД) и низкомотивированных (НМД) школьников (7-ые классы до тренинга)

Переменные	1 (7) группа (307)		2 (7) группа (183)		3 (7) группа (129)		4 (7) группа (145)	
	ВМД	НМД	ВМД	НМД	ВМД	НМД	ВМД	НМД
Мотивация достижения	161	153	162	152	163	154	161	153
Ориентация во времени	10.91	8.23	11.01	7.32	10.81	7.62	10.68	7.82
Поддержка	10.02	7.91	10.52	8.01	10.72	7.91	10.65	9.85
Ценности	11.03	7.95	11.02	6.94	10.05	5.76	10.63	5.74
Гибкость поведения	11.13	8.16	11.43	8.16	11.15	8.36	11.32	8.25
Сензитивность	9.74	5.34	9.35	5.67	9.45	5.05	9.38	5.45
Спонтанность								
Самоуважение	10.92	7.34	10.92	7.34	10.92	7.34	10.92	7.34
Самопринятие	10.56	7.01	10.56	8.35	10.56	7.01	10.36	7.01
Представления о природе человека	9.78	5.35	9.89	5.38	9.69	5.45	9.99	5.76
Синергия	8.60	3.03	8.83	3.91	8.63	3.48	8.88	3.64
Принятие агрессии	5.33	3.66	5.58	3.73	5.89	3.84	5.88	3.82
Контактность	8.48	3.46	8.73	4.06	8.73	8.06	8.73	8.06
Познавательные потребности	10.30	6.73	10.34	6.05	10.22	6.43	10.31	6, 35
Креативность	10.71	7.78	10.69	7.53	10.84	7.38	10.49	7.51
Н школьников	107	200	83	100	58	95	50	97

Как видим по представленным значениям в табл. 1 полученные результаты по самоактуализационному тесту САТ отличаются по всем заданным параметрам. Полученные показатели позволяют охарактеризовать самоактуализационные особенности высокомотивированных и низкомотивированных подростков.

Для понимания достоверной взаимосвязи показателей самоактуализационного потенциала и мотивацией достижения мы использовали корреляционный метод. Выявленные корреляционные значения приведены в таблице 2, это данные по критерию Манна Уитни и значимости различий между исследуемыми переменными

Табл. 2 – Корреляции самоактуализации и мотивации достижения у высокомотивированных (ВМД) и низкомотивированных (НМД) школьников (7-ые классы до тренинга)

Переменные		Критерий Манна-Уитни (U)		Значимость различий	
		ВМД	НМД	ВМД	НМД
Мотивация достижения					
1.	Ориентация во времени	0,56	0,43	0,05	0,56
2.	Поддержка	0,58	0,62	0,73	0,87
3.	Ценности	0,18	0,56	0,77	0,90
4.	Гибкость в поведении	0,51	0,87	0,81	0,22
5.	Сензитивность	0,34	0,90	0,74	0,84
6.	Спонтанность	0,22	0,22	0,26	0,61
7.	Самоуважение	0,96	0,84	0,18	0,74
8.	Самопринятие	0,47	0,61	0,03	0,54
9.	Представления о природе человека	0,78	0,87	0,26	0,35
10.	Синергия	0,64	0,87	0,52	0,78
11.	Принятие агрессии	0,19	0,90	0,67	0,89
12.	Контактность	0,76	0,22	0,34	0,78
13.	Познавательные потребности	0,93	0,84	0,35	0,95
14.	Креативность	0,94	0,61	0,76	0,89

Полученные экспериментальные результаты демонстрируют положительную зависимость между *ориентацией во времени* (САТ) и *мотивацией достижения* (ТМД) у высокомотивированных школьников ($p=0,05$), что школьники с высоким уровнем достижения к успеху, живут в «настоящем времени», для них жизнь представлена целостной и полной. Тогда, как школьники с низкой мотивацией к достижениям, видят мир прерывистым и ориентируется на временную перспективу.

Анализ статистической обработки показывает, достоверные различия между показателем качественной характеристики самоактуализации - поддержка ($p<0,001$), будет является базовой характеристикой. Полученные и подтвержденные результаты взаимосвязи наталкивают нас на мысль, что подростки с высоким уровнем мотивации к достижениям более свободны в выборе, обладают самостоятельными рассуждениями и убеждениями. Подростки, проявляющие низкую мотивацию к достижениям зависят от внешней оценки окружающих, долго выбирают, чаще прибегают к советам других при выборе, проявляют явный внешний локус контроля.

На рисунке 2 показаны средние показатели характеристик самоактуализации высокомотивированных (ВМД) и низкомотивированных (НМД) школьников 7-ых классов до мотивационного тренинга.

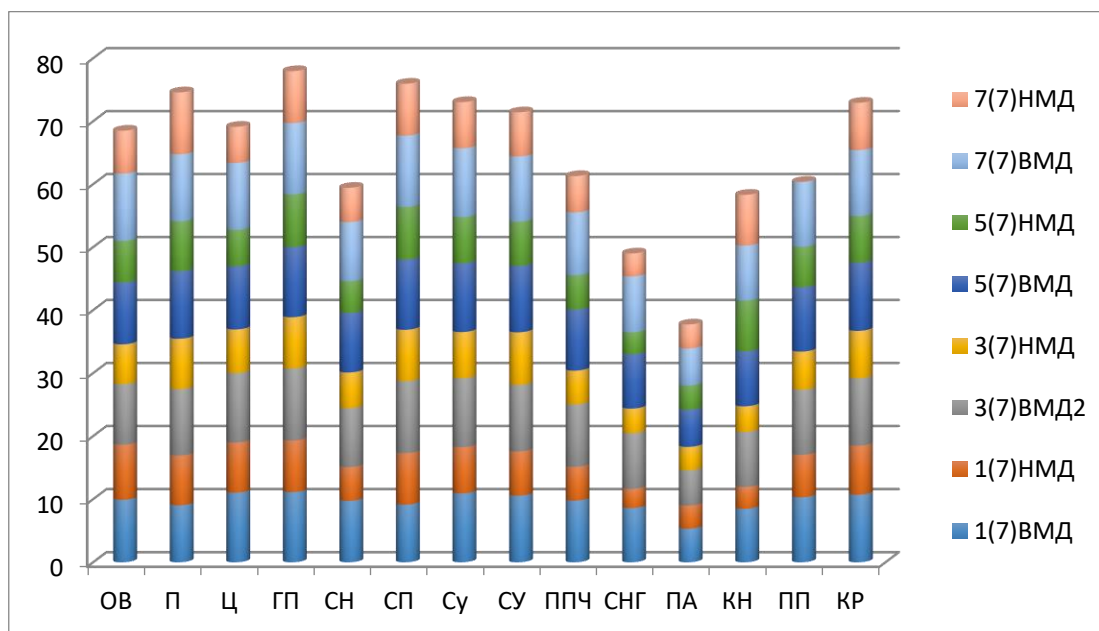


Рис. 2 Характеристики самоактуализации высокомотивированных (VMД) и низкомотивированных (NMД) школьников (7-ые классы до тренинга), где, ОВ-ориентация во времени; П-поддержка; Ц-ценностные ориентации; ГП- гибкость поведения; СН-сензитивность; СП-спонтанность; СУ-самоуважение; СП-самопринятие; ППЧ-представление о природе человека; СНГ-синергия; ПА-принятие агрессия; КН-контактность; ПП-познавательные потребности; КР-креативность.

По шкале *ценностные ориентации* выявленные показатели, характеризую личность с высоким уровнем самоактуализации, которая проявляет высокий уровень достиженческой мотивации. Отрицательная корреляция между самоактуализационным потенциалом и достиженческой школьников была характерна для школьников с мотивацией избегания успеха.

При сопоставлении показателей мотивации достижения (ТМД) и гибкости поведения (САТ) у школьников 7-ых классов показатели были равны $p=0,05$, что свидетельствуют, что указанные школьники обладают гибкостью поведения при активации достиженческой активности и мотивации, доброжелательны, активны, не имеют страхов и фобий.

Сопоставление и выявление взаимосвязи мотивации достижения с показателем *спонтанность* (САТ) показали положительную корреляцию у высокомотивированных школьников, которая проявляется в спонтанном и непосредственном выражении собственных эмоций и чувств.

Взаимосвязь между показателями *мотивация достижения* (ТМД) и *представления о природе человека* (САТ) равна ($p=0,05$), полученные данные позволяют предположить о том, что если показатели мотивации достижения успеха приближаются к 165 баллам, у таких подростков проявляется склонность положительно воспринимать природу человека.

Принятие агрессии во взаимосвязи с мотивацией достижения свидетельствует о том, что высокомотивированные школьники способны положительно принимать свое напряжение и направлять гнев и агрессивность на достижение цели, у низкомотивированных эта связь отрицательна.

Низкие результаты по показателю *познавательные потребности* (САТ) показали, что при низкой мотивации достижения, проявляется мотивация избегания неуспеха, что ведет к низкой познавательной деятельности, к приобретению знаний об окружающем мире.

Следующий этап - рассмотрим полученные экспериментальные данные по результатам 8-ых классов. На рисунке 3 показана степень выраженности мотивации достижения у школьников 8-ых классов до мотивационного тренинга.



Рис. 3. Степень выраженности мотивации достижения у школьников 8-ых классов (до тренинга)

В таблице 3 показаны описательные статистики по показателям характеристик самоактуализации в группах с высоким и низким уровнем мотивации достижения.

Таблица 3 – Показатели самоактуализации у высокомотивированных (ВМД) и низкомотивированных (НМД) школьников (8-ые классы до тренинга)

Переменные	2 (8) группа		4 (8) группа		6 (8) группа		8 (8) группа	
	ВМД	НМД	ВМД	НМД	ВМД	НМД	ВМД	НМД
Мотивация достижения	160	152	161	151	161	151	160	151
Ориентация во времени	9.91	8.73	9.61	6.32	9.81	6.62	10.68	6.82
Поддержка	9.02	7.91	10.52	8.01	10.72	7.91	10.65	9.85
Ценности	11.03	7.95	11.02	6.94	10.05	5.76	10.63	5.74
Гибкость в поведении	11.13	8.16	11.43	8.16	11.15	8.36	11.32	8.25
Сензитивность	9.74	5.34	9.35	5.67	9.45	5.05	9.38	5.45
Спонтанность	9.13	8.16	11.43	8.16	11.15	8.36	11.32	8.25
Самоуважение	10.92	7.34	10.92	7.34	10.92	7.34	10.92	7.34
Самопринятие	10.56	7.01	10.56	8.35	10.56	7.01	10.36	7.01
Представления о природе человека	9.78	5.35	9.89	5.38	9.69	5.45	9.99	5.76
Синергия	8.60	3.03	8.83	3.91	8.63	3.48	8.88	3.64
Принятие агрессии	5.33	3.66	5.58	3.73	5.89	3.84	5.88	3.82
Контактность	8.48	3.46	8.73	4.06	8.73	8.06	8.73	8.06
Познавательные потребности	10.30	6.73	10.34	6.05	10.22	6.43	10.31	6, 35
Креативность	10.71	7.78	10.69	7.53	10.84	7.38	10.49	7.51
N школьников	200	107	83	100	58	95	97	50

Школьники 8-ых классов по показателю *гибкость поведения (CAT)* обнаружили низкие Т-баллы, это является показателем дезадаптации в поведении, трудности сотрудничества с

окружением, отсутствии гибкости в поведении. Шкала *сензитивность* (САТ) при показателях низкой мотивации имели низкие Т-баллы, что свидетельствовало о неумении понимать свои собственные чувства и потребности.

Данные по шкале спонтанность (САТ) при положительной корреляции с мотивацией успеха предполагают, что подростки 8-ых классов способны искренне выражать свои чувства, в то время как подростки с низкой мотивацией замкнуты и не склонны двигаться спонтанно.

По шкале самоуважение (САТ) высокомотивированные обучающиеся имели высокие Т-баллы, это означало, что такие школьники обладали самоуважением, собственное достоинство. В то время как подростки, проявившие низкие Т-баллы, имели низкую самооценку, не принимали себя, считая, что у них много недостатков. Интересные результаты показали данные по шкале *синергия* (САТ), что приводит нас к выводу, что многие подростки еще затрудняются целостно воспринимать мир и людей, все противоречия и закономерности. Из этого следует, что необходима таким подросткам помощь родителей и педагогов.

В таблице 4 показан сравнительный анализ полученных характеристик по самоактуализации и мотивации достижения у школьников 8-ых классов с использованием критерия Манна-Уитни.

Табл. 4. – Сравнение показателей характеристик самоактуализации и мотивации достижения у высокомотивированных (ВМД) и низкомотивированных (НМД) школьников (8-ые классы до тренинга)

Переменные	Критерий Манна-Уитни U	Значимость различий
Мотивация достижения	1,502	0,143
Ориентация во времени	6,338	0,013
Поддержка	0,073	0,778
Ценности	7,008	0,009
Гибкость в поведении	0,050	0,823
Сензитивность	1,234	0,269
Спонтанность	1,822	0,180
Самоуважение	4,606	0,034
Самопринятие	1,247	0,267
Представления о природе человека	0,409	0,524
Синергия	0,164	0,687
Принятие агрессии	0,019	0,890
Контактность	2,428	0,122
Познавательные потребности	0,493	0,484
Креативность	0,194	0,661

Полученные результаты по шкале *контактность* (САТ) показывают нам о наличие сложностей и трудностях школьников-подростков к установлению глубоких и эмоциональных привязанностей к людям. Особое внимание мы уделяем полученным результатам по шкале *познавательные потребности* (САТ) и видим, что низкомотивированные школьники – подростки чаще проявляют равнодушное, нейтральное отношение к приобретению новых знаний об окружающем мире.

Заключение. Таким образом, по полученным экспериментальным данным по достоверности различий в характеристиках проявления самоактуализационного потенциала и с низкой и высокой мотивацией достижения мы можем сделать следующие выводы: высокомотивированные школьники имеют выраженную внутреннюю поддержку и самодетерминацию, не зависят от внешнего влияния, свободны в выборе, в проявлениях собственных чувств и эмоций, понимают, что в мире есть добро и зло, бескорыстие и корыстолюбие, желают и умеют творчески относиться к жизни.

Низкомотивированные школьники во взаимосвязи раскрытия самоактуализационного потенциала показали, что для них характерны: зависимость от внешней поддержки, не обладают

гибкостью в поведении, для них очень важно одобрение окружающих, в проявлениях чувств чаще всего проявляют догматизм, сталкиваются с трудностями в общении и установлении близких контактов, слабо выражен творческий потенциал, низкий уровень самоуважения.

Таким образом, на основании полученных экспериментальных данных мы имеем возможность сделать вывод о том, что необходимым условием для достиженческой и успешной активности школьникам необходимо максимально реализовывать свой потенциал самоактуализации, ставит перед собой достижимые цели, даже если они кажутся высокими для их возраста.

Список использованной литературы

1. Ilin E.P. *Motivy cheloveka: teoriia i metody izychneniia*. Kiev: Via shkola. - 1998. – 291 s.
2. Hekhaýzen X. *Psihologua motivatsu dostijeniua*. SPb.: Rech. - 2001. – 238 s.
3. Magomed-Eminov M.Sh., Vasilev I.A. *Analiz kognitivnogo podhoda v zarybejnyh teoruah motivatsu // Voprosy psihologu*. - 1986. - №5 – С. 25
4. Magomed-Eminov M.Sh. *Motivatsua dostijeniua: stryktýry i mehanizmy*. Diss... kand. psiol. naýk. – M., 1987. – 215 s.
5. Krýchinin V.A., Býlatova E.A. *Formirovanie motivatsu dostijeniua ýspeha v podrozkovom vozraste*. Monografiia. – N. Novgorod: NNGASÝ 2010 – 305 s.
6. Asylbekova L.Ý., Jienbaeva N.B., i dr. *Psihologicheskoe issledovanie razvitua motivatsu i obeniua shkolkov v stryktýre sovremennogo obrazovaniua*. – Almaty: Tsentr pechatu «KazATISO», 2014. – 242 s.
7. Tapalova O.B., Myrzaheva B.B. *Motivatsua dostijeniua kak osnovnoi faktor dlia polnotsennogo razvitua i stanovleniua lichnosti // Habarshy-Vestnik KazNPÝ im. Abaia. serua –Psihologua*. – Almaty, 2017. - № 3 (52). – S. 33-35.
8. Tapalova O.B. *Motivatsua dostijeniua kak vnýtrenni faktor razvitua lichnosti stýdenta // Vysshaia shkola Kazahstana*. – Almaty, 2014. - № 3. – S. 181-187.

МРНТИ 15.21.61

<https://doi.org/10.51889/2021-4.1728-7847.02>

Оразаева Г.С.¹

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

**СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ К УЧАСТИЮ
В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ**

Аннотация

В статье раскрывается статус родителей и уровень их готовности к участию в коррекционной поддержке детей с особыми образовательными потребностями. Предполагается важность диагностики семьи со стороны специалистов. Знание социального статуса родителей, занимаемого в обществе положения, культурного уровня, сферы деятельности определяет содержательные и организационные аспекты подготовки семьи к участию в коррекционной поддержке своего ребенка. В статье описываются трудности родителей детей раннего возраста которые связаны, по мнению авторов, с недостаточным уровнем знаний по вопросам коррекционной помощи ребенку в домашних условиях. Авторами сделана попытка определения цели, задач и механизмов включения семьи в коррекционную работу.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, семья, механизмы включения, взаимодействие с семьей, личностно-ориентированный подход, коррекция, психолого-педагогическая поддержка

Г.С. Оразаева¹

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

ЕРЕКШЕ БІЛІМ АЛУҒА ҚАЖЕТТІЛІГІ БАР БАЛАЛАРДЫҢ АТА-АНАЛАРЫН ТҮЗЕУ ЖҰМЫСЫНА ҚАТЫСТЫРУҒА ДАЙЫНДАУ ЖҮЙЕСІ

Аңдатпа

Мақалада ерекше білім алуға қажеттілігі бар балаларды түзетуге қатысатын ата-аналардың статусы мен дайындық деңгейі жайында айтылған және мамандар тарапынан отбасын диагностикалаудың маңыздылығы ұсынылған. Ата-аналардың білімі, әлеуметтік жағдайы, қоғамдағы орны, мәдени деңгейі, қызметі ерекше білім алуда қажеттілігі бар баласын түзете-дамыту, қолдауға қатысты отбасын дайындау жұмыстарының мазмұны мен ұйымдастырушылық аспектілерін анықтауға мүмкіндік тудырады. Мақалада ерте жастағы балаларға түзете-дамыту көмегін көрсету үшін ата-аналардың қиыналатындықтары жайында автордың пікірі берілген. Осы мәселені шешу үшін автор отбасын түзету жұмыстарына жұмылдырудың мақсат-міндеттерін, механизмдерін анықтауға тырысты.

Түйін сөздер: ерекше білім алуға қажеттілігі бар балалар, отбасы, енгізу механизмдері, отбасымен өзара әрекеттестік, жекеше ыңғай, түзету, психологиялық-педагогикалық қолдау

Orazayeva G.¹

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

TRAINING SYSTEM FOR PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS TO PARTICIPATE IN CORRECTIVE WORK

Abstract

The article reveals the status of parents and the level of their readiness to participate in corrective support for children with special educational needs. The importance of family diagnostics by specialists is assumed. Knowledge of the parents' social status, position in society, cultural level, and field of activity determines the content and organizational aspects of preparing a family for participation in corrective support for their child. The article describes the difficulties of parents of young children, which, according to the authors, are associated with an insufficient level of knowledge on the issues of corrective assistance to a child at home. The authors made an attempt to determine the goals, objectives and mechanisms for including the family in correctional work.

Keywords: children with special educational needs, family, inclusion mechanisms, interaction with the family, personality-oriented approach, correction, psychological and pedagogical support.

Введение. Необходимость обоснования теоретических и методических основ включения родителей детей с особыми образовательными потребностями в коррекционный процесс обусловлена возрастающим интересом к роли семейного воспитания и проблемам современной семьи, имеющей ребенка с отклонениями в развитии. Диагностика такой семьи должна быть обязательным звеном в деятельности специалистов. Знание социального статуса родителей, занимаемого в обществе положения, культурного уровня, сферы деятельности определяет содержательные и организационные аспекты подготовки семьи к участию в коррекционной поддержке своего ребенка [1].

На сегодняшний день включение семьи в коррекционную деятельность представляет собой проблему, требующую внимания учёных и практиков. Трудности обусловлены психологической неготовностью родителей к новой форме работы. Стремление родителей к пассивно-наблюдательной позиции в коррекционном процессе снижает его показатели [2].

Материал и методы исследования. Сказанное подтверждает необходимость повышения уровня готовности семьи к коррекционной работе, формирования у родителей системы побуждений к этой деятельности.

Принимая во внимание тезис о том, что сформированная мотивация является побуждающим фактором, вызывающим активность личности (родителей) и определяющим направленность их деятельности, нами исследовались семьи детей раннего и дошкольного возраста с особыми потребностями к участию в коррекционной работе. Установлено, что 80 % детей с проблемами развития воспитываются в полных семьях, 20% - в неполных семьях. Воспитанием, обучением, лечением детей занимаются мамы (100%), лишь 20% отцов также участвуют в воспитании ребенка.

Трудности родителей детей раннего возраста связаны, главным образом, с недостаточным уровнем знаний по вопросам коррекционной помощи ребенку в домашних условиях:

– родители не владеют знаниями по вопросам организации развивающей среды и ее правильном использовании для развития ребенка;

– родители не знают, что проводимое ребенком у телевизора, компьютера время должно быть контролируемым, ограниченным и используемым для развития познавательной деятельности, мышления, речи, внимания и др.

– не придают значения тому, что младенцы постоянно привлекают к себе внимание (это могут быть звук, смех, взгляд, мимика, лепет, движения и др.) и прислушиваться к их сигналам надо также постоянно, так как своевременная и правильная реакция послужит ступенькой к установлению прочных и эффективных взаимоотношений взрослого с ребенком. Не знание этой информации обуславливает тот факт, что основным видом сигнализации потребностей служит крик или плач ребенка (80% случаев);

Результаты исследования и их обсуждение.

– 60% мам испытывают трудности в укладывании ребенка спать;

– 30% – трудности в укладывании и кормлении;

– 10% – трудности кормления;

– 60% родителей испытывают трудности во взаимодействии с ребенком;

– взрослые члены семьи крайне редко вовлекают ребенка в игровую деятельность, не могут поддержать игру и пр.

Возможности коррекционно-направленного взаимодействия с ребенком практически не используются родителями, причина чего также обусловлена отсутствием соответствующих знаний и умений.

Все родители детей раннего возраста с особыми потребностями стремятся участвовать в коррекционной поддержке своих детей, что является свидетельством имеющейся у них мотивационной готовности. Однако, почти 70% родителей имеют низкую, неосознанную мотивацию, остающуюся на уровне желаний. Только 30% родителей стоят на позиции собственной ответственности за результативность процесса реабилитации.

Опрос родителей детей дошкольного возраста с нарушениями речи, интеллекта, зрения, посещающих реабилитационные центры, специальные детские сады с целью выявления мотивов к участию в коррекционной поддержке детей, трудностей, запросов обнаружил положительную мотивацию. Трудности, по мнению родителей, связаны с недостаточностью времени, обусловленной занятостью на работе. Оставить работу для большинства родителей означает появление в семье материальных проблем.

В отличие от родителей детей раннего возраста, родители дошкольников отрицают трудности, обусловленные недостаточным уровнем собственных практических знаний в вопросах коррекции нарушений у детей, что не подтверждается специалистами, работающими с их детьми. Данное обстоятельство свидетельствует об ограниченности представлений родителей о важности постоянного пополнения запаса знаний, полученных с момента прохождения детьми

реабилитации. Данная категория родителей осложняет работу специалистов, давая им необоснованные советы и рекомендации, не вникая в сущность проблем ребенка.

По мнению родителей, установлению доверительных контактов со специалистами будет способствовать использование последними новых инновационных технологий.

Предпринятое в рамках обсуждаемой нами проблемы исследование показало правильное понимание специалистами (логопеды, дефектологи, тифлопедагоги, воспитатели и др.) специальных детских садов для детей с нарушениями речи, интеллекта, зрения и реабилитационного центра проблемы включения семьи в коррекционную работу. По мнению практических работников реабилитационного центра, успешность работы на 80-90% зависит от участия в ней родителей. Работники детского сада для детей с тяжелыми нарушениями речи, признавая необходимость участия родителей в коррекционной работе, тем ни менее, не считают, что на результаты коррекционной работы столь большое влияние оказывает родительское участие. Скорее всего, такие выводы связаны с низкой активностью, пассивностью родителей, их самоустраненностью от деятельного участия в коррекционном процессе.

Специалисты, как реабилитационного центра, так и специальных детских садов не удовлетворены отношением родителей к коррекционной деятельности. Удовлетворенность участием семей оценивается лишь на 30%.

С точки зрения практических работников трудности родителей связаны с незнанием специальных приемов работы, особенностей развития детей с различными отклонениями. Не признавая проблем ребенка, мамы часто «навязывают» собственные методы и пути обучения. У родителей не хватает времени, а порой и желания участвовать в коррекции нарушений, имеющихся у ребенка.

Собственные трудности в установлении доверительных отношений с родителями специалисты связывают, в первую очередь, с некомпетентностью родителей в вопросах коррекции. Завышенная оценка родителями способностей и возможностей своих детей ведет к игнорированию советов и рекомендаций специалистов и, в конечном итоге, к недопониманию между семьей и специалистами.

Формы работы, используемые для установления партнерских отношений с родителями, традиционны. Это беседы, опросы, консультации, выставки игр, специальных пособий, домашние работы, родительские собрания, утренники, Дни открытых дверей. Подчеркнем, что без объяснений специалистов выставки не несут обучающей нагрузки. Особо выделим такую форму связи с родителями, как проведение с их присутствием коррекционных занятий с детьми. Это наиболее действенная форма включения семьи в коррекционную работу. Однако, занятия совместно с родителями проводятся с дошкольниками достаточно редко, при этом родители занимают позицию пассивного зрителя. Объяснением нежелания специалистов проводить занятия в присутствии родителей служит, главным образом, неумение родителей включиться в игру, коммуникативную деятельность, т.е. выполнять роль субъекта коррекционного процесса.

Для улучшения связей с родителями специалисты предлагают проводить пропаганду положительного опыта участия родителей в коррекционной работе, повышать ответственность родителей, развивать у них необходимые компетенции, добиваться постоянных связей с семьями, доверительных отношений между семьями и специалистами, привлекать родителей к участию в занятиях.

Однако, данные предложения остаются на сегодняшний день не выполняемыми в полной мере, что свидетельствует о необходимости обучения самих практических работников способам, технологиям вовлечения родителей в коррекционную работу, созданию субъект-субъектных отношений. Это возможно посредством целенаправленного методического просвещения как специалистов, так и родителей, путём создания эффективных организационно-педагогических условий подготовки семьи к участию в коррекционной работе.

Обобщение результатов опросов специалистов и родителей детей раннего и дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями, привело к выводам:

- специалисты (логопеды, дефектологи и др.) и родители убеждены в необходимости взаимодействия и совместной деятельности по оказанию коррекционной помощи детям;
- несмотря на это связи между двумя сторонами непостоянны, есть случаи недопонимания, неумения найти адекватные и действенные пути взаимодействия;
- специальная педагогика нуждается в определении эффективных организационно-педагогических условий включения семьи в коррекционную работу, разработке технологий и способов этой деятельности.

Таким образом, диагностика семьи, направленная на изучение запросов и потребностей семьи, воспитывающей ребенка с особыми потребностями, уровня мотивационной готовности к поддержке ребенка должна стать обязательным этапом работы с родителями. Такой подход ориентирован на определение направлений и задач обучения членов семьи, формирования у них навыков, необходимых для развития ребенка, его социализации, оказания психологической помощи родителям в преодолении трудностей, связанных с освоением новых подходов к взаимодействию с ребенком [3]. Продуктивное сотрудничество специалистов и родителей детей с особыми потребностями следует рассматривать в качестве основного фактора повышения эффективности коррекционной работы [4].

В общей стратегии включения семьи в процесс коррекционной поддержки своего ребенка важно понимание специалистами целей и задач этой деятельности. Основная стратегическая цель связана с достижением нового качества всех видов поддержки детей с особыми образовательными потребностями. Одно из ведущих направлений реализации обозначенной цели заключается во включении в коррекционную работу семьи.

Сложность процесса привлечения родителей к коррекционной работе обусловлена рядом объективных причин. Рождение ребенка с патологией развития является стрессовой ситуацией, приводящей, как правило, к существенному изменению сложившегося семейного уклада. Запросы и потребности семьи резко меняются и приходят в соответствие с запросами и потребностями ребенка. В этот период семья остро нуждается в квалифицированной поддержке со стороны специалистов. Цель должна заключаться в оказании действенной помощи родителям в принятии и осознании качественно новой социальной роли компетентного участника коррекционной деятельности, активного субъекта коррекционного процесса.

Для реализации данной цели необходимо решение ряда взаимосвязанных задач:

- информирование родителей об имеющемся у ребенка нарушении и возможных путях его коррекции (преодоления);
- семейное и индивидуальное консультирование, ориентированное на раскрытие жизненных перспектив семьи, проектирование будущего каждого из родителей (других заинтересованных лиц) в условиях оказания коррекционной помощи ребенку;
- формирование мотивационной готовности родителей к участию в коррекционной работе, выявление и развитие их способностей к этой деятельности;
- согласование целей внутри команды специалистов и родителей;
- обучение родителей приемам коррекционной работы, помощь в организации развивающей среды в домашних условиях;
- равноправное участие специалистов и родителей в организации коррекционного процесса, в планировании и проведении коррекционной деятельности (занятия, мероприятия и др.).

Каждая из обозначенных задач ориентирована на получение конкретного результата.

Так получение родителями достоверной информации о нарушении, имеющемся у ребенка, позволит им построить с ним адекватные отношения и обеспечит формирование доверительных взаимоотношений, основывающихся на понимании возможностей ребенка, направит к поиску дополнительной информации. Популяризация знаний об особенностях развития ребёнка создаёт благоприятный фон для гармонизации жизненных целей, установок и ценностей семьи.

Раскрытие жизненных перспектив семьи призвано помочь родителям правильно определить запросы и потребности в отношении развития ребенка, его потенциальных достижений. Реализация данной задачи возможна в том случае, если им помочь занять активную созидатель-

ную позицию относительно будущего своего ребёнка. Для этого, у родителей должна быть сформирована потребность к принятию помощи, к саморазвитию [5].

Положительная мотивация на обучение и участие в коррекции нарушений развития у ребенка является мощным стимулом к преодолению возникших в семье проблем, к активным действиям, направленным на минимизацию последствий стресса, к построению отношений между членами семьи на основе доверия и взаимоподдержки. Восстановление в семье привычного жизненного ритма, нейтрализация неконструктивных форм поведения родителей в макро- и микросоциуме (семья) нужно рассматривать как условие для принятия ими правильных решений и стратегий развития ребенка и семьи [6].

Согласование общих целей внутри команды специалистов и родителей возможно лишь при условии достигнутого понимания и деловых доверительных контактов между ними. Решение этой задачи потребует от специалиста внимания к запросам семьи в условиях психотравмирующей ситуации, обеспечение продуктивной занятости родителей и личностной заинтересованности в ней.

Обучение родителей рациональным и доступным приемам коррекционной работы, помощь в организации развивающей среды в домашних условиях раскрывают возможности для привлечения к коррекционной работе всех членов семьи, их сплочения, раскрытия способностей, творческого потенциала [7]. Это осуществимо в условиях трансформации психокоррекционного процесса, реализуемого по отношению к ребёнку в обучающий процесс по отношению к родителям.

Решение задачи по обеспечению равноправного участия специалистов и родителей в организации коррекционного процесса, в планировании и проведении коррекционной деятельности (занятия, мероприятия и др.) означает, что все участники выступают в роли субъектов этой деятельности.

В ходе решения всех обозначенных задач у родителей формируется мотивационная готовность к участию в коррекционной поддержке ребенка, ответственность за результаты коррекционной деятельности, способность к саморефлексии и самосовершенствованию.

Проблема включения родителей детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями имеет комплексный характер. Для её успешного разрешения необходимо объединение интересов и усилий двух сторон – специалистов и семьи на основе сформированной положительной мотивации к совместной деятельности.

Недостаточное понимание той или другой стороной важности единства в осуществлении коррекционной поддержки ребенка обуславливает необходимость одновременного решения двух групп задач – общих (личностных) и частных (профессиональных). Общие задачи подразумевают формирование доверительного отношения сторон друг к другу, потребности в сотрудничестве на основе единства целей, ответственности к осуществляемой деятельности и творческом подходе к ней. Группа частных или профессиональных задач предусматривает наличие у представителей обеих сторон необходимых профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций.

Заключение. Механизмы реализации принципов и подходов к включению родителей детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями в коррекционный процесс основываются на правильном отборе организационных средств и содержания работы с родителями.

В ниже представленной таблице 1 отражены цели, задачи и механизмы решения задач по установлению партнерских отношений с родителями.

Таблица 1 - Цели, задачи и механизмы включения родителей детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями в коррекционный процесс

Цель	Задачи	Механизмы
Принятие и осознание родителями социальной роли участника и субъекта коррекционной деятельности	<p>1. Информирование родителей об имеющемся у ребенка нарушении и возможных путях его коррекции.</p> <p>2. Семейное и индивидуальное консультирование, направленное на раскрытие жизненных перспектив семьи, проектирование будущего ребёнка и каждого из родителей (других заинтересованных лиц).</p> <p>3. Формирование мотивационной готовности родителей к участию в коррекционной работе, выявление и развитие способностей к этой деятельности</p> <p>4. Согласование целей внутри команды специалистов и родителей.</p> <p>5. Обучение родителей приемам коррекционной работы, помощь в организации развивающей среды в домашних условиях.</p> <p>6. Равноправное участие специалистов и родителей в организации коррекционного процесса, планировании и проведении коррекционной деятельности (занятий, мероприятий и др.).</p>	<p>1. Индивидуальные беседы, консультации, демонстрация положительного опыта решения аналогичных проблем, эмоциональная поддержка родителей, помощь в адекватном восприятии ситуации.</p> <p>2. Совместная оценка ситуации, ожидаемых результатов, выработка критериев оценки изменений в психофизическом развитии ребенка, оценка предпринимаемых действий. Коррекция неконструктивных способов поведения родителей.</p> <p>3. Акцентирование внимания на достижениях ребенка, демонстрация положительного опыта, установление связей с «активными» и успешными родителями.</p> <p>4. Участие родителей в проведении командной оценки актуального психофизического состояния ребенка. Совместное определение стратегии коррекционной работы, функций и задач участников коррекционного процесса.</p> <p>5. Создание оптимальных микро-социальных условий. Обучающие занятия, встречи, консультации, тренинги, самообучение. Обеспечение постоянной связи с родителями (включая дистанционную связь).</p> <p>6. Сквозное планирование коррекционной работы, предусматривающее участие всех специалистов и родителей. Продуктивное сотрудничество, активная созидательная позиция родителей относительно будущего ребёнка.</p>

Необходимо понимать, включение семьи в коррекционный процесс возлагает на специалистов, осуществляющих эту деятельность большую ответственность. Участие родителей в коррекционной поддержке своего ребенка, имеющего какие-либо нарушения развития, не может быть формальным, ограничивающимся выполнением советов и рекомендаций специалистов, изучением литературы и т.д. Необходимо личностное становление каждого из родителей, глубокое понимание ими важности своего причастия к коррекции имеющихся у ребенка нарушений [8].

Таким образом, четкость в постановке целей и задач подготовки родителей к коррекционной работе обеспечивает достижение планируемых результатов.

Список использованных источников:

1. Lýbovsku V.I. *Osnovnye problemy rannei diagnostiki i rannei korrektsii narýshenu razvitiia// Defektologua, 1994, №1. – S.3-5.*
2. *Respýblikanskiu pedagogichesku forým «Semia, shkola, obestvo – vmeste vo blago býdýego».- http://inform.kz.*
3. *Psihologo-pedagogicheskoe soprovojenie roditelei, vospityvaiýih detei s detskim aýtizmom: metodicheskie rekomendatsii/sost. Djangeldinova Z.B., Baimýhanova M.E. – Almaty, 2015.*
4. *Mishina G.A. Formy organizatsii korrektsionno-pedagogicheskoi raboty spetsialista-defektologa s semei, vospityvaiýei rebenka rannego vozrasta s narýshenuami psihofizicheskogo razvitiia (metodicheskie rekomendatsii) Defektologua № 1, 2001. – S. 60-64.*
5. *Kýdaibergenova S.K. Issledovanie roditelskogo otnoshenua k detiam s ogranichennymi vozmojnostiami. Avtorefef. kand.diss. – Almaty, 2009.*
6. *Jalmýhamedova A.K. Okazanie rannei korrektsionno-razvivaiýei pomoi detiam s ogranichennymi vozmojnostiami. – Almaty, 2008.*
7. *Orazaeva G.S. Vklýchenie v korrektsionnýy raboty roditelei detei s osobymi obrazovatelnyimi potrebnoostiami: Monografua. – Almaty: Almanah, 2020. – 102 s.*

MRNTI:15.81.21

<https://doi.org/10.51889/2021-4.1728-7847.03>

S.A. Penkina^{1*}, Z.T. Koksheeva¹

¹Yessenov University (Aktau, Kazakhstan)

SECONDARY SCHOOL TEACHERS' EXPERIENCES ON PROCESSING TEACHER PERFORMANCE APPRAISAL

Abstract

The present article reveals the findings received from the interview process of the secondary school teachers in Kazakhstan. The interview questions covered a wide range of issues: teachers' awareness of the teacher performance appraisal system, preparedness to the National Qualification Test, and understanding of the stages in the performance appraisal process, accessibility and transparency of the information about performance appraisal in Kazakhstan. The findings reveal that there is a significant amount of teachers feeling inadequate or insufficient support from their educational institutions and a low level of autonomous and self-independent teachers' work on getting prepared to the teachers' performance appraisal process.

Keywords: teachers' performance appraisal, teacher certification, education, school teachers, national qualification test.

С.А. Пенкина¹, З.Т. Кокшеева¹

¹Ш.Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті
(Ақтау қ., Қазақстан)

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖҰМЫСШЫЛАРДЫ АТТЕСТАЦИЯЛАУДАН ӨТКЕНДЕ ОРТА МЕКТЕП ҰСТАЗДАРЫНЫҢ ТӘЖІРИБЕСІ

Аңдатпа

Бұл мақалада Қазақстандағы орта мектеп мұғалімдерінің сұхбаттасуынан алынған нәтижелер ашылады. Сұхбат сұрақтары кең ауқымды мәселелерді қамтыды: мұғалімдердің мұғалімдердің қызметін бағалау жүйесі туралы білуі, Ұлттық біліктілік тестілеуге дайындық және

өнімділікті бағалау үдерісінің кезеңдерін түсіну, Қазақстандағы өнімділікті бағалау туралы ақпараттың қолжетімділігі мен ашықтығы. Зерттеулер көрсеткендей, мұғалімдердің едәуір бөлігі өздерінің оқу орындары тарапынан жеткіліксіз немесе жеткіліксіз қолдауды сезінеді және мұғалімдердің жұмысын бағалау үдерісіне дайындық бойынша автономды және дербес мұғалімдердің жұмысының төмен деңгейі бар.

Түйін сөздер: мұғалімдерді аттестациялау, біліктілік санаты, педагогтерді аттестациялау білім беру, аттестаттау, мектеп мұғалімдері, ұлттық біліктілік тесті, мұғалімдерді дайындау.

Пенкина С.А.¹, Кокшеева З.Т.¹

¹Каспийский университет технологий и инженеринга имени Ш.Есенова
(г. Актау, Казахстан)

ОПЫТ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДНИХ ШКОЛ В ПРОХОЖДЕНИИ АТТЕСТАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Аннотация

В данной статье представлены результаты опроса среди учителей средних школ Казахстана. Вопросы в анкетировании охватили широкий круг проблем: осведомленность учителей о системе аттестации педагогов, готовность к национальному квалификационному тесту и понимание этапов процесса аттестации, доступность и прозрачность информации об аттестации в Казахстане. Результаты показывают, что значительное количество учителей ощущают неадекватную или недостаточную поддержку со стороны своих учебных заведений и низкий уровень автономной и самостоятельной работы учителей по подготовке к аттестации педагогов.

Ключевые слова: аттестация учителей, квалификационная категория, аттестация педагогов, образование, аттестация, школьные учителя, национальный квалификационный тест, подготовка учителей.

Introduction. According to our research, full-time secondary school teachers' face many problems with perception and identification of the core structure of the teachers' performance appraisal system in Kazakhstan.

Teacher performance appraisal is a form of assessment of the employee's performance, based on certain conditions and requirements for a person in the position held [1].

In Kazakhstan, the teacher performance appraisal system is regulated by the official documents.

The educational documents regulating the process of teachers' performance appraisal are issued by the decrees of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan and registered by the Ministry of Justice. These regulative documents are open-access that means that every teacher is provided with an opportunity to be acquainted with the documents without any payments or complicated processes.

Moreover, in most schools there is a vice-principal or deputy teacher on methodological works who is responsible for conducting explanatory sessions with teachers. This person receives any educational official documents to familiarize their educational institution and provide equal opportunities to all the teachers.

However, misconception, disinformation and wrong consideration of the teachers' performance appraisal system takes place.

This, consequently, leads to inadequate and inappropriate preparation process where teachers do not apply necessary skills and knowledge, do not attach their teaching results and achievements to their portfolios, do not pass the National Qualification Test which is a necessary stage in the teachers' performance appraisal process [2].

The result is a high teachers' fail rate that discourages teachers and makes them avoid any further attempts to obtain the higher category or even to confirm the current one [3]. Pre-service teachers and

recent graduates feel frustrated and demotivated to take the national Qualification Test and other stages of the performance appraisal process.

The aim of this research is to analyze the causes of teachers' unawareness and unpreparedness to the performance appraisal. The analysis is based on the survey findings that are discussed in the main part of the present article. Highlighting the important reasons for inadequate or insufficient preparedness is done by comparing strategies based on several factors: teachers' self-independent research, awareness from the vice-principal, and accessibility to the credible information. Further, the research takes into consideration the perspective of teachers on the various aspects of preparation for the performance appraisal and its effectiveness. The article describes the theoretical foundations of teacher performance appraisal, including its definition, principal taxonomy, and the duration of the study. The significance of the research does not limit to simple reporting the problems but also provides the information that can be recommended to the educational institution aiming at transparent teacher performance appraisal process.

Main part. The present study is conducted in the form of a survey. Survey is a method of collecting information about the object under study during direct (interviewing) or indirect (questionnaires) communication between the interviewer and the respondent (interviewee) by registering the respondents' answers to the questions arising from the goals and objectives of the research [4]. For the research, a questionnaire has been chosen with the aim of covering various regions of the country, and different groups of teachers regardless their age, work experience, education, work mode, workload, and residence.

First, a literature review has been done to equip ourselves with the previous studies findings, official documents regulating the teacher performance appraisal process, and samples of the National Qualification Test.

The dissertations and research articles on teacher performance appraisal system in Kazakhstan for the last 3 years were not found. However, the web-search revealed many journalists reviews, and obsolete and current decrees and other documents.

The Adilet database shows that the initial document regulating the terms and conditions of the teacher performance appraisal process in secondary schools has been amended for eight times since 2016. [5] The latest version of the document was issued on 14 May, 2020.

The above mentioned factors highlight the relevance of the study conducted – a systematic and holistic approach was not taken to explain and prepare for the performance appraisal process.

With the help of the questionnaire, it is possible to obtain information that is not always reflected in documentary sources or available to direct observation. We justify this survey method by taking into account that verbal information obtained through this method is much more comprehensive and sophisticated, and generally more reliable than non-verbal information. It is easier to process and analyze the data quantitatively, and, in addition, using computer and smartphone software makes the process fast and accessible. Another advantage of the method is its versatility. It lies in the fact that the questioning consists in the fact that both the motives of the activity of individuals and the results of their activity are registered.

We have chosen Google Forms as a way of conducting the questionnaire because of the following reasons:

- Simple interface;
- Many teachers have Google software and accounts on their smartphones, tablets and computers;
- Many teachers are aware of using Google tools, including Google Forms;
- Easy collection of the information and data from the respondents.

The following research questions are designed and developed through the prism of secondary schools teachers who teach Social sciences and STEAM-teachers in Kazakhstan:

RQ1. Do you know your qualification category?

If the respondent chooses the “Yes” option, the RQ1 (b) appears:

RQ1 (b). What's your qualification category?

RQ2. Are you aware of the teachers' performance appraisal process?

RQ3. Which stages in the teachers' performance appraisal process do you find most difficult? Why?

RQ4. How did your preparation for taking the performance appraisal vary from year to year?

RQ5. Which methods of preparation for the performance appraisal do you consider more effective?

The present article describes the mixed method research. The qualitative data are collected through the open questionnaire. The teachers across the country responded to two or three (depending on the answer for the first research question), and three open-ended questions about the perception of the teachers' performance appraisal process and self-identification in Kazakhstani system.

The open-ended questions were used to elicit the participants' opinion regarding the level of difficulty and reasons. The first question, and a supplementary to it, are assumed to be answered as a multiple-choice question with two options. To respond to RQ2, a closed questionnaire with a 5-point Likert scale, adopted from Griffiths [6] was used to collect quantitative data, which according to Cohen et al. [7] describes a range of possible answers. The collected data were scrutinized and analyzed to answer the research questions.

The participants of the present research are 135 full-time secondary school teachers of different school subjects across Kazakhstan (Table 1).

14,5% of the respondents have worked less than 2 years in an educational institution. 32,4% of the teachers have a work experience of 2-5 years. Teachers who have been employed for a school for more than 5 years comprise 53,1%. The participants were selected from the secondary schools from all the fourteen regions and three cities of the national significance.

Table 1. Participants of the study

	Regions	Cities of national significance
Less than 2 years of work experience	14	6
Between 2-5 years of work experience	25	19
More than 5 years of work experience	47	24

To the first questions, most teachers (95%) were able to answer positively that led them to the supplementary question RQ1 (b). The other seven teachers struggled to identify their qualification categories. Among these seven teachers, five teachers stated their work experience less than a year.

However, according to the acting "Rules and conditions for performance appraisal of the teachers holding positions in educational organizations that implement general educational curricula of preschool education and training, primary, basic secondary and general secondary education, educational programs of technical and vocational, post-secondary, additional education and special educational programs, and other civil servants in education and science", starting from 2021 university graduates are required to take the National Qualification Test to confirm that they are aware of pedagogical skills and knowledge [8]. This decision is considered to be a good way of preparing the pre-service teachers for their future teaching and learning experiences at schools.

The RQ2 was a multiple-choice question assuming the Yes/No answer. More than a half of the respondents – 67% – answered that they are aware of the teachers' performance appraisal process. Yet, we are not able to check their full understanding here.

However, the respondents answered anonymously, so we assume that their responses were correct and fair. In addition, this research question was used as a guide for further questioning.

This question acts as a scaffolding step for higher-order thinking skill question. The third research question about the most complicated part of the teachers' performance appraisal process was answered as an open-ended one. The teachers wrote different stages of the performance appraisal process. After their responses were coded, the following performance appraisal stages emerged from the survey:

- National Qualification Test;
- Preparing a portfolio;
- Getting certificates;
- Getting learners' results at advanced levels;
- Disseminating pedagogical experiences at various levels.

The teachers also gave the following reasons for considering these stages complicated:

- Disinformation at school levels;
- Disconnection between school and city/regional educational departments administrations;
- Teachers' low level of teaching expertise;
- Learners' low performance indicators;
- Complicated questions in National Qualification Test;
- Inadequate preparation for the National Qualification Test;
- Lack of resources (such as time, equipment, textbooks);
- Huge workload;
- Insufficient professional development courses;
- Professional development courses that are not free;
- Inability to take a course due to technical problems;
- Living in a rural/suburban area;
- Inappropriate information about the requirements for a particular qualification category;
- Low amount of time given to be prepared;
- Misleading information about special folders to be assigned to a portfolio and its parts.

The RQ4 revealed the problem of a huge fail rate among teachers who tried confirming or obtaining a qualification category. Almost a third part of the respondents – 31% – claimed that they went through the teacher performance appraisal process for several times.

Many of these teachers stated the National Qualification Test as a reason for failing at the performance appraisal process. They responded that they had to retake the Test for the second or even the third time. The teachers used the following adjectives to describe the National Qualification Test: “stressful”, “awful”, “difficult”, “hard”, “impossible”. Unfortunately, it is obvious that all these adjectives have negative connotations.

For stating the effective methods of preparation for the performance appraisal, the respondents gave the following:

- Learning by heart the sample tests;
- WhatsApp groups of teachers where they share their experiences and support each other;
- Paid photos of the tests from real National Qualification Tests taken during the attestation period;
- Nazarbayev Intellectual School courses;
- Cambridge-related professional development courses and methodologies, such as CELTA, TKT, etc.

Conclusion. The present study reflects the secondary school teachers' perception and preparedness to the teachers' performance appraisal in Kazakhstan. In addition, this research illustrates the teachers' relationships with their working experiences and qualification category obtained/not obtained.

The Adilet system has tabs that allow us to view all the editions and their dates. The initial version of the Rules was approved by the Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated January 27, 2016 No. 83. Registered with the Ministry of Justice of the Republic of Kazakhstan on February 29, 2016 No. 13317.

Then we had eight Orders on making changes and amendments into the Rules. In 2020, there have been implemented two changing processes – on April 7, 2020 and on May 14, 2020.

The first research question was responded to after triangulating the qualitative and quantitative data.

There was a correlation between the teachers who are not aware of their qualification category and the working experience.

The open-ended questions that used higher-order thinking skills revealed that most of the teachers considered preparation measures ineffective, inappropriate, and insufficient.

Moreover, the most complicated part of the teachers' performance appraisal was marked as the National Qualification Test. Many teachers are not aware of the structure of the test and where they could find the materials to be prepared for the Test questions. Furthermore, teachers were so desperate in their attempts to obtain or confirm a category, which is mandatory during the certain period of time, that they had to cheat the examination committee and get the illegal pictures of the test and prepare in advance.

Implication and limitation. The findings received from the current study have a positive contribution to educational practices in teachers' evaluation, methodology, teacher training, and performance appraisal. The research indicated the necessity of explanatory works at schools, connection of city/regional educational departments with school administration, training teachers/mentors/coaches/trainers, and facilitating the self-independent process of adequate and appropriate preparation for the teachers' performance appraisal. Being a mixed method research, it is recommended to supplement the present study with a Case Study method to interview teachers to obtain deeper understanding and insights in performance appraisal system, to explain their problems, to discuss possible solutions and to work out a scheme for continuing the present research.

References:

1 Griffiths, C. (2020). *Language learning strategies: Is the baby still in the bathwater?* *Applied Linguistics*, 41(4), 607-611. <https://doi.org/10.1093/applin/amy024>

2 Penkina S. et al. (2021). *Comparative analysis of the rules and conditions for teachers' performance appraisal in Kazakhstan.*

3 National Test Center. <http://www.testcenter.kz/ru/rezultaty-testirovaniya-i-konkursa/>

4 Raginr, C.C. (2014). *The Comparative Method Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies, With a New Introduction.* University of Chicago Press.

5 *Rules and conditions for performance appraisal of the teachers holding positions in educational organizations that implement general educational curricula of preschool education and training, primary, basic secondary and general secondary education, educational programs of technical and vocational, post-secondary, additional education and special educational programs, and other civil servants in education and science: Decree of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan No 83 as of 27 January, 2016. Registered in the Ministry of Justice of the Republic of Kazakhstan by No 13317 as of 29 February, 2016.* <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1600013317>

6 Lieberman, S. (1985). *Making It Count: The Improvement of Social Research and Theory.* University of California Press.

7 Brew A. (2003). *Teaching and Research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education.* *Higher Education Research & Development*, Vol. 22(1), 3-18. DOI: 10.1080/0729436032000056571

8 Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research.* Thousand Oaks: Sage.

Н.С. Жұбаназарова¹, А.А. Тұрсынғали¹, К.К. Сайлинова¹

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

ӘР ТҮРЛІ ЖАС КАТЕГОРИЯЛАРДАҒЫ ПЕДАГОГТЕРДІҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ ЖАНУ КӨРІНІСТЕРІН ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Бұл мақалада түрлі жас категорияларындағы педагогтердің еңбек өтіліне байланысты эмоционалды жану көріністерін зерттеу мәліметтері ұсынылды. Эмоционалды жану – бұл тұрақты стресс аясында дамиды және жұмыс істейтін адамның эмоционалды, жеке және энергетикалық ресурстарының сарқылуына әкелетін синдром. «Адам және адам» категориясындағы мамандықтар бұл синдромға шалдығу қаупі жоғары болатынын көптеген зерттеулер арқылы анықталды.

Аталған синдром нәтижелері эмоционалды негізде пайда болған өзгерістер, тұлғаның жүйкелік бұзылыстары, психосоматикалық бұзылыстар тұлға денсаулығы үшін қауіпті. Сондықтан оның дамуы мен алдын-алу шараларын білу өте маңызды. Сәйкесінше бұл мәселеге жауапкершілік және рационалды жолмен қарау міндет ітуындап отыр.

Түйін сөздер: эмоционалды жану синдромы, еңбек өтілі, резистенция, адаптация, стресс, профилактика.

Zhubanazarova N.S.¹, Tursyngali A.A.¹, Sailinova K.K.¹
¹ al-Farabi Kazakh National University
Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF EMOTIONAL BURNOUT IN TEACHERS FROM DIFFERENT AGE CATEGORIES

Abstract

The article presents data from a study of the emotional burnout syndrome of a teacher of different age categories, with different work experience.

Emotional burnout is a syndrome that develops under constant stress conditions, leading to the depletion of personal, emotional and energy resources of the individual. Studies have proven that this syndrome is common among «human-human professions».

Burning is characterized by emotional and mental exhaustion, a decrease in satisfaction from the work performed and physical fatigue, which is dangerous for the quality life of the individual and society. In this regard, timely and comprehensive preventive work in this direction is very important.

Keywords: emotional burnout syndrome, professional experience, adaptation, stress, resistance, prevention.

Жубаназарова Н.С.¹, Тұрсынғали А.А.¹, Сайлинова К.К.¹
¹ Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ КАТЕГОРИЙ

Аннотация

В статье представлены данные исследования синдрома эмоционального выгорания педагога разных возрастных категорий, с различным стажем работы.

Эмоциональное выгорание-синдром развивающийся при постоянных условиях стресса, приводящий к истощению личных, эмоциональных и энергетических ресурсов личности. Исследования доказали, что данный синдром распространен среди профессий типа «человек-человек».

Выгорание характеризуется эмоциональным и умственным истощением, снижением удовлетворения от выполняемой работы и физическим утомлением, что опасно для качественной жизни личности и общества. В связи с этим, очень важна своевременная и комплексная профилактическая работа в этом направлении.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, стаж профессиональной деятельности, адаптация, стресс, резистенция, профилактика.

Кіріспе. Профессионалдық қызмет – адам өмірінің маңызды бөлшегі болып табылады. Алайда, профессионалдық даму деген, тек қана позитивті тұрғысынан ғана емес, деструктивті сипаттардың бар болуымен де сипатталады. Оған дәлел, педагогтердің эмоционалды жану көріністері. Аталған синдром қызметтік сферадағы эффективтілікті төмендетіп, қызметшінің психикалық және соматикалық денсаулығына кері әсерін тигізеді.

Қазіргі кездегі эмоционалды жану синдромының өзектілігі жоғары деңгейде. Оның себебі – заманауи қоғамның тұрақсыз әлеуметтік-мәдени дамуына байланысты, еңбек нарығында тұлғаның профессионалдылығына қойылатын талаптардың көбеюі. Эмоционалды жану синдромының терең зерттелуі – эффективті профилактикалық шаралар мен онымен күресу жолындағы тәсілдерді кеңейтуге және жетілдіруге жол ашады.

Эмоционалды жану синдромы – профессионалдың эффективтілігін төмендететін,

тұлғаға және оның денсаулығына кері әсері бар құбылыс. Әлеуметтік-мәдени әдебиеттерге сай, бұл феномен қазіргі адамның қызметтік өмірінің көрінісі ретінде әлеуметтік профессияларда өте кең таралған (психолог, педагог, юрист, дәрігер және т.б.). Эмоционалды жану синдромын зерттеу бағытында бірталай еңбектердің болуына қарамастан, “адам-адам” типіндегі мамандықтарда қолданылатын эффективті психопрофилактикалық және психокоррекциялық әдістер әлі де жеткіліксіз зерттелінген. Соған орай, зерттеу жұмысының мақсаты, педагогикалық сферадағы мамандардың эмоционалды жану синдромына ұшырау ерекшеліктері мен оның жас категорияларымен байланысы жайлы теориялық және практикалық білімдерді анықтау болып табылады. Зерттеу объектілері ретінде 5 жылға дейін және 5 жылдан көп еңбек өтілі бар колледж педагогтері қарастырылды.

Шетелдік әріптестердің мәліметтеріне сүйенсек, 1995 және 2002 жылдар аралығында

Американдық психологиялық ассоциация базасындағы журналдарда жану синдромына байланысты 150-ге жуық мақала жарық көрген [1,25]. Жалпы алғанда, бүгінгі күннің статистикасы бойынша 6000 астам кітап, диссертация, мақалалар осы мәселені көтерген [2,12]. Кейбір Швеция, Нидерланды сияқты әлеуметтік қолдау бағдарламалары жақсы дамыған еуропалық мемлекеттерде жану синдромы медициналық диагноз ретінде бекітіліп, онымен дәрігерлер арнайы айналысады. Соған орай, Қазақстандық еңбек нарығында да аталмыш мәселе тиянақты қарастырылуы тиіс.

Зерттеу жұмысының міндеті бойынша, түрлі жас ерекшеліктеріне сай зерттелінетін педагогтер, эмоционалды жану синдромы жайлы ақпараттандырылып, оны оңалту мен профилактикалық бағытта дағдарыстармен таныс болады. В.В. Бойконың айтуынша, сыртқы әсерлердің эмоционалдық және интеллектуалды көріністеріндегі тұтастылық-цивилизациялық шарттарындағы адамның дамуы, өзіндік өзектендіруінде, өзінің қажеттіліктерін тиімді қанағаттандыра алуында көрінетін – психиканың заманауи формасы не парадигмасы деп есептелінеді [3,45]. Б.Пелман және Е.Хартман (1982) “эмоционалды жану” түсініктерін жалпылай отыра, оның негізгі үш компоненттерін көрсетті: эмоционалды не физикалық сарқылу, деперсонализация, жұмыстағы төмен продуктивтілік [4,17].

Зерттеу жұмысының құрылымы мәселенің негізгі зерттеу бағыттарын қамтиды:

ғылыми-зерттеу аспектісі, нақты педагогикалық саладағы эмоционалды жанудың эмпирикалық зерттеулері, профилактика мен коррекцияға қатысты сұрақтар. Медициналық салаларда жүргізілген зерттеулер бойынша, еңбек өтілі мен тұлғалық деформация арасында корреляция анықталған, өзінің психологиялық жағдайын “мазасыздық”, “болашаққа деген сенімсіздік” деп,

бағалаған дара расында жану синдромының анық сипаттары мен суицидалды ойлардың бар екендігі анықталған [5,75].

Профессионалды қызметте туындау мүмкіндігі жоғары эмоционалды жану синдромы тұлға бойындағы күрделі өзгерістерге әкеледі: мінез-құлықтық сфера (әлеуметтен қашу, психоактивті заттарды қолдану), эмоционалды деңгейде (өзін-өзі кінәләу, агрессия), когнитивті сфера (зейінді шоғырлай алмау, төмен физикалық белсенділік, физиологиялық деңгейде (ұйқының бұзылуы, сезімталдылық, либидоның төмендеуі).

Зерттеулерді талдай отырып, қазіргі күні профессионалды деформацияға әсер етуші

Факторлар ретінде келесі тізімді ұсынуға болады: қызметті таңдаудағы белгілі-бір мотивтерге акцентуация; қызметтік сферадан күтілетін аса жоғары үміттер; профессионалды белсенділіктің төмендеуі; тұлғалық даму кезіндегі профессионалды интеллект деңгейінің төмендеуі; профессионалды қызметтің жоғары қысымда өтуі.

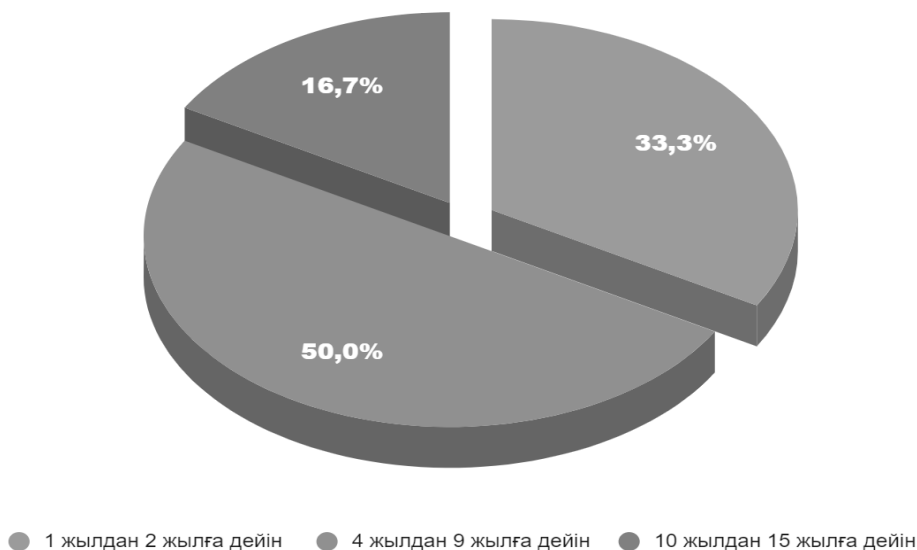
Түрлі профессионалдар бойынша алынған статистикада мектеп мұғалімдері эмоционалды жану бойынша бірінші орында - 21,25%, екінші орында жоғары оқу орындарының ұстаздары- 18,57% [6,40].

Әдістеме. Н.Е. Водопянова құбылыстың алдын-алу және түзету бойынша ұсыныстарды келесідей сипаттады[7,15].

Олар: бүкіл ұйым деңгейінде және оның бөлімшелері деңгейінде ұйымдастырушылық стресстің әсерін азайту; қолдау, қызметкерлердің мансаптық дамуы; корпоративті мәдениетті дамыту; стресстік жағдайларды бағалау қабілетін қалыптастыру, стреске төзімділіктің жеке ресурстарын өзектендіру; позитивті және рационалды ойлау дағдыларын игеру; қызметкерлерге бағытталған психологиялық көмектің жеке бағдарламаларын енгізу.

Ғылыми әдебиеттерде еңбек өтілі әр түрлі педагогтердегі эмоционалды жану көріністерінің пайда болуы мен динамикасы жайында мәліметтер әр түрлі нәтижелерді береді. Осыған сәйкес, бұл мақаланың мақсаты, эмоционалды жану синдромының түрлі еңбек өтілі бар педагогтердегі көріну ерекшеліктері мен байланысын көрсететін эмпирикалық мәліметтерді ұсыну болып табылады.

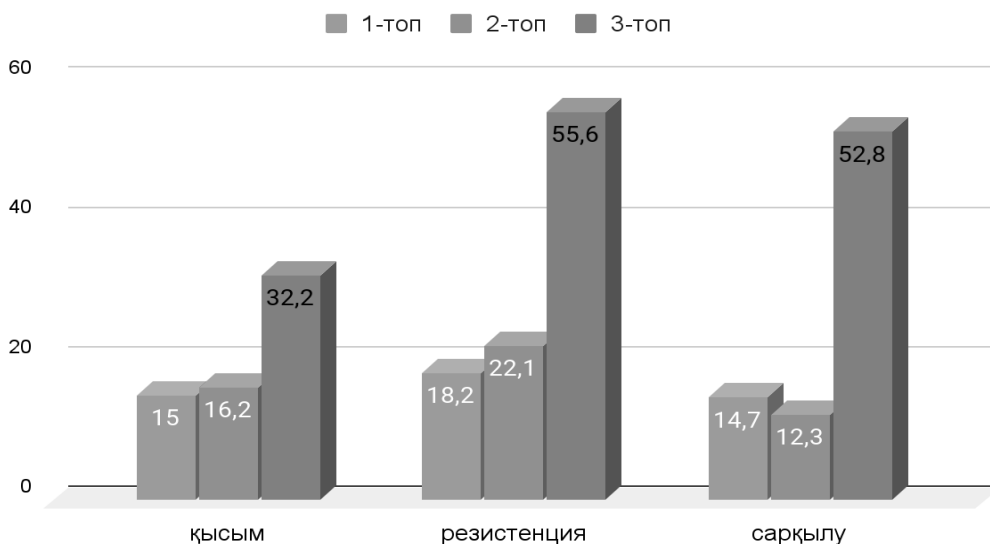
Зерттелінушілердегі эмоционалды жану синдромының ерекшеліктерін зерттеуде В.В. Бойконың “Тұлғаның эмоционалды жануын диагностикалау” әдісі қолданылды. Зерттеуде еңбек өтілі 0-ден 15 жылға дейінгі, 21 және 55 жас аралығындағы 30 колледж педагогтері қатысты.



1-сурет. Еңбек өтілі бойынша іріктеме құрамы

Бірінші топқа қызметтік ету сферасына адаптация кезеңімен сипатталатын, еңбек өтілі 1-2 жылды құрайтын респонденттер кірді. Жалпы саны 10 адам (33,3%). Қатысушылардың орташа жасы 25. Екінші топқа қызметтік салада 4-тен 9 жылға дейінгі, орташа жасы 34-ті құрайтын 15 педагог (50%) кірді. Үшінші топта – орташа жасы 41, еңбек өтілі 10-нан 15 жылға дейінгі, 5 педагог (16,7%) болды.

Нәтижелері. Алынған нәтижелерді талдау арқылы, эмоционалды жану синдромының даму және қалыптасу кезеңдеріне сай, графикалық көріністе салыстыру жасалды.



2-сурет. Эмоционалды жану фазалары бойынша мәліметтер

Зерттеу нәтижесі бойынша, профессионалдық еңбек өтілі 10 жылға дейінгі 1 және 2-топта фазалардың критикалық деңгейі (37 балл) анықталмады. Яғни, профессионалды эмоционалды жану құрауыштары толық қалыптаспады. 3-топтағы, еңбек өтілі 10 жылдан асқан қатысушыларда, эмоционалды жану “қалыптасу” кезеңінде: резистенция көрсеткіші 55,6%, сарқылу фазасы 52,8%. Яғни, педагогикалық еңбек өтілі өскен сайын, эмоционалды жану компоненттерінің көрінісі де күшейеді.

Сонымен қатар, еңбек өтілі 2 жылға дейінгі педагогтердің резистенция шкаласы бойынша көрсеткіштер – профессионалдық қызметке қалыпты адаптациясының төмен деңгейі, қысымның жоғары деңгейін көрсетті.

педагогикалық еңбек өтілі 10 жылға дейінгі, 2-топ респонденттері бойынша көрсеткіштер: эмоционалды жану фазалары қалыптаспаса да, психотравматикалық уайымдар мен эмоционалдық қысымның жоғары деңгейін көруге болады.

Талқылау. Пилотажды эксперимент нәтижесінде алынған эмпирикалық мәліметтерге сүйене отырып, педагогтердің еңбек өтілі мен эмоционалдық жану синдромының дамуы арасында байланыс бар екендігіне көз жеткізуге болады.

Алынған мәліметтер негізінде, субъектінің мамандану кезіндегі психологиялық қолдауға ие болу бағдарламасы қолданысқа енгізіледі. Профилактикалық бағдарлама – профессионалдық қызметіндегі психологиялық стресс және оны жеңу, төмендету, онымен жұмыс жасау әдістері негізделіп жүргізіледі. Психолог-валеолог Г.Кривонос айтуынша, эмоционалды жанудың қауіптілігі – оның уақыт өте келе тез прогресс жасайтынында. Бұл процесті тоқтату оңай емес екендігі айтылады. Оның әсерімен түрлі хроникалық сырқаттар пайда болып, тіпті қанның құрамы өзгеруі де мүмкін. Сондықтан, бұл құбылыстың алдын-алу мәселесі өте өзекті.

Қорытынды. Эмоционалды жану синдромы психикалық, соматикалық және әлеуметтік сфералардағы бұзылысымен сипатталатын симптомдардың жиынтығы. Оны профессионалдық стресстен туындайтын тұлғалық деформацияның аспектісі ретінде қарастыруға болады.

Эмоционалды жанудың пайда болуы педагогтің индивидуалды-психологиялық ерекшеліктері мен қызметінің спецификасына қатысты факторлар комплексімен сипатталады. Сондықтан, түрлі факторларды ескеру эмоционалды жануды алдын-алуда қолданылатын әдістерді белгілеу үшін қажет. Уақытында жасалған диагностика мен өзіндік диагностика өте маңызды, сондықтан педагогтерде симптомдар жайлы білім болу керек. Аталған шараларды жүзеге асыру арқылы осы салада педагогтердің, жалпы қызметтік саладағы эмоционалды жану синдромы қолға алынады деп күтілуде.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Shirom A., Melamed S., Toker S., Berliner S., Shapira I. Burnout and health: current knowledge and future research directions // *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. – 2005. – Vol. 20. – P. 269-279.
2. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter, M.P. Job burnout // *Annual Review of Psychology*. – 2001. – Vol. 52. – P. 397-422.
3. Boiko V.V., “Energija emosii v obenii: vzglyad na sebia i na drugih. – M.: Informacionno-izdatelskii dom “Filin”, 1996. – 472 s.
4. Orel, V.E. Fenomen «vygoraniya» v zarubejnoj psihologii: empiricheskie issledovaniya i perspektivy [Tekst] / V.E. Orel // *Psichologicheskii jurnal*. – 2001. – T.1. – S.31-37
5. Reva L.N. Professionalnoe vygoranie u meditsinskih rabotnikov: formirovanie, profilaktika, korreksiya. – Kiev: Sfera, 2004. – 272 s
6. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. Job burnout // *Annual review of psychology*. – 2001. – V.52. – P. 397-422.
7. Vodopyanova N. E. Profilaktika i korreksiya sindroma vygoraniya: metodologiya, teoriya, praktika / N.E. Vodopyanova. – SPb.: Izd-vo S.-Peterb. un- ta, 2013.

МРНТИ 15.41.25

<https://doi.org/10.51889/2021-4.1728-7847.05>

Ибрагим А.Е.^{1*}, Мамбеталина А.С.¹

¹ЕНУ имени Л.Н. Гумилева, Нур-Султан, Республика Казахстан

ВЛИЯНИЕ ТРИГГЕРОВ НА АДДИКТИВНОЕ ВЛЕЧЕНИЕ К УПОТРЕБЛЕНИЮ НАРКОТИКОВ, АЛКОГОЛЯ И УЧАСТИИ В АЗАРТНЫХ СТАВКАХ В КОНТЕКСТЕ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация

В статье предлагается рассмотрение концепции влияния триггеров на влечение к употреблению психоактивных веществ (ПАВ) и к азартным играм в рамках когнитивно-поведенческой коррекции и после неё. Описываются принципы работы с зависимыми клиентами в рамках реабилитационного процесса и после реабилитации. Учитываются как клиенты, имеющие зависимость от химических веществ, так и клиенты, страдающие эмоциональной зависимостью от азартных игр.

Суть рассматриваемого вопроса заключается в том, чтобы выразить степень влияния триггеров на процесс возврата к употреблению и выбор методов, направленных на нивелирование данного влияния, использование которых необходимо уже на стадии отказа от употребления. Статья представляет собой анализ результатов исследований, проведённых на базе реабилитационных центров города Нур-Султан, Республика Казахстан.

Ключевые слова: триггер, зависимость (аддикция), лудомания, влечение к наркотикам, алкоголю, игре, срыв, рецидив.

А.Е. Ибрагим^{1*}, А.С. Мамбеталина¹

Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ, Нұр-Сұлтан, Қазақстан Республикасы

ҚАЙТА ӘЛЕУМЕТТЕНДІРУ КОНТЕКСТІНДЕ ЕСІРТКІНІ, АЛКОГОЛЬДІ ТҰТЫНУҒА ЖӘНЕ ҚҰМАР ОЙЫНДАРҒА ҚАТЫСУҒА ТӘУЕЛДІЛІККЕ ТРИГГЕРЛЕРДІҢ ӘСЕРІ

Аңдатпа

Мақалада когнитивті-мінез-құлықты түзету шеңберінде психоактивті заттарды (ПАЗ) қолдануға және құмар ойындарға тартылудың әсері туралы түсінік қарастырылады. Оңалту процесі шеңберінде және оңалтудан кейін тәуелді клиенттермен жұмыс істеу принциптері сипатталған. Химиялық құмарлар да, эмоционалды құмар ойындары да есептеледі.

Қарастырылып отырған мәселенің мәні – триггерлердің қолдануға қайта оралу процесіне әсер ету дәрежесін білдіру және қолданудан бас тарту сатысында қолдану қажет болатын осы әсерді теңестіруге бағытталған әдістерді таңдау. Мақалада Қазақстан Республикасының Нұр-Сұлтан қаласындағы оңалту орталықтарының базасында жүргізілген зерттеулердің нәтижелері талданады.

Түйін сөздер: триггер, тәуелділік (тәуелділік), құмар ойынға тәуелділік, есірткіге құмарлық, алкоголь, бұзылу, рецидив.

А.Е. Ibragim^{1*}, A.S. Mambetalina¹

¹ENU named after L.N. Gumilyov, Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan

INFLUENCE OF TRIGGERS ON ADDITIONAL LOAD TO DRUG AND ALCOHOL USE AND PARTICIPATION IN GAMBLING IN THE CONTEXT OF RESOCIALIZATION

Abstract

The article proposes to consider the concept of the influence of triggers on the attraction to the use of psychoactive substances (PAS) and to gambling within the framework of cognitive-behavioral correction and after it. The principles of working with addicted clients within the framework of the rehabilitation process and after rehabilitation are described. Both chemical addicts and emotional gambling addicts are counted.

The essence of the issue under consideration is to express the degree of influence of triggers on the process of returning to use and the choice of methods aimed at leveling this influence, the use of which is necessary already at the stage of refusal to use. The article is an analysis of the results of studies carried out on the basis of rehabilitation centers in the city of Nur-Sultan, the Republic of Kazakhstan.

Keywords: trigger, addiction, gambling addiction, craving for drugs, alcohol, play, breakdown, relapse.

Введение.

Понятие триггер произошло от английского слова «trigger», изначально подразумеваемое «курок» – в рамках данной статьи нами использован именно он, как обозначение механизма (у каждого он – свой), который активизирует процесс возвращения к аддиктивной форме поведения, в частности – срывной процесс.

