Е.А. Бөкетовтың 100 жылдығына, С.Б. Балаубаевтың 125 жылдығына, С.М. Джакуповтың 75 жылдығына және психология кафедрасының 35 жылдығына арналған "С. Балаубаев оқулары-XVII" халықаралық қатысумен Республикалық жыл сайынғы өткізетін ғылыми-практикалық конференция

МАТЕРИАЛДАРЫ

(25 сәуір 2025 ж.)

МАТЕРИАЛЫ

ежегодной Республиканской научно-практической конференции с международным участием "Балаубаевские чтения – XVII", посвященной 100-летию Е.А. Букетова, 125-летию С.Б. Балаубаева, 75-летию С.М. Джакупова и 35-летию кафедры психологии

(25 апреля 2025 г.)

Қарағанды 2025

АКАДЕМИК Е.А.
БӨКЕТОВ АТЫНДАҒЫ
ҚАРАҒАНДЫ
УНИВЕРСИТЕТІ

КАРАГАНДИНСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. АКАДЕМИКА
Е.А. БУКЕТОВА

Е.А. Бөкетовтың 100 жылдығына, С.Б. Балаубаевтың 125 жылдығына, С.М. Джакуповтың 75 жылдығына және психология кафедрасының 35 жылдығына арналған "С. Балаубаев оқулары-XVII" халықаралық қатысумен Республикалық жыл сайынғы өткізетін ғылыми-практикалық конференция

МАТЕРИАЛДАРЫ

(25 сәуір 2025 ж.)

МАТЕРИАЛЫ

ежегодной Республиканской научно-практической конференции с международным участием "Балаубаевские чтения – XVII", посвященной 100-летию Е.А. Букетова, 125-летию С.Б. Балаубаева, 75-летию С.М. Джакупова и 35-летию кафедры психологии

(25 апреля 2025 г.)

Қарағанды 2025

УДК 159.9
ББК 88.3
О 59

Ұйымдастырушы комитет - Организационный комитет
Дулатбеков Н.О. - д.ю.н., профессор, Председатель Правления – Ректор;
Тажбаев Е.М. - д.х.н., профессор, Член Правления - Проректор по научной работе;
Макатова А.Д. - доктор философии (PhD), ассистент профессора, декан факультета философии и психологии;
Ахметова И.А. - магистр наук по социальной работе, заместитель декана по научной работе;
Альгожина А.Р. - доктор философии (PhD), ассистент профессора, заведующий кафедрой психологии;
Амирова Б.А. - д.пс.н., профессор кафедры психологии;
Капашева Г.А. - магистр психологии, старший преподаватель кафедры психологии;
Лазарева Е.А. - магистр социальных наук, старший преподаватель кафедры психологии.

XVII - Балаубаев оқулары: Студенттер, магистранттар, оқытушылардың және практик мамандардың ғылыми еңбектер жинағы (Е.А.Бөкетовтың 100 жылдығына, С.Б. Балаубаевтың 125 жылдығына, С.М. Джакуповтың 75 жылдығына және психология кафедрасының 35 жылдығына арналған халықаралық қатысумен Республикалық ғылыми-тәжірибелік конференция материалдары). - Қарағанды, 2025. - 593 б.

Балаубаевские чтения - XVII: Сборник научных трудов студентов, магистрантов, преподавателей и специалистов-практиков (Материалы Республиканской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 100-летию Е.А. Букетова, 125-летию С.Б. Балаубаева, 75-летию С.М. Джакупова и 35-летию кафедры психологии). - Караганда, 2025. - 593 с.

ISBN 978-601-362-328-3

Жинаққа студенттердің, магистранттардың, докторанттардың, оқытушылардың және практик мамандардың теориялық және практикалық психологияның өзекті мәселелерін көрсететін мақалалары кірді: жас ерекшелік, педагогикалық, әлеуметтік психологиясы және т. б. Жинақтың материалдары жоғары оқу орындарының оқытушыларына, мамандарға және "Әлеуметтік ғылымдар", "Педагогикалық ғылымдар", "Гуманитарлық ғылымдар" білім беру салалары бойынша білім алушыларға арналған.

В сборник вошли статьи студентов, магистрантов, докторантов, преподавателей и специалистов-практиков, отражающие актуальную проблематику теоретической и практической психологии: возрастной, педагогической, социальной психологии и др. Материалы сборника адресованы преподавателям вузов, специалистам и обучающимся по областям образования "Социальные науки", "Педагогические науки", "Гуманитарные науки".

Жарияланымдардың мазмұнына авторлар жауапты.
Ответственность за содержание публикаций несут авторы.

УДК 159.9
ББК 88.3

ISBN 978-601-362-328-3
©КарУ, 2025

МАЗМҰНЫ СОДЕРЖАНИЕ

Замандастарымыз – ғылымдағы есімдер
Наши современники - имена в науке

Сабирова Р.Ш. Евней Арстанович Букетов - ученый, педагог, общественный деятель..... 10
Әмірова Б.Ә. Ғылым толқынында тоғысқан тағдырлар..... 12
Оспан С.К. Осы ел Балаубаевты біле ме екен?! Түңғыш психолог - ғалым - Сәлкен Балаубаевтың 125 жылдығына орай («Атағы жоқ ғалым, кітәбі жоқ жазушы Жақсыбай ақсақалдың естеліктері» кітабынан үзінді)..... 17
Жолмұхан Түрікпенұлы. Аңыз адам Қазақстан психология ғылымының негізін қалаған ғұлама ғалым Сәлкен Балаубаев (1900-1974)..... 26
Жолмұқан Түрікпенұлы. Естен кетпес еңселі тұлғала (Төлеген Тәжібаев, Сәлкен Балаубаев жайлы үзік сыр)..... 31
Акажанова А.Т. XVIII–XIX ғ. бірінші жартысындағы көрнекті өкілдердің психологиялық ой-толғаулары..... 38
Перленбетов М.Ә., Жарықбаев Қ.Б. Қазақ психологиясының дамуына шығыс ойшылдарының қосқан үлесі..... 43
Шаукенова З.К. В начале славных дел: 35-летию кафедры психологии КарГУ им. Е.А. Букетова посвящается..... 50

1. Жас ерекшелік және педагогикалық психологияның мәселелері
1. Проблемы возрастной и педагогической психологии

Алтаева А.Б. Жасөспірімдердің тұлғалық дамуындағы отбасылық тәрбие стилінің рөлі..... 56
Аркенова А.Н., Алимбаева Р.Т. Академическая прокрастинация студентов в процессе обучения: от первого ко второму курсу..... 58
Ауганбаева М.Б. Жас ерекшкліктерді ескере отырып білім беру мен психологиялық қолдаудың өзекті мәселелері..... 64
Бапаш Н.Қ., Жансерикова Д.А. Жастардың өзара қарым-қатынасындағы психологиялық зерттеу..... 69
Бекпердинова К.Ж., Тусупова М.М. Жасөспірімдік шақтағы тұлғааралық қақтығыстарды зерттеу..... 74
Бекхалиева Б.А., Бурленова С.О. Ерлер мен әйелдердің психологиялық қорғаныс механизмдерінің ерекшеліктері..... 77
Вакула О.А., Панченко А.В. Исследование влияния книг на эмоциональный интеллект..... 80
Губанихина И.Д., Топыркин О.Д., Панченко А.В. Типы привязанности у детей и их влияние на социализацию в младшем школьном возрасте..... 84
Дауренқызы С., Бурленова С.О. Жастардың жалғыздықты сезінуі мен өзін-өзі бағалауы арасындағы байланыс..... 88
Дәуренқызы М., Молдабаева Р.А. Оқушылардың өзін-өзі бағалауы мен әлеуметтік мәртебесінің өзара байланысы..... 91
Джумагельдинов М.Н. Образование как экзистенциальный феномен..... 95
Джумалиева А.Б., Жансерикова Д.А. Әлеуметтік желілерге тәуелділіктің болашаққа мазасыздыққа әсері..... 102
Дуашева А.Д., Исина С.С. Жасөспірімдердің кәсіби өзін өзі анықтауы..... 107

Ерланқызы Е., Исина С.С. Жастар арасындағы болашаққа алаңдаушылықтың психологиялық факторлары..... 112
Жолдасбай С.Н., Жансерикова Д.А. Жалғыздықтың психологиялық әсері және оны жеңу жолдары..... 120
Жорабек Н.М., Жансерикова Д.А. Ұжымдық сананың тұлғаның мінез-құлқына әсерін эмпирикалық зерттеу..... 125
Изакова А.Т. Психологическая структура обучения: роль целеполагания и смыслообразования..... 129
Кадирбай Ұ.М., Жансерикова Д.А. Әлеуметтік желінің жастардың өзін-өзі бағалауға әсері..... 131
Каузова Б.Т., Бурленова С.О. Әлеуметтік желі салдарынан өз «менін» жоғалту..... 134
Кудиярова А.М. Generation Z in Kazakhstan in the light of psychoanalysis..... 138
Қазақбаева А.С., Жансерикова Д.А. Кәсіпті таңдау еркіндігінің психологиялық ерекшеліктері..... 146
Қайрбек Н.М., Сланбекова Г.К. Жасөспірімдердің психологиясы және онлайн-ойынға қызығу себептері..... 151
Қуатжан А.Б., Бурленова С.О. Оқушылардың басқару стильдерімен әлеуметтік психологиялық климаты..... 157
Мажит А.Т., Сарбасова Қ.А. Мектеп жасына дейінгі балаларда психологиялық буллингтің ерте белгілерін анықтау..... 161
Маликов Б.Ж., Жансерикова Д.А. Психология ғылымындағы гендерлік мәдениетті зерттеу мәселелері..... 165
Несмеянова К.Е., Альгожина А.Р. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и лидерских качеств обучающихся..... 169
Нұртазина Ж.М., Бурленова С.О. 16-17 жастағы жасөспірімдердің кінә сезімі мен тұлғалық ерекшеліктер арасындағы байланыс..... 173
Нұртазина М.А., Исина С.С. Мектептегі орта буын оқушыларының арасындағы буллинг мәселесі..... 176
Полякова К.П., Капбасова Г.Б. Исследование тревожности и самооценки у Интернет-зависимых подростков..... 182
Потапова А.А., Капашева Г.А. Эмоциональные особенности юношества с различным уровнем перфекционизма..... 187
Салауат А., Тусупова М.М. Жасөспірімдердің өзін-өзі бағалау деңгейін зерттеу..... 190
Салиханов Д.К. Эмоционалды интеллект және балалар психологиясы..... 196
Сарбасова К.А. Девиантты мінез-құлықты диагностикалау әдістерін тәжірибеде қолданудағы мәселелер..... 198
Сембекова А.Қ., Сарбасова Қ.А. Сюжеттік-рөлдік ойын арқылы балалардың сөйлеу қабілетін дамыту..... 202
Соколова А.Ю., Капбасова Г.Б. Исследование нарциссических черт личности в юношеском возрасте..... 204
Сүлеймен Д.М., Капашева Г.А. Жоғары сынып оқушыларының эмоционалды интеллектісі мен үрейлілік деңгейін зерттеу..... 209
Тамкей А.А., Тусупова М.М. Жасөспірімдердің өзіне деген сенімділігінің психологиялық мәселелері..... 214
Хурсанов А., Карипжанова Ш.С. Білім беру үдерісіндегі мотивация - оқушыларды ынталандыру..... 219
Шарибаева А.Б. Оқушы тұлғасының дамуы: жас кезеңдеріндегі психологиялық ерекшеліктері..... 223
Шнарова Н.Н., Капашева Г.А. Жасөспірім еріктілердің тұлғалық ерекшеліктерін зерттеу..... 229

2. Отбасылық қатынастар психологиясы
2. Психология семейных отношений

Абенова М.К., Нұрғалиева С.М. Толық және толық емес отбасының қыздарының өзіндік қатынас ерекшеліктері..... 235
Алтынбек Ә.С., Нургалиева С.М. Бойжеткендердің болашақ жар таңдаудағы әке бейнесінің рөлі..... 238
Амантаева Қ.Е., Панченко А.В. Формы проявления копинг-стратегий при разрыве значимых отношений в условиях цифровой цивилизации..... 242
Аужанова А.Н., Кузнецова Е.В. Семья в условиях трансформации: удовлетворённость браком у пар с детьми и без детей в контексте роста разводов и новых форм сожительства..... 245
Байдильдина А.Д., Аймаганбетова О.Х. Гендерные стереотипы в семейном воспитании: их влияние на психологическое развитие и самооценку девочек в казахстанском контексте..... 249
Бегдилдаева А.Б., Нургалиева С.М. 14-15 жастағы жасөспірім қыздар мен олардын ата-аналары арасындағы қарым-қатынас..... 253
Жұмай Н.Ж., Нургалиева С.М. Жас отбасындағы жұбайлар қарым-қатынасындағы туындайтын қақтығыстар және стреске төзімділік мәселесі..... 258
Мукашева А.Э., Жуматова Н.Ж. Влияние социального благополучия семьи на психическое здоровье ребенка..... 263
Садуова Ж.Н. Отбасындағы бала тәрбиесіндегі кездесетін қиындықтардың алдын-алу жолдары..... 268
Садуова Ж.Н., Базарова Ж. Бала тәрбиесіндегі отбасының қызметтері мен ұстанымдары..... 270
Серік А.Е., Адилова Э.Т. Жас отбасыларындағы ерлі-зайыптылар қарым-қатынасының этнопсихологиялық ерекшеліктері..... 273
Смолина А.А., Жуматова Н.Ж. Эмоциональная поддержка родителей как фактор успешной самореализации личности..... 277
Умирзахова Д.А., Сарбасова Қ.А. Ата-ананың эмоциялық қолдауы мен баланың өзін-өзі бағалауы..... 284
Шульгина М.В., Капбасова Г.Б. Удовлетворенность браком у молодых супругов..... 288
Югай Е.В., Капбасова Г.Б. Теоретический анализ детско-родительских взаимоотношений..... 292
Якушева И.В., Жуматова Н.Ж. Трансформация роли отца в современном обществе. 296

3. Адам денсаулығының психологиялық аспектілері
3. Психологические аспекты здоровья человека

Аксакалова Н.С. Эмоционалдық тұрақтылық пен денсаулық..... 301
Архипова К.Р., Капашева Г.А. Влияние социальной сравнимости на восприятие образа тела у девочек-подростков..... 304
Высоцкий В.Ю., Магзумова Н.К. Влияние социальных сетей на уровень стресса и эмоционального выгорания у студентов..... 309
Жетпісбаева А., Садуова Ж.Н. Адамның денсаулығы дене мен жанның үйлесімі..... 311
Красотченко К.Д., Альгожина А.Р. Изучение социальной фобии подростков..... 315
Қырықбай А.Н., Нургалиева С.М. Жоғары оқу орны студенттерінің стресс деңгейі мен оны басқару жолдары..... 321
Нәскенова А.С., Капашева Г.А. Педагогтардың эмоционалды интеллектісімен кәсіби жануын зерттеу..... 326

Нұржігітова Н.С., Марданова Ш.С. О взаимосвязи Интернет-зависимости и одиночества у современной молодежи..... 332
Партия А., Игембаева К.С. Студенттердің тағамдық жүріс-тұрыс бұзылыстарының жыныстық ерекшеліктері..... 338
Соболь А.Ф., Капбасова Г.Б. Эмоциональный интеллект и цифровая замкнутость: вызовы и перспективы в эпоху цифровых коммуникаций..... 343
Тен В.В., Капбасова Г.Б. Отношение беременной женщины к беременности, родам и ребенку..... 346
Тулеубаева Е.Д., Бурленова С.О. Жедел мақсаттағы жауынгерлердің фрустрация ерекшелігі мен стресске төзімділігі арасындағы байланысы..... 350
Хабайло В.А., Капбасова Г.Б. Особенности смысложизненных ориентиров у женщин с трудовой аддикцией..... 353
Хушназарова Д.К., Капбасова Г.Б. Сравнительная оценка уровня эмоционального выгорания студентов-медиков и практикующих врачей..... 358
Чемерис Д.В., Капбасова Г.Б. Теоретические основы изучения стресса и их значение для современной психологии..... 361

4. Психологиялық білімнің әлеуметтік-психологиялық аспектілері
4. Социально-психологические аспекты психологического знания

Абаназиди А.В., Панченко А.В. Психологические особенности взаимодействия студентов с искусственным интеллектом..... 365
Атабек А.Р., Джумагельдинов М.Н. Культтік ұйымдар көшбасшыларының тұлғалық-психологиялық ерекшеліктері..... 369
Бендас Т.В. К вопросу о кризисе зарубежной психологии гендерной идентичности.... 372
Бердалина Г.Т., Апсалямов Т.Р., Капашева Г.А. Искусственный интеллект в психотерапии: между инновацией и этикой..... 375
Бондарчук О.А. Гендерные особенности эмоционального интеллекта у сотрудников. 380
Журба Т.А., Панченко А.В. Анонимность и её влияние на искренность в межличностных отношениях в виртуальной среде..... 383
Иманкулова Д.Б., Бурленова С.О. Түрлі жанрдағы фильмдерді қабылдау ерекшеліктері..... 386
Капутова Я.С., Альгожина А.Р. Сравнительный анализ эмоционального интеллекта у замужних и незамужних женщин..... 389
Касымова А.А., Молдабаева Р.А. Жоғары оқу орны студенттерінің эмоционалды интеллектін зерттеу..... 395
Кунах К.А., Панченко А.В. Токсическое растормаживание в остросоциальных онлайн-дискуссиях..... 400
Қабылжан А.М., Сланбекова Г.К. Стресске төзімділік және әскери ортадағы эмоционалдық тұрақтылық..... 405
Левен Д.О., Альгожина А.Р. Изучение самоуважения и удовлетворенности жизнью у молодежи..... 410
Лучкина А.М., Магзумова Н.К. Самооценка как фактор успешности в профессиональной деятельности..... 414
Малоземова А.Е., Альгожина А.Р. Психологические особенности проявления нарциссических черт в студенческой группе..... 417
Отарбекова А.А., Альгожина А.Р. Теоретические аспекты изучения эмоционального интеллекта и толерантности казахстанской молодежи..... 423
Талғат Н.Т., Сланбекова Г.К. Жауынгерлердің әлеуметтік-психологиялық бейімделуі мен копинг стратегияларының өзара байланысы..... 429

Темирбаева А.М., Панченко А.В. Языковая тревожность и причины её появления у казахов, говорящих на русском..... 435
Уйсембеков А.Т., Магзумова Н.К. Зависимость уровня эмоционального интеллекта от интроверсии/экстраверсии..... 439
Ульбрих В.А., Лазарева Е.А. Копинг-стратегии у студентов с различными уровнями переживания одиночества..... 444
Уматов А.Н., Панченко А.В. Взаимосвязь мотивации обучающихся в вузе с ценностно-профессиональными ориентациями личности..... 451
Филатов Ф.Р., Капбасова Г.Б. Компаративистика искусственного интеллекта и трансформация когнитивных способностей студентов..... 454
Филяева Д.А., Лазарева Е.А. Стрессоустойчивость у лиц с различными религиозными ориентациями..... 458

5. Психологиядағы практикалық зерттеулер (магистранттар, аспиранттар, докторанттар үшін)
5. Практические исследования в психологии (для магистрантов, аспирантов, докторантов)

Алина М.Т., Альгожина А.Р. Теоретический анализ «Образа психолога» у лиц молодого и зрелого возраста..... 466
Бахтияров Р.Б., Абдрахманова А.С., Пуртова А.С. Особенности критического мышления и эмоционального интеллекта у военнослужащих..... 470
Дюсенова А.Б., Аяпбергенова Г.С. Бастауыш сынып оқушыларының тұлғасын қалыптастыруда мектеп пен отбасының өзара әрекеттесуі..... 475
Жампеисова Л.С., Николаева В.В. Влияние эмоционального интеллекта на развитие антибуллингового сознания у детей младшего школьного возраста..... 478
Жанайхан М.Б., Мадалиева З.Б. Формирование образовательной траектории арт-терапевта: стратегии профессионализации..... 481
Захарова Э.А., Сабирова Р.Ш. Исследование удовлетворенности трудом рабочих в организации АО «Qarmet»..... 488
Ибрагим А.Е., Мамбеталина А.С. Комплексный подход к профилактике зависимого и созависимого поведения как инструмент охраны психического здоровья..... 491
Имансыдыкова Н.Ж., Сарсенбаева Л.О. Тұлғалық стиль әлеуметтік-мәдени талаптарға бейімделу факторы ретінде: өмірлік табысқа жету жолы..... 496
Караваева А.Ю., Капбасова Г.Б. Теоретический анализ отношения к здоровью и смерти в юношеском возрасте..... 500
Ким Л.Ю., Кенжетаева Р.О. Сравнительный анализ исследований влияния стилей воспитания на самооценку подростков..... 506
Kuanyshbayeva A.N., Abdykalikova M.N. Characteristics of emotional burnout among organization personnel..... 511
Кудайберген С.А., Хусаинова И.Р. Обзор исследований по психотравмам, связанным с детским опытом, воспитанием и семейными факторами..... 515
Мандаева А.Е., Аплашова А.Ж. Цифровизация образования: влияние на социализацию студентов вуза..... 520
МухамедгалиеваА.М., Кабакова М.П. Расширенная трехкомпонентная модель установки как методологический инструмент в исследовании понимания социальных конструктов..... 528
Невструев Ю.А., Капбасова Г.Б. Сравнительный анализ адаптационного потенциала и временной перспективы у осуждённых с разным криминальным типом. 535

Ошақбаев Ж.Д., Санғылбаев О.С. Болашақ мұғалімдердің патриоттық сана қалыптастырудағы рөлі: ұлттық тәрбие мен заманауи әдістердің әлеуметтік-психологиялық аспектілері..... 539
Ринас А.О., Алимбаева Р.Т. Сравнительный анализ стрессоустойчивости у обучающихся. Теоретический обзор..... 544
Сахыбаева А.Т., Аймаганбетова О.Х. Психологические последствия межэтнических конфликтов: анализ переживаний молодежи..... 546
Сидоренко К.Р., Кабакова М. П. Контент-анализ исследований о влиянии порядка рождения на личность ребёнка в казахской семье..... 551
Сорока А.Е., Альгожина А.Р. Теоретический анализ нарциссизма и копинг-стратегий..... 554
Тулебаева М.Б., Сланбекова Г.К. Киберпсихология - как люди взаимодействуют в виртуальной среде, формируют цифровую идентичность и ведут себя в онлайн пространстве..... 559
Турсунова А.С., Альгожина А.Р. Мектепке дейінгі жастағы балалардың когнитивтік дағдыларын дамыту құралы ретінде жасанды интеллект..... 563
Шагиева А.Б., Алимбаева Р.Т. Психотравматический опыт как предиктор психосоматических заболеваний у студентов..... 568
Эпп Д.А., Сабирова Р.Ш. Особенности креативности обучающихся..... 574
Югай В.Е., Абишева В.Т. Изучение особенностей базисных убеждений респондентов и эмоционального отношения к новостям..... 579

Біздің авторларымыз Наши авторы..... 587

ЕВНЕЙ АРСТАНОВИЧ БУКЕТОВ – УЧЕНЫЙ, ПЕДАГОГ, ОБЩЕСТВЕННЫЙ ДЕЯТЕЛЬ

Сабирова Р.Ш.

Евней Арстанович родился 23 марта 1925 года в ауле Баганаты Северо-Казахстанской области в простой крестьянской семье. При рождении он получил имя Ибн-Габиден, однако в документах его имя закрепилось как Евней. Его детство пришлось на трудные годы коллективизации и массового голода. Семья была вынуждена покинуть родные края и переехать в Челябинскую область. Этот опыт научил его стойкости и способности преодолевать жизненные трудности.

С юных лет Евней Арстанович проявлял живой интерес к знаниям. После возвращения семьи в Казахстан в 1938 году и окончания девятого класса он был вынужден приостановить обучение - тяжёлая болезнь отца потребовала его помощи. Он начал трудовую деятельность в раннем возрасте, работая учителем в сельских школах, вёл уроки по нескольким предметам: русскому языку и литературе, истории, географии, физике и математикеи исполнял административные обязанности - уже тогда проявлялся его природный педагогический талант. Только в возрасте 20 лет, в 1945 году, ему удалось экстерном окончить школу и поступить в Казахский горно-металлургический институт (КазГМИ), где окончил металлургический факультет с отличием в 1950 году.

Сразу после окончания вуза Евней Арстанович начал научную и педагогическую карьеру в КазГМИ. Уже в 1954 году он защитил кандидатскую диссертацию по проблемам извлечения молибдена и химического анализа, а позже, в 1966 году - докторскую диссертацию в Москве, посвятив её извлечению селена и теллура из медеэлектролитных шлаков - работе, имевшей большое практическое значение для металлургической промышленности СССР. С 1954 по 1960 годы он занимал различные педагогические и административные должности - от ассистента до заместителя директора по учебной работе.

С 1960 года он руководил Химико-металлургическим институтом Академии наук Казахской ССР в Караганде. Под его руководством институт стал важным научным центром по разработке технологий переработки цветных и редких металлов. Букетов руководил масштабными исследованиями в области комплексной переработки медных концентратов и гидрометаллургии.

В 1969 году его работы были удостоены Государственной премии СССР, а научные идеи нашли признание не только в Советском Союзе, но и за рубежом. Евней Арстанович - автор более 200 научных работ, 9 монографий и около 90

изобретений, запатентованных не только в СССР, но и в США, Канаде, Японии, Германии, Финляндии и других странах. Его труды в области химической технологии и металлургии цветных металлов стали основополагающими для развития отрасли. Он также стоял у истоков нового направления по ускорению металлургических процессов и комплексной переработке сырья.

Однако Евней Арстанович был не только ученым, но и яркой личностью в литературной и культурной жизни страны. Он был членом Союза писателей СССР, литературным критиком, поэтом, переводчиком и публицистом. Он писал как на казахском, так и на русском языках. Его литературные интересы охватывали широкий спектр - от художественной прозы до философских размышлений о культуре, нравственности и судьбе казахского народа.

Ему принадлежат переводы на казахский язык произведений таких авторов, как Уильям Шекспир, Эмиль Золя, Иван Вазов, Владимир Маяковский. Его собственные литературные труды - очерки, эссе, письма и статьи - вышли в составе сборников, в том числе «Святое дело Чокана» и «Шесть писем другу», где раскрывается его личная философия и размышления о смысле жизни, знании и долге. Евней Арстанович был одним из тех редких учёных, кто совмещал техническое мышление с гуманитарным видением мира. Его любимым высказыванием было: "Интеллект без духовности - это путь в бездну".

В 1972 году по инициативе Евнея Арстановича был основан Карагандинский государственный университет (второй университет в Казахстане), который он возглавил в качестве первого ректора. Он уделял огромное внимание не только научной составляющей, но и гуманитарной - его философия заключалась в гармоничном развитии личности. Под его руководством университет стал одним из ведущих научных и образовательных центров республики.

В 1980 году Евней Арстанович покинул пост ректора и вернулся к активной научной работе в Химико-металлургическом институте, где возглавил лабораторию по черной металлургии.

Евней Арстанович ушёл из жизни в 1983 году, на 58-м году жизни. Его уход стал невосполнимой утратой для научного сообщества и всей страны.

В 1991 году наш университет был назван в его честь. В память о нём был открыт мемориальный музей, установлены памятники в Караганде и Петропавловске, его имя носят улицы и учебные заведения по всей стране. Его научное и культурное наследие составляет важнейшую часть духовного и интеллектуального богатства Казахстана.

Евней Арстанович Букетов - это имя, которое символизирует преданность науке, просвещению и культуре. Его жизнь - пример того, как человек с высоким интеллектом и широким кругозором может оставить глубокий след в самых разных областях - от химии и металлургии до литературы и педагогики.

Литература:

1. Букетов Евней Арстанович // Караганда. Карагандинская область: Энциклопедия. - Алматы, 2008. - С. 182-183.

2. Фундаментальные труды академика Е.А. Букетова. - Караганда: Болашак-Баспа, 1999. - 800 с.
3. Букетов Е.А. Святое дело Чокана // Пути в незнаемое. - М., 1985. - С. 319-360.
4. Могильницкий В. Самый большой в степи // Просторы Сарыарки: художественно-документальная книга. - Караганда, 1996. - С. 32-33.
5. Медеу Сарсеке. Евней Букетов. - М.: Молодая гвардия, 2007. - 605 с.

ҒЫЛЫМ ТОЛҚЫНЫНДА ТОҒЫСҚАН ТАҒДЫРЛАР

Әмірова Б.Ә.

Ұлы далада тіршілік отының пайда болғанына миллион жылдай уақыт өтіпті. Осы уақыттың ішінде ата - бабаларымыз өзінің тұрмыстық-шаруашылық, мәдени, салт-дәстүрін қалыптастырып, XV ғасырда өзінің төл мемлекетінің шаңырағын көтерген. Бірнеше ғасырды басынан өткерген қазақ елінің тәуелсіздік алуы халқымыздың көрінбей, тереңде жатқан дарындылығын, қадір-қасиетін ашуға мүмкіндік бергендігіне бүгінгі таңда көзіміз жетіп отыр. Оған дәлел әркәсіби саладағы елімізді әлемге әйгі еткен ғалымдарымыз, өнер адамдары, саяси-қоғамдық қызметтегі тұлғалардың (Т. Әубәкіров, А. Айымбетов, Д. Құдайберген, С. Сапиев, А. Еңсепов т.т.) жарыққа шығуы. Бұл тұлғалар кешегі ақын, жырауларымыздың, елін жерін қорғаған батырларымыздың тағы басқа да бойында ақыл-ой қабілетінің, жігерінің көрсеткіші болып отыр. Бұл тұлғалар - білім, ғылыммен қаруланған, танымдық деңгейі жоғары, қандай жағдайда болмаса да өз елін қорғауға дайын ел азаматтары.

Адамның өзін болашаққа жетелейтін, намысын оятатын қозғаушы күш, оның танымдық іс-әрекетінде адам белсенділігі мен өнерпаздықтың жоғары түрі ретінде шығармашылығында болмақ. Кең мағынада шығармашылық дегеніміз адамның қоғамдық маңызы бар жаңа материалдық және рухани құндылықтарды жасауға бағытталған қызметі. Шығармашылық адам қызметінің кез келген саласында көрініс табуы мүмкін.Себебі ол адамның танымдық деңгейінің дамуы деген қатынасымызды, зерделік деңгейімізді дамытуға мәжбүр етеді. Міне осындай табиғи жағдайлар ғылымның үрдіс дамуына әкеліп отыр. Оған мысал ретінде қоғамның даму жолындағы, заманауи даму қазіргі ғылымның «жасанды интелект (зерде)» деген жетістігіне әкеліп отыр. Яғни бұл, адамның шығармашылық деңгейінің көрсеткіші, себебі XX-XXI ғасырлардағы ғылыми қозғалыстар тек адамның шығармашылық жетілуінің нәтижесі.

Қандай болмасын қоғамның дамуындағы ғылымдардың дамуы өзінің қалыптасу жолында, өз тарихын және тарихи тұлғаларын қалыптастырды. Ал, әр ғалымның өзінің ғылыми жолында өз тағдыры, өмір өткелдері бар. Солар бірігіп, бір арнаға тоғысқанда, халықтың, ғылымының өзіндік даму, жетілу тарихын құрайды.

Ал ғылым білімді, жоғары қабілеттілікті талап етеді. Осы жерде қазақ

ғылымының атасы әл-Фарабидің мына тұжырымынан көруге болады. «Ғылым үйренем деген адамның ақыл-ойы айқын, ерік-жігері, тілек-мақсаты ақиқат пен әділдік үшін талап жолында болуы шарт. Жай ләззат іздеу, кәсіпқұмарлыққа ұқсас әрекет онда болмасқа керек», - деген [1].

Қандай ғылым болса да, ол - адам санасына дербес, көрінетін,ерекше мәндерді ұғыну арқылы ұялайтын, динамикалық білім, танымдық өсу талдауы дей аламыз. Бұл жөнінде ғалым М.Г. Ярошевский былай деген: «Ғалымның қалыптасуы, оның шығармашылық динамикасы туралы айтатын болсақ, кез-келген жеке кезеңмен шектелу әділетсіз болар еді, ол әрбір кезең, қандай да бір маңызды белгілер басқасынан ерекшеленсе де, жеке тұлғаның өмірінің бөлінбейтін, бірыңғай үдерісінің компоненті болып табылады. Шығармашылық тұлғаны қалыптастырудағы балалық немесе жастық шақ жетілген жылдардан кем болмауы мүмкін» [2].

Міне біздің мақаламыздың негізгі мақсаты - осы ғылым, білім жолында жүріп ғасырлар аясында тоғысқан еліміздегі рухни байлықтың өрістеуіне үлесін қосып, ізін қалдырған ғұлама ғалымдар жайлы қысқаша сипаттау. Ал міндеті - сол ғылымдардың негізін, ХХ ғасырдың әртүрлі қоғамдық сергелдеңдерінде берілмей, ел бошағы үшін өмір сүрген тұлғаларды ортақтандырған жағдайларды көрсету.

Олар: үстіміздегі жылы торқалы тойы болып отырған, 100 жас толған академик Ебіней Арыстанұлы Бөкетов, «Алаш доценті» аталып халық жауы ретінде 20 жылға сотталып, аман еліне оралған, бүгінде 125 жас толған профессор Сәлкен Балаубаев, ғалым, қоғам қайраткері 115 жастық Төлеген Тәжібаев және осы ғұлама ғалымдардың көзін көріп, үзеңгілес болған әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университетінің профессоры 90 жасар Жолмұқан Түрекпенұлы.

Бұл ғалымдар - тарихымыздағы Ұлы даладанебір қиындықтарды басынан кешірген, сұрапыл соғыстарды, жойқын жортударды өткерген, сан ретқирап, сан ретбой түзеген еліміздің қиын қыстау даму жолында жақсыны да, жаманды да көрген, жақсаны да көрген тұлғалар. Олардың қазақ даласының әр тарапында жүріп сол кездердегі жағдайларды бір-бірімен өмір жолында кездесуінің өзі керемет құбылыс.

Жолмұхан аға өзінің осы ғұлама ғалымдармен кездесуін көзіне жас ала отырып, біраз ойланып былай бастады: «Сәлкен Балаубаев сол кездегі психология ғылымдарының кандидаты атағын алған алғашқы психолог.

Менің Сәлкен Балаубаевпен алғашқы кездесуім 1959 жылы Алматы Киров атындағы педагогикалық институтты тамамдап, сол кісінің қарамағына жұмысқа орналасуымнан басталды. Қарағанды пединститутына жолдамамен келгенде кездестім. Бірден мені өз баласындай қабылдады.

Сәлкен аға өзінің алғашқы дәрісін дана Абайдың сөзінен бастайтын: «Үш-ақ нәрсе адамның қасиеті: ыстық қайрат, нұрлы ақыл, жылы жүрек» деген бұл, - деп, сәл аялдап, - ақыл мен қайрат-жүрек әсеріне бағынатын адам сезімі жанның ерекшелігін зерттейтін «психология» ғылымы деп ұғындыратын. Ол кісінің лекциясы болатын күні Қарағандының барлық жоғары оқу

орындарындағы студенттер жиналатын.

Біз 1959-1964 жылдары Сәлкен аға басқарған психология-педагогика кафедрасындағы қызметкерлердің барлығы көз алдымызда. Олар: Б. Әбеуов, С. Сырымбетова, Ә. Тұрғанбаев, Н. Архипова, Е. Максименко.

С. Сырымбетова, Ә. Тұрғанбаев екеуінің жас мөлшері Сәкеңмен шамалас. Ал біздер: мен, Теміртай Қамзабаев, Мейрамбек Иманбеков т.б., жас ол кісінің балаларындай болдық. Сәлкен аға мен қарамағына келісімен жұмысқа баулып, сол кездің өзінде белгілі тақырып бойынша ғылыми зерттеу жүргізіп, семинарлық сабақтар жүргізіп жүрдім. Кейінде сол зерттеулер нәтижелері бойынша диссертациялар қоғадым. Мен Сәлкен Балаубаевтың жанында жүріп елімізге белгілі болған Ж. Бектұров, А. Ермеков, Е. Бөкетов, Ә. Бөлтекбаев, Ә. Тұрғанбаев т.б. таныстым», - деп естеліктерін сондай жылы ләззатпен есіне түсірді [3; 132].

Бұл таныстықтың ортасындағы басты кейіпкер Сәлкен Балаубаев болса керек. Себебі 20 жыл «халық жауы» атанып келген адамның маңайына өзі сияқты ел азаматтары ғана ортақ мүдделі адамдар жақындай алды.

Осы жоғарыда айтылған ғұлама тұлғалардың басын біріктірген еліне, жеріне деген жанашырлығы мен ғылым, білімге деген құштарлығы.

Сонымен қоса, жоғарыда көрсетілгендей, шығармашылық тұлғалардың балалық, жастық шақтарынан бастап өмір жолдарының бірліктігі табыстырған деуге болады. Мысалы, бұл тұлғалар сол кезеңге сай сауаттарын алғаш рет діни әліппиден бастап, молдадан оқыған. Білімге деген құштарлықтары оларды әрі қарай оқуға жетелеп, приход мектептерінде, басқа да сол өңірлерде ашылған мектептерде жалғастырып, орысша, ағылшынша, өзбекше, немісше тілдерді меңгеріп, жетілдірген.

Сәлкен Балаубаевты 1956 жылы ақталғаннан кейін сол кездегі Қарағанды педагогикалық институның ректоры Сейтқали Баймурзин жұмысқа алып, педагогика және психология кафедрасының меңгерушісі етіп қояды. Осыдан кейін 1959 жылы сол кісінің ұсынысы бойынша доцент атағын аалады. Сәлкен Балаубаев өзінің білімділігімен, адамтанығыштығымен, көрегендігімен жақсы жандармен тығыз араласты. Соның бірі Ебіней Арыстанұлы Бөкетов болатын.

Сол жылдары Е.А. Бөкетов 1950 жылы Қазақ тау - кен металлургия институтын бітіріп, аспирантура бітіріп, ассистент, кафедра меңгерушісі т.б. көптеген мемлекеттік қызметтер атқарып, 1960-1972 Қарағандыда орналасқан Қазақ КСР Ғылым Академиясының Химиялық-металлургия институтының директоры болып жүргенде Сәлкен Балаубаевпен танысып, өмірінің соңғы жылына дейін араласып кетеді. Осы жерде айтуға тұрарлық достық көпірін құрған жағдай, олардың педагогика, психология ғылымдарына жақындығы мен аудармашылық, жазушылық (Батыс және орыс классиктерінің «Макбет», У. Шекспирдің «Юлий Цезарь», Дж. Флетчердің «Испанский священник», Д. Маяковскийдің «Клоп» атты еңбектерін, И. Василенконың «Артемка» повесін, Э. Золдің әңгімелері мен мақалаларын аударған) әрекеттері. Олар өздерінің әңгіме дүкен құру барысында бір-бірін толықтырып, жалғастырып отырған. Сонымен қоса, бір-біріне сыни көзқараспен де қарай білген.

Сәлкен Балаубаев өзінің аудармаларын Е.А. Бөкетовке көрсетіп, кейбірі баспадан әлі болса да шықпай жатқандығын айтқанда, «уамдамаңыз әлі - ақ біздің күндер туады дегенін» Жолмұхан ағамыз өз құлағымен естіген екен. Расында бүгінгі таңда бұл ғалымдардың іздеушісі табылып, атағы айға жетуде екенін көріп отырмыз. Сол себептен, кезінде көп өмір соқпағын көрген академик Ебіней арыстанұлының есімімен Қазақстандағы ең ірі жоғары оқу орындарының бірі Қарағанды зерттеу университеті аталып отырғандығын мақтан етеміз.

Енді тағы бір-екі XX ғасырдың 18-20 жылдары ашылған Ташкент қаласындағы Орта Азия мемлекеттік университетіне білім іздеп барған көзі ашық, көкірегі таза білімдарларды біріктірген ғалымдарды еске алып, қазақ психология ғылымына қосқан үлестеріне тоқталайық.

Бұлардың бірі «қазақ тілі мен әдебиеті», бірі «шығыстану», бірі «Педагогика және психология» мамандықтары бойынша білімін алып жүріп кездесіп, жақын араласып, ғылымға деген ортақ мақсаттарымен тіл табысып, жақындасып кеткен.

Осылайша қазақтың көрнекті жазушысы, драматург, публицист, қазақ әдебиетін қалыптастырушылар: Ахмет Байтұрсынов (1872-1937), Жүсіпбек Аймауытов (1889–1931), Мағжан Жұмабаев (1893-1938), Халел Досмұхамедов (1883-1939), Темірбек Жүргенов (1898 -1938) тағы басқа Алаш зиялылары Ташкент қаласындағы Қазақ педагогикалық институтында кездесіп, білім, ғылымға және сол кездердегі қазақ елінің басына түскен тауқыметтерді бірге көтерді.

Бұл ғалымдарды сол ғасырда тоғыстырған жағдай - өмірге, болашаққа деген сенімдері, білімге, ғылымға деген құштарлықтары мен еліне, жеріне деген сүйіспеншіліктері.

Осындай ғасыр басындағы қиын кезеңдерде тоғысқан ғылым, білім, қоғам қайраткерлерінің оқыту мен тәрбиелеудегі педагогика мен психология, құқық, қазақ тілі, әдебиет, техника, математика ғылымдарының рөлін ашқан «Оқу мен жазудың психологиялық негіздері» (А. Сатдыков, 1932), «Психология» (Ж. Аймауытов, 1926) және 1926-32 жылдары шыққан С. Балаубаевтың «Еңбек және мектеп», «Қиын бала», «Орта Азия балаларының салыстырмалы зерттеу әдістері» т.с.с. сияқты көптеген психологиялық, педагогикалық еңбектері дәлел бола алады [4].

Бұлар қазақ жерінің әр түкпірінен болса да Ташкентке дейінгі қоғамдық қызметтері де рухани ортақ болған. Мәселен, кеңес билігі қарсаңында Орынбор, Алматы, Ақмола, Қарағанды, Семей т.б. жерлерде әртүрлі қоғамдық қызметтерді атқарған.

Осы ғұламалардың бірі Темірбек Жүргеновті алатын болсақ, ол өзінің шыншыл, алғыр, білімқұмар, еліне, жеріне деген жанашырлығынан оның есімі қазақ халқына ғана емес, Орта Азия халықтарына ортақ дейміз.

Т. Жүргенов 1923 жылы Ташкенттегі Орта Азия мемлекеттік университетінің құқық факультетіне оқуға түсіп, 1926 жылы сәтті қорғап шығады. Ол оқып жүріп Қазақ АКСР-інің Түркістан Республикасындағы толық

өкілетті өкілі, Қазақ АКСР-і мен Түркістан Республикасының Орталық Атқару комитеттеріне мүшесі, өлкелік және республикалық партия ұйымдарының конференциялары мен пленумдарына белсенді түрде қатыса отырып, Орталық Азияда құрылған республикалар аумағының ұлттық-территориялық межеленуіне ат салысады. Өзінің осындай еңбекқорлығымен, білімділігімен көзге түсіп,1926 - 29 жылдары Қазақ педагогика институтының ректоры болып жұмыс істеген. Осы қызметте жүріп, институтты жандандыру мақсатында көптеген Ресей ғалымдарын (акад. В.В. Бартольд, проф. С.Е. Малов т.б.) және өзінің замандас, бауырларын (А. Байтұрсынов, Ж. Аймауытов, С. Балаубаев) жұмысқа шақырып, Жоғары оқу орындарына арналған саяси экономия, құқықтану, педагогика, психология пәндеріне арналған оқу құралдарын қазақ тіліне аударуды ұсынады.

Енді бірі 1919-20 жылдары кеңестік билік көсемдерімен келіссөздер барысында ерекше аса ірі қайраткерлігімен байқалған Ахмет Байтұрсынов болды. Ол, өз өмірбаянында: «1921 - 28 ж. аралығында мен Қазақ халық ағарту институтында қазақ тілі, қазақ әдебиеті және мәдениет тарихынан сабақ бердім және 1926, 28 жылдары, Қазмуға ауыстырылған күнге дейін Ташкенттегі Қазпеджоода қазақ тілі мен әдебиеті кафедрасының доценті болып тұрдым», - деп жазады [5].

Енді одан бергі XX ғасырдың аяғындағы, XXI ғаысрдың басындағы нағыз психология ғылымының дамып, жетіліп келе жатқан қарсаңдағы А. Алдамұратовтың, М.М. Мұқановтың, Ж.Ы. Намазабаеваның, Х.Т. Шерияздановаың, А.М. Кимнің, Ж.Т. Түрікпеновтың, Ғ.Р. Рахимбековтың Қазақстандағы медициналық және спорт психологиясының негізін қалаған Ф.А. Гребаустың т.б. көптеген ғалымдардың Қазақстан психология ғылымдары мәселелеріндегі ғылыми-әдіснамалық, практикалық көзқарастары мен концепциялары ашылып, талданбай келеді.

Осымен қатар, этнопсихология, ұлттық психология ғылымдарының да ғылыми тұжырымдамаларын С.Қ. Бердібаева мен Б.Ә. Әмірова, Р.Т. Әлімбаева, М.П. Қабақова, Р.Ш. Сабирова, С.Қ. Жантикеев, М.А. Перленбетов еңбектерінен т.б. кейінгі жас ғалымдардың еңбектерінен көруге болады.

Қорыта келе, Қазақстанның жаңаша ғылыми өрістеу қарсаңындағы әр ғасыр бойында тоғысқан ғалымдар еңбектерінің маңдай терлерінің арқасында басқа да ғылымдармен қатар психология ғылымының өзіндік даму тарихы бар екенін ескере отырып, психология ғылымының отандық ғылыми-әдіснамалық тұжырымдар негізін қалау жас ғалымдардың үлесінде деп санаймыз.

Әдебиеттер:

1. https://bilim-all.kz/quote/15146
2. Микулинский Р.П., Ярошевский М.Г. История психологии. - М.: Наука, 1969. - С. 23-94.
3. Бибісара Әмірқызы. Аты - аңыз, өмірі - өнеге ғалым, психолог Сәлкен Балаубаев. - Қарағанды: Е.А. Бөкетов. ҚарУ б-сы. 2024. - 147 б.
4. Психолог-ғалым Салкен Балаубаев есімі «Рухани жаңғырту» бағдарла-масымен үндеседі / Қазақ психол-ң I –құрылтай съезі мен қазақ ғыл. пс-ң 100 жыл-на арн. «Психологиялық ғылым мен тәжірибенің қазіргі кездегі даму үрдістері және болашағы» атты VII х / арал. ғыл.-әдістем. конф. - Алматы: 2017. - Б.6-9.

5. Тіл әлемі. - https://tilalemi.kz› axmet-ba

ОСЫ ЕЛ БАЛАУБАЕВТЫ БІЛЕ МЕ ЕКЕН?! ТҮҢҒЫШ ПСИХОЛОГ - ҒАЛЫМ - СӘЛКЕН БАЛАУБАЕВТЫҢ 125 ЖЫЛДЫҒЫНА ОРАЙ («АТАҒЫ ЖОҚ ҒАЛЫМ, КІТӘБІ ЖОҚ ЖАЗУШЫ ЖАҚСЫБАЙ АҚСАҚАЛДЫҢ ЕСТЕЛІКТЕРІ» КІТАБЫНАН ҮЗІНДІ)

Оспан С.К.

Ғылыми анықтама: *Сәлкен (Мұхаметсалық) Балаубаев 1900 жылы 28 сәуір айында Жаңаарқа ауданында дүниеге келген.*

Қазақстандағы педагогика мен психология ғылымдарының негізін салушы ғалым. 1929 жылы Ташкенттегі Орта Азия мемлекеттік университетін үздік бітірген. 1932 жылы нарком Сейтқали Меңдешовтың қолынан ВАК-тан психология ғылымының кандидаты, доцент атағын алған алғашқы қазақ психологы. Қазақ тіліндегі тұңғыш «Психология» оқулығының авторы. Ташкенттегі қазақ педагогика училищесінде ұстаз, Алматыдағы Қазақ педагогика институтында психология кафедрасының меңгерушісі, Орта Азия еңбек қорғау ғылым-зерттеу институты лабораториясында, Қазақ АКСР Оқу халық комиссариаты жанындағы Әдістемелік кеңесте ғылыми қызметкері, Орал педагогика институтында психология кафедрасының меңгерушісі болып істеген.

1938 жылы «Халық жауы, Алаш доценті» атанып 16 жыл абақтыда отырып, өмірдің «тар жол, тайғақ кешуінен» өтсе де, мойымаған ғалым, ағартушы. Саналы ғұмырында 5 ғылым докторы 10 ғылым кандидатын дайындаған ғалым. 1974 жылы Қарағанды қаласында қайтыс болған.

Менің ұстазым Сәлкен Балаубаевтың «Психология» туралы оқулығы ғылыми атағын қайтару үшін Қарағандыда 1965 жылы қайта жазылып 1966 жылы «Орталық Қазақстан» газетінің бас редакторы Бөлтекбаев Әбсаттардың арқасында жарық көрді. Ол уақытта қазіргідей заман жоқ, секретарь-машинистка обкомда, үкіметтік органдарда ғана болады. Институттағы секретарь ректораттың қағаздарынан артылмайды. Сәлкен ағаның ғылыми атағын қайтарып алу үшін ВАК - тан академик Евней Букетов үш айға мұрсат алыпты, сондықтан ғалымның қолжазбаларын шұғыл бастыру керек болды.

Мен газет радакциясына келіп, машинисткаларға жалынып, әлім келгенше күнде барғыштап жүгенімді байқаған газеттің бас редакторы Әбсаттар Бөлтекбаев кабинетіне шақырып алып: «Сен бала бізге жиілеп кеттің ғой, күйеу бала болғалы жүрген жоқсың ба?», - деді әзілдеп.

Маған шегінерге жер қалмады, неде болса Сәлкен аға туралы бар шындықты айтып бердім. 1932 жылы нарком Сейтқали Меңдешовтың қолынан ВАК-тан психология ғылымының кандидаты, доцент атағын алған. 1938 жылы «Халық жауы» болып атақтарынан айырған. 16 жыл отырып келген. Енді атағын қалпына келтіру үшін сол ВАК-қа 3 айдан қалдырмай ғылыми еңбегін өткізуі керек, оның әлі он екіде бір нұсқасы дайын емес дедім. Ол кісі басын шайқап айналайын-ау, баяғыдан бері айтпаймысың деп ең сауатты секретарь-машинистка Қабиба апайды шақырып алып:

- «Жұмыстарыңыздың қауырт екенін түсінемін, сіз жұмыс аяғынан бір сағатыңызды мына атақты ғалым ағамыздың еңбектерін басып беруге бөліңізші, сыйақысын мен төлейін»,- деді. Осылай екі айда еңбек басылып дайын болды. Ол еңбекті корректор-аудармашы Жәкен апай ротаторға бастырып кітап қылып берді.

«Міне сондай қысылтаяң уақытта мен нағыз азаматтық пен үлкенді сыйлаудың үлгісін академик Евней Букетов пен бас редактор Бөлтекбаев Әбсаттардан көрдім. Ондай азаматтар қазір қайда-а-а?! Ұсақталып кеттік қой, қарағым» - деп күрсінді қарт ұстаз.

Сәлкен аға үнемі лекция барысында «Менің пірім - Ахмет Байтұрсынов», - деп, қолынан Ахаңның «Әдебиеттанытқыш» кітабін тастамайтын еді.Ол кезде 1937 жылы бұл сөзі өзіне жала бола болып жабысатынын қайдан білсін жас ғылым кандидаты, доцент Балаубаев.

Сәлкен аға арапшаға өте сауатты болатын, дауысы зор, құранды оқығанда күңірентіп, өте мәнерлеп оқушы еді. Арап, парсы, шағатай, неміс, өзбек, орыс тілдерін жақсы білетін. Жаңаарқалық атақты діндар, руласы аралбай Шаққан қажы Ахметовтен оқып, екі айда құран танығанмын дейтін.

Алғашқы жары Ұрқыш бәйбішеден 1923 жылы туған Күләнда атты жалғыз қызы қалған. Ол Теміртауда сот болып істеген, Омаров Әбдіқадыр деген заң органдарында істейтін, кейін прокурор болған қалыбек руының жігітіне тұрмысқа шыққан. Алты балалары болды.

Көпес Сейіткамал Әубәкіров (*Ғалым-Қараноғайдың* ***Қызы Күләнда*** *туған ағасы. - С.О.*) Сәлкеннің 1892 жылы туған апасы Бибіжанды алған. Сәлкен ес білгелі Нілдіде сол апасы мен жездесінің қолында өскен. Жездесінің дүкенінде сабын, қара май, керосин сатумен айналысып, ауласын сыпырып, қолқанат болып, сол Нілдіден Волостников деген мұғалімнен ұтып алған патифонға келісіп, 7 кластық білім алған.

Сәлкен аға: - «Совет үкіметі мені, «Алашорда» көсемі Ахмет Байтұрсынов пен «халық жаулары» Сәкен, Мағжан, Ілияс, Бейімбеттердің еңбектерін насихаттады деген айыппен соттады. Онысы рас еді, қазақ әдебиетін оларсыз

елестету мүмкін емес қой»,- дейтін ұстазым.

1938 жылы Орал қаласында ұсталып, «халық жауы» болып сотталып, абақтыдан 1953 жылы босаған, бірақ толық ақталмаған. Ешқандай құжатсыз 1955 жылға дейін Федоровка жұмысшы поселкесінде көптің бірі болып, жұмыссыз жүреді.

Бір күні ақша жоқ, қарын аш, қаңғалақтап, көзі қарауытып, ескі Қарағанды базарына барады таныс біреу кезесіп қалар деген үмітпен. Ет сатып тұрған жігітті алыстан шырамытады да өтіп кетеді. Ол кезде біреуден-біреу үріккен заман ғой. «Бәледен аулақ» деген болуы керек. Базардың бір қалтарысынан өтіп бара жатқанда артынан «Сәлкен» деп біреу айғай салады. Зәресі кетіп, қорқады. Жаңағы адам жақындап келіп құшақтай алады, бұл бағана шырамытқан жігіті - ет саудасында істейтін Бөкен деген (Мұраттың жігіті), Сәлкеннің Зейнеп деген немере қарындасын алған күйеу баласы болып шығады. «Әуелі құдай, сонсоң Бөкеннің арқасында аштықтан аман қалдым, айналайын», - дейтін Сәлкен аға.