Сегодня уже не секрет, что зависимость от тех или иных веществ, действий и/или процессов не всегда является прямым следствием употребления, ставок или погружения в ту или иную реальность. Само по себе аддиктивное поведение формируется задолго до первого опыта, подготавливая почву к постепенному разрушению личности [1]. Обязательным условием формирования зависимости является употребление наркотических веществ, алкоголя, либо участие в играх тем не менее, само по себе употребление не может быть единственным

условием. В чистом виде даже систематическое употребление, к примеру, каннабиоидов и, как следствие, формирование, согласно МКБ-10, синдрома зависимости (F12.2) [2] не всегда влечёт за собой понимание проблемы окружением клиента, следствием чего может возникнуть толерантность к его употреблению, минимизация и попустительство. Как показывает статистика, примерно у 20% наркопотребителей возникает стойкая наркотическая зависимость и их можно отнести к категории «проблемных» наркопотребителей. Несомненно, что это процентное соотношение имеет прямую зависимость от того, что именно употребляется, а, также – от качества самого вещества, способа его применения и других факторов [3]. Следует взять во внимание тот факт, что отдельные люди, чьи образ жизни и наследственность предрасполагают к лёгкому воздействию на них пагубных способов ухода от реальности, являются более уязвимыми к тому, чтобы перейти к регулярному употреблению ПАВ уже после нескольких попыток, а далее – к систематическому злоупотреблению, что сделает их зависимыми от психоактивных веществ. Лудоманы, в данном случае, имеют схожий механизм формирования зависимости, с некоторыми изменениями. Под воздействием социальных и психологических факторов, имея такую же предрасположенность, какая была описана выше, потенциальный лудоман, независимо от того, чем конкретно он занимается (ставки на спорт, лото, карточные игры, казино и др.), в конечном счёте начинает злоупотреблять уже после нескольких ставок, причём не имеет значения, были они успешными или нет. Зависимое поведение, тем самым позволяет зависимым людям, уходящим от трудной реальности, обрести положительные эффекты и преодолеть негативные эмоциональные или физические состояния, однако, по окончании действия наркотика либо эйфории от участия в азартных процессах, закономерно наступает так называемая долгосрочная боль, либо, говоря простым языком - откат. Этот процесс приводит к многократным повторениям приёма, что позволяет закрепиться привычке решать свои внутренние и внешние проблемы избеганием их посредством употребления [4] и/или ставок. Постепенно этот замкнутый круг из «удовлетворение потребности – формирование потребности – удовлетворение потребности» перерастает в необходимость, где формирование потребности – навязчивые мысли об избегании абстинентного синдрома, проявляется как у зависимых от психоактивных веществ, так и у лудоманов [5]. Этот сформированный замкнутый порочный круг очень сложно преодолеть самостоятельно, поэтому строго рекомендуется, при формировании такой проблемы обращаться в специализированные реабилитационные центры.

Само по себе наличие зависимости подразумевает, что у человека происходят нарушения в когнитивной, поведенческой и физиологической сферах, причём само употребление и/или игра становятся наиболее важными в системе ценностей человека, нежели другие паттерны поведения, которые ранее имели высокую ценность, причём совершенно не имеет значения, от химических веществ либо эмоциональной зависимости (лудомания) страдает человек [5]. Зависимость, как и большинство заболеваний, может поддаваться лечению или купированию, однако процент выздоровления очень низкий, есть большой риск рецидивов и само по себе выздоровление имеет расплывчатое понятие и длится, по большей части (около 90% реабилитируемых), до одного года. Кроме того, ввиду вышеописанных фактов, степень повторных обращений в реабилитационные центры также очень высока, порядка 70% у химически зависимых людей, из них 40% поступают на реабилитацию 2 и более раз в год.

Несомненно, что, помимо социальных и физиологических факторов, на зависимого человека в ремиссии влияют также и психологические факторы. К ним и относятся триггеры, в контексте употребления психоактивных веществ и участия в азартных играх вызывающие срывной процесс и, в итоге, рецидив. Триггером может служить любое, как положительное, так и отрицательное эмоциональное состояние или событие, которое создаёт условия для возникновения тяги к употреблению/игре любой длительности.

Взаимодействие тяги и триггера можно представить следующим образом:

- Триггер.

- Мысль.
- Тяга.
- Употребление/игра. [6]

Несомненно, что, до влияния триггера на мыслительный процесс, эмоциональное, физиологическое либо психологическое состояние большинства зависимых претерпевают определённую нагрузку.

При работе с клиентами, поступившими в реабилитационный центр повторно, выяснилось, что большая часть вернулась к употреблению психоактивных веществ через влияние старых знакомых, с которыми они ранее употребляли. При описании предшествующих событий часто упоминаются:

- Ссоры с родственниками, проживающими на одной жилплощади.
- Формирование либо восстановление любовно-романтических отношений без учёта рекомендаций по выписке.
- Общая неудовлетворённость текущим положением дел.
- Скука и лень, формирующиеся ввиду отсутствия каких-либо конкретных жизненных целей.

Аддиктивное состояние в этом случае воспринимается как поведенческий паттерн решения этих предшествующих событий посредством потребления психоактивных веществ или посредством участия в азартных играх, выработавшийся и закреплённый вследствие неоднократного повторения. [7]

Представленное выше подводит исследование к следующим выводам:

1. Необходимо определить, какие именно потребности зависимый пытался и пытается удовлетворить проявлением своего зависимого поведения.
2. Определив потребности зависимого, необходимо выяснить экологичные навыки удовлетворения потребностей с возможностью добиться замены употребления или игры.

Исходя из того, что после выписки из реабилитационного центра клиент получает список необходимых рекомендаций, следование которым должно оградить его от срыва и рецидива, где под срывом понимается длительный процесс, который может, если его не выявить и не отследить, привести к рецидиву, то есть, к повторному употреблению. Тем самым, срыв – это не столько употребление, сколько набор процессов и событий, предвещающих употребление. Анализ этих процессов позволяет идентифицировать триггеры, которые повлияли на возвращение к употреблению и запустили процесс срыва.

В большинстве случаев, триггерами могут являться:

- Психоактивные вещества, их употребление другими, как непосредственно перед зависимым, так и в событиях, описываемых в сериалах, кино и/или книгах. Для лудоманов – спортивные матчи, прошедшие в недавнее время (к примеру, когда играла любимая команда, или фаворит был известен задолго до начала события) либо грядущие, приложения букмекерских контор в смартфоне, игры в карты в общем, либо на деньги, в частности.

- Места, связанные с прошлым употреблением, либо с участием в азартных играх.
- Социально приемлемое употребление (алкоголь для наркоманов и игроманов, азартные игры для алкоголиков и наркоманов, «лёгкие» наркотики для алкоголиков и игроманов), нередко поощряемое ближайшим окружением.
- Музыка, книги и фильмы, как сопровождающие процесс употребления (или участия в азартных играх) события.

- Праздники, торжественные события, либо даты, имеющие повышенную эмоциональную окраску для зависимого. [8]

Этот список имеет, в целом, характер общих рекомендаций зависимым людям, где каждое событие необходимо в той или иной степени избегать, либо, если избежать не получилось – нивелировать его эффект.

Частными триггерами для зависимых людей могут выступать:

- Время суток.
- Определённые места и локации.
- Определённые обстановки.

Все они, вне зависимости от содержания, несут в себе:

- Внутренние эмоциональные состояния (обида, радость, гнев, любовь, напряжённость, подавленность и т.д.).
- Личностные состояния мышления (мысли о контролируемом употреблении, негативное мышление, навязчивые идеи и т.д.).

Материалы и методы исследования

К сожалению, определение таких состояний не означает их полное подавление и купирование. Исходя из концепции, что триггерами для разных людей могут быть совершенно разные, какое-либо их обобщение для каталогизации и облегчения обнаружения могут лишь усугубить ситуацию, дезориентировав зависимого человека. Так, например, показателен случай из практики, когда зависимый клиент, после своей выписки из реабилитационного центра, декларировал свой отказ от энергетических напитков, как сопутствующий элемент употребления. Под давлением социальных факторов, в частности, семьи, которая считала, что клиент теперь обязан ей, так как, в процессе активного употребления было «доставлено много хлопот» и были потрачены большие деньги на реабилитацию, клиент решил отдавать долг заботой о семье и взял на себя обязательства по уходу за родственником с ДЦП, готовкой еды на всю семью, уборкой и работой по дому. Помимо этого, были ещё личные задачи, которые клиент взял на себя по выписке из реабилитационного центра. Всё это привело к сильной физиологической усталости, потере мотивации и к общему ухудшению настроения. При встрече с другими выпускниками центра, он обнаружил, что другие зависимые не ставили себе таких границ на энергетики, ввиду чего произошёл внутриличностный конфликт, результатом которого стало нарушение данного себе слова. В конечном случае, через некоторое время, клиент сорвался и повторил употребление, в данный момент на реабилитацию не обращается ввиду сложного семейного положения. Здесь триггером выступили несколько факторов, но главным явилось то, что клиент сам для себя создал эмоциональную ловушку, не спрогнозировав свои потребности и вероятность столкновения с такими событиями (употребление окружением энергетиков), нарушив данное себе слово, он создал ещё один прецедент и повод для переживаний. Вкупе с внешним окружением внутренние конфликты привели, в итоге, к срыву. Здесь можно наблюдать как раз те самые внутренние эмоциональные состояния, исходящие из личностного мышления.

Erstein D.H. определяет 12 провоцирующих тягу триггеров:

1. «Я был зол или расстроен».
2. «В течение прошедшего часа у меня на руках было 10 и более долларов наличными».
3. «Я внезапно почувствовал искушение и соблазн употребить наркотики».
4. «Я был в хорошем настроении и испытывал желание «отметить»».
5. «Я увидел героин или кокаин».
6. «Я хотел проверить, что произойдет, если употреблю немного героина или кокаина».
7. «Я почувствовал себя плохо, испытал боли или дискомфорт».
8. «Я почувствовал, что окружающие критически настроены против меня».
9. «Я чувствовал волнение, беспокойство или напряжение».
10. «Мне стало грустно».
11. «Я почувствовал скуку».
12. «Кто-то предложил мне героин или кокаин». [3]

Опираясь на этот список можно также выработать группу общих для всех лудоманов триггеров, которая в той или иной степени будет отражать те препятствия повседневной жизни, влияние которых необходимо отслеживать зависимому человеку.

Исходя из вышеперечисленного справедливо будет отметить, что понятие триггер включает в себе большое количество разных форм, не исключая как психологические, так и физические процессы, взаимоотношения с обществом, напряжение в отношениях с определёнными людьми, места и ситуации, несущие в себе социальное давление, наличие «лишних» денег и ценностей для участия в азартных играх или покупки психоактивных веществ, сама по себе деструктивная деятельность (брать деньги в долг на удовлетворение сиюминутных, спонтанных потребностей, чересчур напряжённый труд без адекватного отдыха, социально приемлемое употребление), не стоит отменять тот факт, что на зависимого могут действовать общечеловеческие спонтанные убеждения и мысли («для дела можно», «за один раз ничего не произойдёт», «мне нужно употребить/сделать, так как иначе нельзя», «мне не помочь всё равно» и т.д.). [9]

Первым, что необходимо сделать в отношении человека, который находится в состоянии срыва (равно как и выписывается из реабилитационного центра) – нужно в полной мере донести до клиента прямую связь общего состояния и триггеров, описать процесс влияния их на мыслительные процессы. [10].

Исходя из того, что развитие зависимости в целом одинаково как у зависимых от психоактивных веществ, так и у лудоманов, следует понимать, что ретроспективный анализ общего состояния клиента накануне поступления в реабилитационный центр, в процессе употребления или игры, а также в периоды воздержания, если они были, может, в краткосрочной перспективе, заставить зависимого отказаться от мыслей и чувств, спровоцированных триггером. Будет очень разумно, если всё это представить клиенту схематично, шаг за шагом изображая на доске (к примеру, флипчарте) этот процесс. Работая с зависимым клиентом, будет нелишним разъяснить ему концепцию зависимости, исходя из того, что это расстройство психики, вызванное либо употреблением психоактивных веществ, либо патологическим влечением к азартным играм. [2] Для более наглядного примера можно привести опыты академика Павлова, которые напрямую связаны с приспособительной реакцией и выработкой условных рефлексов. Активация тягостоящего состояния происходит, если исходить из примера, когда клиент попадает в привычную во всех отношениях ситуацию и мозг подаёт на рефлексивном уровне те или иные паттерны поведения как осознанный выбор человека.

Чтобы создать эффективный механизм по преодолению таких ситуаций, клиенту необходимо в полной мере осознавать, какие процессы происходят с ним в этой ситуации, тем самым важно подчеркнуть особую роль самоанализа.

Если исходить из того, что зависимость формируется с самого детства, когда ребёнок учится справляться с негативными последствиями фрустрации, всякий раз абстрагируясь от реальности и в данном случае это всего лишь одна из возможных причин формирования зависимого мышления, то необходимо чётко дать понять клиенту, что влияние триггера в этой ситуации – результат неудовлетворённой потребности.

Результаты и их обсуждение

Наиболее важно в этот момент дать клиенту самому определить, какая потребность была не удовлетворена и каким путём он пришёл к мысли о скором употреблении. Не следует исключать фактор замкнутого порочного круга и напомнить о нём клиенту, так как нередко это понятие забывается и исключается из уравнения. [11] После того, как клиент отследит весь путь, начиная с первых мыслей об употреблении до обращения за помощью либо до употребления, выявляется триггер, который запустил весь этот процесс. Параллельно с этим разрабатывается план дальнейших действий по избеганию иных триггеров и триггерных состояний:

1. Актуализируется перечень возможных триггеров.
2. Формируется список острых социальных ситуаций, которые клиент может испытать.
3. Сформировав список ситуаций, клиент предлагает свои способы выхода из них.
4. На базе реабилитационного центра определяется способ дальнейшей поддержки ресоциализуемого и взаимодействия с ним.

Самыми первыми и важными действиями, применяемыми в начале самостоятельного пути ресоциализируемого, являются:

- Отказ от старого номера телефона.
- Удаление всех аккаунтов букмекерских контор (для лудоманов).
- Удаление мессенджера Telegram со всех личных устройств (для зависимых от психоактивных веществ, как показывает практика, большинство приобретают запрещенные вещества именно посредством этого мессенджера).
- Использование обычного телефона без возможности использования всякого рода приложений как минимум 3 месяца (актуально для всех типов зависимостей).
- Удаление из списка друзей всех соупотребителей.
- Соглашение с наиболее ответственным членом семьи о контроле за личными финансами (от полугода до года).
- Определение триггерных мест и отказ от их посещения (принцип «чистые ноги»).
- Если позволяют обстоятельства – смена места жительства.

К сожалению, одних только ограничений в профилактике рецидивов – мало, если исходить из того, что основными причинами употребления/участия в азартных играх, является неумение зависимыми решать свои проблемы, удовлетворять свои потребности экологичными способами, сталкиваться и преодолевать тяжелые жизненные ситуации без употребления или азартных игр, то необходимо сделать вывод, что реабилитация, направленная только на ограничения и выставление границ безопасности – путь, обречённый на провал. То же самое можно сказать о реабилитации без адекватной ресоциализации, так как первая подразумевает до четырёх и более месяцев пребывания в закрытом стационаре, переход на новый эффективный образ жизни и взаимодействия с окружением. Ввиду этого, а также того, что владение и использование всех приобретённых навыков требуют проверки, имеется острая необходимость в адекватной и качественной ресоциализации, которая и призвана провести проверку клиента на устойчивость воздействию триггеров.

В контексте реабилитации, ресоциализация – это этап восстановления разрушенных взаимоотношений индивида с макро и микросредой [12]. Не секрет, что многие зависимые, отправляясь в реабилитационные центры, убегают от проблем, которые они создали в своей жизни в период активного употребления и/или участия в азартных играх [13]. Работая над собой, выполняя необходимые задания и полноценно интегрировавшись в распорядок дня реабилитационного центра, зависимые как бы ставят на паузу ту жизнь, которая у них была до центра. Таким образом, развиваясь в центре, изучая причины формирования зависимости, учась создавать и укреплять социальные связи в микросоциуме, они, в прямом смысле слова, убегают от своих обязательств, созданных вне стен центра. Особенно это касается лудоманов.

После проведённой работы над собой, получив необходимые инструменты саморегуляции, научившись справляться с большинством трудностей, клиенты реабилитационного центра, в предвкушении самостоятельной трезвой жизни сталкиваются с суровой действительностью, эффект ореола пропадает.

В данном случае триггером может стать даже косой взгляд родственников, их повышенная тревожность по отношению к зависимому, экономические проблемы семьи, если таковые имеются, также будут давить на быт и сознание выпускника. К такому реабилитационный центр не готовит, как правило.

Не имея возможности выбраться из этой ситуации самостоятельно, без какой-либо профессиональной поддержки, человек, рано или поздно, возвращается к употреблению или к азартным играм. Тем опаснее лудомания, что придаёт надежду самим фактом, что достаточно вложить только то, что имеешь, умножить эту сумму на необходимый коэффициент, вывести и начать жить счастливо.

Заключение

Может показаться, что любая стратегия, направленная на преодоление трудных жизненных ситуаций, которые зависимый создал себе сам, обладает либо очень низкой эффективностью, либо вовсе неэффективна. Да, в целом все такие стратегии основываются на типичных шаблонных реакциях на те или иные стимулы и концентрируются на применении и соблюдении той привычной манеры поведения, которую зависимый принимает и оттачивает в рамках реабилитации для избегания или купирования негативных эмоций без употребления психоактивных веществ или участия в азартных играх. Именно в рамках программы ресоциализации, подразумевающей постепенный выход зависимого клиента в большой социум, а также постоянное наблюдение силами специалистов центра за взаимодействием зависимого с его семьёй, коллегами и друзьями путём ретроспективного разбора в рамках психологических консультаций, зависимый может оставаться трезвым более длительное время.

Отпадёт необходимость в строгом следовании тем регламентам, которые зависимый должен заучить в стенах реабилитационного центра, при любой сложной ситуации у него будет доступ ко связи со специалистом центра, как дистанционно, так и, если возникнет такая необходимость, при личной встрече.

Поэтому обучение клиентов способам отслеживания тех или иных активно действующих на них триггеров уже не стоит так остро. Избежать их влияния клиент сможет в рамках программы ресоциализации, предварительно, конечно же, отследив их и обсудив с ведущим его специалистом.

Стимуляция к практике в самоанализе, контроле чувств и эмоций, нахождению экологичных способов решения возникающих проблем пройдёт быстрее и качественнее, если клиент будет чувствовать постоянную поддержку в течение всего периода ресоциализации.

Узнав о тяге в рамках работы с программой реабилитации в рамках реабилитационного центра, что она может быть нескольких видов, варьироваться по длительности и динамике развития, в рамках ресоциализации клиент углубляет эти знания, проверяет на практике и, самое важное и главное – делится этим со своим наставником. Сильную, ярко выраженную тягу, как правило, можно пережить, занявшись переключением внимания на вещи, которые могут здесь и сейчас принести удовольствие и которые не имеют никакого отношения к употреблению психоактивных веществ и участию в азартных играх.

Также бывает, что воспоминания о «розовом», приятном периоде употребления могут спровоцировать клиента на рецидив, ведь хороший и приятный периоды употребления были у всех зависимых людей, и именно эти тёплые воспоминания могут стать катализатором срывного процесса. Очень важно на этом этапе провести разъяснение, что, как бы клиент ни старался, стадию получения удовольствия уже не вернуть и тот уровень положительных эмоций, какой был испытан на начальной стадии развития зависимости – уже недостижим, поэтому любые попытки вернуться туда – это банальное закрепление уже выработанной привычки. Для примера можно привести понятие защитных механизмов психики, когда человек использует, допустим, рационализацию либо минимизацию. Это будет хорошим способом избежать губительного воздействия триггеров, особенно учитывая тот факт, что в плохом настроении, состоянии или положении клиент часто может просто вспоминать о тех радостных периодах употребления как о способе избавления от серых будней, тем самым провоцируя состояние сильнейшей тяги к употреблению или азартным играм.

Нередко происходят ситуации, когда клиенты реабилитационных учреждений в свободное от занятий время разговаривают об употреблении или, к примеру, о ставках. Смакуя эти моменты, они могут из позиции выздоравливающего человека, решившегося на жизнь без зависимости, превратиться в неконтролирующего себя зависимого, с одной навязчивой идеей поскорее выбраться из реабилитационного центра. [14] Бывает, что такая ситуация возникает не в безопасной среде реабилитационного центра, в окружении специалистов и без доступа к запрещённым к свободному распространению веществам или деньгам. Именно поэтому уже на стадии реабилитации необходимо проводить разъяснительную работу о влиянии триггеров, об их выявлении и методах противодействия.

Если взять во внимание саму тягу, как результат воздействия триггера, то необходимо остановиться на том, что каждый человек проживает её по-разному, в зависимости от личной

впечатлительности, уровня самоконтроля и вменяемости. Однако следует отметить общие характеристики, по которым можно определить, что клиент в данный момент думает совсем не о работе, семье или обязательствах, которые оставил за стенами реабилитационного центра.

В первую очередь – это время, проведенное на реабилитации. Если клиент уже на первой или второй неделе утверждает, что готов выписываться, что он уже всё осознал и больше такой ошибки не повторит, необходимо купировать этот процесс, вызывая к чувству ответственности перед близкими, перед самим собой. Нередко бывает, что клиент готов отказаться от оплаты, которую внёс, к примеру, за весь месяц пребывания и реабилитации. Очень важно в этом случае находиться с клиентом в постоянном контакте, вплоть до того момента, когда у него не останется «основательных» аргументов, чтобы обосновать свою выписку в столь ранний срок. Не лишним будет обратиться за помощью к другим клиентам центра, так как обязательно найдётся человек, который ранее испытал подобную ситуацию. В некоторых случаях тяга бывает настолько сильной, не поддающейся контролю, что персонал вынужден обратиться за содействием к близким людям клиента, чтобы они воздействовали на него. Таким образом, проводя параллель с социумом, можно сказать, что такой заботы о себе в период обострения тяги к употреблению, клиент нигде не встретит, кроме как в реабилитационном центре. Более того, в таком состоянии он сделает всё, чтобы легитимизировать своё употребление через чувство стыда, вины, обиды, злости или др. Иными словами, как и говорилось ранее, одним только отказом от употребления и выполнением теоретических занятий человек себя от рецидива не убержёт.

Анализ такого состояния необходимо проводить, когда клиент уже успокоится, проведёт один день в относительном покое. Оптимально будет начать на следующий день. В период ресоциализации важно узнать, что повлияло на развитие такого состояния и каким образом была прожита тяга. Как правило, клиент ответит, что не следовал рекомендациям по преодолению такого состояния:

- Контрастный душ.
- Сладкие еда и питьё.
- Проговаривание специалисту.
- Сон.
- Спортивные занятия.
- Просмотр развлекательных программ или фильмов.
- Чтение интересных книг.
- Прогнозирование дальнейшего развития опасной ситуации и её результатов.

Не все вышеописанные методы подойдут каждому человеку в каждой ситуации, однако клиенту необходимо уже на этапе реабилитации начать их практиковать, для успешного закрепления на стадии ресоциализации. Также следует понимать, что не всегда эти методы действенны, иначе не было бы повторных обращений в реабилитационные центры.

Таким образом, качественное исследование триггеров индивидуально для каждого клиента и происходит на реабилитации, [15] однако закрепление их – только на этапе ресоциализации, как последней стадии реабилитационного процесса. К сожалению, ресоциализация зависимых людей находится сейчас в очень непростом состоянии и в большей степени из-за постоянного риска рецидива, что держит окружение зависимого человека в некотором напряжении, пагубно влияющем на самого зависимого. Формируется ещё один порочный круг, где окружение обоснованно не доверяет зависимому, а зависимый из-за этого находится в напряжении. Именно по таким причинам, в большинстве случаев и происходит рецидив.

Список использованных литературных источников:

1. Agibalova T.V., Tychina O.D., Byzik O.J., Potapova R.K., Potapov V.V. *Kognitivnye narýsheniya ú patsientov s patologicheskim vlecheniem k azartnym igrám // Konsýltativnaia psihologua i psihoterapiua. 2020. Tom 28. № 4. S. 167–185. doi:10.17759/cpp.2020280409*

2. МКБ 10 - *Mejdýnarodnaia klassifikatsua boleznei 10-go peresmotra // Psihicheskie rasstroistva i rasstroistva povedeniya, sviazannye s ýpotrebleniem psihoaktivnyh veestv // Patologicheskoe vlechenie k azartnym igrám. 2021;*

3. Epstein D.H., Willner-Reid J., Vahabzadeh M., Mezghanni M., Lin J.L., Preston K.L. *Real-Time Electronic Diary Reports of Cue Exposure and Mood in the Hours before Cocaine and Heroin Craving and Use.* // *Arch Gen Psychiatry.* 2009;
4. Volkow N.D., Michaelides M., Baler R. *The neuroscience of drug reward and addiction* // *Physiological Reviews Tom 99, Vypýsk 4, Stranitsy 2115 – 2140, 2019;*
5. Býzik O.J., *Zavisimost ot azartnyh igr: klinicheskie proiavlennia, osobennosti techenia, lechenie* // 2008. Moskva
6. Correia C., Romieu P., Olmstead M.C., Befort K. *Can cocaine-induced neuroinflammation explain maladaptive cocaine-associated memories?* // *Neuroscience and Biobehavioral Reviews Tom 111, Stranitsy 69 – 83, April 2020.*
7. Salvatore Bonfiglio N., Renati R., Di Lucia K., Rollo D., Pietronilla Penna M. *The use of cognitive training, combined with tDCS, for craving reduction and inhibitory control improvement in cocaine dependence: A case study* 2021 *IEEE International Symposium on Medical Measurements and Applications, MeMeA 2021*
- *Conference Proceedings 23 June 2021 Nomer stati 94786812021 IEEE International Symposium on Medical Measurements and Applications, MeMeA 2021 Virtual, Lausanne, 23 June 2021 do 25 June 2021, Kod 171087*
8. Domi E., Domi A., Adermark L., Heilig M., Augier E., *Neurobiology of alcohol seeking behavior* // *Journal of Neurochemistry, Tom 157, Vypýsk 5, Stranitsy 1585 – 1614, June 2021.*
9. Dorison C.A., Wang K., Rees V.W., Kawachi I., Ericson K.M.M., Lerner J.S. *Sadness, but not all negative emotions, heightens addictive substance use* // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America Tom 117, Vypýsk 2, Stranitsy 943 – 949, 14 January 2020.*
10. Liu J.-F., Tian J., Li J.-X. *Modulating reconsolidation and extinction to regulate drug reward memory* // *European Journal of Neuroscience, Tom 50, Vypýsk 3, Stranitsy 2503 - 2512 August 2019.*
11. Panlilio L.V., Stull S.W., Bertz J.W., Burgess-Hull A.J., Lanza S.T., Curtis B.L., Phillips K.A., Epstein D.H., Preston K.L. *Beyond abstinence and relapse II: momentary relationships between stress, craving, and lapse within clusters of patients with similar patterns of drug use* // *Psychopharmacology, Tom 238, Vypýsk 6, Stranitsy 1513 – 1529, June 2021.*
12. Shmeleva S. V., *Mediko-sotsialnaia reabilitatsia* // 2013. Moskva
13. Hügler S. *Glücksspielsucht: Auf der Jagd nach dem nächsten Kick* // *Deutsche Medizinische Wochenschrift Volume 137, Issue 39, Pages 1898 – 1899. September 2012*
14. Heinz A., Kiefer F., Smolka M.N., Endrass T.d, Beste C., Beck A., Liu S., Genauck A., Romund L., Banaschewski T., Birmphohl F., Deserno L. *Addiction Research Consortium: Losing and regaining control over drug intake (ReCoDe)— From trajectories to mechanisms and interventions* // *Addiction Biology Tom 25, Vypýsk 21 March 2020 Nomer stati e12866*
15. Ilyk R.D., Berno-Bellekír I.V., Torban M.N., Krýpitsku E.M. *Dinamicheskaiia otsenka klinicheskikh i sotsialnykh harakteristik nahodiashsia na reabilitatsionnom lechenii potrebitelí opiatnykh narkotkov. / Posobie dlia vrachei. Otdelenie terapii bolnykh s addiktivnoi patologiei FGBÝ «SPb NIPNI im. V.M. Behтерева» Minzdravsotsrazvitiia RF. SPb, 2012.*

Сатова А.К.¹, Конысбаева А.Б.*¹, Джусупова Г.А.², Сатанов А.Б.³, Бейсембаева К.Д.¹

¹ *Казахский национальный педагогический университет им. Абая
г. Алматы, Казахстан*

² *Центр диагностики и развития детей и молодежи «Академии Елбасы»
г. Нур-Султан, Казахстан*

³ *Республиканский научно-практический центр "Дарын"
г. Алматы, Казахстан*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ И ПСИХОМОТОРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

Аннотация

Проблема психического здоровья и развития детей в дошкольном возрасте привлекает внимание современных психологов, так как ситуация пандемии, и, связанное с ней, ограничение возможностей социального взаимодействия существенно изменили социальную ситуацию развития большинства дошкольников. Вместе с тем, известно, что именно социальная ситуация развития является основным фактором развития психики ребенка и, в том числе, его психомоторных и когнитивных способностей.

В статье раскрыты общие подходы и принципы изучения и диагностики способностей детей, показана специфика проведения диагностики детей дошкольного возраста, а также представлены результаты экспериментального исследования психомоторных и когнитивных способностей дошкольников.

В процессе исследования проведена апробация комплекса психологических методик, которые авторы обоснованно рекомендуют для использования в качестве инструментария диагностики особенностей развития способностей детей в старшем дошкольном возрасте.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, психомоторные и когнитивные способности, подходы, принципы, специфика проведения диагностики детей дошкольного возраста.

*А.К. Сатова¹, А.Б. Конысбаева*¹, Г.А. Джусупова², А.Б. Сатанов³, К.Д. Бейсембаева¹*

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

*²"Елбасы академиясы" балалар мен жастарды диагностикалау және дамыту орталығы
Нұр-Сұлтан қ., Қазақстан*

³"Дарын" республикалық ғылыми-практикалық орталығы, Алматы қ., Қазақстан

ПАНДЕМИЯ КЕЗІНДЕ ЕРЕСЕК МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ ТАНЫМДЫҚ ЖӘНЕ ПСИХОМОТОРЛЫ ҚАБІЛЕТТЕРІН ДАМУЫ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мектепке дейінгі жастағы балалардың психикалық денсаулығы және даму мәселесі қазіргі замандағы психологтардың назарын аударып отырғаны белгілі, себебі пандемия жағдайы және онымен байланысты әлеуметтік өзара әрекеттесудің мүмкіндіктерінің шектелуі мектепке дейінгі жастағы көпшілік балалардың дамуының әлеуметтік жағдайын біршама өзгертті. Сонымен

қатар, дамудың әлеуметтік жағдайы баланың психикасын дамытудың негізгі факторы, соның ішінде, баланың психомоторлы және танымдық қабілеттерін дамытудың негізгі факторы болып табылатыны белгілі.

Мақалада балалардың қабілеттерін зерттеудің және диагностикалаудың жалпы тұғырлары мен принциптері қарастырылған, мектепке дейінгі жастағы балалармен диагностикалау жұмысын жүргізудің өзгешелігі көрсетілген, сонымен бірге, мектепке дейінгі жастағы балалардың психомоторлы және танымдық қабілеттерін эксперименттің зерттеудің нәтижелері ұсынылған.

Зерттеу барысында психологиялық әдістемелер кешенін тәжірибеге ендіру жүзеге асырылған, оларды авторлар негіздемелік тұрғыда ересек мектепке дейінгі жастағы балалардың қабілеттерін диагностикалаудың құралдары ретінде қолдануды ұсынады.

Түйін сөздер: ересек мектепке дейінгі жас, психомоторлы және танымдық қабілеттер, мектепке дейінгі жастағы балалармен диагностика жүргізудің тұғырлары, принциптері мен өзгешелігі.

A.K. Satova¹, A.B. Konyshbayeva^{*1}, G.A. Dzhusupova², A.B. Satanov³, K.D. Beysembaeva¹

¹Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Almaty, Kazakhstan

²Center for Diagnostics and Development of Children and Youth "Elbasy Academy

Nur-Sultan, Kazakhstan

³Republican Scientific and Practical Center "Daryn"

Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE AND PSYCHOMOTOR ABILITIES OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN DURING THE PANDEMIC

Abstract

The problem of mental health and mental development of preschool children attracts the attention of modern psychologists, since the pandemic situation and the associated limitation of opportunities for social interaction have significantly changed the social situation of the development of most preschoolers. At the same time, it is known that the social situation of development is the main factor in the development of the child's psyche, including his psychomotor and cognitive abilities.

The article reveals general approaches and principles of studying and diagnosing children's abilities, shows the specifics of conducting diagnostics of preschool children, and also presents the results of an experimental study of psychomotor and cognitive abilities of preschoolers.

In the course of the study, a set of psychological techniques was also tested, which the authors reasonably recommend using as tools for diagnosing the abilities of older preschool children.

Keywords: senior preschool age, psychomotor and cognitive abilities, approaches, principles and features of diagnostics of preschool children.

Введение. Дошкольный возраст имеет особое значение в развитии психики и личности ребенка. В этом возрасте меняется социальная ситуация развития ребенка, стремительно расширяются условия его жизнедеятельности: рамки семьи раздвигаются до пределов улицы, города, страны. Однако, в 2020-2021 гг., фактор пандемии оказывал и продолжает оказывать влияние на психическое развитие детей, существенно ограничивая сферы социального взаимодействия ребенка.

Ведущей деятельностью в дошкольном периоде является ролевая игра – самостоятельная деятельность детей, моделирующая жизнь взрослых. Ребенок открывает для себя мир человеческих отношений и различных видов деятельности. Задача ребенка в этом периоде – овладение и развитие этих смыслов путем участия в человеческих отношениях. Поскольку взрослые ограждают его от активного участия во взрослой жизни, ребенок реализует это

стремление в играх. В них он моделирует мир взрослых и правила функционирования в нем, овладевает системой отношений между людьми. Но и здесь мы видим определенные ограничения, связанные с условиями пандемии.

К концу старшего дошкольного возраста завершается формирование основных психологических новообразований – памяти и воображения, которые позволяют ребенку действовать с образами и представлениями, развитие наглядно-образного мышления, знаково-символических функций речи и, связанных с ними, психомоторных способностей ребенка. Поэтому очень важным является изучение и диагностика когнитивных и психомоторных способностей старшего дошкольника, которые становятся необходимым фундаментом для дальнейшего развития психики ребенка.

Актуальность психологического изучения и диагностики способностей детей 5-6-летнего возраста обусловлена также следующими основаниями:

– Наша страна является участником государственных и международных документов в области образования и защиты прав ребенка: Конвенции о правах ребенка, Болонской Декларации, Международной Декларации экономических, социальных и культурных прав человека и др.;

– переходом школьного образования на 12-летнюю модель, при которой дети данного возраста становятся активными субъектами образовательного процесса.

В связи с вышесказанным, нами была поставлена *цель* – организовать и провести психодиагностическое исследование развития когнитивных и психомоторных способностей *старших дошкольников в условиях пандемии, а также выявить детей с высокими способностями («признаками одаренности»).*

Важной задачей исследования является апробация комплекса психологических методик и определение возможности его успешного использования в качестве диагностического инструментария для изучения способностей детей старшего дошкольного возраста.

Методология и методы исследования. Общие подходы к изучению и диагностике способностей, одаренности и, в целом, психического развития детей были обоснованы Л.С. Выготским, а также российскими учеными-психологами (Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин, Н.С. Лейтес, А.М. Шумакова, А.И. Панов, В.Д. Шадриков, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич и др.).

В качестве ведущих принципов исследования определены: комплексный (оценивание разных сторон поведения и деятельности ребенка использование различных источников информации), целостный (ориентация на выявление связей между отдельными проявлениями психического развития), системный (обследование с учетом возрастных новообразований, взаимосвязи и взаимодействия интеллекта и аффекта), динамический (длительность изучения детей, развернутость наблюдения за поведением ребенка в разных ситуациях, изучение динамики его развития), прогностический (прогноз личностного развития, ориентация на выявление потенциальных возможностей) подходы. Важным принципом рассматривается оценка способностей ребенка не только по отношению к актуальному уровню психического развития, но и учет зоны ближайшего развития.

При составлении программы исследования мы также имели ввиду, что психологическая диагностика старших дошкольников имеет свою специфику, которая заключается в следующих положениях:

1) при отборе методов диагностики преобладают малостандартизированные методы, среди которых ведущим является наблюдение;

2) в формах диагностики приоритет установлен индивидуальной диагностике, к которой привлекаются родители и педагоги-воспитатели;

3) цели и задачи связаны с задачами возрастного развития детей. При этом, возрастная адаптация - основное требование к методическим средствам в психодиагностике дошкольников;

4) психологическое заключение носит лишь вероятностный характер и др.;

5) качественный анализ не противопоставляется учету количественных данных, и они выступают во взаимосвязи. При этом содержание качественного анализа результатов диагностики определяют такие параметры, как:

- отношение ребенка к заданиям;
- способы ориентировки в условиях задания;
- характер его ошибок;
- отношение к результату своей деятельности [1, 2, 3].

6) для диагностики детей дошкольного возраста чаще всего используют лонгитюдную стратегию изучения. Важно также в диагностике использовать историю ребенка (анамнез) [4].

Реализация перечисленных принципов в психологической диагностике способностей дошкольников обеспечивает ее объективность.

В качестве ведущей позиции в исследовании рассматривается высказывание Л.С. Выготского о типичных, для каждого возраста, особенностях, указывающих на характерное направление развития в определенном возрастном периоде. [5]

Характеризуя дошкольный возраст, следует указать ведущие новообразования, которые являются своеобразным свидетельством развития новых возможностей ребенка, такие как:

- способность к опосредованному запоминанию;
- способность к перцептивному моделированию и социализованная речь;
- способность устанавливать простые причинно-следственные отношения между событиями и явлениями;
- продуцирование новых, оригинальных идей или продуктов, отличных от предыдущего опыта (новый уровень «воспроизводящего воображения»);
- способность регулировать свое поведение в соответствии с нормами и правилами (развитие произвольности). [6,7]

Проведение диагностических процедур, направленных на выявление этих новообразований позволяют произвести оценку и определить уровень их проявления на этапе старшего дошкольного возраста. При этом, в соответствии с концепцией Л.С. Выготского, выделяются два уровня психического развития: актуальный и «зона ближайшего развития». [8] Причем, актуальный уровень может включать как способности, соответствующие возрастным нормативам, так и более высокие, которые авторы рассматривают как одаренность или «признаки одаренности». Поэтому, полученные в результате диагностики, показатели способностей детей были нами дифференцированы по трем уровням:

- высокий уровень развития способности («признаки одаренности»);
- средний (нормативный);
- ниже среднего («в зоне ближайшего развития» - «ЗБР»).

В данном исследовании психологическая диагностика проведена по следующим направлениям:

Диагностика психомоторики:

Методика «Графический диктант» Д.Эльконина, позволяющая выявить особенности развития произвольной сферы, мелкую моторику, ориентацию в пространстве, умения слушать и точно выполнять инструкции [9];

Методика Руновой М.А. – определяет уровень развития общих двигательных способностей у ребенка; психика и моторика, в дошкольном возрасте, находятся в неразрывном единстве, что характеризует степень дифференцированности моторного аппарата [10].

Диагностика когнитивных способностей:

Методика «Заучивание 10 слов» А.Р. Лурия – выявляет уровень развития произвольной сферы ребенка, процессов речеслуховой памяти и внимания; [11]

Методика «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна – выявляет: уровень речевого развития, логического мышления: способности строить самостоятельные умозаключения, делать обобщения и устанавливать связи между событиями и явлениями. [12]

Диагностика творческих способностей:

Тест «Что в волшебном сундучке?» – определяет уровень развития воображения ребенка, способность к продуцированию разнообразных и оригинальных идей. [13,14]

Содержание методик и стимульный материал к ним были адаптированы на казахский язык.

Диагностическое исследование проводилось в детских садах г. Алматы, с мая по июнь 2021 года, в процедуре обследования приняло участие 114 детей старшего дошкольного возраста. Для проведения диагностических процедур выборка была распределена, с учетом возраста и языка воспитания и обучения дошкольников, на четыре экспериментальные группы: 1-я (5-ти летние с казахским языком воспитания и обучения) - 39; 2-я (5-ти летние с русским языком воспитания и обучения) - 26; 3-я – (6-ти летние с казахским языком воспитания и обучения) - 28; 4-я (6-ти летние с русским языком воспитания и обучения) – 21 детей.

Результаты исследования. Согласно цели нашего исследования были проведены обработка и анализ данных психодиагностической процедуры, которые позволили установить особенности современных детей старшего дошкольного возраста (см. рис.1).

Результаты обследования показали, что у большинства дошкольников 5-ти лет психомоторные (69,2%), когнитивные (67%), творческие (58,4%) способности соответствуют возрастным нормам. Следует отметить, что показатели, исследуемых способностей имеют выражают параметры, которые характеризуют достаточно равномерное развитие современных дошкольников. Показатели высокого уровня выражены в следующих значениях: психомоторное развитие (29,2%), когнитивные способности (16,9%), творческие способности (24,6%) детей. В данном случае можно отметить, определенное преобладание в развитии психомоторных и творческих способностей и менее выраженные параметры когнитивных способностей, однако при отдельном рассмотрении показателей развития речеслуховой памяти и логического мышления, можно заметить, определенное преимущество в развитии памяти (21,5%), что также характеризует соответствие возрастным особенностям развития.

Показатели низкого уровня развития, рассматриваемые нами как характерные для «зоны ближайшего развития», выражены в следующих параметрах: психомоторные способности (1,53%), когнитивные – (16,1%), творческие способности (16,9%), развитие произвольной сферы (Графический диктант) – 83,1%. Таким образом, характеризуя развитие дошкольников 5-ти лет, следует отметить, что показатели психомоторных, когнитивных и творческих способностей имеют выраженную динамику, в частности, развитие речеслуховой памяти и внимания - возрастная норма (60%), высокий уровень проявился (21,5%). В целом, можно сказать, что у 30-ти % обследованных детей 5-ти лет выявлен высокий уровень развития психомоторных и когнитивных способностей, что, по нашему мнению, можно диагностировать как «признаки одаренности».

Вместе с тем, ряд показателей свидетельствуют, что у части обследованных детей психомоторные и когнитивные способности еще остаются «в зоне ближайшего развития». Так, у 5-ти летних дошкольников неразвита мелкая моторика и умения ориентироваться в пространстве, соотносить действия с заданной инструкцией, навыки самостоятельного выполнения задания по указанию взрослого.

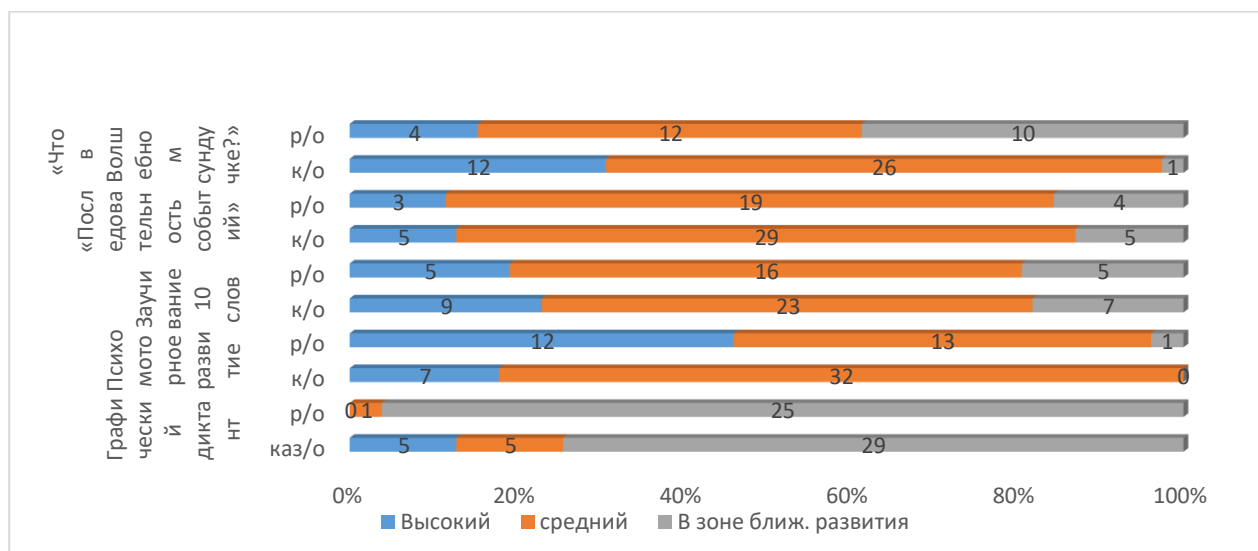


Рисунок 1 – Показатели развития психомоторных и когнитивных способностей обследованных детей 5-ти лет.

1. Результаты диагностики психомоторных и когнитивных способностей детей 6-ти летнего возраста (рис.2) показали, наличие определенных различий в показателях развития этих способностей у дошкольников 6-ти лет по сравнению с 5-ти летками.

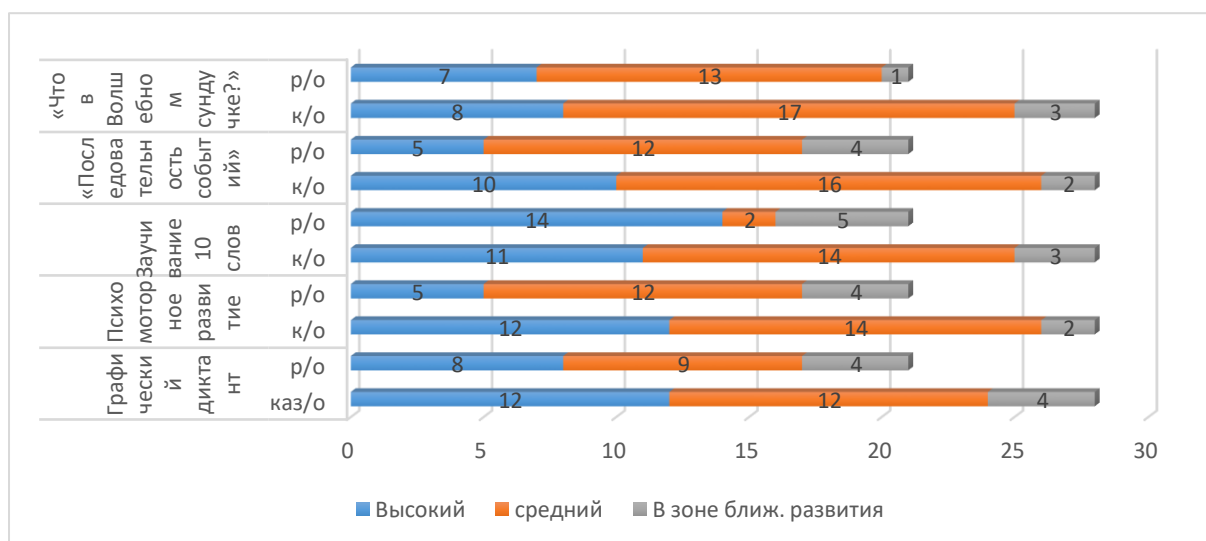


Рисунок 2 – Показатели развития психомоторных и когнитивных способностей обследованных детей 6-ти лет.

2. Так, у 6-ти летних дошкольников наблюдаются выраженные изменения в развитии когнитивной сферы, в сравнении с 5-ти летками. При этом, следует отметить приоритетное развитие речеслуховой памяти (51%) и ее процессов. Эти показатели подтверждаются данными результатов измерения с использованием методики «Графический диктант» (рис.2). Показатели обеих групп (с русским и казахским языком воспитания и обучения) позволяют отметить достаточно значимые различия, более (40,8%) детей имеют параметры высокого уровня развития произвольной сферы, при этом, показатели нормы составили (42,8%). Следует отметить, наличие изменений по всем изучаемым способностям, которое проявляется в увеличении числа дошкольников с высокими параметрами и является свидетельством интенсивного развития произвольной сферы в 6-ти летнем возрасте. В целом, среди обследованных детей 6-ти лет

выявлено (37,5%) детей с высоким уровнем развития психомоторных и когнитивных способностей, что, по нашему мнению, можно диагностировать как «признаки одаренности».

Анализ данных показывает, что параметры исследуемых психических явлений в 6-ти летнем возрасте претерпевают качественные изменения. Наиболее выраженный качественный сдвиг наблюдается в развитии произвольной сферы (см.рис.3).

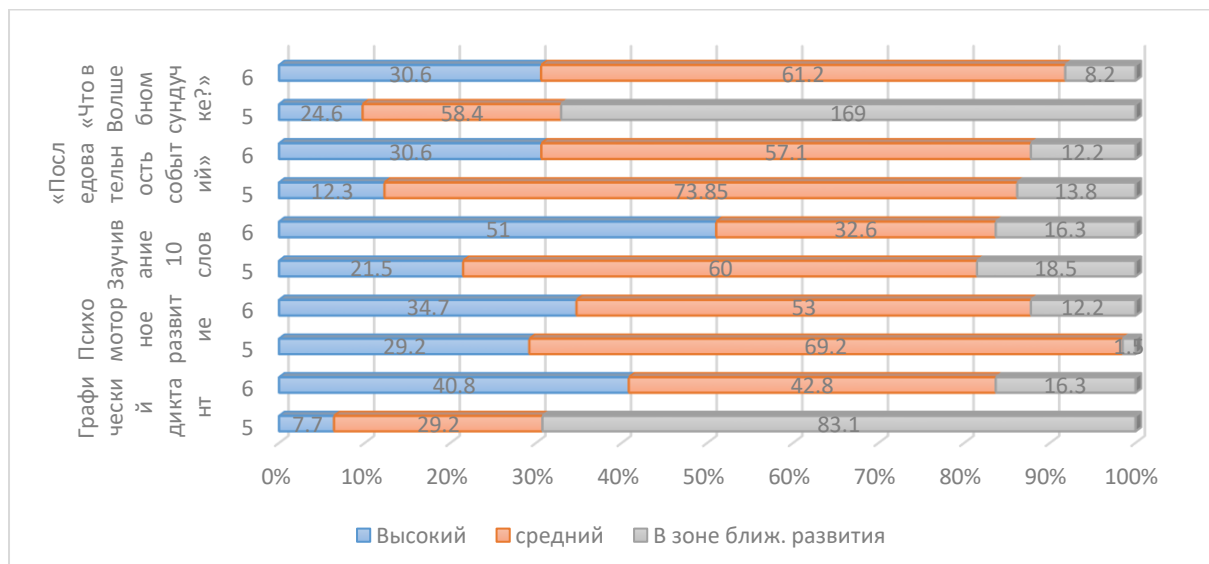


Рис. 3 Сравнительные показатели развития психомоторных и когнитивных способностей обследованных детей 5-6-ти лет

Для сравнения наблюдаемых изменений (у 6-ти летних по сравнению с 5-ти летками) мы использовали критерий ϕ^* - угловое преобразование Фишера. [15]

Вычисление эмпирического значения ϕ^* по формуле: $\phi^* = (\phi_1 - \phi_2) * \sqrt{\frac{n_1 * n_2}{n_1 + n_2}}$

Для определения уровня статистической значимости различий сравниваем полученное значение ϕ^* со значениями p 0,05 и p 0,01

$$p\ 0,05 = 1,64$$

$$p\ 0,01 = 2,31$$

H1: Доля лиц, с **высоким** уровнем развития больше среди 6-ти летних детей.

Таблица 1 - Расчет критерия ϕ^* Фишера при сопоставлении показателей высокого уровня развития по параметрам, использованных методик в 2-х группах

Группы	Определение % долей эффекта в каждой группе по методикам диагностики (высокий уровень)				
	«Заучивание 10 слов»	«Последовательность событий»	«Волшебный сундучок»	«Графический диктант»	«Психомоторное развитие»
6-ти лет	1,591	1,172	1,172	1,386	1,260
5-ти лет	0,964	0,717	1,038	0,562	1,142
ϕ^*	2,99	2,40	0,70	4,35	0,62
сравнение ϕ^* $p\ 0,05$ и $p\ 0,01$	2,99 > 2,31	2,40 > 2,31	0,70 < 2,31	4,35 > 2,31	0,62 < 2,31

Сравнение параметров высокого уровня в 2-х группах показывает превышение величины ϕ^* по критическим значениям для уровня 1% в показателях методик: «Заучивание 10 слов»,

«Последовательность событий», «Графический диктант». В этом случае, мы имеем видим, что измеряемый признак существенно в большей степени выражен в группе 6-ти летних детей. Следовательно, различия достоверно значимы. Произвольная сфера более сформирована у детей 6-ти лет, по сравнению с 5-ти летками, что вполне соответствует закономерностям возрастного развития, а также отражает достоверность использованных психодиагностических инструментов.

Сравнение показателей 2-х групп по методикам: «Волшебный сундучок», «Психомоторное развитие» (по Руновой) показывают отсутствие статистически достоверных различий.

Дискуссия (Обсуждение результатов). На основании полученных результатов, считаем, что апробированный комплекс психологических методик может успешно использоваться в качестве диагностического инструментария для изучения способностей старших дошкольников. Методики позволяют выявлять заданные способности, следовательно, могут быть эффективными в практической деятельности психолога в условиях дошкольных организаций и психологических служб.

По результатам пилотного исследования были уточнены требования к процедуре проведения психологической диагностики детей дошкольного возраста, а также критерии обработки и интерпретации результатов выполнения тестов.

1) Оценка результатов по методике «Графический диктант» Д.Эльконина.

Результаты выполнения первого задания - тренировочного узора не оцениваются. В каждом из последующих заданий оценивается по отдельности выполнение диктанта и самостоятельное продолжение узора. Результаты оцениваются по следующей шкале:

4 балла выставляются при точном воспроизведении узора, при этом неровности линии, «дрожащая» линия, «грязь» и т.п. не учитываются и не снижают оценки.

3 балла выставляются при воспроизведении, содержащим ошибку в одной линии.

2 балла выставляются при воспроизведении с несколькими ошибками.

1 балл выставляются при воспроизведении, в котором имеется лишь сходство отдельных элементов с диктовавшимся узором.

0 баллов выставляются при отсутствии сходства даже в отдельных элементах.

За самостоятельное продолжение узора оценки выставляются по этой же шкале.

В результате, за каждый узор ребенок получает две оценки: одну – за выполнение диктанта, другую – за продолжение узора; обе - в интервале от 0 до 4.

Суммарная оценка работы под диктовку выводится из трех соответствующих оценок за отдельные узоры путем складывания max из них с min. При этом, оценка, занимающая промежуточное значение или совпадающая с максимальной или минимальной, не учитывается. Полученная оценка находится в интервале от 0 до 8 баллов.

Аналогичным образом, из трех оценок за продолжение узора выводится итоговая оценка. В итоге, обе оценки суммируются, давая суммарный балл (СБ), который может находиться в интервале от 0 (если за работу под диктовку и за самостоятельную работу получено по 0 баллов) до 16 (если за оба вида работы получено по 8 баллов).

В дальнейшем анализе используется только итоговый показатель, который интерпретируется следующим образом:

Высокий уровень, «признаки одаренности» - 13-16 б.

Средний уровень (норма) - 6-12 б.;

Ниже среднего, «в зоне ближайшего развития» - 0-5 б.

2) Обработка и интерпретация результатов по методике оценки психомоторного развития (по М.А. Руновой)

Критерии оценки развития координационных двигательных способностей:

Уровень двигательных качеств оценивается в цифровых показателях, а степень сформированности двигательных навыков – в баллах:

– 3 балла характеризуют правильное выполнение всех основных элементов движения;

- 2 балла, справляется с большинством элементов техники, допуская некоторые ошибки;
- 1 балл, при наличии значительных ошибок.

Баллы присваиваются за выполнение каждого упражнения отдельно, выводится общая сумма баллов, которая соответствует уровню развития координационных двигательных способностей.

Характеристики каждого уровня:

– *высокий* - 8-9 баллов – ребенок внимательно слушал педагога и понял указания, выполнил все задания без ошибок и без признаков переутомления, был активен при выполнении заданий.

– *средний* – 4-7 баллов – ребенок выполнил задания без признаков переутомления, на среднем или высоком уровне (но не было выполнения какого-либо задания на низком уровне), однако допускал ошибки при усвоении инструкции педагога.

– «*в зоне ближайшего развития*» - 0-3 балла – ребенок выполнил одно или несколько заданий на низком уровне, при этом, устал, был пассивен или безразличен, имел негативные реакции в случае неудачного выполнения заданий.

3) По методике «Заучивание 10 слов» А.Р. Лурия. *Обработка и интерпретация результатов:*

Перевод показателей тестирования кратковременной памяти в стандартные показатели осуществляется по десятибалльной шкале.

- *Высокий уровень* - 8-10 баллов, объем памяти равен 6-8 слов.
- *Средний уровень* 4-7 балла, объем памяти равен 3-5 слов.
- *В «зоне ближайшего развития»* - 0-3 балла, объем памяти равен 0-2 слов.

4) По методике «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна. *Обработка и интерпретация:*

Выводы об уровне развития.

Высокий – ребенок самостоятельно нашел последовательность картинок и составил логический рассказ. При неправильно найденной последовательности рисунков испытуемый тем не менее сочиняет логичную версию рассказа.

Средний – ребенок правильно нашел последовательность, но не смог составить хорошего рассказа. Составление рассказа с помощью наводящих вопросов экспериментатора.

В «зоне ближайшего развития» – ребенок не смог найти последовательность картинок и отказался от рассказа;

- по найденной им самим последовательности картинок составил нелогичный рассказ;
- составленная ребенком последовательность не соответствует рассказу;
- каждая картинка рассказывается отдельно, сама по себе, не связана с остальными – в результате не получается рассказа;
- на каждом рисунке просто перечисляются отдельные предметы.

5) По методике «Что в Волшебном сундучке?» *Обработка результатов:*

При подсчете «беглости» учитывается: 1) количество рисунков; 2) адекватные ответы.

- Оценка беглости складывается из числа рисунков (по баллу за рисунок);
- Неадекватными считаются рисунки с непонятными названиями и непонятными абстракциями;

– повторяющиеся рисунки засчитываются как один рисунок.

«Гибкость» оценивается как число переключений с одного класса объектов на другой в ходе ответов. Для определения показателя гибкости, необходимо зачеркнуть *повторяющиеся номера классов объектов* и сосчитать оставшиеся.

Оценка за «оригинальность» основывается на статистической редкости ответа.

– ноль баллов ставится, если ответ распространенный; оценивается не название, а изображение рисунка;

- 1 балл за все другие ответы;

Разработанность показывает умение детально составлять и продумывать идеи. Оценивается как:

– один балл присваивается за любую существенную деталь рисунка, дополняющую исходную фигуру;

– дополнительный балл засчитывается, если у повторяющихся рисунков есть отличительная черта;

– примитивные изображения оцениваются в 0 баллов.

Абстрактность названия характеризует развитие мыслительных процессов как синтез, обобщение. Подсчитывается как:

– ноль баллов – очевидные названия, состоящие из одного слова;

– один балл – названия, описывающие свойства нарисованных предметов, выражающие видимое на рисунке;

– два балла – образные названия;

– три балла – абстрактные названия, имеющие смысловую нагрузку.

Таблица 2 – Критерии оценки показателей творческого мышления.

Уровни	Беглость	Гибкость	Оригинальность	Разработанность	Абстрактность названия	Итоговый балл
Высокий «признаки одаренности»	9-10 и выше	6-7	5-6 и выше	6-7	4-5	30–35 (80-94%)
Средний	5-8	3-5	2-5	2-6	3-4	15-28 (40-78%)
В зоне ближайшего развития	1-3	1-3	0-2	0-3	0-3	2-14 (5-39%)

Исходные результаты обозначают следующие уровни развития креативности:

– 2-14 (5-39%) зона ближайшего развития;

– 15-28 (40-78%) средний уровень;

– 30-35 > 35 (80-94%) высокий уровень.

Заключение

Таким образом, проведенное психодиагностическое исследование показало, что, несмотря на ситуацию пандемии и ограничение возможностей социального взаимодействия, у преобладающего большинства старших дошкольников (52%), психомоторные и когнитивные способности соответствуют возрастным нормам. У части 5-ти летних (19%) и 6-ти летних (37,5%) дошкольников выявлен высокий уровень соответствующих способностей, что позволяет диагностировать у них наличие «признаков одаренности». Вместе с тем, в обеих выборках психомоторные и когнитивные способности имеют проявления в «зоне ближайшего развития», в частности: 6-ти летних -13,05% 5-ти летних - 26,7% .

Кроме того, полученные результаты исследования демонстрируют хорошую динамику в развитии способностей детей от 5 к 6 годам, что вполне соответствует закономерностям возрастного развития.

В целом, результаты проведенного исследования свидетельствуют, что в старшем дошкольном возрасте внутренние детерминанты развития (процессы созревания), наравне с внешними социальными детерминантами (фактор пандемии, ограничения социального взаимодействия, обучения) оказывают существенное влияние на психическое развитие ребенка, развитие его способностей.

На основании полученных результатов, нами были уточнены требования к процедуре проведения психологической диагностики детей дошкольного возраста, а также критерии обработки и интерпретации результатов выполнения тестов, что позволяет рекомендовать апробированный комплекс психологических методик для успешного использования в качестве диагностического инструментария при изучении способностей детей старшего дошкольного возраста. Методики позволяют выявлять заданные способности, следовательно, могут быть эффективными в практической деятельности психолога в условиях дошкольных организаций и психологических служб.

Список использованной литературы:

1. Semago N.Ya, Semago M.M. *Metodicheskoe rukovodstvo po osenke psicheskogo razvitiya rebenka: doşkolnyi i mladşii şkolnyi vozrast. Metodicheskoe posobie. 2-oe izd.* – М.: АРКи. PRO, 2004. – 318 s.
2. *Psihologo-pedagogicheskaya diagnostika: Ucheb. posobie dlya stud. vysş. ped. ucheb. zavedenii /İ. Levchenko, S.D. Zabramnaya, T.A. Dobrovolskaya i dr.; Pod red. İ. Levchenko, S.D. Zabramnoi.* – М.: İzdatelskii sentr «Akademія», 2003. – 320 s
3. Şipisina, L.M. *Kompleksnoe soprovojdenie detei doşkolnogo vozrasta / L.M. Şipisina, A.A. Hilko, S. Gallıмова, R.V. Demıanchuk, N.N. Яkovleva.* – SPb.: Rech, 2003. – 240 s.
4. Kalinina R.R. *Psihologo- pedagogicheskaya diagnostika v detskom sadu.* SPb., 2011. – 144 s.
5. Vygotskii L.S. *Voprosy detskoı (vozrastnoı) psihologii. Sobr. soch.: v 6 t. T.4.* – М.: Pedagogika, 1983.
6. Smirnova E.O. *Detskaya psihologiya.* – М.: Vlados, 2003.
7. Uruntaeva G. *Doşkolnaya psihologiya: Ucheb. posobie dlya stud. sred. ped. ucheb. zavedenii.* - 5-e izd., stereotip. – М.: İzdatelskii sentr «Akademія», 2001. – 336 s.
8. Vygotskii L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya.* – М.: Pedagogika, 1991. – S.391-410.
9. Elkonin D.B. *Graficheskii diktant* // <https://psylist.net/praktikum>
10. Runova M.A. *Dvigatel'naya aktivnost rebenka v detskom sadu.* – М., 2004. – 165 s.
11. Luriya A.R. *Metodika «10 slov»* // <https://childage.ru/psihologiya-i-razvitie/detskaya-psihologiya/metodiki/metodika-10-slov-luriya-dlya-doshkolnikov.html>
12. *Metodika «Ustanovlenie posledovatelnosti sobytii» A.N. Bernştein.* <http://docpsy.ru/testy/diagnostika-myshleniya/3920-metodika-ustanovlenie-posledovatelnosti-sobytij.html>
13. Torrance E.P. *Torrance tests of creative thinking // Normstechnical manual.* – Lexington, 1974.
14. Zverko V.N., Prihodko N. A. *Diagnosticheskie instrumentarii opredeleniya kreativnosti myşleniya u detei doşkolnogo vozrasta (3-7 (8)let)*// <http://doul-len.ucoz.ru/1/2020/diagnostika.pdf>
15. Ermolaev O. *Matematicheskaya statistika dlya psihologov.* – М., 2003. – 336 s.

Балтина А.С.¹, Искаков Т.Б.¹

¹Казахская академия спорта и туризма, г. Алматы, Казахстан

УЧЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ В УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОМ ПРОЦЕССЕ ЮНЫХ ДЗЮДОИСТОВ 13-15 ЛЕТ

Аннотация

В статье освещены результаты исследования психологических особенностей юных дзюдоистов 13-15 лет, учет которых приоритетен в учебно-тренировочном процессе. В частности, определен мотивационный профиль спортсменов, волевые качества, показатели произвольного самоконтроля и уровня проявления ситуативной и личностной тревожности. Проведенный интеркорреляционный анализ позволил определить ряд взаимосвязей. Выявлена достоверная взаимосвязь составных компонентов мотивационного профиля юных дзюдоистов с волевыми качествами и самообладанием. Наиболее сильная связь выявлена между мотивацией достижения и настойчивостью, а также самообладанием и выдержкой. Чем выше личностная тревожность у юных дзюдоистов, тем ниже мотивация достижения и проявления инициативности и самостоятельности. Чем выше ситуативная тревожность у дзюдоистов 13-15 лет, тем менее выражена мотивация социального самоутверждения и социальный самоконтроль.

Ключевые слова: дзюдо, спортсмены, мотивация, волевые качества, самоконтроль, тревожность, психологическая подготовка

Baltina A.S.¹, Iskakov T.B.¹

¹Kazakh Academy of Sports and Tourism, Almaty, Kazakhstan

TAKING INTO ACCOUNT PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS IN THE EDUCATIONAL AND TRAINING PROCESS OF YOUNG JUDOKAS 13-15 YEARS OLD

Abstract

The article highlights the results of a study of the psychological characteristics of young judoists aged 13-15 years, the consideration of which is a priority in the educational and training process. In particular, the motivational profile of athletes, volitional qualities, indicators of voluntary self-control and the level of manifestation of situational and personal anxiety were determined. The carried out intercorrelation analysis made it possible to determine a number of relationships. A reliable interconnection of the constituent components of the motivational profile of young judokas with volitional qualities and self-control has been revealed. The strongest relationship was found between achievement motivation and perseverance, as well as self-control and endurance. The higher the personal anxiety among young judokas, the lower the motivation for achievement and manifestation of initiative and independence. The higher the situational anxiety among judokas 13-15 years old, the less pronounced the motivation of social self-affirmation and social self-control.

Keywords: judo, athletes, motivation, strong-willed qualities, self-control, anxiety, psychological preparation.

A.S. Baltina¹, T.B. Iskakov¹

¹Қазақ спорт және туризм академиясы, Алматы қ., Қазақстан

13-15 ЖАС АРАЛЫҒЫНДАҒЫ ЖАС ДЗЮДОШЫЛАРДЫҢ ОҚУ-ЖАТТЫҒУ ПРОЦЕСІНДЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЕСКЕРУ

Аңдатпа

Мақалада 13-15 жас аралығындағы жас дзюдошылардың психологиялық ерекшеліктерін зерттеу нәтижелері берілген және оларды ескеру оқу-тәрбие процесінде өте маңызды болып табылады. Атап айтқанда, спортшылардың мотивациялық профилі, еріктілік қасиеттері, ерікті

өзін-өзі бақылау көрсеткіштері және ситуациялық және тұлғалық алаңдаушылықтың көріну деңгейі анықталды. Жүргізілген корреляциялық талдау бірқатар байланыстарды анықтауға мүмкіндік берді. Ерікті қасиеттері мен өзін-өзі бақылауы бар жас дзюдошылардың мотивациялық профилінің құрамдас бөліктерінің сенімді өзара байланысы анықталды. Ең күшті байланыс жетістік мотивациясы мен табандылық, сондай-ақ өзін-өзі бақылау мен төзімділік арасында табылды. Жас дзюдошылардың жеке қобалжулары неғұрлым жоғары болса, соғұрлым жетістікке жетуге және бастамалық пен тәуелсіздіктің көрінісіне мотивация төмен болады. 13-15 жас аралығындағы дзюдошылардың ситуациялық алаңдаушылық деңгейі неғұрлым жоғары болса, соғұрлым әлеуметтік өзін-өзі бекіту және әлеуметтік өзін-өзі бақылау мотивациясы азырақ көрінеді.

Түйін сөздер: дзюдо, спортшылар, мотивация, ерікті қасиеттер, өзін-өзі бақылау, алаңдаушылық, психологиялық дайындық

Введение

Невозможно недооценивать возможности физической культуры в жизни человека, поскольку нет такой сферы человеческой деятельности, которая была бы не связана с ней. Рассматривая ее роль в развитии индивида, следует признать уникальность физической культуры как социального явления. Так как в историческом контексте, стоит отметить тот факт, что она являлась отражением практических потребностей человека и общества в целом. Учитывая этот фактор, можно смело говорить о физическом воспитании как об одном из базовых явлений, которые помогают формировать навыки и способности человека (двигательные, реакции). Спорт и физическая культура - духовная социальная и материальная ценность, одновременно важная для любой личности. С каждым годом растет актуальность физического воспитания как о явлении социума и личностных характеристик человека. Так как это важное звено в социальном развитии детей и важнейший компонент физического и умственного их развития [1].

Рассматриваемый нами вид спорта – дзюдо имеет популярность особенно у подростков. Дзюдо по своей сути несет в себе ряд эмоциональных, духовных, физических, механических, двигательных элементов интеллекта, которые составляют внутреннюю часть человека как единое целое. Таким образом, дзюдо может быть способом наилучшим образом использовать физическую и умственную энергию, которую необходимо сочетать во все времена и во всех сферах повседневной жизни.

Как показывает наша практика, а также научные исследования учебно-тренировочные занятия для юных дзюдоистов улучшает композицию тела, осанку, физическую форму и это значительно способствует развитию и совершенствованию координации движений, навыков. Более детальное изучение и учет психологических особенностей в учебно-тренировочном процессе юных дзюдоистов 13-15 лет обосновывает актуальность нашего исследования.

Цель исследования – изучение психологических особенностей в учебно-тренировочном процессе юных дзюдоистов 13-15 лет.

Методы и организация исследования: использовались стандартизированные тесты – «Мотивы занятия спортом» (А.В. Шаболтас), методика «Самооценка волевых качеств студентов-спортсменов», методика Ч.Д. Спилбергера-Ю.Л. Ханина на выявление личностной и ситуативной тревожности.

Обзор литературы

Дзюдо-одно из самых популярных боевых искусств в мире и один из самых безопасных контактных видов спорта для детей. С равным вниманием к умственному, физическому и нравственному развитию дзюдо стало неотъемлемой частью программ физического воспитания в большинстве азиатских стран.

Помимо безопасности, в нескольких исследованиях было обнаружено множество преимуществ занятий дзюдо для молодых игроков. Во-первых, занятия боевыми искусствами способствуют общему физическому развитию, включая гибкость, взрывную силу, равновесие, ловкость и координацию движений. Во-вторых, молодые дзюдоисты демонстрируют большую силу захвата рук, высоту прыжка и подтягивания по сравнению со своими сверстниками, не занимающихся дзюдо. В третьих, как показывает исследование, аэробные способности участ-

ников дзюдо выше, чем у футболистов или гимнастов и что опытные дзюдоисты лучше контролируют осанку, чем артисты балета [2].

Если рассматривать возрастные особенности, то можно убедиться, что психическое развитие каждого возрастного периода является качественным показателем структуры личности, соответствующей данному уровню онтогенеза. Психологическая специфика возрастного периода зависит от типологического, полового и личностного характера индивида, воспитания, условий жизни.

По мнению Ж.Ы. Намазбаевой, наиболее сложным периодом в онтогенезе является подростковый возраст, поскольку меняется не только сложившаяся психологическая структура личности, но и определяется общая направленность на формирование основ сознательного поведения, нравственных установок и социальных установок [3].

Американский психолог А. Гезель описал биологическую зрелость ребенка в подростковом возрасте, его поведение и особенности интересов. Переход из детства в подростковый возраст происходит в возрасте от 11 до 21 года, в том числе первый пятилетний кризис очень важен.

13 лет – подросток. Интровертность, самокритичность, восприимчивость к критике, критическое отношение к родителям.

14 лет – подросток. Экстраверсия, энергичная, общительная, уверенная в себе, заинтересованная в других людях, анализирует себя и сравнивает с персонажами.

15 лет – подросток. Появляются личностные особенности: дух свободы, свобода внешнего контроля, начало сознательного самообразования, чуткий, стремительный прием вредного воздействия.

16 лет – подросток. Повышается уравновешенность, внутренняя самостоятельность, эмоциональная уравновешенность, коммуникабельность.

Касательно нашего исследуемого возраста, можно выделить три степени подростковой тенденции развития:

– "Локально-волевой, грациозный" (10-12 лет) – стремление ребенка к самостоятельности проявляется в необходимости одобрения со стороны взрослых его способности и значимости для решения отдельных задач. В этом процессе желание признать, что они выросли, происходит эмоционально.

– "Позитивный смысл" (12-13 лет) – желание одобрить это их требование в обществе. Здесь они не только осознают свой долг, но и начинают осознавать свои права в семье, в обществе; уже начинают формироваться стремления не в той степени взрослости, что «я хочу», а в той степени, что «я могу», «я должен делать».

– "Одобрение-деловое" (14-15 лет) – готовность действовать во взрослом мире, стремление поддерживать себя и возможности в обществе по-взрослому. Необходимо рассмотреть характерный для подростка общий физиологический и психический образ с точки зрения личностного разнообразия.

Подростковый период – это время стремления, энтузиазма, чрезмерной активности, энергии. В это время у подростка появляются качества, связанные с волей. Это: целеустремленность, целеустремленность, умение преодолевать трудности и препятствия. Но, проявляя решительность в одном виде действия, подросток может не видеть в нем других видов качеств.

Другой характеристикой подросткового возраста является импульсивность (аффективность). Эмоция очень срочна, и ей очень трудно управлять. Эти сильные эмоции проявляются в споре, когда что-то доказывается или возникает негативная ситуация.

На наш взгляд, основное преимущество этого вида спорта касательно данному возрасту, – это улучшение, контроль и синхронизация движений тела, значительно развивает основные двигательные навыки, гибкость, изобретательность и ловкость, способствуя гармоничному развитию опорно-двигательного аппарата. Согласно исследованиям зарубежных ученых, по сравнению со спортсменами других видов спорта у дзюдоистов была более высокая плотность костной ткани, аэробная способность и увеличенная мышечная масса. Его преимущество сертифицированы не только для спортсменов, но и для других групп населения, занимающихся дзюдо.

Надо подчеркнуть, что упражнения дзюдо улучшают когнитивные функции и в то же время улучшают двигательное обучение, процесс, посредством которого приобретается и поддержи-

ваются способность выполнять ряд двигательных навыков. Также моторное обучение включает в себя процесс выбора моторной информации, которая будет мысленно зафиксирована, сохранена и извлечена. Это еще раз доказывает, что дзюдо помогает улучшить обучение, так как психологический контроль и развитие самосознания являются элементами упражнения во всех боевых искусствах, но особенно в искусстве дзюдо.

Основные вопросы и проблемы подготовки спортсменов по дзюдо освещены в научных исследованиях ведущих зарубежных ученых Бабушкиным Г.Д., Родионовым А.В., Соповым В.Ф., Непопаловым В.Н., Г.И. Савенковым, Сивицким В.Г., Тиуновой О.В. и др.[4-8]. Казахстанские ученые изучают особенности личности спортсменов, психологическое обеспечение подготовки казахстанских спортсменов (Андрущишин И.Ф.), организацию контроля за технической подготовленностью дзюдоистов, оценки выносливости (Шепетюк Н.М., Альмуханбетова Г.Н., Насиев Е.Н., Сайлаубаев Ж.Н. и др.). Проблемам изучения психо-логической подготовки дзюдоистов посвящены исследования Чикурова А.И., Бабушкина Г.Д. [8-10]. Обзор и анализ теоретической литературы, научных исследований позволил нам раскрыть основные виды и содержание работы по психической подготовки дзюдоистов (рисунок 1).