Кейіннен сол Бөкеннің мырзалығына мен де риза болған едім. 1969 жылы Қарағандыға Алматыдан Сәлкен ағаның шәкірті, ғалым-профессор Төлеген Тәжібаев келіп оны Сәлкен аға қонаққа шақырды.

Аға маған ақша беріп, 5-6 адамға дастархан мәзірін дайындап берсін деп ескі Қарағанды базарындағы Бөкенге жұмсады. Ал, ол болса 15 адамға жететін мол дастархан мәзірін дайындап, тіпті үстөлге төсейтін жаңа дастархан мен ақ жаймаға дейін беріп, жомарттығын көрсеткен еді.

Төлегенді құрметті қонақ қылып, аэропортта Алматыға шығарып салып тұрғанымызда, Төлеген ұстазы Сәлкен ағаға: «Шіркін, Сәке-ай! Бір 20 жыл кейін тумадыңыз ғой, сіздің әңгімеңізді тыңдадым дегенге ертең кім нанады?! Атағы жоқ сіздей академикпен фотосуретке түскеніміздің өзі бір мәртебе ғой. Сіздей жүрегі таза, жаны жомарт, энциклопедиялық білімі бар ғалым қазақта енді туа ма, тумай ма?!», - деп жылап айрылысқан еді.

Күйеу баласы Теміртаудың прокуроры болған Әбдіқадыр Омаровпен 1955 жылы Федоровкада комендатурада тексеріс барысында танысады. Ол атасын Қарағандыдағы №2 мектеп-интернатқа еш документсіз жоғарғы кластарға логика, психология және орыс тілінен сабақ бергізетін болып жұмысқа орналастырады. Сол мектеп арқылы бір бөлмелі үй алып береді. Сәлкен ағаның мектеп директоры Зекен Бакировқа еш құжаты, атағы жоқ өзін жұмыстан шығарып тастамауы үшін жалақысының жартысын беріп отырған екен. Оны ешкімге тіс жарып айтпаған.

Бір күні күйеубаласы Әбдіқадыр атасының халын білмекке үйіне келсе ол кісі өңі сынық, зауықсыз, сұлық жатыр екен.

- «Ата, неге жүдеп жатырсыз? - деп сұрайды.

- «Е, қарағым-ай, менде не ой жоқ дейсің?! Біздікі әншейін бос қиял ғой. Бала күнімізден бірге өскен Ғабиден Мұстафин досым Қазақстан Жазушылар Одағының төрағасы, Қазақстан Компартиясы Орталық Комитетінің бюро мүшесі болғанына бір айдың жүзі болды, соған барып арызымды айтсам, ақтау құжаттарын тездетуге көмегі тиер ме еді, ғылыми атақтарымды қайтаруға сеп болар ма еді, аудармаға кітап берер ме еді деген далбаса ғой», - депті.

Өзінің бала күннен Көкталсайда көбелек қуып, тай-құлындай бірге өскен досы Ғабиден Мұстафин - 1919 жылы Сәлкеннің туған жиені Бәтима Сейіткамалқызына үйленген, Бәтима бір жылдан кейін ауырып қайтыс болған. Содан 1925 жылы астана Қызылордаға ауысқанда Зейнелге үйленген. Сол досын кезінде Сәкенге айтып Жазушылар одағына кіргізген. Енді сол Ғабиден 1955 жылы Қазақстан Жазушылар Одағына бұрынғы төрағасы Ғабит Мүсірепов пенсияға кетіп, орнына төраға болып сайланған кез болатын.

- Ата, оның не қиындығы бар? Қолыңызға үш ай мерзімге уақытша паспорт алып беремін, қажет етсеңіз жаныңызға жолсерік қосып берейін», - дейді күйеубаласы прокурор Әбдіқадыр.

Есі шығып қуанған Сәлкен аға, басын көтеріп, рас айтып отырсың ба дегендей Әбдіқадырға барлай қарап: - «Органда істейсің «өзіне сөз келіп жүрмей ме?!», - дейді.

- «Абыржымаңыз ата, ретін тауып, бәрін заңдастырамын», - дейді сеніммен Әбдіқадыр.

Бір аптадан кейін Сәлкен аға купе вагонда көптен аңсаған Алматысына аттанып бара жатты...

Алматыда досы Ғабиденді іздеп тауып, ол Орталық Комитеттің жиналысынан босамай, екі күн дегенде әзер жолығады. Ол кезде қазіргідей офис жоқ, отыратын жері «Жұлдыз» журналының редакциясының қарсысында «Жазушылар одағының төрағасы Ғабиден Мұстафин» деп есігіне жазылған шағын кабинет екен.

Сәлкен аға кабинетіне кіріп барса, Ғабең қабырғадағы шегеге сырт киімін іліп жатыр екен - «Ғабиден амансың ба?» деп сәлем бергенде. Ғабиден селк етіп, жалт қарап, аңтарылып - «Сәлкен-ау, сен тірі ме едің?»,- деп айғай салып, бауырына басып жылап жіберді. Ширек ғасырдан кейінгі бала күнгі достардың кездесуі осылай болған екен.

Әбу Сәрсенбаев орынбасары екен, шақырып алып мен үш күн жұмыста болмаймын, жоғарғы жақтан хабарласып жатса үйге қосарсың, басқалар сұраса сырқаттанып қалды дерсің, жұмысқа ие бол мен кеттім дейді.

Сәлкен ағаның айтуынша, ең жаман қорланғаны, моншаға алып келіп жуындырды, бүкіл іш-киім, нәскиге дейін айырбастатады. Одан шыққан соң дүкенге апарып костюм-шалбар, плащь, аяқ киім, шляпаға шейін әперіп бастан-аяқ шыттай қылып киіндіреді. Сәлкен аға болса намыстан, қорланып кешегі өзіммен бірге өсен Ғабиден өзгерген екен деп эмоциясын жасыра алмай:

Әй, Ғабиден! «Сен мені үйіне апаруға арланып, ұялып жүрсің-ау, болмаса мынау қай қорлығың»,- дейді.

- Ой, Сәлкен-ай, бекер ренжисің! деп көзіне жас алады Ғабең. Мен сенен арланбаймын да, жиркенбеймін де. Осының бәрін мен байлығым тасығаннан істеп жатыр дейсің бе?! Баяғы заманым жоқ, сен танитын Зейнел өлген. Үйде танымайтын адам

бар. Өзің білесің «Танитын жерде тон сыйлы, танымайтын жерде жол сыйлы» деген, мынау кім деп сенен олар жиркенбесін деп тыраштанып жатқаным ғой Сәлкен-ау, деп жылап жіберді.

Сонда мен қорланып жыладым ал Ғабиден мынандай күйде кездестік-ау деп күйініп жылайды. Екеуіміз мауқымымызды басып, үйге келдік. Екі күн үйінде құрметті қонақ болып, Сәлкен аға досына барлық көрген қорлық-зомбылығын айтып, шерін тарқатып, қалай ақталу жолын ақылдасады.

Елдің бәрі біріне-бірі үрке қарайтын заман ғой, Одақта кейбіреулер таныса да, танымағандай кейіп танытып айналып кетеді. Ой, заман-ай!

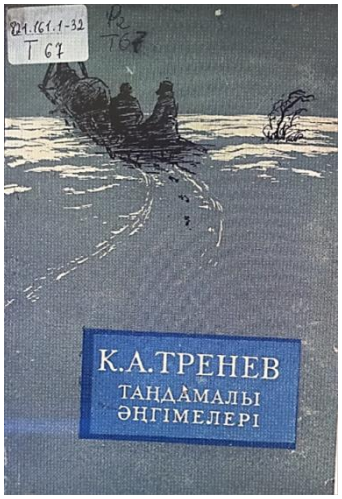
Көзкөргендерден Сәбит Мұқанов қана жылы қабақ танытып, жарқын сөйлеседі. Қанша айтқанмен кешегі Сәкеннің шәкірті ғой. «Ақталуды Москвадан ЦК дан бастау керек» деп ақыл-кеңес беріп, амандығын тілейді.

Ғабеңнің көмегімен Одақта аударма секторында Сәбит Досанов деген жас жігіт бар екен содан «Барон Мюнхаузеннің әңгімелерін», Тереневтің «Таңдамалы әңгімелері» және М.Е. Салтыков-Шедриннің ертегілері кітаптарын аударуға барлығы 10000 сом аванс қаламақы алады.

Осы жолы сынақ ретінде қолма-қол аударма жасап аударма бөлімінің мамандарын таңғалдырады.

- «Басында күмәнданып ем, мына шалдың қолынан не келеді деп, орыс мәтінін қазақша әдеби тілмен аударғанда таңғалдым, ал орысша кітапты қазақша мүдірмей оқи жөнелгенде талантына иланғаным сондай қазір 1 миллион бер десе бере салатын едім», - дейді кейіннен Сәбит Досанов.

- Қанша уақытта аударасыз деген сұраққа арамдықты білмейтін ағамыз, - Үш кітапқа бір ай жетеді десе, редакциядағылар таңырқап, жоқ ағай, олай болмайды шарт бойынша үш айда аударып бітіруіңіз керек депті.



Осылай шала байып 1955 жылы Теміртауға қайтып келген соң, өмір жақсы арнаға түскендей болады. Шығармашылық шабыты оянып, өзіне деген сенімі арта түседі. Өзінен 10 жас кіші үйінің қызметкері болып жүрген, бір мектепте бастауыш кластардың мұғалімі болып істейтін, жесір татар келіншек Ақаева Жәмилаға сөз салады. Жәмиланың бұрынғы күйеуінен Люся деген 5-6 жасар қызы бар екен. Ол келісімін береді. Екеуі азаматтық некеде тұра бастайды.

Сәлкен ата, өгейқызы Люся, күйеу баласы Әбіқадыр Омаровпен

1959 жылы Ленинградта психологтар симпозиумы болып Қазақстаннан профессор Суфиев бастап барған үш адам орыс ғалымдарынан ығып сөзге жазылмайды, намыстанған Сәлкен аға ғылыми доклад жасайды. Ол материал Ресей жоғарғы оқу орындарыны форумның ақпараттық бюллетеніне жарияланады. Ол материалды әйелі Свердлов университетінің психология кафедрасының меңгерушісі, ғылым докторы, профессор Александра Михайловна Галяховская оқып, Қазақстан Ұлттық Ғылым академиясына Сәлкен Балаубаевтың мекен-жайын сұрап бір жыл бойы хат жазады, жауап болмайды. Ол кісі Сәлкен Балаубаевтың академия тұрмақ, ешқандай ғылыми атағы жоқ екенін қайдан білсін?! Патша көңілі академияға танымал болар деп ойласа керек...

Сәлкен ағаның анасы Кенжеқыз 1961 жылы Қарағандыда наурыз айының басында 93 жасында қайтыс болады. Міне нағыз ардақтап, сыйлайтын адам, сол кісі! Өмірбақи жаңғыз ұлының тілеуін тілеумен өтті бұл өмірден. Жаңаарқаға хабарладық райкомның орготдел басшысы **Ермек Оразалин** бір ту бие сойып әкелді. Мен студентпін Сәкеңнің жерлесі әрі шәкіртімін жерлеуге қатыстым.

Үйден ақыреттеп шығардық намазына бір 10 шақты адам ғана қатысты. Онда әлі кең үйге кірген жоқ, Ленина 52 деген көшеде 2 бөлмелі тар үйде тұратын. Таңертең институт 1 кішкентай автобус алып берді. Сонымен мәйітті қабырдың басына апардық, күн жауын 20 шақты адам өздері жиналып келіпті, ішінде молдасы бар.

Тағы да әлгі оңбағандық... Сәкеңнің әлі ақталмаған, ардақталмаған уақыты ғой, институттың ректоры Сейтқали Баймурзин бұрынғы идиолог, өте сақ кісі еді келген жоқ, орнына Усик Владимир Павлович дейтін момын оқу ісі жөніндегі проректорын жіберіпті. Институттан бас-аяғы 3-4 адам келді.

Қабырға қойып болдық молда құран оқыды, құран оқу аяқтала бере 2 қара волга 1 автобус келіп тоқтады. Елдің үрейі ұшып кетті. Атеистік заман ғой!

Бірінші волгадан обкомның 1 хатшысы Банников, екіншісінен Досмағамбетов түсті. Ел не қыларын білмей абдырап тұрып қалды. Бір уақытта Сәлкен аға ақылды адам ғой, қабырдың дәл жиегінде құран оқымақ болып ыңғайланып тұрған, қолын көтеріп: - «Мен құдайға сенбеймін! Бірақ біздің мұсылман халқының жүрегінде құдайға деген ұлы сенім бар.

Мен ол сенімнен де айрылғанмын «халық жауымын» кешегі деді күңіреніп. «Менің құдайым мына жатыр!» деп қабырды нұсқады.

Бұл кісі құдайға сенген, бес уақ намазын қаза қылмаған, өмірбақи менің тілеуімді тілеумен өткен анам еді! Рұқсат етсеңіздер өзінің ақырғы аманатымен анамды құран оқып шығарып салайын», - деді де, Сәкең ештеңеге қарамай, батпақ демей, перчаткасын тізесіне қойып, кәдімгі тізерлеп отырды да құдай салмасын Яссинді сарнатты. Ол кісі құранды өте мәнерлеп керемет оқушы еді, дауысы зор болатын. Қарасам жаңағы обкомның адамдары түгел Сәкең құсап тізерлеп отырып қалыпты саздың үстіне.

«Аллаhу акпар!», - деп бет сипаған соң, Сәлкен аға маған бұрылып, - «Әй, Сүлеке, (*студенті Жақсыбай Сүлейменовті еркелетіп солай атаған - С.О.*) анау Усиктің машинасына мін де тезірек үйге барып Ермек екеуің жылдам дастархан дайындаңдар», - деді. Үйге тарттық, жолай арақ-шарап сатып алып дастарханды сірестіріп қойдық. Банников бастаған оншақты кісі келіп төрге озды, арасында бізден Жолмұқан Түрікпенұлы, мен, Ермек Оразалин бар. Банников деген иықты, аласа бойлы, төртпақ адам екен. Үй тар, жан-жағына қарап хатшы мынаның бәрін көріп отыр, іле нән табақпен ас келді, шөлмек қоса келді. Сонда Н.В. Банников: - «Сәке, деді. Сіз күні бойы не айттыңыз?! Анамды өз сенімімен мұсылмандық жолмен шығарып салам дедіңіз ә?! Ал, анаңыздың сенімінде мынау жоқ қой, деп шөлмекті нұсқап, осылар жиналса екен», - деді. Апыр-топыр шөлмек, стақандарды жинап алдық. Сонан соң еттен ауыз тиді де - «Сәке, кешіріңіз біздің уақыт санаулы ғой, енді анаңызға арнап өзіңіз бір құран оқыңыз», - деді. Сәкең қысқаша құран оқыды. Келгендер бет сипап, «әмин!» десіп, далаға беттеді.

Енді Александра жеңгемізге келсек, Ұлттық академияға үсті-үстіне хат жазып, іздеуін тоқтатпапты. Күндердің - күнінде академияға келген Мәлік Ғабдуллин бұл әңгімені естіп, ұстазына хабарласып «сүйінші» сұрап, ұлықсатын алып, жеңгесіне адресті хабарлап телеграмма салады. Содан жеңгеміз 1961 жылы күз айында, ең бастысы Сәлкенінің тірі екеніне тәубе қылып, бір көруге әрі арыздасуға Қарағандыға іздеп келді.

Студент кезінде Ташкентте бірге оқыған, 1932-1938 жылдары Алматы, Орал ЖОО бірге қызмет істеген психология ғылымының кандидаты Александра Галяховская педагогика мен психологиядан қазақ групаларына қазақша дәріс оқыған. Ал, Сәлкен аға орыс группасына орыс тілінде оқыған.

Одан, 1934 жылы жаңадан ашылған Орал пединститутына Сәлкен ағаның жұбайы ретінде барған жас маман Сәлкен ағаға жаңадан құрылып жатқан институттың педагогика-психология кафедрасының ашылуына үлкен қолғабыс

жасаған. Көп ұзамай С. Балаубаевтың басына қара бұлт төніп ақыры оның 1937 жылы «халық жауы» болып ұсталуымен аяқталады. Сәлкен аға ұсталғаннан кейін бұл кісіге де қудалау мен тергеу басталады.

Осындай дүрбелең күндерде дүниеге нәресте келеді бірақ ғұмыры ұзақ болмай шетінеп кетеді. НКВД-дан маза болмаған соң жеңгеміз 1938 жылы Ресейдің Свердловск университетіне мұғалім болып ауысып, қуғындаудан құтылып, ғылым жолында докторлық қорғап, үлкен жетістіктерге жетеді.

Сертіне берік Александра жеңгеміз біздің тұрақты мекен-жайды білмеген соң Ақмоладағы нағашылары Қаныбек пен Мұқатайдың адресіне қызы Күләндаға арнап посылкамен киім-кешек, кітап, дәптер жіберіп тұрған, олар болса үкіметтің заңынан қорқып алмағандықтан олар қайтып келгенекен. Оны кейіннен өз аузынан естіп, біледі.

Жеңгейді күтіп алдық, кішкентай ғана сүйкімді кемпір екен. Александраның аз да болса күтімін көрген Сәлкен ағаның қызы Күләнда мен күйеу баласы Әбдіқадыр үлкен адамгершілік танытып, ол кісіні құрметтеп қонақ қылды. Екеуін төрге екі креслоға қатар отырғызып өгей аналарын құрақ ұшып күтті. Александра басын Сәлкен ағаның кеудесіне салып еркелеп отырды. Тұрмыс құрмаған екен, бүкіл ғұмыры Сәлкен ағаны күтумен, ғылымға арнағанын айтып: «Енді біріміз кемпір, біріміз шал болып, төрімізден көріміз жақын қалғанда тірі жолықтырған аллаға мың да бір шүкір!», - деп, көзіне жас алады. Қызы мен күйеубаласы өгей шешелеріне қазақи салтпен жол-жоралғыларын жасап, риза қылып аттандырды.

Жеңгемізді аэропортқа аспирант Түрікпен Жолмұқанұлы үшеуіміз шығарып салуға бардық. Қарағандының ескі аэропортында Сәлкен аға екеуі егіліп жылап қоштасып, кешу алысты. Өткен тағдырларына лағнет айтып тұрғандай көрінді бізге. Сол жылаған қалпымен Александра жеңгеміз теңселіп барып самолетқа мінді. Құлап қалады екен деп бізде үрей жоқ. Қос мұңлықтың аянышты халдерін көріп біз де жыладық. Бұл олардың соңы кездесуі екен...

1969 жылы жеңгеміз дүниеден өтті деген суық хабар келді. Міне осылай, Сталиндік репрессия құрбаны болып, не жар, не бала қызығын көрмей, дүниеден өксіп өтті ірі ғалым, полячка жеңгеміз - Александра Михайловна Галяховская. Марқұмның пейіште нұрын шалқытқай!

Қарағанды педагогикалық институтының психология кафедрасына Архипова деген жас маман келіп, оның сабағын тексеру мақсатында кафедра меңгерушісінің міндетін атқарушы Сәлкен Балаубаев кіреді.

Сабақ тақырыбы: «Ұйқы мен түс» деп аталады. Жас маман судырлатып лекциясын оқып шығады. Аудиториямен байланыс жоқ. Студенттерді не ұйықтатпайды не түс көргізбейді. Осы жағдайға өзі куә болған С. Балаубаев ренжіп педсоветте жас Архипованы жерден алып, жерге салады. - «Сен неге ізденбейсің, студенттерді неге алдайсың?» - дейді. Ондай құқай көрмеген ол, бота-борым болып жылап үйіне келеді. Күйеуі обком партияда бөлім меңгерушісі екен, - «Мен ол «халық жауына» ұрысқанды көрсетейін», - деп әйелінің атынан СССР ғылым-білім министрі Илютинге шағым жолдайды.

«Ректор Баймурзин «халық жауларын» жұмысқа алып, үкімет саясатына

қарсы жұмыс жүргізіп отыр, жас мамандарға қудалау жасалуда»,- деген мағынада. Ол кезде арыз-шағым қатты тексерілетін уақыт қой, СССР білім министрлігінен бір психология ғылымының докторы, профессор, Қазақстан оқу министрлігінен екі маман, Қарағанды медицина институтынан бір маман, өз институтымыздан бір маман, барлығы 5 адам комиссия құрылып бұл істің ақ-қарасын ажырату үшін тексеріс жүргізеді.

Жолмұқанның «Сені Балаубаев шақырып жатыр» - дегенге барсам.

«Жағдай осындай болды Сүлеке! Мен комиссия алдында эксперименттік сабақ өткізбекпін. Бір жаман әдетім, біреу алаңдатса ойым пышырап кетеді. Сол себепті сен мен сабақ өткізетін аудиторияның есігін бір пар бойы күзетіп тұршы, біреу есікті ашып, ойымды бөлмесін», - деді.

Студентер аудиторияға жиналған соң комиссия мүшелері кірді, ішінде Архипова да бар. Балаубаев сөз бастайды: «Құрметті комиссия мүшелері! Мен жұмыс барысында жас маман Архиповаға кінә артып, ізденбейсің деп ұрысқаным рас.

- Сіз мақұлдайсыз ба Архипова жолдас? - Ия дейді.

- Сіздің студенттерді ұйықтата алмағаныңыз рас па? - Рас дейді.

- Ал, менің атақ-дәрежем жоқ екені рас. Бұл тұрғыда ректор Баймурзиннің ешқандай жазығы жоқ, мен ҚазССР білім министрлігінің жолдамасымен келгенмін бұл жұмысқа, деп ректорды қорғап сөйледі.

- Дау болған сабақ тақырыбы: «Ұйқы мен түс» дұрыс па студенттер?

- «Дұрыс»,- дейді студенттер.

Олай болса мен уақытты созбай тақырып бойынша іске кірісейін, үлгергенімше сіздерді ұйықтатып, түс көргізейін деп, келген комиссия мүшелері бес адамды ұйықтатып, түс көргізіп сабақ біткенде комиссия мүшелерінің қандай түс көргендерін өздеріне айтып береді. Комиссия мен көріп отырған студенттер мен Архипова аң-таң. Тәжірибелік сабаққа «өте жақсы» деген баға берген комиссия Балаубаевтың еңбегін бағалап «доцент» атағы қайтып берілсін» деген шешім қабылдайды.

Осы сабақта болған комиссия мүшелері Балаубаевтың есімін Москва мен Алматыға жаяды. Куә болған студенттер ұстазының есімін аңызға айналдырады. Балаубаев есімі бүкіл Қазақстанға әйгілі болып, беделі асқақтап кетеді. Ал, көпе-көрнеу жала жапқаны үшін ғылыми кеңес Архипова жұмыстан босатылсын деп шешім шығармақ болады.

Осы арада Сәлкен аға үлкен мәрттікке барады. Ғылыми кеңес мүшелерінен жас маман Архипованы жұмыстан шығармай, қатаң ескертумен шектеліп, өзінің қол астында жұмыста қалдыруын өтінеді.

- «Екеуімізден де білместік болған шығар, жас маманның тағдырына балта шаппайық, үйретейін» деп аман алып қалады.

Кейіннен осы Архипова Сәлкен ағаның туған қызындай болып, үйіне қонақ келсе дастархан дайындасып, ыдыс-аяғына шейін жуып кететін көрдік.

Профессор Сәлкен Балаубаевтың тәрбие жүйесі міне осындай ерекше болатын. Бұл соның бір ғана көрінісі. Енді ондай ғалым қайда-а-а!

Бір күні аспиранты Жолмұқан: - «Сәлкен аға сені іздеп, сұмдық абыржып

отыр, тез жет» - деді. Жүгіріп бардым.

- Әй, Сүлеке, мені обкомға шақыртып жатыр, менімен бірге жүрші деді, байқаймын, өңі қашып, абыржып келе жатыр. Обкомға келдік Сәкең документін көрсетіп кіріп кетті. Мен сыртта қалдым. Енді уақыт өтсейші, көңілде күдік тағы не жазды екен деп, дегбірім қашып мен тұрмын.

Бір уақытта Сәкең жылап келе жатыр, масқара, тағы бір сұмдық болған екен ғой деген жаман ой келді. Жаныма келіп: «Сүлеке, 1932 жылдан кейін көрген құрметім осы болды! Мынау міне, Досмағамбетовтың үш бөлмелі үйінің кілті. Артымнан өзі де келеді, Банников ана үйіңіз сізге лайық емес екен, басқа бұйымтайыңыз болса хабарласарсыз деп мына кілтті берді»,- деді қуанып. Сөйтсем, бұл қуаныштың көз жасы екен.

Сәлкен ағаға обкомның Крылов көшесі 18 үйден, 3 бөлмелі пәтер берген жолы оған Архипованың да ықпалы болғандығын ел айтып жүрді. «Халық айтса - қалып айтпайды». Әкесіндей қамқор болған адамға жақсылығының өтеуі шығар дедік. Ал, ең өкініштісі, сол үйдің қабырғасына әлі күнге бір белгі-тақта жоқ. Бұлай елеусіз қалатындай Сәлкен аға адамның қоры емес еді ғой?!...«Артында жоқтаушысы жоқ дүние осылай болады екен шырағым»,- деп күрсінді Жақаң ақсақал.

Маған таяуда сенің айтуыңмен Қарағандының Евней Бөкетов атындағы университетінің кафедра меңгерушісі болған, ғылым докторы, академик Бибісара Әубәкірқызы келіп біраз дерек алып кетті. Саған бөтен емес, Сармантайдың қызы екен. Көп жылдан бері Сәлкен Балаубаевтың жоқшысы болып ізденіп жүр екен айналайын, кафедра ішінен Сәлкеннің аудиториясын ашыпты, кішігірім музейін жасақтап қойыпты. Енді өз қаражатына өмірдерек монографиясын жазып шығарып, институт қабырғасына ескерткіш-тақта орнатыпты. Өжеттігіне сүсіндім. Ол қызымызға алланың нұры жаусын! Нағыз ғалым осындай болу керек.

(Жалғасы бар)

15 тамыз 2024 жыл. Жәйрем кенті.

АҢЫЗ АДАМ
ҚАЗАҚСТАН ПСИХОЛОГИЯ ҒЫЛЫМЫНЫҢ НЕГІЗІН ҚАЛАҒАН ҒҰЛАМА ҒАЛЫМ СӘЛКЕН БАЛАУБАЕВ (1900-1974)

Жолмұхан Түрікпенұлы

Мен, Жолмұхан Түрікпенұлы, 1959-60 жылдары Қарағанды педагогикалық институты, «Педагогика және психология» кафедрасында, кафедра менгерушісі доцент, педагогика ғылымдарының кандидаты Сәлкенағанын, Сәлкен Балаубаевтың ассистенті болып қызмет істедім. Ол кісі бұл кызметті 1956 жылдан бері аткарады екен. Сәкең (Сәкен аганы барлығы осылай айтатын) өткен ғасырдың 30-жылдарындағы зобалаң кезінде қуғын-сүргінге ұшыраған, 1938 жылы сотталып, жас өмірінің 18 жылын абақтыда, лагерде өткізеді.

1953 жылы жазасын түгел өтеп еліне, Қарағандыға оралады. Жергілікті биліктегілердің бұл кісіге қыңыр қарауынан 3 жыл жұмыссыз жүріп, ілдәләп күн кешеді (өйткені олар бұрынғы «халық жауы» аталған кісіден бір пәлеге ұшырап қалмаймыз деген бір үйден қорқып, өз бастарының амандығын ойлаған).

1956 жылы біржолата ақталып осы жұмысқа орналысады. Мен Сәкеннің қоластында жұмыс істеген кезде отбасында жаңадан қосылған зайыбы Жәмилә, еріп келген қызы Раушан бар еді. Ол қызы қаладағы медициналық институтта студент болатын. Кейін институтты бітірген соң ауруханада дәрігер болып жұмыс істеді, күйеуі Қуанышбекте медициналық институтта бірге оқыған, медицина саласының қызметкері болатын. Олар Жезқазған қаласында тұрды. Одан бері көп жыл өтті, қазір олардан хабарсызбын. Сәкеннің бірінші қазақ әйелінен туған қызы Күләнда Теміртауда қаласында ауруханада қызмет жасаған. Ол кісіденде хабарым жоқ.

Сәкен бойшаң, түр-тұлғасы келіскен, қараторы, қасқабас, бет ажары сүйкімді, көзі күлімдеп, ажарынан нұр төгіліп тұратын аса сымбатты азамат еді. Ол кісінің түріне қарап, ұзақ жыл түрмеде отырып, небір нәубетті басынан өткізген адамның нышанынан аңғармайсыз. Аса сергек, жүріс-қимылы шапшаң, іске тиянақты, ұқыпты, сөзге шешен, екі тілге бірдей еді. Әңгіме-дүкенге құмар, тыңдаушысы келіссе сөйлеуден жалықпайтын. Сәкеннің әңгімесін тыңдауға құмартып, қашанда ықыластанып отыратынбыз. Ол кісіге тыңдаушының үлкен-кішісі, білімнің көп-аздығы бірдей, тек ықыласпен тыңдаса болды, шаршау дегенді білмейтін. Сәкеңді ел-жұрты қатты сыйлап, құрметтейтін.

Қарағанды ол кезде шағын қала еді.Орталығы «Жаңа қала» («Новый город») деп аталатын. Қазақстан шыққан зиялы адамдар да онша көп емес еді. Халқының көбі орыс-украин, орыс тілділер. Қалада бір-екі техникум, үш жоғарғы оқу орындары болды. (Педагогикалық институт, Медициналық институт, Политех). Педагогикалық институт болмаса, басқаларында қазақ студенттері де көп емес.

Сәлкеннің қаладағы интеллегенциялар арасында беделі өте зор, абыройы асқақ, аса құрметті ақсақал. Ол кісінің қызметшісі болып жанында жүрген соң, мен де сыйлы адамның қатарында болдым. Оған құрбы-құрдас, әріптестерім қызғанышпен қарайтын. Абзал ағаның жанында жүріп көп нәрсені естіп-көріп, талай ізгі жақсы адамдармен таныс-тамыр болдым. Есімдері есімнен кетпейтін, былайғы өмірімде үлгі тұтқан азаматтар көп болды.

Кейбірін атап айтсам: институт ректоры Сейтқали аға Баймурзин, оқытушы профессорлар Ермағанбетов, Нұрышев, Абеуов, Жуасов, Келтенов, Мейрамов, Қалжан апай, философ Раиса Ахметовна т.б. біразының есімдері есімнен шығып қалды.

Сол кездегі қаладағы аса сыйлы адамдардың бірі академик, Социалистік Еңбек Ері, Политех институтының ректоры Абылқас Сағынов еді. Ол кісі горняк, тау-кен ісінің аса білгірі, ғұлама ғалым болатын.

Сонда жүргенде Сәлкен ағаның арқасында аттарынан ат үркетін, сайдың тасындай Алаш азаматтары, сойұанды жылдардағы қуғын-сүргіннен Алланың

әмірімен аман қалған (чудом) Әлімхан Ермеков, Жайық Бектұровпен және бір-екі кісімен таныс болдым, дидарластым, небір ғажап әңгімелеріне куә болдым.

Менің мамандығым математик, КазГУ-дің физика-математика факультетін бітіргенмін. Біраз жылдар мектепте сабақ бердім. Тағдырдың салуымен келген соң, Сәлкен ағамен танысып, шүйіркелесіп, ол кісі мені біртіндеп өзіне тартып, психолог қылып шығарды. Үш жыл осы мамандыққа үйретіп, содан соң КазГУ-дің психология саласының аспирантурасына түсіп оқуымды қалады. Өзі тікелей жүгіріп жүріп целевой орын алып, Алматыға жетектеп әкеп, сол кездегі КазГУ-де психология кафедрасының меңгерушісі, атағы жер жарған академик, профессор Төлеген Тәжібаевтың алдынан бірақ шығарды.

1964 жылы аспирантураны бітірген соң, сонда қызметте қалдым. Сәлкен ағамен өмірінің соңына дейін байланыста болып, жиі-жиі хабарласып тұрдым. Ағаның қайтыс болғанынан хабарсыз болып, басына топырақ сала алмадым. Тек Бибісара Әубәкірқызы Әмірова Сәлкен ағаның ғылыми мұраларын жинап, жинастырып, зерттеп-зерделеп жүр. Соған да мың да бір шүкір! Бибісара қарындас Қарағанды Ұлттық университетінде психология кафедрасының профессоры, психология ғылымының докторы, Қазақстандағы белгілі ғалым.

Төменде ұстазым Сәлкен ағаның аузынан естіген, жазып қалдырған мағлұматтарына сүйене отырып біршама ақпараттар берейін:

«Сәлкен 1900 жылы 15 сәуір күні Ақмола қаласы маңында Майбалық көлінің жағасында дүниеге келген. Әкесі Балаубай, анасы Кенжеқыз. Әкесі 1932 жылы 75 жасында, анасы 1961 жылы 93 жасында қайтыс болған. Сәлкен отбасындағы тоғыз баланың кенжесі болды. Орта шаруалы отбасында өскен Сәлкен 6-7 жасында молда алдына барып, екі жыл оқыған. Одан кейін Спасскіге көшкен (қазір Өспен дейді) онда мыс қорыту зауыты бар. Спасскіде екі жылдық приходная мектеп болған («заводская школа») деп аталатын, 4 ай сонда (1911 жыл аралығы) жеке мектепте оқиды. Одан соң, сол жердегі орысша жеке мектепте оқиды, 1916 жылы 7 сыныпты бітіреді. (Жетекшісі Волостников - жоғары білімді мұғалім болған). 1916 жылы орыс әскеріне тыл жұмысына алатын болады, әкесі бастықтарға пара беріп алып қалады. 1917 жылы (Ақпан революциясына дейін) плотник ағаш ұстасы болып жұмыс істейді. Енді саясиағарту жұмысымен айналыса бастайды. Орынбек Беков деген бірге оқыған (4 жас үлкен) жігіт екеуі «Жас жүрек» деген жастар ұйымын құрады. Бұл Ақмолада С. Сейфуллин құрған «Жас қазақтың» бөлімі еді. Жастар театрын ұйымдастырып, өзі пьеса жазады. Ағылшын өндіріс басшысы Вильсонның әйелі қолдау көрсетіп, театр гүлдене бастайды. Ғимарат салып береді, киім-кешекке қаражат беріп, театрды қамтамасыз етіп отырған.

1917 жылы октябрьде революция оты тұтанып, буржуйлар қашып кетті, олардың орнына қызылдар келді. Мен жергілікті Ревкомның хатшысы болдым. 1919 жылы Байдәлет болысында (Ақмола) хатшысы болдым, одан кейін оның президенті болып сайландым.

1920 жылы Ақмола округі 1-ші учаскеге «Нарсуд» етіп жіберді. Қосымша, өзбетімше жалданып оқып жүрдім. 1922 жылы Ақмола уездік советінің (губисполком) секретары болдым. 1923 жылы Бүкіл Ресейліксъезде делегат

болдым. 1923-24 жылдары Қызылжарда «Бостандық туы» газетінің әдебиет бөлімінің меңгерушісі қызметін атқардым. 1925-29 жылдары Ташкенттің Орта Азия мемлекеттік университеті (САГУ) педагогика-психология факультетінің студенті болдым. Одан кейін физиология-психикалық зертхананың бастығы болды. Бірнеше ғылыми еңбектер жаздым, оның ішінде кәсіби бейімделу, іріктеу, жастар психологиясы тақырыптарында.

1929 жылы Қазақстанның ВАК психология ғылымының кандидаты және доценті атағын берді. 1932-35 жылдары Алматыдағы Қазақ педагогикалық институтында (ҚазПИ) психология кафедрасының меңгерушісі, қоғамдықғылымдар бөлімінің бастығы болдым.

1934 жылы С.М. Киров қастандықпен өлген соң қуғын-сүргін басталады. (Кек алу). С.М. Киров Совет үкіметін басқарған аса ірі, алдыңғы қатарлы мемлекет қайраткері еді. Содан бас сауғалап Орал педагогикалық институтына доцент болып ауыстым. Осы кезде «Психология» оқулығын жазған едім. Атағы шыққан шәкірттерім Әди Шәріпов, Қалижан Бекхожин, бақытжан Байқадамов, Мәлік Ғабдуллин (ҚазПИ). Оралда Айтбай Нәрешов. Ол «Есеп» деген астарлы совет үкіметіне қарсы ұйым құрған. Оралдан қашып Мәскеуге бардым. Әйелім Голоховская Александра Михайловна (1926 жылы студент кезінде бірге оқып, үйленген, мамандығы педагог-психолог).

1938 жылы Оралға қайтып келгенде ректор Лукянецтың кабинетінде қамауға алындым. Айып - «Жапониямен байланыстасыңдар (шпион), Қазақстанда Совет үкіметін құлатуды көздеп жүрсіңдер», - дейді. «Кім үгіттеді?», - деп сұрады. - Әлжанов Шарапидин - деп жауап бердім. Ұзақ қатыгез азаптарды көтере алмай «Әлжанов» тағылған жалған айыпты мойындауға мәжбүр болдым. 3 айдан кейін жанымдағы камералас алты қазақ та «мойындайтын» қағаға қол қойды. Содан үш ай түрмеде қамалып жаттым. Артымда інім Файыз, шешем Кенжеқыз, қазақ әйелімнен туған қызым Күләнда (Қарағанды түбінде Шахтинск ауданында сот) қалды. Содан (мойындаған соң) 6 айдан кейін сот болды (сот 3 кісі). Жалпы 15 жыл және 3 жыл жер аудару, барлығы 18 жылға соттады. Көрсеткендер Құдайберген Жұбанов, Даниял Сқақов (Сқақ Абайдың інісі, Даниял Сқақов ол кезде Минпроста қаржы бөлімінің бастығы еді) болған екен. Олардың берген жазбаша куәліктерін оқып берді.

Қ. Жұбанов: «Маған айтқан Қажым Жұмалиев» дейді. Үкім шыққан соң 17 ай бойы (1 жыл 5 ай) түрмеде болдым. Түрме жазаланатындары бөлу Шымкентте орналасқан еді. Содан Соликаменскіге жіберді, Пермь облысы, Қағаз фабрикасы онда 12 мың жұмысша бар. Бір бөлімде 900 кісі болдық. Бәрі Қазақстаннан, көбісі қазақ. Жұмыс күні 12 сағат. 1941 жылы мүгедектікке шығарды. Жұмысым жеңілденді. 1949 жылдан бастап мүгедектер лагерінде болдым.

1953 жылы 4-наурыз күні лагерден босанып шықтым. 5-наурызда Сталин қайтыс болды. Одан Қарағандыдағы Федоровка ықшам ауданына әкелді, одан Ескі қала (Старый город) ықшам ауданына ауыстырды. 10 күнде бір комендантқа көрініп тұрасың. Жұмыс жоқ (жұмыс істеуге заңды құқығым бар,

бірақ алмайды). Екі жыл жұмыссыз жүрдім. Қарағанды обкомының 1-ші хатшысы Яковлев: - оны жұмысқа орналастырыңдар деп тапсырды, бірақ ешкім орындамады. «Халық жауы» болған деп қорқады, қашқақтайды. Қарағанды горком хатшысы Әділов Ахмет (шәкіртім еді), болыса алмады, мұғалімдік жұмысқа да орналастыра алмады ғой.

1954 жылы Қазақстанға 1-ші хатшы болып Мәскеуден Пономоренко келді. Сол азамат көзімді ашты (ол туралы сөз басқа). Сол кісіге хат жаздым. - «3 жыл жұмыссыз жүрмін» - деп. 10 күн өтпей үйіме облкомның 1-ші хатшысының орынбасары келіп, 1-ші хатшының өзіне апарды. Яковлев түрегеп келіп қолымды алып амандасты. Халімді сұрады.

Педагогикалық институтқа оқытушы жұмысына барыңыз, пәтер екі айдан соң беріледі. Қазір менің атыма «Кінәсізбін» деп арыз жаз, - деді.

Жазуға қорқамын.

Жоқ, жазыңыз. Бұйырамын!-деді зәлдә дауыспен.

Жарайды, жазайын,-деп кабинеттен шығып кеттім.

Арыз жазған соң, көп кешікпей ақтау қағазын алдым. Қуанып Алматыға келдім. Ақтау қағазымды таныстарыма көрсетіп едім, ешкім сенбеді. Тек, Сәбит Мұқанов жақсы қарсы алып, ұзақ жылы сөйлесті. Басқа таныс жолдас, шәкірттерім қауқарсыз болды. Солардың ішінде Мәлік Ғабдуллин ҚазПИ-де ректор, Әди Шәріпов - оқу министрі міндетін атқарушы, Айманов - Министрлікте ВУЗ басқармасының бастығы (артис Кәукен Кенжжетаевтың ағасы), Ермеков - Шымкент педагогикалық институтының ректоры. Содан соң аудармамен айналыстым. Онда да ең төменгі ставка қойылады.

1956 жылы XXII съезден кейін оқу министріне тағы бардым. Министр Закарин Асқар. Өтінішім - пединститутқа жұмысқа тұру. Былтырғы Шәріпов пен Аймановтың қылығын айттым. Министр оларды қатты сөкті. «ҚазПИ-ге кел деп тұрғанда, неге жібермедіңдер?» - деді. Екеуінде үн жоқ. Дегенмен де қызарып, қорғанып бақты. Дереу Қарағанды қаласындағы ҚарПИ-ге жұмысқа алуға бұйрық жазылды. Міне, содан, 1956 жылдан бері осы жерде жұмыс жасап жатырмын. 1959 жылы ғылыми дәреже, атақтарымды қайтарып берді (педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент). Ол жердегі кафедрада 4-ақ оқытушы бар екен, қазір 16 адам. 1963 жылы аспирантура ашылды. Бірінші аспирант - Бақыт Хамзин, екіншісі - Заманбек Ахмедин, екеуі де кандидаттығын қорғады. Қаhарман Қаппасов қорғайын деп жүр. Ташкенттегі САГУ-де бірге оқыған Ғабдулла Темірбековпен бірігіп Жоғарғы оқу орнына арнап «Психология» оқулығын шығардық (16 б.т. 1900 тиражбен). Ол кітап қазір табылмайды, қайта шығарсақ тәуір болар еді. «Балалар психологиясын» жазып жүрмін.

Жолмұхан балам, менің тағдырым, өткен өмір жолым осындай. Тағдыр маңдайыңа жазса, сол болады - деген осы екен. Жасымда ғылым-білімге беріліп, алдыма үлкен мақсат қойып едім. Алланың үкімі олай болмады. Көп уақытым бос кетті. Өкінішті!», - деген еді…

Осылайша Сәлкен ағамен таныс болған едім.

ЕСТЕН КЕТПЕС ЕҢСЕЛІ ТҰЛҒАЛА
(ТӨЛЕГЕН ТӘЖІБАЕВ, СӘЛКЕН БАЛАУБАЕВ ЖАЙЛЫ ҮЗІК СЫР)

Жолмұқан Түрікпенұлы

Әлі есімде… Өткен ғасырдың елу бірінші жылы Қазақ мемлекеттік университетінің физика-математика факультетіне оқуға түстім. Соғыстан кейінгі кез. Ел езілген еңсесін енді-енді көтеріп жатқан. Студенттерге жатақхана жетіспейді. Туып-өскен жерім - Алматыдан 70 шақырым қашықтықтағы Еңбекшіқазақ ауданының Шыбыл ауылы. Жатақханадан орын беретін кісі: - Біз алыс жақтардан келгендерді жатар орынмен қамтамасыз ете алмаудамыз. Сен осы облыстан екенсің ғой, бірдеңе қылып күніңді көрерсің, - деді. Қалада тұратын туыстарымның жоғын қанша айтсам да құлақ аспады. Күнде соншалық қашықтықтағы ауылға барып-келіп оқу оңай ма? Ол кезде бүгінгідей ерсілі-қарсылы ағылып жатқан көліктер қайда?! Өкпесі сырылдаған жалғыз автобустың жүргенінен тұрғаны көп. Оның үстіне қартайған әке-шешемнің түрі анау. Аз ғана зейнетақыларымен күн кешуде. Бірге оқитын студенттерге тез бауыр басып, алғашқы бір айда солардың жанында жатып жүрдім. Қанша дегенмен, кереует екі адамға тарлық етеді екен. Жоғарғы курста оқитын жерлесім бар еді. Сабақ арасында кездесіп қалдық. Жағдайыма қаныққан ол: - Жолмұқан, бұлай жүре берме. Университеттің ректоры Төлеген Тәжібаевқа бар. Жас кезінде қиыншылықты өте көп көрген жан деп естігенмін. Жағдайыңды айтсаң, түсінер, - деді.

Бұрын ректорды сыртынан көргенмін. Орта бойлы, дөңгелек жүзді, қою қасты, келбетті кісі. Алдына баруға жүрексініп, тағы біраз күнді өткіздім. Боз қырау түсіп, күздің салқыны күш ала бастаған сайын дірдектей бастадым. Ақыры тәуекелге бел буып, Ленин көшелерінің қиылысындағы ректоратқа қарай тарттым. Ескі Верныйдың тұрысында бұл үй гимназия болған деседі. Онда Жандосов пен Фрунзе оқыпты.

Төлеген аға жылы шыраймен қабылдады. Өрекпи соққан жүрегімді басып, жағдайымды баяндадым. Ол зер салып тыңдады. Сабақ үлгеріміме көңіл қойды. Сосын қоңыр үнмен: - Ел есін енді жиып жатыр. Қашан экономикамыз көтерілгенше, қиыншылықтар бола береді. Бірақ бәріне де төзіп, бастаған істі аяқтау керек. Бәріміз де аспаннан осылай салбырап түсе салғанымыз жоқ. Небір ауыр кезеңдерді бастан өткердік, - деп өз тағдыр-талайын қысқаша баяндап берді. Тыңдап отырсам, менің қиналғаным оның қасында түк те емес екен. Әжептәуір жігерленіп, рухтанып қалдым. Ол сөзінің соңында:

- Оқимын деген жаннан көмегімді аянып қалмаспын, деп өтінішіме Бұрыштама жазды да:

- Мынаны комендантқа бер, - деді. Ертеңіне жатақханаға орналастым. Төлеген ағайды содан кейін жиындарда көріп жүрдім. Сөзі қандай! Білімі қандай! Жүйе-жүйесімен айтып, тереңінен қозғағанда, құлақ құрышы қанады. Ауық-ауық жатақханаларды аралап, студенттердің жай-күйін біліп, жағдайларын жасайтын.

Бес жылдан соң университетті ойдағыдай бітірдім. Қарағандының Пединститутына оқытушы етіп жіберді. Сонда доцент Сәлкен Балаубаевпен таныстым. Алпысты алқымдап қалған, педагогика және психология кафедрасын басқарады екен. Тағдыры күрделі жан. Ташкенттегі Орта Азия мемлекеттік университетінің алғашқы түлектерінің бірі. Алматыдағы Қазақ педагогикалық институтында декан болған. Сол кездегі педагогика ғылымы бойынша әр баланың тұмысынан өз ерекшеліктері мен қарым-қабілеттері бар деп есептеп, жасөспірімдерді өз бейімдеріне қарай тәрбиелеу керек деген бағытты ұстанған. Бұл кісі сол салада көп еңбек етіпті. Ал Кеңес идеологиясын ұстанғандардың бұл ғылымға көзқарасы кереғар келді. Отызыншы жылдарда-ақ олар мұны буржуазиялық ғылым, марксизм-ленинизм қағидаларына мүлде жат деп байбалам салған: Адам тұмысынан бері бірдей. Тек болашақта кім болып шығатыны мектептен алған біліміне, тәрбие-тәлімге байланысты, - дейтін. Бұған Балаубаев та бастапқы бағытынан қайтпай, өзінің ғылыми тұжырымдарын дәлелдеп жанталасса керек. Ақыры отыз жетінің зобалаңында сол ғылыми көзқарасы өзіне пәле болып жабысыпты. Буржуазиялық ғылымды дәріптеуші деген жаламен итжеккенге айдалады. Бір жолы оңаша сәтте мен одан осы мәселе жөнінен суыртпақтап сыр тарттым. Ол сол бойда ішіндегісін ағыл-тегіл ақтара салған жоқ. Қыртысы көп маңдайын жиырып, ілкім сәт үнсіз отырып, іркіле сөйледі.

Е-е, шырағым, - деді күрсініп. - Біздің қазақта күншілдік деген жазылмайтын әлеуметтік ауру бар емес пе? Үстімнен үш адам мені бұрынғыны көксейтін ғалым деп жоғарыға арыз жазыпты. Ту сыртымнан біреулер солай тас атады деп ойлаппын ба? Айтысармыз, пікір таластырармыз, сөйтіп жүріп, түбі бір мәмілеге келерміз деуші едім. Қателесіппін. Бар зұлымдығын іштеріне бүккен жау болып шықты.

Олардың кім екенін білесіз бе?

Білемін. Жер басып жүр ғой. Кейде Алматыдағы үлкен ғылыми жиындарда сырттарынан көріп те қаламын.

Кімдер екенін ашып айтпайсыз ба?..

Қайтесің, шырағым… Мен олардың аттарын аузыма алуға жиренемін. Сен естімей-ақ қой. Ер жеткен ұл-қыздарынан ұят. Тек итжеккенде босқа өткен жиырма жыл уақытты айтсайшы. Қазір жастық шағымдағыдай қайрат қайда? Қаншама ғылыми еңбектер жазылмай қалды. Соған өкінемін…

Ол әлдене есіне түскендей маған жалт қарап:

- Жолмұқан, сенің ойлау жүйең қазақша екен. Сөзің өте жатық. Психология ғылымында өзіңдей тілді жетік білетін ұлттық мамандар өте аз. Бұл - адамның жан дүниесін тану ғылымы. Қазақ халқының ерекшелік болмыстары енді-енді зерттеле бастады. Бізде физиктер мен математиктер саны біршама, естіп жүрсің ғой. Сен осы психология ғылымын қолға алсаң қайтеді? ҚазМУ-дың ректоры, психолог Төлеген Тәжібаевпен өзім таныстырар едім. Құдай қазақтың бағына берген жігіт қой ол. Ондай ғалыммен дүниені төңкеруге болады, - деді.

Ойланып көрейін, Секе, - дедім мен.

Балаубаевтың ұсынған бірнеше кітаптарын оқып шықтым. Уақыт тауып,

дәрістерін тыңдадым. Барған сайын психологияға қызығушылығым арта түсті. Шынында да, менің қолайыма келетін, жаныма жақын ғылым секілді. Арада біраз уақыт өткен соң мен ол кісінің ұсынысымен келістім.

Сәлкен аға мені Төлеген Тәжібаевқа алып барды. Төлеген аға күлімсіреген көздерінен ұшқын шашып: Сәлке, сіздің шәкірт таңдаудан қателеспейтініңізді білемін, - деді.

Сынақтарды ойдағыдай тапсырып, аспирантураға қабылдандым. Ғылыми жетекшім Төлеген Тәжібаев «Балаларды еңбекке тәрбиелеудің психологиялық негіздері» деген тақырыпты бекітіп берді. Сол кезде қоғамда мектептерді өндіріспен байланыстырып, сабақты ұштастыра жүргізу қызу өріс алған еді. Өкінішке қарай, бұл тақырыпты қорғаудың сәті келе қоймады. Аспирантураның екінші курсында оқып жүргенде Төлеген аға кенеттен қайтыс болды. Мен ғылыми жетекшісіз қалдым. Содан аспирантураны тастауға тура келді. Жоғары білім министрлігіне қызметке ауыстым. Оған сол кездегі министр, ардақты азамат, талантты ғалым, ұйымдастыру қабілеті ерекше күшті Біләлов Қали аға қол ұшын берді.

Академик Төлеген Тәжібаев - күрделі тұлға. Ол өмірден өткен соң көп жылдар бойы атаусыз қалды. Тіптен ұмыт бола бастады. Артында қалдырған мұралары шаң басып жатты. Ал ол ұмытуға болмайтын, кейінгі жастарға өнеге тұтатын жан еді. Осыдан қырық жыл бұрын профессор Құбығұл Жарықбаев екеуіміз оның өмірі мен ғылыми еңбектерін жинастырдық. Жұмыстарын кітап етіп шығардық. 2002 жылы менің «Академик Төлеген Тәжібаев» деген үлкен кітабым жарық көрді.

Төлеген Тәжібаев 1910 жылы Оңтүстік Қазақстан облысындағы Шардара ауданының Сүткент ауылында туған. Осы ауылдағы орта мектеп бүгінде Төлеген Тәжібаев атымен аталады. Ғалымның жылдық мерейтойында осындай шешім қабылданды. Ол жеті жасқа толғанда ата-анасы мен өзінен үлкен бауырлары аштық пен жұқпалы аурудан қайтыс болады. Ал Төлеген босқан жұртқа ілесіп, Әріжан (қазіргі Арықбалық немесе Арыс болуы мүмкін - нақтылауға болады) қаласына жетеді. Көше жиегінде бұратылып, хал үстінде жатқан баланы теміржол бойында істейтін Иван Кабанов көріп, жаны ашығаннан үйіне көтеріп алып келеді. Кеберсіген таңдайына қайнатылған күріштің суын тамызып, есін жияды. Бертінде Кабановтың үлкен қызы Клавдиямен кездескенімізде, ол туралы талай қызықты жайтқа қанықтық:

- Біз азып-тозған баладан қазақшалап атын және кімнің баласы екенін сұрадық. Ол өзін «Төлегенмін» деп, тесірейе қарап тұрып, Тәжібайдың баласы екенін, тұл жетім қалғанын айтты. Күйеуге шыққан әпкесі барын, бірақ одан бейхабар екенін тағы ескертті. Бала өте зерек, айтқаныңды тез қағып алады. Орыс тілін де лезде меңгерді. Әкеме қолқанат болды. Әкем 1917 жылғы төңкеріске дейін жол бойына байланысты салада істеген. Оған ұры-қары, қарақшылардан қорғануға қару берілген еді. Қалаға бірде қызылдар, бірде ақтар кіріп, тұрғындардың есін шығарып жатқан аласапыран шақ. Бір күні үйге түсі суық кісілер баса-көктеп келіп, қару-жарақ іздеп, тінти бастады. Бізді ішкі бөлмеге қамап жатқанда, Төлеген сыртқа шығып бара жатты. Оның түр-түсі

бізге ұқсамайтын болған соң ба, жоқ әлде көрші үйдің баласы деп қалды ма, елірген аналар оған аса мән бермеді. Бөлмелерді ақтарып, ештеңе таппаған соң шатырға көтеріліп, астан-кестенін шығарып жатты. Сонда әкем: Пистолетімді сонда тығып едім. Енді бәрі де бітті. Мені жазалайды, - деді шарасыз кейіппен, үміті үзіліп. Үрейіміз ұшып, тыпыршып отырмыз.

Аналар қайтып келді. Елірген мұрттысы қабаған иттей әкеме төніп: Қаруынды жасырып, бізге қарсы тұратын болсаң деп кіжініп, сұқ саусағын безенді. Олар үйден шығып кеткенде ғана бәріміз демімізді бір-ақ алдық. Әкемнің еңі қашып, тұла бойы қара терге шомыпты. Таңдана қарап: Оңай жерге-ақ қойған секілді едім. Иттер қалай таба алмады, ә? - деді бізге аңтарыла қарап.

Сол кезде сырттан ентігіп Төлеген кірді. Аналар үй ішін тінтіп жатқанда, шатырға шығып, пистолетті алыстау бір жерге көміп тастапты. Шынашақтай баладан мұндай істі кім күтсін? Әкем оны жерден көтеріп, құшағына қысты: Сен мені бір өлімнен құтқардың, балам, - деп бетінен сүйді. Содан кейін біз оны тіпті де жақсы көріп кеттік. Оның музыкалық зейіні де күшті еді. Аз уақыттың ішінде бірнеше аспапта ойнауды үйреніп алды. Әкем оның алғырлығына, зеректігіне сүйсініп: Төлегенді оқыту керек. Одан үлкен азамат шығады, - дейтін. Арыста жетім балалар үйі ашылғанда, Төлегенді соған тапсырды. Ол жексенбі сайын үйге келіп, бізбен бірге болатын. Кейін үлкен қызметкер болғанда, ай сайын бізге өз қалтасынан мың сом салып тұрушы еді...

Ол балалар үйінде озат оқушы атанды. Ұстаздары оны Шымкенттегі Педтехникумға жіберген. Оның директоры - «Алаш» партиясының мүшесі, жазушы Жүсіпбек Аймауытов психология пәнінен сабақ беретін. Кейін Тәжібаевтың: Менің болашақ мамандығым сол педтехникум қабырғасында жүргенде-ақ анықталды, - дегенінен қарағанда, оған Аймауытовтың ерекше ықпалы болған секілді. Педтехникумды үздік бітірген соң, оны сол оқу орнына оқытушылық жұмысқа қалдырған да - сол асыл ағамыз.

Төлегеннің өз ұлтына деген шексіз сүйіспеншілігі - жеті жасында тұл жетім атанып, орыстардың отбасында өсіп, Ресейдің жоғарғы оқу орындарында тәрбие алса да, ана тілін өте жетік білетінінен айқын көрінетін. Қазір арамызда әке-шешесінің қамқорлығында өссе де, тегінен жерінген, ана тілінен мақұрым қаншама оқытушылар жүр…

Үкімет басшылары алғыр жасты пединститутта көп ұстамады. Екі жылдан соң-ақ оны мемлекеттік қызметтерге тартты. 1940 жылы отыз жастағы Төлегенді Қазақстанның Оқу-ағарту Халық Комиссарының бірінші орынбасары, келер жылы Оқу-ағарту Комиссары етіп тағайындалды. Тағы бір жылды артқа тастап, Халық Комиссарлары Кеңесі Төрағасының орынбасарлығына көтерілді. Ал 1944 жылдың тамызында оған Қазақ Республикасының Сыртқы істер Халық Комиссариатын құрып, жұмысын жолға қою тапсырылды. Жаңа «Халкомды» ұйымдастыру барысында сол кездегі КСРО Сыртқы істер Халық Комиссары Вячеслав Молотовпен танысып, талай түйінді мәселелерді бірге шешті. Молотов оның ақыл-парасатына тәнті болып, ерекше дарындылығын жоғары бағалады. Төлеген Ленинградта оқып жүргенде-

ақ ағылшын тілін үйреніп, еркін сөйлегені белгілі.

Тәжібаевтың жоғарыдағы өмір белестеріне қарап, «басына бақ қонған жан» дерсің. Ол рас. Басқа мемлекеттік қызметтерін былай қойғанда, мұхиттың арғы жағындағы Америкаға барып, БҰҰ-да Совет Одағы атынан сөз сөйлеп, оның бір үлкен комитетін басқару сол кезде одан басқа қай қазақтың пешенесіне жазылыпты?! Бұл - бүкіл ұлтымыз үшін абырой, мақтаныш емес пе?!

Алайда оның елдегі өмір жолының кейбір кезеңдері күреспен өткені, тағдырының талай рет толқып-төңкерілгенін көзі көргендер болмаса, былайғы жұрт біле бермейді.

Білікті ұстаздың қаламынан бірнеше монографиялар, жүзге жуық ғылыми мақалалар жарық көрді. Сол жылдары Тәжібаевтың ғылыми еңбектерінің бір шоғыры халқымыздың ардақты, ғұлама перзенттері - Шоқан, Абай, Ыбырайдың психологиялық және педагогикалық көзқарастарын зерттеуге арналды. Солардың бірі - абайтанудың соңғы соқпағы «Абайдың философиялық, педагогикалық, психологиялық көзқарастары» деп аталады.

Тәжібаев осы тақырыпта докторлық диссертация қорғауды да жоспарлаған. Бұл еңбек туралы пікір білдірген Мұхтар Әуезов: «Бұл - Абай шығармаларын психологиялық тұрғыдан тануда тың ой-пікірлерге негізделген өте құнды еңбек» деген екен. Өкінішке қарай, Тәжібаевқа бұл тақырыпта қорғаудың сәті түспеді. Абайды үстем тап өкілі деушілердің айқай-шуы күшейіп, Әуезовтің өзін қудалауға ұшыратты.

Орыстандыру саясаты күшейіп тұрған сол бір кезеңде психология пәнінен ұлттық тілде кітап жазып, баспадан шығару мүмкін емес еді. Бұл пәнге қатысты еңбектер жоғары жақтың қатаң бақылауында болатын. Сондықтан да Тәжібаев еңбектерін орыс тілінде жазды. Алайда, филология факультетіне дәрісті ана тілінде оқыды. Сабақ барысында бір ауыз орысша сөз қоспайтын. Тәжібаевтың жұмыс істеу тәсілі де өзгеше еді. Кафедра, ректорат, ғылыми кеңес пен мәжілістерде жұрттың бәрі сөйлеп болмайынша, пікірін ашып айтпайтын. Өзгелерді мұқият тыңдап отыратын тәкәппар кейпінен, іштей кімді құптайтынын аңғару қиын болатын. Қандай да бір қайшылықты пікірлер айтылғанда, тосыннан киліге кетпей, сабыр мен ұстамдылық танытатын. Ол университетке ең білікті ғалымдарды жинап, олардың басына қиындық түскен шақта бар жан-тәнімен қорғады.

Сол кезде тарихшы Ермұхан Бекмахановтың «Қазақстан XIX ғасырдың 20-40 жылдарында» атты кітабы ғалымдар арасында кері пікірлер туғызған еді. 1949 жылы 28 ақпанда КСРО Жоғарғы білім министрлігінің бұйрығымен Бекмахановтың «буржуазиялық-ұлтшылдық концепциясы» әшкереленгенде, университет ректоры Төлеген Тәжібаев: «КСРО Білім министрі Бекмахановты негізсіз кінәлаған», - деп, оның әділ әрі аса білімді ғалым екенін дәлелдеп, ресми түрде жауап хат жолдайды. Алайда іс мұнымен тоқтамады. Келесі жылдың 26 желтоқсанында «Правда» газетіне «За марксистско-ленинское освещение вопросов истории Казахстана» атты көлемді мақала жарияланып, онда Е. Бекмахановтың Кенесары Қасымовтың феодалдық-монархиялық, реакциялық көтерілісін ғылыми тұрғыдан бағалауда саяси қателіктер жібергені

сөз болды. 1951 жылы 10 сәуірде Қазақстан Компартиясы Орталық Комитеті осы мақаланы талқылап, газеттің Бекмахановтың қатесін дұрыс ашқанын мәлімдеп,аталмыш еңбекті ғылыми тұрғыда талдап, сергек қарауға шақырады.

Т. Тәжібаевқа шабуыл мұнымен тоқтаған жоқ. 1952 жылы 22 қарашада «Правда» газетінде Марковтың «В Казахском университете зажимают критику» атты сын мақаласы жарық көрді. Автор бұл мақаласында КК(б)ОК шешімдеріне сүйене отырып, Тәжібаевты университетке іскерлік пен саяси сапасы тұрғысынан жарамсыз мамандарды, туыстары мен жақындарын жинап алған деп айыптады. Тәжібаев университетке барлық жағынан лайықты, білімді, іскер мамандарды ғана тартты. Ал жақындарына келсек, сол кезде педагогика және психология кафедрасында бірге жұмыс істеген оқытушы Рашида Хабибуллаевна Хисматулина былай еске алады: «Жалғыз апасы Қарақыз - Оңтүстік Қазақстан облысының Сарыағаш ауданында тұрады. Жасы келген, қарапайым колхозшы. Баласы Ерлік ол кезде мектеп оқушысы еді. Биофакта әйелі Әзиза Шамухамедқызының інісі оқитыны рас. Бірақ ол университетке Тәжібаев ректор болып келмей тұрып түскен. Оқуды бітірісімен партия шешімін қолдап, ауылға аттанды. Әзиза апай - педагогика ғылымдарының кандидаты. Ол ұзақ науқастанып жүрген кезде мен:» - Төлеген Тәжібайұлы, Әзиза апайды бәлкім, біздің кафедраға жұмысқа аларсыз? - деп сұрадым.

Ол сәл үнсіз тұрып: - Жоқ, Рашида ханым. Олай істеуге болмайды. Дене тәрбиесі институтында бір бос орын бар деп естідім. Оның кафедра меңгерушісі - менің шәкіртім. Онымен өзіңіз сөйлесуге қалай қарайсыз? - деді. Мен келістім. Әзиза апай сол институттан зейнетке шықты».

Кейінгі бес жыл өмірі Үндістандағы Кеңес елшілігінде өтті. Жат жерде жүрсе де ғылымнан қол үзген жоқ. Мерзімдік басылымдарға ағылшын тілінде мақалаларын жариялап, үнді ғалымдары мен қоғам қайраткерлеріне тез танылды. Қолы жұмыстан қалт еткен шақта фотосуретке түсірумен де айналысты.

Үндістаннан оралған соң біраз айлар жұмыссыз жүріп қалған болатын. Осыдан бес-алты жыл бұрын Михал Есеналиев: «Қонаев Тәжібаевқа Үндістаннан келгенде жұмыс бермей қойды», - деп жүрген. Бұл - бос сөз. Қонаев пен Тәжібаев өмірде бірін-бірі өте сыйлап өткен жандар. Қонаевтың «Ақиқаттан аттауға болмайды» кітабын оқығандар мұны анық біледі.

Төлеген ағаның жұмыссыз жүрген кезінде маған былай дегені бар еді: «Жолмұхан, мемлекеттік қызметтерден бас тарттым. Енді жасым ұлғайған шақта қалған өмірімді ғылымға арнасам ба деймін. Ұлттық психология ғылымын жолға қою үшін әлі қаншама жұмыстар істеуіміз керек».

Ардақты ұстаз 1961 жылы Қазақ университетінің «Педагогика және психология» кафедрасына қайта меңгеруші болып тағайындалды. Сол жылы ол жоғары лауазымды қызметке де шақырылды. Бірақ Орталық Комитетке «Тәжібаев докторлық диссертациясын қорғаған жоқ» деген іріткі сөздер жетіпті.

Академик үшін докторлық атақ мансап емес еді. Оның үстіне, мемлекеттік

қызметтен саналы түрде бас тартып жүрген. Соған қарамастан, сол сөз намысын қамшылаған болуы керек, 1962 жылдың желтоқсанында Ленинград педагогикалық институтының ғылыми кеңесінде «XIX ғасырдың екінші жартысындағы Қазақстанда халық ағарту ісі, мектеп пен педагогикалық ой-пікірдің дамуы» деген тақырыпта докторлық диссертациясын қорғады. «Адам бойындағы жақсы қасиеттерді көре білу және соған сүйене отырып, оны одан да жақсы болуына көмектесу» - бұл Төлеген Тәжібаевтың өмірлік ұстанымы еді.

Басқалардың өзіне деген көзқарасы қандай тұрғыда болса да, көмек беруден тартынбайтын. Бұл - екінің бірінің қолынан келе бермейтін ізгі қасиет.

Оқытушы Рашида Хисматуллинаның әлі жарияланбаған естелігінен мына бір жайтты келтіре кеткен артық болмас: «Кезінде ғылыми атақ пен дәрежелерге Тәжібаевтың көп көмегі тиген екі адамды білетінмін. Бірақ кейін олар Саратовтан келген психолог И.С. Стычинский жайлы орынсыз пікірлер айтып, оны қолдаған Тәжібаевтың үстінен арыз жазып, газетке мақала ұйымдастырған. Бұл жағдай Төлеген ағаға ауыр тиді».

Бір жолы кафедраға бас сұқсам, Тәжібаев жалғыз отыр екен. Қолында әлгі екеуінің ғылыми мақаласы жарияланған басылым бар. Ол менен: «Оқыдың ба?» - деп сұрады. Мен мақалаға жирене қарап, басымды изедім. Сол кезде Тәжібаев қатқылдау үнмен:

- «Мұның тәуір еңбегін мойындағыңыз келмейді, ә? Мен Үндістанда жүргенде олар мені жақсы көретіндерін айтып, хат жазған еді», - деді.

- «Сіз соған сенесіз бе?!» - деп жүзіне тура қарадым. Ол жымиды да қойды. Мен сөзімді жалғап:

- «Сіз үшін олар жақсы жандар екен. Ықыластары да ерекше жандар сияқты. Ал неге кафедраңызға қызметке шақырмайсыз?» - дедім еркеленіп.

Ол маған байыппен қарап:

- «Рашида ханым, мен біздің адамдарды жазған ғылыми еңбектеріне қарап сыйлағаныңызды жөн дер едім», - деді. Мен жұлқып алғандай: «Олардың адамгершілікке жат істерін елемей ме? Кешіріңіз, мен олай ете алмаймын!» - дедім. Тәжібаев басын шайқап: «Амал қанша… Өкінішті!» - деді.

Тәжібаев көп ұзамай, сол екеуінің пәтер алуларына да көмек көрсетті. Ал ол кезде пәтер алу өте қиын еді. Иә, жамандыққа жақсылық жасау - ер адамның ісі ғой!

1964 жылдың наурызында Тәжібаевтың денсаулығы сыр беріп, «жедел жәрдемді» шақыртады. Әуелі сасып қалған Әзиза апай оған ескертпей университетке телефон шалып, зембілді кетіруге студенттер жіберуін өтінеді. Тәжібаев ашуланып: «Қайдағы бір профессор үшін студенттерді сабағынан босату кімнің ойына келді екен?» - деп сыртта тұрған келікке өзі барып барады.

Машинаға отырғанда ғана есінен айырылып қалған болуы керек. Содан 1964 жылдың 14 маусым күні Мәскеу ауруханасында мәңгілікке көз жұмды.

XVIII–XIX ғ. БІРІНШІ ЖАРТЫСЫНДАҒЫ КӨРНЕКТІ ӨКІЛДЕРДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ОЙ-ТОЛҒАУЛАРЫ

Акажанова А.Т.

Ата-бабаларымыз өздерінің сан ғасырлар бойы жас ұрпаққа тәрбие берудің мол тәжірибесін, әдеп-ғұрпын, салт-дәстүрлерін рәсімдепжинақтай білді. Бүгінгі күні қазақтың күміс көмей, жез таңдай ақын жырауларының өмірдің сан алуан қыр-сыры, адам мен қоғамның байланысытуралы, жан мен тән мәселесі, жастарға берілетін ақыл-кеңес өсиеттері, толғаныстары қазіргі жастарымызға психологиялық тұрғыда өте маңызды, қажетті мұра деп білеміз.

Қазақ психологиясының негізін қалаған, этнопедагогика және этнопсихология ғылымдарының белгілі өкілі академик Қ.Б. Жарықбаев былай деген: «Қандай ғылым саласы болмасын (әсіресе психология ғылымы), өткен замандардағы рухани мұраларға соқпай, оны ой елегінен өткізбей, жан-жақты дами алмайтыны белгілі» [1; 4].

XVIII–XIXғ. бірінші жартысындағыкөрнекті өкілдердің бірі - ***Ақтамберді жырау (1675-1768 жж)*** - жырау, қолбасы, қазақтың көне жыраулық мектебінің өкілі, дипломат Қазіргі Шығыс Қазақстан обл. Абай ауд. Жүрекадыр мекенінде дүниеге келген [2; 211]. Он бес жасынан бастап жорықтарға қатысып, жоңғарларға қарсы ұрыстарда даңқы шығып, ержүрек ерлігімен белгілі болған. Әйгілі батыр, жауынгер, әскер басшысының бірі. Оның ақындық таланты тым ерте танылып «Он екіде аттанып, қылыш ілдім білекке» деп өзінің жорық жортуылына ерте араласқанын сөз етеді, жалынды жырларымен халықты жат-жұрттық басқыншыларға қарсы күреске жігерлендіреді. Жоңғарларды түбегейлі талқандап, шығыс аймақтарды қайтарып алғаннан кейін Ақтамберді жырау қазақтарды босатылған жерлерге орналастыруға қатысады. Жырау толғауларында көшпенділердің өзіндік психологиясы көрініс тапқан (ақ көңіл, қонақ жайлы, меймандостық т.б.) - ұлттық қасиет. Қазақ үшін байлық - мал (тамақ, киім, көлік жүйрік). Сайып келгенде жастарды шаруашыл, еңбекқор, бірлікке, татулыққа ата-ананы сыйлауға, туған жерді жаудан қорғауға, ер жүректікке, батыр болуға шақырады, табандылыққа, ерлікке үндейді.

Күмбір-күмбір кісінетіп,
Күреңді мінер ме екенбіз
Күрек тісін ақситып
Сұлуды сүйер ме екенбіз.
Күдеріден бау тағып,
Кіреуке тон киер ме екенбіз
Жағасы алтын, жеңі жез,
Шығыршығы торғай көз
Сауыт киер ме екенбіз.
Сырттан сауыт келген соң
Қоңыраулы найза қолға алып,

Қоңыр салқын төске алып
Қол қашырар ма екенбіз, - деген толғауы соның дәлелі. Сондай-ақ:
Жауға шаптым ту байлап,
Шепті бұздым айғайлап.
Өлім деген ойда жоқ
Жалынды жүрек қанқайнап.
Ерлер жұртын қорғайды,
Өлімге жүрміз бас байлап, - деп ел ел, жертұтастығын, тыныштығын ойлайды.
Хеңіме жамау түскенін
Жарлылық сенен көремін
Жағама қолдың тигенін,
Жалғыздық сенен көремін, - деп өз ғұмырынан да хабар береді.

Осы кезеңдегі қазақ ойшылдарының көрнектілерінің бірі ***Бұқар жырау (1693-1787 жж)*** - Бұрынғы Баянауыл, Далба тауы, Бұхара шаһары маңындағы Белібай ауылында туған. Абылай ханның ақылшы-биі [3; 457]. Әкесі Қалқаман батыр қаһармандығымен аты шыққан (90 жастан аса өмір сүрген). Бұқар қазақ даласындағы ірі-ірі қоғамдық-саяси оқиғалардың бел ортасында жүреді. Ол ислам уағыздарын (мұсылманша сауаты бар)
Алла деген ар болмас
Ақтың жолы тар болмас
Тар пейілді кеңілмес,
Кең пейілді кемімес, - деп шама шарқынша дінді насихаттаумен айналысқан, ел басқару ісіне белсене араласқан. Абылай ханның ақылгөй, тәжірибелі дана кеңесшісі болады. Жыраудың толғауларының дені «Ай, Абылай, Абылай» деп басталып, халық қамын, келер күнді ойлаумен тынады. Негізгі ойын айту үшін ханды сынап-мінеп отырады, сондықтан да ақынның кейбір сөзі кейде ханның қатал әмірінен де биік, ойткені ол қазақ деген елдің, жерінің атынан сөйлейді. «Жұртыңа жаулық сағынба» деп ханды қисынсыз жорықтардан сақтандырады.
Хандар киген қамқа тон -
Шүберек болар тозған соң
Еңсесі биік кең сарай -
Мортық болар өлген соң, - деп хандық салтанаттың ғұмыры ұзақ еместігін аңғартады. Ойшыл жырау өзі өмір сүрген дәуір ерекшеліктерін (ақ пен қараның іс-әрекетін таразыға салып, сан-алуан өмір құбылыстарын ой елегінен өткізіп отырды) реалистік тұрғыдан дұрыс суреттей алған. «Ағайын тату болса, жат жанынан түңілер», - деген халық мәтелін құптай, халықтың тату-тәтті өмір сүруін армандады. Қазіргі әлеуметтік психологияға бір табан жақын идеясы - ол адамның жас ерекшеліктеріне берген сипаттамасы (әр жастағы адамдардың көңіл-күйі, сезімдері, мінез ерекшеліктері, сенім, қызығулары, әдет-дағдылары) түрлі болып келетіндігі жөнінде қызықты ой толғайды.

Адам өмірінің ішінде жігіттік пен кәрілік шаққа ерекше көңіл бөлген жырау еді. Өскелең ұрпаққа ақыл-ой, адамгершілік, имандылық тәрбиесін беруге

ерекше мән беріп, шешендік өнерді жастар тәрбиесінде басты өлшемдердің бірі деп есептейді. Бұқар жырау қазақ ақын-жыраулары арасынан тұңғыш рет кәрілік құпиясына терең үңіліп, оның сан қилы ерекшеліктері туралы пікірлер айтқан ғұлама. Оның кәрілік туралы айтқандары, көпті көрген ақылман қариялардың тәлімгерлік үлгі өнегелері, туған жерге, ата-мекенге деген патриоттық сезімдерге толы толғаулар. Онда жас ерекшелігіне байланысты жиырма мен тоқсан жастың арасына баға береді. «Тоқсан деген жасыңыз ажалдан басқа жоқ деген екен», немесе «Менің жасым тоқсан үш, мұнай былай сөйлеуім маған да болар ауыр күш» деуінде кәрілік философиясы көрінеді.

Өкпеңменен қабынба,
Өтіңменен жарылма.
Басына мұнша көтерген
Жұртыңа жаулық сағынба.
Күнінде мендей жырлайтын
Тоқсан үште қария
Енді саған табылмас, деуінде де үлкен мән жатыр.

Шал ақын (1748-1819 жж.) - XVIII ғ. әдебиетіндегі ең көрнекті тұлғаның бірі, өзінің психологиялық ой-толғауларымен көзге түскен. Қазіргі Көкшетау облысының, Азат теміржол станция маңында туған. Он бес жасынан ақындығымен даңқы шықты. «Он бес деген жасым-ай» деген өлең соның дәлелі.Онсыз бірде-бір мереке, той-думан өтпейтін. Ол өзінің ағайын, жекжат-жұрағат туыстарының достығын, береке-бірлігін жырлап, оларды топтасуға, бір-біріне қол ұшын беруге, ізетті де әділетті болуға шақырған. Шал өлеңдерінен қоғамдағы теңсіздік, заман, адам жайлы ой анық көрініп тұрады.

Адам ғұмырының әртүрлі кезеңдеріндегі (балғын балалық, жігіттік, кемел жас пен қарттық шақ) Шал ақының өзекті тақырыптарының бірі. Ол тіршіліктің байлығы - денсаулық, еңбек ету, отбасының жайлылығы дейді. Сонымен қатар, қазіргі кезде психологиялық маңыздылығын жоймаған жігіт-желеңнің үш түріне сипаттама береді.

Мәс., 1-ші үлгісі - болбыр, бозөкпе, арамтамақ, надан, жалқау - бұл «құржан», адам атын жамылған жансүлде - өмірде мақсаты жоқ, мағынасыз өмір сүретін адам.

2-ші - керенау, кербез, мешкей, мақтаншақ, өркөкірек, екі жүзді, тойымсыз - мұндай адам «еті тірі», «пысық» жан, қызғаншақтық, жеңілтектік - оның ерекше қасиеттері.

3-ші - жаны жайсаң, «жігіт жан», ой-мақсаты жан-жақты, өрісті, сабырлы да салиқалы, еңбек сүйгіш, халқына, адамдарға пайдалы болып келеді дейді. «Кәрілік туралыда»:

Қатты-құттыға өтпейді қайран тісім,
Кәріліктің келгенін біледі ішім.
Сүйіктісін сүйірлеп кесіп жейді,
Дастарханда, табақтас болған кісім, - деп кәрлікті сынаса;
Жамандар өзін-өзі зорға санар,
Бір өзінен басқаны төмен болар.

Жақсылар - ағын судай, асқар таудай,

Жаймалап қайда жақсы орын алар, - деп жаманнан қашқызып, жақсыларға құштар етеді. Шал ақынның бұл тұжырымы қазіргі кезде де маңызын жойған жоқ [4; 91].

XIXғ. бірінші жартысындағы ғұламалардың ішінде өзіндік психологиялық түйіндерімен ***Дулат Бабатайұлы (1802-1871 жж.)*** ерекшекөзге түседі. Семей облысы Аягөз ауданыны, Сандықтас қонысында дүниеге келген, өмірі туралы деректер толық зерттелмеген. Өлеңдері ел ішінде ауызша және қолжазба түрінде таралған [5; 294-295]. Дулат толғауларынан әл-Фараби мен Дуани (XV ғ.) дәстүрлері байқалады. Өз жырларына қазақ халқының көне тарихи, аңыз-әңгімелері мен этикалық ертегі-жырларды арқау етті. Ақын ізгілік пен зұлымдылық, жақсы, жаман ниет, жомарттық пен сараңдық, надандық арасындағы айырмашылықтарды тәптіштеп түсіндірді. Баланың ата-аналарының жақсы өнегелеріне еліктеуі, білім игеру, кәсіппен айналысу, кісі тек өзі үшін ғана емес, жұртқа ортақ іс үшін еңбектенуі қажет, ол өмірді парасатты негізде құра білуі тиіс, ерік-жігер мен еңбек, сөз бен істеу бірлігі - адамның көсегесін көгертеді, оның мәртебесін арттырады (тәлімдік пайымдар). Ата-аналарын сыйламай, еңбексіз бос жүретін, өсек-аяңға үйір кейбір жас адамдарды жазғырады. Кәсіптік өнерді мадақтайды, зергерлік өнердің маңызын, олардың жастар үшін іс жүзіндегі мәнін атап көрсеткен.

Дулат ақындық өнер, сөз құдіреті туралы да терең толғанған ақын. «Абайға дейінгі қазақ ой-пікірінің даму тарихында сөз дүлдүлдері жайында пікір айтып, олардың психологиясын байқай білген Дулаттан басқа ойшылды табу қиын», - дейді академик Қ.Б. Жарықбаев. Бұған келесі айтқандары дәлел: «Сөз жібек жіп, жыр кесте, құр сөзде күш болмас, ауызға салып шайнамай, жыршылардың шәйірі асыл сөзді езбеген нысананы дәл басып қалған жерден көздеген». Ақын әр кез жақсы сөз - жанға жібектей жайлы тиеді, ақылды адамның сөзі ықшам, тәртіпті, жүйелі келеді, шешендік, тілге жүйрік болуға адамға аса жарасымды сипат дейді. Сөйлей білу - үлкен өнер, ол кез келген адамға қонбайды, көпті көрген, өмірден түйгені мол адамдардың сөзі де, ісі де берекелі болады. Сөздің шашыраңқы болуы, ойдың көмескі мазмұнсыз, сәнсіз болуына алып келеді, ал ойсыздықтан асқан бишаралық жоқ. Ойлы сөз адамның жан-жүйесіне ерекше әсер етеді.

«Шешендік сәні тоқ,
Сөзіне сүттей ел ұйып,
Қолтығына ел сыйып,
Басына бақыт қонбаса».

Дулат толғауларында туған жердің әсем табиғаты оның асқар тауы мен тасы, жасыл орманы, мөлдір суы айқын түрде суреттеледі.

Қамшының сабындай ғана қысқа өмірінде артына өшпестей із қалдырып, отты өлеңдерімен халыққа ой салған казақтың ойшыл ақыны - ***Махамбет Өтемісұлы (1804-1846 жж.)*** Орал аумағы, Орда ауданында туған. Молдадан дәріс алған. Он бес жасында Бөкей ордасындағы хан мұрагерінің тәрбиешісі болды. Көп ұзамай оның Жәңгір ханмен арасы ашыла бастады. Махамбет

Исатайдан кейінгі көтерілісшілер көсемдерінің бірі, хан озбырлығына қарсы шыққан шаруалар қозғалысының басты дем берушісі. Көтеріліс сәтсіздікке ұшыраганнан кейін Махамбет Жайық (Орал) өзенінің арғы бетіндегі ауылдарда бас сауғалайды. Алайда көп ұзамай сатқындардың араласуымен қаза табады. Ақын өлең-жырларында жастардың әскери тәрбиесіне, дене шынығуына, олардың ерік-жігері мен мінез-құлқын тәрбиелеу ісіне зор маңыз береді, кейбіреулердің қорқақтық пен қоян жүректілігін айыптап, сатқындықты халық, туған-туыстары мен жақындары алдында кешірілмес масқаралық деп есептейді. Жастар тек «сымбатты да денелі, келісті» болып қана қоймай, сонымен бірге рухани жағынан таза, ақыл-парасаты мол, не үшін тіршілік ететінін терең түсіне білетін жан болуға тиіс деп тұжырымдайды атақты ел батыры.

Заманым менің тар болды,
Тура әділдік биде жоқ,
Бәрін айтта, бірін айт,

Қазақта бар да, менде жоқ, - деп «Жалғыздық» деген өлеңінде бақыт пен тағдырдың айнымалы екенін психологиялық тұрғыда қорытса, ал жиырма тоғыз жолдан тұратын «Күн қайда» өлеңінде өзінің ел, келешек алдындағы ұлы армандарын желіге тартқандай тізіп береді. «Толарсақтан саз кешіп» жүрсе де қайратқа шақырады. Оптимистік үнінен жаңылмайды. Сол аңсаған күндердің келеріне сенеді [4; 92-93].

Сүйінбай Аронұлы (1815-1898 жж.) - ойшыл ақын, Жетісу аймағы, Верный уезі, Ұзынағаш болысында туған. Суырып салма ақын өзінің өлең-толғауларында өлең-дастандарында туған халқының талап-тілегін, мұң-мұқтажын жоқтап, қарапайым адамдардың ой-мақсатын білдіреді. Ол елдің ғасырлар бойғы арман-мүддесі мен мұраттарын көркем бейнелер арқылы зор шабытпен жырлады. Сүйінбай Аронұлының поэзиясы, ең алдымен терең психологиялық тұжырымдармен, көркемдік, әсемдік әлемімен, тілінің мәнерлі әуезділігі мен сипатталады. Ол адамның мінез-құлқының әр алуан қалтарыс-қатпарларын ішкі психологиялық тебіреністерін, тұлғаның жеке басын, оның моральдық, рухани қадір-қасиеттерін шебер көрсетеді. Жақсы мен жаманнан, жексұрынды бекзаттықтан айыра білмейтін, жеке басының амандығын, баюын ғана керек ететін адамдарды шенеп-сынайды. Ақынның психологиялық идеялары оның «Жақсы мен жаманның айырмасы», «Нақылдар», «Әділеттілік арнасы», «Бөрілі менің байрағым» т.б. осы сияқты лирикалық өлеңдері мен ақындық толғауларында терең суреттелген. Сүйінбай Аронұлының шығармашылығы тақырыбы жағынан жан-жақты, қозғаған әлеуметтік мәселелері жөнінен алуан қырлы. Оның шығармалаларында адам мінезі әрқашан бірінші орында тұрады. Ойткені, қандай да болмасын әрекет, қимыл адамның ішкі психологиялық жаратылысынан туындайтынын ақын жақсы түсінеді. Мысалы:

Әсері асыл сөздің балдай татыр,
Бұл жерде көңіл қорқақ, тілім батыр...

немесе: «Екінші қымбат нәрсе көңіл деген,
Көңілі бұзық адамнан түңіл деген,

Үшінші қымбат нәрсе ақыл деген,
Ақылсызда тәулық жағы тақыр деген.
Төртінші қымбат нәрсе шүкір деген,
Нығматқа шүкіршілік күпір деген
Бесінші қымбат нәрсе әдеп деген,
Әдеп деген махаббатқа себеп деген.
Алтыншы қымбат нәрсе сабыр деген,
Сабырлы адам мұратын табар деген...
немесе: Жақсылар хақтан көңіл аудармаған,
Жаманға құдай рахмет жаудырмаған,
Болмайық төрт аяқты мал секілді.
Қуарған жапырақсыз тал секілді...
Бақшадай жігіт адам көркейеді,
Ғылыммен сөз сөйлесе бал секілді...[4; 93-94].

Ақын, ерекше, айналаға сүлесоқ, селқос қарауға қарсы. Жақсының жақсы екенін, жаманның жаман екенін талғап, ажыратып алмаушылықты адамның ең үлкен міні деп есептейді. Ол психолог-маманша адамның көңілі ояу, санасы тұнық, зерделі болуын қалайды.

Әдебиеттер:

1. Жарықбаев Қ.Б. Қазақ психологиясының тарихы. - Алматы: Қазақстан, 1996. - 160 б.
2. Қазақстан. Ұлттық энциклопедия /Бас ред. Ә. Нысанбаев. - Алматы: Қазақ энциклопедиясы, 1998. - 1-ші том. - 720 б.
3. Қазақстан. Ұлттық энциклопедия / Бас ред. Ә. Нысанбаев. - Алматы: Қазақ энциклопедиясы, 1998. - 2-ші том. - 720 б.
4. Акажанова А.Т., Ж. Түрікпенұлы. Психология тарихы: Оқулық Алматы: Nurpress, 2019. - 292 б.
5. Қазақстан. Ұлттық энциклопедия / Бас ред. Ә. Нысанбаев. - Алматы: Қазақ энциклопедиясы, 2001. - 3-ші том. - 720 б.

ҚАЗАҚ ПСИХОЛОГИЯСЫНЫҢ ДАМУЫНА ШЫҒЫС ОЙШЫЛДАРЫНЫҢ ҚОСҚАН ҮЛЕСІ

Перленбетов М.Ә.
Жарықбаев Қ.Б.

Егемен, тәуелсіз Қазақ елі жағдайында қазір жалпы адамзаттық құндылықтарға қол жеткізіп, біртұтас мәдени жүйе қалыптастыру үшін өткен жолымызды, шыққан тегіміз бен биігімізді бағалай білуіміз қажет. Өйткені, өткенін бағалай білмейтін ел келешегін де болжай алмайды. Біздің өткен жолымыз, шыққан биігіміз Еуразия даласын дүбірлете өтіп, Еуропа әлемін оятқан жасампаздыққа толы тарих.

Қазақ топырағы жантану ілімі жайында жеті трактат жазған әл-Фарабидей ой алыбын тудырғаныны психологиялық ой пікірлерінің үдере дамуына айтарлықтай әсер еткені даусыз.

Әбу-Наср әл-Фараби (870-950) – қазақ даласының ұлы перзенті, орта ғасырларда өмір сүрген көрнекті ойшыл, сонымен бірге Таяу және Орта Шығыста пайда болған араб тілді философиялық ілімнің негізін қалаушылардың бірегейі, орта ғасырдағы көрнекті энциклопедист-ғалым. Оның еңбектері Орта Азия мен Қазақстанда өмір сүрген халықтардың рухани мәдениетіне орасан зор ықпал еткен. Ол терең талдаужасамаған, даналық көзқарас білдірмеген ғылымның бірде-бір саласы жоқ. Әл-Фараби Аристотельдің ғылыми мұрасын жәй насихаттаушы ғана емес, оны творчестволықпен ілгері дамытқан, жаңа пікірлермен байытқан әмбебап ғалым. Аристотельдің жан ғылымы саласында жазған еңбектерін дамыта отырып, әл-Фараби жеті трактат жазған («Жанның мәні туралы», «Түс көру туралы сөз», «Жан туралы», «Ақыл және ұғым», «Ересектердің ақылы туралы сөз», «Жас өспірімдердің ақылы туралы сөз», «Темпераменттер туралы»).

Әл-Фарабидің есімі шоқжұлдыздар арасында ерекше жарқырап көрінеді, себебі олараб әлеміндегі аристотелизмді шынайы философиялық жүйеге айналдырды, соның арқасында көзі тірісінде-ақ Аристотельден кейінгі «Екінші ұстаз» атанды. Фараби артына үлкен ғылыми мұра қалдырып кетті: оның еңбектері шамамен 160 трактаттан асып жығылады. Ғұлама ғалымның араб, парсы, түрік, латын, неміс, испан, француз, орыс, қазақ, өзбек, тәжік, түркімен тілдеріне аударылған 100-ден астам еңбегі біздің заманымызға дейін сақталып жетті.

Әбу Насыр әл-Фараби өмір сүрген заман Шығыс әлемінде ғылым мен білімнін, дәуірлеп тұрған кезі еді. Ұлы ғұламаның балалық, жігіттік шақтары өткен қазақ даласы да сол кезде мәдени орталықтардың бірі болды. Тарих шежіресі бізге IX-X ғасырлар арасында Отырар қаласы (бұрынғы Фараб) Таяу және Орта Шығысқа баратын үлкен сауда жолы болғандықтан, ол, сондай-ақ, өнер-білімнің, мәдениет пен әдебиеттің өркендеп өскен, көптеген ғұлама ғалымдар шығарған белгілі ел болғандығы жайлы сыр шертеді. Әрине, осындай құнарлы ортаның Фарабидің аты әлемге жайылған ғалым болуына себебі тигендігіне күмәнданудың болмайды.

Философия, психология ғылымдары үшін танымдық мәні зор, іргелі мәселенің бірі - жан мен тән проблемасы. Фараби адамның жан дүниесін (психикалық құбылыстар) тәннің құрылысына орайлас түсіндіруге тырысты тәннің де, жанның да иесі - жүрек, бұған мидың да қатысы бар, бірақ тәннің басқа мүшелері сияқты ми да жүрекке бағынышты. Жүрек тіршілік тірегі, қан айналысы мен қимыл қозғалысының орталығы. Жүрек пен байланыспайтын мүше жоқ, ми да жүректен қорек алып, сонан кейін ғана адамның жан дүниесін басқарады [1].

Жан туралы ілімде Фараби ұстазы Аристотельдің ықпалында болды. Ұлы грек ойшылы өзінің «Жан туралы» атты еңбегінде өсімдіктерде. жануарларда, адамдарда үш түрлі жан болады десе, Фараби осы пікірді қуаттай келіп, адам жанының өзін үшке бөлді. Ол психикалық құбылыстарды жан қуаттары деп атады. Жан қуаттарын ол алдымен организмді қозғалдыратын және оған бір нәрсені танып білгізетін қуат деп екіге бөлді. Қозғалғыш қуат бүкіл тірі

организмге ортақ. Ал танып-білу қуаты жануарлар мен адамдарға ғана тән, бұлар сыртқы дүниені түсіне, сөзіне алуға қабілетті. Өсімдіктерде мұндай қабілет жоқ. Соңдықтан да, олар бұл топқа кірмейді. Адамда ең алдымен қоректендіру қуаты пайда болады. Бұл адамдардың тәні, яғни өсіп өнуге негіз болатын дене бітімі. Адамның танып білу қуаты да екіге бөлінеді. Оның біріншісі – сыртқы жан қуаты немесе оның түйсіктену қуаты деп аталады. Мұндай қабілет сыртқы дүние зарттарының сезім мүшелеріне тікелей әсер етуінен туады сыртқы жан қуатының бес түрі бар. Олар – көру, есту, дәм, иіс, тері түйсіктері. Екіншісі - ішкі жан қуаты делінеді. Бұларға еске түсіру, талпыну қабілеттері жатады. Адамды жануарлардан ерекше бөліп тұрған қуат - оның ақыл-парасаты, яғни ойлай, сөйлей алу кабілеті.

Ұлы ғұлама бұл жерде адамның психологиялық, әсіресе физиологиялық әрекетіне тәннің, дененің жеке мүшелердің (аяқ, қол т.б.) атқаратын қызметіне ерекше мән береді. Оның пікірінше адамның күнбе - күнгі тіршілігінде организмнің саулығымен, тәндің қалпына келтіруге қолданылатын шараларды білу керек, Үшіншіден, ол аурудың түрлерін білумен қатар оның себептерін, әсіресе кеселді жоятын жолдарды білуге, организмдегі аурудың әрекетін бақылай алуға тиіс. Төртіншіден, дәрігерге сау және сырқат мүшелердің айырмашылықтарын айқындау, оның басты белгілерін білу, ішкі мүшелерді зерттеу қажет. Бесіншіден, тамақтану режимін, дәрі - дәрмекті (фармакология) қолдану жолын және дәрілердің ерекшеліктерін, олардың әсерлілігін арттыратын барлық құралдарды білу қажет. Алтыншыдан, ауру адамның денсаулығын шығайтуға себепші болатын әсер заңдарын білу және қолдану жолдарын меңгеру керек.

Әл-Фараби қара түнек кең жайлаған заманда жаратылыстану ғылымдары ішіндегі ең сүбелілерінін бірі - медицина туралы қызықты пікірлер айтып бұл ғылымның деректерін адамның тіршілік қажеттеріне пайдалануды қарастырған. Ұлы ғұлама медициналық мәселелерді психология ғылымымен жақындастыруды ерекше мақсат еткен. Сондықтан да, оны шығыс әлемінде медициналық психологияның негізін қалаушылардың бірі деп те айтуымызға әбден болады.

Әл-Фараби өзінің «Ізгі қала тұрғындарынын, көз - қарастары туралы трактат» дейтін әйгілі философиялық еңбегінде жүрек туралы былай дейді: «Жүрек - басты мүше мұны тәннің ешқандай басқа мүшесі билемейді, Бұдан кейін ми келеді... Оның өзін жүрек билейді... Жүрек - ішкі табиғи жылылықтың көзі. Басқа мүшелерге жылылық нақ осыдан тарайды». Өзінің, «Он жетінші сөзінде» Абай да Фараби ойын қайталаған сияқты, өйткені ол мен барлық билікті жүрекке беремін, ол адам тіршілігінің патшасы, әміршісі, - дейді. Жалпы жан дүниесін жүрек қызметімен байланыстырған алғаш Аристотель болатын. Жан мен тәннің ара қатынасы туралы дәйекті пікір айта алмаған бірінші ұстаз, жан дүниесінің орталығы жүрек деп түсінген. Мұны әл-Фараби, Абай секілді Ғұламалар Аристотель түсінігінше қабылдап кете берген. Кейбір зерттеушілер айтатындай, ұлы ойшылдар адамның бар тіршілігін жүрекке әкеліп телігенде өздерінің гуманистік, адамға қамқорлық жасауға байланысты

ойларын білдірмек те болған болар дейді. Бірақ бұлай деп ойлау ғылыми тұрғыдан жаңсақ болады. Жүрек культінің басты себебі жан мен тән мәселесінің ара қатынасын дұрыс шеше алмауда (әсіресе, жанды мәңгі - бақи өлмейді деп қате түсіну. - Қ.Ж.) жан дүниесінде мидың, нерв жүйесінің жетекшілік ролін ұғына алмауға келіп тіреледі. Біздің бұл айтқанымызды жоғарыда келтірілген Фараби пікірі де («Жүрек басты мүше... бұдан кейін ми келеді») қуаттап тұрған жоқ па?

Екі ұлы ой алыбының жан мен тән туралы түсініктері де сөйтіп идеалистік - метафизикалық пайымдаулар мен (жанды мәңгі бақи өлмейді деу) материалистік сарындармен (жанды сыртқы дүниенің денедегі яғни жүректегі сәулесі деп түсіну) араласып жататындығы байқалады, Абайдың бұл жердегі Фарабиден айырмашылығы - олөсімдікте де жан болады дейтін жаңсақ, пікірді қостамай, ақыл - ой әрекетінің жүрекпен байланысын мойындайды (Фараби ойлауды тәнмен байланысы жоқ Алла тағаланың рухымен болатын қуат деп ұққан. - Қ.Ж.) сананың дамуындағы іс-әрекеттің маңызын дұрыс түсіндірді.

Фараби мен Абай пікірлері этика мәселесінде де (білім - ғылымның адамның моралъдық жағынан жетілудегі жетекші орны, мінез-құлықтың туастан пайда болмай, өзгеріске түсіп отыратындығы, жазмыштан ештеңенің болмайтындығы т.б.) бір арнадан материалистік пайымдаулардың төңірегінен табылады,

Арада мың жылдай уақыт жатса да ғұламалардың көз қарасындағы осы секілді пікір үндестігі мен ой іліктестігі кімді де болса қайран қалдырады.

Халқымыздың Х-ХІ ғасырлардағы тарихынан елес беретін, қоғамдық ой - пікірлеріміздің төркіндерінің бірінен саналатын көне туындыларымыздың бірі - Жүсіп Баласағұнның«Құдатғу білік» шығармасы.

Бұл - дидактикалық, моральдық - этикалық сарында жазылған шығарма. «Құдатғу білік» - түркі сөздері. Мұның біріншісі, «Құдатғу», «құт», «бақыт», «құтты», ал екіншісі «сөз» – «білік», «білім», «кітап» деген мағынаны білдіреді. Олай болса. «Құдатғу білікті» қазақша «білімді құтайтушы кітап, «бақытқа жетудің ғылымы» деуге де болады. Кітап 85 тараудан, 6500 өлең жолынын тұрады. Дастан оқиғасына аз ғана топ қатысады. Автор мұндағы төрт кейіпкерді төрт қасиеттің (әділет, дәулет, парасат, қанағат) иесі етіп алады. Дастан төрт кейіпкердің арасындағы бақыт туралы сөз жарысына - диалогқа құрылған. Шығарманың бұл ерекшелігі бізге айтыс жанрының тууы жайында да көптеген қызықты деректер береді. Кітап Қараханид мемлекетін нығайту, оның даңқын шығару мақсатында жазылған. Бұл өлке кезінде шаруашылығы шарықтап өскен, жазу, сызу өнері дамып, мәдениеті өрлеген, зиялы оқымыстылары көп ел болса керек. Мәселен, осы қаладан шыққан Қашқари 1072-1074 жылдары «Диван лұғат ат түрк», Жамал Қарши (1230-1305), «Мұлхакат ул Сурах» атты кітаптар жазған. «Құдатғу біліктің» авторы Жүсіп Баласағұнның туып, өсіп, тәрбие алған жері онша қашық емес) сол кезде қаңлы тайпасының астанасы болған.

Дастанның мазмұнын ұғыну қиынға соқпайды, ол қарапайым тілмен жазылған. Жазылу стилі жағынан ол араб - парсы поэзиясымен, әсіресе,

Фирдоусидің атақты «Шахнамысымен» үндес.

Баласағұндық Жүсіптің, «Құдатғу білікті» түркі тілінде жазуы, сөйтіп, оның өз ана тілін аса қадір тұтып, құрметтеуі ерекше атап етуді қажет ететін жайт. Автор билеу жүйесін тәртіпке түсіру, елдің бейбіт өмір суруі жөнінде қам жеу - бұл бәрінен бұрын халық игілігі үшін қызмет ету дұрыс тұжырымдайды. «Семсер мемлекетті ұлғайтып, оның билеушісі алдында бас июшілерді көбейтсе, қалам мемлекетті нығайтып, оның билеу жүйесін ретке келтіреді, яғни мемлекеттік аппараттың қызметі атқа мінген мың сан нөкерден кем түспейді», дейді Баласағұндық Жүсіп. Дастанның оқырман көңілін ерекше аударатын тағы бір ерекшелігі - мұнда адам психологиясының түрлі жақтарын көрсететін қызғылықты деректердің (кісінің көңіл - күйі, қайғы - қасіреті, қуаныш - сүйініші т.б.) молдығы. Мәселен, автор бұл: жерде жанға шипа тек тәуіптің дәрісі ғана емес, қасындағы жора - жолдас, көрші - қонсың құрбы - құрдасың, бұған әлеумет пен қоғамның да әсері тиіп отыратындығын айтады. «Құдатғу біліктің енді бір көңіл аударарлық жері - мұнда сол кездегі ғылым салаларынан біраз мағлұмат берілетіндігі. Бұл жөнінде совет тюркологі А. Валитова былай дейді: «Құдатғу білік» авторының медициналық әдебиеттерден мол хабары барлығы байқалады. Ол, әсіресе, ибн Сина мен орталық азияның басқа да көптеген ғалымдарының. дәрігерлерінің ғылыми қағидаларымен жете таныс болған. Мәселен, дастанда дүниені құрайтын төрт түрлі элемент жайлы, темпераменттер туралы, денсаулық сақтау жөнінде, ауру, сырқаттану және оның себептері, бұлардың адамның жас ерекшелігіне, ауа райына тәуелділігі, тамақтандың гигиенасы, ауру адамды емдеудің тәсілдері т.б. мәселелер әр қырынан сөз болған [2].

Біздің пікірімізше, баласағұндық Жүсіптің моральдық психологиялық, қағидалары да ибн Сина мен әл-Фарабидің этикалық жүйесімен байланысып жатқан сияқты, өйткені аталмыш дастаннан да адамдарды тәрбиелеу мемлекеттің негізгі міндеттерінің бірі, зұлымдық - әлеуметтік ауру, оны тәрбие арқылы жоюға болады, адамдардың қылықтары мен қасиеттерін жетілдіре бере, қоғамды да, мемлекетті де жақсартуға болады дейтін белгілі идея аңғарылады.

Баласағұндық Жүсіптің философиялық қисынын сөз еткенде ежелгі гректер мен әл-Фараби, ибн Синалар іліміне теориялық арқау болған бүкіл әлемдік үйлесімдік теориясы еріксіз еске түседі. Әлем төрт түрлі элементтен (жер, су, ауа, от) құралған, бұлардың пропорциясы дүниедегі заттарды бір-бірімен үйлестіріп тұрады дейтін концепцияға ұқсас жайттарды осы дастаннан да көптен кездестіруге болады. Автордың түсінігінше, осы айтылған үйлесімділік қоғамдық - әлеуметтік жағдайлардан да орын алады. Мәселен, ел билеушіден әділет, дәулет, қанағат, парасат сияқты төрт қасиет түгел табылса, онда мұндай басшысы бар елдің қойының үстіне боз торғай жұмыртқалайды. Осы төрт қасиеттің бір - бірімен тығыз байланысы жатқаны абзал. Мәселен, ел билеушісінің халыққа әділдігі тек барша жұртты ғана бақытқа жеткізбейді, ол, сонымен бірге патшаның өзін де бақытты етеді, өйткені ол атын бүкіл әлемге жаяды, халықты бақытқа бөлейді. Білім мен ақыл әділеттілікке қосақтаса жүруі тиіс, бұларсыз әділ заң шығаруға болмайды. Ақыл адамның қанағатын да реттеп

отырады. Мәселен, адамның азға қанағат етуі, тағдырға бой ұсынуы, жаман жолға түспеуі - барлығы да ақылдық арқасы деп, тұжырымдайды Жүсіп өз философиясын.

«Құдатғу білікте» жоғарыда ескерткеніміздей дәуір тілімен айтылған ғибратты сөздер көп. Мұнда бүгінгі күн талабына қайшы келмейтін әртүрлі әлеуметтік, философиялық, этикалық, эстетикалық, тарихи, географиялық, педагогикалық, психологиялық деректер де аз емес. Дастан лингвистикалық тұрғыдан біршама зерттелген деуге болады. Ал басқа ғылымдар тарапынан жүргізілген зерттеулер әзірге бізге мәлім емес.

«Құдатғу біліктің» он бес тараулы түгелдей дерлік моральдық, психологиялық мәселелерді әр қырынан сөз етеді. Бұлардың бірінде адамға білім мен ғылымның не үшін қажет екендігі (6, 10, 28-тараулар) айтылса, енді бір тарауларда бақытқа жетудің жолдары, адамның жақсы - жаман қылықтары (9, 16 - тарау) сөз болады. Мұнда сондай - ақ сөз өнері, шешендік қасиет (7, 11, 2.2 тараулар) дәріптеледі, ел билеушілер мен әкімдерге қажетті-сипаттар (29, 30-тараулар) әртүрлі әлеуметтік топтардың бір бірінен айырмашылықтары (ақындар, дін иелері, уәзірлер, шаруалар, саудагерлер, ғалымдар, диқаншылар, көпестер, қол өнершілер т.б.) жайлы сөз қозғалады. Дастанның 52-ші тарауында отбасында ұл мен қызды қалай тәрбиелеу керек, оларды оқытудың жолдары, бала тәрбиелеудегі ата - ананың ролі тағы осындай мәселелер сол заман тұрғысынан сөйленеді.

«Құдатғу біліктегі» ел басшыларының әлеуметтік психологиялық ерекшеліктері, адамдардың жақсы – жаман қасиеттері, білім мен ғылымның маңызы туралы айтылған пікірлер педагогикалық және психологиялық тұрғыдан оқырман назарын өзіне аударады. «Құдатғу біліктің» 29-30 тарауларында X-XII ғасырлардағы Караханид мемлекетінің ел билеген басшылары мен ізгі жақсылары туралы сөз болады. Автор бұларды жұртқа идеал етіп ұсынады, оларға еліктеп үлгі - өнеге алу қажеттігін айтады.

Жоғарыдағы айтылған ұлы шығыс ғұламаларының ой пікірлері қазақ психологиясының негізін салды деуге болады, сөйтіп қазақтың этногенезінде «психология» деп аталмағанымен, ұлы дала жан ілімінің дамуы мен қалыптасуына зор әсер етті.