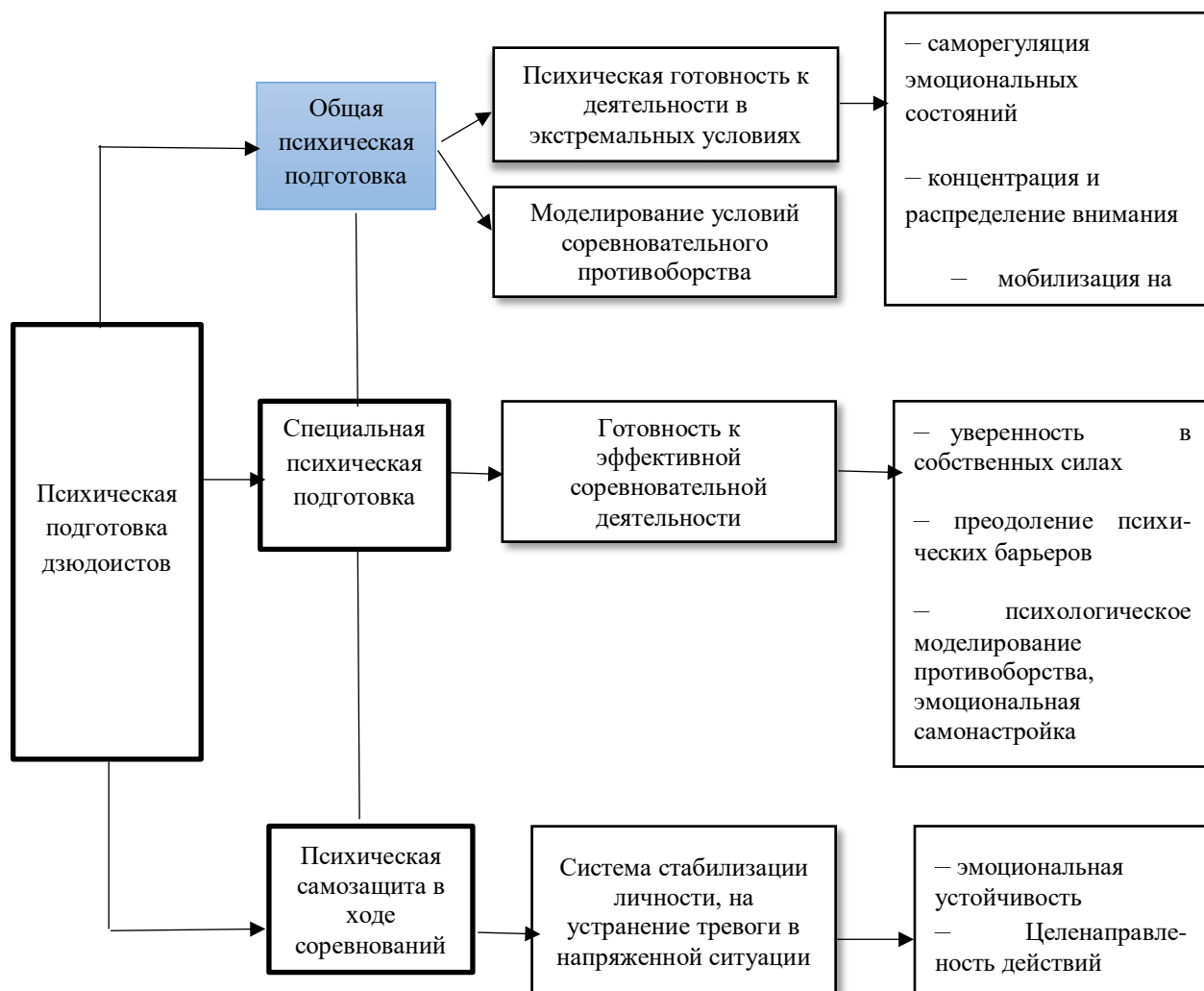


Рисунок 1 – Виды психической подготовки дзюдоистов

Результаты исследования и их обсуждение.

Исследование проводилось на базе «Республиканского колледжа спорта» Комитета по делам спорта и физической культуры Министерства Культуры и спорта Республики Казахстан. Всего в исследовании приняло участие 80 юных дзюдоистов в возрасте 13-15 лет (23 девушки, 57 парней).

Результаты исследования и их обсуждение. При изучения мотивации мы опирались на методику «Мотивы занятия спортом» (А.В. Шаболтас). По результатам (рисунок 2) можно определить, что на констатирующем этапе большинство спортсменов имеют средне-выраженную мотивацию.

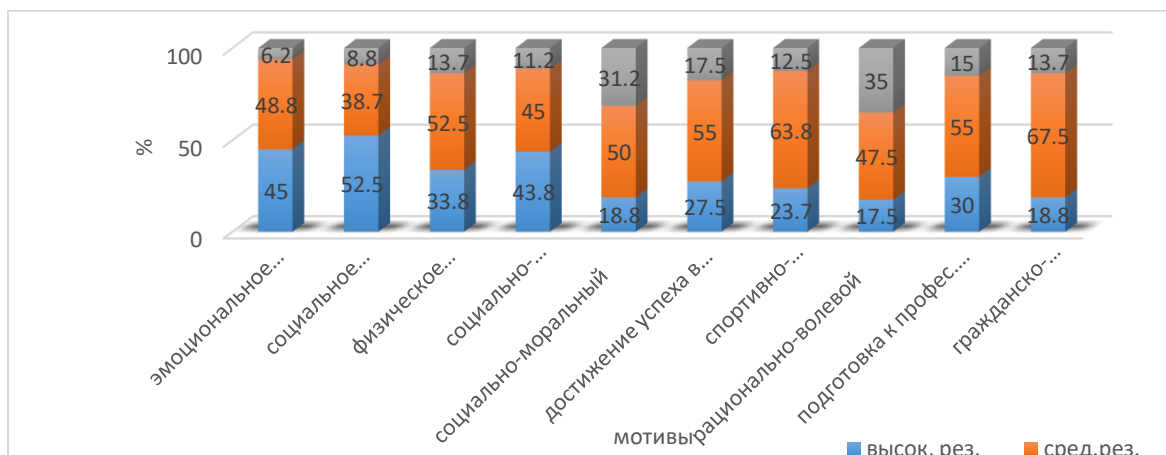


Рисунок 2 – Мотивационный профиль юных дзюдоистов по методике «Мотивы занятия спортом» (А.В. Шаболтас), %

Анализ диагностики показал, что 52,5% юных дзюдоистов демонстрируют высокие результаты по самоуправлению, социальной адаптации, и 45% испытуемых показали высокие результаты по мотиву эмоционального удовольствия.

Также по показателям согласно методике «Самооценка волевых качеств студентов-спортсменов». (рисунок 3) можно определить, что большинство спортсменов имеют средне-выраженную оценку волевых качеств.

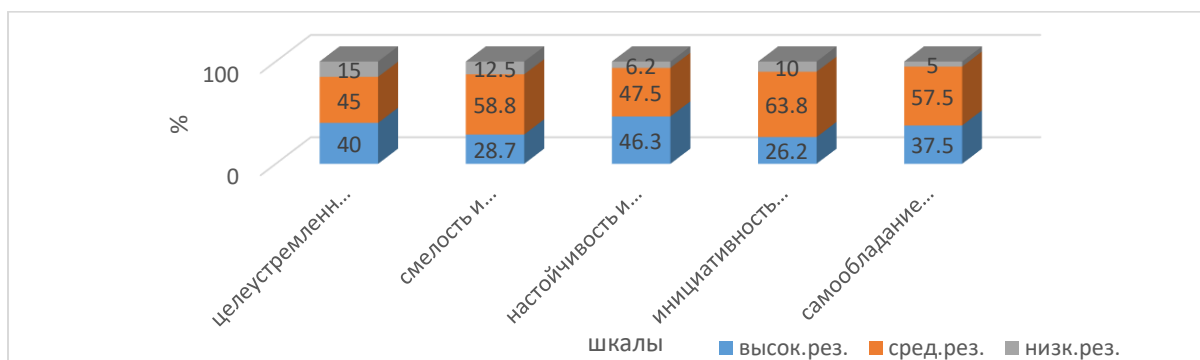


Рисунок 3 – Волевые качества юных дзюдоистов по методике «Самооценка волевых качеств студентов-спортсменов»

Как показывает практика, дух сотрудничества пронизывает практику дзюдо, не может существовать без развития сотрудничества, которая в свою очередь, основан на уважении к другим и продвигает ценности солидарности и социальной ответственности. 46,3% юных дзюдоистов оценивают высоко такие качества как настойчивость и упорство. Для таких спортсменов характерным является борьба довести до конечного результата и неудача в ходе соревнований не снижает активность и нежелание продолжать борьбу. Показатели выраженной целеустремлённости оценили у себя 40% испытуемых. Для таких дзюдоистов характерным оказывается устойчивость в интересах, постановка конкретных задач на тренировочных занятиях, всегда стараются до конца выполнять поручения. Неудача в соревнованиях побуждает тренироваться с удвоенной энергией и их не покидает уверенность в собственных силах. 37,5%

юных спортсменов дзюдо обладают самообладанием и выдержкой. Лишь 28,7% юных дзюдоистов высказались, что у них развиты смелость и решительность и 26,2% определили инициативность и самостоятельность на высоком уровне. Это может свидетельствовать от том, что лишь четвертая часть опрошенных спортсменов считают себя высокоответственными, не испытывают страха перед сильным соперником, им легко справиться со своими сомнениями, возможность рискнуть доставляет им положительные эмоции. Лишь для этой части спортсменов отсутствие тренера на соревновании (его советов, поддержки и т. п.) не значительно снижает результаты. Они могут проявлять инициативность и самостоятельность в выполнении поручений. Показатели самооценки произвольного самоконтроля представлены на рисунке 4.

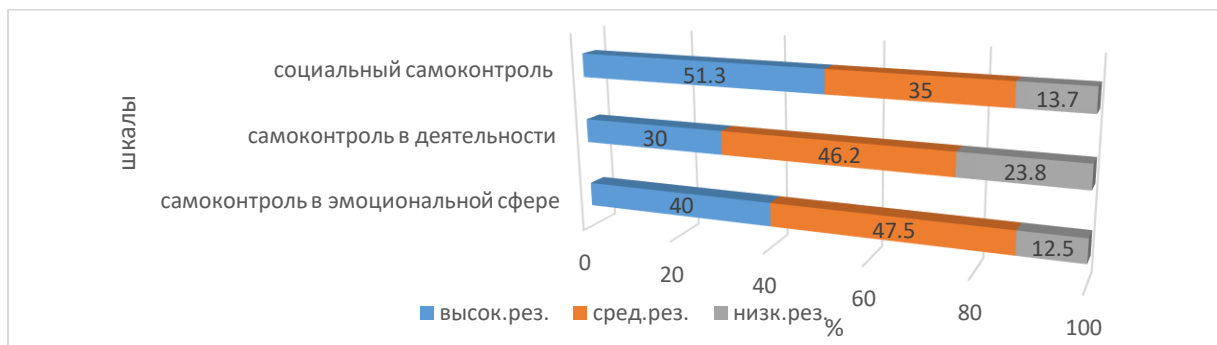


Рисунок 4 – Показатели произвольного самоконтроля юных дзюдоистов по опроснику Г.С. Никифорова, В.К. Васильева, С.В. Фирсова, %

Около половины опрошенных дзюдоистов оценивают у себя выраженность в социальном самоконтроле (51,3%), в меньшей степени испытуемые определяют у себя самоконтроль в эмоциональной сфере (40%) и в деятельности (30%). Можно определить, что дзюдоисты склонны полному контролю в социальной среде.

Еще одним инструментом диагностики параметров психологической готовности юных дзюдоистов послужила методика Спилбергера-Ханина на выявление личностной и ситуативной тревожности (рисунок 5).

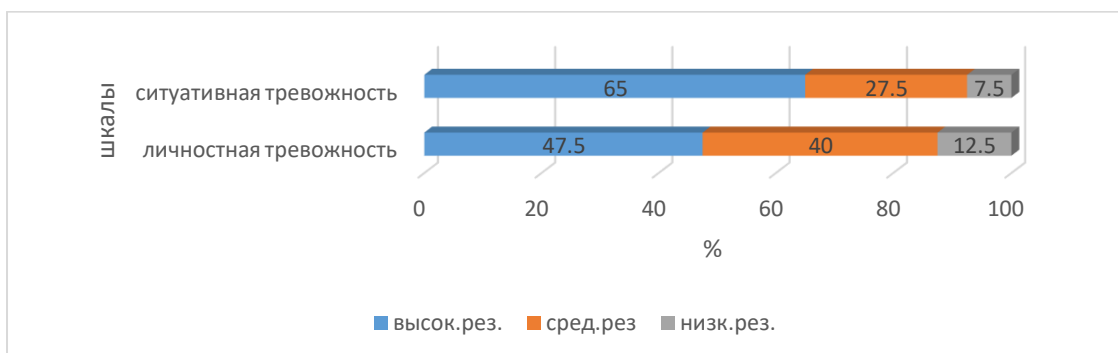


Рисунок 5 – Показатели тревожности юных дзюдоистов по тесту Спилбергера-Ханина, %

Диагностика тревожности показала следующее (рисунок 4). Уровень тревожности как черты личности находится в преобладающей степени на высоком (47,5%) или среднем уровне (40%), что говорит в целом о нестабильном эмоциональном состоянии спортсменов. Данные особенности могут быть объяснены и возрастными характеристиками подросткового возраста, которые отличаются своей нестабильностью, повышенной эмоциональностью и тревогой. 65% спортсменов испытывают ситуативную тревожность в поединках на тренировке или на соревновании.

Выводы

Анализ проведенной теоретических и эмпирических исследований доказывает, что психологическая готовность юных дзюдоистов в учебно-тренировочном процессе играет главную роль и необходимо в большей степени уделять внимание. Психологическая подготовка дзюдоистов должна учитывать особенности мотивационного профиля, волевых свойств, особенностей процессов саморегуляции и показатели индивидуально-психологических особенностей. Исследование выявило в мотивационном профиле юных дзюдоистов 13-15 лет преобладание мотивов социального самоутверждения.

В показателях волевых качеств у юных дзюдоистов преобладающими являются настойчивость и упорство, целеустремленность. В то же время, следует в психологической подготовке юных дзюдоистов формировать самообладание и выдержку, развивать смелость и решительность, а также инициативность и самостоятельность. У спортсменов дзюдо 13-15 лет в большей степени выражен социальный самоконтроль, который проявляется в межличностном взаимодействии.

Результаты исследования показали достаточно выраженные проявления как ситуативной, так и личностной тревожности. Результаты корреляционного анализа показали, что мотивация достижения тесно связана с настойчивостью и упорством, самообладанием и выдержкой, целеустремленностью. Чем выше личностная тревожность, тем ниже мотивация достижения и проявления инициативности и самостоятельности. Выявленные связи между самоконтролем деятельности и выраженной смелостью, решительностью, инициативностью и самостоятельностью. Мотивация социального самоутверждения коррелирует с проявлениями социального самоконтроля и ситуативной тревожностью. Эмоциональный самоконтроль связан с самообладанием и выдержкой.

Более того, помощью этого средства, как его правильно используют профессионалы, можно скорректировать нравственность личности, развить интеллект человека и сформировать представления о прекрасном. Биологическая природа человека, как известно давно, сильно зависит от физического воспитания. Не секрет, что от таких занятий зависит здоровье человека, и развитие тела, морфология и функциональность тела.

В заключении можно сделать утверждение, что дзюдо задумана как метод физического воспитания, основанная на помощи и взаимного процветания, где этика и символика боевой готовности необходимы, чтобы осознать обучающимся тот факт, что физическое противостояние – это только предлог чтобы научиться управлять невзгоды, тем самым способствуя образованию своей личности, обучения, опыта, которые способствуют создать последовательность, дисциплину, силу, открытость и силу характера.

Список использованной литературы:

- 1 Pogrebnoj A.I., Komlev I.O. *Sovremennye mirovye tendencii v sportivnoj podgotovke dzjudoistov (obzor zarubezhnoj literatury) // Fizicheskaja kul'tura, sport – nauka i praktika. – 2018. – № 3. – P. 107-113.*
- 2 Eregina S. V. *Sovremennye podhody k obucheniju tehnike dvigatel'nyh dejstvij (na primere dzjudo): uchebnoe posobie. – Juzhno-Sahalinsk: izd-vo SahGU, 2015. – 144 p.*
- 3 Namazbaeva Zh.I. *Psychological problems of the formation of a multicultural personality. Textbook-Almaty, 2008. -p.141*
4. Rodionov A.V., Sopov V.F., Nepopalov V.N. *Psihologicheskie modeli v upravlenii kompleksnoj podgotovkoj // Sportivnyj psiholog. - 2007. - № 1. – P. 6-13.*
- 5 Sivickij V.G. *Sistema psihologicheskogo soprovozhdenija sportivnoj dejatel'nosti // Sportivnyj psiholog. - 2007. - № 1. – P. 37-42.*
- 6 Savenkov G.I. *Psihologicheskaja pasportizacija dejatel'nosti i lichnosti sportsmena v sisteme psihologicheskaj podgotovki // Sportivnyj psiholog. - 2006. - № 2. – P. 44-51.*

7 Babushkin G.D., Shumilin A.P., Chikurov A.I. Model' upravlenija psihologicheskoy podgotovkoj vysokokvalificirovannyh dzjudoistov k sorevnovanijam. – P. 37-39.

8 Shestakov V.B., Eregina S.V. Teoriya i metodika detsko-junosheskogo dzjudo. – Sajt dostupa: <https://bookitut.ru/Teoriya-i-metodika-detsko-yunosheskogo-dzyudo.AContents.html>. – P. 110-117.

9 Kuramshin Ju.V. Teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury: ucheb. dlja vuzov. - 2-e izd. – Moskva: Sovetskij sport, 2010. – 464 p.

10 Kanashkova K.A. Modelirovanie sorevnovatel'nyh uslovij, kak sposob preodolenija sostojanija «samospokoennosti» // Materialy XI Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii «Studencheskij nauchnyj forum» – P.185-190.

МРНТИ 15.41.31

<https://doi.org/10.51889/2021-4.1728-7847.08>

З.У. Адильшинова¹, А.Б. Садуахасова², Г.Б. Мусагалиева³, Г.У. Демешева⁴

¹Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті,
(Ақтөбе қ., Қазақстан)

²Ш.Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті
(Ақтау қ., Қазақстан)

³М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университеті,
(Орал қ., Қазақстан)

⁴Х.Досмұхамедов атындағы Атырау университеті,
(Атырау қ., Қазақстан)

ҚАЗІРГІ ЖАСӨСПІРІМДЕРДЕГІ АГРЕССИВТІЛІКТІҢ КӨРІНІСІН ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Мақала қоғамның қай кезеңінде де өз өзектілігін жоймай, жылдан жылға ерекше мән мен назарға ие болып келе жатқан мәселе – жасөспірімдер мінез-құлқы тәрбиесі. Авторлар зерттеу жұмысында қазіргі жасөспірімдердегі агрессивтіліктің көрінісін ашып, оның туындау себебіне үңіліп, оны терең зерттеуге тырысқан. Агрессивтілік эмоционалды даму мен әл-ауқатқа, тұлғаның қалыптасуына, адамның психикалық денсаулығына айтарлықтай әсер ететіндігін баса көрсете келе, балалар қылмысының өсуі, агрессивтіліктің әртүрлі көріністеріне, балалар субмәдениеті мен отбасындағы қатыгездікке байланысты өткір болып отырғандығын тұжырымдайды. Алғашқы анықтау эксперименті барысында агрессивтілік деңгейін анықтау мақсатында "Hand-тест" және "Басс-Дарки сауалнамасын" негізге ала отырып, «агрессивтілік» пен «агрессия» ұғымдарының мәнін ашып, анықтамасын нақтылауға талпыныс жасалған. Жасөспірімнің агрессивтілігінің дамуына темпераменттің қозғыштығы мен эмоцияның күші сияқты табиғи ерекшеліктері әсер ететіндігін және ол өз кезегінде ашушандық, күйгеліктік, өзін ұстай білмеу сияқты қасиеттердің қалыптасуына себепші болатындығын баса көрсетеді. Авторлар агрессивтіліктің белгілері мен қасиеттерінің түп тамыры қоршаған ортадағы қиындықтарға тәуелділігін және тікелей отбасы тәрбие жұмысындағы кемшіліктердің әсерінен деген қорытынды жасалады.

Кілттік сөздер: қазіргі жасөспірім, агрессивтілік, агрессия, мінез-құлқы, эмоция, мотив, ашу-ыза, ашушандық

Адильшинова З.У.¹, Садуахасова А.Б.², Мусагалиева Г.Б.³, Демешева Г.У.⁴

¹Актюбинский региональный университет им. К.Жубанова, (г. Актюбинск, Казахстан)

²Каспийский государственный университет технологий и инжиниринга им.Ш.Есенова
(г. Актау, Казахстан)

³Западно-Казахстанский университета им. М.Утемисова, (г. Уральск, Казахстан)

⁴Атырауский университет им. Х.Досмухамедова, (г. Атырау, Казахстан)

ИЗУЧЕНИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме, которая из года в год приобретает особое значение и внимание, не утрачивая свою актуальность во все времена человечества, это – воспитание поведения подростков. В исследовательской работе авторы раскрыли проявление агрессивности у современных подростков, попытались углубленно изучить причину ее возникновения и характеристику ее проявления. Также подчеркивая, что агрессивность оказывает не только существенное влияние на эмоциональное развитие и благополучие, формирование личности, психическое здоровье человека, но и также отразили на рост детской преступности, которая становится все более острым из-за различных проявлений агрессивности, детской субкультуры и жестокости в семье. В ходе первого констатирующего эксперимента была предпринята попытка прояснить определение и раскрыть сущность понятий "агрессивность" и "агрессия", основываясь на «Hand-тесте» и «опроснике баса-Дарки» с целью определения уровня агрессивности. Авторы утверждают, что на развитие агрессивности подростка влияют такие природные особенности темперамента, как возбудимость и сила эмоций, которые в свою очередь, провоцирует формирование таких качеств, как раздражительность, нервозность, неумение вести себя. В заключении сделан вывод о том, что корнем признаков и свойств агрессивности является зависимость от трудностей в окружающей среде и непосредственно от влияния недостатков в воспитательной работе семьи.

Ключевые слова: современный подросток, агрессивность, агрессия, поведение, эмоция, мотив, гнев, гнев

Adilshinova Z.U.¹, Saduakhasova A.B.², Musagalieva G.B.³, Demesheva G.U.⁴

¹Aktobe Regional State University named after K.Zhubanov, (Aktobe, Kazakhstan)

²Sh.Esenov Caspian state University of technology and engineering, (Aktau, Kazakhstan)

³Makhambet Utemisov West Kazakhstan University, (Aktau, Kazakhstan)

⁴Atyrau University named after Kh. Dosmukhamedov, (Atyrau, Kazakhstan)

STUDY OF THE MANIFESTATION OF AGGRESSIVENESS IN MODERN ADOLESCENTS

Abstract

The article is devoted to an urgent problem, which from year to year acquires special importance and attention, without losing its relevance at all times of mankind, this is the education of adolescent behavior. In the research work, the authors revealed the manifestation of aggressiveness in modern adolescents, tried to study in depth the cause of its occurrence and the characteristics of its occurrence. Also emphasizing that aggressiveness has not only a significant impact on emotional development and well-being, personality formation, mental health of a person, but also reflected on the growth of child crime, which is becoming more acute due to various manifestations of aggressiveness, child subculture and cruelty in the family. During the first ascertaining experiment, an attempt was made to clarify the definition and reveal the essence of the concepts of "aggressiveness" and "aggression", based on the "Hand test" and "bas-Dark questionnaire" in order to determine the level of aggressiveness. The authors claim that the development of aggressiveness of a teenager is influenced by such natural features of

temperament as excitability and the strength of emotions, which in turn provokes the formation of qualities such as irritability, nervousness, inability to behave. In conclusion, it is concluded that the root of the signs and properties of aggressiveness is dependence on difficulties in the environment and directly on the influence of shortcomings in the educational work of the family.

Keywords: modern teenager, aggressiveness, aggression, behavior, emotion, motive, anger, anger.

Кіріспе. Қазіргі кезде агрессия тақырыбы балалар қылмысының өсуіне, жасөспірімдер субмәдениеті мен отбасындағы агрессивтіліктің әртүрлі көріністеріне байланысты ерекше өзекті болып отыр. Бұл орайда, топтық төбелес жағдайлары жиілеп кетуін де атап өтуге болады. Оның ішінде агрессивті зорлық-зомбылық шабуылдарының сандық ұлғаюынан басқа, жәбірленушіге келтірілген залалдың себебі мен дәрежесінің жеткіліксіздігімен сипатталатын жағдаяттық, импульсивті мінез-құлық реакцияларының әсерінен болатын қылмыстар санының өсуі алаңдаушылық тудыруда. Жасөспірімдер арасында агрессивті мінез-құлық моделінің кең таралуы деформацияланған өмір салтының белгісі ретінде әрекет етуде. Соңғы онжылдықта зерттеушілердің басты назары деструктивті жойқын мінез-құлық мәселесіне аударылып, өзіндік мәнге ие болды. Бүгінгі күні қоғамда қалыптасқан шиеленісті және тұрақсыз әлеуметтік-экономикалық жағдай адамдардың жеке дамуы мен мінез-құлқындағы әртүрлі ауытқулардың өсуіне әкелді. Ерекше алаңдаушылық тек оқшаулану қарқындылығы, мазасыздықтың, тығырыққа тірелудің көбеюі, балалардың рухани күйреуі ғана емес, ең бастысы – бұл олардың агрессивтілігі мен қатыгездігінің күшеюі, асқына түсуі тудырып отыр.

Агрессивтілік – бұл күрделі, жалпы ғылыми проблема және оның көпқырлығы оны жан-жақты зерттеуді қажет етеді. Өйткені агрессивтіліктің тұжырымдамалық анықтамасы мен сипатына қатысты сұрақтар әлі де өз шешімін таппай отыр. Бұл зерттеудің өзектілігі агрессияның себептерін, факторларын, тетіктерін, оның құрылымын арнайы зерттеу қажеттілігімен анықталады және ол зерттелетін құбылысты жете, нақты түсінуге, мектептер мен балаларға арналған тәрбие мекемелеріндегі зорлық-зомбылық деңгейін төмендетуге ықпал етуі тиіс.

Зерттеу көкейкестілігі сонымен қатар Қазақстан Республикасының Тұңғыш Президенті Н.Ә. Назарбаевтың халыққа “Қазақстан-2030” Жолдауындағы: “біз өз қоғамымызды құра отырып, азаматтарымыздың өмір бойы сау болуы үшін үдетпелі күш-жігерді қолдану тиіспіз” деген сөздері халықтың психикалық денсаулығына үлкен назар аударатындығын айқындауымен де түсіндіріледі [1].

Әдебиеттерге шолу. Қазіргі таңда көптеген авторлар агрессияға қатысты түрлі анықтамалар ұсынғанымен, алайда олардың ешқайсысы толық мәнін ашып және жалпы қолданысқа ие бола алмауда. Бұл көзқарастардың бірінші тобы бойынша, агрессия дегеніміз – күшті белсенділік, өзін-өзі көрсетуге деген ұмтылыс. Мысалы, Л.Бендер (Бендер, 1963) агрессияны объектіге жақындау немесе одан алыстату үрдісі ретінде айтады, ал Ф.Аллан (Аллан, 1964) оны сыртқы күштерге қарсы тұруға мүмкіндік беретін ішкі күш ретінде сипаттайды. Екінші топқа сәйкес агрессия дегеніміз-дұшпандық, шабуыл, жою, яғни басқа адамға немесе объектіге зиян келтіретін әрекеттер. Мысалы, Х.Делгадо (Delgado Н, 1963) адамның агрессивтілігі бұл мінез-құлық реакциясы, ол жеке адамға немесе қоғамға зиян келтіру немесе зиян келтіру әрекеті кезінде күштің көрінуімен сипаттайды. Ал кейінгі психологиялық сөздікте агрессияның анықтамасы келесі мазмұнда анықталған: «агрессия – бұл физикалық немесе психикалық зиян келтіруге немесе тіпті адамды немесе топты жоюға бағытталған жеке немесе ұжымдық мінез-құлық немесе әрекет» [2, Б.9].

Американдық зерттеушілер Р.Барон мен Д.Ричардсон агрессияны эмоция, мотив немесе көзқарас емес, мінез-құлық үлгісі ретінде қарастырады [3].

Олар агрессияның келесі негізгі детерминанттарын анықтайды:

- әлеуметтік (көңілсіздік, вербалды және физикалық шабуыл, арандату);
- сыртқы (ыстық, шу, тарлық, ластанған ауа);
- жеке (жеке тұлға, көзқарас, гендер);

Агрессия, әдетте, күтпеген жерден пайда болмайды, ол әртүрлі тұлғааралық өзара әрекеттесулер, арандатулар нәтижесінде пайда болуы қалыпты жағдай. Ал вербальды емес және вербальды арандатулар физикалық әрекеттерді (шабуыл, зорлық-зомбылық және т.б.) тудыруы мүмкін. Адам тіршілік ететін ортасы жағдаятың әртүрлі ерекшеліктері агрессивті әрекеттердің ықтималдығын арттырады немесе төмендетеді. Мысалы, өткір жағымсыз иістер, темекі түтіні және т.б. жағдаятта агрессия деңгейі жақсы желдетілетін бөлмеге қарағанда жоғары болатыны анық.

Р.Барон мен Д.Ричардсонның анықтамасында агрессия термині агрессор өзінің құрбанына әдейі зиян келтіретін әрекетті білдіреді, яғни «агрессия – бұл басқа адамды қорлауға немесе оған зиян келтіруге бағытталған кез-келген мінез-құлық түрі» [3, Б.26]. Бұл анықтаманың авторлары агрессияны теріс салдарға қол жеткізу үшін кез-келген әрекет ретінде қарастырады. Алайда, бұл жерде біздіңше, ескеретін жайт – бұл ниет әрдайым саналы бола бермейді, сондықтан кейбір жағдайларда бейсаналық және кездейсоқ агрессивті шабуылдың артында бейсаналық және тіпті саналы деңгейде теріске шығарылған тілек жасырылуы мүмкін. Сонымен қатар, тек тіршілік иелеріне зиян келтіретін әрекеттерді табиғатта агрессивті деп санауға болады деген пікірмен келісуге болмайды [3, Б.30]. «Тірі заттар» ұғымынан тыс барлық нәрсе өте кең. Бұл жалпы табиғат, мәдени құндылықтар, жеке құндылығы бар заттар мен заттар және т.б.

Басқа ғалымдарға қарағанда агрессияның логикалық ерекше көрінісін Э.Фромм ұсынады. Автор агрессияны тек адамға немесе жануарға ғана емес, кез-келген жансыз затқа да зиян келтіретін әрекеттер ретінде анықтайды. Ол қатерлі және қатерлі емес агрессияны ажыратады [4]. Зиянсыз агрессия өмірді сақтауға және бейімделуге көмектеседі. Полиция қызметкерлері, әскери қызметшілер, сондай-ақ бірқатар басқа мамандар кәсіби және азаматтық борышын орындау мақсатында агрессивті әрекеттерге жиі жүгінеді. Зиянсыз агрессияға өзін-өзі қорғау, сондай-ақ бәсекелестік жағдайындағы агрессия әлеуметтік тұрғыдан қолайлы өзін-өзі тұжырымдауға жатады. Қазіргі әдебиетте мінез-құлықтың соңғы түрін агрессивті емес, ассертивті деп атайды.

Кейбір психологтар, мысалы, Лазарус (Lazarus, 1963) агрессияның негізгі қоздырғышы қауіп деп санайды, өйткені соңғысы стрессті тудырады, ал агрессия-бұл стреске берілген реакция. Алайда, кез-келген қауіп агрессивті жағдайды тудырмайды және әрдайым агрессивті жағдай қауіп төндірмейді. Сонымен қатар, агрессия қауіп-қатерден туындаған жағдайларда, бұл қауіпті дұрыс түсіну, оны объективті талдау және бағалау мемлекеттің өте маңызды танымдық элементтері болып табылады. Қауіпті қайта бағалау агрессиядан бас тартуға және оның әлсіздігін түсінуге әкелуі мүмкін [5].

Агрессияның жан-жақты анықтамасын Л.М. Семенюк ұсынады [6]. Ол агрессияны «адамдардың қоғамда өмір сүру нормалары мен ережелеріне қайшы келетін, шабуыл объектілеріне зиян келтіретін (жанды және жансыз), адамдарға физикалық зиян келтіретін немесе оларға физикалық ыңғайсыздық тудыратын (теріс тәжірибе, шиеленіс, қорқыныш, депрессия) мақсатты, деструктивті мінез-құлық» деп түсінген жөн деп санайды [6, Б.17]. Бұл өз бастамасы бойынша шабуылдан басқа ештеңе емес, сонымен қатар тікелей шабуылды ғана емес, сонымен бірге қауіп-қатерді, шабуыл жасауды, дұшпандықты да қамтуы мүмкін. Агрессияның әдеттегі жағдайы ызаланудың, ашуланудың, тәртіпсіздіктің өткір, жиі аффективті тәжірибесімен сипатталады. Л. М. Семенюктің пікірінше, агрессивті мінез-құлық табиғи биологиялық реакция емес, моральдық деп айыпталса да, әлеуметтік байланыстар мен қатынастардан туындаған мінез-құлық формаларының бірі [6].

А.Р. Ратинов және О.Д. Ситковская [7] агрессивтілікті әлеуметтік қабылдап алынған және құндылықтар жүйесінің ажырамас бөлігі болып табылатын жеке тұлғаның мотивациялық саласының белгілі бір құрылымымен байланысты деп санайды. Сонымен қатар, олар жеке қасиеттер ретінде агрессивтілік пен қатыгездік негізінен ерте әлеуметтену процесі кезінде балалар мен жасөспірімдерде қалыптасатынын атап өтті. Агрессивтілік, олардың пікірінше, жеке ұстаным, деструктивті үрдістердің болуы, олардың мақсаттарын іске асыру үшін зорлық-зомбылық құралдарын пайдалануға дайын болу және артық басымдылық әрекеттерден тұратын жеке қасиет.

Агрессивті мінез-құлықтың ең егжей-тегжейлі жіктелуі - А.Басс [8] берген жіктеу. Ол агрессивті мінез-құлық формаларын сипаттайтын үш негізгі параметрді анықтайды:

- 1) физикалық-вербалды агрессия;
- 2) белсенді-пассивті агрессия;
- 3) тікелей-жанама агрессия.

Агрессивті мінез-құлықтың 8 түрін анықтаған Д.Зилманнның қызықты және маңызды жіктелуіне назар аударсақ, ол келесі көрініс табады [9]:

- 1) төтеп беру агрессиясы-өзіне қатысты зорлық-зомбылық қолданбаған басқа адамға физикалық немесе психикалық зиян келтіру;
- 2) қорғану агрессиясы-басқа субъектіге оның зорлық-зомбылық қолдануына жауап ретінде зақым келтіру;
- 3) жауап қайтару - басқа субъектіге осы субъекті келтірген зақым үшін кек алу мақсатында зақым келтіру;
- 4) арандатылған агрессия-шабуылдаушының оның жауап беретін агрессивті әрекеттеріне әкеп соқтырған шабуылға немесе басқа әрекеттерге ұшырауы;
- 5) жарияланбаған агрессия-шабуылдаушыны осындай әрекеттерге итермелеуі мүмкін жәбірленушінің ешқандай әрекетінен туындамаған шабуылдаушының жәбірленушіге қатысты агрессивті әрекеттері;
- 6) тітіркенуден туындаған агрессия-агрессиялық әрекеттер, олардың бастапқы функциясы – тітіркенуді азайту немесе алдын алу;
- 7) ынталандыру агрессиясы – агрессивті әрекеттер, олардың негізгі себебі сыртқы ынталандыруды тудыру болып табылады;
- 8) санкцияланған агрессия – әлеуметтік нормаларға қызмет ететін және олардың шеңберінен шықпайтын агрессиялық әрекеттер.

Жалпы алғанда, жоғарыда айтылғандардың бәрі біз зерттейтін құбылыстың күрделілігін, әмбебаптығы мен түсініксіздігін көрсетеді. «Агрессия» ұғымының әртүрлі түсіндірулерінің алуан түрлілігін қарастыру әрекеттері бірқатар қарама-қайшылықтар мен қиындықтардың бар екенін көрсетеді. «Агрессия» ұғымын анықтаудағы даулар зерттеу тақырыбының күрделілігімен және зерттеушілердің дүниетанымдық көзқарастарының мазмұнымен байланысты. Осыны ескере отырып, агрессияның әртүрлі анықтамаларын бағалауға сараланған түрде қарау қажет. Алайда, барлық қиындықтарға қарамастан, көп факторлы зерттеуге және агрессивтілік пен оның түрлерін түсінуге тұрақты үрдіс байқалды. Сондықтан зерттеудің практикалық жұмыстарында біз зерттейтін құбылыстың күрделілігін, жан-жақтылығын ескере отырып, агрессияның табиғатын, оның түрлерін түсіну маңыздылығы ескерілді.

Қазіргі авторлардың «агрессия», «агрессивтілік» және «агрессивті мінез-құлық» сияқты ұғымдарды анықтауға қатысты сәйкессіздігі және осы ұғымдарды түсіндірудегі түсініксіздік олардың әрқайсысын нақтылау және олардың арасындағы байланыс сипатын анықтау қажеттілігін тудырды. Біздің пікірімізше, тұжырымдамалардың келесі схемасы қисынды болып көрінеді: агрессивтілік-агрессивті мінез-құлыққа дайын екендігімен көрінетін тұрақты жеке қасиет; агрессия – нақты мінез-құлықта немесе қиялда көрінетін тенденциялар жиынтығы, олардың мақсаты физикалық немесе психикалық зиян келтіру немесе тіпті адамды жоюға дейін; агрессивті мінез-құлық-мұндай әрекетті қаламайтын басқа тірі жанға қысым жасауға немесе зиян келтіруге бағытталған мінез-құлық.

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

Жасөспірімдерге олардың балалық және ересек ерекшеліктерін ескеретін ерекше психодиагностикалық тәсіл қажет. Олардың интеллектуалды даму деңгейі бойынша жасөспірімдер

ересектерден әлдеқайда төмен емес, сондықтан ересектерге арналған диагностикаларды тек арнайы ғылыми терминдер мен ұғымдарға қатысты шектеулермен қолдануға болады. Жеке тұлғаны және жеке қарым-қатынасты зерттеу кезінде көптеген шектеулер ескерілуі тиіс. Жасөспірімдер әлі де жарты бала екенін ескере отырып, оларға тестілеудің жартылай балалық, жартылай ересек түрлерін қолдану қажет.

Жасөспірімнің өзін-өзі тануға көбірек көңіл бөлуі олардың тестілеу барысында өздері туралы қызықты және пайдалы ақпарат алуға мүмкіндік беретін әдістерді қолдануға қолайлы жағдай туғызады [10]. Айта кету керек, агрессия сияқты күрделі құбылысты зерттеудің жан-жақтылығы, зерттеу жүргізудің логикалық негізделген схемасы болуы және осы салада қол жеткізілген нәтижелерге сүйенуі керек.

Зерттеу Батыс Қазақстан облысы, Орал қаласындағы №7 орта мектеп базасының (басшылықпен келісім бойынша) 6 және 7 сыныптарда жүргізіліп, экспериментке 7 «Д», 6 «Ж» және 6 «В» сыныптарының жасөспірімдері қатыстырылды. Таңдау жасауда пән мұғалімдері мен мектеп психологы осы сыныптардың екеуін «қиын» деп сипаттауы және соған сәйкес онда мінез-құлқы нашар балалардың оқитындығы ескерілді, іріктеме 82 білім алушыны құрады. Зерттеудің психодиагностикалық әдістерін таңдау эксперименттік зерттеудің 1-кезеңінде сенімділікті, валидтілікті, дәлдікті, ревалидтеуді және қайта стандарттауды [10, 12-14] ескере отырып жүзеге асырылды.

Агрессивтілік деңгейін анықтау мақсатында «Hand-тест» және «Басс-Дарки сауалнамасы» [6, 15] әдістері қолданылды. Сауалнамалар - бұл психодиагностикалық әдістер тобы, онда тапсыр-малар сұрақтар мен мәлімдемелер түрінде ұсынылған. Сауалнама агрессивтілікті зерттеудің маңызды әдісі болып табылады. Бұл тиімділігі мен ерекшелігі - бұл оны қатаң қолдана отырып, балалардың ішкі мотивтері туралы ғана емес, сонымен қатар олардың іс-әрекеттері мен мінез-құлқының нәтижелері туралы сенімді ақпарат алуға мүмкіндік беруі.

Басс – Дарки сауалнамасы агрессивтілік пен дұшпандық реакциялардың түрлерін анықтайды:

1. Физикалық агрессия (шабуыл) – басқа адамға қарсы физикалық күш қолдану.

2. Жанама агрессия – бұл термин басқа адамға айналмалы жолмен бағытталған агрессия деп түсініледі – қаскүнемдік, әзіл-оспақ және ешкімге бағытталмаған агрессия-айқайлауда, аяғымен ұруда, жұдырығымен ұрып-соғуда көрінетін қаһарлы жарылыс. Бұл жарылыстар бағытталмағандығымен, жөнсіздігімен сипатталады.

3. Тітіркенуге бейімділік (қысқа – тітіркену) – қысқа толқудың, айқындықтың және дөрекіліктің аздап қозуымен көрінуге дайын болу.

4. Негативизм – биліктің немесе басшылықтың әдет-ғұрыптарына қарсы бағытталған оппозициялық мінез-құлық түрі; мұндай мінез-құлық пассивті қарсылықтан қалыптасқан әдет-ғұрыптар мен заңдарға қарсы белсенді күреске дейін артуы мүмкін.

5. Реніш – бұл басқаларға деген қызғаныш пен жеккөрушіліктен туындаған, ащы, шынайы немесе қиялдағы азап үшін бүкіл әлемге ашуланудан туындаған сезім.

6. Күдік – бұл басқаларға зиян тигізгісі келетіндігіне негізделген адамдарға сенімсіздік пен сақтық.

7. Ауызша агрессия-теріс сезімдердің нысаны (жанжал, айқай, дау) арқылы да, ауызша жауаптардың мазмұны (қауіп, қарғыс, ант беру) арқылы да көрінісі.

8. Сонымен қатар, сегізінші индекс ерекшеленеді – кінә сезімі. Ол субъектінің жаман адам екендігі туралы ықтимал сенімін білдіреді, ол қатал әрекет етеді, оның өкінуі бар.

Зерттеу барысында ашық агрессивті мінез-құлыққа бейімділік туралы мәліметтер алу үшін біз «Hand-тест» проективті әдісін қолдандық. Проективтік әдістер қиял мен қиял өнімдерін талдауға негізделген. Олар З.Фрейдтің проекция механизмі туралы идеяларына негізделген. Проективтік әдістердің басты ерекшелігі – олар салыстырмалы түрде құрылымданбаған міндеттер, яғни мүмкін жауаптардың шексіз алуан түріне мүмкіндік беретін тапсырмалар. Адамның қиялын еркін ойнау үшін тек қысқа, жалпы нұсқаулар беріледі. Жеке адамның тест материалын қабылдау және түсіндіру әдісі оның психикасының жұмыс істеуінің негізгі аспектілерін көрсетуі керек. Яғни, тест материалы жауап беруші өзіне тән ойлау процестерін «жобалайтын» экранның

қандай да бір түрі ретінде жұмыс істеуі керек. Қол сынағын американдық психолог Э.Вагнер жасаған. Бұл проективтік техниканың әдіснамалық негіздемесі автордың адамның қолы әртүрлі іс-әрекетте қолданылатындықтан, қолдың бейнесін қабылдау арқылы адамның іс-әрекетке бейімділігін анықтауға болады деген болжам болып табылады. Демек, нақты мінез-құлықты жоғары ықтималдықпен болжауға болады.

Бастапқы психодиагностиканың нәтижелері бойынша келесі қорытынды жасауға болады:

1. Зерттеу барысында 34%, яғни әрбір үшінші жасөспірімде агрессивтіліктің жоғары деңгейі, 20% агрессивтіліктің төмен деңгейі және 46% агрессивтіліктің қалыпты деңгейі бар екендігі анықталды, яғни көптеген жасөспірімдер психологиялық көмек пен агрессивтілікті түзетуді қажет етеді.

2. Жасөспірім ұлдар қыздарға қарағанда агрессивтілікке ие.

3. Жасөспірімдерге жоғары деңгеймен агрессивтілік тән жоғары мазасыздану. Жасөспірімдер агрессивті деңгейі жоғары қыздар ұлдарға қарағанда алаңдатады.

4. Жасөспірімдердің агрессивтілігін түзету жұмысы анықталған агрессивтіліктің корреляциясына оң әсер ету арқылы жүзеге асыруға болатындығы.

Қорытынды. Агрессивтілік – бұл бір жағынан адамның психофизиологиялық ерекшеліктеріне байланысты, екінші жағынан тұлғаның ішкі жағдайын және әлеуметтену процестерін көрсететін жеткілікті тұрақты жеке қасиет. Агрессивті жасөспірім – бұл көп жағдайда қалыпты тұқым қуалаушылықпен сипатталатын бала. Жасөспірімнің агрессивтілігінің дамуына темпераменттің қозғыштығы мен эмоцияның күші сияқты табиғи ерекшеліктері әсер етеді. Зерттеу көрсетіп отырғандай, басты ықпал ететін қасиеттер тез күйіну, ашушандық, өзін ұстай білмеу. Ең бастысы – агрессивтіліктің белгілері мен қасиеттері қоршаған ортадағы қиындықтар нәтижесінде және тәрбие жұмысындағы кемшіліктердің әсерінен туындауы.

Жасөспірімділік кезеңі – баланың жеке басына әсер ету тұрғысынан ең нәтижелі де жауапты кезеңі болып табылады. Бұл, ең алдымен, жасөспірімдердің өзін-өзі тануының қарқынды дамуына, өзінің жеке басына деген қызығушылығының артуына және эмоционалды тұрақсыздығына байланысты. Балалық және жасөспірім кезіндегі агрессияның маңызды танымдық алғышарттары - агрессияны заңды мінез-құлық ретінде қабылдау, сондай-ақ басқа адамдардың дұшпандық ниеттерін әдеттегі бақылау. Бала отбасында зорлық-зомбылыққа, оның ішінде ата-анасының қатаң жазаларына ұшыраған кезде немесе құрдастары оны қабылдамаған уақытта бұл жағдайлар агрессиядағы жеке айырмашылықтарға байланысты қоршаған орта факторлары болып табылады. Жасөспірім балалардың агрессивтілігінің ерекшеліктері:

- психологиялық қорғану мақсатында;
- өзін-өзі таныту, растау мақсатында;
- билікті көрсету;
- көшбасшылық формасы;

Агрессивтілік пен агрессияға қатысты анықтамаларды қарастыру олардың арасындағы байланыстың келесі сипатын ұсынуға мүмкіндік береді: адамның агрессивтілігі мен агрессиясы агрессивті мінез-құлықта көрініс табады. Сол себепті де біз мінез-құлықта көрінетін агрессивтілік-бұл агрессивті мінез-құлыққа іс жүзінде дайын болу, ал агрессивті мінез-құлықта көрініс тапқан агрессия-бұл басқаларға жойқын қарсылық білдіру үрдісі .

Агрессивті жасөспірімдерге келесі жеке қасиеттер тән: төмен әлеуметтік-нормативтілік, әлсіз коммуникативті белсенділік, тәуелсіздік, ұқыпсыздық, алаңдаушылық, жанжал, директивалық, эмоционалды тұрақсыздық, қозғыштық, мінез-құлықты төмен бақылау.

Жасөспірімдердегі агрессияның көріну деңгейінің отбасылық тәрбиенің негізгі сызықтарына тәуелділігі артып отыр. Агрессивтілік деңгейі жоғары жасөспірімдер үшін көбінесе ананың оқу процесіне қатысу, ата-аналардың авторитарлық түрдегі қарым-қатынасын қолдану, ата-аналардың біреуі немесе екеуі де тәрбиелеу процесінде физикалық жазаларды қолдану, сондай-ақ отбасындағы жиі жанжалдардың жағдайы тән. Көптеген агрессивті жасөспірімдердің ата-аналары баласының болашағына қатысты оң оптимистік көзқарасын қабылдамайтындығы, сонымен қатар олардың құқықтық сауаттылық төмендігі, бала тәрбиесіндегі олқылықтары кей жағдайда жасөспірімдердің заңсыздыққа бет бұруына итермелейтіндігін ескеру.

Қорыта айтқанда, қазіргі жасөспірімдердегі агрессивтіліктің көрінісін зерттеуге арналған анықтау кезеңі жасөспірімдерде анықталған агрессивтілікті азайту, түзету және алдын алуға арналған жұмыстар кешенін жасақтау өзектілігін айқындай түсті.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Nazarbayev N.A. State development program "Strategy Kazakhstan 2030", 1997.
2. The newest psychological dictionary // Edited by V.B. Shapar. - Rostov n/a. Phoenix, 005. – 808 p.
3. Baron R. Richardson D. Aggression St. Petersburg, 1997.
4. Fromm E. Anatomy of human destructiveness. – Moscow, 1994.
5. Levitov N.D. Mental state of aggression // Questions of psychology 1972 No. 6.
6. Semenyuk L.M. Psychological features of aggressive behavior of adolescents and conditions for its correction: Textbook / L.M. Semenyuk- 2nd ed. – Moscow: Moscow Psychological and Social Institute: Flint 2003. – 96 p.
7. Antoyan Yu.M. Psychology of murder. – M., 1997. – 304 p.
8. Buss A. The psychology of aggression. N.Y., Wiley, 1961.
9. Zilmann D. Hospitality and aggression N.Y, 1979.
10. Nemov R.S. Psychology. Textbook./ In 3 books. Book 3 Psychodiagnostics. – M.: VLADOS. 2001. – 640 p.
11. Furmanov I.A. Psychology of children with behavioral disorders: a manual for psychologists and teachers / I.A. Furmanov. – M.: Humanitar publishing house VLADOS Center, 2004. – 351 p.
12. Burlachuk L.F. Morozov S.M. Dictionary of psychodiagnostics - St. Petersburg: Peter Com, 1999. – 528 p.
13. Vigdorichik M.I. Vigdorichik M.E. Psyadlo E.M. Guidelines for the use of the psychodiagnostic technique "Hand test". – Odessa: 1998. – 80 p.
14. Miklyaeva A.V., Rumyantseva P.V. School anxiety: diagnosis, prevention, correction.-St. Petersburg: Speech, 2004. – 248 p.
15. Furmanov I.A. Child aggressiveness: psychodiagnostics and correction. – Minsk: Ilyin V.P. 1996. – 192 p.

МРНТИ: 15.81.21

<https://doi.org/10.51889/2021-4.1728-7847.09>

УДК: 376.013.77

Мағауова А.С.¹, Талипова Н.А.¹, Махамбетова Ж.Т.¹

*¹Казахский Национальный Университет имени аль-Фараби
(г. Алматы, Казахстан)*

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ВУЗЕ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация

В Казахстане происходит существенная активизация инклюзивных процессов в системе высшего образования. Невозможно рассматривать обучение студентов с особыми образовательными потребностями в вузе без создания инклюзивной образовательной среды и реализации мер психологической и педагогической поддержки. В связи с этим возникает необходимость исследования основ психолого-педагогического сопровождения лиц с инвалидностью в вузе. Инклюзивное образование предполагает формирование и поддержку такого интегративного психолого-педагогического пространства, в котором ни студенты с особыми потребностями, ни

студенты с условно-нормативным развитием не будут испытывать трудности в процессе взаимодействия. Целью исследования является моделирование деятельности педагога-психолога по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с особыми потребностями в высшей школе. На основе полученных данных была разработана модель психолого-педагогического сопровождения студентов с особыми образовательными потребностями в высших учебных заведениях. Реализация эффективной модели поддержки студентов с инвалидностью в вузах определяет благоприятные психолого-педагогические предпосылки для развития инклюзивного высшего образования. Успешная интеграция лиц с инвалидностью в социальное пространство университета оказывает большое влияние на формирование положительного восприятия студентами учебной среды и содействует хорошему усвоению ими обучающей программы. В рамках данной статьи рассматривается нормативно-правовая база инклюзивного образования в РК, подходы, принципы и методы реализации психолого-педагогического сопровождения студентов с особыми потребностями в вузах.

Ключевые слова: особые образовательные потребности, лица с инвалидностью, инклюзивное высшее образование, психолого-педагогическое сопровождение, студенты вуза

А.С. Мағауова ¹, Н.А. Талипова ¹, Ж.Т. Махамбетова ¹
¹Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті
(Алматы қ., Қазақстан)

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА УНИВЕРСИТЕТТІҢ ЕРЕКШЕ ҚАЖЕТТІЛІКТЕРІ БАР БІЛІМ АЛУШЫЛАРЫНА АРНАЛҒАН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУДІ МОДЕЛЬДЕУ

Аңдатпа

Қазақстанда жоғары білім беру жүйесінде инклюзивтік үдерістер айтарлықтай жандануда. Инклюзивті білім беру ортасын құрмай, психологиялық және педагогикалық қолдау шараларын іске асырмай ЖОО-да ерекше білім беру қажеттілігі бар студенттерді оқытуды қарастыру мүмкін емес. Осыған байланысты мүгедек адамдарды психологиялық-педагогикалық қолдау негіздерін зерттеу қажеттілігі туындайды. Инклюзивті білім беру, ерекше қажеттіліктері бар студенттер мен олардың группаластарының өзара әрекеттесу процесінде қиындық туындамайтын интегративті психологиялық-педагогикалық кеңістікті қалыптастыруды және қолдауды қамтиды. Зерттеудің мақсаты – жоғары оқу орындарында ерекше қажеттіліктері бар студенттерге психологиялық-педагогикалық қолдау көрсетудегі педагог-психологтың қызметін модельдеу. Алынған мәліметтер негізінде жоғары оқу орындарында ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттерді психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу моделі жасалды. Жоғары оқу орындарында мүгедектігі бар студенттерді сүйемелдеудің тиімді моделін іске асыру, инклюзивті жоғары білім беруді дамытудағы қолайлы психологиялық-педагогикалық алғышарттады айқындайды. Мүгедектігі бар адамдарды университеттің әлеуметтік кеңістігіне сәтті интеграциялау, олардың оқу ортасын оң қабылдауын қалыптастыруға үлкен әсер етеді және олардың оқу бағдарламасын жақсы меңгеруіне ықпал етеді. Осы мақала аясында ҚР инклюзивті білім берудің нормативтік-құқықтық базасы, жоғары оқу орындарында ерекше қажеттіліктері бар студенттерді психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуді жүзеге асырудың тәсілдері, принциптері мен әдістері қарастырылады.

Түйінді сөздер: ерекше білім беру қажеттіліктері, мүгедектігі бар адамдар, инклюзивті жоғары білім, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу, ЖОО студенттері

Magauova A.S.¹, Talipova N.A.¹, Makhambetova Zh.T.¹

¹Al-Farabi Kazakh National University

(Almaty, Kazakhstan)

MODELING OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AT THE UNIVERSITY IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

In Kazakhstan, there is a significant activation of inclusive processes in the higher education system. It is impossible to consider teaching students with special educational needs at a university without creating an inclusive educational environment and implementing psychological and pedagogical support measures. In this regard, there is a need to study the basics of psychological and pedagogical support of persons with disabilities at the university. Inclusive education involves the formation and support of such an integrative psychological and pedagogical space in which neither students with special needs nor students with conditionally normative development will experience difficulties in the process of interaction. The purpose of the study is to model the activity of a teacher-psychologist for psychological and pedagogical support of students with special needs in higher education. Based on the data obtained, a model of psychological and pedagogical support of students with special educational needs in higher educational institutions was developed. The implementation of an effective model of support for students with disabilities at universities determines appropriate psychological and pedagogical prerequisites for the development of inclusive higher education. The successful integration of persons with disabilities into the social space of the university has an immense impact on the formation of a positive perception in the learning environment of students. Moreover, it contributes to their positive assimilation of the training program. Within the framework of this article tries to investigate the regulatory and legal framework of inclusive education in the Republic of Kazakhstan, its approaches, principles, and methods of implementing psychological and pedagogical support for students with special needs at universities.

Keywords: special educational needs, persons with disabilities, inclusive higher education, psychological and pedagogical support, university students

Введение

За последние десять лет в области социальной и образовательной политики РК наблюдаются значительные изменения, нацеленные на улучшение качества жизни лиц с инвалидностью. Государственными органами уделяется большое внимание созданию эффективных мер для удовлетворения потребностей людей этой категории. Важно отметить, что в современном обществе поменялись представления об инвалидности, произошла колоссальная трансформация системы помощи и реабилитации для людей с инвалидностью. Вместе с принятием социальной модели инвалидности пришло понимание того, что это одна из форм человеческого разнообразия, которое следует принимать как норму и более того ценить.

В связи с этим во всех развитых странах мира прослеживается политика, направленная на обеспечение равных образовательных возможностей. Существует ряд международных документов, в которых главными принципами выступают демократизация, призыв к толерантности, защите прав и свобод человека. Сформировалось устойчивое понимание того, что получение образования на протяжении всей жизни является важным правом каждого индивида, что становится предпосылкой к созданию более справедливого общества. Инклюзивное образование в Казахстане выходит на первый план в качестве ведущей тенденций современного этапа развития системы образования. В связи с этим, данная статья представляет особую актуальность для теории и практики инклюзивного образования.

Цель статьи – моделирование деятельности педагога-психолога по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с особыми потребностями в высшей школе.

Согласно Закону РК «Об образовании», под инклюзивным образованием понимается процесс, обеспечивающий равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [1].

Такое обучение предполагает, что человек, независимо от физических, психических, интеллектуальных и других особенностей, может быть включен в общую систему образования. А также акцентируется внимание на том, что в инклюзии не студенты должны подстраиваться к процессу обучения, а наоборот содержание и темп обучения адаптируются под потребности учащихся. Образование для всех гарантирует учащимся с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) создание специальных условий и необходимую социальную и психолого-педагогическую поддержку.

Основу формирования инклюзии в Казахстанской системе образования заложили ряд мер нормативно-правового характера: ратификация РК в 2015 г. Конвенции ООН «О правах инвалидов» [2], вступление в силу в 2016 г. Конвенции о борьбе с дискриминацией в области образования [3] и реализация постановления правительства РК от 28 мая 2019 года № 326. «Об утверждении Национального плана по обеспечению прав и улучшению качества жизни лиц с инвалидностью в Республике Казахстан до 2025 года» [4].

26 июня 2021 года Касым-Жомарт Токаев подписал Закон «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования». В законе прописан перечень образовательных услуг, в который входит специальная психолого-педагогическая поддержка детей с ООП. Психолого-педагогическое сопровождение подразумевает системно-организованную деятельность, реализуемую в организациях образования, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития лиц с особыми образовательными потребностями на основе оценки особых образовательных потребностей. Отмечается важность разработки и утверждения правил психолого-педагогического сопровождения в организациях образования [5].

Стратегический план развития Республики Казахстан до 2025 года является одним из основополагающих документов системы государственного планирования в области образования. В планировании стратегий развития значимым ориентиром являются Цели устойчивого развития ООН. Пункт 1.1 под заголовком «Обеспечение доступности и инклюзивности образования», предполагает обеспечения психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования, путем создания специальных кабинетов, учебных программ среднего, технического и профессионального, послесреднего образования [6].

Предоставление казахстанцам с особыми потребностями возможности получения высшего профессионального образования на сегодня рассматривается как один из эффективных механизмов повышения их социального статуса и уровня их востребованности на рынке труда.

Согласно аналитическому отчету МОН РК по реализации принципов Болонского процесса на 2019 год в отечественной вузовской системе ощутимо усилился приток обучающихся с ООП. Так, общее количество лиц с инвалидностью обучающихся в вузах страны в 2019-2020 учебном году составило 1685, в 2018-2019 – 1786 чел., в 2017-2018 гг. – 1460 и в 2016-2017 гг. – 1228 человек. Студенты с ООП имеют возможность принимать участие в программах исходящей внешней академической мобильности. С 2016 по 2019 годы такую возможность получили из числа лиц I группы 2 студента, II группы – 3 и 18 студентов III группы инвалидности.

В 2019 году доля вузов, создавших равные условия и безбарьерный доступ для обучения студентов с особыми образовательными потребностями составила 88%. По информации, представленной 116 гражданских вузов, на сегодняшний день не имеют специальных условий в виде пандусов 5 вузов, специальное оборудование, в том числе тифлосредства и сурдопереводчики – 94 вузов. В 89% это 79 вузов из общего количества разработаны образовательные программы для студентов с ООП [7].

Результаты отечественных исследований показывают, что реализация инклюзивного образования на практике сталкивается с множеством сложных вопросов и проблем. К ним относятся: недостаточная оснащённость специальной материально-технической базы, сохраняется барьер физического доступа, непринятие со стороны общества, а также как одной из значимых проблем в инклюзивном образовании можно отметить процесс психолого-педагогического сопровождения студентов с ООП в вузе.

Таким образом, организация эффективной психолого-педагогической поддержки в вузе для студентов с особыми образовательными потребностями является одним из актуальных вопросов, стоящих перед сообществом образования на национальном уровне.

Методология и методы исследования

Для достижения поставленной цели были использованы следующие *теоретические методы исследования*: анализ современной психологической и педагогической научной литературы, моделирование, сравнительный анализ. Источниковедческой базой исследования явились международные нормативные документы (Всемирная декларация об образовании для всех, Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями и др.). Информационной основой нашего исследования являются данные, содержащиеся в законодательных актах РК по вопросам образования и нормативно-правовых документах (Закон РК «Об образовании», Закон РК «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» и др.).

Результаты исследования

Рост количества студентов с ООП, существенно повлияло на актуализацию вопросов качества инклюзивного образования в высших учебных заведениях РК. Которое отражается как в успешном освоении адаптивной образовательной программы студентами с ООП, так и в их психологическом благополучии в период обучения. Однако в отечественных исследованиях такой аспект проблемы инклюзивного высшего образования, как психолого-педагогическое сопровождение студентов с ООП, остается мало изученным. Недостаточно эмпирических сведений необходимых для осмысления закономерностей становления безбарьерной психолого-педагогической среды вуза, для практической реализации сопровождения студентов с ООП, подразумевающим определение содержания и направлений работы в условиях инклюзивного образования, а также выбор и реализацию его эффективных форм. Следует провести в государственных вузах исследование, направленное на выявление удовлетворенности студентов с ООП условиями обучения в вузе, что поспособствует выявлению реальных проблем и получению обратной связи от этой категории учащихся.

Зарубежные исследователи изучавшие социально-психологическую адаптацию лиц с инвалидностью в системе высшего инклюзивного образования, выявили что уровень данного показателя снижен у студентов с ООП по сравнению с типичными сверстниками [8]. Что также свидетельствует о важности разработки эффективной модели психолого-педагогического сопровождения студентов с ООП.

На наш взгляд ключевым звеном в сопровождении студентов в вузе выступает совместная работа педагога-психолога центра поддержки студентов с ООП и тьютора.

Если следовать «Атласу новых профессии», который помогает понять какие отрасли будут активно развиваться, и какие новые специалисты в будущем будут востребованы на рынке труда, то в сфере образования тьюторское сопровождение является важным в реализации инклюзии. Работа тьютора заключается в сопровождении направленного на индивидуализацию образовательного пространства, выявление интересов учащегося для создания его адаптивной образовательной программы, определение траектории карьерного развития [9].

Основной целью педагога психолога и тьютора служит оказания помощи, которая повлияет на выработку у студентов с ООП собственной активности в процессе освоения учебных задач и достижения продуктивной социализации.

Таблица 1. Особенности деятельности педагога-психолога и тьютора в сопровождении лиц с ООП

Работа педагога-психолога со студентами с ООП	Работа тьютора со студентами с ООП
<ul style="list-style-type: none">• оказание психологической консультации по запросу студентов с ООП;• диагностика познавательной, мотивационной и личностной сферы студентов с ООП;• коррекция неблагоприятных качеств личности влияющих на успеваемость и на общее психоэмоциональное состояние;• профилактика диванного, дезадаптивного поведения, эмоционального выгорания и т.д.	<ul style="list-style-type: none">• поддерживает студента в период адаптации к условиям обучения в вузе;• содействует полноценному раскрытию сильных сторон подопечного;• направляет в научно-исследовательской деятельности студента с ООП;• обучает приемам формирования коммуникативной компетенции и методам снятия физического, психоэмоционального напряжения;• помогает в соотнесении заданий педагога с возможностями студента;• определяет нужный момент, когда студенту следует переключиться от одного задания на новое;• поддерживает в налаживании коммуникации с одноклассниками;• помогает в решении актуальных задач развития, обучения, социализации.

Обоснованная в работе «Модель психолого-педагогического сопровождения», построена на идее непрерывной офлайн и онлайн поддержке обучающихся, посредством комплекса мероприятий, нацеленных на удовлетворение потребности студентов с ООП. Данная модель содержит в структуре – цель, задачи, принципы, методы и результат.

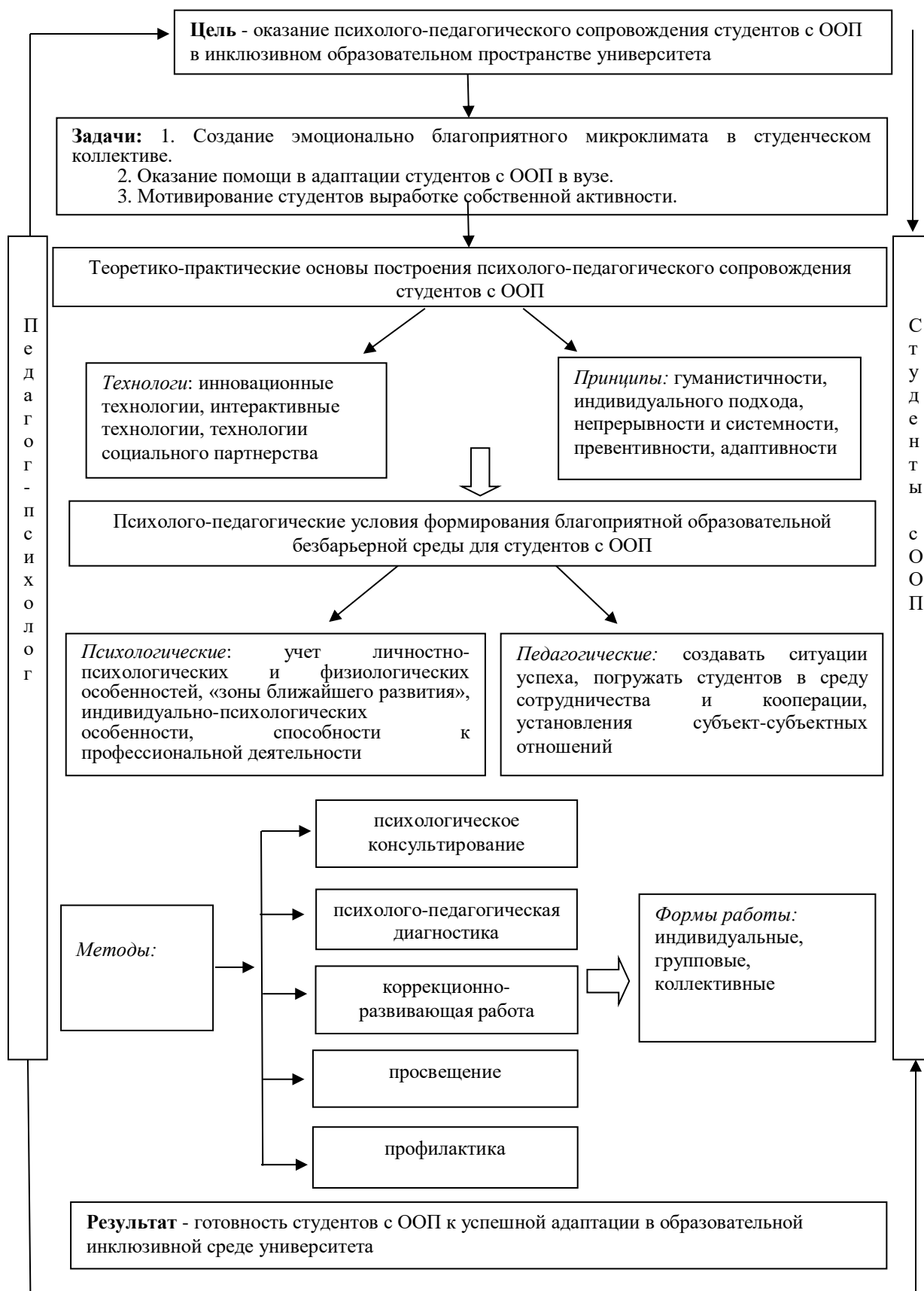


Рисунок 1. Модель психолого-педагогического сопровождения студентов с ООП в высшем инклюзивном образовании

Цель – оказание непрерывного психолого-педагогического сопровождения студентов с ООП в инклюзивном образовательном пространстве.

Задачи:

1. Создание эмоционально благоприятного микроклимата в студенческом коллективе.
2. Оказание помощи в адаптации студентов с ООП в вузе.
3. Мотивирование студентов выработке собственной активности.
4. Выявление трудностей, негативно влияющих на развитие, обучение, коммуникацию студентов с ООП.
5. Мониторинг часто возникающих трудностей у студентов с ООП в процессе обучения.
6. Изучение личностных особенностей и возможностей обучающихся.
7. Превенция возникновения проблем в адаптации, обучении и развитии студентов с ООП.
8. Содействие в составлении индивидуальной учебной программы для обучающихся с ООП, определение содержания, эффективных методов обучения.
9. Наблюдение за динамикой индивидуального развития студента с ООП и освоения адаптированной образовательной программы.

Технологи психолого-педагогического сопровождения студентов с ООП: инновационные технологии, интерактивные технологии, технологии социального партнерства.

Моделирование психолого-педагогического сопровождения инклюзивного высшего образования основано на следующих **принципах**:

1. Принцип гуманистичности, предполагающий обращенность образовательного процесса к потребностям учащегося, создание психологически благоприятных условий для его обучения и развития.
2. Принцип индивидуального подхода, учитывающий специфику нарушений, личностные особенности и потенциальные возможности студентов. Применение личностно-ориентированных методов взаимодействия с учетом особых образовательных потребностей.
3. Принцип непрерывности и системности сопровождения. Предполагает организацию психолого-педагогического сопровождения на протяжении всего периода обучения студента, опираясь на инновационные педагогические технологии и взаимосвязь основных компонентов сопровождения.
4. Принцип соблюдения образовательных и профессиональных склонностей направлен на выявления познавательных интересов, профессиональной направленности и с их учетом построение образовательной и внеучебной деятельности студента с ООП.
5. Принцип превентивности, заключающийся в предупреждении возникновения проблемных ситуаций в процессе обучения в вузе.
6. Принцип адаптивности предусматривает оптимизацию периода адаптации студента с ООП к среде вуза;
7. Принцип интегративности обеспечивает формирование толерантного «безбарьерного» образовательного пространства.

К основным методам психолого-педагогического сопровождения относятся: **психологическое консультирование, психодиагностика, психокоррекция, просвещение, профилактика.**

Психологическое консультирование осуществляется в процессе решения затруднений с которыми к педагогу-психологу обращаются студенты. Помощь оказывается, как в индивидуальной, групповой форме, так и в онлайн и офлайн формате с использованием дистанционных технологий. Во время консультирования специалист может применять различные элементы тренинга, давать рекомендации и тем самым направлять студента к решению его проблем.

На протяжении всего периода обучения представляется необходимым проведение психолого-педагогической диагностики. Диагностическая работа в условиях инклюзии подразумевает определение индивидуальных особенностей и возможностей, помогает выявить причины и механизмы нарушений в обучении, развитии, социальной адаптации к условиям вуза.

Данные полученные в ходе диагностики позволяют выявить не только проблемные, но и сильные стороны студентов, на которые можно будет опираться при построении психолого-педагогической работы и в целом образовательного процесса. Результаты диагностического исследования часто выступают основой для организации и проведения коррекционно-развивающей работы со студентами с ООП.

Основной составляющей психолого-педагогического сопровождения является коррекционно-развивающая работа. Это направление в сопроводительной работе обеспечивает своевременную специализированную помощь, направленную на устранение проблем в познавательной, эмоционально-волевой и личностной сфере студентов с ООП. А также коррекция затруднений в усвоении знаний, предусмотренных образовательной программой и проблем межличностного характера. Выявление в образовательной среде и в последующем исключение факторов, негативно влияющих на здоровье обучающихся. Развивающая работа способствует совершенствованию навыков универсальных учебных действий и повышение мотивации к учебной деятельности. Групповая работа с обучающимися может быть организована в форме тренингов или занятий с элементами тренинга.

Психологическое просвещение предполагает предоставление информации о законодательных актах, защищающих права обучающихся с инвалидностью и его семьи, о социальных гарантиях, об общественных и государственных организациях, оказывающих разного спектра помощь и услуги.

Профилактическая деятельность ориентирована на предупреждение возникновения явлений социальной и психологической дезадаптации, возможных осложнений в процессе адаптации студентов с инвалидностью к условиям инклюзивного образования. Разработка различных рекомендаций для студентов с ООП в том числе по эффективной межличностной коммуникации, создание благоприятной психологической атмосферы в студенческой группе. Профилактическая работа может проводится по следующим основным направлениям: обучение методам тайм-менеджмента, методам повышения стрессоустойчивости, приемам снятия психоэмоционального напряжения, профилактика тревожности, развитие самоорганизации, обучение эффективным формам поведения в стрессовых ситуациях.

На сегодняшний день пандемия вируса COVID-19 внесла свои коррективы в организацию образовательного процесса на всех его стадиях. В условиях пандемии мы должны быть готовы сопровождать студентов с ООП как в онлайн, так и офлайн формате. Для онлайн сопровождения студентов с ООП требуется разработка специальной онлайн платформы, которая предполагает оказание помощи, ориентированной на решение психологических, социальных проблем обучающихся.

Такие системы онлайн сопровождения были специально разработаны для удовлетворения потребностей студентов высшей школы в Ирландии, Австралии и Великобритании. MePlusMe одна из систем предназначенная для решения как психологических проблем, так и проблем с учебными навыками. Система функционирует двумя путями. Первый путь, когда студент проходит онлайн анкетирование отвечает на ряд вопросов и выявляет причину своих переживаний, затруднений. Далее программа автоматически выдает студенту методы и приемы решения его проблемы. Анкета была тщательно разработана путем адаптации существующих клинических инструментов для обеспечения эффективной дифференциации между различными категориями симптомов. То есть первый путь через «маршрут симптомов», определяет потребности студента и предоставляет ему специально созданный пакет мультимедийного контента, который направлен на решение той или иной проблемы обучающихся. Таким образом, после заполнения анкеты пользователю предоставляется индивидуальный пакет, основанный на выявленных потребностях.

Второй путь предполагает предоставление студентам свободного доступа к онлайн библиотеке, в которой собраны приемы, методы, мотивационные материалы для улучшения психоэмоционального состояния обучающегося. Студентам предлагаются методы по снижению

тревожности, агрессивности, приемы для повышения самооценки, учебной мотивации, коммуникативных возможностей и т.д. В основу разработки данной системы онлайн поддержки входят методы, которые могут помочь в преодолении трудностей с учебными навыками (например, тайм-менеджмент, сохранение мотивации и методы запоминания), приемы когнитивно-поведенческой терапии (КПТ) и т.д.

Это пространство контролируется опытными онлайн-модераторами. Онлайн платформа оснащена специальной функцией фильтрации, которая гарантирует то, что студенты, нуждающиеся в дополнительной помощи, будут направлены в нужные службы поддержки.

Система спроектирована таким образом, что, если два последних обращения записываются как нерешенные, то пользователь получает сообщение в своем личном пространстве где ему рекомендуется искать дополнительную помощь через службу поддержки. Частый мониторинг - жизненно важная функция системы. Это гарантирует направление учащихся с серьезными трудностями к более подходящим источникам поддержки [10].

Обсуждение

С помощью эмпирических исследований и опросов студентов доказана эффективность таких онлайн систем. Мы считаем, что для нашей системы высшего образования нужно разработать аналогичную онлайн программу, ориентированную на конкретную целевую группу студентов. Такая универсальная онлайн система предоставляет возможность студентам с ООП получать индивидуальные рекомендации для решения конкретных трудностей, с которыми они сталкиваются каждый раз в процессе обучения. Таким образом строится дистанционный виртуальный поэтапный «Индивидуальный маршрут сопровождения и развития». Это виртуальное пространство может контролироваться тьюторами, в их функциональные обязанности также входило бы заполнение контента, мониторинг обращений. Программа помогает психологам, тьюторам решать целый ряд социальных, психологических, педагогических проблем, которые прямо или косвенно влияют на все стороны развития обучающегося, на его психологическое благополучие.

Онлайн система дает возможность использовать ее как непрерывную поддержку студентов с ООП. На сайте может функционировать чат, как для анонимного обращения, так и для записи на консультацию к педагогу-психологу центра поддержки студентов с ООП в вузе или же студентам предоставляются контакты горячей линии по вопросам психологической помощи.

Мы предполагаем, что реализация данной модели психолого-педагогического сопровождения в вузе позволит студентам с ООП успешно адаптироваться в образовательной среде, а также способствует развитию и реализации их потенциала, освоению адаптированной образовательной программы и интеграции в социум. Модель предполагает непрерывное онлайн и офлайн сопровождение студентов, с использованием ИКТ технологии и тем самым реализуя инновационный подход к оказанию психолого-педагогической помощи студентам с ООП.

Отсюда следует, что система высшего инклюзивного образования РК остро нуждается в организации психолого-педагогической поддержки студентов с ООП. Важным выступает разработка и внедрение на уровне вуза системы психолого-педагогического, тьюторского сопровождения лиц с инвалидностью, а также специальной онлайн платформы сопровождения.

Заключение

В государственной политике в области высшего образования приоритетным является расширение доступа к качественному образованию, в том числе для лиц с ООП. Эффективность высшего инклюзивного образования отражается в успешной адаптации, социализации и в последующем трудоустройстве обучающегося с ООП.

Функции психолого-педагогического сопровождения в вузе ориентированы на оказание помощи обучающимся в самореализации и самоутверждении в общественной жизни. Специализированная психолого-педагогическая поддержка студентов с ООП направлена на достижение ими хороших результатов в освоении профессиональной образовательной программы, расширения спектра их умений и повышение возможностей участия в социальной

жизни. Совместная деятельность педагога-психолога и тьютора расширяет возможности коммуникации, способствует увеличению конструктивной самостоятельной активности студентов с ООП и повышению уровня взаимодействия с окружающими.

Важным в реализации модели психолого-педагогического сопровождения учащихся с ООП в условиях инклюзии выступает система непрерывного воздействия, разнообразие форм, приёмов, методов работы в данном направлении. При соблюдении принципов инклюзивного образования в процессе психолого-педагогического сопровождения можно значительно улучшить психофизиологическое состояние и качество жизни студентов с ООП.

Так как качество работы педагога-психолога и тьютора в сопровождении студентов с ООП напрямую зависит от уровня сформированности профессиональных компетенций специалистов, важным выступает проблема подготовки необходимых кадров, особого внимания требует работа по повышению квалификации специалистов психолого-педагогического сопровождения. Следует проводить мероприятия по обобщению и обмену опытом по вопросам оказания специализированной психолого-педагогической помощи студентам с ООП, посредством разработки единого алгоритма работы.

Современная практика специального психолого-педагогического сопровождения высшего инклюзивного образования еще достаточно ограничена, она нуждается в управленческой, экономической и системе методической поддержке.

Из чего можно заключить, что главное значение в реализации на практике инклюзии в обучении студентов с ООП имеет психолого-педагогическое сопровождение в вузе. Сопровождение в инклюзивной высшей школе выражается в работе педагога-психолога и тьютора по созданию оптимальной модели оказания комплексной помощи. Без внедрения в образовательную деятельность университета психолого-педагогического сопровождения лиц с инвалидностью невозможно на практике осуществить инклюзивные подходы к их образованию.

Список использованной литературы:

1. *Zakon RK Ob obrazovanii (s izmeneniyami i dopolnieniyami po sostoyaniyu na 28.08.2021 g.) [Elektronnyj resurs]. - URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747 (data obrashcheniya 10.10.21).*
2. *O ratifikacii Konvencii o pravah invalidov [Elektronnyj resurs]. - 2015. - URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1500000288> (data obrashcheniya 15.10.21).*
3. *O ratifikacii Konvencii o bor'be s diskriminaciej v oblasti obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. - 2016. - URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1600000449> (data obrashcheniya 15.10.21).*
4. *Ob utverzhdenii Nacional'nogo plana po obespecheniyu prav i uluchsheniyu kachestva zhizni lic s invalidnost'yu v Respublike Kazahstan do 2025 goda [Elektronnyj resurs]. - 2019. - URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000326> (data obrashcheniya 17.10.21).*
5. *Zakon RK «O vnesenii izmenenij i dopolnenij v nekotorye zakonodatel'nye akty Respubliki Kazahstan po voprosam inklyuzivnogo obrazovaniya» [Elektronnyj resurs]. - 2021. - URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=39579626&show_di=1#pos=152;-54 (data obrashcheniya 18.10.21).*
6. *Ob utverzhdenii Strategicheskogo plana razvitiya Respubliki Kazahstan do 2025 goda i priznanii utrativshimi silu nekotoryh ukazov Prezidenta Respubliki Kazahstan [Elektronnyj resurs]. - 2018. - URL: <https://policy.thinkbluedata.com/sites/default/files/Strategic%20Development%20Plan%20until%202025%20%28RU%29.pdf> (data obrashcheniya 19.10.21).*
7. *Analiticheskij otchet po realizacii principov Bolonskogo processa v Respublike Kazahstan. Centr Bolonskogo processa i akademicheskoy mobil'nosti MON RK [Elektronnyj resurs]. - 2019. - URL: https://docs.google.com/viewer?url=https%3A%2F%2Fenic-kazakhstan.edu.kz%2F%2Fuploads%2Fadditional_files_items%2F56%2Ffile%2Fanaliticheskij-otchet-za-2019-god.pdf%3Fcache%3D1581490562&embedded=false (data obrashcheniya 21.10.21).*

8. SHarov A.A., Hmel'kova O.V. *Integrativnye strukturnye komponenty adaptacionnoj gotovnosti studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2021. 3 (51), 290-301, doi: 10.32744/pse.2021.3.20.

9. Atlas novyh professij [Elektronnyj resurs]. - 2014. - URL: <https://tiei.ru/wp-content/uploads/Atlas-novyih-professiy.pdf> (data obrashcheniya 02.11.21)

10. Barrable A., Papadatou-Pastou M., Tzotzoli P. *Supporting mental health, wellbeing and study skills in Higher Education: an online intervention system. Int J Ment Health Syst.* 2018. 12, 54, <https://doi.org/10.1186/s13033-018-0233-z>.

МРНТИ:15.41.00

<https://doi.org/10.51889/2021-4.1728-7847.10>

А.Х. Касымова¹, Ә.О. Өтеуова²

¹Жәңгір хан атындағы Батыс Қазақстан аграрлық-техникалық университеті

²М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университеті

Орал қ., Қазақстан

СӨЙЛЕУ ДАМУЫНДА АУЫТҚУЫ БАР ЕРЕСЕК МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК ИНТЕЛЛЕКТИСІН ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Әлемнің әртүрлі елдерінде жас кезеңдері бойынша балалардың әлеуметтенуі, қалыптасуы сияқты мәселелер психологтардың, философтардың, әлеуметтанушылардың зерттеулерінің өзектілігі болып табылады. Соңғы жылдардағы маңыздысы – баланың әлеуметтік интеллектісінің дамуы. Мақалада «әлеуметтік интеллект» ұғымына ғалымдардың анықтамалары, айтқан пікірлері келтірілген. Сонымен, әлеуметтік интеллект – басқа адамдарды түсіну және әрекет ету немесе басқаларға қатысты әрекет ету қабілеті. «Әлеуметтік интеллект» ұғымын алғаш рет Э.Торндайк психологияда қолданған. Кейіннен көптеген ғалымдар бұл ұғымды анықтауға және түсіндіруге өз үлестерін қосты. Г.Олпорт әлеуметтік интеллектті басқа адамдар туралы тез, дерлік автоматты пікірлер айту, адамның реакциясын ең жоғары дәлдікпен болжау қабілетімен байланыстырды. Сонымен бірге, ол әлеуметтік интеллектті адамдармен қарым-қатынасқа ықпал ететін ерекше «әлеуметтік сыйлық» ретінде сипаттаған.

Түйін сөздер: сөйлеу дамуының ауытқуы, әлеуметтік интеллект, мектепке дейінгі жас, қарым-қатынас.

Касымова А.Х.¹, Өтеуова А.О.²

¹Западно-Казахстанской аграрно-технической университет имени Жангир хана

²Западно-Казахстанский университет имени М.Утемисова

г. Уральск, Казахстан

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ

Аннотация

Такие проблемы, как социализация, формирование детей в разных странах мира по возрастным периодам, являются актуальными для исследований психологов, философов, социологов. Важным в последние годы является развитие социального интеллекта ребенка. В статье приводятся определения, мнения ученых к понятию "социальный интеллект". Таким

образом, социальный интеллект – это способность понимать и реагировать на других людей или действовать по отношению к другим. Понятие "социальный интеллект" впервые использовалось Э. Торндайком в психологии. Впоследствии многие ученые внесли свой вклад в определение и интерпретацию этого понятия. Г. Олпорт связывал социальный интеллект со способностью быстро, почти автоматически высказывать мнения о других людях, прогнозировать реакцию человека с максимальной точностью. В то же время он описал социальный интеллект как особый «социальный дар», который способствует общению с людьми.

Ключевые слова: отклонение речевого развития, социальный интеллект, дошкольный возраст, общение.

Kasymova A.Kh.¹, Oteuova A.O.²

¹*M.Utemisov West Kazakhstan University*

²*West Kazakhstan Agrarian and Technical University named after Zhanqir Khan
Uralsk, Kazakhstan*

STUDY OF THE SOCIAL INTELLIGENCE OF OLDER PRESCHOOLERS WITH SPEECH DEVELOPMENT DISABILITIES

Abstract

Such problems as socialization, the formation of children in different countries of the world by age periods are relevant for the research of psychologists, philosophers, sociologists. The development of a child's social intelligence has been important in recent years. The article provides definitions, opinions of scientists on the concept of "social intelligence". Thus, social intelligence is the ability to understand and react to other people or act towards others. The concept of "social intelligence" was first used by E. Thorndike in psychology. Subsequently, many scientists have contributed to the definition and interpretation of this concept. G. Allport associated social intelligence with the ability to express opinions about other people quickly, almost automatically, and predict a person's reaction with maximum accuracy. At the same time, he described social intelligence as a special "social gift" that promotes communication with people.

Keywords: deviation of speech development, social intelligence, preschool age, communication.

Кіріспе. Әлеуметтік психологиядағы көп зерттеліп жатырған категориялардың бірі – әлеуметтік интеллект мәселесі. Әлеуметтік интеллект әртүрлі ғылыми мектептер мен психологиялық білім салаларының өкілдерінің, философтардың, әлеуметтанушылардың өзекті тақырыбына айналып отыр.

Психологиялық сөздікте «интеллект» сөзі (ағыл. *intelligence*; лат. *intellectus* – түсіну, таным):

1) кез-келген іс-әрекеттің сәттілігін анықтайтын және басқа қабілеттің негізін құрайтын білім мен мәселелерді шешудің жалпы қабілеті;

2) адамның барлық танымдық қабілеттерінің жүйесі: сезім, қабылдау, есте сақтау, елестету, ойлау, қиял;

3) мәселелерді «ақыл-ойда» сынақ пен қатесіз шешу мүмкіндігі. Жалпы ақыл-ой қабілеті ретінде тұжырымдамасы жаңа өмірлік міндеттерге сәтті бейімделумен байланысты мінез-құлық сипаттамаларын жалпылау ретінде қолданылады [1].

С.И. Ожеговтің зерттеуі бойынша орыс тілінің түсіндірме сөздігінде «интеллект» сөзін «адамның ойлау қабілеті, ақыл-ой бастауы» деп қарастырады [2].

Ал неміс психологы, персоналістік психологияның негізін қалаушы В.Штерн интеллект – бұл кейбір жалпы қабілеттің жаңа өмірлік жағдайларға бейімделуі деп тұжырымдайды [3].

Категория ретінде әлеуметтік интеллект алғаш рет Э.Торндайқтың жазбаларында 1920 жылдан пайда болды, ол әлеуметтік интеллект арқылы басқаларды түсіну және оларға қатысты өзін-өзі ұстау қабілетін түсінуді ұсынды [4]. Көптеген ғалымдар бұл ұғымды анықтауға, түсіндіруге өз үлестерін қосты. Солардың бірі 1937 жылы Г.Олпорт әлеуметтік интеллектті

басқа адамдар туралы тез, дерлік автоматты пікірлер айту, адамның реакциясын ең жоғары дәлдікпен болжау қабілетімен байланыстырды. Сонымен бірге, ол әлеуметтік интеллектті адамдармен қарым-қатынасқа ықпал ететін ерекше «әлеуметтік сыйлық» ретінде сипаттаған [5].

XXI ғасырдың басында әлеуметтік интеллект ұғымы жан-жақты және әртүрлі сипаттамаларға ие болды: бұл құбылыс әлеуметтік психиканың ең күрделі құрылымы, оның ішінде әлеуметтік жағдайды қабылдаудан басталып, оны ұтымды өңдеуге, түсіндіруге дейін, сонымен қатар адамның эмоционалды қатынасы, оның мінез-құлқы. Сонымен, әлеуметтік интеллект дегеніміз бұл адамның өзін және басқа адамдарды басқару қабілеті. Оған импульсивтілікті бақылау, өзін-өзі реттеу, өзіне деген сенімділік, оптимизм, өзін-өзі ынталандыру, айналасындағы адамдармен сындарлы қарым-қатынас құру мүмкіндігі кіреді.

Әлеуметтік интеллектті түсіндірудің әртүрлі тәсілдерімен көптеген зерттеушілер оны қарым-қатынас пен өзара әрекеттесу жағдайына сәтті бейімделу тәсілі деп қарастырған. Осы тұрғыдан алғанда, әлеуметтік интеллект категориясы дамуында ауытқуы бар балалардың психологиясына – арнайы психологияға қатысты болып келеді. Арнайы психология арнайы педагогикамен қатар, денсаулық пен психикалық даму тұрғысынан да, қоғамға кіру, ондағы қалыптасу тұрғысынан да дамуында ауытқуы бар балалар мен жасөспірімдерді бейімдеу, оңалту және түзету мәселелерімен айналысады. Демек, дамуында ауытқуы бар балалардағы әлеуметтік интеллектті зерттеу және осы білім нұсқасының компоненттерін дамытудың тиімді жолдарын іздеу арнайы психологияның теориялық және қолданбалы салалары үшін маңызды болып табылады.

Арнайы психологияда әлеуметтік интеллектті дамыту мәселелері жұмыстың өзекті бағыты болып табылады. Отандық ғылымда дамуында ауытқуы бар балалардың әлеуметтік интеллектісін зерттеген бірқатар зерттеушілер бар, олар: О.К. Агавелян, Е.Е. Дмитриева, Л.Г. Соловьева, С.Н. Сорокоумова, Л.Ф. Фатихова. Олар дамуында ауытқуы бар балалардың барлық жағдайында әлеуметтік интеллект құрылымының жүйелі түрде бұзылысы бар деп айтқан.

Қазақстанда әлеуметтік бейімделу жағын Р.А. Сулейменова қарастырса, Қ.С. Кенжебаева болашақ педагогтердің әлеуметтік интеллектісінің дамуындағы психологиялық ерекшеліктерін, С.Б. Калаханова бастауыш сынып оқушыларының интеллектісін өз жұмыстарында қарастырған.

Біздің қарастырғалы отырған ауытқу түрі – сөйлеу. Сөйлеу – тек адамға ғана тән ең маңызды психикалық, коммуникативті қызмет болып табылады. Сөйлеудің және оның мағыналық бірлігі – сөздің негізінде қабылдау, елестету, есте сақтау сияқты психикалық процестер қалыптасып дамиды. Баланың құлағында мүкістігі жоқ, ой өрісі бұзылмаған, бірақ оның бүкіл психикасының дамуына әсер етуі мүмкін емес сөйлеу қабілетінің едәуір бұзылыстары бар болған жағдайда біз ерекше категориялы балалар – сөйлеу қабілеті бұзылған балалар туралы сөз қозғаймыз. Сөйлеу қабілетінің қандай да бір патогендік фактордың әсерінен пайда болған бұзылыстары өзінен-өзі жойылмайды және арнайы ұйымдастырылған коррекциялық-логопедиялық жұмыс жүргізілмесе, баланың келешектегі дамуына кері әсерін етуі мүмкін [6].

Сөйлеу дамуының ауытқуы немесе сөйлеу тілінің дамымауы дегеніміз – кейбір сөйлеу функцияларының немесе сөйлеу жүйесінің қалыптасуының төмен деңгейі [7].

Зерттеу әдістері. Зерттеу жұмысымыздың мақсаты – сөйлеу дамуында ауытқуы бар мектеп жасына дейінгі балалардың әлеуметтік интеллекттің даму ерекшеліктерін зерттеу.

Зерттеу нысанымыз – сөйлеу дамуында ауытқуы бар ересек мектеп жасына дейінгі балалардың әлеуметтік интеллектісі.

Зерттеу пәні – сөйлеу дамуында ауытқуы бар ересек мектеп жасына дейінгі балалардың әлеуметтік интеллектісін зерттеу ерекшеліктері.

Зерттеу болжамы: сөйлеу дамуында ауытқуы бар ересек мектеп жасына дейінгі балаларда әлеуметтік интеллектіні дамыту келесі жағдайларда сәтті болады, егер:

- сабақ өткізу кезінде баланың жеке ерекшеліктері есепке алынса;
- баланың әлеуметтік интеллектісін сабақ кезінде сюжеттік-рөлдік ойын, түзете-дамыту жаттығулары арқылы үйлесімді жүзеге асырылса,

- білім беру мекемесінің педагогтары мен ата-аналарға ағартушылық кеңестер берілсе, онда балалардың өзін және өзгелерді бағалауы, өзіне деген сенімділігі артып, айналасындағы адамдармен жақсы қарым-қатынас құрады.

Біз зерттеу жұмысымызда қолданылатын теориялық бойынша: зерттеу тақырыбы бойынша арнайы психологиялық-педагогикалық, логопедиялық әдебиеттерді пайдаланып, статистикалық, ғылыми деректерді талдау және зерделеу, модельдеу, салыстыру. Эмпирикалық әдістеріне: ересек мектеп жасына дейінгі балаларды бақылау, әңгімелесу, Н.В. Микляеваның «Экспресс-диагностика социального интеллекта старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья» әдістемесі, ата-аналарға сауалнама.

Сөйлеу дамуында ауытқуы бар балалардың әлеуметтік интеллектісін зерттеу жұмысының базасы «Жаңақала балалар бөбекжайы», ересек мектеп жасына дейінгі 4-5 жастағы 20 бала қатысты, соның ішінде тәжірибелік топ ретінде психологиялық-медициналық-педагогикалық кеңестің (ПМПК) қорытындысы бар сөйлеу дамуында ауытқуы бар 10 бала, бақылаушы топқа қалыпты дамыған 10 бала. Балаларды сырттай бақылап болғаннан кейін, екі топтың әлеуметтік интеллектісін тексеру мақсатында Н.В. Микляеваның «Экспресс-диагностика социального интеллекта старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья» әдістемесін қолдандық [8]. Әдістеме Дж.Гилфордтың «Әлеуметтік интеллект» тестіне ұқсас, Я.И. Михайлованың мектепке дейінгі және бастауыш мектеп жасындағы балалардың әлеуметтік интеллектін зерттеу әдістемесіне сүйене отырып жасалған. Әдістемелік 3 бөлімнен тұрады: кіші мектеп жасына дейінгі балалардың әлеуметтік интеллектісін тексеру, ересек мектеп жасына дейінгі балалардың әлеуметтік интеллектісін тексеру және дамуында ауытқуы балалардың әлеуметтік интеллектісін тексеру.

Зерттеудің нәтижесі. Әдістеме 4 блоктан тұрады, әр блокта 2 тапсырмадан тұрады (тек 2 блокта ғана 3 тапсырма берілген):

1. «Аяқталған әңгімелер» № 1 блок: балаға белгілі бір жағдайды бейнелейтін сурет және оның аяқталуының нұсқаларын көрсететін суреттер ұсынылады. Олардың біреуін таңдау керек.

2. «Өрнек топтары» № 2 блок: балаға вербалды емес өрнектер бейнеленген үш сурет салынған сурет ұсынылады: адамның сезімдерін, ойларын, күйлерін білдіретін мимика, позалар, ым-ишаралар. Сондай-ақ эмоциялар бейнеленген смайликтер ұсынылған, бала өрнектер тобына сәйкес келетін бір эмоцияны таңдауы керек.

3. «Ауызша өрнек» № 3 блок: балаға әртүрлі жағдайлардың бейнесі бар 3 сурет ұсынылады және белгілі бір интонациямен айтылатын және суреттегі қандай жағдайға сәйкес келетінін анықтайтын сөйлем ұсынылады.

4. «Қосымша әңгімелер» № 4 блок: балаға алдымен дәйекті сюжеттік ретпен суреттер сериясы ұсынылады, бірақ серияда бір сурет жетіспейді, содан кейін мұғалім тағы 3 суретті көрсетеді, олардың ішінен сюжетте жоқ суретті таңдау керек.

Ересек мектеп жасына дейінгі балалардағы әлеуметтік интеллект диагностикасының нәтижелерін бағалау:

2 балл – бала барлық сұрақтарға өз бетінше жауап береді, суреттерде не бейнеленгенін дұрыс түсінеді және сипаттайды, өз көзқарасын дәлелдейді.

1 балл – бала суретте не өздігінен, бірақ қателіктермен, дәлсіздіктермен не бейнеленгенін анықтайды, бейнеленген нәрсені түсіндіру қиын.

0 балл – бала айтарлықтай қиындықтарға тап болады, тапсырманы өз бетінше шеше алмайды, суреттерде не бейнеленгенін түсінбейді, оның жауабын дәлелдей алмайды.

Ал әр блок бойынша бағалау көрсеткіштері:

№ 1 блок:

4-3 балл – жоғары деңгей: бала басқа адамдардың мінез-құлқын барабар бағалай алады және олардың әрекетінің салдарын болжай алады. Ол белгілі бір жағдайларда өзін қалай ұстау керектігін және неге екенін түсінеді. Бала әлеуметтік мінез-құлық нормаларын біледі және сақтайды.

2-1 балл – орташа деңгей: бала басқа адамдардың іс-әрекеттерін бағалауда, сондай-ақ белгілі бір мінез-құлықтың салдарын болжауда (өзінің де, басқалардың да) кейбір қиындықтарға тап болады.

0 балл – төмен деңгей: бала өзінің мінез-құлқы мен басқа адамдардың мінез-құлқының салдарын болжай алмайды, өзінің теріс мінез-құлқымен басқа адамдардың эмоциялары мен сезімдерін түсінбейді.

№ 2 блок:

6-5 балл – жоғары деңгей: бала өзгелердің және өзінің эмоцияларын, олардың себептерін және қандай жағдайларда болатынын түсінеді. Ол сондай-ақ осы эмоцияларды көрсете алады.

4-2 балл – орташа деңгей: Бала адамның белгілі бір эмоцияларының (өзінің де, басқа адамдардың да) пайда болу себептерін анықтауда қиындықтарға тап болады, бала басқа адамдарға қатысты эмоциялар көрсетуде қиындықтарға тап болады.

1-0 балл – төмен деңгей: бала өзінің және басқалардың эмоцияларын, олардың себептері мен белгілі бір жағдайлардағы орнын түсіне алмайды.

№ 3 блок:

4-3 балл-жоғары деңгей: бала осы фраза мен жағдайдың байланысын оңай орнатады, таңдаудың себебін түсіндіре алады.

2-1 балл – орташа деңгей: бала фразаны жағдайға дұрыс байланыстырады, бірақ неге бұлай болу керектігін білмейді. Немесе оған мұғалімнің көмегі қажет (не бейнеленгенін түсіндіру).

0 балл – төмен деңгей: бала сөйлем мен жағдай арасындағы байланысты анықтай алмайды, суреттерде не бейнеленгенін мүлдем түсінбейді.

№ 4 блок:

4-3 балл – жоғары деңгей: бала жағдайды түсінеді, оның барлық кезеңдерін дұрыс анықтайды, таңдау себебін түсіндіре алады.

2-1 балл – орташа деңгей: бала жағдайды түсінуде кейбір қиындықтарды бастан кешіреді, жеке кезеңдерді бір сюжетке біріктіру қиынға соғады.

0 балл – төмен деңгей: бала сюжеттің логикасын түсіне алмайды, кескіннің жеке бөлшектерін сипаттайды.

Зерттеуге қатысқан балалар саны – 20 бала. Соның ішінде ең бірінші диагностика қалыпты дамыған 10 балаға жүргізілді.

1-кесте. Бақылаушы топтың (қалыпты дамыған балалардың) әлеуметтік интеллектісінің баллдық көрсеткіштері

Р/с	Аты-жөні	1 блок	2 блок	3 блок	4 блок	Жалпы деңгейі
1	М.С.	4	6	4	4	Жоғары деңгей
2	С.А.	3	5	4	3	Жоғары деңгей
3	А.Б.	4	6	4	3	Жоғары деңгей
4	Е.Н.	3	3	2	2	Орташа деңгей
5	А.Е.	4	3	4	4	Жоғары деңгей
6	А.Н.	3	2	2	2	Орташа деңгей
7	А.О.	4	3	4	4	Жоғары деңгей
8	А.Т.	4	6	4	3	Жоғары деңгей
9	Б.Н.	3	5	4	4	Жоғары деңгей
10	Н.А.	3	5	3	4	Жоғары деңгей
	Әр субтест бойынша қорытынды	Жоғары - 10 Орташа - 0 Төмен - 0	Жоғары -5 Орташа -5 Төмен - 0	Жоғары - 10 Орташа - 0 Төмен - 0	Жоғары -10 Орташа - 0 Төмен - 0	Жоғары деңгей – 8 бала Орташа деңгей – 2 бала

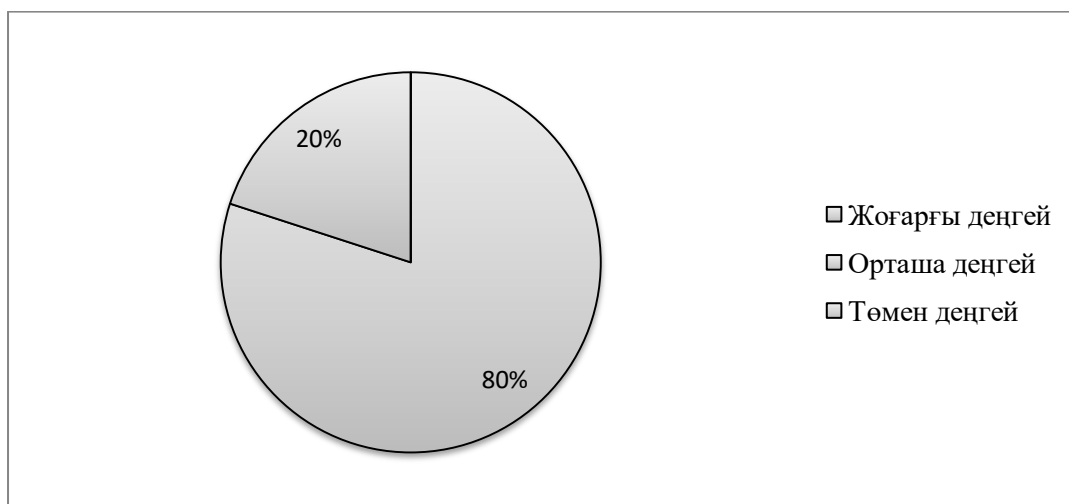


Диаграмма-1. Бақылаушы топтың (қалыпты дамыған балалардың) әлеуметтік интеллектісінің пайыздық көрсеткіштері

2-кесте. Тәжірибелік топтың (сөйлеу дамуында ауытқуы бар балалардың) әлеуметтік интеллектісінің баллдық көрсеткіштері

Р/с	Аты-жөні	1 блок	2 блок	3 блок	4 блок	Жалпы деңгейі
1	А.С.	6	5	3	5	Орташа деңгей
2	С.Б.	6	4	2	2	Төмен деңгей
3	Н.Б.	5	6	2	5	Орташа деңгей
4	Е.С.	5	4	2	4	Төмен деңгей
5	Р.Е.	5	5	3	5	Орташа деңгей
6	М.Н.	4	4	3	4	Төмен деңгей
7	Д.О.	6	5	3	5	Орташа деңгей
8	А.Н.	6	6	3	4	Орташа деңгей
9	Р.Н.	4	5	2	4	Төмен деңгей
10	М.А.	4	5	2	4	Төмен деңгей
	Әр субтест бойынша қорытынды	Орташа - 7 Төмен - 3	Орташа - 7 Төмен - 3	Орташа - 5 Төмен - 5	Орташа - 4 Төмен - 6	Орташа деңгей – 5 бала Төмен деңгей – 5 бала

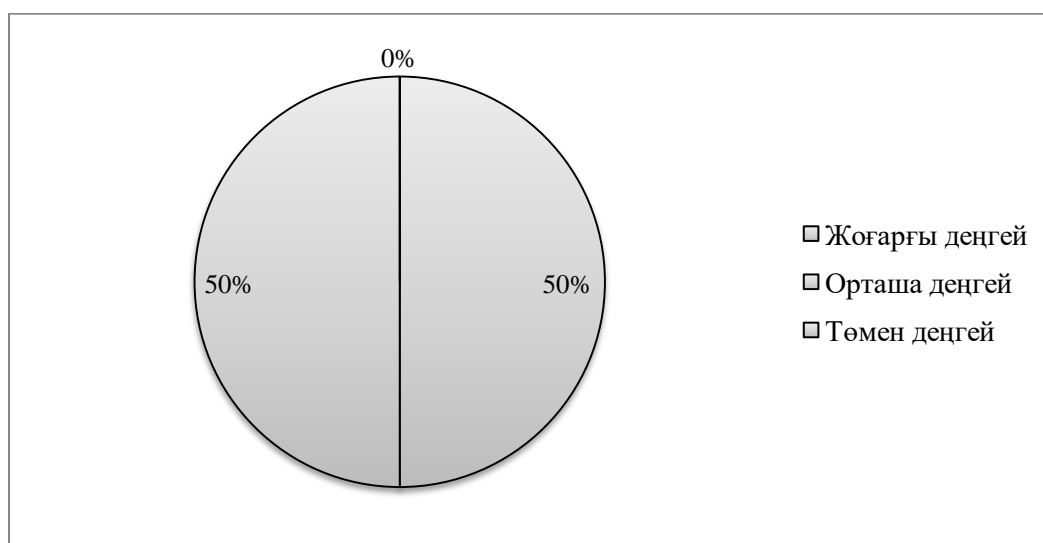


Диаграмма-2. Тәжірибелік топтың (сөйлеу дамуында ауытқуы бар балалардың) әлеуметтік интеллектісінің пайыздық көрсеткіштері

Бұл әдістемені жүргізу арқылы біз балалардың басқаларды түсіну қабілетінің деңгейін, баланың қоршаған шындыққа қатынасын және қоршаған ортаға деген көзқарасының деңгейін, баланың адамдардың мінез-құлқының салдарын алдын-ала болжай білу деңгейін анықтадық.

Қорытынды. Қорытындылай келе, бақылаушы топ пен тәжірибелік топтың әлеуметтік интеллектісінің деңгейлерін анықтадық. Көріп отырғанымыздай, сөйлеу дамуында ауытқуы бар балалардың деңгейлері қалыпты балаларға қарағанда төмен. Өйткені, сөйлеу дамуында ауытқуы бар балалар өз ойларын сөзбен жеткізуде қиналады.

Диагностика нәтижесі арқылы қалыпты дамып келе жатқан балалар дамуында ауытқулары бар балаларға қарағанда адамдар сезінетін эмоцияларды дәлірек білетінін, олар кейіпкерлердің эмоционалды күйлерін дұрыс атауға ғана емес, сонымен қатар оларды өз өмірлеріндегі, көркем шығармалардағы мысалдарды қолдана отырып түсіндіруге бейім келетінін білдік. Балалар көбіне суретте бейнеленген оқиғаға, кейіпкерлердің экспрессивті сипаттамаларына және әңгіме мәтініне сүйенеді. Балалар кейіпкерлердің мінез-құлқына байланысты оқиғалардың дамуын болжауға, сондай-ақ оқиға мен эмоционалды жағдайға әкелген себептерді атауға бейім. Балалар негізінен адамның эмоционалды жағдайын танудың жоғары деңгейін көрсетті.

Ал сөйлеу дамуында ауытқуы бар балалар тапсырмаға қызығушылық танытты, бірақ бұл әрқашан оның тиімділігін қамтамасыз ете бермейді. Тапсырма вербалды емес деңгейде орындалған кезде, осы санаттағы балалар бірнеше қателіктер жіберді, ал кейбір эмоцияларды белгілеу кезінде дәлсіздіктер пайда болды: эмоциялар шамамен аталды, ал зат есімдерге қарағанда етістіктер жиі қолданылды. Тапсырмаға деген қызығушылық және оны орындау тиімділігі төмен. Жалпы алғанда, бұл топтың балалары эмоцияны тану қабілетінің даму деңгейінде қалыпты дамып келе жатқан құрдастарынан артта, орташа және төмен деңгейді көрсетті, дегенмен олар бірінші блоктағы тапсырмаларды екіншісіне қарағанда сәтті орындады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. *Bolshoi psichologicheskii slovar* (https://gufo.me/dict/psychologie_dict/intellekt)
2. *Ojegov S.I.: Tolkovyi slovar rýsskogo iazyka. 2015. – 736 s.*
3. *Hlebodarova O.B. Naýchnye podhody k izýcheniyú sotsialnogo intellekta v psihologu// Molodoi ýchenyi.- 2011. - №11 (34). – 139 s.*
4. *Ivanova I.A. Osnovnye napravleniya issledovaniya sotsialnogo intellekta v otechestvennoi nauke i zarýbejom//Sbornik naýchnykh trýdov Sevkavgtý. Seria «Gýmanitarnye nauki» № 3. [Elektronnyi resýrs] – Rejim dostýpa: <http://www.ncstu.ru>, svobodnyi.*
5. *Korjova E.Í. Psihologia lichnosti: Tipologiya teoreticheskikh modelei. – Spb.: Institut psihologii cheloveka, 2004. – 542 s.*
6. *Abaeva G.A. Arnaty pedagogika jáne psihika negizderi: Oqý quraly. – Almaty, 2014. – 146 b.*
7. *Ómirbekova Q.Q, Orazaeva G.S, Tólebieva G.N, Ibatova G.B. Logopedia: Oqýlyq. – Almaty: JSHS RPBK «Dáýir», 2011. – 648 b.*
8. *Miklaev N.V. «Ekspress-diagnostika sotsialnogo intellekta detei doshkolnogo vozrasta» // Metodicheskoe posobie. g.Krasnodar, 2020 g.*

А.Е. Тоқбай¹, А.Х. Аймаганбетова¹

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

МЕДИЦИНА ҚЫЗМЕТКЕРЛЕРІНДЕГІ КӘСІБИ ЖАНУ СИНДРОМЫ

Аңдатпа

Мақала медицина қызметкерлерінің кәсіби жану деңгейін зерттеуге арналған. Мақалада кәсіби жану синдромының қалыптасуына әсер ететін факторлар қарастырылады. Сонымен қатар бұл құбылысты зерттеудің өзектілігі атап өтіледі. Қалалық емхана базасында жану синдромына байланысты зерттеу нәтижелері көрсетілген. Жану синдромының алдын алу бойынша қосымша шаралар ұсынылды.

Түйін сөздер: кәсіби жану синдромы, жану синдромына әсер ететін факторлар, медицина қызметкерлері.

Тоқбай А.Е.¹, Аймаганбетова А.Х.¹

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

СИНДРОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МЕДИЦИНСКИХ СОТРУДНИКОВ

Аннотация

Статья посвящена исследованию уровня профессионального выгорания медицинских сотрудников. В статье рассмотрены факторы влияющие на формирование синдрома профессионального выгорания. Также отмечена актуальность изучения этого явления. Показаны результаты исследования синдрома выгорания на базе городской поликлиники. Предложены дополнительные меры профилактики синдрома выгорания.

Ключевые слова: синдром профессионального выгорания, факторы влияющие на формирование профессионального выгорания, медицинские сотрудники.

Tokbay A.E.¹, Aimaganbetova A.H.¹

¹Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

PROFESSIONAL BURN OUT SYNDROME IN MEDICAL PROFESSIONALS

Abstract

The article is devoted to the study of the level of professional burnout of medical staff. The article discusses the factors influencing the formation of professional burnout syndrome. The urgency of studying this phenomenon is noted. The results of a study on a burnout syndrome in a city polyclinic are shown. Additional measures for burnout syndrome prevention are suggested.

Keywords: burnout syndrome, factors affecting the formation of professional burnout, medical staff.

Өзектілігі. Кәсіби ерекшелігіне байланысты медицина саласының қызметкерлері көптеген өмірлік жағдайлармен бетпе бет кездесуге тура келеді. Атап өтетін болсақ, олар: өлім, қиналу, ауырсыну сезімдері, айығу және т.б. Медицина саласында жұмыс жасайтын қызметкерлердің кәсіби іс-әрекеті тұлға арасындағы қарым-қатынасқа, сонымен қоса қызметкер тарапынан үздіксіз психологиялық даярлыққа негізделген, ол тікелей науқастың денсаулық жағдайына байланысты күйін түсінумен, эмоционалды байланыс орнатумен көрініс береді. Денсаулық

сақтау ұйымдарының қызметкерлерінде жану синдромының болуы олардың жұмыс жасау сапасына әсер етеді. Жүргізілген зерттеулердің нәтижесіне сүйене жану синдромының болуы қызметкердің науқасқа көрсететін күтімінің жеткіліксіздігімен, жұмыс өнімділігінің төмендеуімен өзара байланысты екендігін айта аламыз [1]. Зерттеу жұмысының өзектілігін соңғы жылдары әлемде болып жатқан Covid-19 пандемиясы жағдайы күшейтеді. Пандемия жағдайы медицина қызметкерлеріне жан жақты физикалық және психоэмоционалды күйіне түсірілетін жүктеме жағдайында жұмыс жасауға алып келді.

Кәсіби жану дегеніміз жұмыс жасайтын адамның әдеттегі күні үздіксіз стресстік күйде жүруінен пайда болатын және тұлғаны эмоционалды, сонымен қоса жеке ресурстарының сарқылуына алып келетін синдром ретінде бейнелейді. Алғаш рет «жану» феноменін Н.Фреуденбергер (1974) сипаттады. Ол жану синдромын өзінің, сонымен қоса әріптестерінің бойынан байқаған. Зерттеу жұмысын жүргізу барысында ғалым ұзақ уақыт бойы жұмыс жасап келе жатқан медицина қызметкерлерінің бойынан келесідей мінез құлықты көріністерін атап өтеді: мотивация деңгейінің, жауапкершіліктің төмендеуі, науқастарға деген төзімділіктің төмендеуі, адамның қалыпты өмірлік қатынасын қамтамасыз ететін ресурстарының жетіспеушілігі (әлеуметтік байланыстар, туысқандық қатынастар, жеке өмір, кәсіби құзыреттілігі, қаржылық тұрақтылық).

Кәсіби жану мәселесіне байланысты жасалған көптеген зерттеулердің басым көпшілігін біріктіретін мәлімет, ол – медицина қызметкерлері басқа маман иелерімен салыстырғанда кәсіби жанудың және оны тудыратын алғышарттардың жоғары көрсеткіштерін көрсетуі [2]. Медицина қызметкерлерінде кәсіби жанудың көрініс беруі олардың кәсіби қызметінің тиімділігіне айтарлықтай әсер етеді. Жану синдромына ұшыраған қызметкерлерде жұмыс өнімділігінің төмендеуі байқалады, жұмыс процесі барысында диагноз қою, емшара тәсілін тағайындау кезінде назардың тұрақталуымен қиындықтар туындайды, сонымен қатар ашушандық, шыдамсыздық күйінің жоғары деңгейімен сипатталады. Мұның барлығы медициналық кателіктердің орын алуына және қызметкерлердің өздерінің психикалық денсаулығының нашарлауына байланысты көрсетілетін медициналық көмек сапасының төмендеуіне алып келеді [3]. Кәсіби жану синдромының құрылымын К.Маслач бөліп көрсетті. Ол келесі үш көрсеткіштен тұрады: эмоционалды сарқылу, деперсонализация және кәсіби жетістіктердің төмендеуі. Деперсонализация – қызметкерлердің пациенттерге деген формальды, эмоционалды оқшауланған қарым – қатынас көрсетуі. Жеке қарастырылған көрсеткіштердің жоғары дәрежесі, зерттеушілердің айтуы бойынша 60%-ға дейін мамандардың бойында байқалған. Мамандардың жану деңгейіне әсер ететін факторлар сәтүрлі болуы мүмкін. Олардың арасындар жас мамандарды, әйел жынысты, отбасын құрмауы, үстеме жұмыс уақыттарының болуы, жүктеменің жоғары деңгейін, пациенттің өмірімен байланысты этикалық тұрғыдан қиын шешім қабылдау жағдайлардың болуын ғалымдар жану синдромына ықпал ететін факторлар ретінде көрсетеді.

Атап өтілген факторлар басқа да зерттеулердің нәтижесімен сәйкес келеді. Әртүрлі авторлардың жұмыстарында жас маманның және оның жұмыс өтілінің төмен болуы жану синдромының жоғары болуына ықпал етіні көрсетілген. Мысалы, АҚШ-та резидентура, яғни жоғары оқу орнынан кейінгі медициналық білім деңгейін жалғастырған жас дәрігерлердің 76%-ында жану синдромның жоғары дәрежесі анықталған [4]. Жану деңгейі медициналық білім алу барысының барлық сатысында зерттелді. ЖОО-нда оқитын студенттердің шамамен алғанда әрбір екінші студент өзінің бойынша жану белгілерінің жоғары деңгейін байқайды. Жану синдромы медицина университеттерінде қалыптаса бастайды, резидентура кезеңі бойында жалғасын табады, осылайша практик дәрігердің күнделікті өмірінде бой көрсетеді. Зерттеулер медицина саласында оқитын студенттердің жану синдромы, басқа салада оқитын құрдастарынан жоғары деңгейді көрсетті [5]. Медицина университеті студенттерінің жану деңгейін отандық авторлар да қарастырып өтті [6].

Жану синдромының туындауына алып келетін факторлардың қатарында ұйымдық және кәсіби іс әрекеттің коммуникациялық ерекшелігіне байланысты келесілер қосылады: жұмыс шарттары, әлеуметтік – психологиялық факторлар, еңбек пәні. Көрсетілген факторлардың

арасында ұйымдастырушылық факторлар тобы жану синдромының пайда болуында басым рөл алады. Олар материалдық көрсеткіштер, жұмыс барысы, жұмыстың әлеуметтік психологиялық шарттары, жұмыс орнындағы атмосфера және т.б. Психикалық жануды жағымсыз ұйымдық мінез құлық ретінде қарастыруға болады. Және ол тек маман тұлғасына әсер етіп қоймай, жалпы кәсіпорынға, сонымен қоса маман қарым қатынасқа түсетін адамдар мен әріптестеріне әсер етеді. Жану синдромының пайда болуына әсер ететін факторларды зерттеушілердің жұмыстарындағы әртүрлі кәсіби топтардың мысалын қарастыратын болсақ, жану синдромының дамуын көп жағдайда үстемелі жұмыс уақыты, жұмыстың ауырлық деңгейі, сонымен қоса жұмыс уақытының ұзақ болуы әсер ететінің байқаймыз.

В. Perlman и Е. Hartman 1982 ж. [7] адам-адам саласына қарасты мамандықтардың арасында кәсіби жану деңгейіне елеулі әсер ететін 3 айнымалыны көрсетті. Олар: жеке тұлғалық, рөлдік және ұйымдастырушылық.

Жеке тұлғалық факторлар – экстраверсия, интроверсия; реактивтілік; жынысы; жасы; авторитаризм; жұмысбастылық; эмпатияның жоғары деңгейі; мотивация, кәсіппен қанағаттану деңгейі және т.б.

Ұйымдастырушылық факторлар – жұмысқа бөлінетін уақыт; өнімділікті, сонымен қоса әрдайым кәсіптік дәрежесін жоғарлатуды талап ететін жұмыстар; жұмыстағы жауапкершіліктің белгісіздігі немесе жеткіліксіз болуы; басшылықтың басқару стилі және т.б.

Рөлдік факторлар – рөлдік қақтығыстар; рөлдік белгісіздік.

Зерттеудің мақсаты: Алматы қалалық № 14 емхана қызметкерлерінің кәсіби жану деңгейін зерттеуі.

Зерттеу әдістемесі: Медицина қызметкерлерінің кәсіби жану деңгейін зерттеу мақсатында К.Маслач және С.Е. Джексонның Н.Е. Водопьянова [8] бейімделуінен өткен «кәсіби жану синдромы» әдістемесі өткізілді. Зерттеу базасы: Алматы қалалық № 14 емхана. Зерттеуге қатысушылар саны: 35 медициналық қызметкер.

Кесте – 1. Зерттеу тобының ерекшеліктері:

		Сипаттама		Мағынасы
1	№14 қалалық емхана қызметкерлері	Жынысы:	Ер	2
			Әйел	33
2		Жасы:		25-67
3		Дәрежесі:	Дәріген	21
	Медбике		14	

Нәтиже және талқылау. Маслач – Джексон моделі бойынша эмоционалды сарқылы жану синдромының негізгі құрамдас бөлігі болып саналады. Эмоционалды сарқылу эмоционалдық тонусының төмендеуі, психикалық қажу мен аффективтік тұрақсыздықтың жоғарылауы, қызығушылық жоғалуы, жалпы өмірге қанағаттанбау күйімен көрініс береді.

Сыналушылардың жауаптарын өңдеу барысында ең жоғары пайыздық үлесті эмоционалды сарқылудың орташа деңгейі көрсетті 19 (54%) қызметкер, өте жоғары деңгейде 3 (9%), жоғары деңгей 6 (17%) және төмен деңгей 7 (20%) сыналушыда анықталды.



Сурет – 1. Эмоционалды сарқылу деңгейі

Жану синдромын сипаттайтын келесі құрамдас бөлігі – деперсонализация. Деперсонализация эмоционалды шеттелуден, қызметкердің оқшаулануынан, жеке кәсіби міндеттерін жеке кірісусіз орындауынан, жанашырлықтың байқалмауынан, ал жеке жағдайларда негативизмнен көрініс береді. Зерттеу нәтижесіне сәйкес деперсонализация деңгейі өте жоғары деңгейде 21 (60%) қызметкерде, жоғары деңгейі 8 (23%) және орташа деңгей 6 (17%) қызметкерде анықталды, төмен деңгейі сыналұшылар арасында анықталмады.



Сурет – 2. Деперсонализация деңгейі

Кәсіби жетістіктердің төмендеуі адамның жеке тұлға ретінде және маман ретінде өзін-өзі қанағаттану дәрежесін көрсетеді. №14 қалалық емхананың қызметкерлеріне жүргізілген әдістеменің нәтижесінде кәсіби жетістіктердің төмендеуі құрамдас бөлігі келесі нәтижені көрсетті: төмен деңгейі – 17 қызметкерде (48%), орташа деңгей 13 (37%), сонымен қоса жоғары деңгей 3 (9%) және кәсіби жетістіктердің төмендеуі бойынша өте жоғары деңгей 2 (6%) қызметкерде анықталды.



Сурет – 3. Кәсіби жетістіктердің төмендеуі

Қорытынды: №14 қалалық емхана базасында медицина саласының қызметкерлері арасында жану синдромы деңгейін анықтау мақсатында өткізілген зерттеу жұмысының нәтижесі ретінде қызметкерлердің жүйелік жану индексі 80% қызметкерде жоғары деңгейді көрсетті. Медицина қызметкерлері арасында жану синдромының пайда болуы және дамуы көптеген факторлармен байланысты екенін атап өткен маңызды. Осылайша емхана қызметкерлері арасында жану синдромының алдын алу мақсатында ұсынысымыз келесідей: кәсіби жану синдромын анықтау мақсатында диагностика жүргізу; қауіп факторларын анықтау және мүмкіндігінше алдын алып, болдырмау; ұжымда қолайлы климат құру; жану қаупі жоғары қызметкерлерге психологиялық қолдау көрсету; ұйымда ауызбіршілікті, сенімді қатынасты жоғарылататын тренинг жұмыстарын өткізу; қызметкерлерге бағытталған мотивация жұмыстарын қайта қарастыру.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Luken, M., Sammons, A. *Systematic Review of Mindfulness Practice for Reducing Job Burnout. The American Journal Of Occupational Therapy: Official Publication Of The American Occupational Therapy Association. United States, 70, 2, Mar. 2016.*
2. Matyushkina E.Ya., Mikita O.Yu., Kholmogorova A.B. *Uroven' professional'nogo vygoraniya vrachei-ordinatorov, prohodyashih stazhirovku v skoropomoshnom stacionare: dannye do situacii pandemii. Konsul'tativnaya psichologiya i psihoterapia. 2020;28(2): 46-69. <https://doi.org/10.17759/cpp.202028020>*
3. Popov V.V., D'yakova Yu.A., Novikova I.A. *Factory professional'nogo vygoraniya vrachei-terapeptov poliklinic. Gigiena i sanitariya 2017;96(3): 265-269. DOI: <http://dx.doi.org/10>*
4. Lin M., Battaglioli N., Melamed M., et al. *High prevalence of burnout among US emergency medicine residents: results from the 2017 National Emergency Medicine Wellness Survey // Annals of Emergency Medicine. 2019. Vol. 74 (5). – P. 682-690.*
5. Buhtiyarov I.V., Rubtsov M.Yu., *Professional'noe vygoranie, ego proyavleniya ij kriterii otsenki. Analititseskii obzor. Vestnik Natsional'nogo mediko-hirurgiceskogo Tsentra im N.I. Pirogova t. 9, № 2. – C. 107*
6. Khairusheva D.A, Sarinova K.P, Ismatov B., *«Issledovanie professional'nogo vygoraniya sredi studentov KazNMU ih medicinskih rabotnikov necotoryh uchrezhdenii g.Almaty. Vestnik KazNMU №4. – 2016. – C 461.*
7. Kulagin A.E., Koptaeva S.I., Sicorsci A.V., Avtuhova A.K. *Problema sindroma rmotsional'nogo vygoraniya u vrachei anesthesiologov-reanimatologov. Meditsinski zhurnal. 2012; (2): 75-9*
8. Vodop'yanova N.E., Startsenkova E.S. *Sindrom vygoraniya: diagnostica i profilactika. SPb.: Piter; 2005.*

Н.А. Кудушева¹, И.К. Аманова¹

¹ «Тұран» Университеті (Алматы қ., Қазақстан)

ЖОО СТУДЕНТТЕРІНІҢ ТҰЛҒАЛЫҚ ӨЗІНДІК ТИІМДІЛІГІН ДАМЫТУДА ТРЕНИНГ ӘДІСІН ҚОЛДАНУ

Аңдатпа

Мақалада психологиялық тренинг әдісі арқылы студенттердің тұлғалық өзіндік тиімділігін дамыту мүмкіндігі қарастырылады. Тренинг-бұл әртүрлі психологиялық айналыстарға әсер етудің көпфункционалы әдісі. Өзіндік тиімділік ұғымы интегративті жеке сипаттама ретінде қарастырылады, ол көптеген көріністерге ие, оның ішінде өз күшіне сену, өзінің тиімділігіне сенімділік, өткен тәжірибені өзгерту мүмкіндігі, туындаған қиындықтарды жеңе білу. Оқу үрдісінде студенттердің өзіндік тиімділігін дамытудың қажеттілігі айқындалады. Бұл болашақта тұлғалық және кәсіби өзін-өзі жүзеге асырудың маңызды шарты болады. Бұл тұрғыда ең перспективалы болып мақсаттар құруға, оларға қол жеткізу үшін қажетті ресурстарды түсінуге және жаңартуға мүмкіндік беретін тренинг әдісі табылады. Сонымен қатар тұлғалық өзіндік тиімділікті дамыту үшін арнайы ұйымдастырылған психологиялық жұмыстың қажеттілігі негізделеді. ЖОО студенттерінің өзіндік тиімділігін дамыту үшін "Өзіндік тиімділік тұлғаның сәттілік факторы ретінде" тренинг бағдарламасы құрастырылады және оны практик психологтардың қолдануына ұсыныс жасалынады.

Түйін сөздер: студенттер, өзіндік тиімділік, тұлғалық өзіндік тиімділік, өзіне сенімділік, рефлексия, психологиялық тренинг, психологиялық әсер ету .

Кудушева Н.А.¹, Аманова И.К.¹

¹ Университет "Туран" (г. Алматы, Казахстан)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРЕНИНГОВОГО МЕТОДА В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТНОЙ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация

В статье рассматривается возможность развития личностной самоэффективности студентов методом психологического тренинга. Тренинг – это многофункциональный метод воздействия на различные психологические переменные. Понятие самоэффективности рассматривается как интегративная личностная характеристика, которая имеет множество проявлений, в том числе уверенность в собственных силах, уверенность в собственной эффективности, умение менять прошлый опыт, умение преодолевать возникающие трудности. Определяется необходимость развития самоэффективности студентов в учебном процессе. Наиболее перспективным в этом плане является метод тренинга, позволяющий создавать цели, понимать и обновлять ресурсы, необходимые для их достижения. При этом обосновывается необходимость специально организованной психологической работы по развитию личностной самоэффективности. Для развития самоэффективности студентов вуза составляется тренинговая программа "Самоэффективность как фактор успеха личности" и предлагается к применению практикующими психологами.

Ключевые слова: студенты, самоэффективность, личностная самоэффективность, уверенность в себе, рефлексия, психологический тренинг, психологическое воздействие

N.A. Kudusheva¹, I.K. Amanova¹
¹Turan University (Almaty, Kazakhstan)

THE USE OF THE TRAINING METHOD IN THE DEVELOPMENT OF PERSONAL SELF-EFFICACY OF UNIVERSITY STUDENTS

Abstract

The article considers the possibility of developing personal self-efficacy of students by the method of psychological training. Training is a multifunctional method of influencing various psychological variables. The concept of self-efficacy is considered as an integrative personal characteristic that has many manifestations, including self-confidence, confidence in one's own effectiveness, the ability to change past experiences, and the ability to overcome emerging difficulties. The necessity of developing students' self-efficacy in the educational process is determined. The most promising in this regard is the training method, which allows you to create goals, understand and update the resources necessary to achieve them. At the same time, the necessity of specially organized psychological work on the development of personal self-efficacy is justified. For the development of self-efficacy of university students, a training program "Self-efficacy as a factor of personal success" is compiled and offered for use by practicing psychologists.

Keywords: students, self-efficacy, personal self-efficacy, self-confidence, reflection, psychological training, psychological impact

Кіріспе

Қазіргі уақытта қоғам жеке даму деңгейіне жоғары талаптар қояды, өйткені бүгінде өз мүмкіндіктерін де, қызметінің нәтижелерін де дұрыс бағалай алатын жоғары тиімді адамдар сұранысқа ие. Адамның өзіне субъективті қатынасы ішкі резервтерге, даму әлеуетіне, оның қабілеттері мен мүмкіндіктеріне деген ұмтылысты жүзеге асырады. Бұл өз кезегінде адамның өзіндік тиімділігін анықтайды.

Тұлғалық өзіндік тиімділікті зерттеу шетелдік зерттеушілердің еңбектерінде көрініс табады (Дж. Роттер [1], М.Селигман [2], А. Бандура [3], М.Шеер [4] және т.б.) және ресейлік ғалымдар (Р.Л. Кричевский [5], Т.О. Гордеева [6], М.И. Гайдар [7] және т.б.). Қазіргі тұжырымдамаларды талдау өзіндік тиімділік феноменін түсіндірудің әртүрлілігі мен кеңдігін көрсетеді. Алайда, олардың барлығы өзін-өзі жетілдіруді адамның алдағы іс-әрекеттерді, қарым-қатынасты жүзеге асыруда нәтижелі болу қабілеттері мен сенімдері туралы идеяларының үйлесімі ретінде қарастырады және оның өзін-өзі жүзеге асыра алатындығына және күтілетін объективті және субъективті әсерге қол жеткізе алатындығына сенімді.

Кейінгі зерттеулер көрсеткендей, алғашқы даму өте тар, балалар үшін қол жетімді жерлерде жүреді, кейінірек бұл бағыттар айтарлықтай кеңейеді, соның ішінде мектептегі жетістіктер аймағы, мұнда бала өзінің тиімділігі туралы көбірек сараланған идеялар алады. Біртіндеп өзінің қабілеттілігін немесе қабілетсіздігін сипаттайтын жалпыланған құрылымдар құрылады. Бұл жағдайда келесі жаңа білімдер пайда болады:

– күш түсіру факторы (қиын мәселені шешу үшін көп күш қажет. Бұл заңдылық ертеде кездеседі);

– жеке қабілеттер факторы және тапсырманың қиындығы (тапсырманың тым қиындығы үлкен қабілеттерді қажет етеді);

– күш пен қабілет арасындағы компенсаторлық қатынасты түсіну (бірдей мақсатқа аз қабілетті, бірақ еңбекқор болу арқылы қол жеткізуге болады).

Негізгі бөлім:

Студенттік кезеңде тәжірибелер саны күрт өседі: танымдық, физикалық, экономикалық және әлеуметтік мүмкіндіктердің артуына байланысты көптеген салалар жеке бақылауға қол жетімді болады. Осылайша, өзіндік тиімділік келесі жағдайлардың әсерінен адам өмірінің алғашқы

айларынан бастап қалыптаса бастайды: – мінез-құлық дағдыларының көп немесе аз репертуарының болуы; – басқа адамдарды байқау арқылы алынған тәжірибе (физикалық немесе символдық модельді ұстану); – басқа нанымдар-ауызша күшейту немесе жазалау; – бағалау өзінің мінез-құлық қабілеттерін бағалауға әсер ететін физикалық, психологиялық, эмоционалды жағдай.

Бұл жерде айта кету керек, өзіндік тиімділіктің дамуы адам ересек болған кезде тоқтамайды: өзіндік тиімділік тұрақты және статикалық жеке сипат емес, бірақ күші, жалпылануы және дәрежесі бойынша нақты жағдайға және жеке дамудың бұрынғы тарихына өзара тәуелді болатын айнымалы да болып табылады. Осылайша, өзіндік тиімділіктің тағы бір маңызды қасиетінің жағдаяттық ерекшелігін ажыратуға болады. Адамның мінез-құлқына әсерін анықтайтын өзіндік тиімділіктің негізгі динамикалық қасиеттері - деңгей, жалпылау және күш. Өзіндік тиімділік деңгейі адамның бір белсенділікпен күрделілігінің әр түрлі деңгейінде күресу қабілеті туралы түсініктерін сипаттайды. Өзіндік тиімділік саласының кендігі (жалпылануы) бір қызмет саласында қалыптасқан өзіндік тиімділікке деген сенімдердің басқа салаларға қалай ауысатынын көрсетеді. Өзін-өзі жетілдірудің күші адамның кез-келген қызметті жүзеге асыру қабілетіне деген сенімділік дәрежесін сипаттайды. Бұл адамның сәтсіздіктер алдында өз қабілеттеріне деген сенімі қаншалықты тұрақты болатынына байланысты. Өзіндік тиімділіктің үш негізгі функциясын жеке метасапа ретінде бөлуге болады:

– белгілі бір мәселелерді нәтижелі шешу қабілетін анықтауды және өзін-өзі диагностикалауды қамтамасыз ететін өзін-өзі бағалау функциясы;

– мәселелерді шешу процесінде мотивацияны қолдауды қамтамасыз ететін өзін-өзі бақылау функциясы;

– мәселелерді шешу процесінде және оны аяқтағаннан кейін эмоционалды қорғауды қамтамасыз ететін өзін-өзі қолдау функциясы.

Бұл функцияларды жүзеге асыру өзін-өзі тиімді ету компоненттерін қалыптастырумен қамтамасыз етіледі. Өзіндік тиімділіктің компоненттері М.И. Гайдар зерттеуінде ғана бөлектеліп сипатталғанын атап өту керек [7]. Автор өзіндік тиімділік құрылымында келесі компоненттерді анықтайды: – когнитивті-рефлексивті (өзі туралы кәсіби идеялар жүйесімен, ең алдымен кәсіби өзіндік тұжырымдаманың бөлігі болып табылатын өзінің кәсіби маңызды қасиеттері туралы); – эмоционалды-бағалау (кәсіби маңызды қасиеттерді түсіну және оларды "идеалды маман" қасиеттерімен салыстыру нәтижесі ретінде өзін-өзі бағалау жиынтығы, соның негізінде өзіне кәсіби ретінде белгілі бір эмоционалды және құндылық қатынасы қалыптасады); – реттеуші-мінез-құлық (кәсіби саладағы талаптардың деңгейі ретінде ұсынылған, жұмыста немес белгілі бір іс-әрекетте өзін-өзі жүзеге асыруға ұмтылуда көрінеді) [7]. Өзіндік тиімділік компоненттерін бөліп алу кезінде біз оның жағдаяттық ерекшелігі сияқты сипаттамасын бөліп алдық. Осы негізде өзін-өзі бағалау компоненттерін бөлудің критерийі ретінде біз субъектінің қызмет салаларын қолдандық, онда оның ұсынуы бойынша белгілі бір психологиялық ерекшеліктер өнімді немесе нәтижесіз жүзеге асырылады және оған қатысты оның өзін-өзі тануы толығымен жаңартылып, өзіндік тиімділік қалыптасады. Осы критерийге сәйкес біз өзіндік тиімділіктің екі компонентін анықтадық: белсенділік (іс-әрекет аясындағы өзіндік тиімділігі) және коммуникативті (қарым-қатынас саласындағы өзіндік тиімділігі). Іс-әрекеттік компоненті – бұл субъектінің оның белгілі бір іс-әрекет саласында қажетті білім, білік, дағдылар мен машықтарды тиімді иемденуі туралы идеясы және оларды өз қызметінде өнімді қолдана алатындығына деген сенімділігі. Коммуникативті компонент – бұл субъектінің оның адамдармен өзара әрекеттесу жағдайында өзінің коммуникативті құзыреттілігін тиімді жүзеге асыра алатындығына сеніммен ұштастыра отырып, оның коммуникативтік құзыретті болуға мүмкіндік беретін осындай коммуникативтік әлеуеті мен тәжірибесі бар екендігі туралы идеясы.

Осылайша, өзіндік тиімділік адамның өзін-өзі тануы мен жеке мета-сапасының құрамдас бөлігі ретінде оның белгілі бір жағдайларда сәтті әрекет ету қабілеті туралы пайымдаудың қалыптасуына байланысты оның мақсатты қызметінің өзін-өзі реттеуін қамтамасыз етеді деп айта аламыз. Сонымен қатар, сәтті әрекет ету мүмкіндігі туралы субъективті идеялар бағалау

сипатына ие және белгілі бір мақсаттарға жетуге бағытталған әрекеттерді реттеу механизмі ретінде әрекет етеді. Көптеген зерттеулер көрсеткендей, белгілі бір саладағы өзін-өзі тиімділігі төмен адамдар:

- қиын тапсырмаларды жеке қауіп ретінде қабылдауға бейім және оларды шешуден қашқақтайды;

- талаптардың төмен деңгейі және таңдаған мақсаттарға деген адалдықтың төмендігі;

- проблемаларды шешу жолдарын анықтауға емес, өзін-өзі бағалауға бағыттау;

- өз кемшіліктері немесе өз жолындағы кедергілер және оның қызметінің теріс салдары туралы ойларға бой алдырады;

- сәтсіздік себептерін қабілеттердің жетіспеушілігіне жатқызады;

- қиындықтар туындаған кезде күш-жігерін азайтады немесе тапсырманы одан әрі орындаудан тез бас тартады;

- сәтсіздіктерден немесе сәттіліктің төмендеуінен кейін тиім

Керісінше, өзіндік тиімділік деңгейі жоғары адамдар:

- олар қиын міндеттерді өз қабілеттерін көрсету мүмкіндігі ретінде қарастырады;

- өз алдына жоғары және жауапты мақсаттар қояды және оларға қол жеткізуде жоғары табандылықты көрсетеді;

- мәселені шешуге байланысты аспектілерге назар аударыңыз, бұл оларға тиімді күресуге мүмкіндік береді;

- сәтсіздіктің себептерін толтыруға болатын күш-жігердің немесе білім мен дағдылардың жетіспеушілігімен байланыстырады;

- қиындықтар туындаған кезде күш-жігерді арттырады;

- сәтсіздіктерден немесе сәттіліктің төмендеуінен кейін тиімділік сезімін тез қалпына келтіреді;

- стресс пен депрессияға төмен сезімталдықты көрсетеді .

А. Бандура өзіндік тиімділік деңгейі мен қоршаған орта жағдайларының үйлесуіне байланысты ықтимал нәтижелерді болжаудың төрт нұсқасын сипаттайды [3]. Өзіндік тиімділіктің жоғары деңгейі мен қолайлы қоршаған орта жағдайларының үйлесімі сәтті нәтижені жоғары ықтималдықпен болжауға мүмкіндік береді. Өзіндік тиімділіктің төмен деңгейі, қолайлы жағдайлармен бірге, басқалардың өзі үшін тым қиын болып көрінетін істерде қалай жетістікке жететінін көріп, депрессияға әкелуі мүмкін. Қолайсыз жағдайда өзін-өзі тиімділігі жоғары адам, әдетте, қоршаған ортаны өзгертуге тырысып, күш-жігерін көбейтеді. Егер әрекет сәтсіз болса, ол жаңа әрекет режимін немесе қолайлы ортаны іздей бастайды. Өзін-өзі жетілдірудің төмен деңгейі мен қолайсыз қоршаған ортаның үйлесуі адамның немқұрайдылықты сезінуіне, өзін дәрменсіз сезінуіне және өз жағдайына төтеп беруге бейім болуына әкелуі мүмкін.

В.Н. Кобецтің [8] зерттеуінде болашақ менеджерлердің кәсіби қызметіне дайындығын қалыптастыру процесін көрсететін бірқатар объективті және субъективті көрсеткіштермен пәндік іс-әрекеттегі өзіндік тиімділік деңгейінің корреляциялық өзара тәуелділігі анықталды. Өзіндік тиімділік студенттердің көзқарасы мен мінез-құлқына, олардың психологиялық әлауқатына әсер етеді және олардың оқу-танымдық процестегі жетістіктерінің кепілі болып табылады, сондықтан олардың болашақ кәсіби қызметке дайындығын арттыруға ықпал етеді.

Сонымен бірге, шетелдік және отандық психологтар жүргізген тұлғалық өзіндік тиімділігі туралы зерттеулерде тренингтік сабақтар арқылы оны дамыту мәселесіне жеткілікті көңіл бөлінбегендігі көрінеді. Мысалы, А.Бандура өзіндік тиімділік адамның өмір сүру барысында және табысты іс-әрекеттер немесе басқалардың жетістіктерін бақылау тәжірибесін жинақтауда табиғи түрде жақсы дамитынына сенімді болды. Алайда, ол осы мақсатта арнайы ұйымдастырылған психологиялық оқытуды қолданудан бас тартпайды [3]. Біздің көзқарасымыз бойынша, бұл тұрғыда ең тиімдісі-әлеуметтік психологиялық тренинг.

Өмірдің барлық салаларында – оқу, спорт, кәсіби жетістіктер мен әлеуметтік қатынастар, өзіндік тиімділік туралы идеялар тұлғаның үйлесімді дамуының негізі болып табылады. Белгілі

бір қызметтегі сәттілік адамның кездескен сәттіліктері мен сәтсіздіктеріне қалай әсер ететіндігіне байланысты.

Психологиялық қолдаудың бір түрі – бұл адамға топта жұмыс істеуге мүмкіндік беретін тренингтік жұмыс. Топтық тәжірибе туындайтын мәселелер мен қайшылықтарды тиімді шешуге ықпал етеді. Топ "миниатюрадағы қоғамды" бейнелейді, бұл қатысушылардың нақты өміріне тән қатынастар мен қатынастар жүйесін модельдеуге мүмкіндік береді. Бұл оларға психологиялық қауіпсіздік жағдайында күнделікті жағдайларда көрінбейтін басқа адамдар мен олардың қарым-қатынасы мен мінез-құлқының заңдылықтарын көруге және талдауға мүмкіндік береді.

Тренинг дәстүрлі түрде адамның, топтың және ұйымның психологиялық құбылыстарын дұрыс бағытта өзгертудің көп функциялы әдісін білдіреді. Тренинг – бұл оң өзгерістерге қол жеткізуге, қатысушылар мен қоршаған орта арасындағы үйлесімділік дәрежесін арттыруға бағытталған қарым-қатынас сияқты кез-келген күрделі іс-әрекетті үйрену немесе меңгеру қабілетін дамыту әдісі. Психологиялық тренинг қатысушыларға өздерінің мінез-құлқын белсенді игеруге, қызметтің өнімсіз құрылымдарын қайта құруға және жаңа мінез-құлықты игеру үшін қолданылатын ерекше мәдени құрал ретінде мінез-құлықты реттеуді жетілдіруге мүмкіндік беретін құралдар мен әдістерді ұсынатын аспаптық делдалдық әрекет ретінде анықталады (Т.В. Зайцева) [9].

Шынында да, бүгін біз тренингті қолдану шекараларының кеңеюін байқаймыз. Бұл осы әдісті қолдана отырып шешуге болатын мақсаттар мен міндеттер санының үнемі өсуіне байланысты болуы мүмкін. Біз жүргізген әдебиеттерді талдау тренингті адамның жеке ерекшеліктерін дамыту және түзету үшін пайдалану мүмкіндіктерін анықтауға мүмкіндік берді. С.В. Круглик [10] студенттердің аутопсихологиялық құзыреттілігін және оның компоненттерін қалыптастырудағы әлеуметтік-психологиялық тренингтің тиімділігін анықтады. Автордың жазуынша, тренингтен кейін студенттер рефлексия дағдыларын игерді, өздерінің "Мен" және басқа адамдардың "мен" құндылықтарын түсінді, өздері туралы түсініктерін едәуір кеңейтті, өздерінің ішкі ресурстарын іздеуді және тануды үйренді.

М.В. Корнилова [11] тренингтің мәдениетаралық құзыреттілікті қалыптастырудағы маңызын ашып, тренинг барысында әртүрлі мәдениеттер өкілдерімен өзара іс-қимыл жасау дағдылары, сондай-ақ жалпы мәдениетаралық сезімталдық дамитынын көрсетті.

Біздің зерттеуіміздің аясында студенттердің өзіндік тиімділігін дамыту үшін біз "өзіндік тиімділік тұлғаның табыстылық факторы ретінде" тренингін жасадық және оны практик психологтардың қолдануына ұсыныс жасаймыз.

Бұл тренингтің негізгі мақсаты - студенттердің тұлғалық өзіндік тиімділігін дамыту, сенімді мінез-құлық дағдыларын, өзін-өзі бағалау және өзіне деген оң көзқарасын қалыптастыру.

Тренингтің мазмұны жеті блокқа бөлінген. Әрбір блок тұлғалық өзіндік тиімділікті дамыту үшін қажетті жағдайлардың жалпы тізбегіндегі байланыс болып табылатын нақты тақырыпқа арналған.

Бірінші блок – "Өзіңді таны" - өзінді, өзіңнің күшті және әлсіз жақтарыңды, проблемалық жеке аймақтарыңды сезінуге бағытталған.

Екінші блок – "мінез-құлықты реттеу" - өз өмірін жобалау, жоспарлау және бағдарламалау дағдыларын дамытуға арналған жаттығуларды; жағдайлардың өзгеруін бағалау және осы өзгерістерге сәйкес іс-қимыл бағдарламасын қайта құру дағдыларын қамтиды.

Үшінші блок – "өмірдің мәні және мақсатқа жету" - мақсат қою дағдыларын дамытуға, өмірдің мәнін түсінуге, қатысушылардың алға қойған мақсаттарына жету қабілеттерін ұғынуына, қиын жағдайлардан және өмірлік сценарийінен шығуға арналған.

Төртінші блок үшін – "эмоциялар мен сезімдер әлемі" - тренингке қатысушылардың эмоционалды жағдайын түсіну, олардың өміріндегі жағымды оқиғалардың бар-жоғын білу үшін жаттығулар таңдалды.

Бесінші блок – "өзіңізді қабылдаңыз және жақсы көріңіз" – бағытталған өзін-өзі бағалауды қалыптастыру, өзін-өзі қабылдауды түзету, өзіне деген оң көзқарасты үйрету және өзін-өзі қолдау мүмкіндігі.

Алтыншы блокта – "жанжалды мінез-құлықпен жұмыс, өзара түсіністік" – адамдармен түсіну және сындарлы өзара әрекеттесу дағдыларын дамытуға бағытталған жаттығулар ұсынылған.

Соңында, жетінші блок – "біз өзімізге деген сенімділікті дамытамыз" қорытынды, өзіне деген сенімділікті дамытуды, жеке талаптардың шеңберін кеңейтуді және іскер адамның өзін-өзі тануын қамтамасыз ететін жаттығуларға негізделген.

Қорытынды

Жоғарыда нақты жаттығулар жиынтығынан тұратын психологиялық-білім беру бағдарламасының бір бөлігі мысал ретінде көрсетілді. Бұл бағдарлама тұлғалық өзіндік тиімділікті дамыту үшін әр түрлі курстағы студенттермен жұмыс жасауда қолданыла алады. Өзіндік тиімділік кәсіби іс-әрекетте ерекше орын алады. Осы ретте студенттердің тұлғалық өзіндік тиімділігін дамытуда тренинг әдісі аса маңызды орын алады деп айта аламыз. Көбінесе, адамдар өздерінің іс-әрекеттері қажетті нәтиже бере алатынына сенбейді, олар қажетті белсенділікті, табандылықты және қиындықтарға бейімделгіш реакцияны көрсету үшін жеткілікті ынталандырмайды. Тұлғаның кәсіби қалыптасуының негізгі кезеңі ретінде жоғары білімнің басым міндеті болашақ маманның тұлғалық дамуы болып табылады. Жоғары оқу орнында оқыту кезеңінде психологиялық-білім беру сүйемелдеуі өзекті бағытқа айналады, ол жастар өздерінің жеке әлеуетін және әлеуметтік (оның ішінде білім беру) ортасының мүмкіндіктерін өзін-өзі қалыптастыру, өзін-өзі іске асыру мүмкіндіктерін кеңейту, өзіндік тиімділігін дамыту процесі ретінде өз білім беру ресурстарына айналдыру тәжірибесін алатын (немесе кеңейтетін) арнайы жағдайлар жасау ретінде түсініледі. Ұлдар мен қыздардың коммуникативті өзіндік эффективтілігін арттыруға бағытталған дамытушы тренинг бағдарламасы осы айырмашылықтарды ескеріп, үйлесімді түрде үйлестіруі керек: бір жағынан, тұлғааралық өзара әрекеттесудің модельденген жағдайында жетістікке жетуге деген сенімділікті арттыру; тұлғаның рефлексивті мүмкіндіктерін кеңейту арқылы мінез-құлықтың өзін-өзі реттеуін арттыру, екінші жағынан, қарым-қатынас серіктесінің құндылығын түсінуді дамыту арқылы мінез-құлықтың моральдық нормативтілігін кеңейту және нәтижесінде конструктивті емес қарым-қатынас әдістерінен бас тарту.