Халқымыздың психологиялық ой-пікір тарихының қалыптасып, даму жолын қазақ елінің азаматтық тарихымен орайластыра отыра, бұл үрдісті негізгі **төрт кезеңге** бөліп қарастыруды ғылыми тұрғыдан дұрыс тұжырым деп есептейміз.

Мұның **бірінші кезеңі** - VI-XIV ғғ. басталатын қазіргі түркі тектес халықтардың бәріне ортақ психологиялық ой пікірлердің ілкі бастау, түп-төркініне ежелгі түркі ескерткіштері «Күлтегін», «Тоныкөк», «Білге қаған», Орхон-Енисей жазулары мен әл-Фараби, Ж. Баласағұни ж.т.б. тағылымдарын жатқызған жөн. **Екінші кезең** - қазақ хандығының құрылу дәуірінен басталып, Қазан төңкерісіне дейінгі психологиялық ой-пікірлердің дамуын қамтыса, **үшінші кезең** – психология ғылымының кеңестік Қазақстанда маркстік идеялармен рухтанған, яғни коммунистік идеологияның дәурендеген кезеңіне

тұстас келеді. **Төртінші кезең**- бұл тәуелсіздік жылдарынан бастау алатын, қазіргі егемен елдің психологиясы.

XV-ші ғасырдың бірінші жартысындағы психологиялық ойлар дала философы атанған Асан Қайғы толғауларында, қара үзген шипагер Өтейбойдақ Тілеуқабылұылының «Шипагерлік баянынан» ерекше көрініс тапқан [3]. Дала ғалымы аталған еңбегінде адамның жан құбылыстары (түйсік, ойлау, сөйлеу, қиял, дағды, мінез, қабілет, т.б.) туралы біраз мағлұматтар келтіреді. Ғұлама адамның иіс түйсігін - мұңқ (қазіргіше иіс), татым (дәм), ойлауды «ойламалық», сөйлеуді «сөйлемелік», миды «мияқ» атауларымен өрнектейді. Ол өзінен бұрын өмір сүрген ұлы ғұламалардың (әл-Фараби, Жүсіп Баласағұни, т.б.) жан туралы түсініктеріне сүйене келіп, дүниедегі тіршіліктің басқарушысы, реттеушісі жүрек десе де, мидың атқаратын рөлін жоққа шығармайды. Оның адам есіне, ойлауына байланысты ой-түйіндері мен келтірілген нақты мысалдары қазіргі ғылым тұрғысынан дәйекті де, нанымды.

Осындай психологиялық ой-пікірлерді екінші дала ғалымы Мұхаммед Хайдар Дулати да айтқан. Оның қазақ халқының өзіндік психологиясы, ел басқару, дін мен денсаулық, ұрыс жүргізу туралы айтқандары психологиялық тұрғыдан ерекше назар аудартады.

Қазақ халқының азулары алты қарыс философ-жыраулары - Шалкиіз, Жиембет, Ақтамберді, Шал ақын, Бұқар Қалқаманұлдарының көшпенділер психологиясының сан қырларын суреттейтін толғаулары, дала дипломаттары атанған ұлы үш биіміз - Төле би, қаз дауысты Қазыбек би, Әйтеке билердің психологиялық тұрғыдағы аса құнды ойларымен тоқайласып жатады.

XIX ғасырдың екінші жартысындағы психологиялық ой-пікірлердің дамуы қазақтың үш ой алыбы - Ыбырай, Шоқан, Абай есімдерімен байланысты екендігі белгілі.

XX ғасырдың бірінші ширегіндегі психологиялық ой-пікірлердің дамуына - Ш. Құдайбердіұлы, С. Торайғыров, А. Байтұрсынов, М. Жұмабаев, Ж. Аймауытов, Мәшһүр - Жүсіп Көпеев, т.б. еңбектері зор әсер етті.

Қазақ топырағында XX ғасырдың басында тәлімдік ой-пікірлерімен ұлттық колоритке толы психологиялық көзқарастарымен барша жұртты тәнті еткен, қазақ жантану ілімінің көшбасшысы ретінде танылған Ж. Аймауытовпен қатар, оқу-тәрбие ісіне тікелей қатысты педагогикалық психологияға ерекше ден қойған М. Жұмабаевтың қосқан үлесін ерекше атап өтуге болады.

Жоғарыда айтылғандай, қазақтың халықтық психологиялық ой-пікірлері шығыстың ұлы ғұламаларының тұжырымдарынан сусындап, XX ғасырдың 20 жылдарында ұлттық ғылыми психологиясына ойысты деуге болады, ал оны үстіміздегі XXI ғасырда өрістету - қазіргі және бізден кейінгі ұрпақтың еншісінде болмақ.

Әдебиеттер:

1. Әл-Фараби. Философиялық трактаттар. - Алматы, 1973. - 290 б.
2. Жарықбаев Қ. Қазақ психология ғылымы. 1 том. - Алматы, 2017. - 308 б.
3. Тілеуғабылұлы Ө. Шипагерлік баян. - Алматы: Жалын, 1996. - 43 б.

В НАЧАЛЕ СЛАВНЫХ ДЕЛ: 35-ЛЕТИЮ КАФЕДРЫ ПСИХОЛОГИИ КАРГУ ИМ. Е.А. БУКЕТОВА ПОСВЯЩАЕТСЯ

Шаукенова З.К.

Как же быстро пролетели 10 лет с четверть векового юбилея кафедры психологии Университета Букетова. Для меня большая честь вновь получить приглашение на юбилейную конференцию, которая в этом году проходит в рамках празднования 100-летия выдающегося казахстанского ученого, чье имя носит Университет - Евнея Арстановича Букетова. Человека с Большой Буквы, к которому в нашей семье относятся с особым пиететом. В далеком 1965 году после окончания химического факультета Московского Государственного Университета им.М.В. Ломоносова мою маму на работу в Химико-металлургический институт АН КазССР принимал сам Е.А. Букетов. Интеллигент, интеллектуал, тонкий психолог, заботливый руководитель - таким он запечатлился в моем сердце, благодаря рассказам мамы и ее коллег.

35-летие кафедры психологии Карагандинского университета им. Е.А. Букетова - знаменательная дата для тех, кто здесь учился и учится сейчас, кто здесь работал и продолжает работать сегодня, а также для многих, кто за это время получил реальную психологическую помощь благодаря выпускникам кафедры. А ведь всего 35 лет назад, сейчас в это трудно поверить, но людям в нашей стране было незнакомо само слово «психолог», и мало кто в то время видел «живого» психолога и понимал зачем он нужен.

Моему профессиональному становлению очень сильно помогло образование, полученное мною в одном из престижных университетов Советского Союза. Сама учеба в Ленинграде стала в свое время подарком судьбы благодаря тому, что Карагандинский Университет Букетова направил меня на учебу на факультет психологии Ленинградского Государственного Университета. Там же позже я закончила заочную аспирантуру и в 1995 году защитила кандидатскую диссертацию по социальной психологии. Я очень дорожу тем, что после окончания факультета психологии ЛГУ в 1987 году мне посчастливилось 10 лет проработать в социально-психологической службе Карагандинского металлургического комбината. Именно заводская проходная Кармета вывела меня в люди, сделав не просто специалистом социологом, а социологом-практиком. Благодаря этому и состоялись все мои научные достижения и звания - доктор социологических наук, профессор, академик НАН РК, Заслуженный деятель Республики Казахстан.

В 1993 году я получила приглашение работать на кафедре психологии КарГУ в качестве штатного совместителя. С этого момента началась моя преподавательская деятельность в вузе, которую после переезда в Астану я продолжила на кафедре социологии и международных отношений, на кафедре психологии в Евразийском национальном университете им. Л.Н. Гумилева, а с 2007 года в Казахском национальном университете им. аль-Фараби.

О достижениях и успехах кафедры психологии Университета Букетова

очень хорошо и подробно написано на сайте Университета. Со своей стороны и мне хочется поделиться своими воспоминаниями о тех, кто стоял у истоков и был в начале ее славных дел.

Основа успешного развития кафедры психологии университета и ее достижений, главным из которых, на мой взгляд, являются профессиональные успехи ее учеников - ее основоположники, люди, которые все начинали. Замечательно, что, будучи настоящими энтузиастами своего дела, каждый из них был последователем известной психологической школы и носителем уникального профессионального психологического знания.

Одно имя безусловно вписано в историю становления кафедры, в целом в историю становления отечественной психологической науки золотыми буквами - Джакупов Сатыбалды Мукатаевич. Все знали его, как президента Казахской ассоциации психологов, заведующего кафедрой общей и этнической психологии Казахского национального университета им. аль-Фараби (г. Алматы), почетного профессора МГУ имени М.В. Ломоносова, доктора психологических наук, профессора.

При этом - и это особенно хотелось бы подчеркнуть, - что в 1990 году именно он был *первым* заведующим кафедрой психологии в КарГУ и *первым* куратором *первой* группы студентов-психологов.

Благодаря С.М. Джакупову, выпускнику факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, его приверженности деятельностному подходу в психологии, многим студентам казалось, что Алексей Николаевич Леонтьев читает свои лекции где-то рядом, в этих же стенах, а его книга «Проблемы развития психики» была для всех как психологический букварь, который все знали практически наизусть. Многие выпускники, став преподавателями психологии, старались подражать его манере читать лекции, используя тезисы на маленьких карточках.

Мне повезло в жизни, будучи еще студенткой, стать свидетелем, как он на самом деле волшебно владел искусством чтения лекций. На четвертом курсе университета я приехала на практику в университет и он разрешил мне на своих поточных лекциях тестировать своих студентов. Его лекцию по стилям руководства, склонностью к руководящей деятельности с удивительными иллюстрациями позже я много раз с успехом повторяла в аудиториях руководителей на Карметкомбинате и мысленно благодарила Саке за его уроки мастерства. Мне также повезло поработать с ним, когда я работала деканом факультета философии и политологии Казахского национального университета им. аль-Фараби. Он был настоящим заведующим кафедрой. Я очень благодарна ему за совместную работу, за его поддержку и особенно за то, что он всегда подчеркивал, что гордится и доволен мной. Ведь именно он в далеком 1982 году, будучи заместителем председателя приемной комиссии КарГУ вытащил для меня лотерейный билет - из нескольких личных дел абитуриентов отобрал именно мое и меня направили на учебу в Ленинград. Героиня культового фильма «Москва слезам не верит» говорит: «Как подумаю, что было бы, если бы я тогда не села в эту электричку». Так и я думаю, что было бы, если бы

Сатыбалды Мукатаевич отобрал бы тогда не мою кандидатуру… Безмерно благодарна ему!

Невероятно грустно и больно осознавать, что такой уникальный человек, ученый, педагог и психолог так рано ушел из жизни. Ему по праву принадлежало бы первое слово на юбилее кафедры.

С двумя главными людьми, благодаря инициативе и усилиям которых состоялось 35 лет назад открытие кафедры психологии в КарУ судьба свела меня в самом начале моей профессиональной деятельности. Это доктора психологических наук, профессоры Клочко Виталий Евгеньевич и Краснорядцева Ольга Михайловна. В 1987 году, когда на Карметкомбинате была создана социально-психологическая лаборатория, именно они приезжали со своими лекциями по психологии для руководителей комбината, помогали с первыми программами психологических исследований, позже готовили кадры для нашей социально-психологической службы на созданных ими курсах переподготовки.

В.Е. Клочко, начиная с 1967 года, в течение 26-ти лет работал в Карагандинском университете Букетова. Благодаря ему большинству студентов стал близок и понятен мир идей Льва Семеновича Выготского и Олега Константиновича Тихомирова. А его лекции по психологии мышления и методике преподавания психологии, его неповторимая манера преподавания (в том числе «…студенту должно быть непонятно, как говорит и пишет преподаватель…») оказали огромное влияние на формирование профессионального образа мира первых выпускников кафедры. Очень интересными и всегда посещаемыми всеми студентами были такие лекционные курсы, как «Педагогическая психология», «Психопрофилактика неблагоприятных функциональных состояний», «Психология профессионализма», «Психодиагностика», которые вела О.М. Краснорядцева. В программу подготовки педагогов-психологов на специальных курсах Ольга Михайловна включила курс социально-психологического тренинга и пригласила меня его вести. Поскольку я работала на Карметкомбинате, то эту работу я могла вести только в выходные. В течение нескольких месяцев, в пятницу после работы я выезжала в Караганду домой к Ольге Михайловне, где она со своими прекрасными родителями окружали меня теплом и заботой и следующие два дня - субботу и воскресенье работала тренером в группах будущих школьных психологов.

Переехав сначала в г. Барнаул, а позже в г.Томск, они продолжали поддерживать профессиональные и личные контакты со своими казахстанскими коллегами. Приезжали в Астану, чтобы поддержать становление кафедры психологии в столичном филиале Университета «Кайнар», позже когда я возглавляла диссертационный совет в КазНУ им.аль-Фараби помогали с отзывами, рецензиями. Многим дали зеленый свет, организовав обучение в аспирантуре, соискательство и защиты диссертаций. Я безмерно благодарна, что моя первая ученица, выпускница первого набора психологического отделения Университета Букетова Дарина Даненова свою

кандидатскую диссертацию защитила в диссертационном совете Барнаульского государственного педагогического университета при содействии В.Е. Клочко и О.М. Краснорядцевой.

Эти два человека являли собой удивительный слаженный проверенный годами тандем - двух профессионалов и прекрасных людей. Виталий Евгеньевич - профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Томского государственного университета, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации. Ольга Михайловна - заместитель декана по учебной работе, заведующая кафедрой психологии образования и педагогики факультета психологии Томского государственного университета, ответственный секретарь Сибирского отделения Российского психологического общества.

Виталия Евгеньевича Клочко не стало 11 февраля 2017 года. Авторитетное российское издание «Психологическая газета» в том году написала: «3 августа 2017 исполнилось бы 74 года *выдающемуся* российскому психологу, профессору Виталию Евгеньевичу Клочко».

Обязательно хочется отметить также еще трех замечательных женщин-педагогов кафедры психологии Университета Букетова, которые благодаря своему высокому профессионализму, педагогическому такту и личному обаянию, повлияли в личностном и профессиональном смысле на каждого студента.

Человек, который все эти 35 лет остается бессменно предан кафедре, несколько лет был ее руководителем, это - Блок Ольга Григорьевна, психолог, старший преподаватель кафедры психологии, заведующая психологической службой Карагандинского университета им. Е.А. Букетова. Отношения студентов и преподавателей кафедры всегда были особенно теплые и уважительные, «любая искорка вовремя потухала» и каждый мог найти для себя поддержку и совет. Бесспорно, во многом это заслуга именно Ольги Григорьевны. Я очень благодарна ей за нашу совместную тренерскую работу на первых группах социально-психологического тренинга для начальников цехов Карметкомбината.

Не могу не сказать о Бендас Татьяне Владимировне, человеке, сформировавшем профессиональный интерес многих студентов к социальной и гендерной психологии. Татьяна Владимировна - доктор психологических наук, доцент, многие годы заведовала кафедрой социальной психологии Оренбургского Государственного Университета, руководитель лаборатории Гендерной психологии при Оренбургском Государственном Университете. К Ольге Григорьевне и Татьяне Владимировне испытываю чувство благодарности за их особое отношение ко мне. Нас, безусловно, сближала одна альма-матер, они обе - выпускницы факультета ЛГУ.

Огромные слова благодарности мне хочется выразить Амировой Бибисаре Аубакировне, доктору психологических наук, профессору, академику Академии педагогических наук Казахстана, которая также несколько лет возглавляла кафедру психологии, прежде всего, за создание всех необходимых

условий для обеспечения профессиональной подготовки студентов казахского отделения. Б.А. Амирова человек неравнодушный, ответственный, всю себя отдающая своему любимому делу - психологической науке, воспитанию студентов, формированию из них профессионалов. Скольких кандидатов и докторов психологических наук в нашей стране она поддержала в качестве рецензента их диссертаций. Она прекрасный организатор многих форумов, в том числе и данной конференции.

Сегодня, оглядываясь назад, горжусь тем, что тоже смогла внести свой посильный вклад в становление кафедры, как преподаватель и как руководитель дипломных работ студентов первых ее выпусков. Особо хотелось вспомнить и рассказать об уникальном опыте, думаю, что можно смело сказать об успешном эксперименте, связанным с практической подготовкой студентов-психологов Университета Букетова.

В 1993 г. на Карметкомбинате возникла острая необходимость в укомплектовании социально-психологической службы специалистами психологами. Надо сказать, что в то время подобных специалистов в Казахстане просто не было. Чтобы сосчитать всех практических психологов страны, хватило бы пальцев одной руки. В связи с этим я встретилась с ректором университета, профессором Ж.С. Акылбаевым, объяснила ситуацию и предложила направить с 4-го курса 10 человек к нам в службу на летний период. И затем пятерых из них, кто пройдет отбор, мы в сентябре официально примем в штат, и они в течение 5-го курса будут у нас работать, соответственно им нужно будет дать разрешение на свободное посещение занятий. И ректор согласился! Вообще Жамбыл Саулебекович заслуживает огромных слов благодарностей и самой светлой памяти за все, что он сделал для отечественного вузовского образования, для КарГУ, и огромное спасибо ему за его отношение к нашей психологической науке, к становлению и поддержке кафедры психологии. В этом был и личностно-ориентированный подход, такой важный в психологии, его дочь Гульжан Акылбаева - выпускница психологического отделения, кандидат психологических наук. Все 5 человек (из них четыре девушки), которые прошли карметовскую школу, стали востребованными специалистами в области практической психологии.

Так, Дарина Даненова, которая первой среди них защитила кандидатскую диссертацию по психологии в России, подтвердила ее в Казахстане, работала экспертом в Администрации Президента РК, в исследовательской компании «ЦЕССИ-Казахстан», которую в 1997 году мы создали с нашими российскими коллегами, а позже она сама создала и возглавила созданную ею успешную исследовательскую компанию, работала главным экспертом в Казахстанском институте стратегических исследований при Президенте Республики Казахстан. Маншук Бокенчина под руководством Джакупова С.М. защитила кандидатскую и в 2011 году докторскую диссертацию по психологии и работает в исследовательских структурах КНБ РК.

Символично то, что год, когда началась подготовка психологов в КарГУ - это значимый год для всей нашей страны. 25 октября 1990 года - особая дата

для граждан Казахстана, символизирующая начало новой страницы развития Республики Казахстан. В этой новой для всех казахстанцев жизни, с ее новыми перспективами и возможностями, а также трудностями и опасениями, выпускникам нашей кафедры было предопределено помогать людям быть профессионально успешными и счастливыми в личностном плане. И если посмотреть на то, где и кем работают наши выпускники в настоящее время, то можно с уверенностью сказать, что они с этой задачей, даже можно сказать, миссией, хорошо справляются. Среди них есть директора HR-отделов крупных коммерческих организаций, проректора, деканы и ведущие преподаватели в высших учебных заведениях, кандидаты психологических наук, руководители собственных консалтинговых компаний, высококлассные специалисты-психологи в области судебно-медицинской экспертизы, правоохранительных структур и органов национальной безопасности, а также организационной психологии и педагогической психологии - Мадина Умуркулова (проректор по академическим вопросам Университета Букетова), Акбота Жаппар (корпоративный психолог АО «Казатопром»), Дауирхан Кожахметов (директор «Дома школьников №1 Управления образования г.Алматы), Наталья Ли (член правления, HR-директор группа кампаний «Alageum Electric»), Мадина Нигмадилова (психолог Авиационного медицинского центра РГП «Казаэронавигация») и многие многие другие.

Психология как наука и практика прошла большой путь становления и влияния на жизнь общества. Подтверждение этому - возникшая необходимость принятия в стране закона, который бы защищал права как психологов, так и населения, способствуя получению людьми квалифицированной психологической помощи. Отвечая этим актуальным запросам, женское крыло партии «Amanat» инициировало работу по приоритету «Содействие и развитие психологической службы». В экспертный пул вошли практикующие психологи, исследователи и преподаватели вузов с большим опытом работы. И среди них выпускники и сотрудники кафедры психологии Университета Букетова.

От всей души поздравляю кафедру психологии Карагандинского университета им. академика Е.А. Букетова, ее выпускников, всех тех, кто в разные годы оказался счастливо причастен к истории ее становления, с этой замечательной датой - 35 лет, и желаю продолжать оставаться лучшим центром подготовки психологов в нашей стране!

1. ЖАС ЕРЕКШЕЛІК ЖӘНЕ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯНЫҢ МӘСЕЛЕЛЕРІ.
1. ПРОБЛЕМЫ ВОЗРАСТНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ.

ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ТҰЛҒАЛЫҚ ДАМУЫНДАҒЫ ОТБАСЫЛЫҚ ТӘРБИЕ СТИЛІНІҢ РӨЛІ

Алтаева А.Б.

Эмоционалдық тұрақтылық – адам психикасының маңызды аспектілерінің бірі болып табылады. Бұл адамның стресс пен қиын жағдайлардан туындайтын эмоцияларына деген реакциясын басқару қабілеті, сонымен қатар оның өзін-өзі реттеу және психологиялық тепе-теңдікті сақтау қабілетін білдіреді. Эмоционалдық тұрақтылықтың денсаулыққа әсері кеңінен зерттелген, бұл жайында көптеген ғылыми зерттеулер көрсетуде, бұл қасиет адамның психологиялық және физикалық денсаулығын сақтауға ықпал етеді. Эмоционалдық тұрақтылықтың өмір сапасына тигізетін әсері оның мәнін терең түсінуді қажет етеді. Мақалада эмоционалдық тұрақтылықтың денсаулыққа әсері мен оны жақсарту әдістері қарастырылады.

Эмоционалдық тұрақтылық – адамның психологиялық жағдайын басқару қабілеті. Бұл қабілет адамның эмоционалды реакцияларын бақылауға, шиеленіс пен күйзелістерге адекватты жауап беруге, сондай-ақ өз эмоцияларын дұрыс бағытта басқаруға мүмкіндік береді. Көптеген ғылыми зерттеулер эмоционалдық тұрақтылықтың депрессия, мазасыздық, стресстің алдын алуға және оларды басқаруға үлкен әсері бар екенін көрсетеді.

Эмоционалдық тұрақтылықтың психологиялық денсаулыққа әсері депрессия мен алаңдаушылықтың деңгейін төмендетуге, адамның өзіне деген сенімділігін арттыруға және өмірдің қиындықтарына қарсы тұру қабілетін нығайтуға мүмкіндік береді. Эмоционалдық тұрақтылықтың артуы адамның әлеуметтік қарым-қатынасын жақсартады, өйткені ол конфликтілерді шешу, өз эмоцияларын дұрыс білдіру және қоршаған ортамен үйлесімділік орнату қабілетін арттырады. Сонымен қатар, эмоционалдық тұрақтылықтың жоғары деңгейі адамның психологиялық бейімделуін және жалпы көңіл-күйін жақсартады [1; 75].

Эмоционалдық тұрақтылық тек психологиялық денсаулыққа ғана емес, физикалық денсаулыққа да тікелей әсер етеді. Эмоционалдық күйдің тұрақтылығы адамның ағзасындағы физиологиялық процестерге, әсіресе, жүрек-қан тамырлары жүйесіне, иммундық жүйеге және жүйке жүйесіне әсер етеді. Стресс пен күйзеліс жағдайында ағзада кортизол гормоны көп мөлшерде бөлінеді, ол ұзақ уақыт бойы тұрақты деңгейде болғанда иммундық жүйенің әлсіреуіне, жүрек-қан тамырлары ауруларының дамуына және ұйқының бұзылуына себеп болуы мүмкін [2; 23].

Алайда, эмоционалдық тұрақтылықтың жоғары деңгейі адам ағзасындағы

стресстің деңгейін төмендетуге және жүрек-қан тамырлары ауруларының алдын алуға көмектеседі. Бұл күй ағзаның гормоналды балансын тұрақтандырып, иммундық жүйені нығайтады. Эмоционалдық тұрақтылық физикалық белсенділікке де ықпал етеді: адам стресстен құтылу үшін жиі дене шынықтырумен айналысады, бұл өз кезегінде жүрек-қан тамырлары жүйесін күшейтеді және жалпы физикалық жағдайды жақсартады.

Эмоционалдық тұрақтылықты дамыту үшін бірнеше тиімді әдістер бар. Әрбір адам өз эмоционалды жағдайын бақылау арқылы денсаулығын сақтай алады. Эмоционалдық тұрақтылықты дамыту үшін стресс басқару маңызды. Стресс деңгейін төмендету үшін медитация, тыныс алу жаттығулары, йога және басқа да релаксация әдістері тиімді болып табылады. Бұл әдістер адамға эмоцияларын басқаруға, денсаулығын нығайтуға және өмір сапасын жақсартуға көмектеседі [3; 29].

Физикалық белсенділік эмоционалдық тұрақтылықты арттырудың тағы бір маңызды тәсілі болып табылады. Жаттығулар мен спорт адамның көңіл-күйін жақсартып, стресс деңгейін төмендетеді, сонымен қатар ағзаның физикалық және психологиялық саулығын жақсартады. Сонымен қатар, әлеуметтік қолдау адамның эмоционалдық тұрақтылығын арттырады. Жақын адамдардан, достардан және әріптестерден қолдау алу адамға қиын сәттерде күш береді және оның эмоционалдық жағдайын жақсартады.

Когнитивті әдістер де эмоционалдық тұрақтылықты арттыруда маңызды рөл атқарады. Позитивті ойлау, өз-өзін қолдау және стресс жағдайларына қатысты дұрыс көзқарас қалыптастыру – эмоционалды тұрақтылықты сақтау үшін қажет дағдылар. Когнитивті психотерапияның әдістері адамның ойлау жүйесін қайта құрылымдауға, негативті ойларды жоюға және өзін-өзі басқаруға көмектеседі.

Қорытындылай келе, эмоционалдық тұрақтылықтың адамның психологиялық және физикалық денсаулығына тигізетін әсері өте зор. Эмоционалдық тұрақтылық – адамның өміріндегі психологиялық күйінің біркелкі әрі үйлесімді болуын қамтамасыз етеді. Ол жеке тұлғаның стреске деген төзімділігін арттырып, әр түрлі қиындықтар мен күйзелістерге тиімді жауап беру мүмкіндігін береді. Әсіресе, эмоционалдық тұрақтылық стресс пен мазасыздықтың деңгейін төмендетіп, адамның күнделікті өмірінде қиындықтармен күресуге көмектеседі [4; 28].

Эмоционалдық тұрақтылықтың артуы, ең алдымен, адамның өз эмоцияларын дұрыс басқаруына мүмкіндік береді. Бұл өз кезегінде адамның психикалық денсаулығына, қарым-қатынасындағы сапаға және өмірге деген көзқарасына айтарлықтай оң әсер етеді. Эмоционалдық тұрақтылықтың жоғары болуы күйзелістен туындайтын түрлі денсаулық мәселелерінің алдын алу мен емдеуге көмектеседі. Оның арқасында адамның иммундық жүйесі нығаяды, ұйқының сапасы жақсарады, жүрек-қан тамырлары ауруларының қаупі төмендейді және жалпы өмір сүру ұзақтығы артады [5; 12].

Эмоционалдық тұрақтылықты дамыту үшін арнайы тәсілдер мен әдістер қажет. Біріншіден, стресс басқару әдістерін үйрену маңызды. Бұл әртүрлі

тыныс алу жаттығуларын, медитация, йога, релаксация әдістерін қамтиды, олар адамға өз эмоцияларын басқаруға көмектеседі. Екіншіден, физикалық белсенділік маңызды рөл атқарады, өйткені дене шынықтыру жаттығулары эндорфиндердің бөлінуіне, яғни адамда жағымды эмоциялардың пайда болуына әсер етеді. Үшіншіден, әлеуметтік қолдау жүйесі өте маңызды. Отбасы мен достардың қолдауы, жұмыс орнындағы оң қарым-қатынас адамға психологиялық қолдау көрсетіп, оның эмоционалдық жағдайын жақсартады. Төртіншіден, когнитивті әдістер – адамның ойлау тәсілдерін өзгерту, негативті ойларды оң пікірлермен алмастыру арқылы эмоциялық күйді реттеуге көмектеседі [6; 96].

Эмоционалдық тұрақтылықты сақтау – бұл адамның өмір сапасын арттырудың және денсаулығын нығайтудың негізгі жолдарының бірі. Эмоционалдық тұрақтылықты қалыптастыру мен сақтау адамның күнделікті өмірінде өзін сенімді әрі тыныш сезінуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, бұл оның әлеуметтік қарым-қатынасын жақсартады, жұмыс өнімділігін арттырады және жалпы психофизиологиялық жағдайын оңтайландырады. Эмоционалдық тұрақтылықтың болмауы, керісінше, әртүрлі психологиялық ауруларға, депрессияға, стресс пен уайымға себеп болуы мүмкін. Сондықтан эмоционалдық тұрақтылықты дамыту адамның толыққанды өмір сүруіне ықпал ететін маңызды фактор болып табылады.

Әдебиеттер:

1. Қабдолов З. Психология негіздері. - Алматы: Қазығұрт баспасы, 2002.
2. Қожахметова Ә.С. Стресс пен оның адам денсаулығына әсері. - Алматы: Ғылым баспасы, 2005.
3. Құнанбаев А. Қазіргі психологиядағы эмоциялық тұрақтылық. - Алматы: Білім баспасы, 2010.
4. Сейітов Б.М. Эмоционалдық интеллект және оның тұлға дамуындағы рөлі. - Алматы: Елорда баспасы, 2008.
5. Нұрғали Б. Денсаулық психологиясы: Тұлға және қоғам. - Алматы: Атамұра баспасы, 2015.
6. Жұмабаев М. Жеке тұлғаның психологиялық бейімділігі. - Алматы: Рауан баспасы, 2010.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ПРОКРАСТИНАЦИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ: ОТ ПЕРВОГО КО ВТОРОМУ КУРСУ

Аркенова А.Н.
Алимбаева Р.Т.

Академическая прокрастинация представляет собой актуальную проблему в системе высшего образования. Многие студенты откладывают выполнение учебных заданий на последний момент, что негативно сказывается на их успеваемости и психологическом состоянии. Особенно остро проблема проявляется у первокурсников, которые только начинают адаптацию к требованиям высшего образования [1]. Цель данного исследования заключается

в изучении различий уровня академической прокрастинации между студентами первого и второго курсов университета.

Согласно данным различных исследований, академическая прокрастинация широко распространена среди студентов и может приводить к повышенной тревожности, депрессии, снижению когнитивных ресурсов и ухудшению общего самочувствия. Долговременная прокрастинация часто связана с низким уровнем саморегуляции, недостаточной мотивацией, высоким уровнем перфекционизма и страхом неудачи [2].

В современных условиях студенты сталкиваются с многочисленными академическими и социальными вызовами, что делает проблему прокрастинации особенно значимой. Современные образовательные программы требуют высокой степени саморегуляции, способности к долгосрочному планированию и эффективному управлению временем. Однако многие студенты испытывают трудности в этих аспектах из-за перегруженности учебными заданиями, давления со стороны преподавателей и родителей, а также необходимости совмещения учёбы с работой и другими обязанностями.

Дополнительно, цифровая среда создаёт новые формы отвлекающих факторов, включая социальные сети, онлайн-развлечения и информационный перегруз, что усугубляет склонность студентов к откладыванию учебных задач. Согласно данным различных исследований, академическая прокрастинация является распространённым явлением, затрагивающим от 50 до 80% студентов в той или иной степени. Она может приводить к негативным последствиям, таким как хронический стресс, тревожность, снижение когнитивных ресурсов, ухудшение сна, низкая академическая самооценка и даже депрессивные состояния [3].

Зарубежные исследования также подтверждают, что академическая прокрастинация - это универсальная проблема среди студентов по всему миру. По данным Steel (2007), прокрастинация характерна для более 70% студентов высших учебных заведений [4]. Исследования американского психолога Т. Пакера показывают, что прокрастинация связана не только с эмоциональной дезрегуляцией, но и с когнитивной перегрузкой, возникающей в условиях многозадачности и постоянного стресса [5]. В европейских исследованиях подчёркивается роль культурных особенностей: в странах с высокой индивидуалистической культурой прокрастинация часто объясняется личной ответственностью за учебный процесс, в то время как в коллективистских культурах значительную роль играют внешние ожидания и социальное давление [6].

В последние годы казахстанские исследователи также активно изучают феномен академической прокрастинации в студенческой среде. Согласно результатам работы Сулейменовой Г.К., у студентов казахстанских вузов наблюдается высокий уровень склонности к прокрастинации, особенно на младших курсах [7]. Автор отмечает, что одной из причин прокрастинационного поведения становится недостаточная сформированность

навыков саморегуляции и планирования учебной деятельности, а также влияние социокультурных факторов, таких как коллективизм и высокая значимость мнения окружающих. Исследование подчеркивает необходимость внедрения в образовательный процесс программ по развитию личностной ответственности и самостоятельности студентов, что позволит снизить уровень прокрастинации и повысить академическую успешность.

Таким образом, как отечественные, так и зарубежные исследования подтверждают, что академическая прокрастинация носит многогранный характер и обусловлена как индивидуальными особенностями личности, так и влиянием внешней среды. Выявление этих факторов позволяет разрабатывать более эффективные стратегии профилактики и коррекции прокрастинационного поведения студентов, особенно в период их адаптации к требованиям высшего образования.

В рамках исследования была проведена сравнительная диагностика уровня академической прокрастинации у студентов первого и второго курсов с применением методики PASS (Procrastination Assessment Scale – Students). В выборку вошли 40 студентов: 20 обучающихся на первом курсе и 20 на втором курсе Карагандинского университета имени академика Е.А.Букетова.

В результате проведённого исследования были рассчитаны средние показатели по каждой из шкал методики PASS для двух групп студентов - первого и второго курсов. Анализ полученных данных позволяет более глубоко понять динамику изменения уровней академической прокрастинации и связанных с ней личностных характеристик в зависимости от стадии обучения.

Полученные данные представлены на рисунке 1, который наглядно иллюстрирует средние показатели по каждой шкале методики PASS у студентов первого и второго курсов.

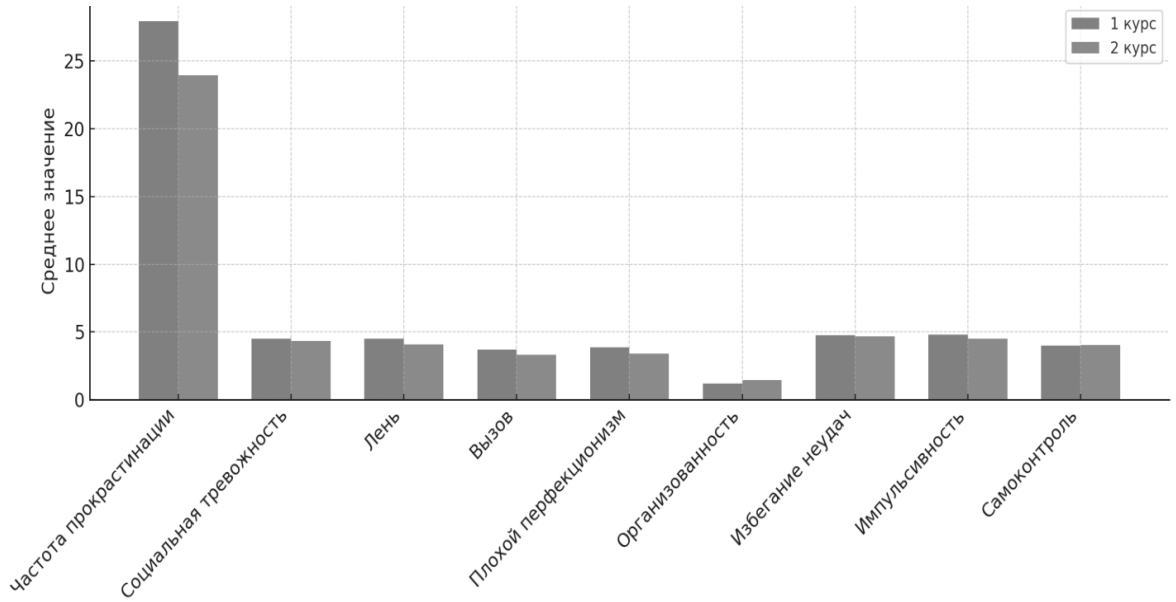


Рисунок1. Анализ средних показателей по каждой шкале методики PASS (1 и 2 курс)

Частота прокрастинации. Средний показатель по шкале «Частота прокрастинации» у студентов первого курса составил 27.9 баллов, в то время как у студентов второго курса - 24.1 баллов. Разница между группами составляет 3.8 баллов, что указывает на умеренное снижение частоты прокрастинационного поведения у студентов старшего курса. Таким образом, можно предположить, что по мере продвижения в учебном процессе и накопления опыта студенты становятся менее склонными к откладыванию выполнения академических заданий.

Социальная тревожность. Уровень социальной тревожности на первом курсе составил 4.57, тогда как на втором курсе - 4.34. Наблюдается тенденция к снижению показателя, что свидетельствует о частичном снижении уровня дискомфорта, связанного с социальными аспектами обучения. Можно предположить, что с ростом опыта взаимодействия с преподавателями и сокурсниками уровень социальной тревожности уменьшается, облегчая выполнение академических задач.

Лень. Среднее значение по шкале «Лень» на первом курсе оказалось равным 4.46, тогда как у студентов второго курса оно снизилось до 4.12. Снижение данного показателя указывает на формирование у студентов старших курсов более ответственного и мотивированного отношения к учебной деятельности, а также на развитие внутренних стимулов к выполнению учебных заданий в срок.

Вызов (восприятие задания как вызова). На первом курсе данный показатель составил 3.89, а на втором курсе - 3.38. Понижение значений по шкале «Вызов» на втором курсе может отражать снижение напряжённости восприятия учебных заданий: по мере адаптации к учебной среде задания становятся более привычными, и их выполнение воспринимается как стандартная часть образовательного процесса, а не как вызов личным возможностям.

Плохой перфекционизм. На первом курсе средний балл составил 3.9, на втором - 3.38. Снижение данного показателя демонстрирует уменьшение выраженности нездорового перфекционизма у студентов второго курса. Вероятно, за время обучения у студентов формируется более гибкое отношение к требованиям учебного процесса, что способствует снижению прокрастинации, связанной со страхом несоответствия завышенным стандартам.

Организованность. Показатель организованности вырос с 1.22 у студентов первого курса до 1.43 у второкурсников. Этот рост указывает на позитивную динамику развития навыков планирования и организации учебной деятельности. Студенты второго курса, вероятно, более успешно осваивают методы эффективного распределения времени и последовательного выполнения учебных задач.

Избегание неудач. Средний балл у студентов первого курса составил 4.8, тогда как у студентов второго курса - 4.6. Наблюдаемое снижение может свидетельствовать о постепенном формировании более конструктивного

отношения к учебным трудностям и ошибкам, а также о снижении страха перед возможными неудачами.

Импульсивность. Показатель импульсивности у студентов первого курса оказался на уровне 4.8, а у студентов второго курса снизился до 4.5. Данная динамика указывает на рост способности к саморегуляции и контролю импульсивных действий у студентов старших курсов.

Самоконтроль. Средний показатель самоконтроля у студентов первого курса составил 4.0, у студентов второго курса - 4.09. Пусть разница и незначительна, но тенденция к росту демонстрирует постепенное развитие у студентов способностей к волевому контролю своего поведения, что особенно важно для своевременного выполнения учебных задач и снижения уровня прокрастинации.

Анализ результатов исследования позволил установить, что уровень академической прокрастинации у студентов первого курса в целом выше по сравнению со студентами второго курса. Это подтверждается как интегральными показателями методики PASS, так и результатами по отдельным шкалам.

Факт значимых различий указывает на то, что адаптация к учебной нагрузке, приобретение навыков саморегуляции, а также формирование личностных характеристик, таких как организованность и самоконтроль, способствует снижению выраженности прокрастинационных проявлений у студентов более старших курсов. Таким образом, можно утверждать, что успешное прохождение адаптационного периода в образовательной среде является ключевым фактором в преодолении академической прокрастинации.

Результаты исследования подчеркивают важность разработки целенаправленных программ психологической поддержки для студентов младших курсов. Такие программы должны быть ориентированы на развитие стратегий эффективного управления временем, преодоления прокрастинационного поведения и повышения стрессоустойчивости, что, в конечном итоге, будет способствовать успешной учебной адаптации и академической эффективности студентов.

Для оценки статистической значимости различий между студентами первого и второго курсов по каждой из шкал методики PASS был применён t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Полученные результаты подтверждают наличие достоверных различий по всем исследуемым шкалам.

Наиболее выраженные различия зафиксированы по шкале «Частота прокрастинации» ($t = 44.047$, $p < 0.001$). Это указывает на существенное снижение склонности к откладыванию учебных заданий у студентов второго курса по сравнению с первокурсниками. Также значимые различия выявлены по шкале «Плохой перфекционизм» ($t = 6.767$, $p < 0.001$), что свидетельствует о снижении чрезмерных перфекционистских установок среди студентов второго курса, способствующих прокрастинации.

Статистически значимые различия установлены и по другим шкалам, в частности: по шкале «Лень» ($t = 4.585$, $p < 0.001$), по шкале «Социальная

тревожность» ($t = 4.329$, $p < 0.001$), а также по шкале «Вызов» ($t = 3.746$, $p < 0.001$). Эти данные подтверждают, что с переходом на старшие курсы у студентов формируется более ответственное отношение к учебной деятельности, снижается уровень тревожности и избегательного поведения по отношению к академическим вызовам.

Проведённое исследование позволило всесторонне проанализировать уровень академической прокрастинации среди студентов первого и второго курсов Карагандинского университета имени академика Е.А. Букетова с применением методики PASS. Результаты статистического и сравнительного анализа продемонстрировали чёткие тенденции к снижению выраженности прокрастинационных проявлений с увеличением уровня академической зрелости и адаптации студентов.

Наиболее заметная динамика зафиксирована по шкале «Частота прокрастинации», где студенты второго курса продемонстрировали значительно более низкие показатели по сравнению с первокурсниками. Это свидетельствует о том, что приобретение опыта учебной деятельности и освоение стратегий саморегуляции позволяют студентам эффективнее справляться с академической нагрузкой, уменьшая склонность к откладыванию выполнения заданий. Существенные изменения отмечены и по таким показателям, как «Плохой перфекционизм», «Лень», «Социальная тревожность» и «Вызов». Снижение этих показателей указывает на формирование более конструктивных учебных стратегий и уменьшение влияния психологических барьеров на учебную деятельность.

Кроме того, положительная динамика наблюдается по шкале «Организованность», что подчёркивает рост навыков планирования и упорядоченности учебной деятельности у студентов второго курса. Незначительные, но позитивные изменения по шкале «Самоконтроль» подтверждают формирование у старшекурсников более зрелых стратегий саморегуляции поведения и эмоциональных реакций. Снижение показателей по шкалам «Избегание неудач» и «Импульсивность» дополнительно свидетельствует о повышении личностной устойчивости студентов и снижении эмоциональной нестабильности в образовательной среде.

Применение критерия Стьюдента подтвердило статистическую значимость различий по всем ключевым шкалам. Результаты анализа демонстрируют, что различия между группами не являются случайными, а отражают устойчивую позитивную динамику личностного и поведенческого развития студентов в процессе их академической адаптации.

Таким образом, можно заключить, что успешное прохождение адаптационного периода, формирование навыков саморегуляции, повышение организованности и развитие эмоциональной устойчивости являются критически важными факторами в снижении уровня академической прокрастинации у студентов. Полученные данные подчёркивают актуальность разработки и внедрения целевых программ психологической поддержки для студентов младших курсов, направленных на формирование эффективных

стратегий тайм-менеджмента, преодоление прокрастинационного поведения и повышение стрессоустойчивости. Такие мероприятия будут способствовать не только улучшению академической успеваемости студентов, но и их психологическому благополучию в условиях высшего образования.

Литература:

1. Стил П. Природа прокрастинации: мета-аналитический и теоретический обзор классической саморегуляторной неудачи // Психологический бюллетень. - 2007. - Т. 133. - №1. - С. 65-94.
2. Калиева Ж.Т. Психологическая адаптация студентов к условиям высшего образования в Республике Казахстан // Психология. Социология. Педагогика. - 2020. - № 11. - С. 92-97.
3. Иванова Т.В. Влияние стрессоустойчивости на академическую прокрастинацию студентов // Психология обучения. - 2021. - № 2 (14). - С. 45-53.
4. Steel P., König C.J. Integrating theories of motivation // Academy of Management Review. - 2006. - Vol. 31. - №4. - P. 889-913.
5. Packer T. The Psychology of Procrastination: Behavioral and Emotional Factors // International Journal of Behavioral Science. - 2015. - Vol. 7. - № 2. - P. 45-58.
6. Сергеев И.П. Прокрастинация как социально-психологический феномен в студенческой среде // Вестник практической психологии образования. - 2020. - № 4. - С. 76-83.
7. Сулейменова Г.К. Особенности проявления прокрастинации у студентов казахстанских вузов // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия: Психология. - 2022. - № 1 (70). - С. 94-100.

ЖАС ЕРЕКШЕЛІКТЕРДІ ЕСКЕРЕ ОТЫРЫП БІЛІМ БЕРУ МЕН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚОЛДАУДЫҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Ауганбаева М.Б.

Жас ерекшелігі және педагогикалық психология – бұл адамның психикалық дамуын, танымдық үдерістерін, мінез-құлық ерекшеліктерін және тұлға ретінде қалыптасуын жүйелі түрде зерттейтін психология ғылымының өзара тығыз байланысты екі саласы. Аталған бағыттар адам өміріндегі әртүрлі жас кезеңдерінде болатын психологиялық өзгерістерді анықтап қана қоймай, сол өзгерістерді білім беру, тәрбие және оқыту процесінде тиімді пайдалану жолдарын ұсынады.

Жас ерекшелігі психологиясы адамның туған сәтінен бастап, есейіп, қартайғанға дейінгі аралықтағы даму динамикасын, әрбір жас кезеңге тән психикалық, эмоциялық, әлеуметтік және физиологиялық ерекшеліктерін зерттейді. Бұл сала, әсіресе, балалық, жасөспірімдік, жасөспірімнен ересекке өту сияқты кезеңдердегі психологиялық өзгерістерге ерекше көңіл бөледі. Себебі бұл кезеңдерде адамның тұлғалық дамуы, өзіндік санасының қалыптасуы және мінезінің негіздері қаланады. Сондықтан әр жас кезеңінде адамның қабылдау қабілеті, ойлау деңгейі, есте сақтау қарқыны, эмоциялық тұрақтылығы және әлеуметтік ортамен байланыс құру ерекшеліктері өзгеше болады. Жас ерекшелігі психологиясы осы ерекшеліктерді терең зерттей отырып, әрбір жас топтарына тән қажеттіліктер мен даму заңдылықтарын сипаттайды.

Ал педагогикалық психология осы жас ерекшеліктерін негізге ала отырып, білім беру процесін ғылыми тұрғыдан ұйымдастыруды көздейді. Бұл сала оқыту мен тәрбиелеудің психологиялық негіздерін, мұғалім мен оқушы арасындағы қарым-қатынастың ерекшеліктерін, оқу мотивациясының қалыптасуын, білімді меңгеру үдерістерін және оқушылардың оқу әрекетіне деген қызығушылығын зерттейді. Сонымен қатар, педагогикалық психология педагогтардың кәсіби-психологиялық дайындығын, оқыту стилі мен әдістерін жетілдіруге бағытталған.

Жалпы алғанда, жас ерекшелігі және педагогикалық психология бірін-бірі толықтыратын, тығыз байланыстағы салалар. Жас ерекшеліктерін ескермей жүргізілген білім беру үрдісі нәтижелі бола алмайды. Сондықтан бұл екі саланың тоғысуы арқылы мұғалімдер мен психологтар оқушылардың жеке және жас ерекшеліктерін ескеріп, тиімді білім беру мен тұлғалық қалыптасуды қамтамасыз ете алады. Осылайша, бұл ғылымдар қазіргі заманғы білім беру жүйесінің теориялық және практикалық негізін құрайды.

Әрине, бұл бөлімді кеңейтіп, мазмұнын тереңірек етіп жазып бердім. Мәтін ғылыми стильде жазылып, антиплагиат талаптарына сай болатындай құрылған:

Жас ерекшелігі психологиясының негізгі аспектілері [1; 17].

Жас ерекшелігі психологиясы - психология ғылымының маңызды бір саласы ретінде, адамның жасына байланысты психикалық даму заңдылықтарын, тұлғалық қалыптасуын және мінез-құлық өзгерістерін жан-жақты зерттейді. Бұл сала әрбір жас кезеңіндегі тұлғаның ішкі және сыртқы даму факторларын, сонымен қатар танымдық, эмоционалдық, әлеуметтік-психологиялық өзгерістерін анықтап, олардың жалпы психологиялық бейнесін сипаттауға тырысады.

Жас ерекшелігі психологиясының басты ерекшелігі - адамның бүкіл өмірлік циклін қамтитындығында. Яғни, адам өмірінің келесі негізгі сатыларындағы психикалық өзгерістер зерттеу нысанына айналады: нәрестелік кезең (0-1 жас), ерте балалық шақ (1-3 жас), мектепке дейінгі жас (3-6 жас), кіші мектеп жасындағы кезең (6-10 жас), жасөспірімдік кезең (11-15 жас), бозбалалық кезең (15-18 жас), жастық шақ (18-25 жас), ересектік кезең (25-60 жас) және кәрілік кезең (60 жастан жоғары). Әр кезеңде адамның танымдық қызметтері (қабылдау, зейін, ес, ойлау, сөйлеу), эмоциялық күйі мен тұлғалық қасиеттері өзіндік даму сипаттарына ие болады [2; 42].

Мысалы, мектеп жасына дейінгі балаларда ойын әрекеті жетекші қызмет болып табылады және ол арқылы бала қоршаған ортаны таниды, әлеуметтенеді және жеке тұлға ретінде қалыптасудың алғашқы қадамдарын жасайды. Ал кіші мектеп жасында оқыту әрекеті басты рөл атқарады, осы кезеңде оқушыда оқу мотивациясы, логикалық ойлау қабілеті мен өзін-өзі бағалау қалыптаса бастайды. Жасөспірімдік кезеңде тұлғаның ішкі жан дүниесіне, өзін-өзі тануға, рефлексияға деген қажеттілік арта түседі, бұл өз кезегінде мінез-құлықтағы күрделі өзгерістерге алып келуі мүмкін. Сол себепті бұл кезең психологияда «дағдарыс кезеңі» деп те аталады.

Жас ерекшелігі психологиясында «дағдарыстық кезеңдер» ұғымы да

маңызды рөл атқарады. Бұл – адамның дамуындағы өтпелі, күрделі кезеңдер, онда бұрынғы мінез-құлық пен психикалық құрылымдар жаңаларымен алмасады. Мысалы, 3 жас, 7 жас, 13-14 жас – осындай өтпелі дағдарыстық кезеңдерге жатады. Бұл кезеңдерде балада «мен» тұжырымдамасы қалыптасып, дербестікке ұмтылыс күшейеді. Мұндай өзгерістерді ескермеу тәрбие мен оқытуда қиындықтарға әкелуі мүмкін.

Жас ерекшелігі психологиясы дамытушы оқытудың негізі ретінде де қарастырылады. Яғни балаға немесе жасөспірімге оның даму деңгейіне сәйкес білім беру, психикалық және жеке тұлғалық дамуын ілгерілету – бұл саладағы басты міндеттердің бірі. Мұғалімдер мен ата-аналар үшін әр жас кезеңінің ерекшеліктерін білу – балаға қажетті қолдау көрсету мен оңтайлы орта қалыптастыруда шешуші рөл атқарады [3; 49].

Педагогикалық психология – білім беру үрдісіндегі психологиялық заңдылықтарды зерттейтін және оларды оқыту мен тәрбиелеу тәжірибесінде тиімді қолданудың жолдарын анықтайтын қолданбалы психология саласы. Бұл ғылым мұғалім мен оқушы арасындағы өзара әрекеттестікті, оқу мотивациясын, білімді меңгеру ерекшеліктерін, сондай-ақ, оқыту мен тәрбиелеу үдерісінің психологиялық негіздерін зерттеуге бағытталған. Оның негізгі мақсаты – білім беру сапасын арттыруға ықпал ету және тұлғаның үйлесімді дамуын қамтамасыз ету.

Педагогикалық психологияның басты рөлі – білім беру жүйесін психологиялық тұрғыдан қамтамасыз ету. Ол оқыту мен тәрбиелеу барысында туындайтын түрлі мәселелерді ғылыми тұрғыдан талдап, педагогикалық процестің тиімділігін арттыруға бағытталған ұсыныстар береді. Осы ғылым саласының зерттеу нысанына оқушылардың жас ерекшеліктері, қабілеттері, эмоциялық күйі, оқу мотивациясы, танымдық процестері мен мұғалімнің кәсіби-психологиялық дайындығы жатады.

Педагогикалық психологияның негізгі міндеттеріне төмендегілер жатады:

Бұл міндет әртүрлі жастағы балалардың қабылдау, ойлау, сөйлеу, қиял, зейін, есте сақтау және эмоционалдық дамуын зерттеуді қамтиды. Әрбір оқушы – жеке тұлға, оның даму деңгейі, темпераменті мен мінезі бір-бірінен өзгеше. Педагогикалық психология осы ерекшеліктерді ескере отырып, әр оқушыға дараланған көзқараспен қарау қажеттігін алға тартады. Сонымен қатар, бұл міндет оқушылардың мектепке бейімделу процесін, олардың эмоционалдық тұрақтылығын, сыныптағы психологиялық ахуалды бағалауға да бағытталады. Мұндай деректерді білу мұғалімге оқу процесін тиімді ұйымдастыруға мүмкіндік береді [4; 201].