Біз ұсынған "Өзіндік тиімділік тұлғаның табыстылық факторы ретінде" тренингі жеке өзіндік тиімділіктің ажырамас компоненттерін тиімді басқаруға жағдай жасауға ықпал етеді: сенімді мінез-құлық дағдылары, адекватты өзін-өзі бағалау және өзіне деген оң көзқарас.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Rotter, J.B. *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement* / J.V. Rotter // *Psychological Monographs*. – 1986. – Vol. 80, № 1. – P. 1-28.
2. Seligman M.E. *Helplessness: On Depression, Development, and Death* / M.E. Seligman. – San Francisco: W.H. Freeman, 1985. – 250 p.
3. Bandura A. *Self-Efficacy, The exercise of control*. – New York: W.H. Freeman and Company, 1997.
4. Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R.W. (1982). *The self-efficacy scale: Construction and validation*. *Psychological Reports*, 51, 633-671
5. Krichevski R.L. *Samoeffektivnost i akmeologicheski podhod k issledovaniu lichnosti* // *Akmeologia*. 2001. № 1. – S. 47–52.
6. Gordeeva T. O. *Gendernye razlichia v akademicheskoi i sotsialnoi samoeffektivnosti i koping-strategiah u sovremennyh rossijskih podrostkov* // *Vestnik Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya*. 2006. № 3. – S. 78-85.
7. Gaidar M.I. *Lichnostnaia samoeffektivnost psihologa* // *Psiholog v sovremennom obshestve: ot obrazovania k professionalnoi deiatelnosti / pod red. K.M. Gaidar*. – Voronej: VGU, 2007. – S. 51-63.
8. Kobes V.N. *Konsepsia samoeffektivnosti i ee ispolzovanie v prosesse podgotovki budushih menejеров* // *Teoriia i praktika upravlsnä sotsialnimi sistemami*. – H.: NTU «HP1», 2012. - № 3. – S. 24-30.
9. T.V.Zaiseva. *TEORIÄ PSIHOLOGICHESKOGO TRENIŃA. psihologicheski treniň kak instrumentalnoe deistvie*. SPb.: Rech. – M.: Smysl, 2012
10. Kruglik S.V. *Formirovanie autopsihologicheskoi kompetentnosti sredstvami sotsialno-psihologicheskogo treniňa* // *Vysšee obrazovanie vRossii*. 2011. No 10. – S.160-163.
11. Kornilova M.V. *Formirovanie mejkulturnoi kompetentnosti: opyt treniňa* // *Vysšee obrazovanie v Rossii*. 2012. No 3. – S.151-155.

А.Р. Альгожина¹, Р.Ш. Сабирова¹, Г.А. Капашева¹

*¹Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті
Қарағанды қ., Қазақстан*

ЖОҒАРЫ МЕКТЕП ПЕДАГОГТАРЫНЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ ИНТЕЛЛЕКТТІҢ ДАМУЫН ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Эмоционалды интеллект танымдық және эмоционалды қабілеттердің байланыс нүктесін қалыптастырады, ол тұрақтылық, мотивация, эмпатия, ойлау, стрессті басқару, қарым-қатынас қабілеттіне, сонымен қатар көптеген әлеуметтік жағдайлар мен қақтығыстарда оқу және бағдарлау қабілеттерге ықпал етеді. Эмоционалды интеллект әр адамға толыққанды және бақытты өмірді жүзеге асыруға мүмкіндік беретін өте маңызды құрылым.

Мақалада қалыптастырушы эксперимент негізінде эмпирикалық зерттеу барысында эмоционалды интеллект мәселесі және оның дамуы қарастырылады. Зерттеу болжамы арнайы әзірленген бағдарлама негізінде әлеуметтік-психологиялық тренинг түрінде мақсатты оқу әсері кезінде эмоционалды интеллектті дамыту мүмкіндігі туралы болжам болды. Зерттеу таңдамасын педагогтардың тобы құрды – 33 адам. Д.В. Люсиннің әдістемесін қолдана отырып, 2 өлшеу жүргізілді – тренингтік оқыту басталар алдында және тренингтен кейін. Зерттеу нәтижелері эмоционалды интеллекттің жалпы деңгейі бойынша, сондай-ақ эмоционалды интеллект шкаласы бойынша екінші өлшемде педагогтар тобында мәнді айырмашылықтарды көрсетті. Алынған нәтижелер эмоционалды интеллект бойынша білім беру бағдарламаларын және жеке және кәсіби өсу топтарына арналған бағдарламаларды әзірлеу үшін пайдаланылуы мүмкін.

Түйін сөздер: ЖОО оқытушысы, даму, эмоционалды интеллект, эмоцияларды түсіну, тұлға, тренинг.

Альгожина А.Р.¹, Сабирова Р.Ш.¹, Капашева Г.А.¹

*¹Қарагандинский университет им. академика Е.А. Букетова
г. Караганда, Казахстан*

ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация

Эмоциональный интеллект формирует точку соприкосновения когнитивных и эмоциональных способностей, он способствует нашей способности к устойчивости, мотивации, эмпатии, рассуждениям, управлению стрессом, общению, а также нашей способности читать и ориентироваться во множестве социальных ситуаций и конфликтов. Эмоциональный интеллект очень значимый конструкт, который дает каждой личности возможность реализовать более полноценную и счастливую жизнь.

В статье рассматривается проблема эмоционального интеллекта и ее развитие в ходе эмпирического исследования на основе формирующего эксперимента. Гипотеза исследования заключалась в прогнозировании возможности развития эмоционального интеллекта в процессе воздействия целевого обучения в форме социально-психологического тренинга на основе специально разработанной программы. Выборку составила группа педагогов - 33 человек. При помощи методики Д.В. Люсина, производилось 2 замера – перед началом обучения и сразу

после тренинга. Результаты исследования показали значимые различия в группе педагогов на втором замере по общему уровню эмоционального интеллекта, а также по шкалам эмоционального интеллекта. Полученные результаты могут быть использованы для разработки учебных программ эмоционального интеллекта и программ групп личностного и профессионального роста.

Ключевые слова: преподаватель вуза, развитие, эмоциональный интеллект, понимание эмоций, личность, тренинг.

A.R. Algozhina¹, R.Sh. Sabirova¹, G.A. Kapasheva¹
¹Karagandy University of the name of Academician E.A. Buketov
Karaganda c., Kazakhstan

RESEARCH OF EMOTIONAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT OF HIGHER SCHOOL TEACHERS

Abstract

Emotional intelligence forms the point of cognition of cognitive and emotional abilities, it contributes to our resilience, motivation, empathy, reasoning, stress management, communication, as well as our ability to socialize. Emotional intelligence is a very important construct that gives every person the opportunity to realize a fuller and happier life.

The article considers the problem of emotional intelligence and its development in the course of empirical research on the basis of formative experiment. The hypothesis of the study was a hypothesis about the possibility of developing emotional intelligence in the course of targeted training in the form of socio-psychological training on the basis of a specially developed program. The selection consisted of a group of teachers - 33 people. With the help of methods D.V. Lucin, produced 2 measurements - before the start of training and immediately after training. The results of the study showed significant differences in the group of teachers for the second time on the general level of emotional intelligence, as well as on the scale of emotional intelligence. The results obtained can be used to develop educational programs of emotional intelligence and programs of personal and professional growth.

Key words: university teacher, development, emotional intelligence, understanding of emotions, personality, training.

Кіріспе.

Эмоционалдылықтың дамыған деңгейі әлемде тиімді бағдарлануға және қоғамға бейімделуге ықпал етеді. Эмоционалды жүйе өмірдің негізгі реттеуші жүйелерінің бірі ретінде қарастырылады. К.Обуховскийдің айтуынша, әлемдегі жалпы бағдармен қатар эмоционалды бағыт қажет. Бұл басқа адамдардың эмоционалды жағдайларын тікелей болжай білуден және олармен эмоционалды қарым-қатынасты танудан тұрады [1]. Адамның жұмыс істеуінің оның бағдарының дәлдігіне, оның ішінде эмоционалды болуына нақты тәуелділігі бар, бұл жеке тұлғаны қалыптастыру кезеңінде ерекше маңызды. Сонымен қатар, бұл адамның айналасындағы әлеуметтік ортаға бағдарлау туралы ғана емес, сонымен қатар өзінің ішкі әлеміндегі бағдарлау туралы. Е.Л. Яковлеваның айтуынша, өз жеке басын білу – бұл өз эмоционалды реакцияларын және болып жатқан жағдайға жеке көзқарасты көрсететін жағдайларды білуден басқа ештеңе емес [2].

Б.М. Величковскийдің пікірінше, эмпирикалық деректер аффективті және танымдық процестердің автономия идеясын растамайды, керісінше, олар «аффект пен интеллекттің жаппай өзара әрекеттесуін» көрсетеді [3]. Адамның танымдық ұйымдастырылу деңгейі неғұрлым жоғары болса, бір жағынан эмоцияларды, сезімдер мен мүдделерді, екінші жағынан қабылдау мен ойлау процестерін бөлу соғұрлым қиын болады. Екі түрлі эволюцияның идеясы – эмоционалды және танымдық процестер үшін бөлек – «өте жалған» деп танылуы керек [4], содан кейін тәуелсіз танымдық және аффективті зерттеулердің тұрақты болуы мүмкін емес.

Эмоционалды интеллект адам психикасының динамикалық аспектісі болып табылады және жұмыс барысында тұлғалық бақыт пен әл-ауқаттан бастап кәсіби контекстте табыстың жоғарылауына дейін айтарлықтай пайда әкелетін жүріс-тұрыс ерекшеліктерін қамтиды.

Эмоционалды интеллекттің құндылығы мен пайдасы тұлғалық және кәсіби табысқа жету тұрғысынан маңызы зор. Бұл академиялық және кәсіби табысқа жетуге, қарым-қатынасты жақсартуға және қарым-қатынас дағдыларын жақсартуға көмектесетін көптеген мамандықтардағы негізгі құзыреттілік.

Көптеген интерпретацияларға тән эмоционалды интеллект анықтамаларының талдауы оның дамуының жоғары деңгейі бар адамдарда эмоцияларды (өзінің және басқа адамдардың) түсіну, эмоцияларды білдіру және оларды басқару қабілетінің айқын қабілеттерінің бар екендігін көрсетеді, бұл қарым-қатынас пен іс-әрекеттегі жоғары бейімделу мен тиімділікті анықтайды [5]. Дегенмен, бұл құбылыс әр түрлі түрде түсініледі: интеллект түрі ретінде, адамның эмоционалды сферасының құрамдас бөлігі ретінде, эмоциялар мен интеллект тоғысқандағы метапроцессивті құбылыс ретінде, когнитивті емес қабілеттердің жиынтығы ретінде, сонымен қатар танымдық қабілеттер мен жеке қасиеттердің үйлесімі ретінде.

Эмоционалды интеллект мәселесін белсенді әрі ауқымды түрде Д.Гоулман (D.Goleman), Г.Орме (G.Orme), Дж.Мейер (J.D. Mayer), П.Сэловей (P.Salovey), Д. Карузо (D.Caruso), Р.Бар-Он (R.Bar-On), Дж.Сайаррочи (J.V. Ciarrochi), Д.Слайтер (D.Sluite), Р. Ро бертс (R.Roberts), Дж.Мэттьюс (G.Mattews), М.Зайднер (M.Zeidner), П.Лопес (P.Lopes), Р.Стернберг (R.Sternberg), Дж.Блок (J.Block), М.Кетс де Врис сияқты шетелдік ғалымдар зерттеген.

Қазіргі уақытта посткеңестік кеңістікте эмоционалды интеллектті зерттеу Д.В. Люсин, Э.Л. Носенко, Н.В. Коврига, О.И. Власова, С.П. Деревянко, М.А. Манойлова, Г.В. Юсупова, А.С. Петровская және тағы басқа авторлармен жүргізілуде.

Д.В. Люсин және оның әріптестері эмоционалды интеллект құрылымын екі жақты сипатқа ие және бір жағынан танымдық қабілеттермен, екінші жағынан тұлғалық ерекшеліктерімен байланысты құрылым ретінде ұсынды. Эмоцияларды түсіну және басқару қабілеті олардың эмоцияларына және басқа адамдардың эмоцияларына да бағытталуы мүмкін.

Эмоционалды интеллектті түсінудің басым құрылымы Мейер мен Саловейдің төрт деңгейлі иерархиялық моделі, ол эмоционалды интеллектті танымдық күрделілік деңгейінде өсетін төрт кең тармаққа бөледі. Ең қарапайым дағды – бұл эмоционалды сигналдарды дәл тану, бұл эмоционалды ақпаратты ойлауға біріктіруге және эмоционалды тәжірибенің табиғаты туралы білім жинауға мүмкіндік береді. Осылайша, түсіну жеке мақсаттарға жету үшін эмоционалды жағдайларды қалай өзгерту керектігі туралы стратегиялық ойлауды ақпараттандырады [6].

Эмоциялық интеллекттің танымал болуы Д.Гоулманның «Эмоционалды интеллект» кітабынан басталады [7]. Гоулман мен оның ізбасарлары эмоционалды интеллектті зерттеулер мен мемлекеттік саясаттың ұранына айналдырды. Эмоционалды интеллектке популистік көзқарастарды жақтаушылар бұл өмірдің көптеген салаларында табысқа жетудің «кілті» екенін дәлелдеді. Эмоционалды интеллектті өлшеу үшін ұсынылған әртүрлі әдістер әзірленді. Психологиялық агенттіктер бизнес пен білім беруде эмоционалды интеллектті дамыту мақсатымен пайда болды. 1998 жылдан қазіргі уақытқа дейін оны өлшеудің жаңа әдістерін енгізумен бірге эмоционалды интеллект тұжырымдамасын жетілдірудің көптеген нұсқалары ұсынылды, осы тақырып бойынша бірінші рецензияланған ғылыми мақалалар пайда болады.

Бұл саладағы зерттеулер эмоционалды интеллект туралы танымал идеялардың болуымен, оны өлшеуге ғылыми парадигмадан алшақ тәсілдермен қиындайды. Қазіргі уақытта Дж. Мейердің пікірінше, әдебиетте «екі» эмоционалды интеллект бар. Олардың бірі, «танымал» эмоционалды интеллект әртүрлі тәсілдермен анықталады, тез игеріледі және өмірдегі сәттіліктің ең жақсы болжаушысы ретінде қызмет етеді, және «басқа» эмоционалды интеллект, бұл - ғылыми құбылыс.

XX-XXI ғасырларда батыс тарихында Дж. Мейер бес кезенді анықтайды:

- 1) 1900-1969 жылдар – эмоциялар мен интеллект туралы зерттеулер салыстырмалы түрде бөлінді;
- 2) 1970-1989 жылдар – зерттеушілердің назарында танымдық және интеллектуалдық үдерістердің өзара ықпалы болды;
- 3) 1990-1993 жылдар – эмоционалды интеллект психологиялық зерттеу пәні ретінде анықталды;
- 4) 1994-1997 жылдары – эмоционалды интеллект танымал болды;
- 5) 1998 жылдан бастап қазіргі уақытқа дейін – құбылыстың мәнін түсіндіру [8].

Бүгінгі таңда кәсіби маңызды қасиеттердің эмоционалды интеллектпен байланысы моделі шеңберінде эмоционалды интеллектті дамыту мүмкіндігін негіздейтін қатаң эмпирикалық зерттеулердің өзекті қажеттілігі туындайды.

Зерттеу әдіснамасы. Диагностикалық өлшеу үшін Д.В. Люсин әзірлеген «Эмоциялық интеллект» сауалнамасы пайдаланылды. Зерттеу Қарағанды қаласының жоғары рейтингтік жоғары оқу орны – Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университетінің базасында жүргізілді. Эмоциялық интеллект деңгейін өлшеу 2 рет жүргізілді: бастапқы және соңғы кезеңде. Эксперименттік процедураны жүзеге асыру үшін педагогтар тобы құрылды. Эксперименттік топ 33 адамнан құралды. Оның құрамында 25 әйел, 8 ер адам, орташа жасы – 32 жас. Педагогтар жалпы ұзақтығы 6 ай болатын эмоционалды интеллектті дамытуға арналған тренингтер цикліне қатысты. Тренинг аптасына 3 рет 3 сағаттан, орта есеппен бір жарым айлық үзіліспен өткізілетін тренинг сабақтары форматында өткізілді, бұл қатысушыларға үйренгендерін күнделікті өмірде қолдануға мүмкіндік берді. Сондай-ақ тренингтер арасындағы аралықта әрбір қатысушыға жеке консультациялар жүргізілді.

Қалыптастыру экспериментінен кейін қайталама диагностикасы жүргізілді. Алынған мәліметтер бастапқы нәтижелермен салыстырылды, математикалық статистика әдістерін қолдану арқылы өңделді. Статистикалық өңдеу үшін Стьюденттің параметрикалық t-критерий қолданылды.

Зерттеу нәтижелері және қорытынды. Д.В.Люсиннің «Эмоционалды интеллект» әдістемесі бойынша эксперименттік топ педагогтарына тренингке дейін келесі көрсеткіштер белгіленді.

Зерттеу нәтижесінде «Басқа адамдардың эмоцияларын түсіну» шкаласы бойынша педагогтардың 24%-інде басқа адамдардың эмоциясын түсіну деңгейі төмен екені анықталды. Бұл тұлғаларда басқа адамның қандай сезімдер мен эмоцияларды бастан кешіретінін түсіну өте қиын екенін көрсетеді. Қарым-қатынаста олар әңгімелесушіге эмпатия көрсетуде қиналады. Педагогтарының 40%-і басқа адамдардың эмоцияларын түсінудің орташа деңгейін көрсетті. Бұл оқытушылардың басқалардың эмоцияларын түсіну міндетін жеңуде табысты болуымен көрінеді. Шкала бойынша жоғары деңгейі педагогтардың 36%-нде анықталған. Бұл педагогтар үшін әңгімелесушінің эмоциясы мен сезімін тану және түсіну қиын емес. Олар сыртқы көріністерге (мимика, ым-ишара) негізделген бейтаныс адамды түсінуге қабілетті.

«Басқа адамдардың эмоцияларын басқару» шкаласы бойынша педагогтарының көпшілігі басқа адамдардың эмоцияларын бақылаудың орташа деңгейін анықтады. Бұл педагогтар адамдардың эмоцияларын басқара алады және басқалардың эмоционалды күйлеріне әсер етудің қарқындылығын басқара алады. Басқа адамдардың эмоцияларын бақылаудың жоғары деңгейін педагогтарының 30%-і көрсетті. Яғни, бұл тұлғалар қарым-қатынас процесінде басқа адамдарда белгілі бір эмоцияларды тудыру мүмкіндігін мақсатты бағытта пайдаланады. Олар жақсы эмоционалды манипуляторлар болып келеді. Басқа адамдардың эмоцияларын бақылаудың төмен деңгейі педагогтарының 24%-нде анықталды. Бұл тұлғалар басқа адамдардың эмоцияларын басқаруда қиындықтарға тап болады. Олардың басқа адамдардың эмоционалды күйлеріне әсер ету қабілеті нашар дамыған.

«Өз эмоцияларын түсіну» шкаласы бойынша педагогтардың көпшілігі өздерінің эмоцияларын түсінудің орташа деңгейін көрсетті. Оқытушылар өз эмоцияларын танып, дұрыс анық-

тайды деп айтуға болады. Төмен деңгейді педагогтарының 36%-і көрсетті. Бұл олардың эмоциялары мен сезімдерін жақсы түсінбейтінін білдіреді. Олар өздерінің эмоционалдық күйлерінің себептерін білмейді және оларды сипаттай алмайды. Өз эмоцияларын түсінудің жоғары деңгейі педагогтардың 21%-нда анықталды. Яғни, бұл тұлғалар қандай эмоцияларды бастан кешіретінін біледі, олардың себептерін түсінеді және эмоцияларын сипаттай алады.

Көптеген педагогтар «Өз эмоцияларын басқару» шкаласы бойынша өздерінің эмоцияларын басқарудың төмен деңгейін анықтады (таңдаманың 46%). Бұл педагогтардың эмоцияларын басқару қабілеті жеткіліксіз дамығанын көрсетеді. Олар қалаған эмоцияларды ояту және сақтау қажеттілігін сезінбейді. Осы оқытушыларға жағымсыз эмоцияларын бақылау қиынға соғады. Педагогтардың 40%-ы өздерінің эмоцияларын басқарудың орташа деңгейін көрсетеді. Бұл тұлғалар өздерінің эмоцияларын басқару қажеттілігін сезінеді, олар қалаған эмоцияларды сақтауға тырысады. Өз эмоцияларын басқарудың жоғары деңгейі педагогтардың 14%-ында анықталды. Бұл оқытушылар өздерінің эмоцияларын оң және теріс басқара алады деп айтуға болады.

«Экспрессияны басқару» шкаласы бойынша педагогтарының көпшілігінің өз пікірін бақылаудың орташа деңгейі бар. Бұл оқытушылардың мәнерлілігін жақсы бақылай алатынын көрсетеді. Жағдайға қандай эмоциялар сәйкес келетінін түсінеді. Олардың мәнерлілігін бақылаудың төмен деңгейі зерттелушілердің 30%-да анықталды. Бұл тұлғалар өздерінің эмоцияларын бақылауды жоғалтқан жағдайларда қиынға соғады. Жүріс-тұрыс импульсивті болады, ал сөйлеу өте серпінді және эмоционалды түрде ашық түсті болады. Өздерінің эмоционалдық күйлерін басқаруда қиындықтар туындайды. Педагогтарының 12%-ы экспрессияны басқарудың жоғары деңгейін көрсетеді. Өзінің эмоционалдық күйлері мен сезімдерін басқарудың жақсы дамыған қабілеті туралы айтуға болады. Жоғары деңгейде тұлғалар әртүрлі жағдайларда және кез келген жағдайда өздерінің эмоционалдық күйлерін басқарады.

Эксперименттік зерттеу жобасының негізгі болжамы эмоционалдық интеллект деңгейінің жоғарылауы осы құрылымның анықталған әрбір құрамдас бөліктерінің дамуына кәсіби маңызды қасиеттер үлгісі негізінде мақсатты оқыту әсерін ұйымдастыру арқылы мүмкін болады деген болжам болды. Бұл болжамды тексеру мақсатында қалыптастырушы эксперимент ұйымдастырылып, педагогикалық іс-әрекетпен айналысатын тұлғалардың эмоционалды интеллекттісін дамытуға бағытталған әлеуметтік-психологиялық тренинг бағдарламасы арнайы әзірленіп жүзеге асырылды.

Эмоционалды интеллектті дамыту бойынша оқыту бағдарламасының мазмұнын шағын лекциялар, рөлдік ойындар, топтық талқылаулар, жұптық жұмыс, эмоционалды интеллектке кіретін компоненттерді арттыратын жаттығулар құрды.

Бағдарламаға қатысушылар тестілеу әдістемесінен 2 рет өтті: эксперименттің бірінші кезеңінде – бірінші оқу блогының алдында және, оқу бағдарламасының әсер ету тиімділігі мен алынған өзгерістердің перспективасын бағалау үшін төртінші оқу блогының соңында.

Тренинг жаттығуларының әрқайсысы эмоционалды интеллекттің құрамдас бөліктерінің бірін дамытуға бағытталған, психологиялық тренингтің әр блогында эмоционалды интеллекттің кем дегенде екі компонентін дамытуға бағытталған жаттығулар бар. Осы бағдарламада іске асырылған әдістерді іріктеу жалпы және когнитивті психология саласындағы қазіргі заманғы зерттеулер, эмоционалды интеллекттің қазіргі теориялық және эмпирикалық зерттеулері, психологиядағы жеке тұлға және іс-әрекет субъектісі ретінде адам қасиеттерінің бірлігі мен өзара байланысы туралы субъективті-белсенділік және жүйелік тәсілдердің ережелері, әлеуметтік-психологиялық оқытуды ұйымдастырудың әдістемелік аспектілері негізінде жүзеге асырылды.

Тренингтік әсердің тиімділігін тексеру бірнеше кезеңде жүргізілді. Бірінші кезеңде эксперимент тобына қатысушылардың эмоционалды интеллектінің бастапқы көрсеткіштері салыстырылды. Екінші кезеңде тренингтен кейін субъектілердің эмоционалды интеллектінің көрсеткіштері салыстырылды.

Келесі кезекте Д.В. Люсиннің «Эмоционалды интеллект» әдістемесі бойынша, педагогтарға тренингтен кейін зерттеу нәтижелерінің келесі көрсеткіштері белгіленді.

«Басқа адамдардың эмоцияларын түсіну» шкаласы бойынша бастапқы көрсеткіштерге қарағанда педагогтардың 10%-ын басқа адамдардың эмоциясын түсінудің төменгі деңгейін көрсетті. Бұл шкала бойынша педагогтарының 42%-і басқа адамдардың эмоцияларын түсінудің орташа деңгейін көрсетті. Басқа адамдардың эмоцияларын түсінудің жоғары деңгейі педагогтарының 48% -нда анықталған. Яғни эмоционалды интеллектті дамыту бойынша оқыту бағдарламасынан өткен педагогтарының «Басқа адамдардың эмоцияларын түсіну» шкаласы бойынша эмоционалды деңгейінің көрсеткіштері көтерілгені туралы айтуға болады. Сөйтіп, бұл сыналушылардың басқалардың эмоцияларын түсіну, тындай білу, басқа адамдармен қарым-қатынас кезінде эмоцияларды анықтау, эмоциялардың басқа сезімдермен (түспен, тактильді сезіммен, температураны қабылдау) байланысын анықтай алу, сезімдер мен олардың салдарын түсіну (эмоционалды болжау) сияқты дағдылары жоғарланғанын білдіреді.

«Басқа адамдардың эмоцияларын басқару» шкаласы бойынша бастапқы көрсеткіштерге қарағанда педагогтарының 51%-ы көпшілігі басқа адамдардың эмоцияларын бақылаудың орташа деңгейін анықтады. Басқа адамдардың эмоцияларын бақылаудың жоғары деңгейін педагогтарының 39%-ы көрсетті. Басқа адамдардың эмоцияларын бақылаудың төмен деңгейі педагогтарының 10%-нда анықталды. Яғни, эмоционалды интеллектті дамыту бойынша оқыту бағдарламасынан өткен педагогтарының «Басқа адамдардың эмоцияларын басқару» шкаласы бойынша эмоционалды деңгейлерінің көрсеткіштері көтерілгенін көрсетті. Сөйтіп, педагогтардың эмоцияларды реттеу, мақсатқа жету үшін өзінің және басқалардың эмоцияларын ояту және бағыттау, басқа адамның эмоцияларының қарқындылығына саналы түрде әсер ету, басқалардың эмоцияларының қарқындылығын төмендету, «позитивті» эмоциялардың қарқындылығын арттыру сияқты дағдылары жоғарланғанын білдіреді.

«Өз эмоцияларын түсіну» шкаласы бойынша педагогтардың 45%-ы өздерінің эмоцияларын түсінудің орташа деңгейін көрсетті. Төмен деңгейді педагогтарының 10%-ы көрсетті. Өз эмоцияларын түсінудің жоғары деңгейі педагогтардың 45%-нда анықталды. Яғни, бұл тұлғалар өз эмоцияларын (мимика, ым-ишара, поза, мінез-құлық, дауыс арқылы) тану, эмоцияларды дәл жеткізу, әрбір эмоцияның қайнар көзін түсіну, эмоциялардың анықтығын, анықтау сияқты дағдылары жоғарланғанын білдіреді. Сөйтіп, эмоционалды интеллектті дамыту бойынша оқыту бағдарламасынан өткен педагогтарының «Өз эмоцияларын түсіну» шкаласы бойынша эмоционалды деңгейінің көрсеткіштері көтерілгені туралы айтуға болады.

«Өз эмоцияларын басқару» шкаласы бойынша педагогтардың 24%-ы төмен деңгейін анықтады. Педагогтардың 46%-ы өздерінің эмоцияларын басқарудың орташа деңгейін көрсетеді. Өз эмоцияларын басқарудың жоғары деңгейі педагогтардың 30%-ында анықталды. Яғни, педагогтардың эмоцияларды реттеу, жағымды және жағымсыз эмоцияларға ашық болу, эмоцияларды саналы түрде тарту немесе олардың ақпараттылығы немесе пайдалылығын бағалауға байланысты олардан алшақтау, оларды басқару дағдылары жоғарланғанын білдіреді. Сөйтіп, эмоционалды интеллектті дамыту бойынша оқыту бағдарламасынан өткен педагогтарының «Өз эмоцияларын басқару» шкаласы бойынша эмоционалды деңгейінің көрсеткіштері көтерілгені туралы айтуға болады.

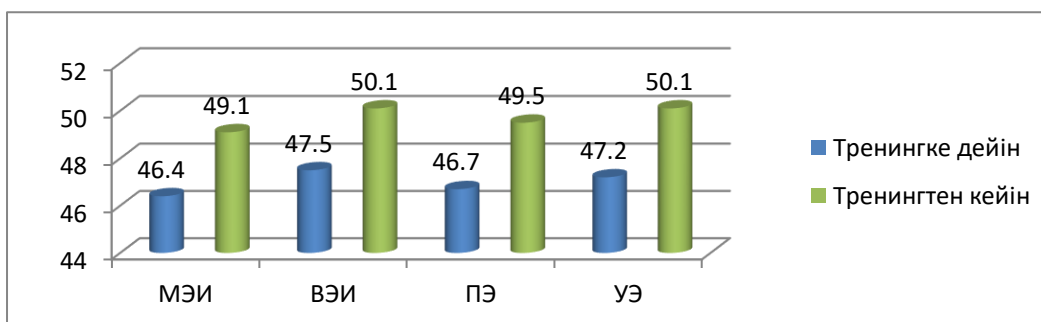
«Экспрессияны басқару» шкаласы бойынша педагогтарының көпшілігінің өз пікірін бақылаудың орташа деңгейі бар. Бұл оқытушылардың мәнерлілігін жақсы бақылай алатынын көрсетеді. Жағдайға қандай эмоциялар сәйкес келетінін түсінеді. Олардың мәнерлілігін бақылаудың төмен деңгейі зерттелушілердің 24%-да анықталды. Педагогтарының 25%-і экспрессияны басқарудың жоғары деңгейін көрсетеді. Яғни, өзінің эмоционалды күйлері мен сезімдерін басқарудың жақсы дамыған қабілетінің әр түрлі жағдайларда және кез келген жағдайда өздерінің эмоционалды күйлерін басқару дағдылары жоғарланғанын көруге болады. Сөйтіп, эмоционалды интеллектті дамыту бойынша оқыту бағдарламасынан өткен педагогтарының «Экспрессияны басқару» шкаласы бойынша эмоционалды деңгейінің көрсеткіштері көтерілгені туралы айтуға болады.

Келесі кезекте, алынған нәтижелерді Стьюденттің параметрикалық t-критерий бойынша статистикалық айырмашылықтар анықталды. Есептеу көрсеткіштері 1-кестеде берілген.

Педагогтарының тренингке дейін және тренингтен кейін алынған эмоционалды интеллект деңгейінің көрсеткіштерінің салыстырмалы нәтижелері

	ТЭИ	ІЭИ	ЭТ	ЭБ	t-мәні.	p	F-қат.	p
Тренингке дейін	46,4	47,5	46,7	47,2	2,30192	0,025722	1,546253	0,292607
Тренингтен кейін	49,1	50,1	49,5	50,1	3,30142	0,021532	1,669813	0,243516

Көрнекті түрде статистикалық айырмашылықтардың есептеу көрсеткіштері 1-суретте берілген.



Сурет 1. Эмоционалды интеллекттің есептеу көрсеткіштері

Сонымен, зерттеу нәтижелерін талдау педагогтардың эмоционалды интеллектті дамытуға бағытталған әлеуметтік-психологиялық тренингтерді өткізгеннен кейін барлық шкалалар бойынша көрсеткіштерде мәнді айырмашылықтар анықталды, бұл эмоционалды интеллекттің төрт компонентінің әрқайсысына мақсатты әсер ету педагогтың эмоционалды деңгейінің жалпы деңгейін жоғарылатудың тиімді құралы болып табылатынын білдіреді.

Сонымен, педагогтардың тренингке авторлық тренинг бағдарламасынан өтуіне дейін және одан кейінгі зерттеу нәтижелерін салыстыру әзірленген оқыту бағдарламасының тиімділігі туралы қорытынды жасауға мүмкіндік берді. Авторлық тренинг бағдарламасы педагогикалық іс-әрекетпен айналысатын тұлғалардың эмоционалды интеллектісін дамытуға бағытталған және эмоционалды интеллекттің төрт компонентінің әрқайсысына мақсатты әсер ету педагогтың эмоционалды деңгейінің жалпы деңгейін арттырудың тиімді құралы болып табылады сияқты тұжырымға негізделген.

Нәтижелі педагогикалық іс-әрекет тек кәсіби және коммуникативті шеберлікке ғана емес, сонымен қатар педагогтың эмоционалды күйлерін түсіну және анықтау қабілетіне, оларды басқару қабілетіне, яғни эмоционалды интеллекттің даму деңгейіне байланысты. Жоғары эмоционалды интеллектісі бар адам жағымсыз сезімдерді тануға және өршудің алдын алу үшін тиісті түрде әрекет етуге жеткілікті өзін-өзі тануға ие. Басқарылмайтын және дұрыс түсінілмеген эмоциялар стресс, мазасыздық және депрессия сияқты психикалық денсаулықтың басқа мәселелеріне деген осалдығымызды күшейте алады. Эмоционалды интеллект, адамның қиын жағдайда қолданудың құнды құралы болып табылады, ол көшбасшылық қабілеті мен командалық жұмыстың тиімділігін ғана емес, сонымен бірге жеке тұрақтылықты да арттыруға мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Andreeva I.N. *Emocionalnii intellekt kak fenomen sovremennoi psihologii.* – Novopolock–PGU– 2011. – 388 s.
2. Joseph D.L., Newman D.A. *Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model.* *Journal of Applied Psychology* 95: 54-78.

3. Klimakova M.V. Svyaz komponentov emocionalnogo intellekta i tipa mejlichnostnogo obscheniya v rannei yunosti. – M.: GBOU VPO MGPPU, 2016. – 147 s.
4. Kuteeva V.P. Emocionalnii intellekt kak osnova uspehnosti v professionalnoi deyatel'nosti // Otechestvennaya i zarubejnaya pedagogika. – 2012. – № 3. – S. 59-65.
5. Lyusin D.V. Sovremennie predstavleniya ob emocionalnom intellekte. Socialnii intellect Teoriya izmerenie issledovaniya. – M.: Institut psihologii RAN, 2004. – 174. s.
6. Roberts R.D. Emocionalnii intellekt_ problemi teorii_ izmereniya i primeneniya na praktike / R.D. Roberts Dj. Mettyus M. Zaidner. 64 D.V. Lyusin // Psihologiya Jurnal Visshei Shkoli Ekonomiki. – 2017. – T. 1. – № 4. – S. 3-24.
7. Goulman D. Emocionalnii intellekt. – M.: AST, 2010. – 487 s.
8. Meier Dj. Emocionalnii intellekt / Dj. Meier P. Selovei D. Karuzo. – M.: In-t psihologii RAN, 2010. – 146 s.

МРНТИ 15.31.31

<https://doi.org/10.51889/2021-4.1728-7847.14>

Исаханова А.А.¹, Омарбекова А.И.²

¹Astana IT University, Нур-Султан, Казахстан

²Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Нур-Султан, Казахстан

ИЗУЧЕНИЕ ОБРАЗА СТРАХА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация

Актуальность исследования обусловлена ролью образа страха в современной психологической литературе по арт-терапии и рисуночным техникам, которые не соответствуют новым технологическим тенденциям развития, и несут устаревшую информацию об образах, отражающих детский страх.

Представленное исследование отражает проявление образа страха у младших школьников по средствам арт-терапевтического метода работы, беседы и анализа детских рисунков, раскрывая новые образы страха и его источники, обусловленные тенденциями современного социального мира. Изучение страха, в современной трактовке изменяющегося мира, важно для понимания его сущности, угроз, которые он несет, особенностей проявления и развития личностного потенциала школьников. Страх – в качестве индикатора развития ребенка, может отражать уровень развития, индивидуальность восприятия мира и особенность адаптации. В проблеме страхов ребенка находит отражение семейное благополучие, раскрывающее взаимоотношения родителей и ребенка, их отношение к его развитию и позицию в социальном, межличностном, межкультурном взаимодействии влияющую на ориентацию и адаптацию ребенка в социокультурной среде.

В исследовании приняли участие 50 учеников младшего школьного возраста школы – гимназии города Нур-Султан. В ходе исследования были выявлены три основных источника страха, раскрыт новый образ страха в детском рисунке, отражающий влияние интернет пространства на детей младшего школьного возраста. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что младший школьный возраст является одним из самых сложных возрастных периодов, в котором могут появиться невротические страхи, которые впоследствии ухудшают эмоциональное состояние детей.

Ключевые слова: арт – терапия; рисунок; страх; младший школьный возраст; тревога; безнадзорность.

А.А. Исаханова¹, А.И. Омарбекова²

¹Astana IT University, Нұр-Сұлтан, Қазақстан

²Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Нұр-Сұлтан, Қазақстан

БАСТАУЫШ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ ҚОРҚЫНЫШ БЕЙНЕСІН ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Зерттеудің өзектілігі арт-терапиялық мәліметтердің әлемнің жаңа технологиялық тұрғыдан анықталған тенденцияларына сәйкес келмейтінімен, кіші мектеп жасындағы балалардың қорқынышын айқындайтын суреттер туралы ақпараттың жетіспеушілігімен, заманауи психологиялық әдебиеттердегі қорқыныш бейнесі рөлінің толық ашылмағанымен анықталады.

Ұсынылған зерттеу кіші жас мектеп оқушыларындағы қорқыныш бейнесінің көрінісін жұмыстың арт-терапиялық әдісі, әңгіме және балалар суреттерін талдау арқылы көрсетеді. Қазіргі әлеуметтік әлемнің тенденцияларына байланысты қорқыныш пен оның көздерінің жаңа бейнелерін ашады. Өзгеріп жатқан әлемді қазіргі заманғы түсіндіруде қорқынышты зерттеу оның мәнін, қауіп-қатерлерін, мектеп оқушыларының жеке әлеуетінің көрінісі мен даму ерекшеліктерін түсіну үшін маңызды. Қорқыныш-баланың дамуының көрсеткіші ретінде ол даму деңгейін, әлемді қабылдаудың даралығын және бейімделу ерекшелігін көрсете алады. Баланың қорқынышы мәселесінде ата-ана мен баланың қарым-қатынасын, олардың оның дамуына қатынасын және әлеуметтік, тұлғааралық, этносаралық қарым-қатынастағы баланың әлеуметтік-мәдени ортадағы бағыты мен бейімделуіне әсер ететін ұстанымын ашатын отбасылық әл-ауқат көрінеді.

Зерттеуге Нұр-Сұлтан қаласының мектеп-гимназиясының кіші мектеп жасындағы 50 оқушысы қатысты. Зерттеу барысында қорқыныштың үш негізгі көзі анықталды, интернет кеңістігінің кіші мектеп жасындағы балаларға сыртқы әсерін көрсететін балалар суретіндегі қорқыныштың жаңа бейнесі ашылды. Алынған нәтижелер бойынша кіші мектеп жасы невротикалық қорқыныш пайда болатын ең қиын жас кезеңдерінің бірі болып табылады, бұл кейіннен балалардың эмоционалды жағдайын нашарлатады, сол себептен осы жас аралығы балалар дамуының маңызды аралығы болып, қосымша зерттеуді талап етеді.

Түйінді сөздер: арт-терапия; сурет; қорқыныш; бастауыш мектеп жасы; шығармашылық.

А.А. Issakhanova¹, A.I. Omarbekova²

¹Astana IT University, , Nur-Sultan, Kazakstan

²L.N. Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan, Kazakstan

STUDYING THE IMAGE OF FEAR IN PRIMARY SCHOOL AGE

Abstract

The relevance of the research is due to the role of the image of fear in the modern psychological literature on art therapy and drawing techniques, that do not correspond to the new technologically determined trends in the development of the world, and carry outdated information about images reflecting children's fear.

The presented study reflects the manifestation of the image of fear in younger schoolchildren by means of an art-therapeutic method of work, conversation and analysis of children's drawings, revealing new images of fear and its sources due to the trends of the modern social world. The study of fear, in the modern interpretation of the changing world, is important for understanding its essence, the threats it carries, the peculiarities of the manifestation and development of the personal potential of schoolchildren. Fear - as an indicator of a child's development, it can reflect the level of development, the individuality of perception of the world and the peculiarity of adaptation. The problem of the child's fears reflects family well-being, revealing the relationship between parents and the child, their attitude to

his development and position in social, interpersonal, interethnic interaction affecting the orientation and adaptation of the child in the socio-cultural environment.

The study involved 50 primary school-age students of the Nur-Sultan gymnasium. In the course of the article, three main sources of fear were identified, a new image of fear in the children's drawing was revealed, reflecting the external influence of the Internet space on primary school-age students. The results obtained allow us to conclude that primary school age is one of the most difficult age periods in which neurotic fears may appear, which subsequently worsen the emotional state of children.

Keywords: art therapy; drawing; fear; primary school age; creativity.

Введение. Рисунок – это древнейшая разновидность творческого выражения своего «Я», потаенных мыслей, чувств, переживаний. Черты образа, символы, линии и особенности манипуляций, задействованные в изображении все это, информация, которая раскрывает личностные особенности художника в его взаимодействии с окружающим миром.

Культурные, этнические, прогрессивно исторические особенности рисунка являются основой творчества художников, скульпторов, архитекторов. Рисунок несет информацию о личностных, сознательных и бессознательных, культурно-исторических, социально значимых особенностях общества, реализуемых в процессе творчества, через отражение общественного взаимодействия, политического и экономического влияния на личность и на ее особенности. В связи с этим рисунок – это не просто арт объект, несущий определенную смысловую нагрузку, рисунок информационный источник, раскрывающийся в элементах личностного познания, самопознания, самоопределения в психологическом и психотерапевтическом направлении.

Рисунок в психологии стал неотъемлемой частью диагностики, психологической профилактики и психокоррекции личности. В рисунке, как показывает практический опыт психотерапии, заключен значительный объем информации об индивидуально – психологических особенностях автора. Рисунок инструмент познания, анализа, диагностики личности, в котором не осознано, автор отражает свои реальные эмоции и чувства, особенности самовосприятия, восприятие мира, своего «Я» и социального окружения.

Именно рисунок положил начало возникновению, обширного, психологического направления – арт-терапия. Арт-терапия на сегодняшний день включает в себя множество категорий влияния, но, несмотря на это, рисунок остаётся наиболее доступным, актуальным и информативным методом работы психологов.

Рисунок подвластен всем. Взрослые и дети часто хаотично, неосознанно начинают рисовать в разрозненных чувствах, тревогах и страхе, это бессознательное проявление защитного механизма которой помогает восстановить и развить в себе процесс самостабилизации своего «Я», механизмы взаимодействия и особенности культурного восприятия общества, его правил, истории, норм и морали.

Ребенок начинает рисовать очень рано, отражая в своих рисунках не предметы, окружающего мира, сами по себе, он рисует свое представление о предметах [1], внутреннее понимание, ощущение, чувство. Пиаже в своих работах отразил, что именно такое представление ребенка, о предмете, закладывает основу его социального и интеллектуального развития [2]. В рисунке ребенок имеет уникальную возможность в полной мере раскрыть свое представление и подкрепить его новыми образами своего развивающегося восприятия. Это отражение того, что рисунки характеризуют самого ребенка, отражая эмоции и познавательные особенности. В связи с этим мы можем заключить, что в рисунке ребенок отражает то, что для него важно, что окрашено эмоциями и отражает его внутреннюю, незримую реальность, все то, что сложно высказать, донести вербально.

Данный вывод, позволяет использовать рисунок в качестве инструмента исследования страхов у детей младшего школьного возраста. Так как именно в рисунке дети могут отразить свои страхи, преодолевая контроль сознания, барьеры вербального изложения своих мыслей и чувств.

Исследования страхов ребенка при помощи рисунков проводилось не единожды, в практической работе психологов, рисунок частот используется как основной инструмент раскрытия личностных особенностей детей, однако, в настоящий момент, нет полного обновлённого каталога рисунков отражающих личностные особенности, категории познания в современном восприятии изменившейся реальности, что становится проблемой интерпретации рисунков и познании личности ребенка.

Материал и методы исследования. Преследуя цель создания обновлённого каталога рисунков и исследования страхов современных детей младшего школьного возраста, нами было проведено практическое исследование страхов детей младшего школьного возраста. Исследование страхов в детском рисунке заключалось в том, чтобы дети младшего школьного возраста от 6 до 9 лет могли выразить страхи своего внутреннего мира, а мы в свою очередь обновить существующий каталог рисунков детских страхов для дальнейшего использования в терапии и в коррекционной работе с детьми младшего школьного возраста.

Все существующие собранные ранее образцы рисунков и их анализ в психологической литературе уже устарели, потеряв в большей степени свою актуальность и отражение реального настоящего. Активное развитие общества, социальных знаний, новых технологий, изменение норм, правил, ценностей, меняет и психологическое восприятие субъективного мира и общества в целом. С изменениями, происходящими в мире, меняются образы отражающие современные тенденции общества и культуры. Вместе с ними меняются и каналы распространения и получения информации. Социальные сети, интернет ресурсы, мультимедийное общение – это то, что задает основу не только к межличностному общению, но и к восприятию внутреннего мира человека, задавая программы, установки, оценки самореализации и своего пространства.

Сегодня дети формируют свой мир основываясь на мультипликационных фильмах новых зарубежных мульт каналов, историях и новеллах с платформы «Youtube», а рекламное сопровождение любой активности в социальных сетях, интернет пространстве или телевизионном мире меняет образы восприятия современных детей, влияя на появление и образование новых героев и антигероев отличающихся от прошлых, уже изученных образов.

Активная компьютеризация так же вносит свой вклад, как в развитие ребенка, так и в его внутренний психологический мир образов, эмоций, страхов, переживаний и представлений о себе, окружающем мире, своем месте в нем. Именно это современное изменение мирового информационного поля, образование новых установок восприятия, рождение новых героев современности стало основным толчком в реализации нашего исследования.

Исследование изначально было направленно на раскрытие у современных детей новых образов, связанных со страхом, так как чувство страха по своей модальности и силе является наиболее примечательным и актуальным затрагивая чаще всего в работе с детьми возрастные кризисы. В связи с чем в нашем исследовании приняли участие дети младшего школьного возраста, которые находятся в процессе перехода от дошкольного возраста в школьный, сталкиваясь новыми вызовами большого сообщества и расширением социальных связей.

Результаты исследования и их обсуждение. Исследование страхов в детском рисунке состояло из двух этапов, этапа проведения самого исследования и этапа анализа полученных данных, интерпретации рисунков.

Экспериментальную базу исследования составили ученики 1-3 класса, «77» школы – гимназии в города Нур-Султан. Всего в исследовании приняли участие 50 детей младшего школьного возраста от 6 до 9 лет. Гендерный состав – 30 девочек и 20 мальчиков.

Первый этап заключался в изображении ребенком рисунка своего страха, весь процесс сопровождался беседой, особое внимание беседы было уделено периодам до создания рисунка и после. Беседа целенаправленно ориентировалась на расслабление, преодоление скованности респондентов и выявление источников страха.

В начале, проводилась беседа о страхах, тревогах и особенностях их преодоления, подводя респондента к его собственным страхам, их проявлениям, временной длительности ощущения

страха и его влиянии на жизнь. После краткой беседы, детям предоставлялись листы формата А4 и цветные карандаши (цветовая гамма состояла из 24 цветов) и выражалась просьба исследователей создать (изобразить) свой страх. Время на создание рисунка не ограничивалось, в среднем детьми затрачивалось 40 минут на создание рисунка своего страха. После завершения рисунка с каждым ребенком происходило обсуждение его «творения», беседа, которая строилась из основных 10 вопросов:

1. Что ты нарисовал(а)?
2. Как это существо (страх) зовут?
3. Где оно (он) живет?
4. Где ты его повстречал (увидел, узнал о нем) впервые?
5. Есть ли у него друзья?
6. Как он живет?
7. Чем питается?
8. Есть ли у него цель?
9. Если есть цель, то какая она?
10. Есть ли чувства у нарисованного существа (страха)?
11. Боится ли оно (он) чего-нибудь?
12. Хочет ли страх с тобой дружить?

Данные вопросы подобраны не случайно, они были выбраны и сконструированы из психотерапевтических инструментов арт-терапевтического направления в работе с изображениями [3].

Конечно же нужно отметить, что изображение страхов и дальнейшее обсуждение их, не приводит к их усилению, а наоборот, снижает напряжение от тревожного ожидания. В рисунках страх реализуется как нечто уже происшедшее, фактически случившееся, понятное, предсказуемое, тем самым оставляя меньше недосказанного, неясного, неопределенного, что за частую и приводит к большому эмоциональному всплеску.

Рисунок, на котором изображается страх, снимает аффективно-травмирующее звучание страха на психологическом уровне, помогая выразить страх, понять его и определить. Так же, важным является и то, что задание дает психолог, которому изначально у ребенка сформировано доверительное отношение. А, само рисование происходит в жизнерадостной атмосфере общения, в позиции поддержки и одобрения [4].

В процессе создания, ребенком рисунка, он все время находится под наблюдением, где отмечается его психологическое и эмоциональное состояние, особенности изображения, выбор цветов при окрашивании и вариации применения цвета, сила давления на карандаш, особенности линий и штриховки.

По завершению первого этапа, в процессе реализации второго этапа исследования был проведен анализ ответов и комментариев детей в беседе, особенности их психологических реакций, эмоционального и психологического состояния в процессе рисования, а так же анализ и каталогизация рисунков по их особенностям изображения страха, причин происхождения и реакций.

По проведенному исследованию и анализу полученных данных второго этапа исследования детских страхов детей младшего школьного возраста нами были получены уникальные данные:

У респондентов исследования было выявлено 3 вида страха: страх сказочного персонажа – 29 из 50; страх чудовищ – 15, страх темноты – 6. Высокая интенсивность страха проявлялась у детей, которые большое количество своего свободного времени проводили за монитором компьютера, планшета, телефона просматривая ролики, мультфильмы, фильмы не соответствующие их возрастным особенностям. Особенно стоит выделить страх, вызванный героем мультфильма платформы «Youtube» под названием «Сиреноголовый» (рисунок – 1), его изобразили 22 респондента из 29 у которых был выявлен, страх сказочного персонажа.

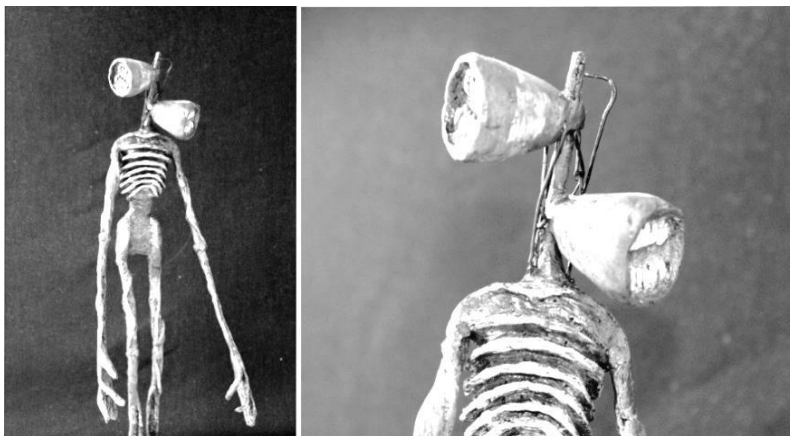


Рисунок – 1

Сиреноголовый – это выдуманное длинное мумифицированное существо, вместо головы у него шея с двумя аварийными сиренами, тело непропорционально длинное, состоящее из большого куска дерева. Его придумал Канадский художник ужасов и иллюстратор Тревор Хендерсон. Он является автором многочисленных героев, которые у многих зрителей вызывают чувство тревоги, страха и отвращения [5].

Персонаж «Сиреноголовый» – стал популярен среди детей, как детская страшилка. Многие «блоггеры» ведущие свои каналы в социальных сетях, на интернет платформах, форумах снимают фильмы, ролики про это существо, распространяя его образ среди детской аудитории, тем самым больше популяризуя его среди детей и увеличивая страх перед этим выдуманным существом [6].

Высокая интенсивность страха нашла свое проявление у детей безнадзорных, предоставленных самим себе, с большим количеством свободного времени. Данный показатель раскрывает проблему современного не устойчивого мира высоких технологий с большой загруженностью родителей, которая становится одним из источников возникновения страха. Страх как явление, проявляющееся в конкретной близкой опасности, которая уже наступила [6], аффективное (эмоционально заостренное) отражение в сознании конкретной угрозы для жизни и благополучия [7] становится отражением потребности родительской опеки у безнадзорных детей. Таким образом безнадзорность становится вторым выявленным в исследовании источником страха.

В процессе беседы после изображения детьми младшего школьного возраста своего страха было выявлено что страх темноты и страх чудовищ был приобретен во взаимодействии со значимыми взрослыми (родители, старшие дети в семье, воспитатели или учителя), которые рассказывали детям об ужасных последствиях, одиночества и непослушания, трансформирующегося в чудовище появляющееся из неизвестности или темного помещения. Непосредственно, в этом случае страх является инструментом манипуляции со стороны значимых взрослых для получения желаемого результата в поведении и взаимодействии с детьми младшего школьного возраста [8].

Заключение. Подводя итоги можно заключить то, что в исследовании было выявлено три основных источника страха у детей младшего школьного возраста: интернет контент несоответствующий возрасту респондентов, безнадзорность и манипулятивные намерения значимых взрослых.

Основным открытием в нашем исследовании стало выявление у детей младшего школьного возраста нового персонажа, отражающего страх «Сиреноголового» (рисунок – 2, 3) который до нашего исследования не выявлялся в психологических исследованиях и источниках, описывающих детские страхи [9].



Рисунок – 2



Рисунок – 3

«Сиреноголовый» изображается в рисунках темными оттенками черного, коричневого цветов, активная штриховка и сильный нажим, хаотичность штрихов, прорисовка или игнорирование отдельных частей тела, таких как голова, руки, ноги свидетельствует о тревожности, которая так же является проявлением интенсивности страха. Данный персонаж детских страхов может стать значимым объектом в арт-терапевтической работе школьных психологов и должен быть занесен в каталог детских страхов для эффективной работы с детьми младшего школьного возраста.

Современная детская психология нуждается в новых преобразованиях и взглядах, не только методики работы с детьми должны измениться, необходимо внести дополнения и в теоретические основы. Несомненно, работа с детскими страхами требует более глубокого исследования и дальнейшего анализа, пополнение контента, через современное восприятие мира с новыми тенденциями взаимодействия в интернет пространстве. Но полученные данные могут стать отличным стартом в исследовании особенностей проявления детского страха при помощи арт-терапевтических методов.

Изучение страхов на разных этапах детства важно для раскрытия сущности этого явления, а также для понимания возрастных закономерностей развития эмоциональной сферы личности. Страх лежит в основе ряда психологических трудностей детства.

Не зная причины страха, механизмов его развития, трансформации, зачастую невозможно понять, что происходит с ребенком, каковы истинные мотивы его действий, а главное, как ему помочь. Поэтому необходима обязательная фиксация эмоциональных расстройств у детей, выявления страхов и их проявления.

Страхи требуют обязательной психологической работы, поскольку есть опасность, что дети, которые испытывали тревогу и страх высокой интенсивности, могут стать объектами тревоги и страха во взрослом возрасте, так как опыт детства переносится во взрослую жизнь, усиливая свою интенсивность, но скрывая источник и причину в бессознательном. Кроме того, чем раньше мы научим детей справляться со страхами, тем здоровее и энергичнее они будут в зрелом возрасте.

Список использованной литературы:

1. Dileo D. *Detsku risýnok: diagnostika i interpretatsua*. – M.IOI. 2018. – 262 str.
2. Piaje J. *Izbrannyye psihologicheskie trýdy*. – M.: Prosveenie 2019, – 659 str.
3. Kopytin A. I. *Teorua i praktika art-terapu* – SPb.: Piter, 2012. – 368 s.
4. Nikitin V. N. *Art-terapu. Ýchebnoe posobie* – 2014. – 336 str.
5. *Fantasticheskie sýestva viki*. <https://fantasticbeings.fandom.com/ru/wiki/Sirenogolovyy> (data obraenua 20.08.2021)

6. Sirenogolovyi monstr – kto takoi i pochemy on popylyarnyi <https://sirenogolovjy.ru/> (data obraeniia 20.08.2021)

7. Spivakovskaia A.S. Psihoterapiia: igra, detstvo, semia. Tom 2. – M.: OOO Aprel Press, ZAO Izd-vo EKSMO–Press, 2000. – 464 s.

8. Zaharov A. I. Dnevnye i nochnye strahi ú detei. Seruia «Psihologua rebenka». – SPb.: «Izdatelstvo SOIÝZ», 2000. – 448 s.

9. Potemkina O. F., Potemkina E.V. Psihologichesku analiz rısýnka i teksta. – 2012. – 524 s.

MPHTI: 15.01.79

<https://doi.org/10.51889/2021-4.1728-7847.15>

С.Ж. Бекжанова ¹

¹М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті,
(Қазақстан Шымкент қ.)

МЕКТЕПТЕ ИННОВАЦИЯЛЫҚ-БІЛІМДІК ІС-ӘРЕКЕТТІ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУ: БОЛАШАҚ ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГТЫ ДАЙЫНДАУ АСПЕКТІСІ

Аңдатпа

Мақалада мектепте инновациялық-білімдік іс-әрекетті психологиялық-педагогикалық сүйемелдеудегі мектеп психологының қызметін модельдейтін жоғары оқу орнында болашақ педагог-психологты дайындау мәселесі қарастырылған. Болашақ педагог-психологты мектептегі инновациялық-білімдік ортаны психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуге кәсіби даярлығын анықтайтын құзыреттіліктер, оны қалыптастырудың үдерісінің ерекшеліктері айқындалған. Болашақ педагог-психологтың мектептегі инновациялық-білімдік іс-әрекетті психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуге даярлаудың әдістемелік шарттары ашып көрсетілген.

Түйін сөздер: инновациялық-білімдік орта, мектеп, жоғары оқу орны, болашақ педагог-психолог, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу.

С.Ж. Бекжанова ¹

¹Южно-Казахстанский государственный университет им. М.Ауэзова,
(Казахстан г. Шымкент,)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИННОВАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ: АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Аннотация

В статье рассматривается проблема подготовки будущего педагога-психолога в контексте психолого-педагогического сопровождения инновационно-образовательной среды школы, моделирующей деятельность школьного психолога в данном контексте. Определены компетенции будущего педагога-психолога по психолого-педагогическому сопровождению инновационно-образовательной деятельности в школе, и особенности процесса их формирования. Выделены методические условия подготовки будущего педагога-психолога к психолого-педагогическому сопровождению инновационно-образовательной деятельности в школе.

Ключевые слова: инновационно-образовательная среда, школа, высшее учебное заведение, будущий педагог-психолог, психолого-педагогическое сопровождение.

S.Zh. Bekzhanova¹

¹M.Auyezov South Kazakhstan University,
(Kazakhstan c.Shymkent)

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF INNOVATION-EDUCATIONAL ACTIVITY OF SCHOOL: ASPECT OF TRAINING OF FUTURE TEACHER-PSYCHOLOGIST

Abstract

The problem of training a future teacher-psychologist in the context of psychological-pedagogical support of the innovative and educational environment of the school, simulating the activities of the school psychologist in this context is considered in this article. The competences of future teacher-psychologist on psychological-pedagogical support of innovation-forming activity at school, and peculiarities of their formation process are defined. Methodological conditions of preparation of future teacher-psychologist for psychological and pedagogical support of innovation and treatment activity in school have been identified.

Keywords: Innovation and education environment, school, higher education institution, future teacher-psychologist, psychological-pedagogical support.

Кіріспе: Қазақстан Республикасы жалпы білім беретін мектептерінің жаңартылған білім беру мазмұнына көшу мектептегі инновациялық іс-әрекетті жаңа, жоғары деңгейдегі сатыға көтереді. Инновациялар мектеп өмірінің негізгі құрамдастарының біріне айналды [1]. Бүгінгі таңда ірі және кіші инновациялар ендіру жағынан мектеп, әлеуметтік жүйелер қатарына жатқанымен, өндірістік жұмыс орындарынан кем емес деуге болады. Цифрлендіру кезеңінде білім беру мазмұнын, оқыту мен тәрбиелеу түрлері мен формаларын, әдістерін, бағалау жүйесін дәстүрлі тұғырлардан айрықша, инновациялық көрініс алуы мектеп басшылары мен педагогтар іс-әрекетін күрделендіруі анық.

Мектепте инновациялар ендіру көптеген факторлар мен жағдайларға байланысты, мектеп басшылығы мен педагогтардың мақсатты, жоспарлы да жүйелі, өзара әрекеттесуші іс-қимылдарын талап ететін үдеріс. Инновацияларды ендірудің тиімділігі оны басқарудың тиімділігіне, педагогтардың инновацияларға деген қатынастарына, педагогикалық ойлау тәсілдеріне, педагогикалық жаңалықтарды қаншалықты меңгергендігі және оларды пайдалана алуына, мұғалімдер мен оқушылардың инновациялар жағдайында өзара әрекеттесуіне қажетті деңгейдегі инновациялық-білімдік ортаның қалыптасуына байланысты.

«Инновациялық іс-әрекет, – Р.Р.Масырованың пайымдауынша, – бұл субъекттің тұлғалық қасиеттерінің бүкіл кешенін қайта өзгертуге бағытталған мета іс-әрекет, ол тек жылдам өзгерістеі әлеуметтік және кәсіптік шындыққа бейімделуді қамтамасыз етеді, бәлкім оған әсер етуге мүмкіндік береді, оған тек іс-әрекеттің мазмұны емес, оны жаңғыртудың тәсілдерінде, яғни іс-әрекет технологиясын да өзертуді маңызды». Осы пікірді жалғастыра отырып, автор «қалайда мүлдем жаңа, зерттелмеген нәрсені ендіру өте маңызды емес, бәлкім жаңалықты ұсыну және пайдалану технологияларын әзірлеу маңызды», - деп жазады [3,22 б.].

Инновациялық-білімдік орта мектептің оқу-тәрбие үдерісіне, бүкіл өмірлік қызметіне педагогикалық жаңалықтар енгізу жағдайындағы мектеп жүйесінің өмірлік іс-әрекеті жүзеге асатын әлеуметтік-педагогикалық орта. Инновациялық-білімдік орта мектеп өмірінде инновациялардың мектепшілік жүйелердегі (мектеп әкімшілігі-педагогикалық ұжым, педагог-педагог, педагогтар-оқушылар, педагогтар-ата-аналар т.б.) әрекеті жүзеге асатын орта.

Зерттеу әдіснамасы. Инновациялар нәтиже беру үшін оларды жүзеге асуына қажетті, қолайлы орта болуы тиіс [4]. Педагогикалық инновациялар тек білім беруді басқарудың жергілікті органдары беретін нұсқамалар мен жылжымайды. Нормативті құжаттар, білім беруді дамытудың бағдарламаларында анықталған міндеттер аясында педагогикалық жаңалықтарды

ендірумен мектеп әкімшілігі мен қатар педагог кадрлардың біліктілігін артыру курстары, білім беру басқармаларының әдіскерлері де айналысады. Бірақ, мектепшілік инновациялық-білімдік орта қалыптаспай, инновацияларды ендіру жартылай жұмыс түрінде қалуы мүмкін.

Педагогикалық жаңалықтар нәтижеге айналуы үшін қажетті инновациялық-білімдік ортаны қалыптастыру қажет, яғни:

– мектеп ұжымы, әдістемелік бірлестіктер, жеке педагогтардың инновациялық іс-әрекетін жоспарлау, ұйымдастыру және бақылау тетіктерін қалыптастыру;

– мектеп әкімшілігі қызметкерлерінің инновацияларды әрекетке келтіру әрекеттерін үйлестіру;

– педагогикалық жаңалықтарға ұжымның және жеке мұғалімдердің оң көзқарасын қалыптастыру, ескі педагогикалық ойлау тәсілдерін арылуына жәрдем беру;

– оқушыларды жаңа білімдік ортаға жылдам бейімделуіне жағдайлар жасау;

– инновациялар енгізу ортасында білім беру субъектілерінің тиімді қарым-қатынастары мен әрекеттесуіне қажетті материалдық, моральдық және психологиялық жағдайлар құру;

– инновацияларды ендіру үдерістерін мониторингтеу және қажетті түзетулер енгізу;

– мұғалімдер және басқа да педагог мамандардың инновацияларды қолдану, шығармашылық әрекеттерін ынталандыру;

– инновациялар ендірудегі қиындықтар, тосқауылдарды алдын-ала болжау және қажетті профилактикалық жұмыстар жүргізу;

– педагогтардың инновациялардың мәні, маңызы, оларды пайдалану тәсілдері туралы білімдері, дағдылары мен икемділіктерін қалыптастыру;

– инновацияларды ендіруді қажетті ақпараттық-ресурстық қамтамасыз ету;

– педагог қызметкерлер мен мектеп басшы кадрларының инновациялық іс-әрекетін психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу.

Жоғары оқу орындарында дайындалатын педагог-психологтар – бұл жаңа буын педагогикалық қызметкерлері. Инновациялық білім беру – жоғары оқу орны тұтас педагогикалық үдерісінің ерекше сипаты. Педагог-психологтар даярлаудың болашақ маманды мектептегі инновациялық білім беру жағдайындағы кәсіби қызметке бағдарлануы көкейкесті мәселе. Оның мазмұны жалпы орта білім беретін мектепте психолог жұмысының негізгі бағыттарына сай келеді.

Болашақ маманды инновациялық іс-әрекетке даярлау мынандай принциптерге сүйенеді (А.О. Мухаметжанова):

– педагогикалық инновацияны пайдаланудың мазмұны жағынан қазіргі ғылым, өндірістің дамудәрежесі мен гуманистік демократиялық қоғамның негізгі талаптарына сәйкес келу принципі;

– оқу материалының мазмұнын құрастыруда оқытудың мазмұндық және инновациялық іс-әрекетін еспеке алу принципі;

– ғылымилық принципі мұғалімге студенттердің оқу әрекетін ұйымдастыруға педагогикалық инновацияларды қолдануға, зерттеліп жатқан құбылыстар мен процестерді жан-жақты бақылауға еліктіруде, ғылыми сайыстарға түсуде, өздері жүргізген зерттеулерінің нәтижесіне талдау бере білуде, шығарған тұжырымдарын және өз көзқарастарын дәлелдеу үшін қосымша мәліметтерді іздеуде бағыт береді;

– жүйелілік және бірізділік принципі студенттің педагогикалық инновация туралы білімі берік болу үшін оқыту мазмұнындағы, тәсілдеріндегі жүйені бұзбау, материалға ой-пікірлерді жасанды түрде енгізбеу;

– пәнаралық байланыс принципі;

– оқытудың практикамен байланыс принципі;

– педагогикалық инновацияны пайдалануға байланысты арнайы принциптер: ескі мен жаңаның, белгілі мен белгісіздің сабақтастығы, жаңашылдықтың теориялық дәйектілігі мен негізделуі, нәтиженің болжамдылығы мен өлшемділігі т.б. [2, 76-77 бб.].

Болашақ педагог-психологты мектептегі инновациялық-білімдік ортада табысты кәсіби қызметке дайындау мазмұны мен үдерісін құрастыру мына екі негізгі аспектіті кірістіреді:

1) мектеп психологы ретіндегі инновациялық-педагогикалық іс-әрекет (өзінің жұмысына инновациялар ендіруге даярлық);

2) мектептегі инновациялық-білімдік іс-әрекетті психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу.

Мектеп психологы ретіндегі инновациялық-педагогикалық іс-әрекет қазіргі заманғы жалпы білім беретін мектеп психологтарының жұмысына енгізіліп отырған инновациялар (жаңа нормативтік құжаттар анықтаған психологтың міндеттері мен жұмысының мазмұны, жұмыс формалары мен әдістерін жедел меңгеріп алу, жаңа талаптар мен жұмыс жағдайларына бейімделу, өз жұмысына ұйымдастырушылық, әдістемелік т.б. жаңалықтарды енгізу т.б. Мысал үшін, мектеп психологы диагностикалаудың жаңашыл әдістемелерін, түзету-дамытушы жұмыстың инновациялық формалары мен әдістерін немесе кеңестік-ағарту жұмыстарының жаңа тәсілдерін ендіруі мүмкін). Студент – болашақ педагог-психолог жоғары оқу орындарындағы базалық және элективті пәндер, оқу және өндірістік іс-тәжірибе барысында мектеп психологы жұмысына инновациялар кіріту бағытында теориялық және қолданбалы сипаттағы білімдерді, тәжірибелік дағдылар мен икемділіктерді меңгеріп, өз жеке кәсіби іс-әрекетіне инновациялық сипат беруге қабілетті болады.

Студент инновациялық-білімдік құзыреттіліктер мен қатар инновациялық-білімдік ортада табысты қызметке қажетті кәсіби-тұлғалық сапаларды да меңгереді. Мысалы, икемділік, жаңалықтарды оң қабылдау, танымдық қызығушылықтың жоғары деңгейі т.б. Атап айтқанда, «Педагогика», «Жалпы психология», «Педагогикалық психология» сияқты базалық пәндер, «Психологиялық диагностика», «Креативты психология» оқу пәндері шеңберінде студент-болашақ психолог өз кәсіби қызметінің инновациялық сипатын терең ұғынып, оған жаңалықтар ендіруге қажетті білімдер мен тәжірибелік икемділіктерді меңгереді. Бұл пәндер арқылы студенттің психология және педагогика саласындағы жаңалықтарды ізденуге, табуға, қайта өңдеуге және тәжірибеге енгізуге деген ұмтылыстарын қалыптастыруға қол жеткізу керек.

Студенттердің өзіндік жұмыстары үшін берілетін тапысрамалар, оқу-ізденушілік және ғылыми-ізденушілік тапсырмалардың мектеп педагог-психологының жұмысына инновациялар енгізу мәселелерін қамтуы да жақсы нәтижелер береді. Демек, бірінші кезекте біз болашақ педагог-психологты инноватор, яғни өз жұмысына инновациялар енуіне және өзі ендіруге даяр маман болуына қол жеткізуді қажет. Өз жұмысына инновациялар ендіруге әдеттелген, құзыретті мектеп психологы мектептің басқа қызметкерлеріне инновациялық іс-әрекетте психологиялық-педагогикалық қолдау көрсете алады.

Зерттеу нәтижелері. *Мектептегі инновациялық-білімдік іс-әрекетті психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу* – бұл мектеп әкімшілігі қызметкерлері, пән мұғалімдері мен сынып жетекшілері, басқа да педагогтар, оқушылар, ата-аналарға инновациялар ендіру мен байланысты психологиялық-педагогикалық мәселелерді шешуге көмек көрсетуі. Мысалы, мектептің жаңартылған білім беру мазмұнына көшуі, жан басына қаржыландыру жүйесінің енгізілуі, жаңашыл пәндік педагогикалық технологияларын қолданысқа енуі, мектептің үш тілдік білімдік ортасындағы жұмыс т.б. инновациялар әкімшілік қызметкерлері мен білім беру субъектілері үшін бір қатар психологиялық қиындықтар тудырады. Мектепте қалыптасқан жаңашыл білімдік орта қызметкерлер мен білім алушылардың психологиялық хал-күйіне әр түрлі әсерін тигізеді. Педагог-психолог осы мәселелерді профессионал дәрежеде шешуге даяр болуы керек.

Мектеп психологы қызметінің негізгі үш бағыты - диагностикалық жұмыс, коррекциялық-дамытушы жұмыс, кеңес беру – ағартушылық жұмыс мектептегі инновациялық-білімдік іс-әрекетті психологиялық-педагогикалық сүйемелдуді болжайды [5].

Студенттер – болашақ педагог-психологтар осы үш бағыттағы жұмыс арқылы мектептегі инновациялық-білімдік іс-әрекетке психологиялық-педагогикалық қолдау көрсетуге құзыретті болып қалыптасулары керек.

Атап айтқанда, студент-болашақ педагог-психологтың бойында мектептегі инновациялық-білімдік іс-әрекетті психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуге қажетті мынандай арнаулы кәсіби құзыреттіліктерді қалыптастыру керек, деп еснетейміз:

- педагогикалық инноватиканың жалпы заңдылықтарын, мектептегі инновациялардың мақсаты, мазмұны, негізгі бағыттарын, инновациялық-білімдік ортаның ерекшеліктерін білу;
- мектептегі инновациялық-білімдік ортаның, оның құрамдастары болған қызметкерлердің іс-әрекетінің психологиялық сипаттамаларын білу және түсіну;
- инновациялық-білімдік ортадағы білім беру үдерісі және оны басқару субъектілері мен білім беру үдерісі объектілерінің іс-әрекетінің сипаты, оларға ендіріліп отырған педагогикалық инновациялардың психологиялық әсері, педагогикалық үдеріс қатысушыларының психологиялық көңіл-күйі, инновациялар енгізу мен байланысты психологиялық проблемаларын талдай білу;
- мектептегі инновациялық-білімдік ортадағы психологиялық жағдай туралы негізді тұжырымдар мен қорытындылар жасау, психологиялық-педагогикалық диагностика материалдарын жинақтауға, оған сәйкес кәсіби іс-қимылдар жасау тәсілдерін таңдау және жобалауға қабілеттілік;
- мектепте инновациялар ендірудің аралық және қорытынды нәтижелеріне негізді психологиялық баға беруге, инновациялық-білімдік ортаның психологиялық мінездемелерін анықтау және бағалауға қабілеттілік.

Болашақ педагог-психологтың мектептегі инновациялық-білімдік іс-әрекетті психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуге даярлығын қалыптастырудың әдістемелік шарттары ретінде төмендегілерді ажыратып көрсетеміз:

- психологиялық жән педагогикалық пәндер мазмұнының студенттер-болашақ педагог-психологтарды мектептегі инновациялық іс-әрекеттің мәні, мазмұны және ерекшеліктері туралы білімдерін қалыптастыруға бағытталғандығы;

- мектептегі инновациялық іс-әрекетті психологиялық диагностикалау әдістері және әдістемелерін пайдаланып психологиялық тұрғыда талдау және талқылау икемділіктерін қалыптастыру үшін арнаулы оқу-танымдық іс-әрекет түрлері мен әдістерін пайдалану (оқу кейстерін талдау, педагогикалық жобалау, мектептің оқу-тәрбие үдерісі қатысушыларының психологиялық хал-күйін анықтау үшін психодиагностикалық әдістемелерді талдау және қолдану жаттығулары, инновацияның мұғалімдер мен оқушылар психологиясына әсерін зерттеу мақсатындағы кішігірім психологиялық-педагогикалық тәжірибелік-эксперимент жұмыстары т.б.);

- мектептің инновациялық-білімдік ортасында білім беру субъектілерімен коррекциялық-дамыту жұмыстарын жүргізу. Мысалы, мұғалімдер немесе оқушыларда инновациялық-білімдік ортада табысты әрекет жасауға қажетті жеке-дара психологиялық сапаларды қалыптастыру. Инновациялық-білімдік ортада білім беру субъектілері өздерін қолайлы психологиялық сезінуі (психологиялық комфорт жағдайында болулары) үшін психотехнологияларды пайдалану. Кейбір, педагогикалық іс-әрекет тереотиптерінен, дәстүрлі-консерватив ойлау тәсілдері мен көзқарастардан арылуы қиын мұғалімдерге психологиялық көмек көрсету бойынша арнаулы тапсырмаларды орындау. Студенттер оқу немесе өндірістік іс-тәжірибе барысында психодиагностикалық зерттеулер жүргізіп, оның нәтижелері бойынша мұғалімдер және оқушылармен психокоррекциялық жұмыстар жүргізуді (мектеп психологы бақылауы және көмегімен) жоспарлау және жүзеге асыруы мүмкін;

- мектеп психологының мұғалімдер, сынып жетекшілерімен кеңестік-ағарту жұмыстарын зерделеу және оны жүзеге асыру бойынша арнайы тапсырмаларды орындау. Студенттер-болашақ психологтар мектеп мұғалімдеріне оқыту мен тәрбиелеудің психологиялық барабар (оқушылардың жас және жеке-дара ерекшеліктеріне сәйкес) жоспарларын құруында кеңес беруді жаттығуы. Инновациялық өзгерістер жағдайындағы оқу-тәрбие үдерісінде (пән сабақтарында) оқушылармен өзара қарым-қатынас мәселесі бойынша кеңестер беру бойынша оқу тапсырмаларын орындау. Мұғалімдер педагогикалық жаңалықтарды ендіру жағдайында әрекет жасау бойынша психологиялық білімдер мен дағдыларды меңгеруіне қажетті семинар-тренингтер, жеке-дара кеңестерді жоспарлау және ұйымдастыру;

- мектептегі инновациялар балалар мен ата-аналар өзара әрекеттесуінде көптеген мәселелер туындататындығын ескере, студенттерді ата-аналарға кеңес беруге даярлау. Студенттер оқушылардың мектептегі мәселелерін зерделеп, ата-аналар үшін ақпараттар дайындау, ата-

аналарға осы мәселелерді шешу бойынша кеңестер беру, оларға қолдау көрсету бойынша тапсырмаларды орындайды. Әрине, университеттегі аудиториялық сабақтарда (семинар, лабораториялық және практикалық сабақтарда) студенттер осы мәселелерді мектеп психологы қызметін модельдейтін жағдайларда шешуді жаттығады. Мектептегі іс-тәжірибеге алдын-ала дайындық көреді.

– студенттер инновациялық білім жағайында оқушыларды қолдау икемділіктерін меңгеруі тиіс. Мектеп жаңартылған білім беру жүйесіне дәстүрлі әдістемелер мен оқыған оқушылардың белгілі бөлігінің жаңалықтарға (мысалы, критериларды бағалау жүйесіне) бейімделуі қажет. Студенттер (кафедра оқытушысы немесе мектеп психологының көмегімен) оқушылар үшін психологиялық тренингтер жобалауы және ұйымдастыруы қажет.

Қорытынды. Жалпы, студент – болашақ педагог-психолог мектептегі инновациялық іс-әрекетті психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуге, сондай-ақ өз жұмысы мазмұнына және формаларына енуші өзгерістерге дайын болуы, оған қажетті құзыреттіліктерді меңгеруі тиіс. Болашақ педагог-психолог үнемі өзгерістер жағдайында инновациялық дамушы педагогикалық жүйе болған мектепте өзінің ұжымының, мұғалімдер командасының, жеке мұғалімдер, ата-аналар, оқушылардың инновациялық-білімдік ортадағы әрекеттеріне және өзара әрекеттесуіне психологиялық-педагогикалық қолдау көрсетеді. Мұндай қолдау студентті мектеп психологының инновациялық бағдар алған дәстүрлі жұмыс бағыттарына сай теориялық және тәжірибелік дайындығын көздейді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. *Qazaqstan Respublikasynda bilim men ғылымды damytıdyń 2016-2019 jyldarǵa arnalǵan memlekettik baǵdarlamasy.* – Astana, 2016.
2. *Mýhametjanova A.O. Bolashaq bastayysh synyp muǵalimderiniń aýyl mektepterinde pedagogikalıq innovatsıany pıdalanýǵa daıarlaý // Ped. ғыl.kand...diss.- Qaraǵandy, 2010.*
3. *Masyrova R.R. Tendentsu razvıtıa innovatsıu v srednem obrazovanıı Kazahstana // Avtoref. diss...dokt.ped.nayk.- Týrkestan, 2008. – 50 s.*
4. *Daribaeva S.K. Bolashaq mamandardyń innovatsıualyq is-áreketin uıymdastyryú // Molodoı ýchenı, 2015. - №2. – S.21-23.*
5. *Bitianova M. Organizatsıa psıhologıcheskoı raboty v shkole. – M.: Sovershenstvo, 1998.*

FTAMP: 15.41.39

<https://doi.org/10.51889/2021-4.1728-7847.16>

А.Н. Аутеева¹, А.Т. Бекмурат¹

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

АУТИЗМІ БАР БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Ұсынылып отырған мақалада қазіргі таңда түзету мәселесі әлемдік деңгейге айналған аутизм спектрі жөнінде теориялық шолу жасалған. Жаһандық даму барысында аутизмді түзету әлемдік проблемаға айналу себебі, бұндай бұзылысы бар балалардың саны күн өте артуда. Қазіргі заманғы зерттеушілердің пікірінше, ерте жасатағы аутизмнің әртүрлі формалары 10 000 баланың 4-26 жағдайында кездеседі. Сонымен қатар, дамудың осы бұзылысының жоғарлау жиілігі байқалады. Бұл балаларда сөйлеу тілі дамуында бұзылыстар жиі кездеседі. Аутизмді түзетудің жолы ретінде бала бойындағы сөйлеу алу қабілетін арттыру арқылы болады. Сөйлеу алу дағдысын дамыту арқылы баланы қоғамға кіргізіп, әлеуметтендіре аламыз. Бұл мақалада аутизмді бар балада сөйлеу тілінің дамуын теориялық негіздеп, ерекшеліктерін сипаттауға тырысады.

Түйін сөздер: аутизм спектрі, коммуникация, сөйлеу деңгейлері, түзету, жіктеу

Аутаева А.Н.¹, Бекмурат А.Т.¹

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

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

Аннотация

В предлагаемой статье представлен теоретический обзор проблемы аутизма. В настоящее время недостаточное оказание помощи детям с аутизмом стала мировой проблемой. Это связано с ростом, так как количество детей с таким расстройством растет с каждым днем. По данным современных исследователей, различные формы раннего аутизма встречаются в 4-26 случаях из 10 000 детей. Кроме того, наблюдается повышенная частотность данного нарушения развития. У детей с аутизмом часто встречается нарушения в развитии речи. Путь к коррекции аутизма заключается в повышении способности ребенка к речевому восприятию. Развивая навыки речевой коммуникации, мы можем приобщить ребенка к обществу и социализировать его. В данной статье сделана попытка описать теоретические основы, проблемы особенностей развития речи у ребенка с аутизмом.

Ключевые слова: аутизм, коммуникации, уровни речи, коррекция, классификация

Autaeva A.N.¹, Bekmurat A.T.¹

¹Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH AUTISM

Abstract

The proposed article presents a theoretical overview of the problem of autism. Currently, insufficient assistance to children with autism has become a global problem. This is due to the growth, as the number of children with this disorder is growing every day. According to modern researchers, various forms of early autism occur in 4-26 cases out of 10,000 children. In addition, there is an increased frequency of this developmental disorder. Children with autism often have speech development disorders. The way to correct autism is to increase the child's ability to speech perception. By developing speech communication skills, we can introduce the child to society and socialize him. In this article, an attempt is made to describe the theoretical foundations, the problems of the peculiarities of speech development in a child with autism.

Keywords: Autism spectrum disorder, communication, speech levels, correction, classification

Кіріспе. Аутизм спектрін түзету зерттеу мәселесі тәжірибелі педагоготар мен дәрігерлердің және осы бұзылысты зерттеушілердің назарын аударуда. Аутистикалық бұзылулардың медициналық, педагогикалық және әлеуметтік салада маңыздылығының артуы оның нақты диагнозымен, ерекше белгілерімен және таралу жиілігінің өсуімен [F.Volkmar және A.Klin (2000) мәліметтері бойынша 10 000 балаға 0,7-ден 21,1-ге дейін; C. Gillberg (2004) мәліметі бойынша - 10 000-ға 50-100 жағдайға дейін; Дүниежүзілік аутизм ұйымының мәліметтері бойынша, 2005 жылы 250-300 нәрестеге орта есеппен аутизмнің бір жағдайы болса, 2008 жылы аутизмнің 1 жағдайы 150 балаға тең] байланысты. [1, 4 б.]

Қазіргі уақытта Аурулар мен денсаулыққа байланысты мәселелердің халықаралық статистикалық жіктемесінің (ағылш. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) 10-шы қайта қарауында (АХЖ-10, ICD-10) аутистік спектрлер бұзылуларын F84 "психологиялық (ақыл-ой) дамудың жалпы бұзылулары" (F84.0-F84.8) категориясына жатқызады және бұл топтағы жандарға жас шектеулері қойылмаған. 18 жасқа дейінгі

диагнозында аутизмі бар бала 18 жасқа толғаннан кейін де осы диагнозды қала береді, егер педагогикалық-психологиялық-медициналық көмек көрсетіліп, бұдан айықпаса. Ол категориялар мыналар:

- F84.0 – Балалық шақ аутизмі;
- F84.1 – Атипті аутизм;
- F84.4 – Психикалық дамуы тежелген және стереотиптік қозғалыстармен үйлескен гиперактивті бұзылыс;
- F84.5 – Аспергер синдромы. [2]

Көптеген зерттеушілер (L.Kanner, 1943; N.Asperger, 1944; L.Wing, 1976; M.Rutter, 1978; В.М. Башина, 1980, 1999; В.Е. Каган, 1981; И.Д. Лукашова, С.В. Немировская, 1981; К.С. Лебединская, 1987, 1988; О.С. Никольская, 1985, 1987, 1999, Феррари, 2004; Никольская, Баенская, Либлинг, 2003), аутизмі бар балалардың басты ерекшелігі – қоршаған әлеммен қарым-қатынастың бұзылуы, бұл белгілер бала өмірінің екінші немесе үшінші жылында айқын басымдылықпен көріне бастайды. [3, 5 б.] Алайда, ерте жас кезеңде аутизмі бар балалар қалыпты дамып келе жатқан балалардан ерекшеленеді. Ең айқын айырмашылықтардың бірі болып аутизмі бар балалардың нәресте кезіндегі өз анасымен тығыз эмоционалды қарым-қатынас жасай алмауы, жақын туыстық байланысы бар тұлғалармен араласыр кету баяу процессінде болуы. Бұл ретте аутизмі бар балаларда сенсорлық стимулдарға – дыбыстарға, жарыққа, иістерге, жанасуларға – жоғары сезімталдық байқалады.

Зерттеушілер аутизмі балалардың мінез-құлқыларында қарама-қайшылықтардың бар екенін жұмыстарында көрсетеді. Олар өз әлемінде болып жалпы оқшауланумен, сыртқы әсерлерге өзіндік реакциялардың болмауымен және қоршаған ортаны қабылдауға немқұрайлық танытуы, тіпті қоршаған ортамен байланыста болған кезде де процессбаяу жүрумен сипатталады. Және де аутист балалар пассивтілікпен, қоршаған ортаға қызығушылықтың болмауымен, суперпрастиямен ерекшеленеді. Күнделікті өмірдегі кез-келген өзгеріс, мысалы, үйдің жиһазы өзгеруі, жаңа тамақтардың, жаңа қуыршақтың пайда болуы, көбінесе олардың наразылығын немесе қатты ашуын тудырады, бұл жылау мен қатты шыңғыру ретінде көрінеді. Осыған ұқсас реакциялар тамақтандыру, көшеде серуендеу, киімдерін жуу және күнделікті режимдегі күн тәртібі немесе уақыты өзгерген кезде пайда болады.

В.М. Башина ерте балалық аутизмді зерттеу мәселесінің қалыптасуын үлкен төрт негізгі кезеңге бөлініп қарастырған:

I кезең XIX ғасырдың аяғы - XX ғасырдың басындағы донологиялық кезеңге жатады, ол жалғыздыққа және "өз әлеміне" кетуге тырысатын балалар туралы жекеленген ғалымдардың жазбаларымен сипатталады.

II кезең XX ғасырдың 20-40 жылдарына сәйкес келетін Канн кезеңіне дейінгі кезең (доканнер кезеңі) деп аталады. Осы кезеңде Г.Е. Сухарева балалардағы шизофренияны анықтау мүмкіндігі туралы мәселені талқылады.

III кезең 1943-1970 жылдары орын алды және ерте балалық аутизм синдромын алғаш рет американдық балалар психиатры Каннер (1943) сипаттаған. Сонымен бірге, Каннердің жасалған еңбектерін білместен, австриялық психиатр Аспергер балалардағы аутистикалық психопатияны сипаттады (1944). 1975 жылы М.Ш. Вроно мен В.М. Башина аутизмді шизофренияның қозуынан кейін балада пайда болатын аутистикалық жағдай ретінде қарастырды.

IV кезең немесе каннерден кейінгі кезең, яғни Каннердің ерте балалық аутизмге деген көзқарастарын терең зерттеп, едәуір өзгешелікпен сипатталады және бұл кезең XX ғасырдың 80-90 жылдарына сәйкес келеді. Қазіргі уақытта аутизмнің екі түрі туралы түсінік бар: Каннердің классикалық аутизмі және аутизмнің нұсқасы, яғни, оған аутистік спектрдің белгілі бір дәрежеде көрінуімен сипатталады.[4, 154-165 б.]

Зерттеу әдіснамасы. Медициналық зерттеулерде ең өзекті мәселелердің бірі аутизм спектрінің бұзылуы мәселесі болып табылады және осы саладағы зерттеушілер (Gillberg С.,

1995; Bailey D.B., 1996; Folstein S.E., Rosen - Sheidley B., 2001; Rogers S.J., 2001; Wassink T.H., 2001; Acosta M.T., Pearl P.L., 2006) аутизмді психиатриялық тұрғыдан зерттеді.[5, 10 б.]

Психология саласының зерттеушілері (В.Hermelin & N.O 'Conner 1985, К.С. Лебединская, 1991, О.С. Никольская 1985, 1999) бала аутизмнің табиғатын түсінудегі баланың аффективті және танымдық дамуы бұзылуының логикасын түсіну арқылы ғана қол жеткізуге болады деп көрсеткен.

Арнайы білім беру саласындағы зерттеулерде аутизм мен оған жақын ұғымдар, яғни, аутистикалық ойлауды, аутистикалық ым-ишара зерттеуге арналған жеке жұмыстар бар (Викторов И.Т.1980; Воловик В.М., 1980; Красильников Г.Т.,1995; Смулевич А.Б.,1999). [6, 8 б.] Аутизмнің осы жағын зерттей отырып, түзету жолын негіздеген.

Ресей ғалымдары ерте балалық аутизмнің түрлерін сипаттаған. 1967 жылы С.С. Мнухин, А.Е. Зеленецкая, Д.Н. Исаев алғаш рет органикалық аутизмнің сипаттамасын берсе, 1947, 1970 және 1982 жылдары Г.Н. Пивоварова мен В.М. Башина, В.Е. Каган каннердің ерте балалық аутизмін зерттеу теориясына өз үлестерін қосты. Ерте балалық аутизмді шизофрениядан кейінгі баланың жағдайы деп 1975 жылы М.Ш. Вроно, В.М. Башина қарастырған.[7, 607 б.]

Соңғы онжылдықта балалық шақтағы атипті аутизм мәселесін зерттеуге басымдық берілсе (Башина В.М. 2001,2006; C.Gillberg C., 1995,2004; Rutter M.et al., 1994; Bailey D.B. et al., 2001; Folstein S.E., Rosen-Sheidley B., 2001; Wassink T.H. et al., 2001 және басқалары), басқа зерттеушілер аутизмді әртүрлі нозологиялық сипаттағы аурулар шеңберіндегі синдром ретінде талдады (Маринчева Г.С., Гаврилов В.И., 1990; Ворсанова С.Г. с соавт., 2005, 2013; Gillberg C., 1992, 1995; Bailey D.B. et al., 2001; Rogers S.J. et al., 2001; Acosta M.T., Pearl P.L., 2006).

Аутизмді зерттеуде этиопатогенетиканы тәсіл ретінде қарастырған К.С. Лебединская болды. Ол осы арқылы ерте балалық аутизмнің пайда болу этиологиясын анықтаған:

- орталық жүйке жүйесінің әртүрлі ауруларынан пайда болған аутизм;
- психогендік аутизм;
- шизофрениялық этиологиядан пайда болған аутизм;
- метаболикалық ауруларда;
- хромосомалық патологиядан.

Аутизмді бар балалар қабылдау мен сезімді, ойлау мен қиялды, есте сақтауды, сөйлеуді, эмоционалды саланы дамытуда өзіндік ерекшеліктерге ие, сонымен қатар олар гиперсензитивтіліктің салдарынан қорқынышқа ие.

Бұл балаларда сенсорлық қабылдауға қалыптан тыс реакция байқалады. Бұл реакциялар баланың бойындағы сенсорлық қабылдаудың жоғары болуымен байланысты. Сезімталдықтың жоғарылауына байланысты аутизмді бар балалар сыртқы әсерді елемуге бейім, егер олар әлеуметтік және физикалық әсерден туындаса. Балалар адамға емес, әртүрлі заттарды қатты қызығады.

Және де аутизмді бар балаларда кеңістікті бағдарлаудың бұзылуымен, нақты бейнеленген объективті әлемнің тұтас бейнесін дұрыс қабылдамаумен сипатталады. Олар үшін дыбыстар, заттың пішіні мен құрылымы, оның түсі маңызды, бірақ объектінің өзі емес. Олар иістерге сезімтал және айналадағы заттарды иіскеп, тәмін көріп зерттейді.

Ерте балалық аутизмді бар балалар үшін өз денесінен келетін тактильді және бұлшықет сезімдері олар үшін өте маңызды болып келеді. Балаларға бүкіл денесімен шайқалу, бірқалыпты секіру және қағазды немесе матаны жыртудан, су құюдан немесе құм себуден ләззат пен жан тыныштығын алады. Алаулап жанқан болмаса әлсіз от көргенді де ұнатады. Өз бойындағы ауырсыну сезімталдығы төмендеген кезде, олар өздеріне әртүрлі зақым келтіруге арқылы сол сезімді оятқысы келеді.

Сондай-ақ, аутизмді бар балалардың есте сақтау қабілетінің өзіндік ерекшелігін бар: оларда жақсы механикалық жады бар, бұл эмоционалды тәжірибені ұзақ уақыт есте сақтауға мүмкіндік туғызады. Осы эмоциялардың санада қалуынан қоршаған әлемді қабылдауда стереотипті күйде болуына жағдай жасайды. Балалар бірдей дыбыстарды, сөздерді бірнеше рет қайталап тұра алады немесе бір сұрақты қайта-қайта сұрай береді. Өленді оқып отырған ересек адамның бір

сөзді немесе жолды жіберіп алмауын қатаң қадағалай отырып, өлеңді оңай есте сақтайды. Өлең ырғағына бала тербелуі мүмкін болмаса әуенге сай мәтіннің құрастыруы да әбден мүмкін.

Ерте балалық аутизмді бар балалардағы ойлану қабілеті бір жағдайдан екінші жағдайға ауысу қиындықтарында көрінеді. Балаға айналадығы құбылыстардың уақыт өте келе өзгеруін түсіну, себеп-салдар жағдайларды анықтау қиын.

Интеллектуалды бұзылыстың болуы аутизмді бар балалар үшін міндетті емес. Бұл саладағы бұзылыс негізгі ерекшелік болып табылмайды. Балалар белгілі бір салаларда дарындылық қабілетін көрсете алады. Алайда ойлаудың аутизм бағыты сақталады.

Эмоционалды-ерік саласының дамуындағы ерекшеліктері аутизм спектрінде жетекші болып табылады және туғаннан кейін көп ұзамай көрініс бере бастайды. Аутизмді бар балалардың эмоцияларының жантануы, яғни активизациясы бұзылған. Бұл бұзылыс адамның бетіне, әсіресе көзіне қарамауымен, эмоциялық жауап ретінде болатын жымыю, күлкінің болмауымен, сөйлеу және қозғалыс әрекеттерінің болмауымен көрінеді.

Аутизмді бар балалар қалыпты балалардан өздеріне жақын ересектермен эмоционалды байланыстың әлсіздігімен ерекшеленеді. Олар ата-аналарын басқа ересектерден ажыратса да, аутизмді бар балалар өз ата-аналарына деген үлкен сүйіспеншілікті сезінбейді және білдірмейді.

Аутист баланың қиындықтары басқалармен, тіпті ең жақын адамдармен эмоционалды байланыс орнату және дамыту мүмкіндігінің бұзылуында көрінеді. Бұл психикалық дамудың бұзылыстарына және сөйлеу ерекшелігіне байланысты.

Аутизмді бар балалардың сөйлеу ерекшеліктері көптеген зерттеушілердің жазбаларында сипатталған. L.Kanner (1943) бұл балаларға қойылған сұрақтардың сөздерін ғана емес, интонациясын да сақтай отырып, кері қайталап айтып беретін «кешіктірілген эхолалияны» анықтады. L. Bender (1952) аутизмді бар балалардың өзіндік "іштей" сөйлеу сапасын және 231 дауыстың механикалық модуляциясын, оның биіктігі мен тоналдылығының ерекшеліктерін сипаттады. [8, 217 б.] В. Hermelin және N.O ' Connor (1970) аутизмді бар балалардың сөйлеу ерекшеліктерін зерттей отырып, "эхолалия" дамудың кешігуі бар балаларға қарағанда жақсы екенін, ал семантикалық мазмұны бар мәтін олардың естерінде сақталмайтынын анықтады. Және де аутизмді бар балаларда сөйлеудің грамматикалық құрылымының қалыптасу деңгейінің төмен екеніне назар аударды. [9, 368 б.]

T.Shapiro және G.Ginsberg (1971), аутизмді бар балалардың сөйлеу ерекшеліктерін талдай отырып, онда эхолалиялардың басым екендігі, сондай-ақ "жаргон", "толық емес" және "жетілген сөйлеудің" бір мезгілде үйлесуін анықтады. [10, 50 б.] В.М. Башинаның пікірінше бұл бұзылыс балалардағы сөйлеу және басқа да қызмет салаларының біркелкі жетілмегендігімен, әр функционалды жүйеде қарапайым және күрделі құрылымдар арасындағы иерархиялық қатынастардың бұзылуымен, қалыпты дамудағыдай керек емес дағдыны ұмыту құбылыстарының болмауымен сипатталады. Осы себепті, әр қызмет саласында (сөйлеу, мотор және т.б.) қарапайым және күрделі функциялардың хаотикалық "қабаттасуы" байқалады, бұл аутизмді бар балаларды қалыпты дамудан ерекшелендіреді. Дәл осы құбылыстарда жеке дамудың бұзылуы, оның диссоциациясы көрінеді.

О.С. Никольская, Е.Р. Баенская және М.М. Либринг аутист балалардың психикалық дамуы мен сөйлей алу ерекшеліктерін зерттеп, бұл балаларда қоршаған ортамен белсенді қарым-қатынас жасау мүмкіндігінің бұзылуымен, әлеммен байланыста аффективті дискомфорт шегінің төмендеуімен байланысты деп санайды. [11, 60 б.] Олардың пікірінше, мақсатты коммуникативті сөйлеудің дамуы бұзылған жағдайда, балалар жеке сөйлеу формаларын, жекеленген дыбыстарды, буындар мен сөздерді бөлек-бөлек айтады. Бала көбінесе басқа адамға жүгініп, көмек сұрамайды, тіпті анасына қоңырау шалып, бір нәрсе сұрай алмайды, өз қажеттіліктерін білдіре алмайды, бірақ, керісінше, ол үшін қызықты сөздерді шашыраңқы түрде қайталай алады.

Т.И. Морозова аутист баланың не айтылғанын түсінбей қайталай беретін эхолалия сияқты сөйлеу дамуының мұндай патологиясын, аутизмді бар баланың орталық жүйке жүйесінің нейродинамика мен имитация процестерінің органикалық зақымдануына байланысты деп

есептейді. [12, 88 б.] Және бұл бұзылысты аффективті, дизонтогенетикалық проблемаларымен және кататонияның көріністерімен байланыстырады.

Val Cumine, Julia Learch, Gill Stevenson өздерінің "Autism in the Early Years" кітабында аутист бала көбінесе сөздерді қолдануды тоқтататынын айтады. Авторлар Элвис атты баланың дамуын мысалға келтіреді, оның сөйлеуінде 18 ай жасында шамамен 20 сөз болған, ал екі жасында ол үнсіз сөйлемей қалды. [13, 120 б.] Бұл мысал аутизмі бар баланың дамуын сипаттауға тән.

Аутистік спектрі бар баланың дамуының деңгейін анықтауда сөйлеу алу қабілеті маңызды роль атқарады. Баланың сөйлеудегі сөздік қоры және рецептивті мен экспрессивті сөйлей алу дағдысы аутизмі бар тұлғаларды салыстыруға және даму көрсеткішін білуге көмектеседі. (Battaglia, 2012; Begeer et al., 2013; Brynskov et al., 2016; Condouris et al., 2003; de Marchena et al., 2011; Dunn & Bates, 2005; Haebig et al., 2015; Hala et al., 2007; Hani, 2015; Harper-Hill et al., 2014; Huemer & Mann, 2010; Löfkvist et al., 2014; McGregor et al., 2012; Naigles et al., 2013; Pastor-Cerezuela et al., 2016; Paynter & Peterson, 2010; Singh & Harrow, 2014; Su & Su, 2015; Whitehouse et al., 2007)

Аутизмі бар балалардың сөйлеу қабілетінде әртүрлі ерекшеліктер бар. Олардың басым көпшілігінде сөйлеу бұзылысының әртүрлі деңгейінде көрінеді. Және сөйлеудің толық сақталған, ешбір бұзылыссыз күйі өте аз кездеседі (Anderson et al., 2007; Pickles et al., 2014). Аутизмі бар балалардың, шамамен, 25-30%-ы адамдармен сөйлесу үшін жеке сөздер мен тұрақты тіркестерді қолдана отырып, минималды вербальды түрде қолданады (Pickles et al., 2014; Tager-Flusberg and Kasari, 2013) Коррекциялық жұмыстарды ерте бастағанның өзінде, аутизмі бар балалардың экспрессивті сөйлеуінде айтарлықтай бұзылыстар байқалады. (Perry et al., 2010; Eapen et al., 2013; Howlin et al., 2009; Stahmer et al., 2011).

Әр түрлі елдердің арнайы педагогика саласында жүрген білімді де білікті мамандар аутизмді педагогикалық-психологиялық-медициналық тұрғыдан зерттеулер жасап, бұл аутизмдегі толыққанды *сөйлесу* дағдысын қалыптастыру педагогикалық сипаттағы мәселе деп қорытынды жасауға мүмкіндік берген. Осыған байланысты, соңғы онжылдықтарда шетелдік зерттеушілер мектеп жасына дейінгі аутизмі бар балалардың сөйлеу тілінің дағдыларын қалыптастыру тәсілдерін анықтауда. Осы санаттағы балаларда, яғни аутизмі бар балалардың сөйлесу дағдыларын зерттеу, түзету әдістері белсенді дамытуға көзқарас берілген.

К.С. Лебединская, О.С. Никольская аутизмі бар балалардағы сөйлеу бұзылыстарының жіктелуін құрастырған [14, 60 б.]

Сөйлеудің бұзылуы ауырлық дәрежесі байланысты өзгереді.

Зерттеу нәтижелері. *Бірінші деңгейде* дауыс шағыру яки ыңылдау (гуление) 2-6 айда, былдырлау (лепет) 5-7 айда пайда болады. Ал, алғашқы сөздер 8-12 айда айтады, яғни қалыпты дамуы бар балаларға қарағанда ертерек. Алайда ата-аналар, әдетте, баланың алғашқы сөздері оның қажеттіліктеріне мүлдем байланысты емес екенін байқайды. Сөз ішінде өтініш жасау, адаммен араласу деген қатынас сөздердің жоқ екенін сезіледі. Бала "ана" сөзімен кез-келген адамды және кез-келген нәрсені атай алады. Аутизмі бар баланың алғашқы сөздері әдетте буын құрылымында күрделі, шамадан тыс интонациямен жасалады, барлық дыбыстар нақты айтылады.

Сөздер пайда болғаннан кейін көп ұзамай балаларда алғашқы сөз тіркестер құрастырады. Фразалық сөйлеудің қалыптасуы өте тез жүрсе де, бірақ мұндай сөйлеу, әдетте, мағыналық жағынан нақты сипатта болмайды.

2-2,5 жаста аутист баланың сөйлеуі жас нормасынан артта қалуы байқалады. Бұған, әдетте, кез-келген соматикалық ауру, психологиялық жарақат немесе басқа жағымсыз әсерлер әсер етеді. Кейбір жағдайларда мұндай регрессияның маңызды себептерісіз-ақ болады. Кейбір балалар сөйлеуді толығымен жоғалтады, яғни, қарым-қатынасқа түскенде тек дыбыстайды болмаса мінгірлейді. Кейде аффекті кезде (адам көңіл-күйінің кенеттен өзгеріп, әсерленуі (долдану, үрейлену, т.б.) баланың бұрын естіген сөздерді эхолалия ретінде қайталауы байқалады

және сөйлегенде қарапайым тіркестер өте сирек кездеседі. Сөйлеудің нашарлауы бала моторикасының дұрыс дамымауына септігін тигізеді.

Дауысын шығарып сөйлеуі жоғалғанына қарамастан, баланың ішкі сөйлеуі сақталады және дами алады. Ұзақ және мұқият бақылаудан кейін ғана аутист баланың бұндай сөйлеуінің ерекшелігін көруге болады. Бір қарағанда, бала оған бағытталған сөйлеуді мүлдем түсінбеуі мүмкін. Алайда көп нәрсе жағдайға байланысты сөздерді ұғынады. Сондықтан балаға оның еріксіз аффективті назарында сөйлеу тікелей сөйлеуден гөрі жақсы түсінеді. Сонымен қатар, мұндай балалар көбінесе моториканың дамымауы, істеген істің мақсаты болмауы және назар аударудың төмендігі салдарынан ересек адамның өтінішін немесе нұсқауларын орындай алмайды. Алайда, аутист баланың мінез-құлбығы мен әрекетіне ересектердің оған қарап сөйлеуіне өзіндік реакциясы баяу болса да, айтылған сөзді белгілі бір дәрежеде ескеретіні байқалады.

Екінші деңгей. Бұл жағдайда сөйлеудің қалыптасуында кешеуілдеу байқалады. Біңылдау (гуление) 3-5 айда, былдырлау 5-11 айда пайда болады, кейде тіпті оның болмауы да байқалады. Алғашқы сөздер 1 жастан бастап немесе 1 жас 2 айдан 3 жасқа дейін шыға бастайды. Бұл сөздерді сөйлесуге бағытталған сипаты жоқ, тек жеке сөздердің стереотиптік жиынтығын білдіреді.

Сөйлеуді дамытудың осы нұсқасына тән ерекшеліктер – дыбысты айтудың тұрақты бұзылуы, сөздердегі дыбыстардың өзгеруі, сөйлеудің баяу қарқыны, сирек жағдайларда ғана жедел қарқын байқалады. Ерте балалық аутизмі бар баланың психикалық тонусының төмендеуіне байланысты сөйлеу әрекеті де дамымайды. Сондықтан оның сөздік қоры механикалық есте сақтау есебінен баяу жинақталады және баланың стереотиптерге бейімділігіне байланысты сөздер санасында сақталады. Мұндай балада фразалық сөйлеудің дамуы өте қиын, кенеттен айтқан сөз тіркестер грамматикалық қателікке толы, яғни сөйлеуде көмекші сөздер қолданылмайды, сөздер жіктік және сандық бойынша өзгермейді, сөйлеудегі етістіктер негізінен белгісіз түрде кездеседі, сын есімдер іс жүзінде жоқ. Аутизмі бар балаларда жеке есімдіктерді қолдану ерекшеліктері байқалады. Мысалы, "мен" жеке есімдігін бала сөйлеуде пайдаланбайды, бала өзі туралы екінші немесе үшінші тұлғада айтады. Жасы ұлғайған сайын аутист балалар көптеген сөйлеу мәнерін және сүйікті өлеңдерінен, әндерінен, ертегілерінен үзінділер естерінде сақтайды. Бұл сөздерді қоршаған орта мен жағдайға қарамастан байланыссыз қолданады. Ұзақ түзетуден кейін ғана аутист балалар сөйлеу мәнерін өз орнында азды-көпті дұрыс қолдана бастайды.

Сөйлеуді дамытудың *үшінші деңгейінде* бұл балаларда сөйлеу бұзылыстарының басқа сипаты байқалады. Сөйлеудің дамуының негізгі кезеңдері сау балаларға қарағанда бұл деңгейдегі аутист балаларда ертерек пайда болады: алғашқы сөздер 6 айдан 12 айға дейін, алғашқы тіркестер 12 айдан 16 айға дейін пайда болады. Ата-аналар, әдетте, баланың сөздік қоры тез өсетініне, фразалар бірден грамматикалық тұрғыдан күрделене түсетініне, тәуелсіз толыққанды ойлау қабілетіне таң қалады.

Нәтижесінде, бұл деңгейдегі аутизмі бар балалардың таң қаларлық ерекшелігі байқалады: үлкен лексикалық қоры бола тұра, баламен тілдесу мүмкін емес. Бұл мұндай балалардың сөйлеуі стереотипті болғандықтан.

Бала өз қызығушылығына сай келетін эмоционалды бай сөйлемдерді есте сақтап, соларға қызығады. Қызығатын маңызды тақырыптарды монолог түрінде сөйлесе, диалог жасағанда, сұхбаттасушымен белсенді сөйлеу қарым-қатынасына қабілетсіз. Бала еріксіз сөйлегенде дұрыс, күрделі грамматикалық құрылымдар қолданылады. Есінде қалған тұрақты тіркестерді әрдайым жағдайға сәйкес қолданады.

Балаларда сөздердің дыбыс құрылымы назар аударуы байқалады. Бала үлкен қызығушылықпен сөздегі жеке дыбыстар мен буындарды ауыстырады және пайда болған сөздің мағынасына қызығушылық танытпайды. Сөзжұмбаққа деген сүйіспеншілік байқалады.

Сөйлеуді дамытудың осы дәрежесіндегі аутизмі бар балалар оған қаратылып сөйленген сөздерді жақсы түсінеді, бірақ оған бұйырып сөйлегенді әрдайым белсенді түрде орындай бермейді, кейде оларды орындаудан мүлдем бас тартады. Бұл бұйрық сөйлемнің мазмұнына, баланың жеке қызығушылықтары байланысты орындайды. Бұл балалардың сөйлеуінің сыртқы

белгілеріне: дауыстың қаттылығы, сөздің соңғы екпінін арттыруы, жылдам қарқынды сөйлеуі, сөздерді толық аяқтамай тоқтап қалуы, дыбыстарды өткізіп жіберуі және ауыстыруы, оларды анық емес, бұлыңғыр айтуы. Кейде сөйлеуі ашулы болады. Балалар ересектердің эмоционалды жоғары интонациялық сөйлеуін оңай қабылдайды. Бұлшық ет тонусы жоғары болуы әсерінен дыбысты айту, темп және қалыпты сөйлеуіне ықпал етеді.

Төртінші дәреже. Бұл балаларда ерте сөйлей алу дамуы қалыпты жас нормасына сәйкес келеді. 2-2,5 жасында сөйлеу белсенділігі күрт төмендейді, сөйлеу регрессиясы байқалады, алайда бұл толық мутизмге әкелмейді. Аутизмі бар баланың сөйлеу тілінің дамуы 5-6 жасқа дейін ғана дамиды. Бұл белсенді сөздіктің күрт азаюына әкеледі. Сөйлеуі ақыл-есі кем адамдардың сөйлеуіне ұқсас болады. Осы кезеңде фразалық сөйлеу іс жүзінде жоғалады. Бала қойылған сұраққа тек эхолалия ретінде ересек адам айтқан сөзді қайталайды.

Бала өте аз сөйлесе де, оның жас нормасына сәйкес келетін немесе одан асып түсетін пассивті сөздік бар екенін білуге болады. Ерте балалық аутизмі бар балаларда дыбыстың айтылуында бұзушылықтар жиі кездеседі. Эмоционалды жағдайда бала барлық дыбыстар мен күрделі дыбыстық тіркестерді дұрыс және нақты айта алады. Бұл балалардың сөз құрылымы қалыпты келеді. Яғни, оларда ешқашан буындарды немесе олардың орнын ауыстыру байқалмайды. Сөйлеудің қарқыны өзгеруі мүмкін, көбіне қарқынды емес баяу темпте жиі кездеседі, ал кейде тіпті тұтығуда мүмкін.

Оған қарап сөйлегенді түсінуі жоғары деңгейде болады. Мұндай балалар сөйлеу мазмұнына, оның семантикалық жағына көбірек қызығушылық танытады. Бұл қызығушылық пайда болуы, мысалы, өлеңдерге деген құштарлықта емес, сол өлеңдердегі эмоционалды ырғақты жүйеде айтылуына байланысты. Дамып келе жатқан фразалық сөйлеуі аграмматизмдерді болып келеді. Бұл ішінара аутизмі бар балалардың басқа балаларға қарағанда сөз тіркестерін қолдануға, тәуелсіз сөйлеуге деген ұмтылыспен қуантады. Біршама кешігіп өзі туралы сөйлегенде, яғни «мен» есімдігін бірінші жақта айта бастайды.

Қазіргі зерттеушілер (Чуприов А.П., 2013) аутизмі бар балаларға тән сөйлеу бұзылыстарының келесі радикалдарын анықтады (яғни, дамудың кідірісі немесе сөйлеу бұзылыстарының салдарын емес):

- сөйлеу тілінің дамуы ешқандай компенсациясыз бұзылуы, тоқтауы немесе регрессиясы;
- басқалардың оған сөйлеуіне реакцияның болмауы (өз атына да);
- стереотиптік сөйлеу, яғни, эхолалия, басқа адамдардың сөздері мен сөз тіркестерін, өлең шумақтарын бейсаналық түрде қайталауы;
- екінші немесе үшінші жақта өзің атауы;
- сөйлегенде сөздері аграмматизмды болуы
- "мен" жеке меншігі мен "иә" деген оң сөзді пайдаланбауы;
- қалыпты сөздерді оған сәйкес жағдайда қолданбауы (сөздерді идиосинкразиялық қолдану), сондай-ақ неологизмдерді қолдануы;
- диалогты бастау және қолдау мүмкін еместігі;
- просодиканың бұзылуы (сөйлеу әуезі, екпін, тембр (әуен), ритм, сөз тоны жағынан бұзылуы);
- сөйлемнің мағынасын түсінудегі және ұғымдарды қолданудағы қиындықтар;
- вербальды емес коммуникацияның бұзылуы (жестикаляция, мимикалық экспрессия);
- белсенді сөздік қорында балаға жақын адамдарды білдіретін сөздердің болмауы, мысалы, «ана», «әке».

Қорытынды. Сонымен, барлық зерттеушілер аутизммен ауыратын балалардың сөйлеу ерекшеліктерін атап өткен. Оларға: мутизм, эхолалия, сөздер мен сөз тіркестері дұрыс қолданбау, есімдіктерді дұрыс пайдаланбау, әсіресе, сөйлегенде "мен" есімдігінің болмауы. Сөйлегенде сөйлемдердің лексика, семантика, просодика жағынан қате құрастырылуы. Сөйлеудің грамматикалық құрылымы, дыбыстық айтылым, сөздердің стихиясында бұзылыстардың болуы. Және де ескеретін нәрсе, жоғарыда аталған барлық белгілер міндетті түрде бір аутист баланың бойында байқала бермейді.

Балалық аутизмді бар баланы қоғамдық өмірге кіріктіруде кедергі келтіретін негізгі бұзушылықтардың бірі – осы сөйлесу дағдыларының жетіспеушілігі. Сөйлесу дағдысы аутист баланың жеке тұлғалығының қалыптасуына, таным қабілетінің артуына, қоғамға еніп, әлеуметтенуі талпыныс күші болатын құралы. Осы себепті сөйлеу тілін қалыптастыру аутизмді түзетуде маңызды орынға ие.

Әр түрлі елдердің арнайы педагогика саласында жүрген білімді де білікті мамандар аутизмді педагогикалық-психологиялық-медициналық тұрғыдан егжей-тегжейлі зерттеулер жасап, бұл аутизмдегі толыққанды сөйлесу дағдысын қалыптастыру педагогикалық сипаттағы мәселе деп қорытынды жасауға мүмкіндік берген. Осыған байланысты, соңғы онжылдықтарда шетелдік зерттеушілер мектеп жасына дейінгі аутизмді бар балалардың сөйлеу тілінің дағдыларын қалыптастыру тәсілдерін анықтауда. Осы санаттағы балаларда, яғни аутизмді бар балалардың сөйлесу дағдыларын зерттеу, түзету әдістері белсенді дамытуға көзқарас берілген.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Simashkova N.V. *Atypical autism in childhood: 14.00.18: 2006. – Moscow, 2003. – 4 p.*
2. *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD)* <https://www.who.int/>
3. Lavrentieva, N.B. *Preparation for school education of children with autism: 13.00.03: 2008 – Moscow, 2008. – 5 p.*
4. Bashina V. M. *Early childhood autism//Healing: Almanac - 1993. –154-165 p.*
5. Alyoshina N.V. *Clinical and catamnestic study of various forms of autism: 14.01.06: 2015. – Moscow, 2015. – 10 p.*
6. Baenskaya E.R. *Features of early affective development of children with autism: 19.00.10: 2000. – Moscow, 2000. – 8 p.*
7. Cherepkova N.V., Ivanova D.A. *Features of mental and speech development of children with early childhood autism // Science Time – 2014. - №12. – 607 p.*
8. Kanner L. *Autistic disturbances of affective contact [Electronic resource] // Nervous Child. 1943. Vol. 2, Iss. 3. P. 217. URL: http://neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf (Accessed: 15.09.2014).*
9. Shipitsyna L.M. *Children's autism: Textbook: textbook. manual for students. higher and secondary pedagogical, psychological and medical educational institutions - St. Petersburg: Didactics Plus, 2001.- 368 p.*
10. Bashina V.M. *Early childhood autism // Healing. – Moscow, 1993. – 50 p.*
11. Nikolskaya O.S., Baenskaya E.R., Liebling M.M. *Autistic child. Ways to help. 5th ed., ster. – M.: Terevinf, 2009. – 60 б.*
12. Morozova T.I. *Deviations in speech development in childhood autism and the principles of their correction // Autism: method. rec. on correctional work. – Moscow, 2002. – 88 p.*
13. Cumine V., Dunlor J., Gill S. *Autism in the Early Years: A practical Guide. N.Y.: Routledge, 2010. – 120 p*
14. Lebedinskaya K.S., Nikolskaya O.S., Baenskaya E.R. *Children with communication disorders: Early childhood autism. – Moscow: Enlightenment, 1989. – 60 p.*

О.С. Сангилбаев¹, Ж.Б. Тогайбекова¹

¹«Тұран» университеті, Алматы қ., Қазақстан

КӨПЭТНОСТЫҚ ҚОҒАМДАҒЫ СТУДЕНТТЕРДІҢ ТОЛЕРАНТТЫЛЫҒЫНЫҢ ДАМУЫН ЭМПИРИКАЛЫҚ ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Көпэтностық қоғамдағы толерантты қатынастардың болуы табиғи, мәжбүрлемейтін ынтымақтастыққа, әртүрлі мәдениеттегі адамдардың жақындасуына әкеледі. Көпэтностық қоғамдағы толеранттылықты дамытуға әр түрлі тұлғааралық қақтығыстардың алдын алудың, бейбітшілік пен келісімге қол жеткізудің негізгі шарттарының бірі ретінде үлкен үміт артылады. Сондықтан, қазіргі жағдайда, әр түрлі әлеуметтік, жас, тендерлік және басқа топтардың жас ұрпақтарының толеранттылығының әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктерін зерттеу нәтижелері сәйкестікті қалыптастырудың психологиялық және педагогикалық бағдарламаларын сәтті дамытудың және жүзеге асырудың кепілі болып табылады.

Мақаланың зерттеу нысаны Алматы қаласындағы жоғары оқу орындарының ер және әйел студенттері болып табылады.

Автордың зерттеу барысында қойылған мақсаты – көп этникалық қоғамдағы студенттердің толеранттылығын дамыту ерекшеліктерін зерттеу.

Мақаладағы эмпирикалық зерттеуге көп этникалық қоғамдағы студенттердің толеранттылығының даму ерекшеліктерін зерттеу және сипаттау үшін эмпирикалық зерттеу бағдарламасын әзірлеу жатады.

Зерттеу барысында жұмыстың нәтижелері мен тұжырымдарының сенімділігі және эмпирикалық зерттеу ережелерін сақтаумен дәйекті түрде қолданумен қамтамасыз етілді. Сонымен қатар, басқа зерттеушілердің нәтижелерімен салыстыру және статистикалық маңызды заңдылықтарды анықтауға жеткілікті іріктеу мөлшерін, математикалық статистика мен компьютерлік деректерді өңдеу аппараттары қолданылған.

Түйінді сөздер: толеранттылық, көпэтностық қоғам, этникалық сәйкестік, толеранттылық индексі.

Сангилбаев О.С.¹, Тогайбекова Ж.Б.¹

¹Университет «Тұран», Алматы қ., Қазақстан

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПОЛИЭТНИЧНОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация

Существование толерантных отношений в полиэтничном обществе ведет к естественному, ненасильственному сотрудничеству, сближению людей из разных культур. Большие надежды возлагаются на развитие толерантности в полиэтничном обществе как на одно из главных условий предотвращения различных межличностных конфликтов, мира и согласия. Таким образом, в сложившейся ситуации результаты исследования социально-психологических особенностей толерантности подрастающего поколения разных социальных, возрастных, нежных и иных групп являются залогом успешной разработки и реализации психолого-педагогических программ конформности.

Объектом исследования статьи являются студенты мужского и женского пола вузов г.Алматы.

Целью исследования автора является изучение особенностей развития студенческой толерантности в полиэтничном обществе.

Эмпирическое исследование в статье включает разработку эмпирической исследовательской программы для изучения и описания особенностей развития студенческой толерантности в полиэтничном обществе.

В ходе исследования была обеспечена достоверность результатов и выводов исследования и последовательное применение правил эмпирического исследования. Кроме того, было использовано достаточное количество образцов, математической статистики и устройств компьютерной обработки данных для сравнения с результатами других исследователей и выявления статистически значимых закономерностей.

Ключевые слова: толерантность, полиэтничное общество, этническая идентичность, индекс толерантности.

O.S. Sangilbaev¹ Zh.Togaybekova¹
¹Turan University, Almaty, Kazakhstan

AN EMPIRICAL STUDY OF THE DEVELOPMENT OF STUDENT TOLERANCE IN A MULTIETHNIC SOCIETY

Abstract

The existence of tolerant relations in a multi-ethnic society leads to natural, non-coercive cooperation, the rapprochement of people from different cultures. Great hopes are placed on the development of tolerance in a multi-ethnic society as one of the main conditions for the prevention of various interpersonal conflicts, peace and harmony. Therefore, in the current situation, the results of the study of socio-psychological features of tolerance of the younger generation of different social, age, tender and other groups are a guarantee of successful development and implementation of psychological and pedagogical programs of conformity formation.

The object of study of the article are male and female students of universities in Almaty.

The aim of the author's research is to study the features of the development of student tolerance in a multi-ethnic society.

The empirical research in the article includes the development of an empirical research program to study and describe the features of the development of student tolerance in a multi-ethnic society.

The reliability of the results and conclusions of the study and consistent application of the rules of empirical research were ensured during the study. In addition, a sufficient number of samples, mathematical statistics and computer data processing devices were used to compare with the results of other researchers and to identify statistically significant patterns.

Keywords: tolerance, multiethnic society, ethnic identity, tolerance index.

Кіріспе. Зерттеушілердің толеранттылық мәселесіне мұқият назар аударуы ғылымды ізгілендірудің айқын көрсетілген үрдісімен, өсіп келе жатқан адамның тұлғалық даму мәселелеріне қызығушылығының артуымен, қазіргі өскелең ұрпақтың азаматтық белсенділігі мен жауапкершілігін, құқықтық өзіндік санасын, руханилығы мен мәдениетін, бастамашылдығын, дербестігін, толеранттылығын қалыптастырудан тұратын тәрбиенің маңызды міндетін бөліп көрсетуімен түсіндіріледі.

Өзге көзқарасты қабылдау қабілеті тұрақты әлеуметтік және адамгершілік сенімдері бар, жаңа ақпаратты игеруге және өңдеуге қабілетті, әлеуметтік бейімделуге және әлеуметтік шығармашылыққа қабілетті адамның өлшемшарттарының біріне айналады. Осыған ескере отырып, толеранттылықты қалыптастыру қазіргі қоғамның сәтті дамуының шарты ретінде де, білім беру жүйесіне әлеуметтік тапсырыс ретінде де әрекет етеді [1].

Адам болмысының психологиясы шеңберінде толеранттылықты айырмашылықтарды түсінудің нұсқамасы ретінде қарастыруға болады, мұнда айырмашылық диалог шарты, диалогтағы мағыналық ұстаным ретінде қарастырылады. Толеранттылық дегеніміз – өзін Басқалар арқылы түсіну нұсқамасы. Толеранттық нұсқаманың құндылығы «өзінен басым түсу», айырмашылықтар үшін емес, жеке мағынаны кеңейту және тереңдету үшін айырмашылықтар жасау мүмкіндігінде жатыр» [2].

Толеранттылық – бұл әлемді және өзін-өзі тану үдерісінде қол жеткізілетін диалог жасауға қабілеттілік.

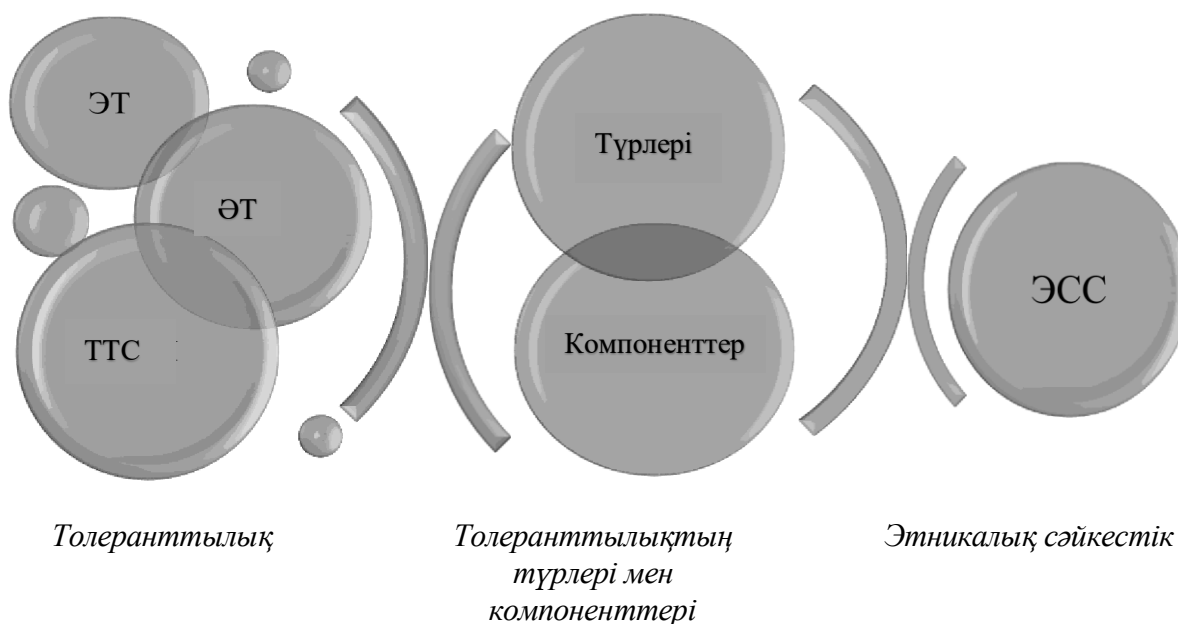
Біздің ойымызша, диалогқа дайындықтың негізі «өзгерістерге, жаңашылдыққа және сонылыққа деген ұмтылысты, белгісіз жолдармен жүруге және күрделі міндеттерді таңдауға дайын болуды, дербестік пен қабылданған шектеулерден асып түсуді» білдіретін жалпыланған жеке қасиет ретінде белгісіздікке толеранттылық болып табылады. Бұл сапа жеке тұлғаның диалогқа, жаңа «басқа біреуді» тануға бағытталғанын білдіреді [3].

Толеранттық позициясын қалыптастыруға кедергі «айқындыққа, барлық нәрседегі тәртіптілікке деген ұмтылысты, ережелер мен қағидаттардың басым рөлі туралы пікірді, дұрыс және бұрыс жолдарды, пікірлер мен құндылықтарды дихотомиялық бөлуді» білдіретін белгісіздікке интолеранттылық болуы мүмкін [4].

Зерттеуде біз этникалық сәйкестік түрі сияқты тұлғалық сипаттаманы толеранттық нұсқаманы қалыптастыру шарттарының бірі ретінде қарастырамыз. Этникалық сәйкестік әлеуметтік сәйкестіктің құрамдас бөлігі ретінде өзгеріп жатқан қоғамдағы жеке тұлғаның әлеуметтік өзін-өзі анықтауын зерттеудің ең өзекті тақырыптарының бірі болып табылады. Жеке қасиеттегі жалпы адамгершілікті көрсетуге мүмкіндік беретін факторларды анықтайтын оның мазмұны мен құрылымының ерекшеліктері – бұл әлеуметтік өзгерістердің адамның өзін-өзі тануына әсерін зерттеуге, оны жүзеге асыру мен маңызданудың барлық мүмкіндіктерін анықтауға мүмкіндік беретін саласы болып табылады [5].

Осылайша, жастар арасында толеранттылықты дамыту мәселесін зерттеу маңызды мәнге ие болып отыр, өйткені соңғы жылдары студент жастардың жоғары зиятпен, терең біліммен, кең ой-өріспен, белсенді адамгершілік ұстаныммен, рухани қажеттіліктермен қатар, кейде өзінің ерекшелік сезімін, шамадан тыс өзіне деген сенімділікті, өзінің тәуелсіздігін растауға деген ұмтылысы дамып жатыр. Бұл оларды күйгелектікке, төзбеушілікке, агрессияға, тұлғааралық қақтығыстарға, қоршаған шындықты қабылдамауға әкеледі. Студенттік жас – бұл адамгершілік жетілудің секемшілдік кезеңі ретінде сипатталатын адамның толеранттық сипаттамаларын дамыту мәселесін шешудің ерекше кезеңі, осы кезеңде үйренушінің өзін-өзі тануы мен дүниетанымы, өзін бағалау және өзін елестетуі одан әрі дамиды, қоршаған әлемге барынша назар аударатыны байқалады [6].

Демек, біздің зерттеу жұмысымыздың мәселелік өрісі тұлғаның өзін-өзі тануының құрылымдық компонентімен – этникалық сәйкестікпен байланысты қазіргі заманғы қазақстандық жастардың толеранттылығының даму динамикасымен анықталады (1-суретті қараңыз).



мұндағы,

ЭТ – этникалық толеранттылық

ӘТ – әлеуметтік толеранттылық

ТТС – толеранттылық тұлғаның сипаты ретінде

ЭСС – этникалық сана-сезім

1 сурет – Көп этностық қоғамда студенттердің толеранттылығын дамытуды зерттеу мәселесінің қойылуы

Біздің зерттеуіміздің жетекші тұжырымдамалары келесілер болып табылады:

«Студенттердің толеранттылығы» – бұл құрмет білдірудің жеке көріністерінің спектрі, студенттердің әлемнің бай мәдениеттерін, Басқаның құндылығын қабылдауы және дұрыс түсінуі, белсенді қарым-қатынаста, тілдесімде, мінез-құлықта, тартысты және мәселелік жағдайларды шешуде көрінетін ізгілік пен эмпатияның көрінісі. Толеранттылық өзін Басқа арқылы түсінуге деген нұсқама ретінде түсініледі. Толерантты нұсқаманы қалыптастырудың шарттары ретінде этникалық сәйкестіктің түрі және жеке тұлғаның негізгі нанымдары сияқты жеке қасиеттер ұсынылады.

«Көп этникалық қоғам» – бұл іскерлік және тұлғааралық байланыстардың рухани бай атмосферасы, оған кіретін субъектілердің ой-өрісін, ойлау стилін және мінез-құлқын анықтайды және олардың ұлттық және жалпыадамзаттық рухани құндылықтармен танысу қажеттілігін, әр түрлі этностардың, мәдениеттердің, діндердің, т.б. өкілі болып табылатын жеке тұлғалардың, топтардың, мәдениеттердің онды өзара әрекеттесу кеңістігін ынталандырады.

Зерттеу әдістері мен әдістемелері. Қойылған міндеттерді шешу және зерттеу болжамын тексеру үшін келесі әдістер мен әдістемелер қолданылды:

– *теориялық:* толеранттылықты зерттеу мәселесі бойынша сұрақтардың аясын көрсететін ғылыми әдебиеттерді талдау;

– *эмпирикалық деректерді жинау әдістері:* тест әдісі – «Толеранттылық индексі» жедел сауалнамасы.

– зерттеу нәтижелерін сапалы талдау және түсіндіру әдістері;

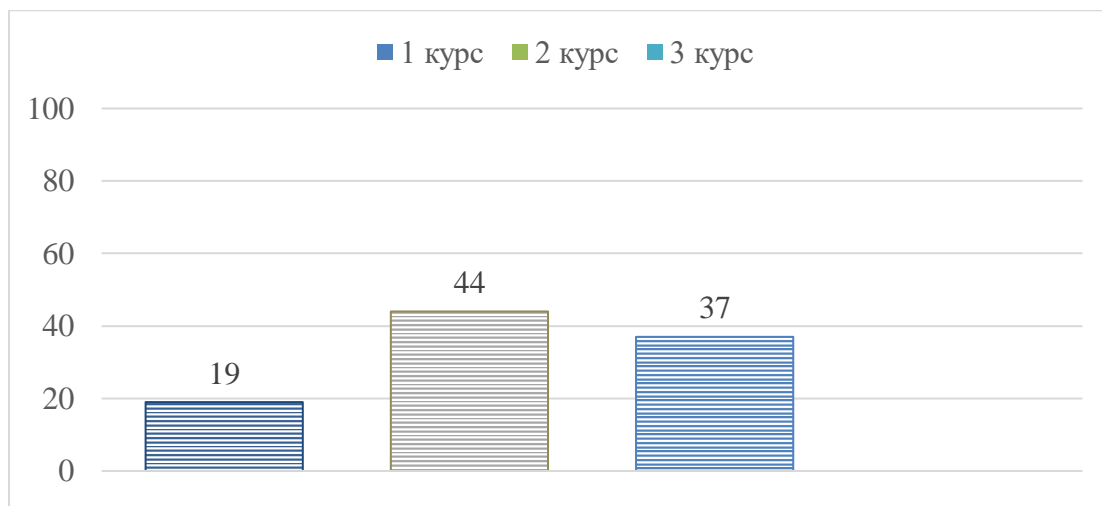
– статистикалық талдау әдістері мен процедуралары – деректерді сандық және сапалық түсіндіру үшін SPSS 23.0 статистикалық пакеті (дескриптивтік статистиканы бағалау, Манн-Уитнидің U-критерийі, корреляциялық талдау).

Студенттік кезең жастық пен ерте кемелдену кезеңін біріктіреді. Жас психологиясы тұрғысынан адам өмірінің әр кезеңі дамудың әлеуметтік жағдайымен, оның жалпы даму векторын анықтайтын міндеттерімен, сондай-ақ жетекші және жас ерекшелік психологиялық жаңадан пайда болған құрылымдарын басқаратын қызмет жүйесімен сипатталады [7].

Зерттеу әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің базасында жүргізілді. Зерттеуге 1-4 курс аралығында 100 студент (39% ұл және 61% қыз бала) қатысты (2-суретті қараңыз).

2-гистограммадан студенттердің 19%-ы бірінші курста, 44%-ы екінші курста және 37%-ы үшінші курста оқитыны белгілі.

Сауалнамаға жауап берушілердің орташа жасы 18,5 жасқа тең (1-кестені қараңыз), ең төменгі жас 17 жас (жалпы іріктеменің 1%), ең жоғарғы жас 20 жас (жалпы іріктеменің 2%).



2 сурет. Студенттерді курс бойынша бөлу %

Кесте –1.

Іріктеменің жас ерекшеліктері

Сипаттамалы статистикалар				
	N	Минимум	Максимум	Орташа
Жасы	100	17	20	18,5
Сәйкестік N (тізім бойынша)	100			

Сауалнамаға жауап берушілер зерттеуге субъективті өлшемшарттарға – қол жетімділікке, тұрпаттылыққа және тең өкілдікке сәйкес қатысты.

Зерттеу нәтижесі. Көп этникалық қоғамдағы студенттердің толеранттылығын дамытуды зерттеуге бағытталған зерттеу 5 кезеңде жүргізілді.

Бірінші кезеңде зерттеу бағыттары, әдіснамалық аппаратты нақтылау (зерттеудің мақсаттары, міндеттері, нысаны, тақырыбы және болжамдары), іздеу жұмысының стратегиясын таңдау анықталды (3-суретті қараңыз).



3–сурет. Көп этникалық қоғамдағы студенттердің толеранттылығын зерттеудің дайындық кезеңі

Екінші кезеңде тарихи-психологиялық және теориялық-әдіснамалық талдау және зерттеу мәселесі бойынша әдебиеттерді жүйелеу жүзеге асырылды. Шетелдік және ресейлік ғалымдардың тұлғаның толеранттылық мәселесіне көзқарастары қарастырылды, қазақстандық авторлардың қолданбалы зерттеулері талданды, толеранттылық түрлері және оның дамуына ықпал ететін факторлар сипатталды (4-суретті қараңыз).



4-сурет. Көп этникалық қоғамдағы студенттердің толеранттылығын зерттеудің теориялық кезеңі

Зерттеудің үшінші кезеңі эмпирикалық сипатта болды. Диагностикалық әдістемелердің батареясын қамтитын эмпирикалық зерттеу бағдарламасы жасалды:

Зерттеуде деректерді жинаудың 4 әдістемесі қолданылды (5-суретті қараңыз):

- «Толеранттылық индексі» жедел сауалнамасы (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова)
- Г.Л. Бардиердің «Толеранттылық-интолеранттылық түрлері мен компоненттері» әдістемесі (ТИТМК)
- Этникалық сәйкестік түрлері (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова).

Толеранттылық	Этностық сәйкестік
<ul style="list-style-type: none"> • Этникалық толеранттылық • Әлеуметтік толеранттылық • Толеранттылық тұлғаның сипаты ретінде • Ұрпақаралық толеранттылық • Тұлғааралық толеранттылық • Этносаралық толеранттылық • Мәдениетаралық толеранттылық • Конфессияаралық толеранттылық 	<ul style="list-style-type: none"> • Этнонигилизм • Этникалық бейілсіздік • Норма (этникалық оңды сәйкестік) • Этноэгоизм • Этноизоляциялизм • Этнофанатизм

5-сурет. Диагностикалық тестілеу бірліктері

Әдістемелер төменде оларды тестілеуге қосу тәртібіне сәйкес келтірілген.

1. «Толеранттылық индексі» жедел сауалнамасы (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова)

Толеранттылықтың жалпы деңгейін анықтау үшін «Гратис» орталығының психологтар тобы «Толеранттылық индексі» жедел сауалнамасын жасады. Ол осы саладағы отандық және шетелдік тәжірибеге негізделген (Солдатова, Кравцова, Хухлаев, Шайгерова, 2002).

Сауалнаманың ынталандыру материалы қоршаған әлемге және басқа адамдарға деген жалпы қатынасты, сондай-ақ адамның толеранттылығы мен интолеранттылығы көрінетін өзара әрекеттесудің әртүрлі салаларындағы әлеуметтік нұсқамаларды көрсететін пайымдаулардан құралды. Әдістеме белгілі бір әлеуметтік топтарға (азшылықтарға, психикалық ауруы бар

адамдарға, кедейлерге) қарым-қатынасты анықтайтын пайымдауларды, коммуникативті нұсқамаларды (қарсыластардың пікірлерін құрметтеу, дауларды сындарлы түрде шешуге және тиімді ынтымақтастыққа дайын болу) қамтиды. Этникалық толеранттылық пен интолеранттылыққа (басқа нәсіл мен этностың адамдарына, өз этностық тобына деген қатынас, мәдени арақашықтықты бағалау) ерекше назар аударылады. Сауалнаманың келесі үш қосалқы шкаласы толеранттылық аспектілерін анықтауға бағытталған:

- этникалық толеранттылық,
- әлеуметтік толеранттылық,
- толеранттылық тұлғаның сипаты ретінде [10].

2. *Г.Л. Бардиердің «Толеранттылық-интолеранттылық түрлері мен компоненттері» әдістемесі (ТИТМК)*

Әдістемені Г.Л. Бардиер әзірледі. ТИТМК аббревиатурасы: толеранттылық пен интолеранттылық түрлері мен компоненттері дегенді білдіреді. Әдістемеді жеті балдық лайкерт шкаласы бойынша бағалау қажет 100 пайымдау бар.

Толеранттылық компоненттерінің шкалалары (тік):

1. Аффектілік компонент толеранттылық құрылымында эмоциялардың, сезімдер мен әсерленушіліктің қаншалықты дәрежеде көрінетінін көрсетеді.

2. Когнитивті компонент жеке тұлғаның түсінуге деген ұмтылысын, басқа пікірге қызығушылықтың көрінісін, сұхбаттасушыға көңіл бөлуін көрсетеді.

3. Конативті компонент өзін байсалды, албырт емес, шыдамды адам ретінде әрекет етуге, өзара әрекеттесуге дайындық ретінде көрінеді.

4. Қажеттілік-мотивациялық компонент басқа адамдарға деген толеранттық қатынастағы тілектерді, ұмтылыстарды, ниеттерді, әлеуметтік қажеттілікті білдіреді.

5. Ісәрекеттік-стильдік компонент толеранттылық деп бағалауға болатын орнықты, тұрақты ісәрекет стилінде көрінеді.

6. Этикалық-нормативтік компонент толеранттылық құрылымына міндетті секілді этикалық норма ретінде енгізілген.

7. Құндылық-бағдарлау компоненті толеранттылықты жеке тұлға үшін басым мәнге ие құндылық ретінде ұсынады.

8. Жекелік-мағыналық компонент толеранттылық феноменінде жеке мағыналарды көрсетеді, жеке тұлға үшін маңызды, жақсы, жақсырақ, қолайлы екенін анықтайды.

9. Сәйкестендіру-топтық компонент адамның толеранттылығы оны өзіне жақын әлеуметтік топтың мүшесі ретінде анықтауға қаншалықты негізделгенін көрсетеді.

10. Сәйкестендіру-жекелік компонент адамның толеранттылығы оның жеке өзін-өзі тануына және толеранттылықтың мүмкін көріну салаларында сәйкестік репертуарының қалыптасу дәрежесіне негізделгендігін көрсетеді [11].

3. *«Этникалық сәйкестік түрлері» әдістемесі (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова).*

Бұл әдістемелік әзірleme этникалық өзіндік сананы және оның этносаралық шиеленістер жағдайындағы өзгеруін анықтауға мүмкіндік береді. Сауалнамада этникалық сәйкестіктің келесі түрлеріне сәйкес келетін алты шкала бар: этнонигилизм, этникалық бейілісздік, этникалық оңды сәйкестік, этноэгоизм, этноизоляциянизм, этнофанатизм, этнофанатиз [12].

Төртінші кезеңде деректер екі факультеттің студенттерін тестілеу арқылы жинақталды. Тестілеу Google нысандары платформасының көмегімен өткізілді, өйткені барлық университеттер мен оқу орталықтары пандемия кезінде әр түрлі онлайн платформаларда қашықтықтан жұмыс істеді (6-суретті қараңыз).

Бесінші кезеңде тестілеу нәтижесінде алынған мәліметтер жинақталды және зерттелді, құрама кестелер құрылды және деректерді өңдеу стратегиялары жасалды. Жалпы тенденцияны бақылау және нәтижелердің сенімділігі мен дұрыстығын жақсарту үшін барлық іріктемедегі деректер талданды. Сонымен қатар, жалпы және ерекше заңдылықтарды анықтау үшін мәлімет-

терге корреляциялық талдау жасалды [13]. Математикалық деректерді өңдеу SPSS статистикалық пакетінің 23.0 нұсқасы арқылы жүзеге асырылды.

Талқылау (нәтижелерді талқылау). Студенттердің толеранттылығының жалпы интегративті деңгейі орташа деңгейге сәйкес келеді және студенттер арасындағы толеранттылық және интолеранттылық қасиеттердің жиынтығын көрсетеді. Кейбір әлеуметтік жағдайларда олар өзін төзімділікпен ұстайды, ал басқаларында төзімсіздік танытуы мүмкін. Сауалнамаға жауап берушілердің шамамен 87%-ның жеке деңгейі орташа, ал 11%-ның деңгейі төмен, толеранттылықтың жоғары деңгейі сауалнамаға қатысқан студенттердің 2%-да анықталды. Студенттер әлеуметтік толеранттылық (адамдар арасындағы қарым-қатынастағы құрмет таныту) пен этносаралық толеранттылыққа (басқа этностар өкілдеріне қатысты толеранттылық көрсету) аса мән береді және жеке толеранттылыққа (кешіре білу, басқа көзқарастарды түсіну және тыңдау қабілеті) аз мән береді. Студенттер толеранттылықтың 4 түрі (ұрпақаралық, тұлғааралық, басқарушылық және мәдениаралық толеранттылық) және 5 компоненті (ісәрекеттік-стильдік, сәйкестендіру-топтық, қажеттілік-мотивациялық, аффектілік және құндылық-бағдарлау компоненттері) бойынша жоғары деңгейді көрсетеді [14]. Қалған түрлері мен компоненттері бойынша студенттер орташа көрсеткіштерді көрсетеді. Зерттеу барысында ер және әйел студенттер арасында толеранттылықты дамытуда айырмашылықтар бар деген болжам расталды. Қыздар толеранттылықтың, әлеуметтік толеранттылықтың және толеранттылықтың тұлғаның сипаты ретінде дамуының жоғары деңгейін көрсетеді ($p \leq 0,05$). Ұрпақаралық, гендерлік және басқарушылық толеранттылық қыздарда көбірек дамыған ($p \leq 0,05$); тұлғааралық толеранттылық жігіттерде көбірек дамыған ($p \leq 0,05$). Толеранттылықтың аффектілік және конативті компоненттері қыздарда көбірек дамыған ($p \leq 0,05$). Ісәрекеттік-стильдік және құндылық-бағдарлау компоненттері жігіттерде көбірек дамыған ($p \leq 0,05$). Зерттеу барысында толеранттылықтың әртүрлі типтері мен аспектілері арасында байланыс бар деген гипотеза дәлелденді. Корреляциялық талдау толеранттылықтың аспектілері мен түрлері арасындағы, сондай-ақ толеранттылықтың аспектілері мен компоненттері арасындағы оң қатынастарды анықтады [15].

Қорытынды. Студенттер (76,5%) нормаға сәйкес келетін этникалық оңды сәйкестік бойынша жоғары көрсеткішті көрсетеді және өз халқына деген оң қатынаспен тепе-теңдей басқа халықтарға деген оң қатынасты көрсетеді. «Норма» түрінің кең көрінісі жастарды, бір жағынан, этносаралық қатынастарға дайын, екінші жағынан, өз тобының этномәдени құндылықтарын артық көретінін сипаттайды.

Жігіттер мен қыздар арасында тек бір ғана көрсеткіш – этникалық бейілсіздік бойынша айтарлықтай айырмашылықтар анықталғанын көруге болады ($p \leq 0,05$). Қыздарда жігіттерге қарағанда көбінесе бұл тип кездеседі (студенттердің іріктемесі бойынша 47%-ды құрайды), бұл этностық тиістіліктің белгісіздігі мен этностың маңызсыздығында көрінетін этникалық сәйкестіктің жойылуы тенденцияларымен сипатталады.

Этникалық оңды сәйкестікке ие студенттердің әлеуметтік, этникалық және толеранттылықтың жалпы деңгейі айтарлықтай жоғары. Яғни, олар этносаралық және әлеуметтік қатынастардағы норма деңгейімен, өздерінің және басқа халықтардың тілі мен мәдениетін құрметтеумен, ұлттық айырмашылықтарға, құндылықтар мен өмір көзқарастарындағы айырмашылықтарға қарамастан кез келген этникалық топтың және кез келген әлеуметтік топтың өкілімен жұмыс істеуге дайын болуымен сипатталады.

Этникалық оңды сәйкестікке ие студенттерде гендерлік, этносаралық, мәдениетаралық және конфессияаралық төзімділік айтарлықтай жоғары. Яғни, олар толеранттылық пен сыйластықтың көрінісінде, толеранттылықтың басқа этностардың, мәдениеттердің, діндердің, жыныстың өкілдеріне қатысты көрінісіндегі нормалар деңгейімен сипатталады [16]. Олар құндылықтар, көзқарастар, дәстүрлер мен мінез-құлық ерекшеліктеріндегі айырмашылықтарға қарамастан байланыс орнатуға дайын.

Этникалық оңды сәйкестікке ие студенттердің түсіну, құндылық бағдары, топтық және жеке нормалар, моральдық-этикалық нормалар деңгейінде толеранттылық нормасы айтарлықтай

жоғары. Яғни, олар толеранттылық танытуда, басқа құндылықтарды, этикалық нормаларды түсіну, құрметтеу және қабылдауда, өз тобымен сәйкестендіруде және тұрақты тұлға ұқсастығы нормасының деңгейімен сипатталады. Олар құндылықтар, көзқарастар, дәстүрлер мен мінез-құлық ерекшеліктеріндегі айырмашылықтарға қарамастан байланыс орнатуға дайын.