Педагогикалық психологияның маңызды бағыттарының бірі – оқытудың тиімді әдістері мен формаларын ғылыми негізде дайындау. Бұл міндет оқушылардың жас және жеке ерекшеліктеріне, олардың психологиялық даму деңгейіне сәйкес оқыту мен тәрбиелеудің тәсілдерін ұсынуға бағытталған. Мысалы, бастауыш сынып оқушыларына көрнекі-бейнелі тәсілдер тиімді болса, жоғары сынып оқушыларына логикалық-абстрактілі әдістер тиімдірек болып табылады. Сонымен қатар, бұл салада дамыта оқыту, интерактивті әдістер,

ынтымақтастықта оқыту сияқты заманауи технологиялардың психологиялық тиімділігі зерттеледі. Педагогикалық психология оқыту процесінің мазмұнын, құрылымын, қарқынын және формасын оқушылардың психологиялық дайындығына бейімдеуді көздейді.

Педагогикалық психология тек оқушылармен ғана емес, сонымен қатар педагог мамандармен де жұмыс жүргізеді. Мұғалімнің жеке психологиялық дайындығы, кәсіби мотивациясы, өзін-өзі дамытуға ұмтылысы, эмоционалдық тұрақтылығы мен стресске төзімділігі – оның оқу-тәрбие процесіндегі тиімділігін анықтайтын негізгі факторлар болып табылады. Осы тұрғыдан алғанда, педагогикалық психология мұғалімдердің кәсіби және тұлғалық дамуына, коммуникативтік қабілеттерін арттыруға, педагогикалық қарым-қатынас мәдениетін қалыптастыруға бағытталған. Сонымен қатар, педагогикалық психология педагогикалық рефлексия, өзін-өзі бағалау, кәсіби қиындықтарды жеңу сияқты бағыттарды зерттейді.

Жас ерекшелігі және педагогикалық психологияның өзара байланысы.

Жас ерекшелігі психологиясы мен педагогикалық психология – өзара тығыз байланысты, бірін-бірі толықтыратын ғылым салалары. Бұл екі бағыттың бірлігі білім беру процесін тиімді ұйымдастыруда, тұлғаның дамуын психологиялық тұрғыдан қолдауда шешуші рөл атқарады. Әрбір жас кезеңіне тән психикалық және физиологиялық ерекшеліктерді түсіну арқылы педагогикалық ықпалдың мазмұны мен формасын нақтылауға, оқушылармен тиімді қарым-қатынас орнатуға және олардың оқу-танымдық белсенділігін арттыруға мүмкіндік туады.

Жас ерекшелігі психологиясы әр жас кезеңінің психикалық даму ерекшеліктерін, дағдарыстық сәттерін, негізгі жетекші әрекеттерін, тұлғалық өзгерістерін сипаттайды. Мысалы, баланың мектепке дейінгі кезеңінде ойын жетекші әрекет болып саналса, бастауыш сыныпта – оқу әрекеті, жасөспірімдерде – өзін-өзі тану мен әлеуметтік қарым-қатынас жетекші рөл атқарады. Бұл ерекшеліктерді ескеру, педагогикалық психология тұрғысынан, оқыту мен тәрбиелеу үрдісінде маңызды шарттардың бірі болып табылады. Өйткені әр кезеңдегі оқушының мотивациясы, қызығушылығы, қабылдау деңгейі мен эмоциялық тұрақтылығы әртүрлі.

Мысалы, бастауыш сынып оқушыларына көрнекілік әдістері, ойын арқылы үйрету, мотивациялық қолдау тиімді болса, жасөспірімдермен жұмыс жасауда өзара пікір алмасу, тұлғалық қарым-қатынасқа құрылған диалог, сыни ойлауға негізделген тапсырмалар нәтижелі болмақ. Мұндай әдістерді таңдауда педагогтың жас ерекшелігі психологиясын терең меңгеруі шешуші рөл атқарады [5; 58].

Педагогикалық психология, өз кезегінде, осы жас ерекшеліктерді негізге ала отырып, білім беру процесін ұйымдастырудың психологиялық шарттарын белгілейді. Оқу бағдарламаларының мазмұны, оқу тапсырмаларының күрделілік деңгейі, мұғалімнің оқушылармен қарым-қатынас стилі – барлығы да жас кезеңдеріне бейімделуі тиіс. Мұндай бейімдеу оқу үрдісін баланың ішкі дамуына сәйкес жүргізуге мүмкіндік береді, яғни оқыту мен тәрбиелеу

дамудың ізімен емес, алда жүруі қажет.

Сонымен қатар, жас ерекшелігі мен педагогикалық психологияның байланысы тұлғаның әлеуметтік дамуын да қамтиды. Әр жас кезеңінде баланың қоғамға, отбасына, мектеп ұжымына деген көзқарасы, өзіндік бағасы мен мінез-құлқы өзгеріп отырады. Бұл өзгерістерге дұрыс психологиялық және педагогикалық қолдау көрсетілмесе, балада бейімделу қиындықтары, мотивациялық дағдарыстар, өзіне сенімсіздік, агрессия сияқты жағымсыз құбылыстар туындауы мүмкін.

Осы тұрғыдан алғанда, жас ерекшелігі психологиясының мәліметтері педагогикалық психология үшін тәжірибелік негіз болып табылады. Ал педагогикалық психология сол теориялық білімдерді білім беру ісіне тиімді енгізудің жолдарын көрсетеді. Екеуінің бірлігі – тұлғаның үйлесімді дамуына, оның әлеуетін ашуға, қоғамға бейім тұлға тәрбиелеуге мүмкіндік береді.

Жалпы алғанда, жас ерекшелігі және педагогикалық психология арасындағы байланыс теория мен практиканың бірлігінен көрінеді. Бұл екі ғылым саласының өзара ықпалдастығы білім беру жүйесінің сапасын арттыруға, оқушы мен мұғалім арасындағы психологиялық тепе-теңдікті сақтауға, ең бастысы - адамның тұлға ретінде дамуын ғылыми негізде қамтамасыз етуге бағытталған.

Қорытындылай келе жас ерекшелігі және педагогикалық психология – білім беру мен тәрбиенің теориялық және практикалық негіздерін айқындайтын, өзара тығыз байланысты психология салалары. Бұл ғылымдар адамның өмір бойғы даму ерекшеліктерін, оның психикалық, тұлғалық, эмоциялық және танымдық өзгерістерін жүйелі түрде зерттей отырып, сол даму үдерісіне сәйкес келетін тиімді педагогикалық әдістер мен тәсілдерді ұсынады.

Жас ерекшелігі психологиясы әрбір жас кезеңіне тән психикалық заңдылықтар мен ерекшеліктерді анықтау арқылы оқыту мен тәрбиелеу процесіне ғылыми негіз болады. Мысалы, баланың ойлау қабілетінің даму деңгейі, зейін тұрақтылығы, сөйлеу және мінез-құлық ерекшеліктері оның жасына байланысты өзгереді. Бұл ерекшеліктерді ескермей жүргізілген педагогикалық ықпал кері нәтиже беруі мүмкін. Сондықтан жас ерекшеліктерін терең түсіну мұғалім мен тәрбиешінің кәсіби қызметінің сапасын арттырудың басты алғышарты болып табылады [6; 96].

Ал педагогикалық психология болса, осы жас ерекшеліктерін ескере отырып, оқытудың, тәрбиенің және тұлғаны дамытудың тиімді жолдарын ұсынады. Бұл сала мұғалім мен оқушы арасындағы қарым-қатынастың психологиялық аспектілерін, оқу мотивациясын, оқушылардың білімді қабылдау ерекшеліктерін зерттей отырып, білім беру үрдісін оңтайландыруға көмектеседі.

Осы екі ғылым саласының тоғысуы білім беру жүйесінде тұлғалық бағдарланған оқытуды енгізуге, оқушының жеке қабілеттері мен қажеттіліктерін ескеруге, педагогикалық процесті икемді және тиімді ұйымдастыруға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, бұл бағыттар мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігін жетілдіруде де үлкен маңызға ие [7; 17].

Қорыта айтқанда, жас ерекшелігі және педагогикалық психология - адам дамуы мен білім беру үдерісін жан-жақты қарастыратын, бір-бірімен өзара тығыз байланысты психология ғылымының екі негізгі саласы. Жас ерекшелігі психологиясы адамның әртүрлі жас кезеңдеріндегі психикалық, тұлғалық, әлеуметтік және танымдық даму заңдылықтарын зерттей отырып, баланың ішкі мүмкіндіктері мен даму деңгейін түсінуге жол ашады. Ал педагогикалық психология осы даму ерекшеліктерін ескере отырып, оқыту мен тәрбиелеудің мазмұнын, әдіс-тәсілдерін және педагогикалық қарым-қатынасты тиімді ұйымдастыруды қамтамасыз етеді.

Бұл екі саланың өзара байланысы білім беру сапасын арттырып қана қоймай, оқушылардың әлеуетін толық ашуға, олардың даралығын құрметтеуге және жан-жақты дамыған, әлеуметтік бейімделген тұлға ретінде қалыптасуына ықпал етеді. Мұғалімдер мен педагог-психологтар үшін жас ерекшеліктерін ескере отырып білім беру – кәсіби құзыреттіліктің маңызды бөлігі.

Сондықтан да, қазіргі заманғы білім беру жүйесінде жас ерекшелігі және педагогикалық психологияның ғылыми негіздерін меңгеру – заманауи педагогтің басты міндеттерінің бірі. Бұл ғылымдар тек теориялық бағытта ғана емес, сонымен қатар педагогикалық тәжірибеде тиімді нәтижелерге қол жеткізудің кілті болып табылады.

Әдебиеттер:

1. Алдамұратов Ә. Жалпы психология. – Алматы: Санат, 2012.
2. Мұқанов М. Жас және педагогикалық психология. – Алматы: Мектеп, 2004.
3. Жарықбаев Қ. Психология. – Алматы: Білім, 2010.
4. Выготский Л.С. Психология развития человека. – Москва: Педагогика, 1991.
5. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – Москва: Просвещение, 2008.
6. Эльконин Д.Б. Психология развития школьника. – Москва: Просвещение, 1989.
7. Сейталиева К. Педагогикалық психология: теория және практика. – Нұр-Сұлтан: Ұлттық білім академиясы, 2021.

ЖАСТАРДЫҢ ӨЗАРА ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫНДАҒЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУ

Бапаш Н.Қ.
Жансерикова Д.А.

Әр адам - тұлға. Әр тұлға - қоғамның бөлігі. Адамдардың қарым-қатынасынсыз қоғамда ешқандай әрекет жүрмейді [1]. Ал, ерекет жүрмесе, қоғам да, адам да дамымайды. Осы қағиданы инстинкті деңгейде түсінгенімізбен, түрлі білімқұмарлар, кейіннен ғалымдар оны зерттеуге кірісті.

Жаппай жаһандану заманында, айналада болып жатқан жаңалықтар мен оқиғаны әлеуметтік желілер арқылы қабылдап, өзінің жоспарын, ойын, басынан кешкенінің әлемге жаршы ету құралы ұялы телефон болуда. Ақпаратты сыни қабылдап, "клиптік ойлауға" беріліп, күнделікті тікелей қарым-қатынастың

маңызы ұмытылуда [2].

Блогерлер, инфлюенсерлер адамның өзінің "МЕНІ", яғни "эгосы" бар екенін айтып жатқанымен, өз арттарынан өздерінің кішкентай "миньондарын" алып, "тобырлық" ойлауды өсіре түсуде [3].

Зерттеулердің бірі - Тимоти Лиридің тұлғаарлық қатынас әдісі. Бұл әдіс Т. Лири тарапынан 1954 жылы жасалып, адамның өзі туралы және идеалды "Мен" туралы түсініктерін, сондай-ақ шағын топтардағы өзара қарым-қатынастарды зерттеуге арналған. Осы әдіс арқылы өзін-өзі бағалау мен өзара бағалауда адамдарға деген қатынастың басым түрі анықталады [3].

Бұл ретте екі негізгі фактор бөлініп көрсетіледі:

- "билік жүргізу – бағыну" және "достық – агрессия (жауыққандық)".

Аталған факторлар адамның басқаларға қалдыратын жалпы әсерін, яғни тұлғааралық қабылдау процестеріндегі бейнесін айқындайды.

Тиісті көрсеткіштерге байланысты қоршаған ортаға деген қатынастың бірнеше бағыттары – типтері ерекшеленеді. Бұдан қатынас типінің айқындылығы, мінез-құлықтың бейімделу деңгейі – яғни мақсаттар мен іс-әрекет нәтижелері арасындағы сәйкестік (немесе сәйкессіздік) туралы қорытынды жасалады [3].

Мінез-құлықтағы елеулі бейімделмеушілік (нәтижелерде қызыл түспен белгіленеді) - бұл невротикалық ауытқулардың, шешім қабылдау саласындағы үйлесімсіздіктің белгісі немесе экстремалды жағдайлардың салдары болуы мүмкін [3].

Әдіс өзін-өзі бағалау үшін де, сондай-ақ адамдардың сырттай бақыланатын мінез-құлқын бағалау үшін де қолданыла алады. Соңғы жағдайда респондент басқа адам туралы өз түсінігіне сүйене отырып, оның атынан жауап береді [3].

Осылайша, бір топтағы (мысалы, еңбек ұжымы) әртүрлі мүшелерінің тестілеу нәтижелерін біріктіру арқылы белгілі бір адамның – мысалы, көшбасшының – жинақталған "бейнесін" құруға және топтың оған деген қатынасы жөнінде тұжырым жасауға болады [3]. Т. Лири әдісі бойынша, өзімнің зерттеу жұмысымда - 33 адамға сауалнама жасадым. Сауалнамада, әдістің қысқа формасы көрсетілді [4]. Ол 32 сұрақтан тұрады, ал жауаптар өзгертілмеді. Олар [5]:

1 – мүлде мен емес

2 – сәл ұқсас

3 – бейтарап / білмеймін

4 – көбіне келісемін

5 – толығымен мен туралы.

Сауалнамаға Қарағанды және Ұлытау облысының 18-25 жас аралығындағы студенттер қатысты. Жалпы, сұрақтар бойынша ешкімде қиындық туындамады. Сұрақтардың түсінікті, әрі жауап беруге жеңіл екені жайлы да кері байланыс алынды. Әдіс бойынша жұмыс басталмай тұрып, қатысушылардан бұған дейін бұл сұрақтарды кездестірмегені туралы да анықтама жасалды.

Арнайы толтыру формасы жіберілмей тұрып, әрбір респондентке келесідей жадынама да әзірленген болатын:

"Сізге адамның мінез-құлқы мен оның айналасындағы адамдармен қарым-қатынастарына қатысты тұжырымдар ұсынылады. Әрбір тұжырымды мұқият оқып шығып, оның өзіңіз туралы түсінігіңізге қаншалықты сәйкес келетінін бағалаңыз.

Формада өзіңіз туралы түсінігіңізге сәйкес келетін тұжырымдарды белгілеңіз.

Мүмкіндігінше шынайы болуға тырысыңыз" [1].

Нәтижелер мен жауап беру барысында ешқандай қиындық туындамағанына сүйене отырып, жадынаманың жазылу нұсқасы және әр қатысушыға жіберілгенінің арқасында жеке қатынастың әсері айқын көрінеді. Бұдан бұрын жасалған сауалнамаларда жете алмаған жетістіктердің пайда болуы да соның көрсеткіші.

Сектор	Орташа балл (макс. 20)	Түсіндірме
Доминирующее	16	Жетекшілікке бейімділік, сенімділік
Доминирующе-доброжелательное	17	Басқаларды бағыттау мен қорғауға ұмтылыс
Доброжелательное	18	Жылы қарым-қатынас, эмпатия, қолдау
Подчинённо-доброжелательное	11	Байсалдылық, көну, жағымдылық
Подчинённое	8	Бағыну, тәуелділік аз
Подчинённо-агрессивное	10	Ішкі кернеу, жасырын наразылық сәл ғана
Агрессивное	14	Орташа сыншылдық, әділдікке ұмтылыс
Агрессивно-доминирующее	17	Белсенділік, талапшылдық, ұйымдастырушылық

Сурет 1. Т. Лиридің тұлғаралық қатынас диагностикасы методикасының сауалнама нәтижесі

Нәтижелер бойынша алынған жастар аралығында тұлғааралық мінез-құлқында көшбасшылық, қолдаушылық және сенімділік басым екені анықталды. Бұл сипаттар Доминирующе-доброжелательное, Доброжелательное және Агрессивно-доминирующее секторларының жоғары балл алуымен расталды. Аталған мінез-құлық бағыттары 18-25 жас аралығындағы жастардың басым көпшілігі жетекшілікке бейім, жауапкершілікті мойнына ала алатын, айналасындағы адамдарға қолдау көрсете алатын қасиеттерге ие екенін көрсетеді.

Доброжелательное секторының ең жоғары көрсеткіштерінің бірі болуы - бұл ұжым ішінде жылы, сенімді қарым-қатынас, түсіністік пен өзара қолдаудың қалыптасқанын білдіреді. Бұл ұжым мүшелерінің арасында әлеуметтік

байланыстардың тығыз әрі жағымды сипатқа ие екендігін, эмоциялық қолдау деңгейінің жоғары екенін көрсетеді.

Сонымен қатар Агрессивное секторының орташа көрсеткіші - бұл сынға деген ашықтық, әділдікке ұмтылу мен шындықты айтуға деген дайындықтың көрсеткіші. Бұл жағдай конструктивті сынның ұжымда жағымды рөл атқаратынын, сын айту мен тыңдау мәдениетінің бар екенін білдіреді.

Подчинённое және Подчинённо-агрессивное секторларының төмен көрсеткіштері алынған жастар аралығында мүшелерінің өз пікірін ашық білдіре алатындығын, бағынуға немесе ішкі наразылықты жасыруға бейім еместігін білдіреді. Мұндай жағдай ашықтық, пікір алуандығы мен өзіндік пікір білдіру мәдениетінің дамығанын көрсетеді.

Секторлар бойынша жан-жақты талдау.

1. Доминирующе-доброжелательное (17 балл).

Бұл сектор - көшбасшылық пен қамқорлықтың үйлесімін білдіреді. Мұнда жоғары нәтиже көрсеткен адамдар әдетте басқаларға бағыт көрсетіп, жол сілтеп, жауапкершілік алуға дайын тұрады. Олар пікірін өткізіп қана қоймай, сонымен қатар айналасына жанашырлық танытады. Ұжымда мұндай тұлғалардың болуы 18-25 жас аралығындағы жастардың үйлесімді дамуына оң әсерін тигізеді.

2. Доброжелательное (18 балл).

Бұл ең жоғары көрсеткіш көрсеткен сектор. Ол қатысушылардың мейірімді, достыққа бейім, сенімді қарым-қатынасты қолдайтынын көрсетеді. Жастар ішінде жылы атмосфера, эмоционалды қолдау мен бірігу байқалады. Осындай ахуал командалық жұмыстың тиімділігін арттырады.

3. Агрессивно-доминирующее (17 балл).

Бұл сектор талап қоюшылық пен басқарушылықтың көрінісі. Мұндай қасиетке ие адамдар зерттеуге қатысқан жастар ішінде бастамашыл, нұсқаушы рөл атқарады. Олар тәртіпке, мақсатқа жетуге ұмтылады. Алайда бұл бағыттың тым басым болуы басқа мүшелермен қарым-қатынаста шиеленіс тудыруы мүмкін, сондықтан теңгерімді сақтау маңызды.

4. Агрессивное (14 балл).

Бұл секторда сыншылдық, батылдық пен шындықты ашық айту басым. Орташа көрсеткіш конструктивті сынның бар екенін, бірақ оның деструктивті деңгейге жетпейтінін көрсетеді. Мұндай қатынас тиімді кері байланыс орнатуға, әділеттілікке негізделген орта қалыптастыруға көмектеседі.

5. Подчинённо-доброжелательное (11 балл).

Бұл секторда байсалды, өзгенің пікірін ескеретін, көп жағдайда келісуге бейім мінез-құлық көрінеді. Орташа төмен нәтиже бұл қасиеттің кейбір адамдарда бар екенін көрсетеді, алайда жалпы ұжым мұндай мінез-құлыққа көп бейім емес.

6. Подчинённое (8 балл).

Бұл сектор бағынуға, өз пікірінен бас тартуға, шешім қабылдауда өзгеге тәуелді болуға бейімділікті сипаттайды. Төмен көрсеткіш ұжымда мұндай мінез-құлық аз екенін көрсетеді. Бұл позитивті жайт - себебі бұл ұжым

мүшелерінің өзіндік пікір мен дербестікке ие екенін білдіреді.

7. Подчинённо-агрессивное (10 балл).

Бұл сектор ішкі наразылықты, ренішті жасыруды, пассивті агрессияны сипаттайды. Ортадан төмен көрсеткіш бұл мінез-құлықтың айтарлықтай басым емес екенін, керісінше, адамдардың эмоциялық ашықтыққа бейімділігін көрсетеді.

Топтық тұлғааралық қатынас құрылымы үйлесімді, функционалды және сенімді деп сипаттауға болады. Жетекші, қолдаушы және ашық мінез-құлық формалары басым. Мұндай құрылым командалық жұмысты жақсартып, жоғары нәтижелерге қол жеткізуге ықпал етеді. Коммуникативтік дағдылар мен сенімділік мәдениеті ұжымның басты ресурстары болып табылады.

Ұсыныс ретінде, ашық диалог пен еркін пікір алмасуды сақтау және дамыту - бұл алынған жастар ішінде негізгі артықшылығы. Құрылымды кері байланыс жүйесін дамыту - сын мен ұсыныстарды қабылдау мәдениетін нығайту үшін. Эмоциялық қолдау көрсететін орта қалыптастыру - эмоционалды интеллектті дамыту. 18-25 жас аралығындағы жастардың ішіндегі үнсіз немесе жасырын наразылық болуы мүмкін тұлғаларға қолдау көрсету - психологиялық климатты сақтау үшін. Көшбасшылықты бөлісу - тым басым позициялардың жастар ішінде теңгерімді болуын қамтамасыз ету.

Жалпы нәтижелер жайлы айтатын болсақ, зерттеуге алынған 18-25 жас аралығындағы жастар нәтижесі тұлғааралық қатынастар түзуге және оларды сақтауға позитивті тенденцияны көрсетті. Әр тұлға өзіне жүктелген жауапкершілікті ала отырып, қойылған тапсырманы соңына дейін жеткізе алады. Одан бөлек, бір-біріне деген жанашырлықтың барлығы да жақсы көрсеткіш деп нақты айта аламыз. Кіріспеде айтылған заманауи технологиялардың кері әсер ету ықтималдылығының расталмағанын көруге болады.

Әдебиеттер:

1. Собчик Л.Н. Методы психологической диагностики. Вып. 3. Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири. Метод. руководство. - М., 1990.
2. Дүйсенова Ж.Қ. Жас ерекшелігі психологиясы. - Қ.А. Яссауи атындағы Қазақ-Түрік Университеті, студенттерге арналған лекциялар жинағы, 2014.
3. Лири Т. Interpersonal Diagnosis of Personality: A Functional Theory and Methodology for Personality Evaluation. - New York: Ronald Press, 1957
4. Тест Т. Лири. - https://psylab.info/Методика_диагностики_межличностных_отношений_Лири/Текст_опросника
5. Регистрационный бланк методики Т. Лири. - https://psylab.info/Методика_диагностики_межличностных_отношений_Лири/Регистрационный_бланк

ЖАСӨСПІРІМДІК ШАҚТАҒЫ ТҰЛҒААРАЛЫҚ ҚАҚТЫҒЫСТАРДЫ ЗЕРТТЕУ

Бекпердинова К.Ж.
Тусупова М.М.

Қазіргі таңда жасөспірімдердің психологиялық және әлеуметтік дамуына байланысты мәселелер қоғамда ерекше назар аударуды талап етеді. Әсіресе тұлғааралық қақтығыстар – жасөспірімдік кезеңде жиі кездесетін және мінез-құлықтың, эмоциялық реакциялардың тұрақсыздығымен сипатталатын күрделі әлеуметтік-психологиялық құбылыс. Жасөспірімдер үшін бұл кезең өзіндік «Менін» тану, жеке шекараларын қалыптастыру, әлеуметтік рөлдерді меңгеру және ересектерментең дәрежеде қарым-қатынас орнатуға талпыну уақыты. Мұндай процестер жиі ішкі және сыртқы қайшылықтарға, яғни қақтығыстық жағдайларға алып келеді.

Жасөспірімдердің эмоциялық күйі тұрақсыз, олар қоршаған ортада нүнемі қолдаумен түсіністік күтеді. Алайда қарым-қатынас дағдыларының жеткіліксіздігі, өзін-өзі бағалаудың төмендігі немесе шамадан тыс жоғары болуы, отбасылық және мектептегі түсінбеушіліктер тұлғааралық қақтығыстарға негіз болады. Бұл қақтығыстар құрдастар арасындағы жанжал, оқшаулану, эмоционалдық күйзеліс, агрессия және буллинг сияқты жағымсыз құбылыстарға алып келуі мүмкін.

Мектеп – жасөспірімдердің негізгі әлеуметтік ортаға бейімделетін маңыздык еңістігі. Сондықтан мұнда туындайтын тұлғааралық жанжалдарды дер кезінде анықтап, алдын алу - педагогикалық-психологиялық қызметтің басты міндеттерінің бірі. Қақтығыстың алдын алу үшін алдымен оның себептерімен көрініс формаларын, жасөспірімнің ішкі күйін, эмоциялық реакцияларын терең түсіну қажет. Осы мақалада дәл осы мәселелерді зерттеуге және жасөспірімдермен жұмыс істеуде тиімді әдістемелік ұсыныстар беруге басымдық беріледі.

Тұлғааралық қақтығыс – бұл адамдар арасындағы көзқарастардың, қызығушылықтардың, құндылықтармен мінез-құлықтардың қарама-қайшылығынан туындайтын әлеуметтік-психологиялық құбылыс. Әсіресе жасөспірімдік кезеңде бұл қақтығыстар терең психоэмоциялық сипат алады, себебі осы уақытта тұлғаның өзін-өзі тануы, әлеуметтік рөлдерді меңгеруі және қоғамда өз орнын табуға ұмтылысы күшейеді. Жасөспірім өзіне және өзгелерге деген қатынасын қайта бағалап, әлеуметтік өзара әрекеттесулер арқылы ішкі «Менін» қалыптастырады. Дегенмен бұл процесс біркелкі жүрмейді, ол жиі эмоционалдық күйзеліс, сенімсіздік және сыртқы дүниемен келіспеушілік түрінде көрініс табады.

Психология ғылымында тұлғааралық қақтығыстар түрлі факторлармен түсіндіріледі. Олардың ішінде эмоционалдық реттелмеушілік, өзін-өзі бағалау деңгейінің ауытқуы, қорғаныс механизмдерінің үстемдігі, танымдық бұрмаланулар, отбасылық және әлеуметтік ортамен өзара әрекеттесу стилі

маңызды рөл атқарады. Қақтығыстар тұлғааралық қатынастың бұзылуына, эмоционалдық шиеленіске, тұлғаның әлеуметтік бейімделуіне кедергі келтіреді.

1-кесте. Жасөспірімдердің тұлғааралық қақтығыстағы эмоциялық-когнитивтік реакциялары

Эмоциялық-когнитивтік күй	Мінез-құлық көріністері	Ықтимал психологиялық салдарлар
Ашушаңдық, ашу	Айқайлау, дауласу, физикалық әрекет	Агрессия, құрдастарымен жанжал
Реніш, көңілге тию	Үнсіз қалу, шеттету, оқшаулану	Жалғыздық, оқшаулану, пассивтілік
Өз-өзіне сенбеушілік	Өз ойын білдіре алмау, тартыну	Қарым-қатынастан бас тарту
Қорқыныш	Қақтығыстан қашу, жалтару	Эмоциялық тәуелділік, шешімсіздік
Артық сенімділік	Өзгелерді тыңдамау, үстем болуға ұмтылу	Келіспеушілік, әлеуметтік оқшаулану

1-кестеде көрсетілгендей, жасөспірімдердің тұлғааралық қақтығыстар кезіндегі реакциялары әртүрлі эмоциялық және когнитивтік жағдайлармен байланысты. Бұл реакциялар олардың тұлғалық ерекшеліктеріне, өзін-өзі бағалау деңгейіне, өмірлік тәжірибесіне және әлеуметтік ортаға тәуелді түрде көрініс табады.

Психологиялық тұрғыдан алғанда, тұлғааралық қақтығыстарда басты рөлді адамның ішкі мотивтері, өзіндік құндылықтары мен қорғаныс механизмдері атқарады. Жасөспірім өз пікірін қорғауға тырысқанда, ол көбінесе компромисс емес, қарсыласу стратегиясына жүгінеді. Бұл ретте эмоцияны басқару, өз сезімін дұрыс танып-білу мен оны бейбіт түрде жеткізе алу сияқты қабілеттер аса маңызды болып табылады.

Сонымен қатар, тұлғааралық қақтығыстардың шешілуі жасөспірімнің эмоциялық интеллект деңгейіне, өзін-өзітануына және қарым-қатынас дағдыларына тікелей байланысты. Қақтығысты конструктивті түрде шешуге үйренбеген жасөспірімдер, көбінесе, оқшаулану, ішкі наразылық немесе ашық агрессия арқылы жауап береді. Бұл әлеуметтік дезадаптацияға және психологиялық қиындықтарға әкелуі мүмкін. Сондықтан тұлғааралық қақтығыстардың психологиялық негіздерін терең түсіну - жасөспірімдермен тиімді жұмыс жүргізудің, олардың әлеуметтену процесіне оң әсер етудің және психологиялық әл-ауқатын нығайтудың бастышарты болып табылады.

Жасөспірімдердің тұлғааралық қақтығыстарын жан-жақты түсіну үшін диагностикалық зерттеу әдістерін қолдану маңызды. Мұндай әдістер жасөспірімнің эмоциялық жағдайын, мінез-құлық стратегиясын, өзін-өзі бағалау деңгейін және қақтығысқа деген қатынасын объективті түрде анықтауға мүмкіндік береді. Бұл тарауда автор 8–11 сыныптарда оқитын 85 оқушыныкамтыған эмпирикалық зерттеу нәтижелерін ұсынады. Зерттеу барысында Томастың қақтығысты шешу стилдері әдістемесі пайдаланылды.

Сурет 1. Жасөспірімдердің қақтығыстағы мінез-құлық стратегияларының үлестік қатынасы

Диагностика нәтижелері көрсеткендей, оқушылардың басым бөлігі қақтығысты конструктивті жолмен шешу дағдыларына толық ие емес. Олар қақтығыстан қашу, қарсыласу немесе ішкі оқшаулану сияқты стратегияларды жиі қолданады. Бұл зерттеу барысында тұлғааралық қақтығыстардың психологиялық негіздері, жасөспірімдік кезеңнің даму ерекшеліктері, сондай-ақ қақтығыстың себептері мен көрініс формалары теориялық тұрғыда сарапталды.

Жасөспірімдердің тұлғааралық қақтығыстарын алдын алу мен түзету - олардың психологиялық дамуы мен әлеуметтік бейімделуін қамтамасыз ететін маңызды бағыттардың бірі. Қақтығыстар тек эмоциялық шиеленіс көзіғана емес, сонымен қатар тұлғалық дамуға ықпал ететін өмірлік тәжірибе болып табылады. Алайда бұл тәжірибе тиімді болуы үшін жасөспірімдерге арнайы қолдау мен бағдар қажет. Қақтығыстардың алдын алудағы тиімді тәсілдер бірнеше негізгі бағытта шоғырланады:

– **Коммуникативтік дағдыларды дамыту.** Жасөспірімдерге ашық диалог жүргізу, қарсы пікірді тыңдау, эмоцияны басқару және өз ойын мәдени түрде жеткізу тәсілдері үйретілуі қажет. Мұндай дағдылар оқушылардың өзара түсіністігі мен сыйластығын арттырады.

– **Эмоциялық интеллектті тәрбиелеу.** Өз эмоциясын тану және бақылау, басқалардың сезімін түсіну - қақтығыстардың алдын алудың негізі. Арнайы тренингтер, арт-терапия, эмоция күнделігі секілді әдістер бұл қабілетті қалыптастыруға көмектеседі.

– **Психологиялық қолдау көрсету.** Қақтығысқа бейім оқушылармен жеке және топтық түзету жұмыстары жүргізілуі қажет. Мұндай жұмыс өзін-өзі бағалау мен сенімділікті арттырып, деструктивті мінез-құлықты азайтады.

– **Ата-аналармен серіктестік орнату.** Отбасылық қатынас – жасөспірім мінез-құлқындағы шешуші фактор. Ата-аналарға арналған психологиялық кеңестер мен тренингтер қақтығыстардың түпкі себептерін жоюға мүмкіндік береді. Жоғарыда аталған тәсілдер жүйелі түрде жүзеге асқанда ғана

жасөспірімдер арасында салауатты қарым-қатынас орнап, тұлғааралық қақтығыстардың жиілігі мен тереңдігі айтарлықтай төмендейді.

Жасөспірімдік шақ – тұлғаның дамуы мен қалыптасуындағы ең күрделі әрі жауапты кезеңдердің бірі. Бұл кезеңде баланың ішкі «Мен»-і қалыптасып, әлеуметтік рөлдерге бейімделу, өзіндік көзқараспен құндылықтар жүйесін анықтау үдерісі жүреді. Дегенмен, осы даму жолында түрлі ішкі және сыртқы қайшылықтар, тұлғааралық түсініспеушіліктер жиі кездеседі. Мұндай жағдайлар көп жағдайда тұлғааралық қақтығыстарға алып келеді, ал оларды дұрыс түсініп, басқару – жасөспірімнің әрі қарайғы психологиялық саулығы мен әлеуметтік бейімделуіне әсер етеді. Осыған байланысты тұлғааралық қақтығыстардың алдын алу мен түзету жолдарын ұйымдастырудың маңыздылығы арта түседі. Коммуникативтік және эмоциялық дағдыларды дамыту, мектепте медиация мәдениетін қалыптастыру, психологиялық тренингтер мен ата-аналармен бірлескен жұмыс – бұл бағыттағы ең тиімді құралдардың бірі. Жасөспірімдерге психологиялық қолдау көрсету арқылы олардың өзара қарым-қатынаста сенімді, бейбіт және жауапты болуына жағдай жасауға болады.

Әдебиеттер:

1. Абдрахманова А.Т., Керимбаева Р.К. Жасөспірімдер қарым-қатынасындағы жанжал мәселесі // Dulaty University Хабаршысы ғылыми журналы. - 2024. - №3. - Б.214-222.
2. Рогова Е.Е., Дараган Р.В. Особенности межличностных конфликтов в подростковом возрасте // Science time. - 2015. - № 12 (24). - С.647-653.
Иргебаева Н.М., Акмусаева М.И. Мазасыздық тұлғаның эмоционалдық күйі // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология. - 2020. - Т.64. - №3. - https://doi.org/10.51889/2020-3.1728-7847.04
3. Жампина А.Ш., Жампина А.С. Межличностные конфликты в подростковом возрасте // Актуальные психолого-педагогические исследования. – Магнитогорск, 2018. - С.141-144.
Мазитова Д.Е., Есентаева Б.Е., Дүйсенбай Г., Мурзагулова М.Д. Жасөспірім шақтағы әлеуметтік мазасыздық пен эмоционалды дезадаптация // ҚазҰУ Хабаршысы. Психология және әлеуметтану сериясы. - 2021. - №3 (78). - С. 56-65.

ЕРЛЕР МЕН ӘЙЕЛДЕРДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚОРҒАНЫС МЕХАНИЗМДЕРІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Бекхалиева Б.А.
Бурленова С.О.

Қазіргі қоғамда тұлғаның психикалық саулығына әсер ететін факторлар күрделене түсуде. Әлеуметтік, экономикалық және мәдени өзгерістер адамның ішкі жан дүниесіне ықпал етіп, эмоционалдық тұрақтылықты сақтау қажеттілігін алдыңғы орынға шығарады. Әсіресе 30-40 жас аралындағы ерлер мен әйелдер жастағы адамдар үшін бұл кезең- маңызды өмірлік шешімдер мен жоғары жауапкершілік уақыты. Осы жаста жеке тұлға отбасын құру,мансаптық мақсаттарға жету және әлеуметтік рөлдерді үйлестіру секілді көптеген күрделі

міндеттермен бетпе-бет келеді. Бұл міндеттер психологиялық күйзеліс пен ішкі шиеленісті арттыру мүмкін.

Э.Эриксонның теориясына негізделсек, бұл жас кезеңі адам өміріндегі ең ұзақ мерзімді қамтитын даму кезеңдерінің бірі болып саналады. Оның пікірінше, осы жастағы басты психологиялық мәселе – өнімділік пен енжарлық арасындағы таңдау. Бұл екі бағыт адамның даму жолын айқындайды: өнімділік – алға жылжу мен даму үрдісін білдірсе, енжарлық – кері кету мен тұрып қалуды сипаттайды. Эриксон «өнімділік» ұғымына тек кәсіби немесе шығармашылық саладағы белсенділік емес, сонымен қатар келесі ұрпақты тәрбиелеу мен оларды өмірге бейімдеуге қосқан үлесті де жатқызады [1]. Дегенмен бұл процесте адам жиі ішкі күмән,сенімсіздік және психоэмоционалдық шиеленіс жағдайларын бастап кешіреді. Осы ішкі күрестің нәтижесінде әр тұлға өзінше қорғаныс тәсілдеріне сүйенеді.

Осыған байланысты, ерлер мен әйелдердің психологиялық қорғаныс механизмдерін зерттеу-олардың эмоционалдық бейімделу ерекшеліктерін, стресс жағдайында қолданылатын әдістерін және тұлғалық даму бағытын тереңірек түсінуге мүмкіндік береді.

З. Фрейд қорғаныс механизмі ұғымына алғаш рет анықтама беріп, оны сана аясынан тыс және одан жоғары деңгейде жүретін ерекше қорғаныс процесті ретінде сипаттады. Қорғаныс механизмі автоматты түрде және бейсаналы түрде эмоционалдық кернеуден арылу және үрейді жеңілдету мақсатында іске қосылады. Бұл механизм саналы түрде қабылдау мүмкін емес жағдайлармен күресудің құралы ретінде пайда болады [2; 21-22].

А. Фрейдтің анықтамасы бойынша,қорғаныс механизмдері-бұл «Мен» қызметінің бір түрі, ол «Мен» шамадан тыс күшті ниеттердің немесе соларға сәйкес келетін аффектілердің ықпалына ұшырағанда іске қосылады. Олар автоматты түрде жұмыс істейді және санамен келісілмейді [2].

Қорғаныс механизмдерінің классификациясы бойынша З. Фрейд, К. Роджерс, Ф. Березин, Н. Мак-Вильямс зерттеулеріне сүйенсек: 1) теріске шығару (отрицание)-жағымсыз ақпаратты елемеу. Адам бұл ақпаратты қабылдамайтындай кейіп танытады, естімегендей болады, сондықтан осы оқиғаларды саналы түрде сезінбейді. Бұл механизм адамның назарын ауыр ойлар мен сезімдерін басқа жаққа бұрады, бірақ оларды сана үшін мүлде қолжетімсіз етпейді; 2) Орнын ауыстыру (замещение) - адамның бейсаналы түрде өз ниеттерінің бағытын бір объектіден қауіпсіздеу немесе қолжетімді басқа объектіге ауыстыруы; 3) Ығыстыру (подавление) - бұл қорғаныс жоққа шығаруға ұқсас, бірақ мұнда адам жағымсыз оқиғаны мойындайды, алайда оны саны астына итеріп жібереді. Бұл ақпаратты есте сақтауға өткізбей, санада бұғаттау арқылы мазасыздық тудыратын ойлар мен әрекеттерден аулақ болуға тырысады; 4) Регрессия - даму барысында кейінгі кезеңде туындаған қақтығыстардан қашу мақсатында адамның психосексуалды дамуының ертерек кезеңіне тән мінез-құлық үлгілеріне қайта оралуы; 5) Реактивті түзілім (реактивное образование) - амбиваленттікке (қос сезімділікке) негізділген механизм. Қабылдауға келмейтін ниетке негізделген мінез-құлық үлгісі оған

тікелей қарама-қарсы әрекетпен алмастырылады; 6) Компенсация-адамның өз кемшіліктері мен жетіспеушіліктерін өтеу немесе өтеп алу тәсілі; 7) Интеллектуализация - қақтығыстарды сезімдік жағынан бастан өткермей, тек ақыл-ой тұрғысынан түсіндіруге және талдауға тырысу [2;154-157]; 8) Проекция - адам бойындағы жағымсыз қасиеттері мен қылықтарын басқаларға телитін қорғаныс тетігі [3].

Зерттеу жұмысы.

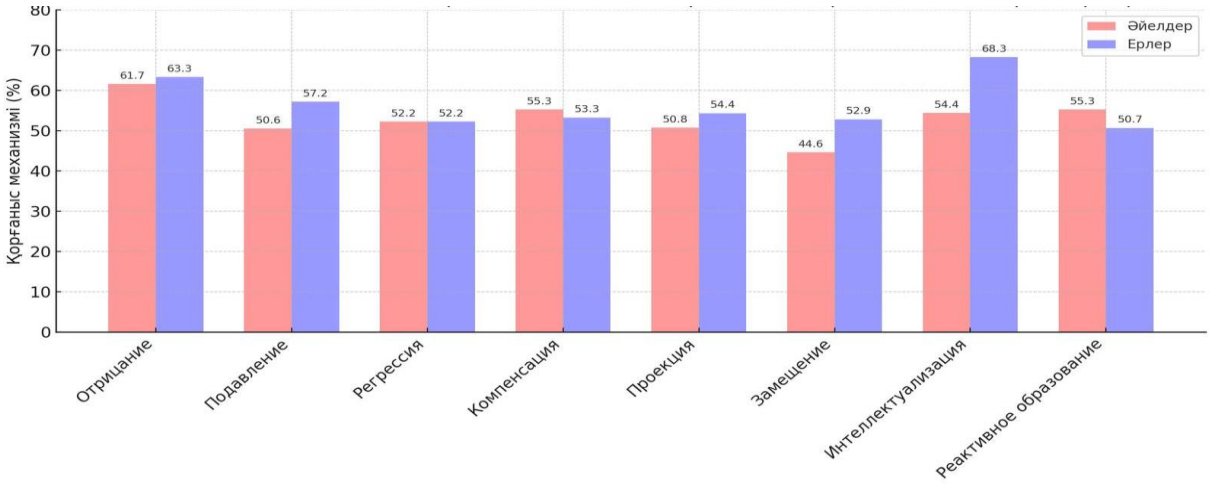
Ең алдымен сыналушылардың психологиялық жынысты анықтау мақсатында ұсынылған және адамның феминдік, маскулиндік және андрогиндік сипаттарының көрсеткішін анықтауға бағытталған, 60 тұжырымнан тұратын С.Бемнің «Маскулинность-феминность» әдісі қолданылды. Сыналушы әрбір тұжырымға «иә» немесе «жоқ» деп жауап беріп, өз бойындағы аталған сипаттардың бар жоғын көрсетеді. Зерттеуге 30-40 жас аралығындағы 36 ерлер мен әйелдер қатысты.

Кесте 1. Сыналушылардың жыныстық типке бөліну көрсеткіштері.

Тип	Саны	Үлесі
Маскулиндік	15	41.7%
Феминдік	15	41.7%
Андрогиндік	6	16,6%

Кесте 1 көрсеткендей, зерттеушілердің басым бөлігі 83,4% - дәстүрлі маскулиндік пен фемининдік типке жатады. Ал қалған, 16,6% андрогиндік типке жатады. Ол дегеніміз тұлғаның бойында маскулиндік пен феминдік сипаттар тең дәрежеде байқалады. Зерттеудің бұл бөлімі психологиялық жыныс бағытылықты анықтап қоймай, оның негізінде маскулиндік пен феминдік сипаттары басым ерлер мен әйелдердің психологиялық қорғаныс механизмдерін салыстыра талдауға мүмкіндік берді.

Зерттеудің екінші кезеңінде ересек адамдардың «Мен» деңгейіндегі психологиялық қорғаныс механизмдерін диагностикалауға бағытталған 97 тұжырымнан тұратын «Индекс жизненного стиля»әдістемесі қолданылды. Әрбір тұжырымға «иә,келісемін» немесе «жоқ келіспеймін» деп жауап беру қажет. Сауалнама сегіз түрлі қорғаныс механизмін анықтауға бағытталған: теріске шығару (отрицание), ығыстыру (подавление), регрессия, орнын ауыстыру (замещение), компенсация, реактивті түзілім (реактивное образование), проекция, интеллектуализация. Әрбір қорғаныс механизм түріне 10 - 14 аралығындағы тұжырым сәйкес келеді, олардың мазмұны адамның түрлі жағдайда көрсететін мінез - құлықтық реакцияларын сипаттайды. Әдіске феминдік қасиеттер басым 15 әйел сыналушы мен маскулиндік типтегі 15 ер сыналушының жауаптары әрбір шкала бойынша арнайы кілттер негізінде өңделіп, орташа нәтижелер есептелді.



Сурет 1. Әйелдер мен ерлердің қорғаныс механзмдер көрсеткіштері

Гистограммаға сәйкес 1, тұлғалардың ішкі шиеленіске бейім екендігі және олардың эмоционалдылық тұрақтылығын сақтау мақсатында әртүрлі бейсаналық қорғаныс әдістеріне жүгінетіндігін көрсетеді. Әйелдер арасында, теріске шығару (отрицание) мен реактивті түзілім (реактивное образование) механизмдері басым болғаны байқалды. Бұл оларға кері әсер ететін сезімдерден арылу үшін сыртқы көріністе қарама-қарсы мінез-құлық көрсету тән екендігін білдіреді. Ал, ерлерде интеллектуализация мен теріске шығару (отрицание) механизмдерінің белсенділігі жоғары. Бұл көрсеткіштер ер адамдардың ішкі шиеленістерден логика арқылы қорғануға бейім екендігін көрсетеді. Сонымен қатар, ерлерде де теріске шығару (отрицание) механизмі жоғары, олар да теріс ақпаратты қабылдамауға бейімділік бар екенін аңғартады.

Әдебиеттер:

1. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: учебное пособие для вузов. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 153 с.
2. Субботина Л.Ю. Психология защитных механизмов личности: учеб. пособие. - Ярославль: ЯрГУ, 2013.
3. Психология: Энциклопедиялық сөздік / Бас ред. Б.Ө.Жақып. – Алматы «Қазақ энциклопедиясы», 2011. – 440 б.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ КНИГ НА ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ

Вакула О.А.
Панченко А.В.

В условиях стремительных социальных изменений и усложнения межличностных взаимодействий всё более актуальным становится развитие эмоционального интеллекта - способности распознавать, понимать и регулировать собственные эмоции и эмоции других людей [1]. Современные

исследования показывают, что высокий уровень эмоционального интеллекта способствует успешной социализации, укреплению психического здоровья и профессиональной эффективности. Одним из доступных и при этом малоисследованных ресурсов для формирования эмоциональной сферы личности являются художественные книги. Чтение способствует не только расширению словарного запаса и когнитивному развитию, но и активному включению эмпатии, способности понимать чувства героев, прогнозировать их поведение и соотносить с собственным эмоциональным опытом.

Актуальность настоящего исследования обусловлена возрастающим интересом к немедикаментозным способам развития эмоционального интеллекта, особенно в детском и подростковом возрасте.

Цель исследования - выявить и проанализировать влияние чтения художественной литературы на развитие эмоционального интеллекта.

Объект исследования - процесс формирования эмоционального интеллекта.

Предмет исследования - влияние художественной литературы на развитие компонентов эмоционального интеллекта (эмпатии, эмоциональной осознанности, саморегуляции и др.).

Гипотеза - регулярное чтение художественной литературы способствует развитию эмоционального интеллекта, следовательно уровень эмоционального интеллекта у читающих людей выше, чем у не читающих.

Понятие эмоционального интеллекта впервые было введено П. Саловэем и Дж. Майером в 1990 году. Они определяли его как способность отслеживать свои собственные эмоции и эмоции других, различать их и использовать эту информацию для руководства своим мышлением и действиями. Позже Д. Гоулман расширил концепцию, выделив пять ключевых компонентов эмоционального интеллекта: самосознание, саморегуляция, мотивация, эмпатия и социальные навыки [2; 41]. С точки зрения современной психологии, ЭИ представляет собой совокупность когнитивных и аффективных процессов, обеспечивающих осознание, интерпретацию и управление эмоциональными состояниями [3]. Развитый эмоциональный интеллект позволяет человеку эффективно справляться с трудными жизненными ситуациями, строить устойчивые межличностные отношения и достигать личностного и профессионального благополучия.

Чтение художественных книг - это процесс не только интеллектуального, но и эмоционального взаимодействия с текстом. Художественная литература способна вызывать сложные эмоциональные переживания, предоставляя читателю возможность «примерить» на себя чувства, мотивации и внутренний мир героев. В процессе чтения человек активно интерпретирует поведение персонажей, анализирует их мотивы и учится сопереживанию - что является важнейшей составляющей эмоционального интеллекта. Психологические исследования подтверждают, что художественная литература может быть мощным средством развития эмпатии [4]. Так, в исследовании Кида и Кастано (2013) было установлено, что чтение качественной художественной прозы (особенно произведений с глубокими психологическими портретами героев)

повышает способность к «теории разума» - умению понимать эмоции, намерения и убеждения других людей. Это умение напрямую связано с уровнем эмпатии и социального интеллекта.

Чтение художественной литературы влияет на развитие эмоционального интеллекта через ряд психологических механизмов. Во-первых, читатель вовлекается в переживания героев, что способствует формированию эмпатии - умения распознавать и понимать чувства других людей. Эмоциональная идентификация с персонажами позволяет человеку «проживать» различные жизненные ситуации, испытывать спектр чувств, что расширяет эмоциональный опыт. Во-вторых, литературные произведения часто ставят персонажей перед моральным выбором, что стимулирует читателя к рефлексии, осмыслению собственных ценностей и чувств. Это развивает эмоциональную осознанность и самопонимание. В-третьих, язык художественной литературы насыщен эмоциональной лексикой, метафорами и описаниями состояний, благодаря чему у читателя формируется более точный эмоциональный словарь. Это помогает лучше выражать и осознавать собственные эмоции. Наконец, наблюдение за взаимодействием между персонажами служит своего рода социальным моделированием: читатель учится понимать мотивы поведения других, прогнозировать реакции и оценивать последствия поступков. Все эти процессы в совокупности способствуют развитию ключевых компонентов эмоционального интеллекта.

В исследовании приняли участие 40 человек в возрасте от 18 до 22 лет. Все участники дали добровольное согласие на участие в исследовании. Гендерный состав группы не учитывался, так как целью исследования являлось выявление общей зависимости между чтением и уровнем эмоционального интеллекта, вне зависимости от пола.

Для сбора данных использовались два метода:

1. Анкетирование, направленное на выявление читательских привычек участников (наличие интереса к чтению, предпочтения в жанрах, частота чтения художественной литературы и др.).

2. Тест на эмоциональный интеллект Н. Холла, который позволяет оценить общий уровень эмоционального интеллекта и его ключевые компоненты, включая самопонимание, управление эмоциями, самомотивацию, эмпатию и распознавание эмоций у других.

Исследование проводилось в индивидуальной форме. Каждый участник сначала заполнял анкету, после чего проходил тест Холла. Вся процедура занимала около 20-25 минут. Участникам было обеспечено комфортное и спокойное пространство для выполнения заданий.

На основе анкетирования были выделены две группы участников:

Читающие художественную литературу - 20 человека;

Не читающие - 18 человек.

После обработки результатов теста на эмоциональный интеллект по методике Н. Холла были получены следующие данные:

У читающих уровень эмоционального интеллекта оказался

преимущественно средним и высоким. Средний балл по шкале теста составил 72 балла. У не читающих участников чаще встречались низкие и средние показатели, со средним баллом 58 баллов (рис.1).

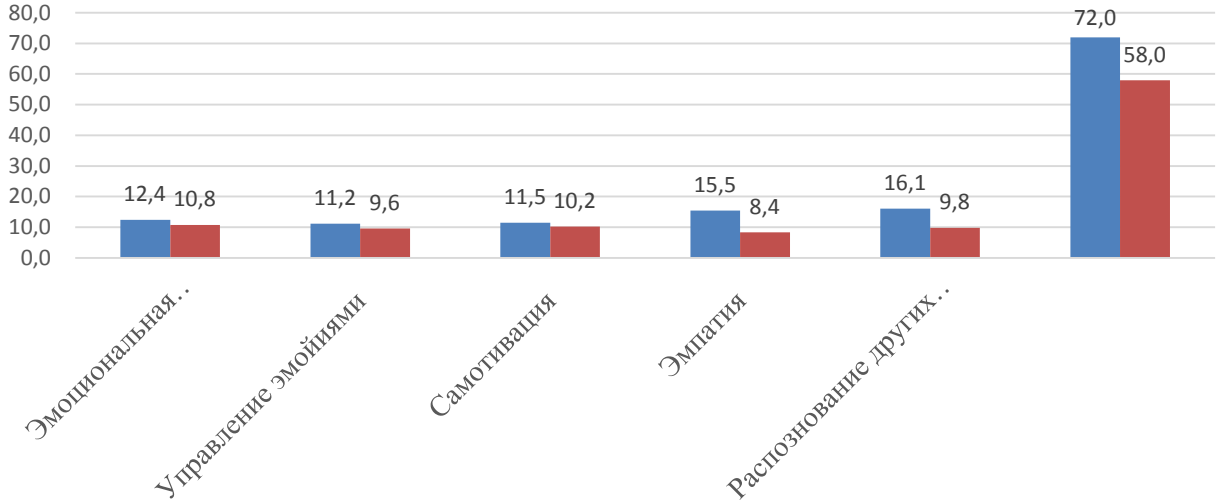


Рисунок 1. Сравнение испытуемых, читающих и не читающих хдожественную литературу

Анализ по подшкалам теста показал, что наиболее значимые различия наблюдались в компонентах эмпатии и распознавания эмоций у других. У читающих участников эти показатели были заметно выше, что указывает на связь между регулярным обращением к художественной литературе и развитием эмоциональной чувствительности.

Результаты проведённого исследования подтверждают гипотезу о том, что чтение художественной литературы положительно связано с уровнем эмоционального интеллекта. Участники, регулярно читающие художественные книги, продемонстрировали более высокие показатели как по общему уровню ЭИ, так и по отдельным его компонентам, особенно по шкале эмпатии и способности распознавать эмоции других людей.