Зерттеу барысында толеранттылық пен этникалық сәйкестік түрлері арасында өзара байланыс бар деген болжам расталды. Корреляциялық талдау нәтижелері қалыпты этникалық онды сәйкестік этникалық сәйкестіктің әртүрлі аспектілерімен, түрлерімен және компоненттерімен оң корреляциямен байланысты екенін көрсетеді, бұл олардың дамудағы өзара шарттастығын көрсетеді. Этникалық онды сәйкестікке ие студенттер әртүрлі әлеуметтік, этникалық және мәдени топтардың өкілдеріне құрметпен қарайды, өзара әрекеттесуге және қарым-қатынасқа ашық.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Soldatova G.U. *Tolerantnost: psihologicheskaya ustoichivost i npravstvennyi imperativ // Psihodiagnostika tolerantnosti lichnosti / pod red. G.U. Soldatovoi, L.A. Şaigerovoi. – М.: Smysl, 2008. – S. 5-18.*
2. Mazilov V.A. *Psihologicheskoe soobestvo: problema tolerantnosti. Tolerantnost v sovremennom mire: opyt mejdissiplinarnyh issledovani: sbornik nauchnyh statei I Mejdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferensii, 1-2 dekabrja 2011 g. – S. 18-21.*
3. Berberjan A.S., Tuchina O.R., Apollonov I.A. *Etnicheskaja identichnost i indeks tolerantnosti v razlichnoi sosisokulturnoi srede // Jroslavskii pedagogicheskii vestnik, № 1, 2019. – S. 127-133.*
4. Kornilova T.V. *Novyi oprosnik tolerantnosti-intolerantnosti k neopredelennosti // Psihologicheskii jurnal. – 2010. – 31 t. – № 1. – S. 80.*
5. Myşkina M.S. *Emosionalnyi i kognitivnyi komponenty etnoidentichnosti // Sosialnye яvlenija, № 1, 2020. – S. 60-69.*
6. Miklaeva A.V., Rumjanseva P. V. *Sootnoşenie sentralnyh i perifericheskikh komponentov v strukture sosialnoi identichnosti lichnosti // Psihologicheskii jurnal. – 2011. – № 32 (5). – S. 36-45.*
7. Karabanova O.A. *Razvitie vozrastno-psihologicheskogo podhoda v sovremennoi psihologii // Almanah Institutа korrekcionnoi pedagogiki PAO. 2018. № 35. – S. 1-13.*
8. Spisyna O.A. *Obsujdenie rezultatov konstatiruego etapa issledovanija tolerantnosti, kak komponenta lichnostnogo potentsiala buduuih psihologov // Kazanskii pedagogicheskii jurnal, № 2 (133), 2019. – S. 130-133.*
9. Spisyna O.A. *Osobennosti proяvlenija tolerantnosti u studentov // Psihologija obrazovanija: problemy i perspektivy razvitiya / Materialy XI Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferensii; Şadr. gos. ped. un-t. – 2017. – S. 179-183.*
10. *Kompleksnaja bezopasnost obrazovatelnyh uchrejenii v uslovijah polikulturnogo obestva: metodicheskoe posobie / M-vo obrazovanija i nauki Resp. Tatarstan, In-t pedagogiki i psihologii prof. obrazovanija Rossiiskoi akad. obrazovanija, Akad. sos. obrazovanija. – Kazan: Danis: İPP PO PAO. – 59 s.*
11. Pochebut L.G. *Kross-kulturnaja i etnicheskaja psihologija: Uchebnoe posobie. – SP6.: Piter, 2012. – 336 s.*
12. Grişina A.V., Zelenov A.A., Lunin S.L. *Diagnostika vlijanija etnicheskoi identichnosti na formirovanie etnicheskikh auto- i geterostereotipov u bejensev i vynuıjdennyh pereselensev iz regionov lokalnyh voennyh konfliktov i prinimaego naselenija: uchebno-metodicheskoe posobie. – М.: KREDO, 2016. – 28 s.*
13. Şişlannikova L.M. *Primenenie korreljacionnogo analiza v psihologii // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2009. Tom 14. № 1. – S. 98-107.*
14. Ungurjanu T.N., Grjibovskii A.M. *Sravnenie treh i bolee nezavismyh grupp s ispolzovaniem neparametricheskogo kriterija Kraskela Uollisa v programme Stata // Ekologija cheloveka, № 6, 2014, – S. 55-58.*
15. Nasledov A.D. *Matematicheskie metody psihologicheskogo issledovanija. Analiz i interpretasiya dannyh. – SPb.: Rech, 2012. – 392 s.*
16. Klepsova E. *Psihologija i pedagogika tolerantnosti. - Izdatelstvo knig Akademicheskii Proekt. 2013. – 352 s.*

МРНТИ:15.21.51

<https://doi.org/10.51889/2021-4.1728-7847.18>

А.Д. Нұрланбекова¹, А.А. Махметова¹

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН ОҚУШЫЛАРДЫҢ ТҰЛҒАСЫН ДАМУДА ҰЛТТЫҚ САЛТ-ДӘСТҮРЛЕРДІҢ РӨЛІ

Аңдатпа

Бұл мақалада зияты зақымдалған оқушылардың тұлғасының даму ерекшеліктері қарастырылады. Тұлғаның дамуының теориялық және практикалық аспектілері берілген. Зияты зақымдалған оқушылардың тұлғасын дамытудағы ұлттық дәстүрлердің маңыздылығы туралы сұрақтар ашылады. Зияты зақымдалған балалардың өзіндік сана сезімі дамытуға ықпал ететін дәстүрлер мен әдет-ғұрыптардың маңыздылығы атап өтілді. Зияты зақымдалған оқушылар тұлғасының дамуында ұлттық салт-дәстүрлердің тәрбиелік ерекшеліктері көрініс тапқан. Сонымен қатар, салт-дәстүрлердің маңыздылығы балалардың өзін-өзі тануын дамытуға ықпал етеді.

Түйін сөздер: тұлға, өзіндік сана-сезім, өзін-өзі бағалау, тәрбие, салт-дәстүр, әдет, ғұрып, тұлғалық қасиет, өзін-өзі анықтау, эмоция.

Нурланбекова А.Д. ¹, Махметова А.А. ¹

¹Казахский национальный педагогический университет им. Абая

РОЛЬ НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ И ОБЫЧАЕВ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

В данной статье рассматриваются особенности развития личности учащихся с нарушениями интеллекта. Даны теоретические и практические аспекты развития личности. Раскрываются вопросы о значимости национальных традиций в развитии личности учащихся с нарушениями интеллекта. Отмечается важность традиций и обычаев, которые способствуют развитию самосознания детей с нарушениями интеллекта.

В развитии личности учащихся с нарушениями интеллекта отражены воспитательные особенности национальных традиций и обычаев. Вместе с тем, важность традиций и обычаев способствует развитию самосознания детей.

Ключевые слова: личность, самосознание, самооценка, воспитание, традиция, обычаи, личностные качества, самоопределение, эмоция.

A.D. Nurlanbekova ¹, A.A. Makhmetova ¹

¹Abay Kazakh National Pedagogical University

THE ROLE OF NATIONAL TRADITIONS AND CUSTOMS IN THE DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

This article examines the features of the personality development of pupils with intellectual disabilities. Theoretical and practical aspects of personality development are given. The questions about the importance of national traditions in the personality development of the scholars with intellectual disabilities are revealed. The importance of traditions and customs that contribute to children with intellectual disabilities self-awareness development is noted.

Keywords: personality, self-awareness, self-esteem, upbringing, traditions, customs, customs, personal qualities, self-determination, emotions.

Кіріспе. Бүгінгі таңда оқушылардың тұлғасын дамытуға байланысты мәселелер маңызды болып табылады. Өйткені балалардың тұлғалық қасиеттерінің дамуы, олардың болашақта өнегелі, парасатты, мәдениетті тұлға болуына өз әсерін тигізуі сөзсіз. Сондықтан да оқушылардың тұлғалық қасиеттерін әр түрлі әдіс, тәсілдерді қолдану арқылы дамыту жолдары ерекше мәнге ие. Бұл өз кезегінде зияты зақымдалған оқушылардың тұлғасын дамытуда ұлттық салт-дәстүрлердің рөлінің маңыздылығына түйінделеді. Салт -дәстүр – бұл жалпы ұлттың, халықтың діні мен наным сенімдеріне, тұрмыс тіршілігіне сүйенген және ғасырлар бойы жинақталып келген әдет-ғұрыптардың жиынтығы болып саналады. Сонымен қатар салт-дәстүрдің маңыздылығы балалардың өзіндік сана-сезімінің дамуы мен тәрбиелік үрдісінде нақты байқалады. Жалпы айтқанда зияты зақымдалған оқушылардың тұлғасын дамытуда ұлттық салт-дәстүрдің тәлімдік және тәрбиелік мәні зор болып табылады. Әрбір оқушының тұлғалық қасиетін дамыту барысында ұлттық салт-дәстүрдің қағидалық бағытына ұстанамыз. Мәселен, ата-ананы сыйлау, үлкендерді құрметтеу, сәлем беру және т.б. тәрбиелік мәнді ұстанымдар баланың тұлғасының дамуына үлкен ықпал береді.

Зерттеу әдістемесі. Тұлғаның үйлесімді дамуы тәрбие мен оқытудың теориясы мен практикасындағы маңызды мәселелердің бірі болып табылады. Жалпы психологиядағы адам деп жеке адаммен болып жатқан әртүрлі психологиялық үдерістерді біріктіретін және оның мінез-құлқына қажетті әрекеттер мен тұрақтылықты қамтамасыз ететін біріктіруші қағида түсініледі.

Тұлға қоршаған ортаның әртүрлі өзара әрекеттесуінің әсерінен қалыптасады. Алайда, бұл тек әлеуметтік қатынастар мен әлеуметтік тәжірибені игеру үдерісі ғана емес, әлеуметтік жағдайлар мен психофизикалық даму тенденцияларының күрделі өзара әрекеттесуінің нәтижесі екенін ескерген жөн.

Тұлғаның дамуы – зияты зақымдалған балаларды тәрбиелеу және оқыту теориясындағы маңызды мәселелердің бірі. Зияткерлік зақымдалған балалардың тұлғасын дамыту, оларға жағымды мінез-құлық белгілерін тәрбиелеу-түзету педагогикасын дамытудың жетекші бағыттарының бірі. Сонымен қатар, салт-дәстүр бағытындағы ұстанымдарды әр түрлі іс-шара арқылы жүзеге асыру балалардың тұлғасының оңтайлы дамуына өз ықпалын тигізетіні сөзсіз. Бұл міндетті табысты шешу тәрбиеленушілерді қоғамда одан әрі табысты әлеуметтік бейімделуге дайындауды қамтамасыз етеді. Зияты зақымдалған баланың тұлғасын дамуы қалыпты дамып келе жатқан балалардың дамуы сияқты заңдарға сәйкес жүреді. Бірақ зияты зақымдануына байланысты бұл белгілі бір ортада болады.

Зияты зақымдалған баланың тұлғасының маңызды сипаттамаларының бірі – оның эмоционалды саласының жетілмегендігі. Зияты зақымдалған балаларда эмоционалды салада өрескел бастапқы өзгерістердің болуы мінездің өзіндік психопатологиялық қалыптасуына, оның жаңа жағымсыз қасиеттеріне ықпал етеді, бұл негізгі психикалық ақауды түзетуді күрт қиындатады. Сондықтан зияты зақымдалған баланың эмоциясы мен сезімдерін зерттеу, олардың қалыптасуы мен тәрбиесі өте маңызды. Басқалар сияқты, зияты зақымдалған балалар өмірінің барлық жылдарында дамиды. С.Л. Рубинштейн: "Психика ақыл-ой кемістігінің ең терең дәрежесінде де дамиды. Әр түрлі тұлғалық қасиеттердің жиынтығында адам қызметінің кез-келген көрінісіне әсер ететін эмоциялар маңызды орын алады [1]. Л.С. Выготский зияткерлік және эмоционалды салалардың тығыз байланысы туралы ой білдірген, зияты зақымдалған баланың ақыл-ой мен ықпал арасындағы байланысы қалыптыдан өзгеше деп санайды және бұл оның психикасының өзіндік ерекшелігін түсіну үшін маңызды. Эмоциялар мен сезімдер тұлғаның дамуында маңызды рөл атқарады деп көрсеткен [2].

Зияты зақымдалған балалардың тұлғасының дамуы қалыпты дамудың дамуымен бірдей заңдарға сәйкес жүреді, бірақ зияткерлік жетілмегендігіне байланысты ол ерекше жағдайларда өтеді. Зияткерлігі зақымдалған баланың тұлғасының дамымауы ақыл-ойдың әлсіздігімен, сезім мен ерік-жігердің жетілмегендігімен байланысты. Осы кемшіліктердің ішінде тәуелсіздіктің жоқтығын, өзін-өзі бағалаудың жоғарылауын, басқаларды бағалаудағы субъективтілікті ерекше атап өткен жөн.

Зерттеу нәтижелері. Арнайы түзету мектебінің оқушысы, әсіресе жас және орта жаста, басқаларға талап қояды, бірақ өзіне емес. Сондықтан, зияткерлігі зақымдалған баланың мінезі мен тұлғасын қалыптастырудың маңызды міндеті-тәуелсіздікке тәрбиелеу, басқаларды дұрыс бағалауды және дұрыс өзін-өзі бағалауды дамыту. Бұл мәселені шешу өзін-өзі танудың қалыптасуына ықпал етеді, онсыз тұлғалық қасиеттерді дамыту, әсіресе ұлттық салт дәстүр арқылы қиындыққа түседі. Арнайы түзету мектебінің оқушысы тұлғасын қалыптастырудың өте маңызды ерекшелігі осыған байланысты, ол оның өзін-өзі тану, өзін-өзі бағалау және тәуелсіздік деңгейіне тәуелділігінен тұрады. Сонымен қатар, тәрбие сабағында зияты зақымдалған балалардың ұлттық салт дәстүр ұғымдарын әр түрлі рөлдік ойындар арқылы тұлғасын дамыту жұмыстарын жүзеге асыру қажет.

Қалыпты жағдайдағы баланың мінез-құлқы, бағыты, эмоционалды реакциясы тек айнала дағы ересектердің көзқарасы мен бағалауына ғана емес, сонымен қатар өзін-өзі бағалауға, мінез-құлқы мен эмоционалды реакцияларына да байланысты, ал зияты зақымдалған балалар қоршаған ортағаның тәуелдігіне шартталады деп Б.В. Зейгарник атап өткен [3]. М.С. Певзнер зияты зақымдалған балалардың өзін-өзі бағалауы төмен қалыптасуы олардың мидың алдыңғы бөлігінің дамымауы қатысты дәл белгілеп сипаттаған [4]. Ол жоғары жанама мінез-құлық формалары қалыпты балаларда қоршаған шындықтың әсерін қабылдап қана қоймай, оларды бағалаған кезде пайда болатындығын және соның негізінде тиісті іс-әрекет әдістерін жасайтындығын көрсетеді. Зияты зақымдалған балалар қоршаған ортаны қабылдай алады, бірақ олар қабылданған нәрсені дұрыс бағалау және оны өңдеу қабілеті нашар дамыған. Мұның бәрі олардың мінез-құлқына тікелей сипат береді, ол жағдайды түсінуге және олардың мінез-құлқын бағалауға қабілетсіздікте, тиісті шынайы тәжірибе болмаған кезде көрінеді. Барлық зияты зақымдалған балаларда өзіндік сана-сезімі мен дербестігінің қалыптастыру қиын, ал олардың деңгейі қалыпты оқушыларға қарағанда төмен. Бұл өзін-өзі тәрбиелеу мүмкіндігін айтарлықтай төмендетеді. Зияты зақымдалған мінез-құлқы көптеген жағдайларда жағдаятты сипатқа ие. Алайда, бұл қасиеттердің әлсіз көрінуі және оларды қалыптастырудың қиындығы бір уақытта оларды тәрбиелеудің маңыздылығы мен қажеттілігін баса көрсетеді, өйткені бұл оқушылардың ішкі шартты тәуелсіз мінез-құлқы қабілетін дамытпай, біздің қоғамның белсенді және саналы мүшесі ретінде балалардың тұлғасын қалыптастыру мүмкін емес. Арнайы түзету мектебіндегі оқушының тұлғасының дамуы, оның санасы мен өзіндік сана-сезімі, білім мен тәжірибе жинақтаумен бірге оның мінез-құлқы жағдаяттыдан ішкі жағдайға көшу бағытында дамуы керек. Осылайша арнайы түзету мектебінде тәрбие жұмысы жүргізілуі керек. Сондай-ақ, тәрбие жұмысы арқылы балалардың тұлғасын дамытуда үнемі ұлттық салт-дәстүрдің маңыздылығын көрсете отырып, мәселен наурыз мейрамы туралы қойылым жасап, балаларға тәлім тәрбие беруге болады.

Зияты зақымдалған балалардың маңызды белгілерінің бірі-олардың эмоционалды саласының жетілмегендігі. Шынында да, әртүрлі жеке қасиеттердің жиынтығында адам қызметінің кезкелген көрінісіне әсер ететін эмоцияларға өте маңызды орын беріледі. Адамның өмірі мен жұмысын анықтайтын қандай факторлар болмасын, олар эмоционалды қатынастар саласына енген кезде ғана психологиялық тұрғыдан тиімді болады. Бұл өз кезегінде зияты зақымдалған балалардың эмоционалды ерекшеліктерін ескере отырып, ұлттық салт-дәстүрлерін бағыттарын ұғындыру қажет екенін көрсетеді. Сондай-ақ, әр түрлі тәрбие іс-шараларын жүргізу барысында ұлттық салт-дәстүрдің ерекшелігін әр түрлі тәсілдер арқылы көрсетіп, зияты зақымдалған балалардың тұлғалық қасиеттерін дамыту қажет.

Білім беруді ізгілендіру адамның үйлесімді дамуы мен рухани тәрбиесін қамтамасыз ететін жаңа педагогикалық және психологиялық жағдайларды іздеуді қажет етті. Сонымен қатар, қазіргі заманғы тәрбиенің басым бағыттарының бірі болып табылатын және ұлттық құндылықтарда, дәстүрлерде, әдет-ғұрыптарда, рәсімдерде көрініс табатын және халықтың ұлттық ерекшелігінің қалыптасуына тікелей әсер ететін ұлттық мәдениет маңызды рөл атқарады. Бұл өз кезегінде зияты зақымдалған балалардың тұлғасын дамыту барысында ұлттық салт-дәстүрдің маңызды болып табылатынын көрсетеді.

Қорытынды. Адам дайын ұлттық сипатта туылмайды, бірақ белгілі бір ұлттық және әлеуметтік ортада, атап айтқанда отбасында тәрбиелеу барысында ғана белгілі бір этникалық қауымдастықтың өкілі болады. Отбасы – бұл әлеуметтік тәрбие жүйесі, онда ұрпақтар сабақтастығы, балаларды әлеуметтендіру жүзеге асырылады, оған отбасылық құндылықтар мен мінез-құлық ерекшеліктері кіреді. Белгілі психолог Л.С. Выготский отбасы дамудың әлеуметтік жағдайының маңызды элементі деп жазды. Демек, зияты зақымдалған балалардың тұлғалық қасиеттерін дамыту барысында отбасы тәрбиесі аса маңызды болатын ескерген жөн. Сонымен зияты зақымдалған оқушылардың тұлғасын дамытуда ұлттық салт-дәстүрлердің рөлі ерекше болып табылады. Арнайы түзету мектебінде кешенді түрде тәрбие сағаттары бойынша жүргізілетін іс-шараларда ұлттық салт-дәстүрлердің маңызыдылық әр түрлі тәсілдермен ұштасып жүргізіледі. Мәселен, әр сыныптың ерекшеліктерін есере отырып, ұлттық салт-дәстүрлер бойынша бейне таспамен деректер беріледі, ұлттық салт-дәстүр ойындары жүргізіледі, салт-дәстүр тақырыбында өлең оқу және т.б. алуан түрлі әдіс тәсілдер қолданылады. Бұл өзкезегінде зияты зақымдалған оқушылардың тұлғалық қасиеттерінің дамуына өз ықпалын тигізіп, ұлттық салт-дәстүрдің маңызды рөлін көрсетеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Rýbinshtein S.L. *Osnovy obei psihologii.* – М., 1989
2. Vygotski S.L. *Psihologua razvitua kak fenomen kýtlyry.* – М., 1996.
3. Namazbaeva J.I. *Razvitie lichnosti ýchaisia vspomogatelnoi shkoly: Dis. dokt. psihol. naýk .* – М., 1986.
4. Namazbaeva J.I. *Psihologua.* – Almaty, 2005.
5. Sarsenbaeva L.O. *Psihologua napravlenosti lichnosti. KazNPÝ imeni Abaa.* – Almaty, 2007. – 96 b.
6. Ámirova B.A. *Mádeniet ulttyq sana-sezimdi qalyptastyrydaǵy áleymettený faktory retinde // Vestnik KazNÝ. Serua psihologu i sotsiologu.* – Almaty, 2001.

МРНТИ: 15.81.21

<https://doi.org/10.51889/2021-4.1728-7847.19>

*Ж.Ж. Қартбаева *¹, А.С. Қазбек¹*

*¹Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті,
Ақтөбе қ., Қазақстан*

БОЛАШАҚ МЕКТЕП ПСИХОЛОГТАРЫН ДАЙЫНДАУДА ҚАЗІРГІ АҚПАРАТТЫҚ ЖҮЙЕЛЕРДІ ҚОЛДАНУ

Аңдатпа

Бұл мақалада болашақ мектеп психологтарды заман талабына сай ақпараттық жүйелерді дайындаудың ұйымдастырушылық-әдістемелік негіздері қарастырылды. Мектеп психологтардың жаңа технологияны білім алушылардың жас ерекшеліктеріне байланысты қолдану, білім алушылардың креативтілік қасиеттерін дамытып, интеллектуалдық және эмоционалды интеллекті арттыру бойынша пайдалануға ұсынылады, материалдарды қолдану және интерпретация ұсынылады.

Түйін сөздер: мектеп психологтары, ақпараттық жүйелер, әдістеме, ақпараттық қоғам, бұқаралық ақпарат құралдары, білім беру моделі, психологиялық диагностика.

Картбаева Ж.Ж.*¹, Казбек А.С.¹

¹ Актюбинский региональный университет им. К.Жубанова, г. Актюбе, Қазақстан

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ШКОЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ

Аннотация

В статье рассмотрены организационно-методические основы обучения будущих школьных психологов современным информационным системам. Школа основана на использовании психологами новых технологий в соответствии с возрастными особенностями учащихся, с целью развития творческих качеств учащихся и повышения их интеллектуальной результативности рекомендуется использование материалов и интерпретации.

Ключевые слова: школьные психологи, информационные системы, методология, информационное общество, средства массовой информации, образовательная модель, психологическая диагностика.

Kartbaeva Zh.Zh.*¹, Kazbek A.S.¹

¹ Aktobe Regional University named after K. Zhubanova, Aktobe, Kazakhstan

USE OF MODERN INFORMATION SYSTEMS IN THE TRAINING OF FUTURE SCHOOL PSYCHOLOGISTS

Abstract

The article discusses the organizational and methodological foundations of teaching future school psychologists to modern information systems. The school is based on the use of new technologies by psychologists in accordance with the age characteristics of students, in order to develop the creative qualities of students and increase their intellectual performance, the use of materials and interpretation is recommended.

Keywords: school psychologists, information systems, methodology, information society, mass media, educational model, psychological diagnostics.

Кіріспе. Ақпараттандыру тақырыбы қазіргі уақытта ең өзекті және кеңінен талқыланатын тақырыптардың бірі болып табылады. Ақпараттандыру феномені дүниетанымдық әмбебап категориялар қатарына кіреді. Ақпарат және телекоммуникациялар қазіргі ақпараттық қоғамда ерекше танымдық мәнге ие болып қана қоймай, оның өмірін ұйымдастырудағы қуатты өзгертуші күшке айналады.

Қазіргі тұлғалар ақпараттандыру деп аталатын ортақ тарихи процеске қосылу үстінде. Ең маңыздысы, қазіргі постиндустриалды қоғамда бұрын материалдық игіліктерді өндіретін индустриялық қоғаммен салыстырғанда ақпарат өндірісі негізгі қызмет түріне айналып отыр.

Ақпараттық толы социумның басты құндылықтары:

- 1) білім;
- 2) тәжірибе;
- 3) креативті ойлау;
- 4) келген ақпаратты өңдей білу, сүзгіден өткізу, қабылдау;
- 5) тек жеке өз саласында ғана емес, өзгеде салалардан білімнің болуы [1].

Білім мен біліктілікті қарастыра отырып, эрудициядан, білімді арнайы проблемаларды шешуге пайдаланумен қатар, білімнің теориялық деңгейінен креативті ойлау қабілетті тұлға үшін жоғары бағаланады. Бұл құзіреттіліктің алдыңғы орын алады. Ақпараттық қоғамның даму статусын анықтау жағдайында және арнайы құзіреттер (құзіреттілік – дағды, ерекше бағаланатын қасиеттер) бойынша Еуропа білім беру кеңесі анықтаған:

1. Әлеуметтік – саяси ақпараттаран хабардар болу.

2. Ақпараттар арасындағы айырмашылықтарды, ерекшеліктерді қабылдау, түсіну. Айырмашылықтарды қабылдау, өзара анықтауға бағытталған бір мәдени қоғамның мәдениетін, дінін, тілін, өмір сүру қабілеттерін қабылдау.

3. Қоғамдық және профессионалды қызметте ерекше орын алатын вербалды және вербалды емес коммуникацияны меңгеру.

4. Жаңа технологияны меңгеру.

5. Бұқаралық ақпарат құралдары арқылы берілетін ақпараттарға және жарнамаларға сыни қарай алу қабілеті (ақпараттың жалған немесе шынайы екенін айыра алу);

6. Қабілет – профессионалды өмірде, индивидуалды және қоғамдық өмірде үздіксіз, тоқтаусыз дайындық бойынша өмір бойы даму нәтижесінде шындалатын психологиялық қасиет болып табылады [2]. Демек, «қоғамды ақпараттандыру» тіркесі жаһандық әлеуметтік процесс бойынша сипаттауға болады, қоғамды ақпараттандыру ерекшелігі - қоғамдық өндіріс салаларындағы функцияның ерекше, заманауи түрі - жинау, жинақтау, өңдеу, қайта өндіру, беру және пайдалану. Бұл дағдыларға ие болған мамандар өз ісінің шебері бола алады. Психолог мамандар көпір тәрізді. Көпір үстінен ауыр автокөлік, жеңіл автокөлік, жаяу жүргінші барлығы өтеді, сол сияқты психолог маманның алдынан жас ерекшелігіне, дініне, тіліне, менталитетіне байланысты ерекшелігі бар клиенттер келеді.

Зерттеу әдістері. Бүгінгі технологиялық дәуірде жаңа, заманауи компьютерлік технологияларды қосумен бірге «технология» деген тіркес жиі жүреді. XX ғ. 60 жылдарында АҚШ пен Англияда жарыққа шықты, кейін өмірдің негізгі қажеттіліктеріне орай, әлем бойынша дамып, таралып кетті. Педагогика ғылымында бұл термин білім алушылардың аз ғана күш салып, ең жақсы, жоғарғы нәтижені бағындыруына, тиімді принциптері мен әдістемелерін сипаттауға бағытталған [3].

Ақпараттандыру келесі өзара байланысты процестердің жүйесі болып табылады:

1) ақпараттық – барлық әлеуметтік маңызы бар ақпаратты электрондық құралдармен сақтауға, өңдеуге және беруге қолжетімді нысанда бөлу және ұсыну;

2) когнитивтік – қоғамның барлық даму деңгейлеріндегі белсенді динамикалық процесті реттеуді қарастыратын және жаһандық ақпараттық интегралды модель құру және сақтау; жеке қауымдастықтан бастап, тұлғалардың когнитиві процестерінің дамын қарастыру;

3) материалдық – ақпараттарды электрондық түрде сақтау, өңдеу және беру үшін ғаламдық инфрақұрылымды құру [4].

Білім берудің жаңа моделіндегі ең күрделі міндет – мұғалімнің де, оқушының да өзін-өзі бағалауға, өзін-өзі зерттеуге, өзін-өзі тәрбиелеуге, өзін-өзі дамытуға деген жеке көзқарасын өзгерту.

Жаһандық бұқаралық коммуникация қоғамы дамуының қазіргі кезеңі кәсіби қызметтің тиімділігін арттыру құралы ретінде ақпараттық-коммуникациялық технологияларды (АКТ) кеңінен қолдануды сипаттайды. Қоғамның әлеуметтік тәртібі мен жоғары білім беру жүйесінде анықталатын өндірістік, практикалық және әлеуметтік проблемаларды шешуге қабілетті, кәсіби функцияларды іске асыру қабілетіне, нақтылай: кәсіби қызмет кезінде ақпараттық коммуникациялық технологияларды нәтижелі пайдалану. Сонымен қатар ақпараттық коммуникациялық технологияларды пайдалану тұлғалар арасында да, жекелеген әлеуметтік топтар, кәсіпорындар, өндірістер, оқу орындары арасында да ақпараттық іс-әрекет пен ақпараттық өзара іс-қимылды жүзеге асыру әдістері мен құралдарын жаңартады. Әлемде орын алған жағдайға байланысты қашықтықтан білім беру ел үшін жаңа тәжірибемен толықты.

«Қашықтықтан білім беру жүйесі Қазақстанның әлемдегі бәсекеге қабілетті елу елінің қатарына қосылуының стратегиялық мақсатына сәйкес келетін білім беру саласының негізгі міндеттерінің бірі ретінде қарастырылуы қажет» - деп, Елбасы Н.Ә. Назарбаев сипаттады. [5]. Қазіргі білім беру қызметі білім беруді жаңғыртудың мақсаттары мен негізгі міндеттерін анықтайды, олардың ішінде ең бастысы – оның іргелілігін сақтауға және жеке тұлғаның, қоғамның

қазіргі және болашақ қажеттіліктеріне сәйкестігіне негізделген білім берудің заманауи сапасын қамтамасыз ету. Білім беру қызметінің жаңаруы, білім берудің жаңа сапасына қол жеткізу, білім беруді ақпараттандырумен, оқыту әдістерін оңтайландырумен, ашық білім беру технологияларын белсенді қолданумен байланысты. Бұл ретте негізгі рөл маман даярлатын оқытушыларға жүктеледі, жаңғырту білім беруді білім алушының белгілі бір білім көлемін меңгеруіне ғана емес, сонымен қатар оның жеке тұлғасын, оның танымдық қабілетін дамытуға бағытталуын көздейді. Дегенмен, бұл бағыттағы мәселелерді шешу көптеген себептерге байланысты белгілі бір қиындықтарға тап болады. Заманауи ақпараттық технологиялар білім беруде дәстүрлі оқу процесіне әрқашан органикалық түрде сәйкес келе бермейді.

Нәтижелерді талдау. АКТ қолдану жүйесін келесі кезеңдерге бөлуге болады:

1-кезең: Нақты презентацияны қажет ететін оқу материалын анықтау, оқу бағдарламасын талдау, тақырыптық жоспарлауды талдау, тақырыптарды таңдау, сабақ түрін таңдау, осы сабақ түріне арналған материалдың ерекшеліктерін анықтау;

2-кезең: Ақпараттық өнімдерді таңдау және құру, дайын білім беру медиа ресурстарын таңдау, өз өнімін жасау (презентация, оқыту немесе бақылау);

3-кезең: Ақпараттық өнімдерді пайдалану, сабақта әр түрлі түрлерін пайдалану, оқу-тәрбие жұмыстарында пайдалану, оқытушылардың зерттеу іс-әрекетін басқаруда пайдалану.

4-кезең: АКТ қолдану тиімділігін талдау, нәтиже динамикасын зерттеу, пән бойынша рейтингті зерделеу.

4 кезеңді қарастыра отырып, мектеп психологтардың негізгі функциясы Дубровина И.В. бойынша, білім беру кезінде психолог маманның қызметінің негізгі бағыттары психологиялық ағарту, психологиялық профилактика, психологиялық консультация, психологиялық диагностика және психологиялық коррекцияны айтамыз [6]. Психолог қызметінің ақпараттық жүйелерді қолдану, психолог маманның жұмысына әлде қайда жеңілдіктер жасайды. Себебі, психодиагностикалық тесттердің интерпретациясын ақпараттық жүйелер көмегімен орындалуы.

Б.А. Дьюк пен К.Р. Червинская субъектілер туралы деректер банкі құру технологияларын, психодиагностикалық мақсаттарға арналған сараптамалық жүйелерді және жасанды интеллект технологияларына негізделген білім базасын пайдаланды. А.Г. Шмелев пәндерді психодиагностикалық тексеру үшін компьютерлік ойындарды пайдаланды. Жоғарыда аталған зерттеулер психодиагностикалық іс-әрекетте АКТ-ны кешенді қолдану диагностиканың қамтылуын және жеделдігін айтарлықтай кеңейтуге, қорытындыны құруды жеделдетуге және сол арқылы білім беру жүйесіндегі практикалық психология қызметінің жұмысын жаңа деңгейге көшіруге болатынын көрсетті.

Б.Е. Стариченко еңбектерінде, педагогикалық мақсатқа жету үшін арнайы техникалық ақпараттық құралдарды (компьютер, аудио, кино, бейне) пайдалана отырып, білім беру саласындағы технологияны қолдану:

1. Ақпараттық технология білім беру – қазіргі заманғы компьютерлік және телекоммуникациялық жүйелерді пайдалануға негізделген және қабылданған білім стандартына қол жеткізуді қамтамасыз ететін оқу процесін басқарудың ұйымдастыру формаларының, педагогикалық технологиялар мен техникалық құралдардың жиынтығы.

2. Білім берудегі ақпараттық технология білім беру үдерісін басқару жүйесінің жеке жағын компьютерлендіруді білдіреді.

3. Ақпараттық технологияны оқыту – педагогикалық компьютерлік технологияларды қолдануға негізделген мұғалімнің педагогикалық әдістемелерінің, оқыту әдістерінің жиынтығы. Берілген пәндік салада оқу мақсаттарына тиімді қол жеткізуді және оқытудың барлық кезеңдеріндегі нәтижелерді біржақты бақылауды қамтамасыз ететін өлшемдер (дарынды балаларды математиканы оқыту технологиясы).

4. Оқытудағы ақпараттық технология оқытудың модельдеу, бақылау, білімді түзетуге әсер етеді [7].

Педагог-психологтың кәсіби қызметінде ақпараттық коммуникациялық технология құралдарын қолдану саласындағы ғылыми зерттеулер (Аникина М.А., Войскунский М.А., Савельева О.А., Туранова Л.М., Червинская К.Р.) негізінен ақпараттық коммуникациялық технология құралдарын кәсіби қызметте қолдану мүмкіндіктерін ғана сипаттауға бағытталған. Зерттеушілер психологтарды кәсіби қызметте психологиялық мәліметтерді көрсету үшін мәтіндік, сандық, графикалық ақпаратты өңдеу технологияларын пайдалануға, компьютерлік психодиагностикалық құралдарды пайдалануға, кәсіби ақпараттық өзара әрекеттестікті жүзеге асыруға үйретудің теориясы мен әдістемесіне тиісті көңіл бөлу. Телекоммуникациялық желілерде пайдалану қарастырылады [8].

Педагог психологтарын ақпараттық технология бойынша оқытуға қойылатын заманауи талаптарды талдау, сонымен қатар зерттеу бағыты бойынша әдебиеттерді зерделеу келесі қарама-қайшылықтарды анықтады:

- әлеуметтік-педагогикалық деңгейде: педагог-психологтардың психодиагностикалық қызметін тиімді ұйымдастыруға қоғамның қажеттілігі мен оны жүзеге асырудың АКТ әдістері мен құралдарын жеткіліксіз пайдалану арасындағы;

- ғылыми-педагогикалық деңгейде: болашақ педагог-психологтарды психодиагностикалық іс-әрекетте АКТ-ны пайдалануға дайындау қажеттілігі мен тиісті оқытуды құрудың теориялық негіздерінің жеткіліксіз дамуы арасында;

- ғылыми-әдістемелік деңгейде: ақпараттық технология пәндерін оқу процесінде психодиагностикалық іс-әрекетте АКТ-ны қолдану үшін болашақ педагог-психологтарды дайындау мүмкіндігі мен сәйкес әдістердің жоқтығы арасында.

«Психодиагностикада ақпараттық коммуникациялық технология құралдарын қолдану» келесідей мәселелерді қарастырады: компьютерлік тестілеудің ерекшелігі мен типтері (қашықтықтан, адаптивті, ойындар); компьютер арқылы психодиагностикалық әдістерді пайдалану арқылы іске асырылатын қазіргі уақытта психикалық күйді анықтайтын, тұлғаның индивидуалды психологиялық ерекшеліктерін, тұлғаның құрылымын, когнитивті процестерін, мінез-құлық және эмоционалды-еріктік сфераларын зерттеу әдістері; тесттерді, индивидуалды және топтық диагностикалық нәтижелерді интерпретациялау және ұсыну үшін электрондық кестелерде өңдеуде (MS Excel программасы) пайдалану; білім алушылар туралы мәліметтерді (психодиагностикалық мәліметтер, медициналық мәліметтер, психологтардың қорытынды мәліметтері, ата-аналар туралы мәліметтер) және білім беру мекемесіндегі қызметкерлер туралы ақпараттар, психологиялық әдістер бойынша жинақтау базасы, психология ғылымы бойынша теориялық және практикалық материалдар, сілтемелерді сақтау үшін (MS Access) психологиялық интернет ресурстары; психодиагностикалық материалдарды өңдеу, реттеу мақсатында статистикалық бағдарламаларды (SPSS және Statistica) қолдану; әлеуметтік желілерде сілтеме арқылы психологиялық зерттеулерді ұйымдастыру және жүргізу [9].

Роберт И.В., Поляков В.А. ақпараттық коммуникациялық құралдары негізінде педагог-психологтардың кәсіби оқытудың теориясы мен технологиясын дамыту; педагог-психологтардың профессионалды кәсіптік білім беруінің негізгі стратегиясын, оқыту әдістемесін және ұйымдастыру принциптерін дамытуды сипаттады: білім беру жүйесінде психолог мамандардың кәсіби қызметінде жаһандық даму барысындағы телекоммуникациялық желілердің ақпараттық ресурстарының мүмкіндіктерін іске асыру; педагог-психологтардың кәсіби жұмысында пайдаланатын ақпараттандыру және коммуникация(вербалды және вербалды емес) әдістерін педагогикалық бағалау; болашақ педагог-психологтардың оқу үдерісін және олардың кәсіби қызметін ақпараттық-әдістемелік қамтамасыз етуді автоматтандыру [10].

Қорытынды. Қазіргі заман талабына сай социумды ақпараттандырудың техникалық және гуманитариялық бағыттарында әлеуметтік себеп тудыратын екі нақты теориялық және практикалық әдіс бар:

1. Ақпараттық коммуникациялық технологиялар (АКТ) еңбектің нәтижелігін жүзеге асыратын құрал ретінде сипатталады және психолог маман үшін сандық интерпретация жасау өнімділігін арттырады.

2. Ақпараттық коммуникациялық технологиялар (АКТ) тұлға үшін маңызды гуманитариялық көзқарас, ақпараттық коммуникациялық технологиялар жүйесі тек бір бағытта қызмет үшін емес, қоғам мәдениетін, қоғамның психологиялық жай-күйін реттеуге қызмет етеді.

Педагог-психологтың кәсіби іс-әрекетін талдау психологтың ақпаратты қабылдауы, өңдей алуы, қоғам менталитеніне сай сақтауы және ақпаратты қоғамға жеткізуді, тиімді әсер етуді қамтитын сипаттайды. Педагог-психолог маманның білім беру жүйесіндегі негізгі атқаратын іс-әрекеттерін ақпараттық технологиямен интеграция жасау: психологиялық ағартушылық жұмыс (онлайн материалдар, онлайн лекция), психологиялық профилактика (онлайн видео материалдар, декция, онлайн кездесулер, әлеуметтік желі арқылы баяндама), психологиялық консультация, психологиялық диагностика және психологиялық коррекция. Ақпараттық коммуникациялық технология әдістеріп мектеп психологтарын дайындау барысында, психологиялық бағыттар юйынша қолдану ерекшеліктері қарастырылады. Мектепи психологтарын дайынлау мақсатында Психологиялық білімді арттыру, психологиялық профилактика жүргізу, психологиялық консультация жүргізу, психологиялық коррекцияны іске асыруда қолданылатын мүмкіндіктер: қандай да бір психологиялық мәліметтерді әзірлеу үшін мәтіндік ақпаратты өңдеуге, реттеуге дайындалған ақпаратты және технологияларды компьютер көмегімен визуализациялауда қолдану; мектеп психологтарына арнайы құжаттарды базалық сайттардан алуды іске асыру.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Antonov A.V *Informasia: vospriatia i ponimanie*. Kiev: Naukova dumka, 1988. – 314 p.
2. Babanski P., Babanskiy P. *O didakticheskix osnovax povyshenia effektivnosti obuchenia //Narodnoe obrozovanie*. 2006. - №11. – С. 105-111.
3. Boribekova F.B., Zhanatbekova N.Zh. *Kazirgi zamangy pedagogikalık texnologialar: Okulyk.*– Almaty: 2014. – 360p.
4. Basserman L.I., Diuk V.A., Iovlev B.A., Chervinskaya K.R. *Psixologicheskaja diagnostika I novye informasionnye texnologii*. – SPb., 2007. – 348 p.
5. Bidaibekov E. Y. *Bilimdi akparattandyru zhane okytu maseleleri / Okulyk*. – Almaty: 2014. – 352 p.
6. Verbiskii A.A. *Psixologo-pedagogicheskie osnovy kontekstnogo obuchenia v vuze : Dis. v forme nauchnogo doklada d-ra ped. Nauk*. – M., 1991. – 55 p.
7. Galperin P.Ia. *Vvedenie v psixologiu*. – M.: Izd-vo MGU, 1976. – 150 p.
8. Denisova A. L. *Teoria i metodika professionalnoi podgotovki studentov na osnove informasionnyx texnologii*. Avtoref. Diss. Doktora ped. Nauk. – M.,2004. – 28p.
9. Krasilnikova V.A. *Informasionnye i kommunikasionnye texnologii v obrazovanii: uchebnoe posobie / V.A. Krasilnikova*. M.: Dom pedagogiki, 2006. 231 p. ISBN 5-89382-108-4.
10. Krasilnilova V.A. *Elektronnyi seminar kak sredstvo razvitia kommunikativnyx sposobnostei / V.A. Krasilnilova // Uchenye zapiski. Vyp. 16*. – M.: RAO IIO, 2005. – p. 69-73.

Ж.Т. Тасжурекова¹, А.С. Оспанова²

¹ «Арнайы және инклюзивтік білім беруді дамытудың ұлттық ғылыми-практикалық орталығы» РММ

² Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті

СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ҚАЛЫПТЫ ДАМУЫНЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК ШАРТТАРЫ

Аңдатпа

Ғылыми мақалада авторлар бала тілінің қалыпты дамуына әсер ететін әлеуметтік шарттарды ашып көрсетті. Заманауи сипатқа ие түрлі гаджеттердің танымалдылығының артуы, медиа – өнімдерінің ықпалының басымдылығы, психикалық депривация мәселесі, «балалар билингвизмінің» көбею сияқты бірқатар шарттардың баланың сөйлеу тілі дамуына кедергі келтіретіндігі айтылды. Сондай-ақ ана тілі жүйесінің қалыптасуы сауатты тілдік орта құрудың негізі ретінде қарастырылды.

Соңғы жылдарда сөйлеу тілінің дамуына ата-аналар шағымының көбеюі мен тілдің коммуникативтік құрал ретінде қолдану аясының төмендеуі себептері анықталып мақалада ашылды.

Түйін сөздер: медиа өнімдері, гаджетке тәуелділік, ақпараттық қауіпсіздік, психикалық депривация, ақпараттық орта, балалар билингвизмі, алғышарттар, ана тілі.

Тасжурекова Ж.Т.¹, Оспанова А.С.²

¹ РГУ «Национальный научно-практический центр
Развития специального и инклюзивного образования»

² Казахский национальный женский педагогический университет

СОЦИАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ НОРМАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕЧИ

Аннотация

В научной статье авторы раскрыли социальные условия, влияющие на нормальное развитие языка ребенка. Было отмечено, что ряд условий, таких как рост популярности различных гаджетов, носящих современный характер, преобладание влияния медиа – продуктов, проблема психической депривации, воспроизводство «детского билингвизма», препятствуют развитию речи ребенка. Также формирование системы родного языка рассматривалось как основа создания грамотной языковой среды.

В последние годы выявлены и раскрыты причины увеличения родительской жалобы на развитие речи и снижения сферы применения языка как коммуникативного средства.

Ключевые слова: медиа продукты, гаджетозависимость, информационная безопасность, психическая депривация, информационная среда, детский билингвизм, предпосылки, родной язык.

Zh. T. Tazhurekova¹, A.S. Ospanova²

¹National Scientific and Practical Center a of Correctional pedagogi National Scientific and Practical Center Development of special and inclusive education

² Kazakh national women's pedagogical University

SOCIAL CONDITIONS FOR NORMAL SPEECH DEVELOPMENT

Abstract

In the scientific article, the authors revealed the social conditions affecting the normal development of a child's language. It was noted that a number of conditions, such as the growing popularity of various gadgets of a modern nature, the predominance of the influence of media products, the problem

of mental deprivation, the reproduction of "child bilingualism", hinder the development of a child's speech. Also, the formation of the native language system was considered as the basis for creating a competent language environment.

In recent years, the reasons for the increase in parental complaints about the development of speech and the decrease in the scope of language as a communicative tool have been identified and disclosed.

Keywords: media products, gadget dependence, information security, mental deprivation, information environment, children's bilingualism, prerequisites, native language.

Кіріспе. Соңғы жылдары ата-аналар да, тәрбиешілер де баланың сөйлеу тілінің кешігіп дамуына көп шағымданады. Себебі балалар кеш сөйлейді, сөздік қоры аз және енжар. Олар өз ойларын білдіру үшін сөздерді тандап қолдануда қиналады, көбінесе ауызекі сөздермен алмастырады.

Мұндай өзгерістердің туындауына себептердің бірі – жана заманға сай теледидар, компьютерлік ойындар, түрлі гаджеттердің танымалдылығының артуы.

Қазіргі заманғы мектеп жасына дейінгі бала моральдық нормалар мен құндылықтарды қабылдай отырып, мультфильмдер мен жарнамалар арқылы көрсетілетін мінез-құлық үлгілерін игереді, бұл өз кезегінде баланың жеке басына, тілдік нормаларының қалыптастыруына әсер етеді.

Сонымен, мектеп жасына дейінгі балалар анимациялық және жарнамалық кейіпкерлердің сөйлеу сипаттамаларын белсенді түрде қайталайды, жарнамалық хабарламалардың стилін игереді.

Баланың медиа – өнімдермен толық қанды қамтамасыз етілуі ондағы кейіпкерлердің мінез-құлық және сөйлеу модельдерін айнытпай «көшіруі» көбінесе виртуалды әлемнің нақты бейнесін өзгертуге ықпал етеді, бұл бір жағынан фрагменттік ойлаудың қалыптасуына әкеледі, ал екінші жағынан әлеуметтену процестерінің қалыптасуына жол бермейді. Мұндай факторлар мектеп жасына дейінгі балалардың қоғамға белсенді енуіне және олардың өнімді коммуникативті модельдерді игеруіне кедергі келтіреді және қоғамдағы әлеуметтік бейімделуінің табиғи бағытын бұзады [1].

Қазіргі уақытта Республикамызда мектепке қабылданатын балалардың шамамен 60%-да сөйлеу тілінің әр түрлі бұзылыстары кездеседі. Мұның себептерінің бірі-гаджеттерді ерте жаста, яғни бір жарым жастан бастап, кейде одан да ертерек белсенді пайдалануы. Бала экранның алдында қозғалыссыз, көз алмай сол әлемге еңгендей болып, көп уақытын бөледі. Мұндай жағдайлар баланың денсаулығына кері әсер ететіні сөзсіз. Яғни таным процестері өз уақытында дамымайды, көру, есту қабілеті нашарлайды.

Баланың сөйлеу тілі ойлау процесімен тығыз байланысты және ол қоршаған ортада ересектермен қарым-қатынасы арқылы дамиды. [2]

Алайда, «гаджетке тәуелділік» баланың жан-жақты дамуына, өзі-өзіне қызмет ету дағдысының қалыптасуына жеке тұлға ретінде дамуына зиян.

Бұқаралық ақпарат құралдарын қолданудағы балалардың ересектермен «теңдігі» оларды тәуелсіз өмір сүруге қабілеттілігін төмендетеді, сонымен бірге олардың балалық шақтарының маңыздылығын жояды, болашақ өмірге еркін қадамдар жасауға кедергі келтіреді.

Қазіргі қоғамдағы «ақпараттық орта» баланы дамытудың негізгі ресурстарының бірі болғандықтан бұқаралық ақпарат құралдары балалардың әлеуметтенуінің маңызды факторы. Ал, «ақпараттық қауіпсіздікті» қамтамасыз ету мәселесі барынша мұқият назар аударуды талап етеді.

Балалар аудиториясы үшін бұқаралық ақпарат құралдарының ақпараттық-психологиялық қауіпсіздігінің критерийі оның жеке және психикалық дамуына оңтайлы психологиялық жағдай жасау болып табылады.

Біздің байқауымызша, қазақ балаларының басым көпшілігі қазіргі таңда орыс, ағылшын тіліндегі теле бағдарламаларға қызығушылығы артуда. Сондықтан баланың күнделікті ауызекі сөйлеу тілінде орыс, ағылшынша сөздерді тез меңгеріп, ана тілін меңгеру қабілетінің төмендеуіне әкеп соғуда. Осындай жағдайлар балаларға арналған қазақ тілді «Балапан» телеарна-

сындағы көрсетілім бағдарламаларының және баспадан жарық көретін ерте және мектепке дейінгі балаларға арналған көркем шығармалардың сапасына аса көңіл бөлуді талап етеді.

Зерттеу әдістері және талдау. Қазіргі таңда орыс тілі мүлдем қолданылмайтын қазақ тілді отбасында балалар өз ана тілінде емес, орыс тілінде сөйлесу жағдайлары қазіргі уақытта өте көп кездеседі. Неліктен? Себебі ерте жастан балаға гаджетке тәуелді болуға жағдай тудырады. Бала ата-әжелерімен, отбасы мүшелерімен сөйлесуден гөрі виртуалды тілдік ортаны таңдайды, ата-аналары осы олқылықты тыюды қолға алып амал-тәсілдерін қарастырмайды. Сондықтан біз өз ана тілімізді сақтап қалғымыз келсе, бірінші кезекте оны виртуалды кеңістікте, яғни балалардың ойын-сауық контентін дұрыс қалыптастыру мен пайдалану жолдарына көңіл аудару қажет. Өйткені, ана тіліне тек қарым-қатынас құралы ретінде ғана емес, сонымен бірге ата-баба мұрасы, рухани, мәдени құндылығымыз ретінде құрметпен қарауымыз керек. [3]

Соңғы жылдары балалардың психикалық депривация мәселесі зерттеушілердің назарын аударуда. Депривация дегеніміз – негізгі қажеттіліктерді (эмоционалды және сенсорлық) қанағаттандырудың жеткіліксіздігі. Танымдық және әлеуметтік депривация баланың сөйлеу тілінің дамуына айтарлықтай әсер ететіні анықталған.

Сөйлеу тілі қалыпты дамуы үшін қарым-қатынастың рөлі зор, сондай-ақ эмоционалды жағымды жағдайда өтуі тиіс. Қоршаған ортада аталмыш жағдайлар кең көлемде орын алатын болса, баланың емін-еркін сөйлеуіне, орынды қажет жағдайда жауап беруге, дұрыс ойлануына, өз ойын ашық жеткізе білуіне итермелейді.

Бала үшін тек қана дыбыстарды радио, смартфон, теледидар арқылы естуі жеткіліксіз. Балаға жас кезеңінен ересектермен үнемі тығыз қарым-қатынас қажет. Тілді дамытудың маңызды ынталандырушы құрал – ересектермен қарым-қатынас түрлерін өзгертілуі. Сондай-ақ, өмірінің бірінші жылына тән эмоционалды қарым-қатынасты біртіндеп, 2-3 жасында заттық-әрекеттік қарым-қатынасқа ауыстыру сөйлеу тілінің дамуына тікелей әсер етеді. Егер ересек адамның баламен қарым-қатынас сипатында бұл өзгеріс болмаса, онда сөйлеу тілі дамуында артта қалушылық болуы мүмкін.

Сөйлеу тілін дамытудың алғышарты – баланың ойын іс-әрекетіне дағдыландыру өз кезегінде баланың еркін ойлануына, сөздер мағынасын игеруге және қоршаған объектілерінің бейнелерімен байланысын қалыптастыру үшін негіз бола алады.

Баланың лингвистикалық қабылдауы ерте басталып, өмірінің алғашқы жылдарында *ана тілінде* жүргізілуі керек. Тіл дамуының ерте кезеңінде екі тілдік жүйені игеру бала үшін қиыншылық тудырады. Егер нәресте ана тілінен басқа тағы бір тілді естисе, онда оның сөйлеуі баяу дамуы мүмкін.

Біздің ғылыми зерттеулер жұмысымыздың аясында билингвизм мәселесіне ерекше көңіл аударуды жөн көрдік. «Балалар билингвизмі» түсінігі – баланың бірден екі тілді еркін меңгеруі. Жер шары халқының шамамен 40%-ы екі тілде еркін тілде сөйлейтіндер. Қазақстан – Евразиялық мемлекет болғандықтан, жағдай өзгеше. Мұнда балалар туғаннан бастап екі тілді: қазақ және орыс тілдерін естіп, меңгереді. Сарапшылар бір ауыздан билингвизмнің жағымсыз жақтарынан гөрі тиімді жақтарының көп екенін сөз етеді. Көбінесе интернационалды отбасылардан шыққан балалар екі тілді болады. Бұл басқа елге қоныс аударған отбасыларда да кездеседі. Сонымен қатар, жаһандану мен цифрландыру баланы басқа тілдерді еркін үйренуіне итермелейді.

Лингвистер билингвизмнің екі түрін анықтайды: теңдестірілген және теңгерімсіз. Бірінші нұсқада адамның санасында екі тіл бірдей дамыған, ал екіншісінде бір тіл басым болады.

Билингвизмнің кемшілігі – ана тілін өз уақытында меңгермеу. Мұндай адам өзін туған этникалық ортасында «бөтен» сезінуі мүмкін, және де психикалық жайсыздық орын алады.

Билингвизмнің негізгі мәселелерінің бірі – тілі шала меңгеруі, балада тілдік жүйе толық қалыптаспайды. Қазіргі уақытта ана тілін толық меңгермеген балалар саны көп, яғни олар сөздерді қазақша немесе орысша тілде екендігін ажыратпайды.

Шет тілін оқыту баланың ана тілі толық қалыптасқаннан кейін ғана енгізілуі керек, бұл шамамен 9-12 жастан басталады. Бұл кезең «ұлттық-мәдени сәйкестіктің қалыптасуы» кезеңі деп аталады. Егер осы уақыт ішінде баланың ана тілі қалыптаспаса, онда теңгерімсіз билингвизм дамуы мүмкін, яғни басқа шет тілі ана тілінің орнын басады. Сегіз жасқа дейін бала ана тілінің барлық грамматикалық формаларын меңгеруі керек. [4]

Сондай-ақ, баланың сөйлеу тілінің қалыпты дамуын қамтамасыз ететін психикалық денсаулық көбінесе отбасы мүшелерінің қарым-қатынасына байланысты екенін атап өткен жөн:

- Ананың психологиялық жағдайының тұрақты болмауы (мазасыздық, инфантильділік, импульсивтілік, эмоционалды тұрақсыздық, депрессия т.б.);
- ана (әке) тарапынан баладан бас тарту;
- толық емес отбасы;
- отбасындағы жанжалды қатынастар, отбасы құрамындағы өзгерістер (жақын туыстарының ауруы, өмірден озуы, ажырасу және т.б.);
- екі үйде тәрбиеленуі;
- өмірлік стереотип пен тәрбие түрінің күрт өзгеруі;
- тәрбиенің жеткіліксіз түрі (гиперопека, гипоопека, ата-аналардың тәрбиелік ұстанымдарындағы сәйкессіздік т.б.).

Баланың сөйлеу тілі *қолайсыз сыртқы жағдайларға байланысты* кешігіп дамиды: эмоционалды жағымды ортаның болмауы, жанжал, баланың естіп қабылдауына кедергі жасайтын аса шулы орта оны шаршатады және басқалардың сөзін нақты қабылдауға жол бермейді.

Баланың ақыл-ойы мен сөйлеу тілінің дамуы үшін эмоционалды жайлылық сезімін қамтамасыз ету, отбасы мүшелерімен жағымды қарым-қатынас аса маңызды. Сондай-ақ отбасында *баланың сөйлеу тіліне* қойылатын *талаптарды да* білу қажет. Бұл талаптар жас ерекшелігін ескере отырып қолдануды талап етеді. Сөйлеу тілін меңгерудің бастапқы кезеңінде жасына сәйкес келмейтін өлеңдер мен әндерді жаттатып, айтылуы қиын және түсініксіз сөздерді игертіп, жүйке жүйесіне күш түсірмейтіндей жағдай болу керек. Ата-аналар тарапынан шамадан тыс тапсырмалар беруді талап ету сөйлеу тілінің физиологиялық механизміне теріс ықпалын тигізеді, нәтижесінде, бала шаршайды, сөйлеу қателері көбейіп, тіпті сөйлесуге қызығушылығын жоюы да мүмкін.

Тілі шыққан баламен қарым-қатынас кезінде оған қарапайым сұрақтар қойып, жауабын асықпай күтіп, оны тындап үнемі дұрыс жауап беру қажет.

Диалог барысында баламен бірқалыпты, анық, байсалды сөйлеуге бейімдеу керек. Сөйлесуші адамның артикуляциясы анық, дыбыстарды таза айтуы, сөйлем құрау дағдысы қалыптасқан, баланың қабылдауына жеңіл болуын ескерген жөн. Баланың сөйлеу тілінде жылдам темпті, дыбыстарды толық айтпай «жұтып қою», сөздік қорының тез қарқынды көбеюі байқалса, оның лексикасына жаңа сөздер мен ұғымдарды және жалпы сөйлеу жүктемесін енгізуді шектейтін арнайы сөйлеу режимі қажет.

Сөйлеу тілінің дамуындағы құрдастар ықпалы зор. Құрдастары мен ересектердің қарым-қатынасын, тілдесуін салыстырғанда баланың сөйлеу тіліне қатысты оң нәтижелер көп байқалады. Құрдастарымен ойын барысында әр түрлі жағдаятқа орай бала тіл компоненттерін еркін және тез меңгереді, сөздік қоры молайып белсенді пайдаланады, байланыстырып сөйлеу тілі тез дамиды. Балалар тілінде сөз таптарының, етістіктердің, сын есімдердің, үстеулердің т.б. және олардың формаларының әртүрлілігін қолдануы байқалады. [5]

Баланың арнайы ортада тәрбиеленуі (бөбекжайлар, балабақша, дамыту орталықтары т.с.с.) сөйлеу тілінің даму процесіне оң әсер етеді:

- біріншіден, құрдастарымен үнемі байланыста болады (және бұл, жоғарыда айтылғандай, сөйлеу тілінің дамуының қажетті шарты болып табылады);
- екіншіден, тәрбиешілердің жетекшілігімен сөйлеу тілін саналы талдау дағдыларын үйренеді. Сөздік қорын дамыту, грамматикасын меңгеру, байланыстырып сөйлеуді дамыту саласындағы негізгі сөйлеу дағдыларын игереді, дыбыстық талдау жасауды үйренеді. Ары қарай оқу мен жазуды меңгеруге ықпал етеді.

Қорытынды. Осылайша, жоғарыда айтылғандарды қорытындылай келе, баланың сөйлеу тілінің дамуына әлеуметтік-психологиялық жағдайлар, тәрбиелеу ортасы: ата-аналары, құрдастары, жақын туыстарының әсері ететіндігін атап өткен жөн.

Қорыта келгенде, сөйлеу тілінің қалыпты дамуына төмендегі айқындалған әлеуметтік шарттар тікелей әсер етеді:

- медиа – өнімдермен толық қанды қамтамасыз етілуі, ақпараттық орта, балаларға арналған қазақ тілді теле бағдарламалардың сапалы болуын қамтамасыз ету;
- ерте және мектепке дейінгі жастағы балаларға арналған көркем шығармалардың жас ерекшелігіне сәйкестігі мен мазмұндық және безендіру сапасына көңіл бөлуді талап ету;
- ата-аналардың баламен тығыз байланысы психологиялық депривацияны болдырмауына ықпал етеді;
- ана тілін меңгеруде билингвизмдік ортаның кері ықпалын есепке алу қажет;
- сөйлеу тілі онтогенезінің дамуында отбасылық қатынастар маңызды фактор болып саналады;
- сөйлеу тілінің дамуында құрдастары мен ересектердің қарым-қатынасын, тілдесуін салыстырғанда баланың сөйлеу тіліне қатысты оң нәтижелер көп байқалады;
- ана тілі жүйесінің қалыптасуы (сөйлеу тілінің дыбыстық мәдениеті, сөздік қоры, грамматикасы, байланыстырып сөйлеуі) сауатты тілдік орта құрудың негізі болып саналады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Satir V. *Kak stroit' sebya i svoyu sem'yu* / V.Satir; per. s angl. E.V.Novikovej, M.A. Makarushkinoj. – М.: Pedagogika-Press, 1992. – 192 s.
2. *Мектепке дейінгі мекемелер қызметкерлері туралы нұсқаулық*. – Астана. RKB., 2012.
3. *Erte zhane mektepke dejingi zhastazy balalardyñ tildik damuyn tekseru әдістері/құраст.:* Tazhurekova ZH.T., Sejsenova A.D., Tulebieva G.N., Ibatova G.B. – Алматы ТР ҰҒПО, 2019. – 95b.
4. *Bilingvizm i osobennosti ovladeniya inostrannymi yazykami u detej doshkol'nogo vozrasta/* Efremenko L.V., Samedova A.I.// *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. – 2017.
5. *Orazbaeva F.SH. Tildik qatynas teoriyasы zhane әdistemesi*. – Алматы, 2000. – 208 b.

МРНТИ: 15.81.61

<https://doi.org/10.51889/2021-4.1728-7847.21>

Ж.С. Адирбекова¹, Г.Т. Бекмуратова¹

¹ *Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті*
(Алматы қ., Қазақстан), adirbekova12@mail.ru

НАШАР ЕСТИТІН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК-ЭМОЦИОНАЛЬДЫ ИНТЕЛЛЕКТІСІН ЗЕРТТЕУДІҢ ОНТОГЕНЕТИКАЛЫҚ НЕГІЗІ

Аңдатпа

Кіші мектеп жасында балалардың танымдық іс-әрекетінің, сонымен қатар эмоциональды сферасының белсенді дамуы жүреді. Өзіндік сана сезімі жетіліп, эмоциялардың пайда болуы әлеуметтік нормаларды меңгеруге сәйкес жүреді. Бұл жаста балалар өзге адамдардың эмоциясын түсінуді үйреніп, олармен қарым-қатынасқа түсіп, балаларды эмоциональды интеллектісінің дамуы жүреді. Есту қабілеті зақымдалған балаларда әлеуметтік-эмоциональды интеллектісінің дамуы өзіндік ерекшеліктер мен қиындықтарға ие. Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының онтогенетикалық негіздерін есепке алу олардың әлеуметтік эмоциональды интеллектісін зерттеудің негізі болып келеді. Мақалада мектеп жасына дейінгі есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік-эмоциональды интеллектісін зерттеудің негізі қарастырылған.

Түйін сөздер: есту қабілеті зақымдалған балалар, әлеуметтік-эмоциональды интеллект, эмоция

Адирбекова Ж.С.¹, Бекмуратова Г.Т.¹

¹Казахский национальный педагогический университет им. Абая
(г. Алматы, Казахстан) adirbekova12@mail.ru

ОНТОГЕНЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация

В младшем школьном возрасте у детей происходит активное развитие познавательной деятельности, в том числе и эмоциональной сферы. Совершенствуются самосознание и проявление эмоции происходит в соответствии с усвоением социальных норм. Дети в этом возрасте продолжают учиться понимать эмоции других людей, вступая с ними в контакт и происходит развитие эмоционального интеллекта. У детей с нарушениями слуха развитие социально-эмоционального интеллекта имеют специфические особенности и трудности. Учет онтогенетических основ является основой при изучении уровня развития социально-эмоционального интеллекта детей начальных классов с нарушениями слуха. В статье рассматриваются онтогенетические основы исследования социально-эмоционального интеллекта детей начальных классов с нарушениями слуха

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, социально эмоциональный интеллект, эмоция

Adirbekova Zh.S.¹, Bekmuratova G.T.¹

¹Abai Kazakh National Pedagogical University
(Almaty, Kazakhstan), adirbekova12@mail.ru

ONTOGENETIC FOUNDATIONS OF THE STUDY OF SOCIO-EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

Abstract

At primary school age, children have an active development of cognitive activity, including the emotional sphere. Self-awareness is improved and the manifestation of emotion occurs in accordance with the assimilation of social norms. Children at this age continue to learn to understand the emotions of other people by coming into contact with them and the development of emotional intelligence begins. In children with hearing impairments, the development of socio-emotional intelligence has specific features and difficulties. Taking into account the ontogenetic foundations is the basis for studying the level of development of socio-emotional intelligence of primary school children with hearing impairments. The article discusses the ontogenetic foundations of the study of socio-emotional intelligence of primary school children with hearing impairments

Keywords: children with hearing impairments, social emotional intelligence, emotion

Онтогенезде адам баласының психологиялық туындыларының дамуына эмоционалды сферасының дамуының қосаты үлесі өте зор. Психикалық модель теориясына сәйкес, адам баласы әлеуметтік әлемінің, өзінің психикалық әлемін, яғни қалауын, сезімін т.б. сезе алады. Оны дамытпай өзгеріске ұшырап тұратын әлемдегі әлеуметтік нормалар мен ережелерді меңгеру қиын. Л.С. Выгодскийдің мәдени тарихи концепциясы мен іс-әрекет теориясына сәйкес, адам баласының дамуы баланың қоршаған адамдармен, ортамен белсенді қарым-қатынасы, әрекеті барысында жүзеге асырылады. Осы орайда субъективті тұғыр баланы оқу мен тәрбиелеу үрдісіне қатысуындағы жеке ықпал ету тұғырына жасайды. Соған байланысты бала оқыту мен тәрбиелеудің нысаны емес, субъектісі саналады [1, с.123].

Есту қабілеті зақымдалған балалардың эмоциональды дамуы қалыпты еститін балалардағы сияқты эмоция мен сезімнің дамуының негізгі заңдылықтарына бағынады. Мектеп жасына дейінгі кезеңде мектеп жасы кезеңдерінде балалардың эмоциональды даму барысы өтіп, олар эмоция, жоғарғы әлеуметтік сезімге қатысты көптеген түсініктерді меңгеріп, эмоцияларды олардың сыртқы кейпі мен сөздік сипаты бойынша меңгере бастайды. Осы орайда эмоциональды және әлеуметтік интеллектісінің дамуы жолында балаларда бірқатар қиындықтар ұшырап, ол қиындықтар негізінен есту қабілеті зақымдалған балаларда бірінші кемістік болып саналатын есту бұзылысы салдарына болады. Есту бұзылысы салдарынан туындаған сөйлеу тілінің қалыптасуындағы қиындықтар, өзге адамдармен қарым-қатынас барысында эмоциональды және әлеуметтік қарым-қатынастың жетіспеушіліктері, ақпаратты жеткілікті қабылдап, талдап, қайта өңдеп, жеткізудегі қиындықтар т.б. балалардың эмоциональды әлеуметтік интеллектісінің қалыптасуына өзіндік кедергісін келтіреді.

Өмірде адам баласы қоғаммен тығыз қарым-қатынаста болып, өзінің дамуы барысында әр түрлі сапалық өзгерістерге ұшырайды. Психологтардың пайымдауынша, адамдардың өмір сүруі барысында бақытты болуы, қуануы, сәтсіздіктерге ұшырауы, оған төтеп бере алуы көп жағдайда эмоциональды интеллектіге байланысты екен. Л.Торндайк атты әйгілі психолог эмоциональды интеллектінің бір аспектісі ол әлеуметтік интеллект деген. Яғни әлеуметтік интеллектіден эмоциональды интеллект туындайды деп пайымдаған.

Эмоциональды интеллект теориясы Дж.Мэйр, П.Сэловей бойынша, эмоция мен интеллектінің бірлігінен тұрады. Эмоциональды интеллект ретінде әдетте өзгелердің эмоциясын түсініп, өз эмоциясын білдіре алуы, өз қалауы мен ойын білдіріп жеткізе алуы, өзгелерді түсінуі, мотивация, себеп салдарлық байланыстарды түсінуі, эмоциональды әлем туралы білімдерін түсініп, қолдану алуы т.б. жатады екен. Осы орайда ғалымдар эмоциональды интеллектінің келесі құрамдас бөліктерін атап өткен [2 с.89].

Эмоцияларды қабылдауы, идентификациялай алуы; ол сыртқы келбеті бойынша, яғни мимика, ым ишара бойынша өзге адамдардың эмоциясын түсініп, өз эмоциясын білдіре алуы. Эмоцияны түсінуі – ол эмоцияның пайда болу себептерін түсініп, ойлар арасындағы байланысты анықтап, жақын арада эмоциональды жағдайды қалай өзгертуге болатындығын болжай алуы, өзінің және өзгелердің күрделі эмоциясын, сезімін түсініп, түсіндіре алуы. Эмоцияны басқару ол өзінің эмоциональды жағдайын реттей, басқара алуы, оның қарқындылығын, көрінісін реттеп, өзге адамдардың эмоциональды жағдайына ықпал ете алуы. И.Н. Андреева эмоциональды интеллектінің дамуының биологиялық алғышарты – ол темперамент, тұқымқуалаушылық, ойлауда оң жақ ми сыңарының басымдылығы, отбасы қаржысының көлемі, тұлғаның өзіндік сана сезім деңгейі, отбасындағы қарым қатынас деңгейі т.б. деген [3 с.55].

Д.Гоулман эмоциональды интеллектінің бес түрін атап көрсетіп (өзіндік сана сезім, өзін басқару, өзін мотивациялау, эмпатия, қарым-қатынас дағдылары оларды дамытуға болатындығын айтқан [4 с.115].

К.С. Кузнецова эмоциональды интеллектінің коммуникативті, рефлексивті, әрекеттік қабілеттерінің байланысы деп түсіндірген [5 с.72].

Баланың психикасының қалыптасуына іс-әрекеттің ықпалы өте зор. Адам баласының қоршаған ортамен белсенді іс-әрекеті нәтижесінде, үрдісі барысында психикалық үрдістердің жетілуі жүріп, таным формалары күрделеніп, байып, әлеуметтік тәжірибені меңгеруі жүзеге асырылады.

Жасерекшелік психологияда А.Н. Леонтьев жетекші іс-әрекетті негізгі психологиялық туындыларды қалыптасу негізі ретінде қарастырады. Ал, жетекші іс-әрекеттің мағынасы, мәні бала өзіне іс-әрекеттің қай түрін ашып, оны орындау барысында меңгеретіндігіне айланысты. Д.Б. Эльконин келесі жетекші іс-әрекеттерді атап өтіп: тікелей эмоциональды қарым-қатынас (сәби кезеңі), заттық манипуляциялық іс-әрекет (ерте жас), сюжеттік рөлдік ойын (мектеп жасына дейінгі кезең), оқу іс-әрекеті (бастауыш сынып кезеңі) деп қарастырған [6. с.203].

Есту қабілеті зақымдалған балалардың психикалық дамуында қалыпты балалардікі сияқты жетекші іс-әрекеттер орын алады. Дегенімен, олардың қалыптасуы спецификалық ерекшеліктерге ие.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың әлеуметтік-эмоциональды интеллектісінің іс-әрекетке, психикалық дамуға қандай ықпалы бар?

Есті қабілеті зақымдалған балаларда өмірінің алғашқы бірінші айында жетекші іс-әрекеттің қалыптасуындағы қиындықтар ерте басталады. Яғни эмоциональды қарым-қатынастан басталады. Онтогенез барысында адамдармен қарым қатынас біртіндеп жүзеге асырылады. Оның алғышарттары сәбидің ересектермен контактісі: күлу, тірілу кешені т.б. тірілу кешені (комплекс оживления) өте күрделі кешен болып, ол өз ішінде айқын мәнерлі қимылдарды, вокализацияны, көріп және естіп зейін аударуды қамтып, кейін ақырындап, қол қимылдары, эмоциональды реакциялары қосылып (күлу, жымию), бала тарапынан дыбыстар шыға бастайды. Бұл эмоциональды қарым-қатынастың негізі, бастамасы саналады. Осы кезде балалар түрлі экспрессивті мимикалық ым ишараларды құралдарды, қимылдарды қолданып, кейін заттық кезеңге өтіп, ол сезімді білдіру үшін қызмет етіп, балада өзі, қоршаған ортасы туралы түсініктері затты тану, затпен әрекет етуі арқылы қалыптасып, Е.И. Исенина бойынша бала тіл арқылы да тани бастайды. Ол тілді меңгерудің алғышарты болып, ол қалыпты еститін және есту қабілеті зақымдалған балаларда да болады. Тек есту қабілеті зақымдалған балаларда өзіндік сипатқа ие.

Е.И. Исенина бойынша балаларда көзқарастың төрт типі болады екен: өзіне назар аудару үшін өзге адамның көзіне бағытталған контактілік көзқарас; өзге адамның назарын затқа аударуға бағытталған көрсетуші көзқарас (нұсқаушы); бағалауды іздейтін көзқарас, яғни қанадай да бір әрекетті жасағаннан кейін бағалауды күтетін көзқарас; біріктіруші көзқарас яғни сол затқа байланысты қарап тұрғандығын білдіретін өзге адамның назарын аударушы көзқарас [7].

Бім-ишара мен эмоциональды әлеуметтік интеллектінің ара қатынасы қандай? Шынайы им-ишараны талдау барысы ым ишараның физикалық құрылымы біртіндеп ересектің «мә», «анау», «ия», «жоқ» сияқты ым ишараларына еліктеу арқылы қалыптасатындығын көрсетті. Естімейтін балаларда екі жасқа дейін баяу түрде ым ишараның функциональды мазмұны қалыптасып, ал қалыпты еститін балаларда ым ишараның дұрыс қалыптасып, оны дұрыс қолдануы үшін сөйлеу тілі көмекке келеді. қалыпты еститін балалар ым ишара алдында және кейін вокализацияны жүзеге асыра алса, естмейтін балалар есесек адамының назарын ым ишарамен үйлесетін көзқараспен ұстайды. Ол баланың ішкі эмоциональды жағдайын білдіреді. Осылайша, есту қабілеті зақымдалған балаларда ерте кезден бастап ақ эмоциональды қарым-қатынастағы жетіспеушіліктер байқалады. кез келген жетекші іс-әрекет бірден дамып кетпейді. Ол белгілі жолдардан өтіп, келесі жетекші іс-әрекетке өту кезеңдерінен тұрады. Ал, оны қалыптастыру ересектердің сүйемелдеуімен, оқыту және тәрбиелеу барысында жүзеге асыралады.

Заттық іс-әрекеттің дамуы заттармен әрекетті меңгерудің ұзақ кезеңін қамтиды (ұстау,...), спецификалық және спецификалық емес манипуляциялар, заттарды функциональды бағыты бойынша қолдану (қасықты тамақ ішуде, допты ойнауда..) т.б. жүзеге асырылады. Есту қабілеті зақымдалған балаларда спецификалық емес манипуляциядан спецификалыққа өту барысы бауырақ өтіп, бұл алдыңғы психикалық даму кезеңінде эмоциоанлы қарым-қатынаста затқа назар аудару мен онымен әрекет етуге ықпал ететін компоненттерінің қалыптаспауымен байланысты болып, яғни жетекші іс-әрекеттің бастапқы кезеңінде нұсқаушы және біріктіруші, сәйкес ым ишараның жеткіліксіз қалыптасуына болады. Д.Б.Эльконин бойынша, заттық әрекеттерді меңгерудің маңызды бағыттарының бірі қарапайым заттық әрекеттерді меңгеруі болып келеді. Бала қарапайым заттық әрекеттер арқылы затпен бір әрекет жасап, екіншісіне ауысып, өзіне заттардың қызметін ашып, мағынасын, әлеуметтік мәнін ұғына бастайды. Есту қабілеті зақымдалған балаларда бұл даму түрі баяырақ жүреді.