Полученные данные согласуются с результатами предыдущих исследований,в частности работ Кида и Кастано (2013), где было выявлено, что чтение художественной литературы активизирует когнитивные процессы, связанные с «теорией разума» - способностью понимать внутреннее состояние других людей [5]. Аналогично, наши участники, увлечённые чтением, продемонстрировали большую эмоциональную чуткость и лучшее понимание как собственных, так и чужих эмоций. Интересным моментом является то, что различия между группами были особенно заметны в показателях, связанных с эмпатией, тогда как другие компоненты, такие как саморегуляция и самомотивация, различались менее значительно. Это может свидетельствовать о том, что именно эмоциональное сопереживание - ключевой механизм, через который чтение влияет на развитие эмоционального интеллекта. Полученные данные также подчёркивают важность содержания и формы литературных

ArticleKZ.com., 2023.
2. Педагогические условия сопровождения детей с высоким уровнем тревожности // MektepZhurnal.kz., 2023.
3. Волков И.П. Проблемы адаптации детей младшего школьного возраста // Психологическая наука и образование. - 2017. - №1. - С. 82-90.
4. Bowlby J. Attachment and Loss. - New York: Basic Books. 1969. - 472 p.
5. Ainsworth M.D.S., Blehar M.C., Waters E., Wall S. (1978). Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation. - https://doi.org/10.4324/9780203758045
6. Жумабаева К.К. (2023). Типы привязанности у детей и их проявления в школьной адаптации // Bulletin of Pedagogy, КазНПУ им. Абая.
7. Абдразакова З.З. (2023). Роль семейных отношений в социализации младших школьников // Bulletinof WKU.
8. Малдыбаева М.Ж. (2023). Эмоциональная сфера ребенка и привязанность // Bulletin of Social and Political Sciences, КазНПУ им. Абая.

ЖАСТАРДЫҢ ЖАЛҒЫЗДЫҚТЫ СЕЗІНУІ МЕН ӨЗІН-ӨЗІ БАҒАЛАУЫ АРАСЫНДАҒЫ БАЙЛАНЫС

Дауренқызы С.
Бурленова С.О.

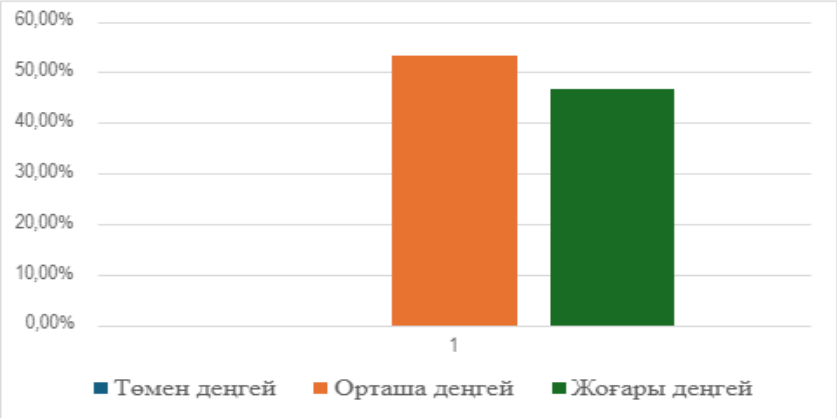
Ақпараттық технологиялардың қарқынды дамуы жастардың өмір сүру салтына елеулі өзгерістер енгізді. Жаңа мүмкіндіктер мен еркіндік кеңістігіне қарамастан, бүгінгі таңда жас ұрпақ бірқатар психологиялық қиындықтарға жиі тап болуда. Соның ішінде нақты қарым-қатынас түрлерінің азаюы, шынайы өмірден гөрі виртуалды кеңістіктің басымдыққа ие болуы, сонымен қатар адамның әлеуметтік ортада өзін еркін көрсете алмауы секілді мәселелер ерекше өзектілікке ие. Әлеуметтік желілерде жиі кездесетін идеалды бейнелер мен мінсіз өмір салтының көріністері жастардың өзін-өзі бағалауына айтарлықтай ықпал етеді. Мұндай идеалдарға қарап, жастар өздерін өзгелермен салыстырып, жетістіктерін, сыртқы келбетін немесе өмірлік ұстанымдарын төмен бағалауға бейім болады. Бұл жағдай өзін-өзі бағалаудың әлсіреуіне, ішкі мазасыздықтың артуына және жалғыздық сезімінің күшеюіне себеп болуы мүмкін. Айналасында адамдар көп болғанымен, шынайы эмоционалдық байланыс пен терең түсіністіктің жетіспеушілігі жалғыздықты одан әрі күшейтеді. Бұл - қазіргі ақпараттық дәуірдің басты қайшылықтарының бірі.

Жалғыздық - адамның өзге адамдардан оқшаулануы салдарынан туындайтын ерекше психологиялық күй. Бұл - тек физикалық жалғыз қалу емес, адамның ішкі жан дүниесінің әлеуметтік қарым-қатынасқа зәрулігінен пайда болатын эмоционалдық сезім. Жарықбаевтың пікірінше, жалғыздық ұзақ уақытқа созылған жағдайда адамда тілдесу, араласу қажеттілігі арта түседі [1; 191-192]. Жалғыздық феноменін зерттеген Вейс бұл құбылысты адамның тұлғалық ерекшеліктері мен өмірлік жағдайлардың өзара әрекеттесуінен туындайтын психологиялық күй ретінде сипаттайды. Вейстің жіктеуі бойынша, жастар көбіне екі түрлі жалғыздықты бастан кешіреді. Эмоционалдық

жалғыздық - жақын әрі сенімді қатынастардың жетіспеуінен пайда болса, әлеуметтік жалғыздық - достары мен өз ортасында өзін қабылданбағандай сезінуінің нәтижесі [2]. Бұл пікір қазіргі жастар үшін де өзекті, себебі олар өмірлік жолдың күрделі кезеңінде - кәсіби бағыт таңдау, жеке тұлғалық қалыптасу, әлеуметтік ортада өз орнын табу сияқты міндеттермен бетпе-бет келеді.

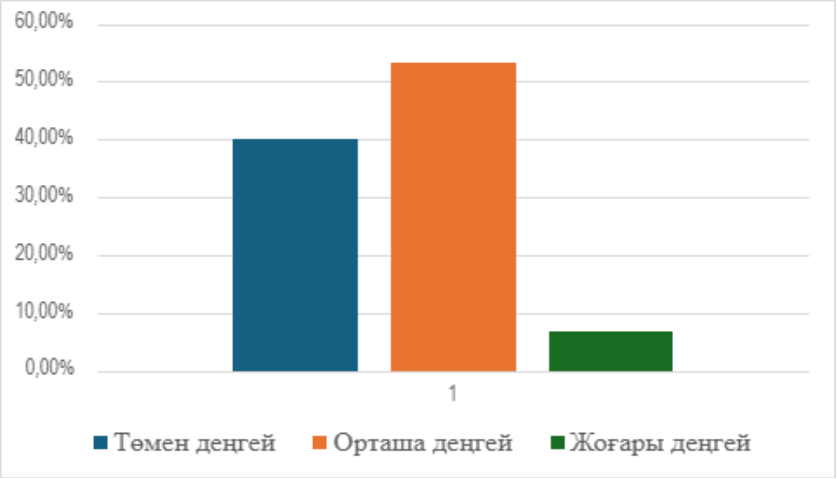
Жарықбаев өзін-өзі бағалауды "өзін-өзі қастерлеу" ұғымы арқылы сипаттайды. Бұл - тұлғаның өзіне деген оң көзқарасы, өзін қабылдай білуі және үнемі өзін жетілдіруге деген ұмтылысы. Өзін-өзі қастерлеу - адамның тек сырт келбетіне ғана емес, ішкі жан дүниесіне де мән беріп, өзін сыйлай алуы, өзіне ұқыпты қарауы. Мұндай тұлға өзін өзгелермен салыстырмай, өз табиғатын сол қалпында қабылдап, сонымен қатар даму мен кемелденуге ұмтылады. Жарықбаевтың пікірінше, шынайы өзін-өзі қастерлеу эгоизммен шатастырылмауы тиіс, себебі бұл қасиет адамның ар-намысын сақтауға, өмірге және өзіне қанағаттануға жол ашады [1; 419-420]. Өзін-өзі бағалаудың негізгі аспектілерін зерттеген ғалымдардың бірі М. Розенберг оны тұлғаның ішкі эмоционалдық құрылымының құрамдас бөлігі ретінде қарастырып, арнайы шкала арқылы өлшеуді ұсынған. Өзін-өзі жоғары бағалайтын жастар өмірлік қиындықтарға еркін бейімделеді, шешімдер қабылдауда дербестік танытып, қоршаған ортамен оң қарым-қатынас орнатады. Ал төмен өзін-өзі бағалау ішкі күмән мен мазасыздықты күшейтіп, әлеуметтік қатынастарда қиындықтар туғызуы мүмкін [3].

Зерттеу жұмысының мақсатына сәйкес, жастардың өзін-өзі бағалау деңгейі мен жалғыздықты субъективті сезінуін анықтау үшін екі психодиагностикалық әдістеме қолданылды. Өзін-өзі бағалау деңгейін өлшеуде 50 тұжырымдамадан тұратын М. Соренсеннің өзін-өзі бағалау тесті алынды. Тестте "иә" және "жоқ" деген жауап нұсқалары беріледі, "иә" жауап нұсқасына 1 балл, ал "жоқ" нұсқасына 0 балл беріледі. Тест нәтижелері бойынша 0-7 балл аралығында болса, өзін-өзі бағалаудың жоғары деңгейін, 8-25 балл аралығы орташа деңгейді және 26-50 балл аралығы өзін-өзі бағалаудың төмен деңгейін көрсетеді. Алжалғыздық сезімін бағалау үшін Д. Расселл, Л. Пепло, М. Фергюсонның 20 сұрақты қамтитын Жалғыздықты субъективті сезіну шкаласы (UCLA Loneliness Scale) таңдалды. Шкала төрт жауап нұсқасымен есептеледі: "ешқашан" нұсқасы 1 баллмен, "сирек" - 2 баллмен, "кейде" - 3 баллмен және "әрқашан" - 4 баллмен бағаланады. Егер, шкала бойынша 40-60 балл жиналса, бұл жалғыздықты сезінудің жоғары деңгейін, 20-40 балл аралығы орташа деңгейін және 0-20 балл аралығы жалғыздықты сезінудің төмен деңгейін анықтайды. Бұл әдістемелер жеке тұлғаның өзін бағалауынжәне жалғыздықты сезіну деңгейін зерттеуге мүмкіндік береді. Зерттеу таңдамасы 18-25 жас аралығындағы 30 сыналушыдан құралды. Қатысушылар кездейсоқ іріктеу әдісі арқылы таңдалып,жоғары оқу орындары мен колледж студенттерін қамтыды. Зерттеу онлайн форматта жүргізілді. Сауалнамалар Google Forms платформасы арқылытаратылды. Жиналған деректер сандық тұрғыда өңделіп, пайыздық көрсеткіштер анықталды.



Сурет 1. Жастардың жалғыздықты субъективті сезіну көрсеткіштері

Гистограммаға 1 сәйкес, сыналушылардың басым бөлігі жалғыздықты орташа деңгейде сезінеді екен, бұл 53,3%-ды (16) құрайды. Жалғыздықты жоғары деңгейде сезінетін сыналушылар 46,7%-ға (14) тең және зерттеу бойынша жалғыздықты төмен деңгейде сезінетін сыналушылар анықталған жоқ. Бұл деректер жастар арасында жалғыздық сезімі айтарлықтай кең таралғанын көрсетеді. Зерттеу барысында сыналушылардың жалғыздықты көбінесе орташа деңгейде сезінуі олардың белгілі бір әлеуметтік байланыстарға ие болғанымен, бұл қарым-қатынастардың эмоционалдық тереңдігі мен тұрақтылығының жеткіліксіз екенін көрсетуі мүмкін. Яғни, олар жалғыз емес, бірақ жеткілікті деңгейде түсіністік пен эмоционалдық қолдаудысезінбеуі ықтимал.



Сурет 2. Жастардың өзін-өзі бағалау көрсеткіштері

Гистограмма 2 сыналушылардың басым бөлігінің өзін-өзі бағалауы орташа деңгейде екенін көрсетеді. Зерттеу нәтижесі сыналушылардың көрсеткіштері бойынша үш деңгейге бөліп, есептелді: жоғары өзін-өзі бағалау 6,7%-ды (2); орташа өзін-өзі бағалау 53,3%-ды (16); төмен өзін-өзі бағалау 40,0%-ды (12) құрады. Аталған көрсеткіштер жастардың өзін-өзі бағалауы шынайы, алайда

белгілі бір дәрежеде тұрақсыз сипатта екенін көрсетеді. Бұл олардың өз мүмкіндіктерін толық пайдалана алмауын немесе өз-өзіне деген сенімділіктің әлсіздігін білдіруі мүмкін. Зерттеу нәтижелері жастар арасындағы өзін-өзі бағалау мен жалғыздықты субъективті сезіну деңгейінің өзара байланысты екенін көрсетті. Яғни, өзін-өзі бағалауы төмен және орташа жастар көбінесе жалғыздықты да жиірек сезінетіні байқалды. Бұл көрсеткіштер жастардың өзіне сенімділігінің жеткіліксіздігі мен әлеуметтік қолдаудың шектеулілігі олардың жалғыздық сезімін күшейтуі мүмкін екенін айғақтайды.

Әдебиеттер:
1. Психология: Энциклопедиялық сөздік / Бас ред. Б.Ө. Жақып. - Алматы: «Қазақ энциклопедиясы», 2011. – Б. 191-192; 419-420.
2. Лабиринты одиночества / Пер. с англ. / Сост., общ. ред. и предисл. Н.Е. Покровского. – М.: Прогресс, 1989. - С.114-125.
3. Әуелбекова Н.Ж., Ахтаева Н.С., Клепиков Д.А., Садвакасова З.М., Абдурахмонов Х.И. Студенттік жаста өзін-өзі бағалауға табандылықтың әсері // ҚазҰУ Хабаршы. Психология және социология сериясы. - 2024. - №1 (88). - Б. 16-27.

ОҚУШЫЛАРДЫҢ ӨЗІН ӨЗІ БАҒАЛАУЫ МЕН ӘЛЕУМЕТТІК МӘРТЕБЕСІНІҢ ӨЗАРА БАЙЛАНЫСЫ

Дәуренқызы М.
Молдабаева Р.А.

Қазіргі білім беру жүйесінде оқушылардың тұлғалық дамуына ерекше көңіл бөлінуде. Бұл үдерісте баланың өз-өзіне деген көзқарасы мен әлеуметтік ортадағы орны маңызды рөл атқарады. Өзін-өзі бағалау - тұлғаның өзіне деген ішкі қатынасын, қабілеттерін, мүмкіндіктерін бағалау деңгейін сипаттайтын психологиялық ұғым. Ал әлеуметтік мәртебе - жеке тұлғаның ұжымда, құрдастар ортасында алатын орны, танылу деңгейі мен беделінің көрсеткіші.

Бұл екі фактор - өзін-өзі бағалау мен әлеуметтік мәртебе - оқушының мектеп өміріндегі бейімделу үдерісіне, академиялық жетістіктеріне, мінез-құлқына және эмоционалдық жағдайына тікелей әсер етеді. Мектептегі орта - оқушы үшін алғашқы әлеуметтік орта болғандықтан, мұнда қалыптасқан қатынастар оның тұлғалық дамуына елеулі ықпал етеді. Егер оқушының әлеуметтік мәртебесі жоғары болса, ол өз-өзіне сенімді болып, белсенді әрекет етеді. Керісінше жағдайда, оқушы тұйықталып, өз-өзіне сенімсіздік танытады, бұл өз кезегінде оқу үлгеріміне және психоэмоционалды жай-күйіне кері әсер етеді.

Бұл зерттеудің өзектілігі - білім беру мекемелерінде оқушылардың тұлғалық өсуіне әсер ететін ішкі және сыртқы факторларды ескере отырып, олардың әлеуметтену жолдарын жетілдіру қажеттілігімен байланысты. Өзін-өзі бағалау мен әлеуметтік мәртебенің өзара байланысын зерттеу арқылы мектеп психологтары мен мұғалімдері оқушылармен жұмысты тиімді ұйымдастыруға мүмкіндік алады. Осы мақалада аталған ұғымдардың теориялық негіздері

қарастырылады және олардың арасындағы байланысқа қатысты тәжірибелік қорытындылар ұсынылады.

Өзін-өзі бағалау - бұл тұлғаның өзін қабылдауы мен тануына, өз әрекеттерін, қасиеттерін, мүмкіндіктерін бағалауына негізделген күрделі психологиялық құрылым. Ол адамның мінез-құлқына, мотивациясына, әлеуметпен қарым-қатынасына тікелей әсер етеді. Психологияда өзін-өзі бағалау адамның «Мен» бейнесінің бөлігі ретінде қарастырылады, ал педагогикада бұл ұғым оқушылардың оқу белсенділігі мен тұлғалық дамуының көрсеткіші ретінде маңызды. Жоғары өзін-өзі бағалау оқушыны сенімді, дербес, бастамашыл болуға итермелейді. Мұғалімнің қолдауы, ата-ананың жылы қатынасы, құрдастар тарапынан қабылдану секілді сыртқы факторлар бұл қасиетті қалыптастыруда шешуші рөл атқарады. Төмен өзін-өзі бағалауға ие балалар көбінесе тұйық, ынжық, шешім қабылдауда әлсіз болып келеді, бұл олардың оқу жетістіктеріне де кері әсерін тигізеді.

Әлеуметтік мәртебе ұғымы адамның қоғамда немесе белгілі бір ұжымда алатын орны мен танылуын білдіреді. Оқушы өмірінде бұл ұғым сыныпта немесе мектеп ұжымындағы рөлі мен беделіне байланысты анықталады. Әлеуметтік мәртебе ресми және ресми емес болып бөлінеді. Ресми мәртебе - оқушының оқу үлгерімі, сынып белсенділігі, мұғалім тарапынан мойындалуы арқылы көрінсе, бейформалды мәртебе - құрдастар арасындағы бедел, достық қарым-қатынас, бейресми лидерлік сияқты көрсеткіштермен сипатталады. Жасөспірім кезеңінде балалар үшін ресми емес мәртебе өте маңызды, өйткені олар үшін құрдастарының пікірі мен қолдауы үлкен мәнге ие болады. Оқушы өзін топ мүшесі ретінде сезініп, бағаланған жағдайда өзіне деген сенімі артады, керісінше, қабылданбаған немесе шеттетілген бала өз-өзін төмен бағалайды [1].

Өзін-өзі бағалаумен әлеуметтік мәртебе өзара тығыз байланысты факторлар. Бір қатар теориялық модельдер бұл байланысты нақты көрсетеді. Мысалы, Куперсмит моделі бойынша, өзін-өзі бағалау адамның басқалар тарапынан қабылдануымен, жетістіктерімен және жеке тәжірибесімен тікелей байланысты [2]. Маслоу қажеттіліктер иерархиясындада адамның өзін сыйлаумен танылу қажеттілігі оның психологиялық тұрақтылығы үшін маңызды екені айтылады [3]. А. Бандураның өзіндік тиімділік теориясы өзін-өзі бағалауы жоғары тұлғалардың әлеуметтік ортада белсенді болатынын көрсетеді [4]. Бұл теориялардан өзін-өзі бағалаудың тек ішкі емес, сонымен қатар әлеуметтік факторларменде анықталатыны аңғарылады. Зерттеулер көрсеткендей, жоғарым әртебелі оқушылар өздеріне сенімді, бастамашыл, шешім қабылдауда батыл болады. Ал әлеуметтік мәртебесі төмен оқушылар тұйық, өз пікірін айтуға ұялатын, көп жағдайда өзінен күмәнданатын тұлғалар ретінде қалыптасады. Бұл ерекшеліктер олардың оқудағы жетістігіне ғана емес, болашақтағы әлеуметтенуіне де әсер етеді.

Бұл теориялық тұжырымдарды эмпирикалық зерттеу арқылы нақтылау мақсатында Жетісу облысы, Талдықорған қаласындағы №27 орта мектеп-гимназияның 6-сынып оқушылары арасында зерттеу жүргізілді. Зерттеуге барлығы 77 оқушы қатысты. Қатысушылардың жасшамасы 11–12 жас.

Сыналушылар ер балалар мен қыз балалар арасында тең дәрежеде болды. Зерттеу әдістері ретінде Дж. Морененың социометрия әдісі қолданылды, бұл әдіс ақылы сыналушылардың социометриялық мәртебесі анықталды. Социометрия - бұл топтағы іскерлік, жеке, эмоционалды, коммуникативті қатынастарды зерттеуге бағытталған әдіс. Оқушылардың өзін-өзі бағалау деңгейін анықтау үшін С.А. Будассидің әдістемесі қолданылды [5].

1 кесте. Топтағы оқушылардың әлеуметтік мәртебесін анықтау нәтижесі.

Әлеуметтік мәртебесі	Пайыздық көрсеткіші %
көшбасшы	7,5
ұнамдылар	45
қабылданғандар	23,5
қабылданбаған	24

Жиналған мәліметтерді талдау нәтижесінде өзін-өзі бағалауы жоғары оқушылардың көпшілігі сыныпта белсенді, беделді, достары көп екені анықталды. Олар көбінесе өз пікірін ашық білдіріп, түрлі іс-шараларға белсене қатысады. Бұл топтағы оқушылардың 75%-ы өзін «сенімді», «беделді», «шешімді» деп сипаттаған. Керісінше, өзін-өзі төмен бағалайтын оқушылардың көпшілігі (шамамен 68,5%) «тұйық», «біреудің көлеңкесінде қалатын», «басқалармен аз араласатын» тұлғалар ретінде танылды. Сонымен қатар, бейформалды мәртебемен өзін-өзі бағалау арасында нақты байланыс бары байқалды: достары көп, топ ішінде жиі араласатын оқушылар өзін жоғары бағаласа, достары аз, шеткері қалып жүретін оқушылар өзін төмен бағалаған. Бұл деректер мұғалімдердің бақылауымен және интервью нәтижелеріменде расталды: мұғалімдер жоғары мәртебелі оқушыларды «бастамашыл», «ынталы», «өз ойын ашық жеткізетін» деп сипаттаса, төмен мәртебелі оқушылар көбінесе «үнсіз», «пассивті», «қатыспайды» деген пікірлерге ие болды.

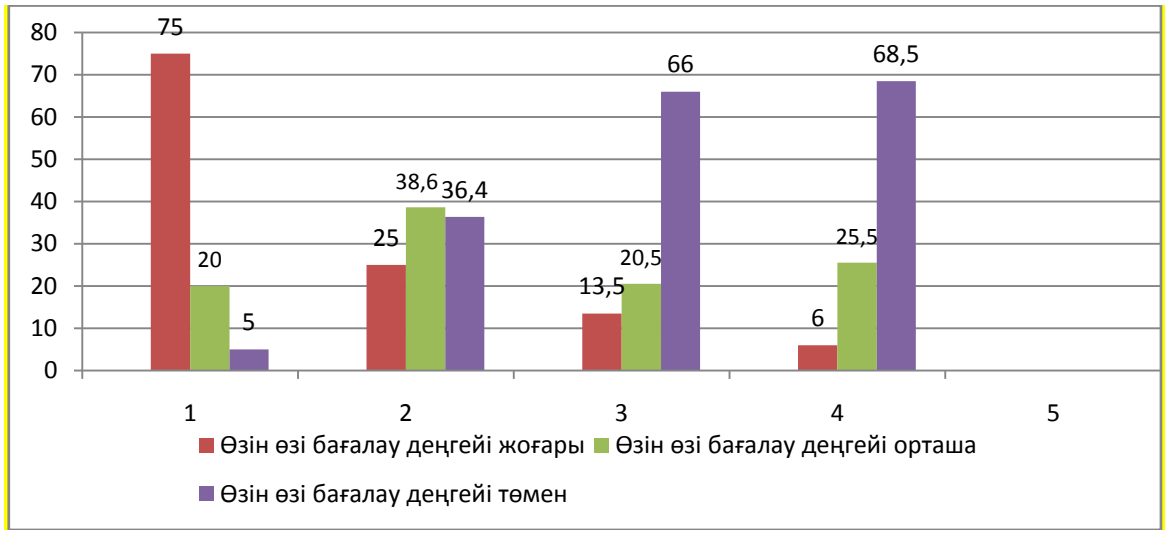
2 кесте. Әлеуметтік мәртебесі әр түрлі оқушылардың өзін өзі бағалау деңгейі

Әлеуметтік мәртебесі	Өзін өзі бағалау деңгейі		
	жоғары	орташа	төмен
көшбасшы	75	20	5
ұнамдылар	25	38,6	36,4
қабылданғандар	13,5	20,5	66
қабылданбаған	6	25,5	68,5

Жалпы алғанда, зерттеу нәтижелері теориялық болжамдарды растап, оқушылардың өзін-өзі бағалауы мен әлеуметтік мәртебесі арасында екіжақты, өзара толықтыратын байланыс бар екенін көрсетті. Бұл байланыс мектеп психологиясында, тәрбие жұмыстарында, топтық тренингтермен

әлеуметтендіру бағдарламаларында ескерілуі тиіс маңызды фактор болып табылады.

Жүргізілген зерттеудің нәтижелері теориялық модельдермен алдыңғы зерттеулердің тұжырымдарын нақтылай түсті. Куперсмиттің өзін-өзі бағалау теориясы мен Бандураның өзіндік тиімділік тұжырымдамасы негізінде өзін-өзі жоғары бағалайтын оқушылардың әлеуметтік мәртебесіде жоғары болатыны туралы болжам расталды. Ал А. Маслоу иерархиясында көрсетілгендей, адамның өзін құрметтеу мен әлеуметтік қабылдануы - тұлғалық даму үшін маңызды факторлар [6]. Зерттеуде өзін-өзі жоғары бағалайтын оқушылар сыныпта беделді, белсенді, ал достары аз немесе бейформалды мәртебесі төмен оқушыларда өзін-өзі бағалауда төмен екені байқалды. Бұл байланыс өзара ықпалдастықта жұмыс істейді: мәртебе өзіндік бағалауға әсер етеді және керісінше (2-сурет).



2-сурет. Әлеуметтік мәртебесі әр түрлі оқушылардыңөзін өзі бағалау деңгейінің диаграммасы

Алынған мәліметтер білім беру процесінде оқушылардың психологиялық жай-күйін назарда ұстаудың қажеттігін көрсетеді. Мұғалімдер мен мектеп психологтары оқушылардың әлеуметтік мәртебесі мен ішкі сенімділігіне әсер ететін жағдайларды бақылап, қолдау көрсетуі маңызды. Топтық тренингтер, психологиялық ойындар, шағын топтармен жұмыс сияқты тәсілдер арқылы оқушылардың өзара қарым-қатынасын дамыту, өзін-өзі бағалауды арттыруға болады. Сонымен қатар, төмен өзін-өзі бағалайтын оқушылармен жеке жұмыс жүргізу, оң мотивация беру, жетістікке жету жағдайын жасау қажет.

Зерттеу нәтижелері оқушылардың өзін-өзі бағалауы мен әлеуметтік мәртебесінің өзара тығыз байланысты екенін көрсетті. Бұл байланыс екі жақты сипатта болады: жоғары әлеуметтік мәртебе оқушының өз-өзіне сенімді болуына, өзін оң қабылдауына себеп болса, өзін жоғары бағалайтын оқушылар өз кезегінде ұжымда белсенділік танытып, құрдастары арасында беделге ие болады. Мұндай оқушылар сынып ішінде танымал, лидерлік қабілеттерге ие

және оқыту процесіне белсенді қатысатын тұлғалар ретінде көрінеді. Ал керісінше, өзін-өзі төмен бағалайтын оқушылардың көпшілігі тұйық, пассивті, ұжымдық шараларға сирек қатысады, бұл олардың әлеуметтік мәртебесінің де төмен болуына ықпал етеді.

Мектеп өмірінде бұл факторлар оқушылардың психологиялық әл-ауқаты мен академиялық жетістіктеріне тікелей әсер етеді. Өзін-өзі бағалау деңгейі мен әлеуметтік мәртебені ескере отырып, білім беру мекемелері оқушылардың тұлғалық дамуын жүйелі түрде қолдауы қажет. Бұл үшін мектеп психологтары мен мұғалімдер оқушылардың қарым-қатынас мәдениетін қалыптастыруға, өз мүмкіндіктерін тануға көмектесетін орта құруыкерек. Тренингтер, ұжымдық тапсырмалар, рефлексиялық жаттығулар арқылы оқушылардың өзіне деген сенімін арттыруға болады. Сондай-ақ, әр балаға жеке қолдау көрсету, жетістіктерін әділ бағалау арқылы олардың әлеуметтік мәртебесін де көтеруге мүмкіндік бар.

Қорытындылай келе, оқушының өзін-өзі бағалауы мен әлеуметтік мәртебесін бір-бірінен бөлек қарастыруға болмайды. Олар тұлғаның дамуында өзара толық тырып отыратын маңызды психологиялық-педагогикалық көрсеткіштер болып табылады. Сондықтан бұл мәселеге кешенді көзқарас қажет және болашақта бұл бағытта ауқымды зерттеулер жүргізу өзекті болмақ.

Әдебиеттер:

1. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. - М.: Знание, 1994. - 156 с.
2. Куперсмит С. Самоуважение: Изучение личности и поведения. - Москва: Прогресс, 1984. - 278 с.
3. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. - Москва: Смысл, 1999. - 425 с.
4. Бандура А. Теория социального научения. - Москва: Педагогика, 1986. - 320 с.
5. Карелин А.А. Большая энциклопедия психологических тестов. - М.: Эксмо, 2005. - 280 с.
6. Сейдалиев Н. Жас ерекшелік психологиясы. - Алматы: Қазақ университеті, 2019. - 312 б.

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН

Джумагельдинов М.Н.

В современном образовательном пространстве происходит смещение акцента с традиционного формалисткого подхода или, как выразился П. Фрейре, «банковской системы» [1; 107] обучения, где учащийся – это контейнер, тара, которую нужно наполнить информацией, к подлинно гуманистическим и личностно ориентированным практикам. Одной из таких практик является экзистенциальный подход, который сегодня активно обсуждается в образовательной среде [2,3,4], базирующийся на идеях экзистенциальных философов, таких как К. Ясперс, М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр, М. Бубер и др.

Возникновение экзистенциальной философии связывают с С. Кьеркегором – датским философом, теологом и писателем, который первым ввел этот

термин в научный оборот, рассматривающим экзистенцию как уникальный, неповторимый и своеобразный способ бытия человека в мире, значимый для него.

Однако этому измерению жизни человека в современной школе, колледже или университете уделяется очень мало внимания, поскольку акцент делается не на индивидуальном самовыражении личности, а на ее формировании в соответствии с заданным образцом. По мнению О. Гребенюка, «экзистенциальная сфера характеризуется умением человека управлять своими физическими и психическими состояниями, умением удерживать их на должном уровне, гармонией чувств и поступков, слова и дела» [5; 277]. Поэтому для современной системы образования, испытывающей кризис,важной является разработка и внедрение таких подходов и методов обучения, которые включали бы экзистенциальное измерение бытия человека в учебный процесс, который мог бы стать прочной основой не только обучения, но и развития студента как личности.

Одной из причин кризиса современного образования является отчуждение человека от самого себя, своей подлинной сущности и жизни. Жизнь в современном сложном, динамически развивающемся и непредсказуемом мире и обществе заставляет человека постоянно приспосабливаться к новым условиям, все более отчуждаясь от самого себя, своего подлинного бытия и жизни. Начиная с детства детей учат быть тенью самих себя или тенью других объектов воспитания и образования; их учат подавлять свои мысли, чувства и желания и соответствовать ожиданиям других людей. Детей с детства приучают к тому, что их мысли, чувства и желания не важны, а главное - это соответствовать внешним требованиям или принятым в обществе стандартам. Поэтому когда они приходят в школу или университет, то сталкиваются с давлением или принуждением, которые заставляет их казаться, а не быть.

Но как вернуть учеников и студентов к самим себе, к осознанию своего подлинного бытия или экзистенции?

Как правило люди осознают свою экзистенцию в критические моменты своей жизни, когда сталкиваются с возрастными, психологическими, социальными, личностными или профессиональными кризисами, которые периодически происходят в жизни каждого человека. Однако мы не можем ждать наступления очередного жизненного кризиса или попытаться искусственно вызвать его, как роды у женщины, чтобы ученик или студент осознал свою экзистенцию, поэтому нужно искать иные – более мягкие и менее травмоопасные – способы пробуждения экзистенции.

Один из таких путей нам предлагает экзистенциальная философия, акцентирующая внимание на внутренних аспектах бытия человека, то есть его мыслях, чувствах и переживаниях, влияющих на его личность, жизнь и судьбу.

Образование – это не только социальный или культурный, но в первую очередь экзистенциальный феномен, уходящий своими корнями в духовный опыт и обстоятельства жизни человека и затрагивающий его мировоззрение, отношение к миру, другим людям и самому себе. Иными словами, образование

не должно ограничиваться стенами школы или рамками университета, а выходить за его пределы и опираться на личный опыт, текущие обстоятельства, собственные размышления, убеждения и ценности обучающихся. Образование как экзистенциальный феномен - это опыт переживания человеком своего бытия в мире как уникального, необходимого и значимого.

Экзистенция не может быть заимствована или передана другому, а только прожита самим человеком. Экзистенция – это то, что осознается и переживается человеком в данный момент времени и жизни, как нечто необходимое, значимое и ценное.

Экзистенциальная педагогика есть ответ на кризис образования, который состоит не в демонтаже традиционной системы образования или поиске новых альтернативных, продуктивных и эффективных способов и методов обучения, а в преодолении кризиса человека, который перестал быть в центре своей жизни. «Если я хочу переживать свою жизнь во всей ее полноте, я должен переживать ее в центре – мне необходимо чувствовать свое Я» – пишет Дж. Бьюдженталь в своей книге «Наука быть живым» [6; 26]. Экзистенциальная педагогика – это обретение человеком центра своей жизни, осознание собственной уникальности, самобытности и самоценности. Экзистенциальная педагогика учит человека быть живым человеком, а не мертвым манекеном или роботом, который выполняет чужие приказы.

Традиционная система обучения ориентирована на подавление проявления всякой индивидуальности, которые не согласуются с традиционными формами или стандартами и на передачу некой суммы знаний, умений или навыков, которые необходимы человеку в будущем, а не на проживание текущей ситуации как часть его личного опыта или жизни. Как пишет Э.Фромм в своей работе «Иметь или быть?»: «Существующая система образования, как правило, направлена на то, чтобы научить студентов приобретать знания как некое имущество, более или менее соразмерное той собственности и тому общественному положению, которое они по всей вероятности, обеспечат им в будущем» [7;70].

Но цель обучения – это не приобретение и накопление знаний, а понимание человека личности, его внутреннего мира, системы жизненных ценностей и ориентаций, как учил нас еще Б. Спиноза. Конечно, легче работать с похожими друг на друга, как две капли воды индивидами, чем обращаться к их личному опыту, мыслям, чувствам, переживаниям и убеждениям каждого ученика или студента, однако именно здесь теряется самое важное – цельность человеческой личности и ценность ее индивидуального бытия.

Поэтому методы и приемы обучения должны быть иными и ориентированы не на передачу знаний, умений или навыков, которые должен усвоить студент в течении нескольких лет обучения в университете или обретения набора готовых компетенций, востребованных на рынке труда, а на осмысление своей личности, жизненного опыта и способов взаимодействия с миром и другими людьми, формирование и развитие личности, выбора собственного пути и взятие ответственности за свое обучение и за свою жизнь. Иными словами,

экзистенциальный подход учит человека быть собой и отвечать за себя, а не соответствовать некоторым принятым в обществе стандартам или чьим-то ожиданиям.

Понятно, что это накладывает определенный отпечаток как на сам подход, так и на методы, способы и приемы обучения, поскольку обучение не просто превращается в занятие, которому человек посвящает все свое свободное время, а интегрируется в личную жизнь, жизненный опыт, социальное взаимодействие и профессиональную деятельность человека.

Путь каждого человека уникален, своеобразен и неповторим и даже если мы выделим какие-то общие закономерности – семья, школа, университет, профессиональная деятельность и т.д. – то они не охватывают всей жизни человека, поскольку обучение происходит не только в школе, в университете или на работе, но и за его пределами. Человек обучается каждый день, приобретая ценный опыт и необходимые знания, который требует постоянного осмысления и интеграции в жизнь. Люди учатся не только в учебных заведениях, но и вне их, например, завтракая, стоя на остановке или в очереди в магазине, наблюдая за другими людьми и переживая внутри себя какие-то важные события, которые бесспорно оставляют глубокий след в их душе. Поэтому экзистенциальная педагогика учит человек не выносить за скобки свой личный опыт и не довольствоваться воспоминаниями о пережитом или тревожиться по поводу своего будущего, а акцентирует внимание на том, как человек проживает свою жизнь «здесь и сейчас». Иными словами, экзистенциальная педагогика сосредотачивается на том, что происходит в настоящем, а не на том, что было в прошлом или как должно быть в будущем.

Экзистенциальный подход предполагает, что человек всегда находится в определенном отношении к миру, другим людям и самому себе, переживая его как необходимый, полезный и значимый личный опыт. Отчуждение личности, которое происходит в современном образовании связано с тем, что ученик, студент или даже преподаватель не воспринимает своей опыт, как уникальный, необходимый и значимый, а игнорирует его или интерпретирует его в контексте того, что должно быть правильным или неправильным, соответствует общим требованиям или нет, согласуется с принятыми в обществе стандартами или нормами или не согласуется.

Поэтому мы должны исходить не из учебного плана или рабочей программы, где прописаны все темы, вопросы и задания или компетенции, которые он должен освоить, а исходить из уникальной жизненной ситуации каждого студентам и осмыслять ее в контексте тех принципов, идеалов и ценностей, которые имеют значение для него. Такой подход требует не наполнения студентов информацией или манипулирования их сознанием, а глубокого понимания их внутреннего мира, системы жизненных ценностей, ориентаций и целей, а также различных способов взаимодействия с миром и другими людьми. Как пишет М.А. Татевесян: «Экзистенциальный подход в образовании призван способствовать реализации самой высокой цели – воспитание не только человека, обладающего знаниями и способного ими

оперировать в заданных ситуациях, а человека свободного, способного брать и нести ответственность за свою жизнь, способного реализовать свой потенциал максимально, как в мире в общем и в социуме в частности» [8; 33]. Таким образом, экзистенциальный подход – это целостный подход, которые включает в себя несколько уровней – от экзистенциально-феноменологического и до духовно-практического, которые надстраиваются над экзистенциальным измерением бытия человека и раскрывает процесс обучения как целостный и структурированный процесс.

Рассмотрим последовательно каждый из уровней и ознакомимся с проблемами, с которыми сталкиваются студенты и преподаватели на каждом из них.

В первую очередь я хочу сказать об экзистенциальном уровне, который является наиболее важным для человека и в частности для студента, но которому вообще не уделяется время и место в образовательном процессе, поскольку все внимание сосредоточено на том, как передать необходимые знания или развить определенные навыки, востребованные в обществе или на рынке труда.

Однако следует отметить, что прежде всего мы есть, но именно наше существование отходит на второй план в процессе обучения, поскольку мы считаем, что не стоит смешивать учебу и жизнь. Обучение – это подготовка к жизни. Но студенты проживают свою жизнь на занятиях, а не только вне них, поэтому необходимо строить занятия таким образом, чтобы этот опыт проживания своей жизни был еще более глубоким, сильным и значимым для него, оставляющим след в его душе. Например, я использую метод «Я здесь», который позволяет определить присутствует студент на занятии или нет в качестве личности, которая испытывает определенные переживания, связанные как с темой занятия, так и учебной ситуацией, созданной преподавателем или спонтанно возникшей в ходе обсуждения данной темы.

Экзистенциальный уровень связан с осознанием своего присутствия в мире, как необходимого или значимого, но поскольку на занятиях, важно только физическоеприсутствие, а не метафизическое, поэтому этот аспект выпадает из учебной деятельности. Периодически студентов нужно «будить» чтобы они не впали в «сон автоматического или анонимного существования», а пробуждались и реагировали на то, что происходит «здесь и сейчас». Ведь на занятии они не только учатся, но и проживают свою жизнь.

Хотя следует отметить, что многим студентам очень сложно быть «здесь и сейчас», поскольку они не привыкли быть, а лишь присутствовать физически на занятиях, реагируя только тогда, когда преподаватель лично обращается к ним. Можно даже сказать, что они не умеют этого делать, поскольку их задача состоит в том, чтобы слушать преподавателя, который может просто механически рассказывать о том, что должен, не переживая и не проживая того, что происходит на занятии, а чтобы сказать то, что хочет он услышать от них. Экзистенциальный уровень – это уровень, где мы не просто присутствуем на занятии в качестве преподавателя или студента, а проявляем максимально

искренне и свободно свое бытие, которое показывает, кто мы есть на самом деле, а не чем мыкажемсясебе или представляемся другим людям.

Но именно здесь студенты сталкиваются с экзистенциальными и психологическими барьерами, которые мешают им прожить свою жизнь на занятии, начиная от отсутствия всякого интереса к тому, что происходит на занятии и заканчивая тревогой по поводу того, что другие люди о нем. Поэтому важно создать безопасную среду, в которой студент может проявлять себя, не боясь своих мыслей и чувств и не пугаясь осуждения со стороны других студентов, а все время ощущая поддержку со стороны как преподавателя, так и со стороны одногруппников.

Если экзистенциальный уровень состоит в том, что человек переживает свое бытие как «Я есть», то психологический уровень связан с реакциями, чувствами и эмоциями, которые говорят о том, что человек испытывает или чувствует в данный момент. Но проблема в том, что студенты не всегда будут говорить о том, что они чувствуют или переживают, но за них говорят их тела, лица, мимика, жесты и позы. Поэтому важно со стороны преподавателя обращать внимание на эти моменты, которые позволяют нам «заметить» тех студентов, которые испытывают трудности в том, чтобы быть «здесь и сейчас». Психологический уровень говорит: «Я есть то, что я испытываю или переживаю в данный момент времени».

Здесь мы сталкиваемся со множеством проблем, на которые очень мало обращают внимания в образовательном процессе, а если и обращают педагоги внимание, то в рамках специальной работы, которая ведется с каждым из студентов. Но каждый из нас не просто есть в этом мире, но и определенным образом проживает его, например, через свою боль, страх или тревогу. Может быть, именно через наши чувства и переживания мы испытываем самую глубокую и сильную связь с миром и другими людьми? Важно подмечать эти моменты, но не говорить человеку, что он трус или же, что он неуверен в себе, а пытаться сказать, что я вижу, что ты не решаешься что-то сказать, а если бы ты был рядом с человеком, с которым тебе комфортно, то, что бы ты сказал. Важно вовремя заметить волнение, смущение или сомнение, которое выражает тело, лицо, движения или позастудента. Многие студенты испытывает определенные чувства и эмоции в момент занятия, поэтому важно сделать паузу и остановиться, и спросить, что вы чувствуете или переживаете, почему вы так реагируете на эту ситуацию именно таким образом.

Как мы видим психологический уровень тесно связан с экзистенциальным, поскольку первый уровень проявляется через второй. Мы есть то, что мы есть через то, что думаем, чувствуем или переживаем.

За ним идет интеллектуальный уровень, который связан с нашей способностью говорить, думать, слушать и понимать. Я есть то, что я говорю или думаю. Именно здесь на помощь приходит эмоциональный интеллект, который помогает нам не просто обозначить наши чувства, но и осмыслить их, поэтому используя свой интеллектуальный ресурс, мы можем проделать работу, которая позволяет нам справиться со своими переживаниями, понять,

что за ними стоит – какие идеалы, ценности и убеждения. Однако здесь возникает еще больше проблем, чем на психологическом уровне, поскольку многие студенты не могут ясно и четко говорить, кратко выражать свои мысли и выделять главные идеи, поэтому предстоит проделать большую работу с ними, которая поможет им развить свои навыки говорения, слушания и думания.

Этот уровень тесно переплетается с социальным, поскольку интеллектуальный уровень проявляется через социальное взаимодействие с другими людьми. Но, к сожалению, не все студенты умеют быть вместе с другими в обществе, что связано в первую очередь с тем, что на занятиях они много взаимодействуют с преподавателем и очень мало друг с другом. Он начинается с того, что мы обращаем внимание на других студентов и начинаем слушать тех, кто говорит, а также слышать то, что они говорят и давать им обратную связь. Даже, если студенту это неинтересно, то это тоже обратная связь, которую нельзя оставлять без внимания.

Если экзистенциальный уровень говорит: «Я есть», психологический – «Я есть то, что я переживаю», а интеллектуальный – «Я есть то, что я говорю или думаю», то социальный уровень – это уровень, где я учусь быть собой вместе с другими. Иными словами, я есть то, как я взаимодействую с другими людьми.

Следующий уровень это духовный и этический, который связан как с сознанием человека, так и с его жизненными ориентациями и системой ценностей. Все, что происходит с человеком на экзистенциальном, психологическом, интеллектуальном или социальном уровне так или иначе связано с его идеалами, убеждениями и ценностями, которые познаются человеком в процессе его взаимодействия с другими людьми и миром. Здесь «Я есть, то, что я думаю, чувствую или переживаю в одиночестве или вместе с другими» переходит в то, что «Я есть то, что для меня важно или ценно». Здесь я могу переживать свои ценности в одиночестве или разделять чужие, например, когда кто-то рассказывает события из своей жизни, которые знакомы нам и вызывают у нас отклик или какую-либо другую реакцию. Мы не просто проживаем свою жизнь в окружении других людей, переживаем ее и думаем или делимся с другими своим опытом, мыслями и чувствами, но ощущаем некое внутреннее родство или единство, которое еще больше может сплотить нас. Именно этот уровень показывает, насколько мы глубоко взаимодействуем и общаемся друг с другом, переживаем свое бытие не только как значимое для себя, но и имеющее ценность для других людей. Мы здесь учимся не просто быть людьми, а быть самими собой вместе с другими. Например, на одном из занятий на вопрос «Кто Я» студентка сказала, что он не знает, кто она и чуть не расплакалась, тогда я обратился к студентам и попросил их ответить на этот вопрос и она получила поддержку от других студентов, когда услышала, что они о ней думают.

Последний уровень связан с практическими действиями человека и как бы подводит черту под все, что мы говорили выше, поскольку на этом уровне человек есть то, что он делает или как он проживает свою жизнь. Здесь человек

не просто совершает действия над какими-то предметами в одиночестве или вместе с другими, но и проводит работу над самим собой и своей жизнью, которая позволяет ему изменять, строить и преобразовывать ее.

Я описал эти уровни, чтобы показать, что образование - это целостный процесс, который должен строиться, опираясь на эти уровни, причем они не статичны, а динамичны и в разные периоды времени, в зависимости от целей занятий и учебных ситуаций они могут меняться. В какие-то моменты значение имеют экзистенциальные аспекты, в какие-то – социальные, а в какие-то – духовные или практические. Но именно благодаря работе на каждом уровне достигается та полнота бытия, которая превращает обучение в захватывающий и непредсказуемый процесс поиска и познания самого себя и открытия других людей.

Таким образом, образование как экзистенциальный феномен - это путь к осмысленному, подлинному, включённому в жизнь обучению, которое помогает человеку осознавать своё бытие, проживать его в полноте и проявлять себя в мире вместе с другими людьми.

Литература:

1. Фрейе П. Педагогика угнетенных. – М.: КоЛибри; Азбука-Аттикус, 2018. – 288 с.
2. Ниязбаева Н.Н. Экзистенциально-психологический подход в образовании: проблемы и перспективы // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2011. - № 3. - https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2011_n3/47079
3. Олейникова О.Д., Сапрыкин Б.В. Экзистенциальное направление философии образования // Философия образования. – 2015. - № 1(58). – С.49-57.
4. Подлиняев О.Л., Аннушкин Ю.В. Перспективы экзистенциального подхода в современном образовании // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология». – 2016. – Т.15. – С.72-80.
5. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. – Калининград: Калининградский унив-т, 2000. – 572 с.
6. Бьюдженталь Дж. Наука быть живым. – М.: Издательство Корвет, 2017. – 332 с.
7. Фромм Э. Иметь или быть? – М.: Политиздат, 1986. – 240 с.
8. Татевесян М.А. Экзистенциальный подход в образовании // Современное педагогическое образование. – 2021. - №12. – С.32-34.

ӘЛЕУМЕТТІК ЖЕЛІЛЕРГЕ ТӘУЕЛДІЛІКТІҢ МАЗАСЫЗДЫҚҚА ӘСЕРІ

Джумалиева А.Б.
Жансерикова Д.А.

Қазіргі замандағы ақпараттық технологиялардың дамуы мен интернеттің күнделікті өмірімізге терең енуі әлеуметтік желілердің кеңінен таралуына себеп болды. Әсіресе жастар арасында Instagram, TikTok, Facebook, Twitter, Telegram секілді платформалар уақыт өткізудің, ақпарат алудың және қарым-қатынас орнатудың басты құралынаайналды. Әлеуметтік желілер жастардың физикалық және рухани денсаулығына тікелей әсер ететінін ерекшеатап өтсек болады.

Сонымен қатар, әлеуметтік желілерге тәуелділік артып келеді және бұл құбылыс жастардың психологиялық әл-ауқатына, өмірлік бағдарларына, болашаққа деген көзқарасына айтарлықтай әсер етуде.

Заманауи зерттеулерге сәйкес, жастар уақытының көп бөлігін әлеуметтік желілерде өткізеді бұл олардың тұлғалық дамуына жағымды және жағымсыз әсерлері бар.

Әлеуметтік желілерге тәуелділік – бұл тек уақыт жоғалту немесе ойын-сауыққа берілуден туындаған мәселе ғана емес, сонымен қатар тұлғаның өз болашағына қатысты көзқарасының бұрмалануына, тұрақсыз эмоционалды жағдайға алып келетін күрделі психологиялық құбылыс.

Сонымен қоса, ол сыртқы бағалауға тәуелділік, кибербуллинг, идеалдандырылған бейнелер арқылы нақты өмір салтын бұрмалау сияқты тәуекелдерді жоғарылатады.

Соңғы жылдары жүргізілген зерттеулерге сүйенсек, Қазақстан жастарының шамамен 85%-ы әлеуметтік желілерді күніне кемінде 3-4 сағат пайдаланады**,** ал олардың 30%-ы өздерін белгілі бір деңгейде желіге тәуелді екенін мойындайды (Қазақстан Республикасының Ақпарат және қоғамдық даму министрлігі, 2023). Бұл жағдай жастардың білім алу процесіне, ұйқы режиміне, шынайы өмірмен байланысына және болашаққа қатысты ұстанымдарына кері әсерін тигізуде.

D. Marengo, I. Poletti және M. Settanni тұлғаның әлеуметтік желілердегі белсенділігі мен оларға тәуелділігін түсіндіретін маңызды факторлар ретінде өз еңбектерінде экстраверсия мен нейротизм интернеттегі жоғары белсенділік арқылы әлеуметтік желілерге тәуелділікпен байланысты болуы мүмкін деген гипотезаны жылжытады [1].

Американдық психологтар Дж. Хаидт пен Ж. Твенг жүргізген зерттеулердің нәтижесі бойынша, 2010 жылдан кейін туылған ұрпақта (Gen Z) болашаққа деген сенімсіздік пен үрей деңгейі 35%-ға артқан. Мұның басты себептері ретінде әлеуметтік желілердегі идеалдандырылған өмір сүру бейнелері мен салыстыру феномені, кибербуллинг, ақпараттың шамадан тыс көптігі мен жалған мәліметтердің таралуы аталады.

Қазақстандық психологтар да бұл мәселені назардан тыс қалдырмаған. Мысалы, А. Құсайынованың (2021 ж.) зерттеуінде әлеуметтік желілерді артық пайдалану – тұлғалық оқшауландыруға, жалғыздық сезіміне және уақытты тиімді пайдаланбауға әкелетінін көрсеткен. Ол өзінің эмпирикалық зерттеуінде 150 оқушыны бақылау арқылы әлеуметтік желіде күніне 5 сағаттан артық отыратын оқушылардың 80%-ында оқу үлгерімі төмендегенін және өмірлік белсенділігі әлсірегенін дәлелдеген.

В.Д. Сабиров және Е.Г. Корнильцева «Зависимость от социальных сетей среди молодежи» атты мақалаларында әлеуметтік желілерге тәуелділік динамикалық түрде дамып отыратын сипатқа ие. Алдымен адам әртүрлі әлеуметтік желілерге қызығушылық танытып, тіркеліп, өзіне қатысты ақпаратты толтырып, достарын іздейді, әртүрлі топтарға жазылады. Содан кейін ол виртуалды ортаға белсене еніп, шексіз хат алмасуларға, бейнемазмұндар мен мемдерді (мәдени ақпарат бірліктері) көруге, кейде тіпті

жаңалықтар лентасын сансыз рет ойланбай қарай береді. Осыдан кейін бұл жағдай патологиялық тәуелділікке айналады. Көп адамдардың пікірінше, әлеуметтік желіге кірмей өткен күн қызықсыз және өнімсіз өтеді. Авторлар әлеуметтік желілерге тәуелділіктің үш тобын бөліп көрсетеді: әлеуметтік платформаларды сирек пайдаланатын және сауатты түрде қарым-қатынас жасайтын пайдаланушылар, әлеуметтік желілерді қабылдамайтын адамдаржәне тәуелді пайдаланушылар [2].

Психолог Т.Е. Конюхов әлеуметтік желіге тәуелділіктің жас ерекшеліктеріне байланысты ерекшеленетінін атап өткен. Оның пікірінше, 15-25 жасаралығындағы жастар шынайы өмірден виртуалды қарым-қатынасқаоңай көшеді, себебі бұл кезең – әлеуметтік және тұлғалық сәйкестіліктің қалыптасу уақыты. Бұл ретте әлеуметтік желілер олар үшін өзіндік бір “қауіпсіз аймаққа” айналып, нақты өмірдегі қиындықтардан қашуға мүмкіндік береді. Алайда ұзақ мерзімді перспективада бұл шынайы өмірге бейімделуге кедергі келтіреді.

Нақты мысал ретінде, қазақстандық жоғары оқу орны студенттері арасында жүргізілген зерттеуді келтіруге болады. Бұл зерттеуде 200 студенттің 73%-ы күн сайын кем дегенде 4 сағаттан астам уақытын әлеуметтік желіде өткізетінін көрсеткен. Олардың арасында 60%-ы ұйқысының бұзылуы, 48%-ы мазасыздық пен уайымшылдық белгілері бар екенін мойындаған. Бұл – тәуелділіктің тікелей психологиялық салдары.

Е.Ю. Распопина өзінің зерттеу жұмысында ин-тернет дискурстың қосымша аспектісін, тіл арқылы және ережеге сәйкес ұйымдастырылған пайдаланушы мен интернет кеңістігінің өзара әрекеттесуін атап көрсетеді. Ал жанрлық топта-стыру:

1. ақпараттық (веб-сайт, интернет-құжат, іздеу жүйесі т.б.);
2. коммуникативтік (электронды хат, әлеуметтік желілер);
3. дамытушылық (онлайн ойындар, ойын әлемі);
4. сервистік (ин-тернет магазин, төлемдер) деп жіктелген (Распопина, 2010).

Әлеуметтік желілерді қолдану тенденциялары жыл сайын өзгеріп, жаңа сипатқа ие болуда. Алғашқыда бұл платформалар тек байланыс орнату құралы ретінде қолданылса, қазіргі уақытта олар көпқырлы қызмет атқарады. Адамдар әлеуметтік желілерді ақпарат алу, білім үйрену, тауар мен қызмет жарнамалау, кәсіби байланыс орнату, күнделікті жаңалықпен бөлісу, бос уақытты тиімді пайдалану, көңіл көтеру мақсатында қолданады. Сонымен қатар, пандемия кезеңінде онлайн режиміндегі жұмыс, оқу және коммуникацияның маңызды бөлігіне айналған әлеуметтік желілердің маңыздылығы бұрынғыдан да арта түсті. Бұл процестер платформалардың қолданылу жиілігі мен тәсілдерін түбегейлі өзгертті [3].

Бүгінгі күні жастардың уақытын үнемсіз пайдалану, өнімсіз желіде отыру, ақпаратқа шектеусіз қолжетімділік олардың когнитивті белсенділігіне де кері ықпал етуде. Ұзақ уақыт экранға қарап отыру көздің көру қабілетін ғана емес, зейінді шоғырландыру, есте сақтау, логикалық ойлау дағдыларының нашарлауына әкелуі мүмкін. Бұл, әсіресе, білім алу процесіне теріс әсер етеді және болашақта сапалы маман болып қалыптасуға да кері ықпал етеді [4].

Сонымен бірге, кейбір жастар әлеуметтік желілерді психологиялық қашу құралы ретінде пайдаланады. Бұл дегеніміз – шынайы өмірдегі мәселелер мен жауапкершіліктен қашу, виртуалды әлемде өз орнын табуға ұмтылу. Мұндай мінез-құлық формасы олардың шынайы әлеуметтенуіне, кәсіби және тұлғалық даму траекториясын дұрыс қалыптастыруына кедергі келтіреді.

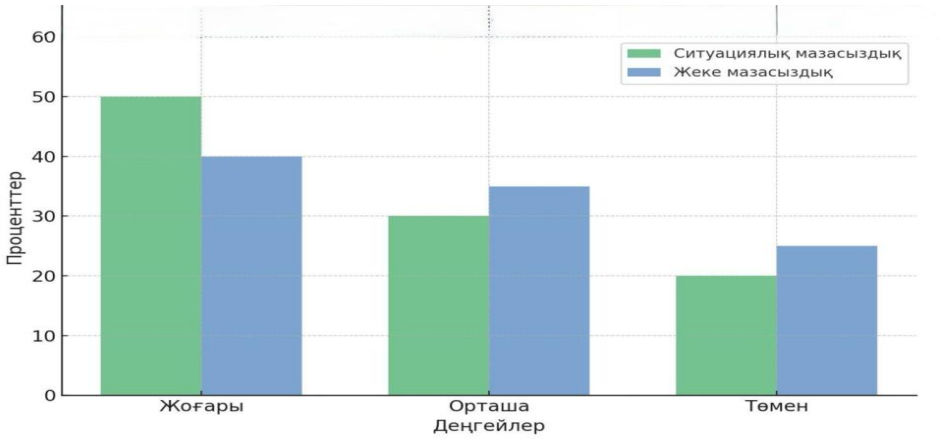
Әлеуметтік желілердің жастарға әсері күрделі және көпқырлы. Бір жағынан, олар – өзіндік даму мен шығармашылықтың алаңы болса, екінші жағынан – жастардың эмоционалдық және танымдық процестеріне қауіп төндіретін фактор. Сол себепті әлеуметтік желілерді пайдалануда цифрлық мәдениетті дамыту, медиа сауаттылықты арттыру және психологиялық қолдау көрсету – қоғам үшін аса өзекті міндет болып табылады [5].

Біз, тақырыптың өзектілігін теориялық тұрғыда қарастыра отырып, нақты мәселені тәжірибеде зерттеуді ұйымдастырдық. Осы мақсатпен біз зерттеудіңөзектідігін анықтау үшін Спилбергер-Ханиннің мазасыздық шкаласын таңдждадық. Зерттеуге 3курс студенттері қатысты. Жалпы саны 20 студент. Біз зерттеуді онлайн форматта ұйымдастырдық.

Мазасыздықты өлшеудің белгілі әдістерінің көпшілігі жеке мазасыздықты немесе мазасыздану жағдайын бағалауға мүмкіндік береді. Спилбергердің өзін-өзі бағалау шкаласы формасы 40 сұрақты қамтиды - 20 ситуациялық мазасыздық деңгейін бағалауға, 20 тұлғалық мазасыздықты бағалауға арналған.

Жағдай ретіндегі ситуациялық немесе реактивті мазасыздық субъективті тәжірибелі эмоциялармен сипатталады: шиеленіс, мазасыздық, нервоздық. Бұл жағдай стресстік жағдайға эмоционалдық реакция ретінде туындайды және уақыт өте қарқындылығы мен динамизмінде өзгеруі мүмкін.

Жеке тұлғалық мазасыздық – бұл тұрақты жеке ерекшелік, ол субъектіге мазасыздық бейімділігін көрсетеді және оның көп түрлі жағдайларды қауіп төндіретін деп қабылдап, әрқайсысына белгілі бір реакциямен жауап беруге бейім екендігін білдіреді. Бейімділік ретінде жеке тұлғалық мазасыздық белгілі бір ынталандыруларды қабылдағанда белсендіріледі, олар адам тарапынан өзіндік бағалау мен өзін-өзі құрметтеуге қауіп төндіретін деп бағаланады [6].



1 сурет. Спилбергер-Ханиннің мазасыздық шкаласы бойынша алынған мәліметтер нәтижесі

Зерттеу нәтижелері бойынша студент жастар арасында жалпы эмоционалдық жағдайдың салыстырмалы түрде тұрақты екендігі байқалды. Қатысушылардың көпшілігі өзін жиі немесе үнемі тыныш, еркін, сенімді сезінетінін көрсетті. Дегенмен, Спилбергер шкаласының кейбір сұрақтарында уайым, мазасыздық, ашушаңдық, ішкі қысым секілді көрсеткіштердің байқалуы - жастардың күйзеліс белгілеріне бейімді екенін дәлелдейді.

Зерттеу нәтижесі бойынша, 40% сыналушылар сирек күйзеліс сезінетінін айтқан, 30%-ы жиі, және тағы 30%-ы ешқашан күйзелмейтінін көрсеткен. Бұл күйзеліс жағдайы тұрақты емес екенін, бірақ айтарлықтай үлесте мазасыздық сезімі байқалатынын дәлелдейді. 30%-ы жиі алаңдайтынын, 40%-ы сирек, ал 25%-ы ешқашан алаңдамайтынын көрсеткен. Бұл – алаңдаушылықтың негізгі себебі болашақтағы белгісіздікпен байланысты екенін көрсетеді. "Менде көтеріңкі көңіл-күй жиі болады" деген сұраққа 50% респондент "жиі", 20% "әрқашанға жуық" деп жауап берген. Бұл жалпы жағымды көңіл күйдің басым екенін білдіреді. Дегенмен 30% сирек көтеріңкі күйде жүретінін мойындаған, бұл эмоциялық тұрақсыздықтың бар екенін білдіреді. 65% қатысушы сирек көңілсіз жүретінін айтқанымен, 20% жиі көңілсіз жүретінін көрсеткен. Бұл көңіл-күйдің ауытқуы кейбір жастарда қалыпты жағдай екенін білдіреді.

Қазіргі қоғамда цифрлық технологиялардың қарқынды дамуы адамның күнделікті өмір салтына, қарым-қатынас формасына, сондай-ақ психологиялық ахуалына елеулі өзгерістер алып келді. Әсіресе жастар арасында кең таралған әлеуметтік желілер уақыт өте келе тек коммуникациялық құрал ғана емес, тұлғалық қалыптасуға ықпал ететін күрделі психологиялық факторға айналды. Осы курстық жұмыста қарастырылған "Әлеуметтік желілерге тәуелділіктің болашаққа алаңдаушылыққа әсері" тақырыбы өзектілігімен, тәжірибелік мәнділігімен және теориялық тереңдігімен маңызды болып табылады.

Болашаққа алаңдаушылық деңгейі студенттердің өзін-өзі қабылдауымен және өмірлік бағдарының анықтығымен тығыз байланысты. Жастар арасында әлеуметтік желіде үнемі салыстыру, лайк пен пікірлерге тәуелділік, басқалардың өмірін бақылап, соған ұмтылу арқылы өзіне көңілі толмау, болашаққа деген сенімсіздік, жоспарсыздық, мақсатсыздық секілді белгілер анықталды. Мұның барлығы психологиялық тұрғыдан алаңдаушылықтың көбеюіне себеп болады. Осылайша, әлеуметтік желілерге шектен тыс тәуелділік жастардың шынайы өмірден алшақтауына, уақытты тиімді басқармауына, ішкі мазасыздық пен болашаққа қатысты үрейді күшейтуіне ықпал етеді.

Қорыта айтқанда, бұл курстық жұмыс аясында жүргізілген теориялық және практикалық зерттеу нәтижелері әлеуметтік желілерге тәуелділіктің жастардың болашаққа алаңдаушылық деңгейін арттыратынын нақты көрсетті

Әдебиеттер:

1. Шейнов В.П., Бубнов Ю.М., Ермак В.О., Грибановский С.П. Социально-психологические корреляции зависимости молодежи от социальных сетей. - https://journals.bsu.by/index.php/sociology/article/download/5131/5270/
2. Сабиров В.Д., Корнильцева Е.Г. Зависимость от социальных сетей среди молодежи. - https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/95264/1/978-5-7996-3110-9_2020-53.pdf

3. Баева И.А. Психологическая безопасность личности в образовательной среде: монография. - СПб.: Речь, 2015. - 256 с.
4. Назарова С.Ш. Әлеуметтік желілердің жоғары сынып оқушыларына психологиялық әсері // Ғылым және өмір. - 2020. - №6. - Б. 89-92.
5. Қайратова Б.Н. Қазіргі жастардың болашаққа көзқарасы мен алаңдаушылық деңгейі // Психология және өмір. - 2023. - №1. - Б. 38-44.
6. Шкала тревоги Спилбергера (STAI). -https://mozok.ua/ru/depressiya/testy/item/2703-shkala-trevogi-spilbergera-STAI

ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ КӘСІБИ ӨЗІН ӨЗІ АНЫҚТАУЫ

Дуашева А.Д.
Исина С.С.

Қазіргі заман жастарының алдында тұрған маңызды мәселелердің бірі - кәсіби болашақты дұрыс таңдау. Жасөспірімдер үшін өзінің кәсіби жолын анықтау, тұлғалық дамуды жалғастырудың маңызды кезеңі болып табылады. Бұл кезеңде жасөспірімдер тек өзінің қызығушылықтары мен қабілеттерін ғана емес, қоғамның талаптарын, еңбек нарығының өзгеру динамикасын да ескеруі тиіс. Себебі, жұмыс орындары мен мамандықтар үнемі жаңарып отырады, сондықтан жасөспірімдер осы өзгерістерге бейімделіп, болашақта тұрақты жұмыс табу үшін кәсіби таңдау жасауға тиіс.

Еңбек нарығының үнемі өзгеріп отыруы мен жаңа мамандықтардың пайда болуы жасөспірімдердің дұрыс кәсіби шешім қабылдауын қиындатады. Қазіргі таңда көптеген мамандықтар техникалық және ақпараттық салаларда дамып, жаңа бағыттар пайда болуда. Мысалы, цифрлық маркетинг, жасанды интеллект, мәліметтер аналитикасы секілді салаларға сұраныс артуда. Осыған орай, жасөспірімдер болашақта қандай мамандықтарды игеріп, қай салаларда жұмыс істеу қажеттігін дұрыс анықтау үшін кеңестер мен бағыт-бағдарлар қажет [1].

Кәсіби өзін-өзі анықтау - бұл тек жұмыс табудан ғана емес, жасөспірімнің тұлғалық дамуының маңызды бөлігі. Бұл процесс барысында жасөспірімдер өздерінің қабілеттерін, қызығушылықтарын және құндылықтарын түсініп, оларды еңбек саласына бағыттай алады. Сонымен қатар, бұл кезеңде жасөспірімдер қоғамдағы өз орны мен рөлін анықтай отырып, өзін-өзі бағалауы мен тұлғалық сенімділігін арттырады. Кәсіби өзін-өзі анықтау психологиялық және әлеуметтік тұрғыдан да маңызды болып табылады, себебі ол жасөспірімнің болашақта табысты әрі тұрақты өмір салтын қалыптастыруына ықпал етеді.

Бұл тақырыптың өзектілігі қазіргі қоғамдағы жасөспірімдердің кәсіби таңдау жасайтын кезеңнің ерекше мәні бар екендігін көрсетеді. Олардың кәсіби болашағының дұрыс қалыптасуы тек жеке тұлғаның ғана емес, бүкіл қоғамның дамуына ықпал етеді [2; 21].

1. Жасөспірімдердің кәсіби таңдауына әсер ететін факторлар.

Жасөспірімдердің кәсіби өзін-өзі анықтауы тек олардың жеке ерекшеліктеріне ғана емес, сонымен қатар сыртқы әлеуметтік, экономикалық,

отбасылық және мәдени факторларға да байланысты. Мысалы, отбасының ықпалы, қоғамдағы мамандықтарға деген көзқарас, білім беру жүйесінің мүмкіндіктері және жастардың психологиялық ерекшеліктері кәсіби таңдауына әсер етеді. Әсіресе, отбасылық жағдай мен әлеуметтік ортаның маңызы зор, себебі осы факторлар жасөспірімнің болашаққа деген көзқарасын қалыптастырады.

2. Жасөспірімдер үшін кәсіби бағыт-бағдар беру жүйесінің қажеттілігі.

Қазіргі уақытта жасөспірімдер үшін дұрыс кәсіби бағыт-бағдар беру жүйесінің маңызды екенін атап өту қажет. Білім беру мекемелерінің және қоғамның осы саладағы жұмысын күшейту, жасөспірімдерге кәсіби бағдар беру қызметін кеңейту, психологиялық қолдау көрсету жүйелерін дамыту қажет. Мұндай жүйе жастардың өз-өзіне сенімін арттыруға, оларды жеке кәсіби бағытта дамытуға және дұрыс шешімдер қабылдауға көмектеседі.

3. Қазіргі заманғы мамандықтардың эволюциясы.

Сонымен қатар, заманымыздың дамуы, жаңа технологиялар мен индустриялардың пайда болуы кәсіби таңдауды өзгертуде. Мысалы, жасөспірімдерге бұрын белгілі мамандықтармен қатар, қазіргі заманның сұранысына сай жаңа салалар туралы да ақпарат беру маңызды. Бұл оларға кеңірек мүмкіндіктер мен болашақта таңдауға болатын салалардың көп екенін көрсетеді [2; 82].

Зерттеудің негізгі нысаны - жасөспірімдердің кәсіби бағдарлану үдерісі. Бұл үдеріс жасөспірімдердің болашақ мамандықты таңдау және кәсіби бағыт-бағдар алу кезеңіндегі барлық психологиялық, әлеуметтік және тұлғалық факторларды қамтиды. Жасөспірімдердің өз-өзіне кәсіби тұрғыдан баға беруі, қызығушылықтары мен қабілеттерін түсінуі, әрі сол арқылы өз болашағын анықтауы маңызды зерттеу тақырыбы болып табылады.

Зерттеу мақсаты - жас ерекшеліктері, тұлғалық қасиеттер және қоршаған ортаның әсерін ескере отырып, кәсіби өзін-өзі анықтауға ықпал ететін негізгі факторларды анықтау. Жасөспірімдердің кәсіби бағдарлануында қандай ішкі және сыртқы әсерлер маңызды рөл атқаратынын зерттеу арқылы олардың кәсіби таңдау жасаудағы қиындықтарын түсіну. Бұл зерттеу жасөспірімдердің кәсіби өзін-өзі анықтауының психологиялық және әлеуметтік аспектілерін айқындап, жастарды кәсіби тұрғыда дұрыс бағыттау үшін қажетті шараларды анықтауға мүмкіндік береді.

Жасөспірім шақ - кәсіби өзін-өзі анықтаудың бастапқы кезеңі. Жасөспірімдік шақ - адамның тұлғалық және кәсіби өзін-өзі анықтаудың ең маңызды кезеңдерінің бірі болып табылады. Бұл кезеңде жасөспірімдер өзіндік ерекшеліктерін анықтап, болашаққа деген мақсаттар мен ұмтылыстарын қалыптастырады. Осы уақытта психологиялық өзгерістер мен әлеуметтік қарым-қатынастар негізінде олардың кәсіби бағдарлары да қалыптасады.

Жасөспірімдік шақтың психологиялық ерекшеліктері. Жасөспірімдік кезең - адамның тұлғалық дамуының ең динамикалық кезеңі, себебі бұл шақта жасөспірімдер өздерінің әлеуетін және қабілеттерін алғаш рет сынап көреді. Психологиялық тұрғыдан бұл кезеңде жасөспірімдер өзін жеке тұлға ретінде

тануға тырысады, өзінің орнын қоғамда және отбасында анықтайды. Сонымен қатар, өздерінің сыртқы бейнесіне қатысты алаңдаушылықтар, әлеуметтену үдерісі, ерте жасөспірімдік дағдарыс сияқты факторлар да оларды жиі алаңдатады. Бұл кезеңде жасөспірімдер өздерінің болашақ кәсіби жолын таңдауда түрлі әсерлерге тап болады, олардың арасында сыртқы факторлар мен ішкі мотивация маңызды рөл атқарады.

Э. Эриксонның тұлғалық даму теориясында жасөспірімдік кезең «рольдік сәйкестікке» жету кезеңі ретінде сипатталады. Бұл кезеңде жасөспірімдер өздерін жеке тұлға ретінде қабылдай бастайды, өзіндік ерекшеліктерін түсініп, қоғамдағы рөлдерін анықтауға тырысады. Эриксонның айтуынша, жасөспірімдер өздерінің қандай адам екендігін, қай салада болашақта өзін көрсетуі керектігін анықтайды. Осы кезеңде кәсіби бағыт-бағдар да айқындала бастайды, яғни жасөспірімдер өздерінің мүдделері мен бейімділіктеріне сәйкес мамандықты таңдайды. «Рольдік сәйкестік» олардың болашақ кәсіби рөлін таңдауға әсер етіп, өзін-өзі анықтауға мүмкіндік береді [2].

Қорыта айтқанда, жасөспірімдік шақ кәсіби өзін-өзі анықтау үдерісінің алғашқы кезеңі болып табылады, мұнда жасөспірімдердің тұлғалық даму, қызығушылықтары, құндылықтар жүйесі мен әлеуметтік әсерлер маңызды рөл атқарады. Бұл кезеңде дұрыс бағыт-бағдар беру арқылы жасөспірімдер өз болашақ кәсіби жолын таңдауға қабілетті болады.

Кәсіби өзін-өзі анықтауға әсер ететін факторлар. Кәсіби өзін-өзі анықтау - бұл жасөспірімдер мен жастардың өздерін кәсіби тұрғыдан анықтап, өмірлік мақсаттарын белгілейтін, болашақ мамандықты таңдауға бағытталған маңызды процесс. Бұл үдерісте көптеген факторлар әсер етеді, олардың ішінде ішкі және сыртқы факторлар ерекше орын алады.

Жасөспірімдердің кәсіби таңдауы көбіне олардың қызығушылықтары, қабілеттері мен өзін-өзі тану деңгейіне байланысты жүзеге асады. Алайда, қазіргі таңда көптеген жасөспірімдер кәсіби болашағын саналы түрде емес, сыртқы факторлардың, соның ішінде ата-ананың, қоғамның немесе мектептегі қысымның әсерінен таңдауда. Бұл өз кезегінде болашақта кәсіби қанағаттанбауға, эмоционалдық күйзелістерге және тұлғалық дағдарыстарға алып келуі мүмкін. Осыған байланысты, кәсіби бағдарлау жұмыстары тек танымдық сипатта ғана емес, терең психологиялық диагностиканы қамтуы тиіс. Кәсіби өзін-өзі анықтауға әсер ететін ішкі бейімділіктер мен танымдық сипаттамаларды анықтау үшін валидті және сенімді психодиагностикалық құралдарды қолдану қажет. Бұл ретте Дж. Барреттің кәсіби бағдарлау тесті - заманауи талаптарға сай кешенді, когнитивтік және тұлғалық факторларды ескеретін стандартталған әдістеме болып табылады. Аталған зерттеу жұмысы жасөспірімдердің кәсіби қызығушылықтары мен бейімділіктерін диагностикалау арқылы олардың кәсіби өзін-өзі анықтау ерекшеліктерін анықтауға бағытталған.

Мақсаты: жасөспірімдердің кәсіби қызығушылықтары мен бейімділіктерін Дж. Барреттің кәсіби бағдарлау әдістемесі негізінде анықтау және кәсіби өзін-өзі анықтау үдерісінің психологиялық ерекшеліктерін талдау [3; 128].

Міндеттері:

1.Дж. Барреттің кәсіби бағдарлау тестін қолданып, оқушылардың кәсіби қызығушылықтарын психологиялық тұрғыдан бағалау;

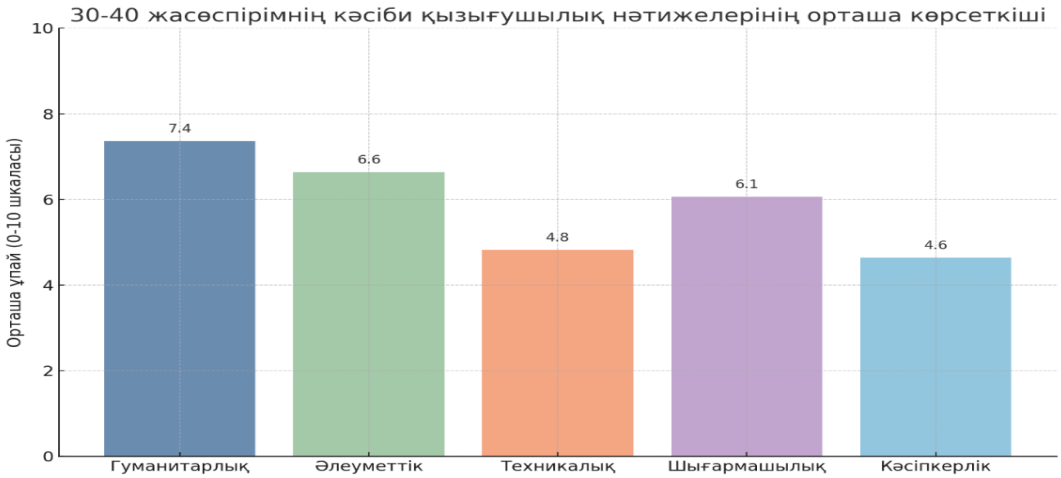
2.Диагностикалық мәліметтерді сандық тұрғыда өңдеу арқылы кәсіби бейімділіктердің басым бағыттарын анықтау;

3.Кәсіби өзін-өзі анықтаудың психологиялық механизмдерін жасөспірімдік даму контекстінде талдау;

4.Алынған нәтижелер негізінде кәсіби бағдарлау бойынша психологиялық ұсынымдар ұсыну.

Зерттеу әдістемесі. Зерттеу жұмысы Қарағанды қаласындағы №82 жалпы білім беретін мектептің 10-11 сынып оқушылары арасында жүргізілді. Зерттеуге жалпы саны 35 оқушы (17 оқушы - 10-сынып, 18 оқушы - 11-сынып) қатысты. Зерттеу барысында Дж. Барреттің кәсіби бағдарлау тесті қолданылды. Бұл әдістеме когнитивтік компоненттерді (логикалық ойлау, кеңістіктік елестету, дерексіз ойлау), сондай-ақ кәсіби бағыттылықты анықтауға мүмкіндік беретін психологиялық құрал ретінде кеңінен қолданылады.

Тест нәтижелері бойынша оқушылардың кәсіби қызығушылықтары келесі бес негізгі бағыт бойынша талданды: гуманитарлық бағыт - тіл, әдебиет, коммуникация, тарих және құқық салаларына бейімділік. Әлеуметтік бағыт - адамдармен өзара әрекеттесу, әлеуметтік көмек, педагогика және психология салаларына қызығушылық. Техникалық бағыт - техника, инженерия, математика және физикаға бейімділік. Шығармашылық бағыт - өнер, музыка, дизайн және бейнелеу өнеріне бейімділік. Кәсіпкерлік бағыт - бизнес, ұйымдастыру, тәуекелге бару, сату және басқару салаларына қызығушылық. Оқушылардың әрбір бағыт бойынша көрсеткен нәтижелері 0-ден 10-ға дейінгі шкалада бағаланып, орташа ұпайлар негізінде төмендегі диаграммада көрсетілді. Диаграмма жасөспірімдердің кәсіби бейімділіктерінің басым бағыттарын көрнекі түрде бейнелейді (сурет 1).



Сурет 1. Жасөспірімдердің кәсіби қызығушылық нәтижелерінің орташа көрсеткіші.

Диаграмма нәтижесіне сәйкес, 30-40 жасөспірімнің кәсіби қызығушылықтарының орташа көрсеткіштері әр түрлі салада әркелкі деңгейде байқалады. Ең жоғары ұпай гуманитарлық салаға (7,4) тиесілі болса, әлеуметтік сала (6,6) және шығармашылық бағыт (6,1) та жоғары деңгейде қызығушылық танытқан. Ал техникалық сала (4,8) мен кәсіпкерлік бағытқа (4,6) қызығушылық салыстырмалы түрде төмен.

Гуманитарлық сала ең жоғары көрсеткішке ие болды. Бұл оқушылардың әдебиетке, тарихқа, тіл біліміне, заң, психология салаларына қызығушылығының жоғары екенін көрсетеді. Әлеуметтік сала да жоғары орында тұр. Оқушылардың адамдармен қарым-қатынас жасауға, көмек көрсетуге, топта жұмыс істеуге бейімділігін байқатады. Шығармашылық салаға қызығушылық та аз емес. Музыка, сурет салу, дизайнерлік, актерлік өнер сияқты бағыттар оқушылардың шығармашылық әлеуетін дамытатыны анықталды.Техникалық салаға қызығушылық төмен деңгейде болды. Бұл - техника, IT, инженерия бағытында оқушылардың білімі мен қызығушылығын арттыру қажет екенін білдіреді. Кәсіпкерлік сала ең төменгі ұпай жинады. Кәсіпкерлік қабілетті дамыту, бизнес-жобаларды үйрету жұмыстары әлі де жеткіліксіз екенін көрсетті.

Себептері:

-Ақпараттық қолжетімділіктің аздығы.

-Ата-аналардың немесе мектеп тарапынан кәсіби бағыт беру жұмыстарының жеткіліксіздігі.

-Гуманитарлық бағыттың мектеп бағдарламасында көбірек қамтылуы.

-Техникалық және кәсіпкерлік салалар бойынша практикалық сабақтардың аздығы.

Жасөспірімдердің кәсіби өзін-өзі анықтауы - үлкен жауапкершілікті талап ететін процесс. Олардың болашақ мамандығын дұрыс таңдауы үшін мектеп пен ата-ананың бірлесіп жұмыс істеуі маңызды. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, гуманитарлық және әлеуметтік салаларға қызығушылық жоғары болғанымен, техникалық және кәсіпкерлік бағыттарға қызығушылықты арттыру қажет. Сол үшін кәсіби бағдар беру жұмыстарын жетілдіру - бүгінгі күннің өзекті мәселесі [4].

Жасөспірімдер үшін кәсіби өзін-өзі анықтау - олардың болашақ өмір жолын айқындайтын маңызды кезең. Бұл процесс жасөспірімнің жеке тұлғалық дамуымен тығыз байланысты, себебі дұрыс таңдалған мамандық оның өмірдегі табысына, қанағаттанушылығына және өзін-өзі жүзеге асыруына мүмкіндік береді. Осы кезеңде жасөспірімдер өздерінің қабілеттерін, қызығушылықтарын және әлеуетін дұрыс бағалауы тиіс, ал бұл үшін психологиялық және педагогикалық көмек қажет. Кәсіби өзін-өзі анықтаудың тиімді өтуі үшін жүйелі түрде психологиялық және педагогикалық қолдау көрсету маңызды. Мектептер мен оқу орындарында кәсіби бағдар беру жұмысын ұйымдастыру, жасөспірімдердің өз қабілеттері мен қызығушылықтарына сай мамандықтар туралы ақпарат алуына жағдай жасау керек. Сондай-ақ, ата-аналар мен ұстаздар да осы процесте балаларға дұрыс бағыт беруі тиіс. Психологтар мен педагогтар

жасөспірімдерге осы үдерісті түсініп, жауапкершілікпен қарауға көмектесуі керек. Бұдан бөлек, жасөспірімдердің кәсіби таңдау жасау кезінде олардың өзіндік шешім қабылдау құқығын құрметтеу өте маңызды. Өз таңдауларын жасау, жеке шешімдер қабылдау жасөспірімдерге өз өмірін басқаруға, өз жолын табуға мүмкіндік береді. Құрмет пен қолдау жасөспірімдерге өзіндік сенімділікті арттырады және мамандықты таңдау барысында қателіктер жасауға жол бермейді. Тек осындай жағдайлар жасөспірімнің болашақ кәсіби дамуында жоғары нәтижелерге жетуге ықпал етеді.

Әдебиеттер:

1. Мұқанова Б.Ж. Жасөспірім психологиясы. - Алматы: Раритет, 2007. - 240 б.
2. Қоңырбаева Қ.А. Жасөспірімдердің кәсіби қызығушылықтарын анықтаудағы психологиялық ерекшеліктері // Психология ғылымы және практикасы. - 2021. - №3(48). - Б. 82-88.
3. Баррет Дж. Кәсіби бағдарлау тесті / Аударма және қолдану нұсқаулығы. - Алматы: Практик психолог баспасы, 2019. - 128 б.
4. Абишева А.Р. Мектеп оқушыларының кәсіби бағдарлануының әлеуметтік-психологиялық шарттары // Ғылым және өмір. - 2018. - №6. - Б. 37-41.

ЖАСТАР АРАСЫНДАҒЫ БОЛАШАҚҚА АЛАҢДАУШЫЛЫҚТЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ФАКТОРЛАРЫ

Ерланқызы Е.
Исина С.С.

Қазіргі қоғамда жастар арасында болашаққа алаңдаушылықтың артуы үлкен мәселе ретінде айқындалуда. Бұл алаңдаушылық тек жеке тұлғалардың психоэмоционалдық жай-күйін ғана емес, сонымен қатар бүкіл қоғамның әлеуметтік және экономикалық дамуын да әсер етеді.

Жастар болашағына деген сенімсіздікті күнделікті өмірде, білім алу мен жұмысқа орналасу процесінде, сондай-ақ жалпы әлеуметтік жағдайларға қатысты сезінуде [1]. Осы алаңдаушылықтың психологиялық негіздерін тереңірек түсіну маңызды, себебі бұл факторлар жастардың жеке тұлғалық дамуында, өмірлік мақсаттарында, жалпы психологиялық жағдайында шешуші рөл атқарады.

Болашаққа деген алаңдаушылықтың негізгі себептері экономикалық тұрақсыздық, еңбек нарығындағы өзгерістер, әлеуметтік теңсіздік пен жеке тұлғаның психологиялық ерекшеліктері болуы мүмкін.

Бұл факторлар жастардың болашаққа деген сенімін төмендетіп, оларды қорқыныш, күйзеліс, стресс сияқты теріс эмоцияларға душар етуі мүмкін. Ал осы алаңдаушылықты жеңу үшін тиімді психологиялық қолдау мен дұрыс білім беру жүйесі қажет.

Жастар арасындағы болашаққа алаңдаушылықтың психологиялық факторлары қазіргі қоғамда өзектілікке ие. Бұл алаңдаушылықтың пайда болуына бірнеше факторлар әсер етеді, олар әлеуметтік, экономикалық және

мәдени жағдайларға байланысты өзгеріп отырады.

Жастардың болашаққа алаңдаушылығы көбінесе түрлі қиындықтармен, тұрақсыздықпен және келешекке деген күмәнмен байланысты.

Мұндай алаңдаушылықты зерттеу, оның психологиялық аспектілерін түсіну қоғамның дамуына, жастардың өмір сапасын жақсартуға үлкен ықпал етуі мүмкін.

Жастардың болашаққа деген алаңдаушылығы олардың жеке тұлғалық ерекшеліктеріне де байланысты. Кейбір жастар оптимистік көзқарастарға ие болса, басқалары болашақтың белгісіздігі мен тұрақсыздығына алаңдайды.

Жастар арасындағы болашаққа алаңдаушылықтың психологиялық факторларын зерттеу олардың эмоционалды және әлеуметтік әл-ауқатын жақсарту үшін маңызды. Жастарды қолдау, оларға сенімділік пен өмірлік мақсаттар ұсыну олардың болашаққа деген сенімін арттыруға мүмкіндік береді [2].

Жастар арасындағы болашаққа алаңдаушылықтың психологиялық факторларының мақсаты - осы алаңдаушылықты тудыратын себептер мен жағдайларды анықтау, оның жастардың психоэмоционалды жағдайына және өмір сапасына әсерін түсіну.

Сонымен қатар, осы факторларды зерттеу арқылы жастардың болашаққа деген көзқарасын жақсарту және олардың психологиялық әл-ауқатын нығайту үшін тиімді стратегияларды әзірлеу болып табылады.

Бұл мақсатқа қол жеткізу үшін келесі негізгі міндеттер шешілуі мүмкін:

Алаңдаушылықтың себептерін анықтау.

Жастардың болашаққа алаңдаушылық туғызатын әлеуметтік, экономикалық, саяси және жеке факторларды зерттеу.

Әлеуметтік орта, жұмыссыздық, білім алу және жеке өмір мәселелерінің әсерін талдау.

Психологиялық факторларды зерделеу.

Жастардың ішкі психологиялық күйзелісі, мазасыздық, сенімсіздік, өзін-өзі бағалаудың төмендігі секілді жағдайларды анықтау.

Алаңдаушылықтың олардың күнделікті өміріне, шешім қабылдау қабілетіне қалай әсер ететінін зерттеу.

Жастардың болашаққа деген көзқарасын зерттеу.

Жастардың болашаққа деген жалпы көзқарасын және оның ықтимал өзгерістерін зерттеу.

Болашақ туралы қорқыныш пен үміт арасындағы теңгерімді қалай қалыптастыруға болатынын анықтау.

Қолдау жүйелерінің рөлін зерттеу.

Жастардың болашаққа алаңдаушылығын төмендету үшін әлеуметтік қолдау, отбасылық, мектептік және қоғамдағы басқа да қолдау жүйелерінің маңыздылығын талдау.

Жастарды психологиялық тұрғыдан қолдаудың және оларды сендірудің тиімді әдістерін анықтау.

Психологиялық көмек көрсету әдістерін ұсыну.

Жастардың болашаққа алаңдаушылығын жеңілдетуге арналған психотерапевтік әдістер мен тренингтерді ұсыну.

Жастарға болашаққа сеніммен қарай білу үшін өмірлік дағдылар мен оң психологиялық көзқарастарды дамыту бойынша ұсыныстар жасау.

Жалпы, жастар арасындағы болашаққа алаңдаушылықтың психологиялық факторларын зерттеу, оларды түсіну және тиісті шаралар қабылдау арқылы жастардың психологиялық жағдайын жақсартуға және олардың болашаққа деген сенімін арттыруға ықпал етуге бағытталған [3].

Болашаққа алаңдаушылықтың психологиялық мәні.

Алаңдаушылық - адамның белгілі бір жағдайлар мен болашаққа қатысты алаңдаушылық сезімі. Психологиялық тұрғыдан алаңдаушылық эмоциялық және когнитивтік реакциялардың күрделі жиынтығы болып табылады, ол адамның болашақта орын алуы мүмкін теріс оқиғаларға қатысты үрей немесе қорқыныш сезімін тудырады. Бұл сезім жастар арасында жиі байқалады, себебі олар әлі өмір жолын таңдамаған, өз болашағын қалыптастыру кезеңінде тұр.

1-кесте. Болашаққа алаңдаушылықтың психологиялық аспектілерін бейнелеу.

Салдарлар	Сипаттама	Нәтижелер мен салдары
Депрессия және стресс	Алаңдаушылықтың жоғары деңгейі депрессия мен стресстің пайда болуына әкелуі мүмкін. Эмоционалдық ауыртпалық және күйзеліс жастардың психоэмоционалдық жай-күйін төмендетеді.	Эмоционалдық бұзылыстар туындап, жастардың өмір сапасы төмендейді. Ұзақ уақыт алаңдаушылық психологиялық ауытқуларға әкеледі, депрессия мен стресстің деңгейі жоғарылайды.
Өзін-өзі бағалаудың төмендеуі	Болашаққа алаңдаушылық адамның өзін-өзі бағалауы мен өзіне деген сенімін төмендетеді. Бұл жастардың өз қабілеттеріне деген сенім сіздігін күшейтеді.	Жастар қоғамда өз орнын табуда қиындықтармен кездесіп, өздерін тыс сезінеді. Өзін-өзі бағалаудың төмендеуі олардың әлеуметтік және кәсіби өміріне теріс әсер етеді.
Мотивацияның төмендеуі	Болашаққа алаңдаушылық жастардың мақсаттарына жетуге дегенынтасын төмендетеді. Бұл мотивацияның жоқтығы оқу мен жұмыс салаларында теріс нәтижелерге әкеледі.	Жастардың өмірде жетістік кежетуге дегенынтасы азайып, кәсіби және оқу саласында қол жеткізген нәтижелері төмендейді. Бұл олардың болашақтағы жетістіктеріне кедергі болады.
Қоғамдық байланыстардың әлсіреуі	Алаңдаушылық жастардың әлеуметтік байланыстарын әлсіретеді, олар өздерін оқшауланған және жалғыз сезінуі мүмкін.	Жастар әлеуметтік оқшаулануға ұшырап, өз проблемаларын жалғыз шешуге тырысады. Бұл олардың басқа адамдармен байланыс орнату қабілетіне теріс әсер етеді.

Бұл кесте болашаққа алаңдаушылықтың психологиялық аспектілерін терең

түсінуге және олардың әрқайсысының адам өміріндегі әсерін бағалауға көмектеседі.

Жастар арасындағы болашаққа алаңдаушылықтың себептері.

Болашаққа алаңдаушылықтың бірнеше психологиялық факторлары бар. Олардың ішінде ең басты себептерге мыналар жатады:

1. *Экономикалық жағдайлар және еңбек нарығының болашағы*

Бүгінде экономикалық тұрақсыздық, жұмыссыздық деңгейінің жоғары болуы және еңбек нарығындағы өзгерістер жастардың болашаққа алаңдаушылығын күшейтеді. Жастар өздерінің кәсіби болашағын және тұрақты жұмысқа орналасу мүмкіндігін болжап білмейді. Сонымен қатар, көптеген жастар білім беру жүйесінің қазіргі талаптарына сай емес екенін түсініп, бұл алаңдаушылықты тудырады.

2. *Әлеуметтік тұрақсыздық*

Қоғамдағы әлеуметтік өзгерістер мен дағдарыстар, соның ішінде саяси жағдайлар, әлеуметтік теңсіздік, отбасындағы қарым-қатынастар да жастардың болашаққа деген алаңдаушылығын арттырады. Әсіресе, отбасында қиындықтар немесе ата-ананың әлеуметтік жағдайы төмен болған жастардың алаңдаушылығы жоғары.

3. *Білім беру жүйесінің жетіспеушілігі*

Қазіргі білім беру жүйесінің кейбір кемшіліктері, жаңашылдықтың жетіспеуі, жастардың кәсіби және шығармашылық қабілеттерін дамытуға жеткілікті көңіл бөлінбеуі жастар арасында болашаққа деген сенімсіздікті арттырады. Осы себептен жастар өздерінің білімдерін нарықта қолдануға күмәнданады.

4. *Психологиялық факторлар*

Жастардың болашаққа деген алаңдаушылығына жеке тұлғалық ерекшеліктер де әсер етеді. Қорқыныш, сенімсіздік, эмоциялық тұрақсыздық сияқты психологиялық қасиеттер алаңдаушылықты күшейтеді. Сонымен қатар, мазасыздану деңгейі жоғары, өзін-өзі бағалауы төмен жастар болашаққа деген сенімсіздікпен қарайды.

5. *Әлеуметтік желілер мен ақпараттық технологиялардың әсері*

Әлеуметтік желілер мен ақпараттық технологиялар жастардың болашаққа деген алаңдаушылығына әсер ететін маңызды факторлардың бірі болып табылады. Әлеуметтік желілерде жастардың жетістіктерін көрсету және өзін басқалармен салыстыру арқылы өздерін төмен бағалау, депрессия, стресс сияқты жағдайларды тудыруы мүмкін.

Осы факторлардың әсерінен жастардың жастарға әсер ететін теріс салдар болады.

1 - кесте жастардың болашаққа алаңдаушылығының теріс салдарын анық көрсетуге көмектеседі, сонымен қатар әрбір салдардың психологиялық және әлеуметтік нәтижелерін түсінуге мүмкіндік береді [4].

Жастар арасындағы болашаққа алаңдаушылықтың шешу жолдары.

Жастардың болашаққа алаңдаушылығы қазіргі қоғамда маңызды мәселе болып табылады.

Бұл алаңдаушылықтың шешілуі жастардың психоэмоционалдық жағдайын жақсартуға, өмір сапасын арттыруға және қоғамдағы тұрақтылықты нығайтуға көмектеседі.

Болашаққа алаңдаушылықты шешудің бірнеше тиімді жолдары бар, олар психологиялық, әлеуметтік, білім беру және экономикалық аспектілерді қамтиды.

1. Психологиялық қолдау көрсету.

Жастардың болашаққа алаңдаушылығын жеңу үшін психологиялық қолдау өте маңызды. Психологтар мен психотерапевттер арқылы жастарға эмоционалдық қолдау көрсетіп, алаңдаушылықты басқару әдістерін үйрету қажет. Психотерапия, когнитивті-мінез-құлықтық терапия, медитация және релаксация әдістері арқылы алаңдаушылық деңгейін төмендетуге болады. Психологиялық тренингтер мен семинарлар жастардың өз-өзін түсінуіне, стресс пен депрессияны жеңуге көмектеседі.

2. Білім беру жүйесін жетілдіру.

Жастар болашақта өз мүмкіндіктерін дұрыс бағалауы үшін білім беру жүйесін жетілдіру маңызды. Оқу бағдарламалары жастарға тек теориялық білім емес, сондай-ақ практикалық дағдыларды да ұсынуы тиіс. Кәсіби бағдар беру жүйесін дамыту арқылы жастардың өз мамандығын таңдауына көмектесу керек. Бұл оларды болашаққа сенімді түрде қарауға және алаңдаушылықты жеңуге көмектеседі.

3. Кәсіптік және қаржылық сауаттылықты арттыру.

Жастардың болашаққа алаңдаушылығын азайту үшін қаржылық және кәсіптік сауаттылықты арттыру қажет. Қаржылық білім беру арқылы жастар өз бюджетін дұрыс жоспарлап, экономикалық тұрақтылыққа қол жеткізе алады. Сонымен қатар, кәсіп ашу, өз ісін жүргізу дағдыларын үйрету жастардың өз қабілеттеріне сенімділігін арттырады. Жастарға еңбек нарығы туралы нақты ақпарат пен дағдылар беру олардың жұмысқа орналасу мүмкіндігін арттырады.

4. Әлеуметтік қолдау жүйелерін дамыту.

Алаңдаушылықты жеңу үшін жастардың әлеуметтік қолдау жүйелерін құру қажет. Бұл жүйе жастардың бір-біріне көмектесуін, өз проблемаларын ашық талқылауын және әлеуметтік оқшауланудан құтылуын қамтамасыз етеді. Әлеуметтік жобалар, тренингтер мен еріктілік іс-шаралары жастардың әлеуметтік байланыстарын нығайтуға және оларды болашаққа сенімді қарауға мүмкіндік береді [5].

5. Мотивацияны арттыру.

Жастардың болашаққа деген алаңдаушылығын төмендету үшін мотивацияны арттыру өте маңызды. Өз мақсаттарына жету үшін жастарға нақты жоспарлар мен мақсаттар қоюды үйрету керек. Позитивті психология әдістері арқылы өз-өзіне сенімділік пен мақсат қою дағдыларын дамыту олардың болашаққа деген алаңдаушылығын азайтады. Сонымен қатар, мотивациялық тренингтер мен коучинг жастарға өз қабілеттеріне сенуді үйретеді [6].

6. Қоғамдық тұрақтылықты қамтамасыз ету.

Әлеуметтік және экономикалық тұрақтылық жастардың болашаққа деген сенімін арттырады. Мемлекет пен қоғам еңбек нарығындағы өзгерістерге дайын болуы керек және жастарға жұмыс орындары мен қаржылық мүмкіндіктер ұсынуы тиіс. Экономикалық дағдарыстар мен жұмыссыздықты болдырмау үшін арнайы бағдарламалар мен жобалар іске асырылуы қажет. Бұл жастарға болашақта қиындықтарды жеңу үшін нақты мүмкіндіктер ұсынады [7].

7. Позитивті ойлауды дамыту.

Жастарға болашаққа деген алаңдаушылықты жеңу үшін позитивті ойлау мен өзін-өзі қабылдау дағдыларын дамыту қажет. Позитивті психологияның әдістері арқылы жастар өз өмірінің жағымды аспектілерін көріп, болашаққа деген оптимистік көзқарасты қалыптастыруы тиіс. Өз мүмкіндіктеріне сенім арттыру, сәтсіздіктерден сабақ алу және қол жеткен жетістіктерді бағалау жастардың болашаққа деген сенімін арттырады [8].

Біз жастар арасындағы болашаққа алаңдаушылықтың психологиялық факторларын зерттеу мақсатында сауалнама жүргіздік. Сауалнамаға барлығы 111 адам қатысты.

Зерттеу жұмысының негізгі мақсаты – жастардың болашаққа деген алаңдаушылығының себептері мен оның психологиялық әсерлерін анықтау болды.

Зерттеу барысында біз келесі міндеттерді қойдық:

1. Жастардың болашаққа алаңдаушылығына әсер ететін негізгі факторларды анықтау.
2. Болашақ туралы ойлағанда жастардың сезімдері мен эмоцияларын зерттеу.
3. Болашаққа деген сенімділік деңгейін және алаңдаушылықтың физикалық белгілерін анықтау.
4. Жастардың болашаққа алаңдаушылықпен күресу әдістерін зерттеу.

Зерттеу барысында біз сауалнама әдісін қолдандық, бұл әдіс жастардың болашаққа деген алаңдаушылықтарын анықтауға және олардың эмоциялық жағдайларын бағалауға мүмкіндік берді.

Жастар арасындағы болашаққа алаңдаушылықтың психологиялық факторлары бойынша сауалнама нәтижелері.

Сауалнамаға 111 жас қатысқан. Нәтижелер бойынша жастардың болашаққа алаңдаушылығына әсер ететін бірнеше негізгі психологиялық факторлар анықталды.

1. Жасмөлшері мен жынысерекшеліктері

- Жастардың 72,1%-ы 22-25 жасаралығында, 16-18 жасаралығындағылар 9%, ал 19-21 жасаралығындағылар 10,8% құрайды.
- Қатысушылардың 62,2%-ы ер адамдар, 37,8%-ы әйелдер болыпшықты.

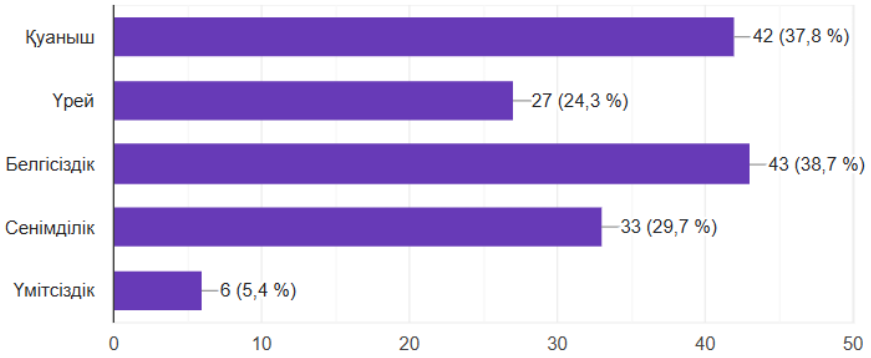
2. Болашақ туралы ойлау жиілігі

- 31,5% респонденттер болашақ туралы үнемі ойлайтынынайтса, 64% кейде ойлайды. Ал сирек немесе мүлде ойламайтындар аз ғанапайызды (1%) құрады (сурет 1).

Сурет 1. Жастар арасындағы болашақ жайлы ойлар жиілігі

3. Болашаққа деген сезімдер

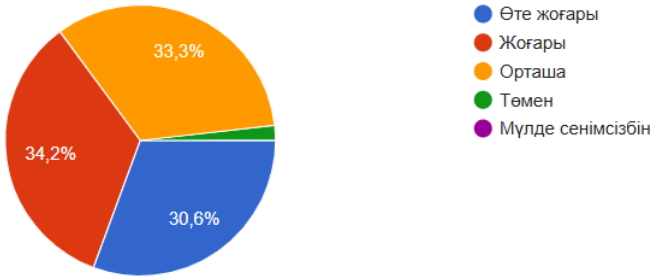
- Жастар болашақ туралы ойлаған кезде көбіне белгісіздік (38,7%) пен үмітсіздікті (33,3%) сезінеді. Қуаныш сезімі 37,8%-ды, ал үрей сезімі 24,3%-ды құрады (сурет 2).



Сурет 2. Болашаққа деген сезімдер көрсеткіші

4. Сенімділік және алаңдаушылық деңгейі

- Болашаққа сенімділік деңгейі 33,3% жастардың жоғары, 34,2% жастардың орташа сенімді екенін көрсетеді. Ал 2% жастар болашаққа сенім сіздігін білдірген (сурет 3).

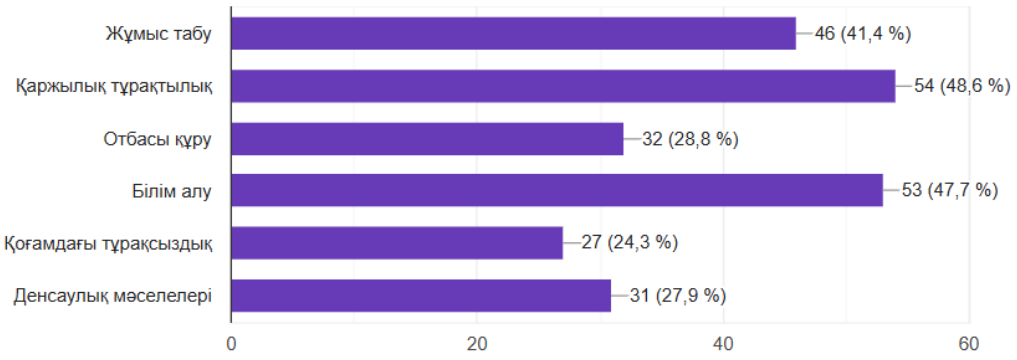


Сурет 3. - Сенімділік пен алаңдаушылық көрсетіштері

5. Болашаққа деген алаңдаушылықтың себептері

- Алаңдаушылықтың негізгі себептері – қаржылық тұрақтылық (48,6%), жұмыс табу (41,4%), білімалу (47,7%) және қоғамдағы тұрақсыздық (27,9%) болып табылады (сурет 4).

-



Сурет 4. Болашаққа деген алаудаушылық көрсетіштері.

6. Алаңдаушылықты жеңу әдістері

- Жастар болашаққа алаңдаушылықпен күресу үшін ең жиі қолданатын әдіс – достарымен сөйлесу (45,9%) болса, музыка тыңдау (16,2%) мен медитация немесе спорт (22,5%) екінші орында. Психологқа жүгінгендер өте аз (0%).

7. Болашақты жоспарлау

- 36,9% жастар нақты жоспарлары бар деп мәлім деді, ал 54,1% жастар жартылай жоспарлайды. 6% жастар болашақтарын мүлде жоспарламайды.

Нәтижесінде, болашаққа деген алаңдаушылықтың жастар арасында әртүрлі себептермен байланысты екенін, ал ең басты алаңдаушылықтың әлеуметтік және экономикалық факторлардан туындайтынын байқадық. Сонымен қатар, жастар болашаққа деген сенімсіздіктерін жеңу үшін әртүрлі әдістерді қолданады, бірақ олардың көбісі өздерін қорғалған сезінбеу жағдайында болашаққа алаңдайды.