Заттардың функциональды қызметтерін білуі кейін құралдық әрекетке айналып, аяқ кімді аяққа кию, бас киімді басқа кию деген сияқты түсініктерімен қатар жүруі аңғарылады.

Қарап отырсақ, балалардың эмоциональды - әлеуметтік интеллектісінің алғышарттарының қалыптасуы балалардың жетекші іс-әрекетімен тығыз байланысты. Балалардың заттық іс-әрекеті негізінде балалардың қоршаған ортаға қарым-қатынасы өзгеріп, заттық әлемге бейімделуі өзгеріп, қызығушылығы артып, танымдық процестері дамып, қимылдары күрделеніп, көрнекі ойлау түрі қалыптасып, бала біртіндеп өзін тану кезеңіне өтеді. Өзін белсенді әрекет иесі ретінде танып, ол ары қарай эмоциональды интеллектісінің дамуына да өз ықпалын тигізеді.

Жалпы, эмоциялар психикалық үрдістердің немесе адамның жағдайының ерекше түрі болып, қандай да бір жағдайларда көрініс табады: қуаныш, ренжу, қорқыныш т.б. эмоциялар адамның белсенділігі барысында туындап, психикалық өмірдің реттеушісі саналады. Эмоциональды интеллектіге келетін болсақ, 1990 жылы П.Саловеев пен Дж Майер жариялағандай, белгілі бір психологиялық концепция болып, Д.Гоуман бойынша эмоциональды интеллект өз мақсатын жүзеге асыру үшін алынған ақпаратты қолдану үшін өз эмоциясы мен қоршаған адамдардың эмоциясын білдіріп, түсіне алу қабілеті.

К.Изард эмоцияның келесі фундаментальды түрлеріне: қорқыныш, ұялу, ашулану, қуаныш, қызығушылық т.б жатқызған [8 с.460].

Жоғарыда атап өткеніміздей, Питер Сэловей и Джон Майер эмоциональды интеллектінің эмоцияны қабылдауы, эмоцияны түсінуі, эмоцияны басқаруы, ойлауды стимуляциялау үшін эмоцияны қолдану деген негізгі төрт компоненттерін бөліп көрсете отырып, олардың әрқайсысын жіті сипаттаған.

Заманауи білім беру үрдісі бүгінгі таңда білім алушылардан жоғары зейін аударуды, өзгеріп жатқан жайттарға тез бейімделе алуды, дамыған коммуникативті дағдыларды талап етеді. Бірқатар зерттеу жұмыстарын талдау, зерттеу барысы жоғары және орташа сезімдік сферасы бар балалар мектеп өміріне оңай бейімделіп, өзге балалармен, ересектермен контактіні оңай орнатып, оқу үрдісінде де жетістіктерге жете алады екен. Ал, эмоциональды интеллектісінің дамуының төмен деңгейіндегі балаларда жолдастарымен, өзге адамдармен қарым қатынас жасадағы қиындықтар басым болып, тресстік және қиын жағдайларда өздерінің эмоциональды жағдайларын басқаруда әлсіз келеді екен. Бұл өз кезегінде балалардың оқу жетістіктеріне де өз ықпалын тигізеді.

Көріп отырғанымыздай, эмоциональды интеллектіні әлеуметтік контекстінде қарастырудың маңыздылығы, адам баласының әлеуметтік қоғамда өмір сүруімен, әлеуметтік қарым-қатынасқа түсімен түсіндіруге болады. яғни балалар үнемі бір бірімен, өзге адамдармен қарым-қатынаста болғандықтан, әр түрлі жағдайда өзін дұрыс ұстай алуы, өзінің эмоцияларын жеткізіп, өзгелердің эмоциясын дұрыс түсініп, жауап бере алуы үшін белгілі есту қабілетінің зақымдалуы салдарынан даму барысы қиындықпен үйлескен эмоциональды әлеуметтік интеллектіні қалыптастыру мен дамыту арнайы түзетушілік, дамытушылық ықпал етуді талап етеді. Есту қабілеті зақымдалған балалардың әлеуметтік эмоциональды интеллектісін қалыптастыру жолдары өте көп. Оны сабақта, сабақтан тыс уақыттарда да жүргізіп, балалардың іс-әрекетінің әр түрлі түрлерімен үйлестіруге болады (ойын, театр қойылымы, сюжеттік рөлдік ойын, эмоциональды пиктограммалармен ойын, «эмоцияны көрсет ойыны», «мен кезде қуанамын» ойыны, сурет салу әдістер т.б.).

Әдіснама. Зерттеу тақырыбы бойынша арнайы педагогикалық, психологиялық, физиологиялық әдебиеттерді ғылыми теориялық тұрғыдан талдау, балалардың жеке медициналық, педагогикалық, психологиялық құжаттарын талдау (теориялық әдіс); бақылау, әңгімелесу, анықтаушы эксперимент (Е.С. Иванова «Бет эксперссия тест», «Эмоция сөздігі», «Не, неге, қалай?» М.А. Нгуен...), зерттеу нәтижелерін сандық және сапалық талдау.

Талқылау. Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік эмоциональды интеллектісінің даму ерекшеліктерін анықтау барысы өз эмоциясын білу, өз эмоциясын тани алуы; эмоцияны басқару алу, өзі үшін мотивация, өзге адамдардың эмоциясын тану, қарым-қатынасты орнату сияқты эмоциональды интеллектінің негізгі компоненттеріне негізделе ұйымдастырылды. Осыған орай эмоциональды интеллект ол когнитивті, әрекеттік, рефлекситі,

коммуникативті қабілеттердің үйлесімділігін құрайтындығы анықталып, зерттеу нәтижесінде анықталған нәтижелер нашар еститін бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік эмоциональды интеллектісінің қалыптастыру моделін құруға негіз болды.

Қорытынды. Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік эмоциональды интеллектісін зерттеуде оның онтогенетикалық тұғырын, өзге танымдық үрдістермен қатар даму заңдылықтарын есепке ала отырып зерттеу, балалардың жетекші іс-әрекет түрін есепке ала отырып, Л.С. Выгодский айтқандай, әрекеттік тұғырын есепке ала отырып, әлеуметтік-эмоциональды интеллектінің әр компоненттерінің қалыптасу деңгейін жіті зерттеуге мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Vygotsky L.S. *On two directions in understanding the nature of emotions in foreign psychology at the beginning of the twentieth century* / L. S. Vygotsky // *Vopr. psikhol.* - 1968 No. 2. – P.157-159.
2. Stenberg R.J. *Practical intelligence*. St. Petersburg: Peter. 2002. – 265 s.
3. Andreeva, I.N. *Prerequisites for the development of emotional intelligence* / I. N. Andreeva // *Questions of psychology*. - 2007. - No. 5. – PP. 57-65.
4. Goleman D. *Emotional intelligence. Why it can mean more than IQ*/ Daniel Goleman. trans. from English and P. Isaeva. - Moscow: Mann, Ivanov and Ferber, 2013- 560 p.
5. Kuznetsova K.S. *Pedagogical aspects of emotional intelligence development* // *Professional training of future teachers: problems, experience, prospects: collection of scientific articles Saratov: Nauka*, 2012. pp. 76-83.
6. Bogdanova T.G. *Sign language psychology: Studies.manual for students. higher. ped. studies. institutions* / T.G. Bogdanova. – M.: Academy, 2002. – 203 p.
7. Isenina E. I. *Development of verbal communication and activity with objects in deaf and hearing children of the second year of life* // *Defectology*.

МРНТИ:15.81.99

<https://doi.org/10.51889/2021-4.1728-7847.22>

А.М. Байғалиев¹, Л.А. Бутабаева¹

¹ Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
(Алматы қ., Қазақстан), adil_inju@mail.ru

**ТІРЕК-ҚИМЫЛ АППАРАТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫ ФИЗИКАЛЫҚ
ОҢАЛТУДЫҢ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ МӘСЕЛЕСІН ЗЕРТТЕУДІҢ ҒЫЛЫМИ
ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ**

Аңдатпа

Тірек-қимыл аппараты зақымдалған балаларды оңалтудың маңызды әдістерінің бірі физикалық оңалту болып саналады. Физикалық оңалтудың басты міндеті тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалардың моторлы дамуына ықпал ету. Физикалық оңалту мүмкіндігінше өз бетінше, таяққа сүйеніп, арбамен еркін қозғалуына, ұсақ қол моторикасын дамытуға бағыттаған. Өз бетінше киінуі, заттарды қолдануы т.б. балалардың өмірін айтарлықтай жеңілдетуге және қоғамда әлеуметтік бейімделуіне айтарлықтай ықпалын тигізеді. Мақалада тірек-қимыл аппараты зақымдалған балаларды физикалық оңалтудың технологиялары мәселесі зерттеудің ғылыми-теориялық негіздері қарастырылған.

Кілттік сөздер: тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалар, БЦСА, кондуктивті педагогика, физикалық оңалту.

Байғалиев А.М.,¹ Бутабаева Л.А.¹

¹ *Казахский национальный педагогический университет имени Абая
(Алматы, Казахстан), adil_inju@mail.ru*

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ВОПРОСА ТЕХНОЛОГИИ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Аннотация

Одним из основных и важных методов реабилитации детей с нарушениями опорно двигательного аппарата является физическая реабилитация. Важней задачей физической реабилитации является содействие моторному развитию детей с НОДА. Физическая реабилитация направлена на развитие возможности передвигаться самостоятельно, с помощью палок или в коляске, на развитие тонкой моторики рук и др. Овладение этими навыками, как самостоятельно одеваться, пользоваться предметами и др. значительно облегчить жизнь детей и помогает повысить социальную адаптацию в социуме.

В статье рассматриваются научно-теоретические основы исследования изучения вопроса технологии физической реабилитации детей с нарушениями опорно двигательного аппарата.

Ключевые слова: дети с нарушениями опорно двигательного аппарата, кондуктивная педагогика, ДЦП, физическая реабилитация

Baigaliev A.M.¹, Butabayeva L.A.¹

¹ *Kazakh National Pedagogical University named after Abai
(Almaty, Kazakhstan), adil_inju@mail.ru*

SCIENTIFIC AND THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE STUDY OF THE TECHNOLOGY OF PHYSICAL REABELITATION OF CHILDREN WITH DISORDERS OF THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM

Abstract

One of the main and important methods of rehabilitation of children with disorders of the musculoskeletal system is physical rehabilitation. The most important task of physical rehabilitation is to promote the motor development of children with disorders of the musculoskeletal system. Physical rehabilitation is aimed at developing the ability to move independently, with the help of sticks or in a wheelchair, to develop fine motor skills of the hands, etc. Mastering these skills, how to dress independently, use objects, etc. will greatly facilitate the life of children and help increase social adaptation in society.

The article deals with the scientific and theoretical foundations of the study of the technology of physical rehabilitation of children with disorders of the musculoskeletal system.

Keywords: children with disorders of the musculoskeletal system, conductive pedagogy, cerebral palsy, physical rehabilitation

Кіріспе. Тірек-қимыл аппаратының бұзылысы ол балалардың денсаулығындағы шектеуліктің кең спектрі ретінде саналып, сыртқы сипатта олар әр түрлі сипатта көрініс табады: қол немесе аяқтың деформациясы, бұлшықет әлсіздігі, өсіндіегі артта қалушылықтар т.б. Бұндай бұзылыстар әр түрлі себептен пайда болып (полиментит, балалардың сал ауруы, генетикалық аурулар, бас миының немесе жатыр ішіндегі дамудың ерте кезеңінде әр түрлі себептегі бас миы мен жұлынның зақымдалуынан), жарақаттар мен тірек қимыл аппаратының туа біткен деформациялары болуы мүмкін.

Тірек қимыл аппараты зақымдалған балалардың басты ерекшегі қимыл қозғалыс шектеулігі немесе бұзылысы. Олар жеңіл, орташа, ауыр сипатта болуы мүмкін. Зерттеу жұмыстарына сүйенетін болсақ, тірек қимыл аппарата зақымдалған балалардың 90% церебральды сал ауруы бар балалар құрайды екен (БЦСА). Балалардың церебральды сал ауруы бірқатар синдромдарды қамтып, бас миының зақымдалуынан туындайды. БЦСА-ның негізгі симптомна қимыл қозғалыс бұзылыстары жатып, бірқатар жағдайларда балаларда психикалық дамуының тежелуі, сөйлеу тілінің бұзылысы, есту қабілетінің зақымдалуы т.б. қосымша бұзылыстар да болуы мүмкін. Кей балаларда тіпті тырыспалық синдромдары үйлеседі. Балалардың церебральды сал ауруы терминің ең алғаш Уильям Джон Литтл енгізген. Кейін аталмыш ғалымының зерттеу жұмыстары «О влиянии патологических и трудных родов, недоношенности и асфиксии новорожденных на умственное и физическое состояние детей, в особенности относительно деформаций» [Little W.J., 1862] атты еңбегінде көрініс тапты [1].

Негізгі бөлім. Тірек-қимыл аппараты зақымдалған балаларға: БЦСА (балалардың церебральды сал ауруы); полимелит; тірек қимыл аппаратының туа біткен паталогиялары: жанбастың туа біткен шығуы, қисы мойындық, табан деформациялары, саусақ, аяқ ұштарының қозғалысының бұзылыстары, саусақ ұштарының дамуының аномалиясы, артрогрпоз т.б.; тірек қимыл аппаратының жүре пайда болған аурулары мен бұзылыстары; бас миының, жұлынның жарақаттары; полиартрит; қаңқа аурулары (теберкулез, сүйек ісіктері, остеомелит); қаңқаның жүйелік аурулары (хондродистрофия, рахит т.б.) жатады.

Балалардың церебральды сал ауруы бұзылысының себептері: жатыр ішілік паталогия (бүгінгі таңда зерттеушілер тарапынан БЦСА кезінде 400 астам факторлар дамып келе жатқан ұрыққа 4 айға дейін кезеңде ықпал етуі жатады екен); анасының инфекциялық аурулары (микробтық, вирустық (герпес, халамидиоз т.б.); анасының жітті және созылмалы ауруларының салдары (жүрек, эндокринді бұзылыстар); жүктілік кезеңіндегі ауыр токсикоздар; резус фактордың сәйкес келмеуі; жарақаттар, интоксикациялар; экологиялық зияндар, туу кезіндегі жарақаттар, асфиксия; бала өмірінің алғашқы жылындағы паталогиялық факторлар: нейроинфекциялар (менингит, энцефалит т.б.); баланың ба миының жарақаты т.б.

Балалардың церебральды сал ауруын топтастыруда К.А. Семенованың классификациясы маңызды. Аталмыш топтастыруға сәйкес БЦСА келесі түрлері ажыратылады: қос гемиплегия, спастикалық диплегия, гемипаретикалық формасы, гиперкинетикалық формасы, атоникалық астатикалық формасы, аралас формасы [2].

– Қос гемиплегия жатыр ішілік даму кезеңінде мидың айтарлықтай зақымдалуынан туындайды. Қимыл-қозғалыс бұзылыстары нәрестелік кезеңде байқалады. Баланың қолы мен аяғының функциясы болмайды.

Бірқатар балаларда аталмыш бұзылыс зиятының зақымдалуымен, психикалық дамуының тежелуімен, сөйлеу тілінің бұзылысымен үйлесіп келеді. Балаларда сөйлеу тілінің анартрия (тіл, ерін, жұтқыншақ, т.с.с. артикуляциялауға қатысатын мүелердің салдануы салдарынан сөйлеу тілі дыбыстарын айту қабілетінің жоғалуы); ауыр дизартрия (жүйке жүйесінің зақымдалуы нәтижесінде сөйлеу тілдік аппаратының иннервациясының бұзылысы салдарынан дыбыстап айтудың бұзылысы) т.б.

Қос гемиплегия. Ол балалардың церебральды сал ауруының ең көп тараған түрі. Қимыл-қозғалыс бұзылысынан тетрапарез анықталады (қол мен аяқтың ұштарының бұзылысы). Көп жағдайда қолға қарағанда аяқ зақымдалады. Жиі жағдайда балаларда екіншілік кемістік ретінде психикалық дамудың тежелуі байқалады. Сөйлеу тілінің, психикалық дамудың және қимыл қозғалыс бұзылыстары зақымдалудың ауырлық деңгейіне байланысты.

– гемипаретикалық формасы. Қол мен аяқтың бір жақты зақымдалуымен сипатталады. Яғни дененің бір жағының зақымдалуы. Егер, сол жақта байқалса, бас ми сыңарының оң жағының зақымдалуы; ал оң жақ зақымдалса, сол жақ бас ми сыңарының бұзылысына байланысты. Балаларда гемираез 6-10 жасқа таман байқалады. Ауырлық деңгейіне байланысты ауыр, орташа, жеңіл түрлері ажыратылады.

– гиперкинетикалық формасы. Гиперкинетикалық формасының туындауының бірнеше себептері бар: билирубиндік энцелопатия, жаңа туылған нәрестелердің гемолитикалық ауырулары, резус фактор т.б. балаларда гиперкинез ырықтан тыс қозғалыстар ретінде байқалып, мойын, аяқ, кеуденің бұлшықет регидтілігі байқалады. Сөйлеу тілінің, қимыл қозғалыс бұзылыстары байқалады. Интеллект көп жағдайда қанағаттандырылғы түрде дамиды.

Бірқатар топтастыруларда БЦСА пирамидалық және экстрапирамидалық деп екі түрге бөліп ажыратады. Пирамидалық формасына бұлшықет тонусының спастикалық типі тән болып, зақымдалу зонасына қарай спастикалық тетрапарез (тетрапегия), спастикалық дипарез (диплегия), спастикалық гемираез (гемиплегия) деп ажыратылады.

Экстрапирамидалық формалар атетозды (дистоникалық, перкинетикалық) және атактикалық (мишық, гипотоникалық) формаар болып ажыратылады. Сонымен қатар пирамидалық және экстрапирамидалық жүйенің зақымдалуымен үйлесетін аралас формалары да ажыратылады.

Спастикалық дипарез. Спастикалық дипарездің (диплегияның) дамуына әкелетін екі қол аяқ бұзылыстарының болуы байқалады. БЦСА бұл формасы Литтл ауруы деп аталады. БЦСА құрылымында бұл бұзылыстың жиілігі 10 нан 33% құрайды. Бұл формада сөйлеу тілдік және психикалық бұзылыстар жеңіл болғанымен, кей жағдайларда ол микроцефалия, гидроцефалия, эпилептикалық симптом фонында көрініс табады.

Спастикалық тетрапарез. Мидың бұзылуының ошағына орай салдар спастикалық тетрапарез түрінде болуы мүмкін. Ол барлық БЦСА формасының 9 дан 43% алады. Жоғары тонус қол, аяқ ұшы бұлшықетінің ұштарында, әсіресе қол бұлшықетінде басым болуы мүмкін.

Спастикалық гемипарез. Спастикалық гемипарез (гемиплегия) БЦСА балалардың арасында 25-40% кездеседі. Бұл форма үшін қол, аяқ ұштарының, әсіресе дистальды бөлімдерінің бір жақты зақымдалуы. оң жақты гемиплегия сол жақтыға қарағанда екі есе көп кездеседі. Сонымен қатар VII және XII жүйке жұптарының гомолатеральды ядроларының бұзылысы кездеседі. Фокальды және жалпы сипаттағы тырыспалар науқастардың 30-49% кездеседі. Ол қалыпты интеллектальды даму мүмкіндігін айтарлықтай төмендетеді.

Атетозды формасы. Экстрапирамидалық церебральды сал ауруы БЦСА ның гиперкинетикалық формасы, атетозды, дистоникалық паралич деген түрлі атауларға ие. Оның жиілігі БЦСА науқастардың 9-22% құрап, науқастың алғашқы өмірінің алғашқы екі айында бұл типтегі паралич гипертониямен көрніс тапса, ал 3-4 айда дистоникалық атақалар (бұлшықет тонусының бірден жоғарлауы) байқалып, редуцироланбаған тоникалық рефлекстердің белсенділігінің жоғарлауымен сипатталады. Ересек жастағы балаларда БЦСА ның экстрапирамидалық формалары күштеушілік қозғалыстармен (хореоатетоз, тиктер, торсия) және бұлшықет дистониясымен сипатталады. Белсенді қозғалыс барысында бұлшықет регидтілігі артып, кеуде мен қол аяқ кипернинездері күшейе түседі. Бұл формада интеллектуальды бұзылыстар жеңіл болғанымен, сөйлеу тілдік және қозғалыс бұзылыстары балалардың оқуы мен әлеуметтік бейімделуін қиындатады.

Атактикалық формасы. БЦСА ның атактикалық, мишықтық формасы үшін қозғалыс координациясы мен тепе теңдік бұзылыстары тән. Тіпті науқас бала жүре алғанымен, оның жүрісі сенімсіз, теңселген сипатта. Бұл формасы бар науқастар тез қмылдарды орындауда, жазу барысында қиналады. Аталмыш форма БЦСА балалардың 5-10% жағдайында болады [3].

Тірек-қимыл аппаратының бұзылысының туа біткен, жүре пайда болған себептеріне қарамастан, балалардың басым бөлігінің ұқсас қиындықтары ол қимыл қозғалыс бұзылыстары болып, басты клиникалық сипатын құрайды. Аталмыш категориядағы ерекше білім беруді қажет ететін балалар өмірдің ерекше жағдайын қажет етеді. Жоғарыда атап өткендей, тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалар қатарына жататын балалардың церебральды сал ауруы бар балаларда жатыр ішілік дамудың ерте кезеңінде, босану кезеңі мен бала өмірінің алғашқы жылында бас миының зақымдалуы немесе жеткіліксіз дамуы нәтижесінде туындап, жиі жағдайда психикалық, сөйлеу тілдік бұзылыстармен және өзге анализаторлардың (көру, есту)

бұзылстарымен де үйлесуі мүмкін. Сондықтан аталмыш балалар емдік, психологиялық пелагогикалық және әлеуметтік сүйемелдеуді қажет етеді.

Аурулардың халықаралық топтастыруына сәйкес (МКБ-10) тірек- қимыл аппаратының функциясының бұзылысына әкелетін аурулар бөлініп қарастырылады:

- қимыл-қозғалыс бұзылысымен және өзіне өзі қызмет ету мен өз бетінше қозғалуының бұзылысымен үйлесетін орталық жүйке жүйесінің қабығну ауруларының салдары;
- балалардың церебральды сал ауруы мен өз бетінше қозғалуы мен өзіне-өзі қызмет етуінің бұзылысымен сипатталатын қимыл қозғалыс бұзылысының паралитикалық синдромдары;
- полиневропатиялар және өз бетінше қозғалуы мен өзіне-өзі қызмет етуінің бұзылысымен сипатталатын перифериялық жүйке жүйесінің бұзылысы;
- бұлшық еттің прогрессивті дистрофиялары мен қимыл-қозғалыс бұзылысы бар туа біткен миопатиялар;
- өз бетінше қозғалуы мен өзіне-өзі қызмет етуінің бұзылысымен сипатталатын жұлын бұлшықет атрофиясы;
- қимыл-қозғалыс бұзылысымен сипатталатын тірек-қимыл аппаратының туа біткен және жүре пайда болған деформациялары;
- қимыл қозғалыс бұзылысымен сипатталатын ювениальды ревматоидты артрит;
- қимыл-қозғалыс бұзылысымен сипатталатын артрогрипоз;
- өз бетінше қозғалуы мен өзіне өзі қызмет етуінің бұзылысымен сипатталатын хондродистрофия т.б.

Арнайы педагогикалық, психологиялық, медициналық әдебиеттерді талдау барысы тірек қимыл аппаратының зақымдалуы туа біткен және жүре пайда болған сипатқа ие. Тірек-қимыл аппаратаның зақымдалуы бар балалардың контингенті клиникалық, психологиялық, педагогикалық сипатта біртекті емес.

Тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалардың категорияларын келесі сипатта да қарастыруға болады:

- өз бетінше қозғалатын немесе ортопедиялық құралдармен қозғалатын және қалыпты психикалық дамуы бар немесе психикалық дамуының тежелуі байқалатын түрлі этиопатогенездегі тірек қимыл аппаратының функциясының бұзылыстары бар балалар;
- өз бетінше қозғала алмайтын және өзіне өзі қызмет ете алмайтын, сөйлеу тілі түсінікті және психикалық дамуы тежелген балалар. Аталмыш балалар моториканы дамыту бойынша, кеңістікке бейімделуін дамыту бойынша түзетушілік сабақты талап етеді;
- балалардың церебральды сал ауруы кезіндегі психикалық дамуының тежелуі бар балалар. Кей жағдайларда дизартриялық бұзылыстармен, ЖСТД, есту бұзылысымен сипатталады;
- түрлі ауырлық деңгейіндегі зиятының зақымдалуы бар балалардың церебральды сал ауруы бар балалар.

Қарап отырсақ, жетекші клиникалық сипаты қимыл-қозғалыс бұзылысы болып, түрлі айқындылық сипатына ие. Көп жағдайда бұл бұзылыстар күрделі табиғатқа ие. БЦСА ол жүйке жүйесінің зақымдалуымен байланысты күрделі бұзылыс. Ерте анықтау мен дұрыс кешенді оңалту шараларын жүргізу балалардың әлеуметтенуі мен білім алуының негізін құрайды. Оңалту шаралары балалардың танымдық, сөйлеу тілін дамытуда, қимыл-қозғалыс әрекеттерін оңалтуға бағытталуы қажет. Бүгінгі таңда БЦСА бар балаларды оңалту шаралары мен технологиялары ретінде Бобот әдісі, Войт әдісі, динамикалық пропприоцептивті түзету, кондуктивті педагогика, т.б. қарастырылады.

БЦСА-ның реабилитациялық топтастыруы бойынша, БЦСА-ны алғашқы диагностикалауда үш негізгі неврологиялық көріністерінің айқындылығының деңгейі бағаланады [4]:

- қимыл қозғалыс бұзылысының деңгейі: парездер, плегиялар;
- моторлы дефектінің локализациясы: моно, пара, тетра т.б.;
- бұлшықет тонусының жағдайы: спастика, ригидтілік, гипотония, атония, дистония т.б.

Львов пен Трускавцтың оңалту емханаларында БЦСА-ның оңалту классификациясы енгізілген. Онда бұлшықет тонусы, локализация, қозғалу кезеңімен қатар вертикализациялау фазасы да қарастырылады. Вертикализация фазасы: бастың басқаруынсыз жату; бастың басқаруымен жату; өз бетінше отыру; тіреп тұру; өз бетінше тұру т.б. қарастырады.

Әдіснама. Зерттеу жұмысының әдіснамалық негізін Л.С. Выгодский, Т.Г. Щедрина, Т.А. Власова сияқты т.б ғалымдардың қиымл қозғалыс кемістігінің құрылымы; Л.С. Выгодский, В.И. Лубовский сияқты ғалымдардың тірек қимыл аппараты зақымдалған балаларды оқуыту мен тәрбиелеудің педагогикалқ технологиялары; А.А. Потпчук, Е.М. Мастюкованың бейімделу-шілік және реабилитациялық дене шынықтыруды ұйымдасытру; С.Н. Попова, В.А. Шинкаренко қимыл қозғалыс дағдыларын қалыптастыру, К.А. Семенова, Л.М. Шипицынаның Тірек-қимыл аппараты зақымдалған тұлғаларды оңалтудың кешенді тұғырлары сияқты еңбекті мен ғылыми тұжырымдамалары құрады.

Талқылау. Балалардың церебральды сал ауруы (БЦСА) басым жағдайда қимыл-қозғалыс орталықтарының зақымдалуы салдарынан, менингоэнцефалитпен үйлесетін вирустық аурулар (қызылша, тұмау), ұзақ созылмалы ауыр босанулар кезінде миға қан құйылу барысында, асфиксия жағдайында туылған нәрестелерде т.б. жағдайларда туындайды. Әдебиеттерді талдау барысы БЦСА барысында бұлшықет тонусының жоғарылауы байқалып, аяқтардың тізелерінің бір біріне жақындауы (ауыр жағдайда айқасуы байқалып, салдарынан бала не тұрып, не отыра алмайды) т.б. белгілері бар екендігін көрсетті. Сонымен қатар формасына қарай, ырықсыз, шамадан тыс қимыл қозғалыстар (гиперкинез) де кездеседі екен. Зақымдалған миды толыққанды қалыпқа келтіру мүмкін емес, дегенімен оны емдеу тәсілдері бар. Егер ғылыми негізделген әдістер арқылы түзету, дамыту, оңалту жұмыстары жүргізілсе, зақымдалмаған жағдайдағы бірқатар қимыл қозғалыстарды атқаратын жүйке жүйесімен жұмыс жасауға болады. Осы орайда, тірек-қимыл аппараты зақымдалған балаларды кешенді реабилитациялауда физикалық тәрбиелеудің рөлі арта түседі. Қимыл қозғалыс функцияларын стимулдеуге арналған кешенді оңалту жаттығуларын тиімді ұйымдастыру болашақта аталмыш балалардың қоғамға бейімделіп, мектепте оқу бағдарламасын меңгеріп, ары қарай әлеуметтенуіне ықпал етеді.

Қорытынды. Зерттеу тақырыбына байланысты арнайы әдебиеттерді талдау барысы ең алдымен аталмыш бұзылыстың дефинициясын анықтап, бұзылыстың құрылымын жіті зерттеп, осы категориядағы балаларды физикалық оңалту технологияларын қарастыруымызға мүмкіндік берді. Ғалымдар физикалық оңалту жұмысында қимыл қозғалыс дағдыларын дамытумен қатар сөйлеу тілдік және эмоционалды психикалық реакцияларын стимуляциялау жұмысын жүргізуді де мойындайды. Осы орайда физикалық оңалтуда «Гросс» тренажерын, ведосипед, ведоэргометр т.с.с технологияларды қолдануға болады. Әр технологияның мүмкіндіктері өте зор және бірнеше жаттығуларды орындауға бағытталған. Дегенімен, баланың диагнозы мен жас ерекшелігіне қарай қолданылады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Abramovich-Lekhtman R. *Ya.Psikhologicheskaya pomoshch detyam s cerebral palsy [psychological help for children with cerebral palsy].* G. I. Turner. – L., 1962.

2. Semenova K. A. *pathogenetic restorative therapy for patients with pediatric cerebral palsy.* - Kiev, 1986.

3. Kozyavkin V. I. *fundamentals of the system of intensive neurophysiological rehabilitation of patients with cerebral palsy (CP).* // *Ukrainian Bulletin of psychoneurology.* - 1995. - Vol.№3. - Vol.

4. Kozyavkin V.I., Sak N.N., Voloshin B.D., Zakharov P.V., Lisovich V.I., Kachmar A.A. *application of the principle of muscle spirals in the rehabilitation of patients with motor disorders. In the book system of intensive neurophysiological rehabilitation(method of Professor V.I. Kozyavkin). Scientific developments.* Lviv: Malti-m publ., 2001.

Б.Д. Жигитбекова¹

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

ӘЙЕЛДЕР МЕН ЕР АДАМДАРДЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫҚ СФЕРАСЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Зерттеу мәселесі: 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.

Зерттеудің мақсаты: Әйелдер мен ер адамдарда эмоцияның көріну ерекшеліктерін зерттеу.

Зерттеу нысаны: Адамның эмоционалдық сферасы.

Зерттеу пәні: Ер адамдардағы және әйелдердегі эмоцияның көріну ерекшеліктері.

Зерттеудің болжамы: Әйелдер мен ер адамдардың эмоциясының көрінуі келесі ерекшеліктерде қарастырылатын болады деп жорамалдаймыз:

1. Әйелдердің жалпы эмоционалдық деңгейі ер адамдармен салыстырғанда біршама жоғары.
2. Әйелдерде эмоционалдықтың психомоторлық және коммуникативтік түрлері, ал ерлерде интеллектуалдық түрі басымдылыққа ие.

Кілттік сөздер: эмоция, эмоционалдық сфера, әйел мен ер адам эмоциясы.

Жигитбекова Б.Д. ¹

¹Казахский Национальный педагогический университет имени Абая

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЖЕНЩИН И МУЖЧИН

Аннотация

Проблема исследования: негативные эмоции могут нанести вред нашему здоровью, снизить защитные свойства организма. Поэтому важно не допускать их такого воздействия. Эмоции можно и нужно контролировать, для этого их нужно изучать.

Цель исследования: изучить особенности проявления эмоций у женщин и мужчин.

Объект исследования: эмоциональная сфера человека.

Предмет исследования: Особенности проявления эмоций у мужчин и женщин.

Гипотеза исследования: предполагаем, что проявление эмоций у женщин и мужчин будет рассмотрено в следующих особенностях:

1. Общий эмоциональный уровень у женщин несколько выше, чем у мужчин.
2. У женщин преобладают психомоторный и коммуникативный, а у мужчин-интеллектуальный типы эмоциональности.

Ключевые слова: эмоция, эмоциональная сфера, эмоции женщины и мужчины.

B.D. Zhigitbekova¹

¹Abay Kazakh National Pedagogical University

FEATURES OF THE EMOTIONAL SPHERE OF WOMEN AND MEN

Abstract

The problem of the study: negative emotions can harm our health, reduce the protective properties of the body. Therefore, it is important not to allow them to have such an impact. Emotions can and should be controlled, for this they need to be studied.

The purpose of the study: to study the peculiarities of the manifestation of emotions in women and men.

The object of research: the emotional sphere of a person.

Subject of research: Peculiarities of the manifestation of emotions in men and women.

Research hypothesis: we assume that the manifestation of emotions in women and men will be considered in the following features:

1. The overall emotional level of women is slightly higher than that of men.
2. Psychomotor and communicative types prevail in women, and intellectual types of emotionality prevail in men.

Keywords: emotion, emotional sphere, emotions of women and men.

Жұмыстың теориялық негізіне психология ғылымындағы эмоция мен эмоционалдық сфера мен іс-әрекетке байланысты теориялық жағдайлар тұлғаның қалыптасуындағы іс-әрекеттік ықпалдар сипатталады. Жеткіншектердің психикалық даму мәселелеріне қатысты Қазақстандық жұмыстар зерттеудің теориялық негізі мен мәнділігін құрады. (С.М. Жақыпов, Ы.Намазбаева, Қ.Т. Шерязданова, А.Д. Акажанова, С.Ж. Өмірбекова.

Зерттеу жұмысында жеткіншектердің эмоционалдық деңгейін төмендетуге мінез-құлықты реттеуге деген теориялық тұжырым жасалып, негізделді.

Зерттеу кезеңдері: Бірінші кезең – ізденіс кезеңінде зерттеу мәселесін анықтау үшін философиялық, психологиялық – педагогикалық және арнайы әдебиеттерге талдау жасалынды және жүйеге келтірілді, зерттеудің ғылыми және ұғымдық аппараты анықталды.

Екінші кезеңінде жинақталған материалдар қазіргі психология ғылымының теориялық негіздері тұрғысынан сараланып, кәсіби мамандардың қарым-қатынасын зерттеуге арналған экспериментті – эмпирикалық жұмыстар жүргізілді. Әйелдер мен ер адамдардың эмоционалдық сферасының психологиялық ерекшеліктері ашылып, оны реттеуге арналған іс-шаралар жүзеге асты. Үшінші кезеңінде теориялық және тәжірибелік жұмыстар нәтижелері жүйеленіп, қорытындылары шығарылды және әдістемелік ұсыныстар жасалынды.

Зерттеуде қолданылған әдістемелер мен әдістер:

1. В.М. Русалованың «Эмоционалдықты диагностикалау әдістемесі».
2. К.Изард жазған «Эмоцияның дифференциалды шкалалары».
3. Е.П. Ильиннің «Эмоционалдык сипаттамалары» өзіндік бағалау тесті.
4. Эмоциялық есту (В.П. Морозов) әдістемесі.
5. Жеткіншектердің эмоциялық сферасын нақты білу үшін қосымша мазасыздану күйлері (Спилбергер-Ханин тесті).

Зерттеудің практикалық базасы: Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университетінің, психология-педагогика институтының 1-2 курс студенттері алынды.

Зерттеудің ғылыми жаңалығы: Әйелдер мен ер адамдар мінез-құлқындағы эмоцияның көрінуі бірінші рет және өзіндік сана сезімдердің негізгі компоненттері өзіндік реттелу механизмдердің ерекшеліктерімен байланысты зерттеледі.

Жеткіншектегі эмоционалдық сфераны төмендетудің психологиялық жолдары – бірінші рет, ерлер мен әйелдердің гендерлік ерекшелігінде қарастырылды. Оның төмендеуіне жағымды әсер ететіні анықталды. Өзіне және қоршағандарға позитивті қатынасты қалыптастыратын эго күйлерді белсендіруге негізделген.

Зерттеудің практикалық маңыздылығы: 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 өндеп 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.

Психологиялық әдебиеттерде әйелдердің тым эмоционалды сезімталдылығы және эмоционалдық тұрақсыздығы аталады. Әйел және ер жынысты тұлғалардың эмоционалдық саладағы нақты айырмашылықтары анықталған. Бүгінгі күнге дейін олардың кейбірі туа біткен бе немесе бұл айырмашылықтардың барлығы ұлдар мен қыздарды өзінше тәрбиелеу процесі барысында қалыптасатындығы дәлелденбеген.

Ерлер мен әйелдердің эмоционалдық саладағы айырмашылықтарын көптеген психологтар олардың әрқайысысын тәрбиелеу ережеліктерімен байланыстырады. Әйелдерде ер адамға эмоционалдық тәуелділік, сезімдерді ашық көрсетуге тыйым салынған жағдайларда «махаббатқа» берілу, агрессия көрсету қажеттірек. Ал ер адам үшін бұл күлкілі және ұят саналады [1].

К.Хорни әлеуметтік рөлдерді бөлуге сәйкес әйелдерге эмоциямен өмір сүретін инфантилді жандар ретінде қарау көзқарасы қалыптасқан деп жазады [1]. бұған қатысты К.Батюшков: «Сүю немесе жек көру! – оларға (әйелдерге) сезімдері үшін дайым тағам ретінде қажет», – деп жазған. Шын мәнінде де көптеген зерттеулерде әйелдер және ер жынысты тұлғалардың эмоционалдық саласында анық айырмашылықтар анықталған.

Л.В. Куликов әйелдердің эмоционалдық саласы ер адамдарға қарағанда әр түрлі және күрделі деп көрсеткен.

Ыза (ашу). Е.Маккоби және К.Джеклин бірқатар эксперименталды зерттеулерді талдау негізінде алғашқы жылдарда ұлдар мен қыздардағы бұл теріс эмоционалдық әсердің жиілігі мен ұзақтығында ешқанда өзгешелік жоқ екендігі, бірақ жас мөлшері ұлғайған сайын олардың жиілігі мен қарқындылығы ер балаларда арта түседі, ал қыздарда бәсеңдейді деген қорытындыға келген. Авторлар мұны қыздар ер баланың бойындағы агрессивтік үрдістің иегері бола отырып, жазалауы мүмкін деп оларды көрсетуден қорқатындығы, ал ер балалардың агрессиясына айналасындағылар жақсы ниетпен қарайтындығымен түсіндіреді.

М.С. Пономарева ызаға уайымдауға бейімділікті зерттеу кезінде жас мөлшерлі-жыныстық үрдістің басқа бір түрін анықтаған. Бұл бейімділік ер жыныстыларда төменгі сынып оқушыларының қатарынан, ал қыздарда жоғары сынып оқушылары қатарынан басымырақ көрінген.

Уайым. Л.В. Куликов уайым-қайғыны өзіндік бағалауда біршама айырмашылықтарды анықтаған: әйелдерде ол жоғарырақ. Мұны М.С. Пономаревада төменгі сынып оқушыларының қатарынан ер балаларда уайымға бейімділік көбірек байқалғанды ерекшелігімен анықтаған.

Мазасыздану және үрей. В.А. Чикер әріптестерімен бірге жоғары сыныптағы ер балаларға қарағанда қыздар үшін әлеуметтік орта стрессогендік мәнге ие эмоционалдық оқиғаларға аса қанық екендігін ашқан. Бұл студенттердің арасында жүргізілген зерттеулер дәлелдеп берді. В. П. Плотников әріптестерімен бірге психикалық шиеленісті сауалнама жүргізілген қыздардың 62,5 % жоғары дәрежеде және жігіттердің 45,2 % жеңіл дәрежеде екендігін анықтаған. Теріс эмоцияларды ықтимал көздеріне эмоционалдық қатынас қыздар мен жігіттерде әр түрлі болған. Қыздарға қарағанда жігіттер үшін оқу тобына, өзінің жай-күйіне, ата-анасына, ал қыздар үшін сессия және емтиханға деген қатынас маңыздырақ болған [2].

Л.В. Куликов мазасыздануды өзіндік бағалаудағы маңызды жыныстық айырмашылықтарды анықтаған. М.С. Пономаревамен жүргізілген әр түрлі жас мөлшеріндегі мектеп жасындағы қыздар мен ұлдар арасындағы базалық эмоцияларға уайымдауға бейімділікті салыстыру барлық жас мөлшеріндегі топтағы қыздар мен бойжеткендерде ұлдар мен жігіттерге қарағанда үрейге бейімділік біршама басымырақ екендігін көрсеткен. [3]

А.И. Захаровтың мәліметтері бойынша ұлдарға қарағанда қыздарда үрейдің саны (яғни олар қорқатын жайттар) көбірек. Оның мәліметтеріне сәйкес ерлерде биіктен қорқу үрейі, ал әйелдерге ата-анасының өлімі үрейі басымырақ байқалған. Сонымен қатар әйелдерде соғыс үрейі, бір нәрсені дұрыс жасамау немесе жүзеге асырып үлгермеу үрейі біршама дәрежеде басымырақ. Қыздарда жалған үрейлердің саны жігіттерге қарағанда 6-есе артық. [4]

Қуаныш М.С. Пономареваның мәліметтері бойынша қуанышқа бейімділік нақты жыныстық айырмашылықтарды анықтамаған: 8-9, 12-13 және 16-17 жас мөлшерінде ол ұлдар мен қыздарда бірдей көрінген, ал 10-11 және 14-15 жас мөлшерінде бұл бейімділік қыздарда басымырақ көрінген.

Әдебиеттерде әйелдердің тым эмоционалды сезімталдылығы және эмоционалды тұрақсыздығы айтылады. Бұл сұрақты шешуде Е.П. Ильин және В.Г. Пинигиннің мектеп оқушылары мен студенттерге жүргізген эмоцияның өмірлік көрінулеріне өзіндік баға беру көмегімен зерттеуі нәзік жыныстылардың ер жыныстыларды барлық жас мөлшері тобында эмоционалды қозғыштығы бойынша анық асып түсетіндігін, ал интенсивтілігі жағынан әлсіздеу, эмоцияларды сақтау ұзақтығы және эмоционалды тұрақтылығы бойынша оданда аз деңгейде екендігін көрсеткен. (1-кесте)

Кесте 1

Эмоционалдықтың әртүрлі қасиеттеріне өзіндік баға

Сыналғандар	Қозғыштығы	Интенсивтілігі	Ұзақтығы	Эмоционалды тұрақсыздығы
Ерлер (n = 30)	2,4	4,3	2,0	3,0
Әйелдер (n = 30)	3,8	5,7	2,8	3,6

П.А. Ковалевтың зерттеуінде нәзік жыныстылардың үлкен эмоционалды қозғыштығы растауын тапқан: қызу мінезділік (қақтығыстық жағдайларда эмоционалды қозғыштықтың көрінуі) оларда ер адамдарға қарағанда көбірек көрінеді. Эмоционалды әсерлердің интенсивтілігі туралы негізінен адамның бойында қандайда бір эмоциогендік жағдайда байқалатын (зерттеулерде әдетте емтихан алдында немесе одан соң) вегетивтік өзгерістердің ауқымдылығы бойынша бағалайды. Эмоционалды бұл қасиеті көбіне реактивті деп атайды. Әртүрлі авторлармен бұл көрсеткіштерді қолданумен алынған мәліметтер біршама әрқилы, бұл біріншіден, әртүрлі жағдайлар ерлер мен әйелдер үшін әртүрлі эмоциогендік мәнге ие екендігімен, екіншіден, бір эмоциогендік жағдайға бір субъекті эмоционалды әсерлі, ал басқалары қозғаушы ретінде қарайтындығымен түсіндіріледі.

Сонымен, Н.Д. Скрябиннің мәліметтері бойынша қорқу кезінде (кенеттен болған күшті дыбыстық қоздырғышқа әсері) ер адамдарға қарағанда әйелдерде жүрек соғысының өзгеруі байқалған (батылдарда -21,9% және 6,3% және қорқақтарда- 35,4% 14,6% сәйкес). Алайда тері-гальваникалық әсер ер адамдарда ұзағырақ болған.

Сонымен бірге эмоционалды шиеленісті зерттеген К.Д. Шафранская, стресс жағдайында ер адамдар әйелдерге қарағанда аса жоғары вегетивтік реактивтілікпен ерекшеленетіндігін көрсеткен.

Г.И. Акинщикова да ерлер мен әйелдерде стресстік жағдайлар шартында артериялық қан қысымы бойынша реактивтіктің көрінуінің қарама-қарсы екендігін анықтаған. Алайда психикалық шиеленіс кезінде реактивтілікте анықталған айырмашылықтар өзгешелікті эмоционалды болып табылады, олар кез-келген күш салуда әрі зияткерлік және дене күші кезінде де ер адамдарға тән. Сонымен, жоғары зияткерлік күш салу кезінде қандағы қанттың құрамын өлшеу де ер адамдардың үлкен реактивтілігін анықтаған: оларды қанындағы қанттың көрсеткіші әйелдерге қарағанда жоғары болған. Мұндай күш салу кезінде қанның оттегімен қанығуы әйелдерге қарағанда ер адамдарда 2-есе жоғары болған. Сондықтанда авторлармен анықталған фактілер ер адамдардың жоғары эмоционалды реактивтілігінің салдары ма әлде олардың жоғары дәрежеде жұмылдыруының салдары ма екендігі анық емес күйде.

И.М. Елисеева әріптестерімен бірге көрсеткендей, емтихан алдында студент қыздар студент жігіттерге қарағанда өздерінің эмоционалды қозу деңгейін әлдеқайда жоғары бағалаған. Емтиханды жақсы тапсыруға деген сенімсіздіктері де жоғары болған. Сонымен бірге жүрек бұлшық еттерінің жиырылуы жиілігі бойынша оларда айырмашылық болмаған. Емтиханның кейін эмоционалды қозуының бәсеңсуі студент жігіттерге қарағанда студент қыздарда көбірек

болған. Сонымен, эмоционалдық қозудың артуы мен төмендеуін әйелдер тым төтенше бағалайды.

А.И. Винокуровтың мәліметтері бойынша ер адамдарда емтихан алдында вегетивтік реттеудің трофотроптық түрі бәсеңсиді, бұл қан қысымының соғысының артуынан, қанның систоликалық құрамының кобеюімен, қан айналымының тиімділік коэффициентінің артуымен көрінеді. Әйелдерде керісінше, вегетивтік реттеудің трофотроптық түрі күшейеді, бұл жүрек соғысының азаюына, жүрек бұлшық еттерінің жиырылуы жиілігінің ауқымды қозғалуына жетелейді. [5]

Емтиханнан кейін ер адамдарда трофотроптық реттеу бірден эрготропттымен алмасады, гемодинамикалық көрсеткіштер жылдам қалыптасады. Ат қалыптан жиынтықтық ауытқу азаяды. Әйелдерде емтиханнан кейін Ат-қалыптан жиынтықтық ауытқу арттады, систоликалық артериялық қан қысымы жылдам қалпына келеді, ал пульстік қан қысымы бір қалыпты азаяды. Бұл фактілер негізінде А. И. Винокуров стресстік жағдайларда ағзаның энергетикалық шығыны ер адамдарда жоғары деген қорытынды жасаған. [5]

Эмоционалдық тұрақтылық. Бұл адамның теріс эмоциогендік факторлар пайда болған кезде әрекеттің тиімділігін сақтау қабілеттілігі. Р.К. Малинаукас стресстік факторларға әсерінің эмоционалдық тұрақтылығы ер адамдар мен әйелдерде бірдей екендігін тапқан. Әрине автордың спортшыларды зерттеген, ал олардың қатарында ер адамдардың көп екендігін ескеру қажет.

Зерттеу жүргізілгеннен кейін алынған мәліметтер негізінде аталған топтағы ерлер мен әйелдердің эмоционалдығы туралы қорытынды жасауға болады, атап айтсақ, әйелдер ерлерге қарағанда өздерінің эмоцияларын ашық көрсетеді. Оларда эмоция жарқын, алуанқырлы түрде қимыл-қозғалыс қозғыштығы, сөйлеу белсенділігімен ұласа психомоторлық қозумен көрінеді.

Біздің пікірімізше бұл ерлер мен әйелдердің тәрбиелік ерекшеліктеріне байланысты. Өйткені ұлдарда тәрбиелеу процесінде сезімталдық сезімі басылады, ал қыздарда бұл сезім басымдылық танытады. Сонымен бірге бұл эмоциялықтың көрінуін анықтайтын орталық нерв жүйесіне ықпал ететін әйелдердің гормоналдық жүйесінің ерекшеліктерімен байланысты.

Алынған мәліметтер негізінде бозбалалар мен бойжеткендерде басымдылыққа ие эмоционалдық күй қуаныш және қызығушылық секілді оң эмоциялар және оң көңіл-күй деген қорытынды жасауға болады.

Бұл ерлер мен әйелдердің жеке тұлғасының қасиеттерінің эмоционалдық ерекшеліктері бірдей, тек олардың сыртқы көріну дәрежесі әртүрлі деп айтуға негіз болады.

Әйелдер ер адамдарға қарағанда үрей мен қайғы-мұңды көрсетуде біршама еркін. Дегенменде Н.Айзенберг және оның қолдаушылары сыналушылардың мимикасы және өзіндік есеп беруі бойынша эмоционалдықтың көрінуінің тек шама шарқын айырмашылығын анықтаған, ол әйелдерге тән болған. Жас ұлғайған сайын бұл айырмашылықтар ер адамдардың өздерінің эмоцияларын көбіне жасыратындығы есебі негізінде артқан.

Басқа да бірқатар зерттеулерде нәзік жандылардың жоғары деңгейде экспрессивтілігін көрсеткен, бұл жас мөлшеріне байланыссыз болған. Әйелдердің аралас топтарға қарағанда әйелдердің ортасында эмоционалдық мінез-құлыққа көбірек ерік беретіндігі анықталған.

Әйелдер бақыттың, ал ер адамдар ыза мен ашудың экспрессивті көрінуін жақсы көрсетеді. Әйелдердің ерлерге қарағанда жиі күлімсірейтіндігі аталған. Сонымен, М. Ля-Франс студенттік альбомындағы 9000 фотосуретті, ал Э. Хальберштадт және сайт-газеттер мен журналдардағы 1100 фотосуреттерді, сонымен бірге дүкендерде, саябақтарда және көшеде түсірілген 1300 адамның фотосуретін талдаған. Олардың барлығында әйелдердің ер адамдарға қарағанда жиі күлімсірейтіндігі анықталған.

Ерлер мен әйелдердің эмоционалдық экспрессивтілігіндегі айырмашылықты көптеген психологтар олардың тәрбиесіндегі ерекшеліктермен байланыстырады.

К.Юнгтің пікіріне сәйкес, ұлдарды тәрбиелеу процесі кезінде сезімталдылығы басылады, ал қыздарда бұл сезім басымдылыққа ие болады. Ер адам үшін эмоциясын ашық түрде көрсету күлкі мен мазаққа тап болатын жағдай саналады.

Сонымен, ер адамдар мен әйелдерде эмоционалдық «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, сентименталдық, 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.

Қорытынды: Сонымен, адамның тарихи даму процесінде әйелдер мен ерлерде эмоционалдылықты көрсетуде тұрақты қалыптасқан айырықша белгілері қалыптасқан. Бұған әртүрлі жыныс өкілдерінің ми құрылымдарының әртүрлі жетілуі салдары сияқты әрекетті әртүрлері ықпал еткен, бұл ер адамдар мен әйелдердің эмоциясының көріну өзгешелігіне жетелеген.

Біздің зерттеуіміздің өзегі болып отырған мәселе ер адамдар мен әйел адамдардың эмоционалды ерекшеліктері. Эксперименттік зерттеуге қатысқан жеткіншек жасындағы ерлер мен әйелдер.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

References:

1. Chiker V. A., *Stress i osobennosti ego preodoleniya rossijskimi podrostkami.* // *Anan'evskie chteniya-98: Tezisy nauchno-prakticheskoy konferencii.* [Tekst] / V. A. Chiker, Sol'c E. V., Zhezmer N. M., Dzhos P - SPb., 1998. – S. 19-20.
2. Izard K. *Emocii cheloveka.* [Tekst] / K. Izard. – M., 1980
3. Il'in E. P. *Struktura emocional'nosti kak svojstva lichnosti // Psihologicheskie problemy samorealizacii lichnosti.* [Tekst] / E. P. Il'in,
4. Simonov V.P. *CHto takoe emociya?* — M.: Nauka, 1996. – 94 s.
5. Vundt V. *Psihologiya dushevnyh volnenij // Psihologiya emocii: Teksty.* – M., 2008. – 95 s.

МРНТИ : 15.01.11

<https://doi.org/10.51889/2021-4.1728-7847.24>

А.С. Оспанова¹

¹ *Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті*

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУ ҚАЖЕТТІЛІГІ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ТІЛ БҰЗЫЛЫСТАРЫН АНЫҚТАУ ЖӘНЕ ТҮЗЕТУ ЖҰМЫСТАРЫН ТИІМДІ ҰЙЫМДАСТЫРУ

Аннотация

Бұл ғылыми мақалада ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың сөйлеу тіліндегі бұзылысын жан-жақты терең тексеру жүргізу жағдайлары қарастырылған. Тіл компоненттерінің бұзылысын жүйелі анықтауға бағытталған тексеруді ұйымдастырудың кейбір әдістері қамтылған. Тіл бұзылыстарын анықтау неғұрлым ерте жастан жүзеге асырылатын болса, соған сәйкес түзету жұмыстарын ерте жүргізу тиімді болмақ.

Балалардың сөйлеу тілін дұрыс тексеру мен түзету шараларының негізгі әдістерін тандауды іске асыру әр логопедтің кәсіби шеберлігіне байланысты. Сөйлеу тіліндегі бұзылыстарды анықтауда қалыпты баланың сөйлеу тіліндегі ерекшеліктерін салыстыра талдау үшін, негізгі заңдылықтары мен нақты мысалдары берілген. Түзету жұмыстарын тиімді ұйымдастыруда заманауи әдістерді қолданудың артықшылығы айтылған.

Түйін сөздер: ана тілі, жеке тұлға, жалпы даму, артикуляциялық аппараты, қарым-қатынас, логопедиялық тексеру, сензитивті кезең, қалыптасу ерекшеліктері.

Оспанова А.С.¹

¹ Казахский национальный женский педагогический университет

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация

В данной научной статье рассмотрены случаи проведения всестороннего углубленного обследования речевых нарушений у детей с особыми образовательными потребностями. Освещены некоторые методы организации обследования, направленные на систематическое выявление нарушений языковых компонентов. Чем раньше будет осуществляться выявление языковых нарушений, тем эффективнее будет раннее проведение соответствующей коррекционной работы. От профессионализма каждого логопеда зависит реализация выбора основных методов обследования и коррекционных мероприятий по правильной речи детей. Для сравнительного анализа особенностей речи нормального ребенка при выявлении речевых нарушений приведены основные закономерности и конкретные примеры.

Выражено преимущество использования современных методов в эффективной организации коррекционной работы.

Ключевые слова: родной язык, личность, общее развитие, артикуляционный аппарат, общение, логопедическое обследование, сензитивный период, особенности формирования.

Osanova A.S.¹

¹ Kazakh National Women's Pedagogical University

ORGANIZATION OF WORK ON THE IDENTIFICATION AND CORRECTION OF SPEECH DISORDERS IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract

In this scientific article, cases of conducting a comprehensive in-depth examination of speech disorders in children with special educational needs are considered. Some methods of organization of the survey aimed at systematic detection of violations of language components are highlighted. The earlier the detection of language disorders is carried out, the more effective the early implementation of appropriate corrective work will be. The implementation of the choice of the main methods of examination and corrective measures for the correct speech of children depends on the professionalism of each speech therapist. For a comparative analysis of the speech characteristics of a normal child in the identification of speech disorders, the main patterns and specific examples are given.

The advantage of using modern methods in the effective organization of correctional work is expressed.

Keywords: native language, personality, general development, articulation apparatus, communication, speech therapy examination, sensitive period, features of formation.

Тіл теориясының негізгі міндеттерінің бірі сөйлеу тілін меңгеру үдерісі. Баланың сөйлеу тілінің дамуы – күрделі үдеріс, ол сөйлеу тілін меңгеруінің түрлі жақтарын қамтиды: психологиялық, нейропсихологиялық, лингвистикалық, педагогикалық және т.б. Қалыпты жағдайда әр бала сөйлеу тілінің дамуының түрлі жақтарын меңгерудің өзіндік сатыларынан өтеді.

Әртүрлі авторлар баланың сөйлеу тілі дамуының түрлі жіктелуі, кезеңдері мен сатыларын белгілеп көрсеткен. Бұл сатылар шартты болып табылады, өйткені әр бала жеке тұлға. Өсуі мен дамуы бір-біріне ұқсамайды жеке өтеді және түрлі факторларға байланысты болады, бірақ даму барлық балаларға тән жалпы заңдылықтарға бағынады. Мысалы, бала өмірінің екінші жылы бала өміріндегі елеулі өзгерістер кезеңі болып табылады. Ересектермен қарым-қатынас формалары жетілдіріледі. Бала ересектердің сөзін түсінеді, тыйым салуға, өтінішке, тапсырысқа дұрыс жауап береді. Бұл қалыпты дамыған балаға тән. Ал ерекше білім алуға қажеттілігі бар

балалардың сөйлеу тіліне қатысты бұзылыстың орын алуы баланың тұлғалық дамуына тікелей байланысты. [1]

Ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың тіл бұзылыстарын анықтау неғұрлым ерте жастан жүзеге асырылатын болса, соған сәйкес түзету жұмыстарын ерте жүргізу тиімді болмақ. Балалардың сөйлеу тілін дұрыс тексеру мен түзету шараларының тиімді жолдарын таңдау аса маңызды. Баланың сөйлеу тіліне қатысты бұзылыстарды нақты белгілеп, сапалы талдау жүргізу логопед маманының алдағы жұмысын дұрыс жоспарлауы үшін маңызды қадам. Логопедтер үшін сөйлеу тілі жүйесінің зақымдалу аймағын білу алдағы түзету жұмысының тиімділігін арттырады. Атап айтқанда:

1. Анасының жүктілік кезіндегі жағдайы.
2. Анасының босану кезіндегі жағдайы.
3. Баланың үш жасқа дейінгі ерте жастағы жалпы дамуы.

Одан бөлек артикуляциялық аппаратының жағдайы (ерін, таңдай, тістер, тіл, тістенуі, мимикалық бұлшықеттердің қалпы). Логопед маманы тексеру талабына сәйкес алынған мәліметтерді сөйлеу тілінің хаттамасына толтырып отырады. [2].

Логопедтің тексеру жұмыстарын басты маңыздыларының бірі дыбыс айтуын тексеру. Негізгі көңіл бөлетін жайт, дыбыстың пайда болу ерекшелігі мен дыбыстау кезіндегі артикуляциялық аппараттың қимылы. Дыбыс айтуын анықтау барысында бала дыбысты мүлде айтпауы, бұзып айту жағдайы, басқа дыбыспен алмастырып айту немесе шатастырып айту жағдайы кездеседі. Осы жағдайдың қайсысы ұшырасады соған көңіл бөлу керек. Дыбыс айтуындағы бұзылысын анықтау кезінде дыбыстарды фонетикалық топтарға бөлуді қолдану маңызды болып саналады. Яғни дауысты, дауыссыз дыбыстар, ысқырық, ызың дыбыстар, үнді, қатаң ұяң дыбыстар. Дауыссыз дыбыстардың жіңішке айтылуын анықтау. Дыбыс айту бұзылысын тексеру барысында келесі кезектілік сақталады.

1. Дыбыстың жеке тұрған күйі. Баладан дыбысты жеке тұрған күйде айтырып жауабын бақылау. Балаға жылан қандай дауыс шығарады? Кеме қалай гуілдейді? Ит қалай дауыс шығарады? Шарды үрлеп оның желін босатсақ қандай дауысты естиміз? т.б. ойын түрінде ұйымдастырылған тапсырмаларды орындата отырып жеке дыбыстарды айттыруға болады.

2. Буын құрамында айттыру бір буында (ашық, бітеу, тұйық буында). Буын тіркестерін интонацияны құбылтып отырып, екпін, дауыс күшін, темпін, ырғағын да бақылау қажет.

3. Сөздің басында, сөз құрамында айттыру

4. Сөйлемде айттыру. Логопедиялық тексеру жұмысы баланың сөйлеу тілінің жағдайы мен баланың жас ерекшелігін ескере отырып жүргізуді талап етеді.

Сондай-ақ баланың ауызекі сөйлеу тілін бақылай отырып, сөздік қорының деңгейін, сөз-жасам дағдылары мен грамматикалық жағын да анықтау да жүзеге асырылады. Ерекше білім берудегі қажеттілігі бар балалардың сөйлеу мүмкіндіктері әр түрлі. Заттарды атай алуы, жалпы аттарын табу, бір сөздің қарсы мәнін табу, ұқсас мәнді сөздерді табу, түбірлес сөздерді ажырату мен іріктеу, сөйлемдегі сөздерді ауыстырып қолдануын бақылауға арнайы тапсырмалар орындатып, лексикалық тақырыптарға сәйкес арнайы хаттамасын толтырып, негізгі ұғымдар мен сөздерді өздігінен айта алады немесе суреттен көрете алады, айта алмайды тек қайталайды деген критерийлер бойынша белгілеп отыру керек

Бұл тәсіл сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардың (2-4 деңгейі) бойынша Өмірбекова Қ.Қ., Оразаева Г.С., Төлебиева Г.Н., Өмірбек С.Ж., Ибатова Г.Б. сияқты авторлардың қазақ тілді балаларға бейімдеп ұсынған еңбектері нәтижесінде практикамызда кеңінен қолданылады [3]. Сөйлеу тілінің грамматикалық жағы әсіресе баламен еркін әңгімелесу кезінде, диалог құрып сұраққа жауап беруі де тексеріледі. Сурет бойынша оқиға мазмұнын айту, сұрақты түсінуі мен оған дұрыс жауап беруіне назар аударылады. Жалғаулар мен шылауларды сөздерді байланыстырудағы реттілігі мен грамматикалық заңдылықтары, есімдіктерді дұрыс қолдану, сөз түрлендіру жұрнақтары мен сөз бен сөзді байланыстыра алу қызметін бала қаншалықты жүзеге асырғанын білу аса маңызды болмақ.

Сондай-ақ тіл категориясының әр түрлі бұзылушылықтары бар баланың байланыстырып сөйлеу тілінде әңгіме құрастыра ала ма? Сюжетті суреттер сериясы бойынша реттілігін сақтап әңгімелей ала ма? Мәтінді тыңдап мазмұндай алуы да тексеріледі.

Логопедиялық тексеру жұмысын ұйымдастыруда сөйлеу тілін түсіну деңгейіне көңіл аудару қажет. Яғни бала берілген нұсқауды орындауда сөйлем ішіндегі сөздердің синтаксистік байланысын түсінуіне мән беріледі. Берілетін тапсырма қарапайым нұсқауды орындауын талап ету. Мысалы, ойыншықты маған бер, орныңнан тұр, екі қолыңды жоғары көтер т.б. Егер бала бұл-жытпай орындаса сөзді түсінетініне көз жеткіземіз. Бұдан әрі қарай грамматикалық категорияларды сөз таптарының мағыналық жағын түсінуіне (зат есімдердің жекеше немесе көпше түрі, етістіктердің түрлену формасына) арналған тапсырмалар беріледі. Мектеп бағдарламасы бойынша білім алатын балалар үшін оқуы мен жазуын тексеру жұмысы қоса жүргізіледі.

Сөйлеу тілін меңгеруде қалыпты бала үшін екі жас сензитивті кезең болып саналады. Осы жаста баланың дамуына жан-жақты көңіл бөліп, сөйлеу тілінің мүмкіндігін анықтап, көңіл аудару, түзету жұмыстарын ерте жастан жүргізу нәтижелі болмақ.

Ұсынылып отырған кестеден екі-төрт жастағы балаға тән сөйлеу тілінің қалыптасу ерекшеліктеріне назар аударуға болады. Яғни қалыпты балалардың сөйлеу тілінің ерекшеліктерін логопедтерге білудің маңыздылығы ерекше білім алатын балаларың сөйлеу тіліндегі бұзылыстардың нормасын салыстырмалы тұрғыда анықтау үшін маңызды. [4, 5,6,7].

Екі-төрт жастағы балалардың сөйлеу тілінің қалыптасу ерекшеліктері

Жасы	Дыбыс айтуы	Сөздік қоры	Сөйлеу тілінің грамматикалық жағы	Баланыстырып сөйлеу тілі
2-2,6 жас	Тілдегі дыбыстар мен сөздерді анық айта алады, дауысты және дауыссыз дыбыстарды дұрыс дыбыстай алады;	Заттың атын олардың қасиеттерін және іс-әрекет атауын айта алады. Зат есімдерге сын есімдерді қатыстырып сипаттап айтуға қабілетті. (Киімдер, ыдыстар, тұрмыстық заттар туралы т.б.) - Адамның дене мүшелерін (қол ,аяқ, бас) тұрмыстық және ойын әрекетін (қыдыру, тамақтану) әр түрлі өлшемді білдіретін сөздерді (үлкен, кіші) түсінеді. Бірыңғай зат есімдерді бір сөзбен атайды. Кейбір балаларда жеке-леген лексикалық тақырыптарға қатысы барлық сөзді жалпылама біз сөзбен айту кездеседі. Үй жануарларын-мууу Жәндіктерді-бөө Көліктерді-вың-вың т.б.	– Зат есімдерді есімдікпен, етістікпен байланыстыра алады. Мен есімдігін белсенді қолданады. Мен барам-мен бааам, ол ұрысты маған –о(в) ұвсты магам, менің добым-мем(кә) дов, Мынау үлкен сәбіз-нау сәбиіз укееен т.б – Берілген сұрақты түсінеді және жауап береді Мишина-машидал Менің машинам-менім машин	Ересектердің сөзін тыңдай алады. Ересектер мен өз достарымен тілдік қатынас орната алады. «Кім?», «Не?», «!Не істейді?» т.б. сұрақтарға жауап беруге айтылған сөзді эмоционалды қабылдауды, шағын тақпақтар мен әңгіменің мазмұнын түсіне алады. Қысқа 4 жол тақпақтарды жатқа айтады; -Ертегі, әңгімелерді тақпақтардың мазмұнын түсінеді және олардың іс-әрекеттерін қадағалайды; - Ертегі, әңгіме, тақпақтардағы қарама-қарсы-бейнелерді түсінеді; - Таныс тақпақтарды қайталап айтады;
2,6-3 жас	- Түрлі дауыс жоғарлығымен, қарқынымен, интонациясымен дыбыстарға еліктеуші сөздерді айта алады; - Сөйлеу тілінің екпіні мен ырғағына сәйкес сөйлей алады; - Сөз тіркесі мен сөйлемдерде сөздер мен дыбыстарды айта алады;	Заттың қасиеті туралы олармен әрекетін айта алады. Лексикалық тақырыптар бойынша (ыдыс-аяқтар, киімдер, жиһаздар) және күнделікті өмірде олармен әрекет жасауды білдіретін сөздер, сөз таптарын қолдана алады.	Көптік жалғауын қолданады. Бала-балалар, үй-үйдер, көлік-көліктер. Гүл-гүлдер Зат есімдер мен жіктік жалғауын, жіктік жалғауларын қолданады. Менің сырғам-мен(ім) сырға(м) Мен-солдаттын-Ме(м) солдат(нын)	- Кейіпкерлер бейнелерін ойларында қарапайым түрде бейнелей алады; - Қарапайым сұрақтарға жауап бере алады; - Сөздің интонациямен аяқталуын меңгереді; - Қарапайым диалогтық сөйлеу тілі қалыптасқан;

			<p>Менің әжем-мұғалім- Менім әжем мұғалім(ім) Сіз апайсыз, Әжем полицей т.б. нақты жағдайдағы көмекші сөздердің мағынасын түсінеді. Астында-үстінде, алдында артында, арасында т.б. сияқты, боп кетті, (Сен ненің үстінде отырсың?) - Оңдықтың. Мираc жаман бала сияқты, Сен осындайсың т.б.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Оқып берсең немесе көргендері туралы сұрақ қоя алады; - Ойыншықтары, суретте бейнеленгендері туралы айтып бере алады. - Айналасындағы сөздерін тұрмыстық немесе ертегілер тақырыбындағы сюжеттерді көрнекіліксіз тыңдай алады. - Қысқа сөйлемдерден неғұрлым күрделі сөйлемге ауысады; - Өз тілектерін, қалауларын ойларын білдіретін сөздер қолдана алады.
3-3,6жас	<p>Сөздерде дауысты дыбыстарды дұрыс айта алады ал кейбір жұп дауыссыз дыбыстарды анық айта алмауы кездеседі; (п-б, т-д, к-г, ф-в, с-з-ц)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Дыбыстардың артикуляциясы нақты қалыптасқан; - Артикуляциялық аппаратының әлі де дамыту қажет; - Дұрыс сөйлей алу қарқынына ие; - Дыбысты айтуда ызың дыбыстарды айта алмайды немесе бұзып айтады. - тіс пен ерін дауыссыздары: ф, в нақты қалыптасады. Айтылуы қиын э, х дыбыстарын дұрыс айта бастайды. Төрт жастың соңында сөздегі дыбыстың орнын (басында, ортасында, соңында) табады. 	<p>Сөздік қоры шамамен 5 есеге (800-1500 сөзге дейін) артады. Заттың бөлшектерін ажыратады және атай алады.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Заттың қасиеті мен сапасын білдіретін сөздерді айта алады. - Жалпы белгілері бойынша заттарды топтастырып өз сөздік қорында қолданады. (ойыншықтар, киімдер, аяқ киімдер, ыдыстар, жиһаздар т.б. тақырыптар бойынша) <p>Сөздік қорында тек тұрмыстық тақырыптағы сөздер ғана емес, сонымен бірге түсінікті жалпылау, бағалау сөздері де болады.</p>	<p>II жақта сұраулық шылаулармен айтылатын етістіктер. Олардың сыпайы түрін бала осы уақыттан бастап қате қолданады екен. Мысалы, «барасыз ба?» деудің орнына «барасыңыз ба?» деу, тәуелдік форманың II түрі «біздікі», «менікі» сөзін «менімкі» деп айтады. Тәуелдік форманың II жағы «біздікі» сөзін «біздікі», «менің» сөзін «менімкі», «оның досынікі» сөзін «оның досінікі» деу т.б. Тәуелді зат есімді барыс септігінде толық сақтап қолдану, яғни «атама» деудің орнына «атамға» деп қолдану ерекшелері де осы жаста ұшырасады.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Байланыстырып сөйлеу кезінде тірі және өлі табиғат ұғымдарына қатысты сөздерді орынды пайдалана алады; - Шағын тақпақтар мен өлеңдерді жаттай алады; - Ересектердің сөзін тыңдап түсінеді. - Қарапайым жағдаяттар туралы әңгіме құрастырады немесе жағдаяттарды әңгімелей біледі. Балалар сөйлеу тілінің диалогтық түрін жиі әрі еркін пайдаланады.
3,5-4 жас		<ul style="list-style-type: none"> - Заттың бөлшектерін ажыратады және оларды атай алады. - Заттың бөлшектерін ажыратады және атай алады. - Заттың сапасы мен қасиеттерін білдіретін сөздерді қолдана алады. - Заттың жалпы және ерекше белгілерін атай алады. - Сөздерге қызығушылық танытып, зейін қоюы 	<ul style="list-style-type: none"> - Барлық сөз таптарын қолданады; - Қажетті сөздер мен сөз тіркестерін қолдана алады; - Сөздерді жекеше және көпше түрде және септік жалауларын қолданады. - Қоршаған ортаға қатысты түрлі сұрақтарға жауап береді; - Заттың жалпы және ерекше белгілерін атай алады. 	<p>Күрделі сөйлемдерді пайдалана бастайды. 4-5 сөзден құралатын сөйлемдермен сөйлейді. Сөйлем құрамындағы сөздерді бір-бірімен жалғау және шылау арқылы байланыстырады. «Кім?», «не?», «неге?» деген сұрақтарды жиі</p>

		<p>артады, сөздік қорында антоним сөздері көбейеді.</p>	<p>- Сөздерге қызығушылық танытып, сөздік қорында антоним сөздерді қолданады. Ересек адамға «неге?», «қайда?», «қашан?» деген сұрақтарды жиі қояды және соған жауап күтеді. Сөзжасам дағдылары қалыптасқан. <i>Анай жұлдызша берді, мен жүрекише саламын т.б.</i> Септік жалғауларын дұрыс жалғай біледі. Тұрмыстық тақырыптағы сөздер ғана емес, бағалау мәнді сөздер, жалпылау сөздерді қолдана бастайды. Жедел өткен шақ түрлеріне қатысты қарапайым етістіктерді Мысалы, барамын – барам, жеймін – жейім, алмаймын – алмайм, бармаймын – бармайм.</p>	<p>қояды. «Меніңше...», «мен олай деп ойлаймын...» деген сөздерді, сөз тіркестерін пайдалана бастайды. Өткен шақтағы етістіктерді дұрыс пайдаланады. Қарапайым оқиғалы суреттерді түсінеді. Сөйлеу әдебінің түрлерін сәйкес қолдана алады; - Ересектермен әңгімелесу кезінде берілген сұрақтарды тыңдайды және түсінеді;</p>
--	--	---	---	--

Ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың тіл бұзылыстарын анықтау және түзету жұмыстарын тиімді ұйымдастырудың негізгі шарты бұзылыстардың түрі мен дәрежесін дұрыс анықтауға назар аударып, логопедтің сөйлеу картасын дұрыс толтыра алумен тығыз байланысты. Логопедиялық тексеру жұмыстары жүргізілгеннен кейін нақты тіл бұзылыстарын анықтап, түзету жұмыстарына заманауи әдіс-тәсілдерді қолдана отырып жұмыс жүргізу тиімді болып саналады.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. *Tasjyrekova J.T., Seisenova A.D., Ibatova G.B., Ospanova A.S. Sóley tili ontogenezi barysynda ana tiliniñ tildik júesiniñ qalyptasý erekshelikteri // AIBD ÚGPO. – Almaty 2020. – 75 b.*
2. *Ómirbekova Q.Q, Orazaeva G.S, Tólebieva G.N., Ibatova G.B. Logopedua: Oqýlyq./ «Dáyir», 2011. – 648 b..*
3. *Ómirbekova Q.Q., Ómirbek S.J. Sóley tili jalpy damymaǵan balalarmen logopedualyq jumysty uymdastyry. Oqý quraly. – Almaty 2020. – 164 b.*
4. *Balaqaev M. Qazaq ádebi til jáne onyñ normalary. – Almaty, 1996.*
5. *Bakradenova A.B. Mektep jasyna deingi balalardyñ aýyzeki sóley tilin damyty. PMPI baspasy, 2012.*
6. *«Biz mektepke baramyz» mektepke deingi eresek jastaǵy balalardy tárbieley men oqyty baǵdarlamasy. – Astana, 2009. – 106 b.*
7. *«Zerek bala» (3-5) mektepke deingi mekemelerdegi oqy-tárbie baǵdarlamalacy. QR Bilim jáne ǵylym ministrliǵi. 2010.*