Сауалнама нәтижелері бойынша, жастар арасында болашаққа алаңдаушылық көбінесе қаржылық және әлеуметтік тұрақсыздық, сондай-ақ жеке жетістіктер мен мүмкіндіктерге деген сенімсіздіктен туындайды. Алаңдаушылықты жеңу үшін көп жастар достарымен сөйлесу немесе спорт пен медитация сияқты әдістерді қолданады. Бірақ, жалпы алғанда, болашаққа деген сенімділік деңгейі орташа болып отыр.

Қорытындылайтын болсақ, жастар арасындағы болашаққа алаңдаушылықтың психологиялық факторлары қазіргі уақытта өте маңызды мәселе болып табылады. Бұл алаңдаушылық, әдетте, түрлі сыртқы және ішкі факторлардан туындайды.

Экономикалық тұрақсыздық, жұмыс мүмкіндіктерінің аздығы, қаржылық қиындықтар мен болашаққа деген белгісіздік жастардың психологиялық күйіне теріс әсер етеді. Сонымен қатар, мансаптық мәселелер, отбасылық жауапкершіліктер мен әлеуметтік қысым да болашаққа деген алаңдаушылықты арттырады.

Бұл алаңдаушылықтың деңгейі әртүрлі болуы мүмкін: бір жағынан, жастар болашаққа қатысты үлкен үмітпен қарайды, ал екінші жағынан, олар қауіп-қатер мен белгісіздік сезімін сезінеді. Болашақ туралы жиі ойлау кейде стресс пен мазасыздықтың себепшісі болуы мүмкін, алайда кейбір жастар үшін бұл ойлар оларды жаңа мақсаттар мен міндеттерге жетелейтін мотивацияға айналады.

Психологиялық тұрғыдан, жастардың болашаққа алаңдаушылығы олардың психоэмоциялық жағдайына әсер етіп, өзін-өзі бағалауға, шешім қабылдауға және әлеуметтік қарым-қатынастарға ықпал етеді. Осыған байланысты жастардың болашаққа деген сенімділігін арттыру, олардың психологиялық тұрғыдан дамуын қолдау маңызды болып табылады.

Қорытындылай келе, болашаққа алаңдаушылық - жастардың өмірінде күрделі және көпқырлы мәселе. Бұл мәселемен күресу үшін психологиялық қолдау, әлеуметтік және экономикалық жағдайлардың тұрақтылығы қажет. Жастарға өз болашағын дұрыс жоспарлап, сенімді қадамдар жасауға көмектесетін қолдау жүйелерін құру маңызды.

Әдебиеттер:

1. Әбілқасымова А., Бейсенова М. Жастық психология: теория және практика. - Алматы: Рауан, 2020. - 214 б.
2. Қалиев Р. Жасөспірімдердің әлеуметтік-психологиялық мәселелері. - Нұр-Сұлтан: Фолиант, 2019. - 176 б.
3. Жұмабаева Т. Жастар психологиясы. - Алматы: Қазақ университеті, 2021. - 198 б.
4. Садықова Г. Жастардың болашаққа деген қауіп-қорқыныштары // Қазақстан психология журналы. - 2022. - №3(45). - Б. 56-67.
5. Тәжібаев Б. Жас ұрпақтың кәсіби бағдарлануына әсер ететін факторлар // Білім және ғылым. - 2023. - №1(12). - Б. 34-42.
6. Қазымбетова А. Жастардың психологиялық тұрақтылығын қалыптастыру // Педагогика және психология. - 2021. - №4(28). - Б. 89-97.
7. Исабекова С. Жастармен жұмыс әдістемесі. - Алматы: Атамұра, 2020. - 152 б.
8. Мұратбаева Е. Стресті басқару: жастарға арналған нұсқаулық. - Шымкент: Өлке, 2022. - 134 б.

ЖАЛҒЫЗДЫҚТЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ӘСЕРІ ЖӘНЕ ОНЫ ЖЕҢУ ЖОЛДАРЫ

Жолдасбай С.Н.
Жансерикова Д.А.

Қазіргі уақытта бөтендік пен жалғыздық мәселесіне қызығушылық табиғи болып көрінеді. Бұл белгісіздік пен тұрақсыздықпен сипатталатын бүгінгі әлеуметтік жағдайдың сипатына байланысты. Қоғам өмірінің саяси, экономикалық және мәдени салаларындағы қарқынды өзгерістер тұлғааралық қарым-қатынас құрылымына және адамның өзіндік санасына белсенді түрде әсер етеді. Өтпелі кезең (дәстүрлі орыс ұжымдық мәдениетінен индивидуалистік идеологияға) адамның іскерлік және тұлғааралық өзара

әрекеттесуін, құндылықтары мен әлеуметтік белсенділігін, оның эмоционалдық әл-ауқатын анықтайтын психо-әлеуметтік-мәдени құрылымдардың өзгеруіне әкеледі.

Бүгінгі әлеуметтік жағдай адамнан өзгермелі әлемге барабар бейімделу мүмкіндіктерін қалыптастыру үшін қосымша ресурстарды тартуды талап етеді. Дегенмен, әр адам өмір сүрудің жаңа шарттарын қабылдауға дайын емес. Көптеген адамдар ескі маңызды байланыстардың бұзылуын, жаңаларын алу мүмкін еместігін сезінеді, сонымен бірге олардың қажеттілігін сезінеді. Маңызды қарым-қатынастардың болмауы және/немесе «үсті» жалғыздықтың өткір жағымсыз тәжірибесін тудырады. Жалғыз адам - бұл әлеуметтік қарым-қатынаста қиындықтарды бастан кешіретін субъект. Жалғыздық - бұл қабылдауды, уақыт тұжырымдамасын және әлеуметтік әрекеттердің табиғатын бұрмалай алатын терең эмоционалды тәжірибе.

Жалғыздықты психологиялық проблема ретінде зерттеу тақырыбы өте өзекті. Жылдам өзгеретін өмір сүру жағдайлары, адамдардың қарым-қатынасы мен өмірін жеңілдететін жоғары технологиялардың дамуы, тұрақты әлеуметтік-саяси қақтығыстар мен келіспеушіліктер, сондай-ақ қоғамдағы тұрақсыз жағдай адамдар арасындағы тұлғааралық қарым-қатынас пен өзара әрекеттесу саласына кері әсерін тигізеді. Заманауи адамның психикасы, дүниетанымы мен санасы әр түрлі адамдар топтарының тұрақты қысымы мен ақпарат ағынының күшеюінен қалыптасады. Осы факторлардың барлығы жеке адамды көптеген әлеуметтік әсерлерге үнемі дайын күйде болуға мәжбүр етеді. Сондықтан тұрақты қысым мен өзін-өзі көрсету мүмкіндігінің жоқтығынан жалғыздықты бастан кешіретін адамдардың көбеюі парадоксальды болып көрінеді.

Әртүрлі ғылыми дәрежедегі, көзқарастағы және дәуірдегі көптеген ғалымдардың жалғыздық мәселесін ұзақ уақыт бойы зерттеп келе жатқанына қарамастан, жалғыздық феномені әлеуметтік-психологиялық құбылыс ретінде әлі де аз зерттелген сала болып қала береді. «Жалғыздық» термині үнемі өзгеріп, нақтыланып отырады.

Жалғыздық шкаласын өлшеу және түсіну мақсатында түрлі психометриялық құралдар әзірленген, оның ішінде ең танымалы Калифорния университетінің Лос Анджелес қаласында орналасқан.

Қазақстанда жалғыздықты өлшеу және зерттеу бойынша арнайы психометриялық құралдары бейімдеу мен валидизациялау жұмыстары шектеулі. Қазіргі уақытта қазақстандық зерттеушілердің жалғыздық шкаласын қазақ немесе орыс тілдеріне аударып, оның психометриялық қасиеттерін тексеру бойынша жарияланған ғылыми еңбектері аз. Бұл бағытта отандық ғалымдар үшін үлкен мүмкіндік бар, себебі мәдени және тілдік ерекшеліктерді ескере отырып, жалғыздықты өлшеу құралдарын бейімдеу маңызды. Қазақстандық зерттеушілер қоғамдағы жалғыздық мәселесін әртүрлі әлеуметтік топтар арасында зерттеп, маңызды ғылыми еңбектер жазған. Бұл мақалада Г.А. Мирзакулова мен А.Б. Сарсенова, сондай-ақ А.С. Еламанова мен Қ.А. Авсұдықова жүргізген зерттеулерге шолу жасалады. Г.А. Мирзакулова мен А.Б. Сарсенова өз зерттеулерінде егде жастағы адамдардың жалғыздық мәселесін

қарастырып, оның түрлеріне анықтама береді және негізгі факторларын талдайды [1-4]. Зерттеу барысында Алматы облысының Текелі қаласындағы «Шапағат» арнаулы әлеуметтік қызмет көрсету орталығында сауалнама жүргізіліп, қарттардың жалғыздыққа деген көзқарастары анықталған. Мақалада жалғыздық құбылысын зерттеудің әлеуметтік-философиялық, психологиялық және социологиялық теориялары талданады. Қарт адамдардың өмірін белсенді және қуанышты ету үшін әлеуметтік және медициналық қызметтерге деген қажеттіліктерін қанағаттандырудың маңыздылығы атап өтіледі. А.С. Еламанова мен Қ.А. Авсұдықова Қазақстандағы жас жалғызбасты аналардың әлеуметтік бейімделу мәселелерін бірнеше еңбектерінде қарастырған. Зерттеушілер Алматы қаласындағы дағдарыс орталықтары мен «Ана үйі» орталықтарында тұратын жас жалғызбасты аналардың әлеуметтік бейімделуін талдаған. Зерттеу барысында 18 анамен сұхбат жүргізіліп, 33 анадан сауалнама алынған. Мақалада жас аналардың қоршаған ортаға қайта бейімделуін, аналық жауапкершілікті сезінуін, білім алып, мамандық игеруіне жағдай жасау қажеттілігі атап өтіледі. Тағы бір еңбекте авторлар Қазақстандағы және шет елдердегі (Ресей, Франция, Норвегия, АҚШ, Жапония, Қытай) жас жалғызбасты аналарды әлеуметтік қолдау тәжірибелерін салыстыра отырып талдаған. Зерттеу нәтижесінде жас аналарға қаржылық, медициналық, құқықтық, психологиялық және әлеуметтік көмек көрсету қажеттілігі анықталған. Мақалада ерте жүктілік пен әлеуметтік жетімдіктің алдын алу шаралары ұсынылады. Зерттеушілер қазіргі қазақстандық қоғамдағы жалғызбасты аналар мәселелерін де қарастырған. Мақалада отбасы институтының трансформациясы, некесіз бала туу, жалғызбасты аналардың санының артуы сияқты мәселелер талданады. Авторлар жалғызбасты аналардың әлеуметтік-мәдени себептерін және олардың қоғамдағы орны мен рөлін зерттеген.

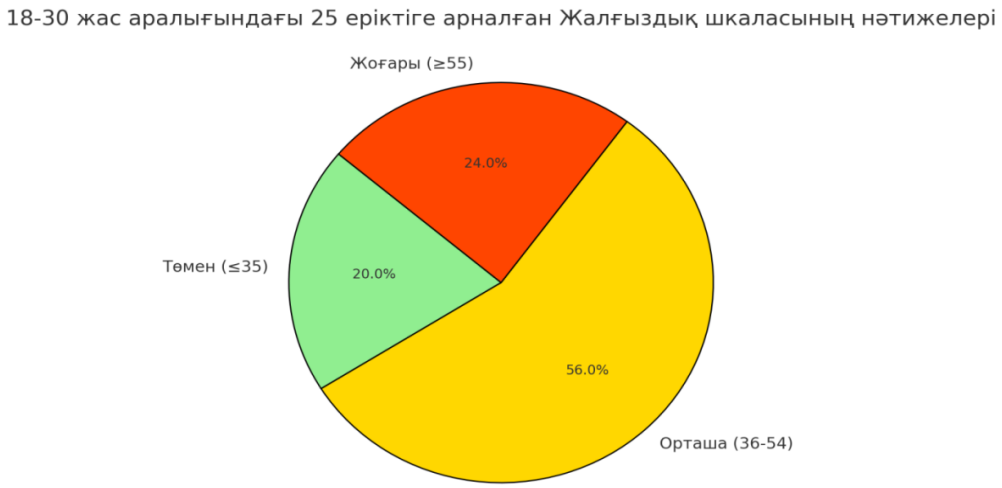
Мақалада көтерілген мәселе бойынша әдіснамалық зерттеулерге сүйене отырып, біз нақты феноменді эмпирикалық зерттеуді жалғыздық бойынша алуды ұйғардық. Біз зерттеуді ұйымдастыру мақсатында Д. Рассел, Л. Пепло және М. Фергюсонның ревизияланған UCLA жалғыздық шкаласы қолдандық. Тестің мақсаты адамның жалғыздық сезімін объективті түрде өлшеуге мүмкіндік берді. Шкаланың жоғары сенімділігі мен валидтілігі оны әлеуметтік және психологиялық зерттеулерде, жеке тұлғаларға психологтың көмегін ұсынуда, сондай-ақ әлеуметтік саясатты жоспарлауда тиімді құрал ретінде қолдануға негіз қалады. Осылайша, шкаланың психометриялық қасиеттері мен әдістемелік ерекшеліктері оның ғылыми және практикалық маңыздылығын дәлелдеп, жалғыздықтың күрделі табиғатын тереңірек түсінуге септігін тигізеді. Жәнеде жоғарыда келтірілген тестті өткізу процесі мен нәтижелерді интерпретациялау үлгісі Д. Рассел, Л. Пепло және М. Фергюсонның ревизияланған UCLA жалғыздық шкаласының практикалық қолданылуын көрсетеді [5-8]. Әр қатысушыға шкаланың құрылымы мен сұрақтардың мағынасы түсіндірілді. Жауап беру форматы (Likert шкаласы) жайлы ақпарат берілді, яғни қатысушы әрбір сұраққа өз сезімінің жиілігін «ешқашан» (1 балл)

- «әркашан» (4 балл) шкаласы бойынша бағалады. Тест 20 сұрақ тұрады. Тест онлайн платформа арқылы өткізілді. Зерттеу барысында алынған мәліметтер арқылы адамның әлеуметтік оқшаулану деңгейі мен жалғыздық сезімінің әртүрлі аспектілерін бағалауға мүмкіндік береді. Бұл интерпретациялар тек диагностикалық құрал ретінде ғана емес, сондай-ақ, жеке тұлғаның әлеуметтік әл-ауқатын жақсарту мақсатында арнайы интервенцияларды жоспарлауда да маңызды рөл атқарады. Осы тәсіл арқылы зерттеушілер мен практиктер жалғыздықтың динамикасын түсініп, қоғамдағы әлеуметтік қолдау жүйелерін жетілдіруге бағытталған шараларды жасай алады. Әрқашан есте сақтау қажет, жалғыздықтың әр адамда көрініс тапқан ерекшеліктерін жан-жақты талдау арқылы ғана тиімді шешімдер қабылдауға болады.

Зерттеудің нәтижесінде алынған мәліметтерге көз жүгіртетін болсақ, сыналушылардың 20% төмен жалғыздық деңгейі - тұлға өз әлеуметтік байланыстарымен қанағаттанған, оқшаулану сезімі өте төмен.

56% орташа деңгей - тұлға кей жағдайларда жалғыздықты сезінуі мүмкін, бірақ оның әлеуметтік байланыстары жеткілікті түрде қорғалған.

24% жоғары деңгей - қатысушының әлеуметтік оқшауланулы байқалады, мүмкін өмірінің белгілі бір кезеңінде жалғыздық сезімі күшейген. Өте жоғары деңгей - тұлғаның жалғыздық сезімі айтарлықтай күшейген, бұл эмоционалды және әлеуметтік қолдау шараларын қажет етуі мүмкін (сурет 1).



Сурет 1.

Кей қатысушылар өз жауаптарын әлеуметтік қалаулы әсерден арылу мақсатында өзгертуі мүмкін, сондықтан нәтижелерді интерпретациялау кезінде әлеуметтік контекстті де ескеру қажет. Әр түрлі мәдени ортадағы қатысушылар үшін шкаланың бейімделуі мен аудармасы нәтижелердің интерпретациясына әсер етуі мүмкін. Сондықтан отандық зерттеулерде лингвистикалық және мәдени спецификаларды ескеру маңызды. Жоғары баллға ие қатысушыларға психологтың көмегіне жүгіну, әлеуметтік қолдау топтарына қосылу және жеке терапия сияқты интервенциялар ұсынылады.

Қорытынды

Зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, 18-30 жас аралығындағы жастар арасында жалғыздық сезімі кең таралғаны анықталды. 25 еріктіге жүргізілген UCLA жалғыздық шкаласының нәтижесі бойынша қатысушылардың тек 20%-ы ғана өзін толыққанды сезінсе, қалған бөлігі орташа және жоғары деңгейде жалғыздықты бастан өткеріп жатқаны белгілі болды. Бұл көрсеткіштер қазіргі қоғамдағы жастардың әлеуметтік оқшауланyы, эмоциялық жақындықтың жеткіліксіздігі, отбасылық қолдаудың әлсіздеуі жәнецифрлық қарым қатынастың, шынайы қарым қатынастың орнын баса алмауы сияқты мәселелердің бар екенін көрсетеді. Жалғыздық - жай ғана эмоциялық күй емес, ол адамның психологиялық денсаулығына теріс әсер ететін, ішкі күйзеліс, мазасыздық, өзін-өзі төмен бағалау сияқты мәселелерге апаратын күрделі құбылыс. Ол адамның мотивациясын азайтады, өмір сүру сапасын төмендетеді, кейде тұлғалық дамудың тоқырауына, тіпті депрессия немесе мазасыздықтың клиникалық формаларына ұласады. Бұл құбылысты назарсыз қалдыру - жастардың ертеңгі күндегі әлеуетіне, әлеуметтік белсенділігіне және менталдық саулығына теріс әсерін тигізуі мүмкін. Қатысушылардың 24%-ы жалғыздықты жоғары деңгейде сезінетінін ескерсек, бұл категориядағылар ерекше назарды қажет етеді. Олар көбіне әлеуметтік қолдаудан шет қалған, эмоциялық байланысқа зәру, өзін қоғамнан бөлектенгендей сезінеді. Мұндай жағдайда уақытылы психологиялық қолдау көрсетілмесе, жастардың өз-өзіне деген сенімі төмендеп, оқшаулану деңгейі арта түседі. Ал орташа деңгейдегі жалғыздықты сезінетін 56% қатысушының жағдайы - алдағы уақытта нашарлап кету қаупі бар шекаралық күйде екенін көрсетеді.

Жоғарыда айтылған нәтижелерге сүйене отырып, жастар арасындағы жалғыздықты алдын алу және оны жеңілдету мақсатында келесі ұсыныстар беруге болады:

Әрбір білім ордасы мен жастар ұйымында психологиялық кеңес беру орталықтарын тиімді әрі жасырын форматта жұмыс істету қажет. Студенттер мен жастар еркін келіп, эмоционалдық қиындықтарын бөлісе алатын қауіпсіз кеңістік болуы тиіс. Өз сезімін түсініп, оны басқаруды үйрету - жастардың ішкі күйін реттеуге көмектеседі. Эмоциялық сауаттылық жалғыздықты жеңуде маңызды құрал. Жастар арасында ашық, шынайы байланыстарды нығайтуға бағытталған әлеуметтік жобалар, диалогтық клубтар, пікірталас алаңдары ашылуы тиіс. Бұл - тұлғаралық байланыстарды нығайтып, әлеуметтік қолдау жүйесін құруға ықпал етеді. Қазіргі жастардың басым бөлігі виртуалды кеңістікте өмір сүреді. Алайда шынайы қарым-қатынастың орнын ештеңе баса алмайды. Сондықтан офлайн іс-шараларды көбейтіп, телефонсыз, гаджетсіз қатысуға ынталандыру қажет.Ата-анамен байланысты нығайтатын жобалар жасау маңызды. Мысалы, «Ашық хат» күні, ата-ана мен баланың бірлескен семинар-тренингтері секілді бастамалар жастардың ішкі күйін тұрақтандыруға әсер етеді. Жалғыздық - ұялатын немесе жасыратын нәрсе емес екенін түсіндіру қажет. Ол - әр адам өмірінде кездесетін қалыпты күй. Сол себепті қоғамда жалғыздықты түсіну мен оны жеңу туралы ашық диалог қалыптастыру керек. Еріктілер қозғалысы, шығармашылық топтар, спорттық клубтар жастардың өз-

өзін табуына және ортаға бейімделуіне мүмкіндік береді. Мұндай топтарда өзіндік мағына, тиістілік сезімі қалыптасады. Жастарды өз-өзін тануға, қабілетін ашуға бағыттайтын семинарлар, коучингтер жалғыздықты ішкі өсуге айналдыруға септігін тигізеді.

Қорытындылай kеле, жалғыздық - заманауи жастардың басты психоәлеуметтік мәселелерінің бірі. Оны дер кезінде анықтап, тиісті қолдау көрсету арқылы терең психологиялық мәселелердің алдын алуға болады. Бұл тек жеке тұлғаның емес, тұтас қоғамның эмоционалдық денсаулығына әсер ететін маңызды фактор. Сол себепті бұл мәселені ұжымдық деңгейде шешу қажет: білім беру орындары, психологтар, отбасы және қоғамдық ұйымдар біріге әрекет етуі тиіс. Тek сонда ғана жастардың өмір сапасын арттыруға, толыққанды, бақытты тұлғалардың қалыптасуына жол ашамыз.

Әдебиеттер:

1. Мирзакулова С.А. Жалғыздық феномені және оны жеңудің psихологиялық жолдары // Қоғам және дәуір. - 2016. - №2 (56). - Б. 95-99.
2. Сарсенова Р.А. Жастардың жалғыздық сезімінің psихологиялық ерекшеліктері. - Алматы: Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ баспасы, 2014. - 74 б.
3. Еламанова А.Ж. Жалғыздықтың тұлғалық аспектілері: жас ерекшелік тұрғысынан зерттеу // Абай атындағы ҚазҰПУ хабаршысы. Psихология сериясы. - 2019. - №1 (58). - Б. 112-117.
4. Авсұдықова Н.Б. Үниверситет студенттері арасындағы жалғыздық сезімін зерттеу // Қазіргі білім беру: теория және практика: Халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференция материалдары. – Алматы: ҚазҰУ, 2020. - Б. 221-226.
5. Бектемісова Ж.Т. Жалғыздықты психологиялық диагностикалау әдістері // Психология және тұлға дамуы. - 2021. - №3 (45). - Б. 67-72.
6. Шакирова Г.Б. Қазақстандағы жастардың әлеуметтік-психологиялық мәселелері: ғылыми жоба есебі. - Алматы: ҚР БҒМ, 2015. - 58 б.
7. Russell D., Peplau L. A., Ferguson M. L. Developing a measure of loneliness // Journal of Personality Assessment. - 1978. - Vol. 42. - №3. - P. 290-294.
8. Russell D., Peplau L.A., Cutrona C.E. The Revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence // Journal of Personality and Social Psychology. - 1980. - Vol. 39. - № 3. - P. 472–480.

ҰЖЫМДЫҚ САНАНЫҢ ТҰЛҒАНЫҢ МІНЕЗ-ҚҰЛҚЫНА ӘСЕРІН ЭМПИРИКАЛЫҚ ЗЕРТТЕУ

Жорабек Н.М.
Жансерикова Д.А.

Ұжымдық сана-қоғам мүшелерінің ортақ көзқарастары, құндылықтары мен сенімдерінің жиынтығы және қоғамдағы адамдардың ойлары мен мінез-құлқына әсер ететін маңызды әлеуметтік механизм болып саналады. Бұл ұғымды ғылыми ағымғаалғаш рет Э. Дюркейм енгізіп, ұжымдық сананы қоғамдық тұрақтылықты қамтамассыз ететін моральдық жүйе ретінде сипаттады [1]. Адам - биологиялық қанаемес, сонымен қатар әлеуметтік

ортаның бір мүшесі. Ұжымдық сана адам мінез-құлқына топтық қысым арқылы әсер етеді. Бұл адамға ішкі ұстанымдары емес, қоғам немесе белгілі бір әлеуметтік топ қабылдаған нормаларды ұстануғатырысқанда орын алады.

Тұлғааралық қарым-қатынаста адамдар көбінесе өздерінің референттік тобының пікірлеріне сүйене отырып ерекет етеді. Референттік топ - бұл адам үшін маңызды және оның әлеуметтік бағытын қалыптастыратын адамдар тобы. Мұндай топтар адамның мінез-құлқына, көзқарасына және өзін-өзі бағалауына айтарлықтай әсер етеді.

Топтарда әсер ететін маңызды әлеуметтік-психологиялық механизмдердің бірі - конформизм. Конформизм - адамның белгілі бір топқа, қоғамға немесе жалпы қабылданған әлеуметтік нормаларға, көзқарастарға, түсініктерге, пікірлер мен мінез-құлық үлгілеріне бейімделіп, өз ұстанымдарын өзгертуі.

Конформдылықтың екі түрі бар: сыртқы және ішкі. Сыртқы конформизм адам топтың пікірін дұрыс көрмесе де, қарсы шықпай келісуі көрініс алады. Сыртқы конформизмнің өзіекіге бөлінеді. Біріншісі - көнгіштік, адам белгілі бір маселеде топқа қарсы шықпай қосылыды, екіншісі - мойынсұну, яғни адам белгілі бір бұйрықтарға бағынады. Ішкі конформизмадам топтың пікірінің дұрыстығына сенуіне байланысты ойының топтың пайдасына қарай өзгеруі [2; 53].

Л. Фестингер зерттеулерінде конформизмнің пайда болуы шындық туралы нақты ақпарат алу үшінадамның өзін басқалармен салыстыру қажеттілігімен түсіндіріледі [3; 121]. Әлеуметтік топта рөлдердің болуы тұлғаның топтағы өзін қалыптастыруына әсер етеді. Мысалы, топта қалыптасқан көшбасшының болуы жаңа топқа қосылған тұлғаның бойындағы көшбасшылық қабілеттің төмендеуіне ықпал етуі мүмін.

С. Аш анонимділіктің конформдылыққа әсерін анықтады. Егер субъектілерге көпшіліктің назарынан тыс жауап беру мүмкіндігі берілсе конформдылықтың деңгейі айтарлықтай төмендейді. Субъектілер көпшіліктің бірауыздылығына жоғары сезімталдық көрсетеді. Конформдылық жағдайының сипаты мәселенің түсініксіздігінен және топтағы адамдардың көбейюінен деңгейіартады. Яғни сыртқы факторлардың әсері тұлғаның өзіндік ойлауының белгісіздігіне байланысты болуы мүмкін [3; 122].

Н.С. Жумашева мен А.Х. Жумабаева айтуынша әлеуметтік қарым-қатынас адамның дамуының маңызды факторы. Басқалай айтқанда, басқаадаммен қарым-қатынаста адам өзін-өзі танып біліп, өзіне деген сенімге ие болаболады. Адам өзін-өзі бағалау үшін басқаның мақұлдауын қажет етеді [4; 258].

Зерттеу жұмысы. Тұлғаның әлеуметтік ортаға әсерленгіштігін анықтау үшін біз ең алдымен авторлық сауалама өткіздік. Сауалнама 12 сұрақтан тұрады. Жауап «жиі», «кейде», «мүлдем»деген жауап нұсқаларымен берілген. Бұл сауалнаманы құраудағы мақсатымыз зерттелетін құбылыс жайлы алдын аламәліметтер алу, сонымен қатар сыналушылар жайлы негізгіапараттарды жинақтау. Сонымен қатар сыналушылардың әлеуметтік ортадағы мәселелерге деген көзқарасатрын анықтау.Сауалнаманы 34 сыналушы өтті (сурет 1).

Сурет 1.

Зерттеу мәселесін тәжірбиеде анықтау үшін біз С.В. Клаучак, В.В. Деларю (1997 ж.) «Конформность-внушаемость» тұлғалық сауалнама тестін өткіздік [5; 123]. Әдістеменің мақсаты 18-21 жас аралығындағы студенттердің тұлғасына ұжымдық сананың әсерін және әлеуметтік бейімділігін анықтау.

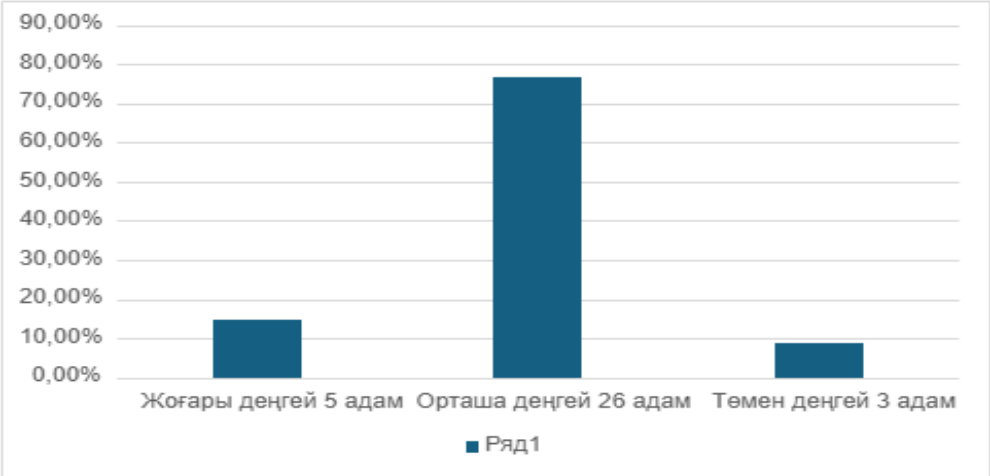
Бұл әдіс әлеуметтік ортадағы тұлғаның рөлін анықтауға арналған. Сонымен қатар адамның әлеметтік ықпалға деген бейімділігін анықтайды.

Нәтижелерді өңдеу үш деңгейден тұрады.

Төмен конформдылық.

Орташа конформдылық.

Жоғары конформдылық (сурет 2).



Сурет 2. Студенттердің конформдылық деңгейінің көрсеткіші

Біз әдісті өту барысында тандама ретінде ЖОО студенттеріналдық, студенттердің ұжымдық сананың ықпалына қаншалықты бейім екенін анықтау әдісін өткіздік. Әдіске 34 сыналушы қатысты. Әдіс 20 сұрақтан тұрады «ия», «жоқ» деген жауап нұсқасы беріледі. Алынған нәтиже әдістегі кілт арқылы бағаланады, кілтке сәкес келген жауап нұсқаларына 1 баллдан беріледі.

Нәтижелерді өңдеу және интерпретациялау.

Зерттеу нәтижесінде 26 сыналушыда (76.5%) конформдылықтың орташа деңгейін анықталды. Бұл тұлғалар өз көзқарастарын сақтауға тырысқанымен, әлеуметтік қысым жағдайында кейде басқалардың пікірінебағынуға бейім. Топтың ережелерін сақтау мен келісімге ұмтылуды маңызды деп санайды. Жаңа жағдайларға икемділік танытады, бірақ өзінің жеке шекараларын толық жоғалтпайды. Орташа деңгейдегі конформдылық тұлғаның топтың қысымынашамадан тыс ермей, бірақ қажет болған кезде көпшілікпен келісмге келеалуы мен жеке пікірін сақтауда үйлесімділік орнатаалуы. Жоғары конформдылық 34 сыналушылар арасыннан 5 сыналушыда (14.7%) анықталды. Бұл сипаттағы адамдар жағарғы иланғыштық пен сыртқы әсерлерге сезімталдық танытады. Өз пікірінен бас тартуға бейім, басқалардың көзқарасын тез қабылдайды. Көбінде көшбасшы немесе топтық қысым әсерінен шешім қабылдауы мүмкін. Тәуелсіздік пен жауапкершілікті өзінеалудан қашқақтайды. Бұны өзін-өзі бағалауының төмендігі мен сенімсіздікке тікелей байланысты болуы мүмкін.Төмен деңгейдегі конформдылық 3 сыналушыда (8.8%) анықталды. Бұл тұлға топта тәуелсіздікке және тұрақтылыққа ие. Өз пікірін басқалардың пікірімен үйлестірмейді, өзінің ішкі принцптеріне берік. Топтық қысымға қарсы тұраалады, жеке шешімдер қабылдауда тәуелсіз.

Қорытындылай келе, конформдылықтың деңгейі тұлғаның өзіндік тұрақтылығы, сенімділігі және әлеуметтік ортадағы бейімделу қабілетімен байланысты екенін көрсетеді. Жалпы алғанда, зерттеу нәтижелері конформдылық деңгейінің тұлғаның әлеуметтік қарым-қатынастарында маңызды рөл атқаратынын және бұл көрсеткіштіанықтау арқылы жеке мінез-құлық ерекшеліктерін, шешім қабылдау үрдістерін, топпен өзара әрекеттесу сипатын тереңірек түсінуге болатынын көрсетті. Конформдылықтың қалыпты, орташа деңгейі - тұлғаның қоғаммен үйлесімді әрекет етіп, сонымен қатар өзінің ішкі дербестігін жоғалтпауына мүмкіндік беретін теңгерімді психологиялық стратегия ретінде қарастырылады. Сыналушылардың жас аралығына мән беретін болсақ, бұл жас кезеңіндетұлғааралық қарым-қатынасқаүлкен белсенділік танытады.

Зерттеу нәтижелерінің негізінде жеке тұлғаның конформдылық деңгейін ескере отырып,әлеуметтік ортаға бейімделуге тренинг бағдарламаларын ұсыну. Жоғары конформдылық деңгейіндегі жастарға өзін-өзі бағалау және шешім қабылдауда дербестікті дамытуға кеңес береміз. Сонымен қатар төмен конформдылық көрсеткішіндегі сыналушыларға топпен өзара әрекеттестікке икемділік пен эмоционалдық үйлесімділік дағдыларын жетілдіруге бағытталған қолдау қажет.

Әдебиеттер:

1. Ушкина И.А. Социологическое направление в истори изучения конформизма как социальной проблемы: особенности и представители // Электронный научный журнал «Наука. Общество. Государство». - 2014. - №4 (8). - https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiologicheskoe-napravlenie-v-istorii-izucheniya-konformizma-kak-sotsialnoy-problemy-osobennosti-i-predstaviteli/viewer

2. Барабанов Р.Е., Блохина А.А. Конформность: классические эксперименты и современное осмысление // Вестник МИТУ-МАСИ. - 2020. - №3. - С.53-55.

3. Рыбалкина А.А. Методологические аспекты исследования конформности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 6. - 2007. - Вып. 2. - Ч. I. - С. 121-125.
4. Жумашева Н.С., Жумабаева А.Х. Студенттердің жеке тұлғасын дамытудағы қарым-қатынас ерекшеліктері // Вестник КазНПУ имени Абая. - серия «Психология». - 2019. - № 4 (61).
5. Клаучек С.В., Деларю В.В. Разработка скринингового метода для выявления склонности к развитию индуцированных состояний // Психологический журнал. - 1997. - Том 18. - № 2. - С.123-128.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ОБУЧЕНИЯ: РОЛЬ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ И СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ

Изакова А.Т.

Психологическая структура процесса обучения невозможна без осмысления таких категорий, как целеполагание и смыслообразование. Эти компоненты обеспечивают внутреннюю мотивацию учащегося, его включенность в учебный процесс и осознание личной значимости получаемых знаний. Согласно исследованиям С.М. Джакупова, целеполагание - это совместный процесс между педагогом и учеником, направленный на согласование целей и включение учащегося в смысловое поле деятельности. В программах воспитания и обучения должны быть выставлены акценты на личностное самоопределение обучающегося и формирование индивидуальной образовательной траектории, так ка они являются краеугольными в формировании продуктивной познавательной деятельности.

В подходе С.М. Джакупова целеполагание рассматривается не просто как постановка учебных задач преподавателем, а как совместный процесс формирования цели между педагогом и учеником. Такой подход:

- переводит ученика из пассивной позиции в активного субъекта обучения;
- способствует осознанному включению в учебный процесс;
- обеспечивает условия для внутренней мотивации, основанной на личностной значимости цели.

В программах воспитания и обучения целеполагание должно быть связано с развитием саморефлексии где ученик учится ставить перед собой цели, исходя из своих сильных сторон, интересов и зон развития. Это перекликается с концепцией самоопределения в обучении, где ведущую роль играет не только знание «чему учиться», но и «зачем».

Целеполагание трансформируется из внешнего учебного требования в внутреннюю, личностную задачу, принятую и осознанную учеником.

С.М. Джакупов отмечает, что «именно смысловая мотивация, а не внешняя стимуляция, является источником устойчивой учебной активности». Смыслообразование становится «ключом» к мотивации тогда, когда учебная задача приобретает личностную значимость - в ней проявляется жизненная позиция субъекта, его устремления, ценности, самоидентификация. Смыслообразование в обучении - это процесс сопоставления учебного

материала с личным опытом, интересами и жизненными ориентирами учащегося. С.М. Джакупов подчеркивает, что обучение становится по-настоящему эффективным только тогда, когда приобретенные знания обретают личностный смысл [1]. Это соответствует гуманистическим теориям, где смысл как личностное значение выступает основой для внутреннего принятия учебной информации.

В программе обучения и воспитания смыслообразование должно быть связано с такими вопросами:

- Как этот материал связан с моей жизнью?
- Зачем мне это нужно знать?
- Какие ценности я могу выразить через это знание?

Программа обучения и воспитания должна предлагать механизмы рефлексии и обсуждения, в ходе которых ученик сам определяет ценность и практическое применение учебного материала. Это может происходить через:

- ведение личных дневников развития;
- проектную деятельность;
- обсуждения, направленные на осмысление опыта и чувств;
- метафорические и арт-практики.

Такой подход делает обучение не только интеллектуальным, но и экзистенциальным - направленным на рост личности через осмысление знаний как части своего жизненного пути [2].

С.М. Джакупов рассматривает педагога как организатора смыслового поля обучения, педагог задаёт рамку, в которой ученик сам становится активным смыслообразующим субъектом:

- строит смысловую ситуацию, в которую ученик включается как субъект.
- Направляет внимание учащегося на целесообразность и значимость учебной задачи.
- Выступает как партнёр в целеполагании: помогает, но не диктует.

В программе воспитания и обучения педагогическая роль должна быть расширена до роли взрослого-наставника, который:

- помогает подростку сформулировать личную цель обучения, исходя из собственных интересов и склонностей.
- Создаёт условия для рефлексии и осознания личностного смысла происходящего.
- Сопровождает в выборе проектов, помогает увидеть связь между знаниями и жизнью.

Здесь педагог - это тот, кто не даёт готовый смысл, а помогает подростку найти свой путь.

Таким образом, педагог в этих моделях выступает не как «источник знаний», а как навигатор и партнер по смыслу. Егозадача:

- помочь ученику сформировать собственные цели;
- задать вопросы, побуждающие к рефлексии;
- создать образовательную среду, в которой ученик может искать и находить смысл;

- поддерживать «зоны ближайшего развития» не только в знаниях, но и в личностном осмыслении этих знаний.

Таким образом, целеполагание и смыслообразование являются центральными психологическими механизмами, обеспечивающими личностную включённость ученика в образовательный процесс.

Внутренняя мотивация формируется на основе осознания обучающимся личной значимости учебной деятельности, что возможно только при наличии осмысленных целей и пространства для самовыражения.

Педагог в современной образовательной модели играет роль соорганизатора и медиатора смыслов, а не только транслятора знаний. Его задача - сопровождать процесс постановки личностно значимых целей и поиска индивидуального смысла.

Научный подход С.М. Джакупова подчеркивает важность смыслового поля обучения и позиции ученика как субъекта, а практика обучения и воспитания должна показывать, как эти идеи реализуются в реальных программах, направленных на раскрытие потенциала подростков.

Формирование смысловой мотивации требует интеграции рефлексивных, проектных и личностно-ориентированных методов, где ученик имеет возможность выбирать, осмыслять и соотносить знания со своими интересами и жизненными установками.

Современное образование, нацеленное на развитие личности, невозможно без системной работы по развитию целеполагания и смыслообразования как компетенций.

Литература:

1. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения: дис. … д-ра психол. наук. - Алматы, 1998.
2. Изакова А.Т. Программа «Талант-менеджмент» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://izakova.kz

ӘЛЕУМЕТТІК ЖЕЛІНІҢ ЖАСТАРДЫҢ ӨЗІН-ӨЗІ БАҒАЛАУҒА ӘСЕРІ

Кадирбай Ұ.М.
Жансерикова Д.А.

Интернет - адамзат қоғамына ықпал ететін маңызды өнертабыстардың бірі. Бұл ықпал оң да, теріс те бағытта жүруі мүмкін. Адамның өзін-өзі бағалауын қалыптастыруда сыртқы бағалаудың орны ерекше. Соңғы жылдары, әсіресе шетелдік психологияда, өзін-өзі бағалау мәселесі белсенді түрде зерттелуде. Адамдар өзін жоғары бағалауға, сондай-ақ денсаулығын жақсартуға және өмір сапасын арттыруға ұмтылады. Дегенмен, «өзін-өзі бағалау» ұғымы әлі де болса нақты айқындалып біткен жоқ. Бұл ұғым көбінесе өзіне деген сенім, өзін сыйлау, өз мүмкіндіктерін бағалау және жеке қабілеттерін қабылдау сияқты компоненттермен тығыз байланысты. Өзін-өзі бағалау - тұлға мінез-құлқының

маңызды реттеушісі ретінде саналатынын атап өткен жөн. Бұл адамның өзгелермен қарым-қатынасына, өзіне деген талап қою деңгейіне және жетістіктері мен сәтсіздіктеріне деген көзқарасына тікелей ықпал етеді. Сонымен қатар, өзін-өзі бағалау адамның әрекетінің тиімділігіне әсер етіп, оның жеке даму деңгейімен, яғни алдына қойған мақсаттарының күрделілігімен байланысты болады [1].

Егер адам өз ұмтылыстары мен нақты мүмкіндіктері арасындағы айырмашылықты дұрыс бағаламаса, бұл оның өзін-өзі шынайы бағаламауына, яғни мінез-құлқында сәйкессіздік пен үйлесімсіздік туындауына әкеледі. Мұндай жағдайда адам мазасыздық сезініп, эмоционалды тұрғыдан күйзеліске түсуі мүмкін.

Қазақстандық зерттеушілер де бұл мәселені кеңінен қарастырып жүр. Мысалы, психолог Б. Мұқанова жастардың өзін-өзі бағалауы мен оларды қоршаған әлеуметтік орта арасындағы өзара байланысты терең зерттеп, әлеуметтік желілер арқылы жүретін виртуалды байланыстардың жас адамның эмоционалды және когнитивтік дамуына ықпал ететінін дәлелдеген. Ал, Қ. Жарықбаев өзінің еңбектерінде адамның өзін-өзі тануы мен бағалауына отбасындағы тәрбие, мәдениет пен этнопсихологиялық факторлардың әсері зор екенін атап көрсетеді. Бұған қоса, Абай атындағы ҚазҰПУ ғалымдары Г.К. Кусаметова мен О.Б. Баймұрат «Өзін-өзі төмен бағалаудың салдары және оны жеңу жолдары» атты мақаласында әлеуметтік желілерде шынайы өмірден алшақ, мінсіз бейнелердің жиі ұсынылуы жастардың өз-өзіне деген сенімсіздігін арттырып, қорқыныш пен ішкі күйзеліс тудыруы мүмкін екенін көрсеткен [4]. Бұл отандық еңбектер әлеуметтік желінің жастар психологиясына ықпалын дәлелдей отырып, алдын алу тетіктерін айқындауға негіз болады.

Зерттеуші У. Джеймс, К. Левин, Э. Деци және Р. Райан батыс мәдениетінде адамның өзін-өзі бағалауы маңызды психологиялық ресурс ретінде қабылданатынын айта келе, бұл қасиеттің адам өмірінің барлық кезеңінде үздіксіз дамып отыратын динамикалық үдеріс екенін баса көрсетеді. Аталған үдеріс өзін-өзі бағалаудың әр құрамдас бөлігі арқылы ерекше бағытта дамып, осының нәтижесінде бұл ұғым күрделі құрылымға ие жүйелі феномен ретінде сипатталады [4].

Өзін-өзі бағалау мен ұмтылу деңгейі арасындағы байланыс Курт Левиннің еңбектерінде талқыланды Баланың өзін-өзі бағалауына ерекше назар аудару керек, өйткені ондағы барлық нәрсе әлі қалыптасып, оңай өзгереді. Отандық ғалымдар балалар мен ересектердің өзін-өзі бағалауын да зерттеген.

"Өзін-өзі бағалау" ұғымын енгізген бірінші адам Уильям Джеймс болды. Ғалым тұлғаның жеке теорияларын дамыта отырып, адамның өзінөзі бағалауын философиялық көзқарастардың призмасы арқылы қарастырды [2].

Ал, американдық әлеуметтік психолог Леон Фестингер адамдар өздерін басқалармен салыстыруарқылы өз деңгейін, жетістігін, құндылығын бағалайды деп түсіндіреді. Бұл процесс әлеуметтік желілерде бұрын-соңды болмаған деңгейде жиі қайталанады. Себебі желілердегі жазбалар, фотолар мен бейне

материалдаршынайы өмірдің емес, көбінесе әдемі «қапталған», сүзгіден өткен нұсқасы ғана [4].

Көпшілік желі қолданушылары өздерінің ең сәтті, әдемі, жарқын сәттерін ғана бөліседі. Ал мұны көрген басқа адамдар өздерінің қалыпты өмірін сол «мінсіз» өмірмен салыстырып, өзін төмен сезінуі мүмкін. Бұл жағдай - әсіресе жасөспірімдер мен өзін әлі толық танып үлгермеген жастар арасында жиі кездеседі.

В. Штраус пен Н. Хоудың танымал ұрпақ теориясына сәйкес, соңғы 30 жылда туылған адамдар мыңжылдықтар мен зумерлердің ұрпақтары деп аталады. Мыңжылдықтардың ерекшелігі-олар ақпаратты дәстүрлі БАҚ арқылы емес, Интернет арқылы қабылдайды. Биптер әлеуметтік медианы белсенді пайдаланады және көбінесе интернетке тәуелділіктің белгілерін көрсетеді [3].

Зерттеу әдісі.

Зерттеу барысында мен Розенбергтің «өзін-өзі бағалау» шкаласын 18-22 жас аралығындағы 25 адамға өткізген болатынмын.

Өзін-өзі бағалауға арналған тұлғалық сауалнаманы 1965 жылы М. Розенберг ұсынған. Розенбергтің өзін - өзі бағалау шкаласы-бұл өзін-өзі бағалау деңгейін және белгілі бір дәрежеде өзін-өзі бағалау деңгейін өлшеуге арналған жеке тест. Розенберг сынағы 10 пайымдаудан тұрады, олардың әрқайсысына төрт градация жауаптар ұсынылады. Жалпы бұл шкаланың мақсаты: «Мен» бейнесінің эмоционалды-аффективті компонентінің даму ерекшеліктерін анықтауға көмектеседі.

Сурет 1. Розенберг шкаласы бойынша өзін-өзі бағалау шкаласының шкаласы

Зерттеу нәтижелерінеде көрсеткендей 25 адамның ішінде:

- 40% (10 адам) өзін жоғары бағалайды, өз-өздеріне деген сенімділіктері жоғары,өмірлік қиындықтарға төтеп бере деген қабілеті жоғары.
- 45% (11 адам) өзін орташа деңгейде бағалайды, өзіне деген сенімділік пен сеніміне күмән арасындағы теңдіктін барын білдіреді.
- 16% (4 адам) өздерін төмен деңгейде бағалайды, сонымен қатар өзін-өзі қабылдау мен сенімділігі төмен екенін байқауға болады.

Қорытынды.

Қазіргі цифрлық дәуірде әлеуметтік желілер жастардың күнделікті өмірінің ажырамас бөлігіне айналды. Олар ақпарат алмасу, қарым-қатынас орнату және өзін-өзі таныту үшін тиімді құрал бола отырып, жастардың психологиялық дамуына, әсіресе, өзін-өзі бағалауына елеулі әсер етеді.

Зерттеу барысында әлеуметтік желілердің жастардың өзін-өзі бағалауына екіжақты әсері анықталды. Бір жағынан, әлеуметтік желілер шығармашылықты дамытуға, пікірлес адамдармен байланыс орнатуға және өз жетістіктерін көрсетуге мүмкіндік береді. Бұл жастардың өзін-өзі бағалауын арттыруға ықпал етуі мүмкін. Екінші жағынан, әлеуметтік желілерде идеалдандырылған өмір салтын көрсету, үнемі басқалармен салыстыру және виртуалды мақұлдауға тәуелділік сияқты факторлар жастардың өзін-өзі бағалауына теріс әсер етуі мүмкін. Бұл жағдайлар мазасыздық, депрессия және өзіне деген сенімсіздікке әкелуі ықтимал. Сондықтан жастардың әлеуметтік желілерді саналы және сындарлы пайдалануын қамтамасыз ету маңызды. Бұл үшін цифрлық сауаттылықты арттыру, психологиялық қолдау көрсету және әлеуметтік желілерде позитивті контентті насихаттау қажет. Сонымен қатар, жастардың өзін-өзі бағалауын нығайту үшін шынайы өмірдегі жетістіктерге мән беру және жеке дамуға бағытталған іс-шараларды қолдау маңызды.

Қорытындылай келе, әлеуметтік желілер жастардың өзін-өзі бағалауына елеулі әсер етеді. Бұл әсердің оң немесе теріс болуы әлеуметтік желілерді қалай пайдалануға байланысты. Сондықтан жастардың цифрлық ортада өзінөзі тануы мен бағалауын қолдау үшін кешенді шаралар қолданумыз қажет.

Әдебиеттер:

1. Молчанова О.Н. Личность-Время-Самооценка // Психология здоровья и личностного роста. - 2008. - №4. - С. 21-32.
2. Кусаметова Г.К., Баймұрат О.Б. Өзін-өзі төмен бағалаудың салдары және оны жеңу жолдары. - https://bulletin-psychology.kaznpu.kz/index.php/ped/issue/view/21/126
3. Джеймс У. Психология. - М.: Педагогика, 1991.
4. Young Kimberly S., de Abreu C.N. Internet Addiction: A Handbook and Guide to Evaluation and Treatment. - Wiley, 2010. -312 p.

ӘЛЕУМЕТТІК ЖЕЛІ САЛДАРЫНАН ӨЗ «МЕНІН» ЖОҒАЛТУ

Каузова Б.Т.
Бурленова С.О.

Қазіргі заманда әлеуметтік желі қоғам өмірінің маңызды құрамдас бөлігіне айналды. Ақпараттық технологиялардың үдемелі дамуы мен виртуалды кеңістіктің кеңінен қолжетімді болуы адамдар арасындағы өзара әрекеттесу мен өзіндік сананы қалыптастыру тәсілдерін едәуір өзгеріске ұшыратты. Әлеуметтік желі адамдар мен топтардың өзіндік мәдениетін, тұлғалық ерекшеліктерін қалыптастыратын үлкен медиаға айналуда [1; 200-201]. Тұлғалық ерекшеліктерді қалыптастыру үдерісі - бұл өз «Менін» тануға мүмкіндік

беретін, дүниетаным мен әлеуметтік дағдыларын жетілдіретін, индивидуалды қасиеттерін дамытатын көп қырлы құбылыс [2; 159]. Дегенмен, әлеуметтік желі жеке тұлғаның индивидуалды бейнесін қалыптастыруға мүмкіндік бергенімен, оның шамадан тыс пайдаланылуы тұлғаның шынайы өзіндік болмысынан алшақтауына және жасанды, идеалды «Мен» концепциясын басымдыққа қоюына ықпал етуде.

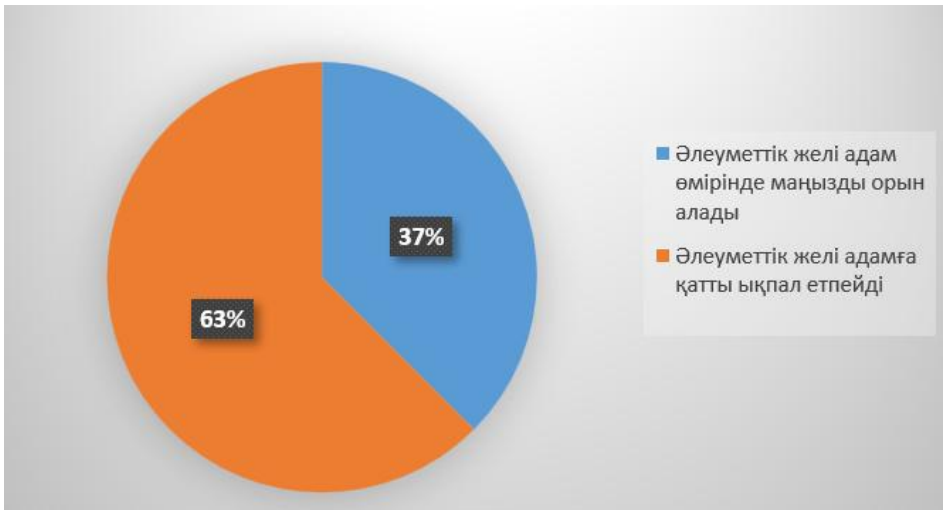
Бұл құбылысты психологиядағы бірегейлік феноменімен байланыстыруға болады. Бірегейлік пен өзіндік «Мен» егіз ұғым ретінде қолданылады. Психолог У. Джеймс ұсынған бірегейлік ұғымы адамның физикалық және рухани қасиеттерінің жиынтығын сипаттай отырып, оны өмірлік маңызды факторлармен байланыстырады. Кейін бұл теория кеңейтіліп, адамның өзін-өзі тануы, әлеуметтік және мәдени ортамен сәйкестенуі секілді аспектілерді қамти бастады [3].

Э. Эриксон өз еңбектерінде бірегейліктің даму кезеңдерін жүйелеп, жас ерекшеліктерінің тұлғалық қалыптасудағы рөлін айқындады. Ол жасөспірімдік кезеңді «Мен» бейнесінің толық қалыптасу кезеңі ретінде қарастырды [4,5]. Бірегейлік жайлы зерттеген ғалымдар теориясы көптеп кездеседі, соның ішінде қазақ ғалымдарынан М. Мұқановтың еңбектерін атап өтуге болады, оның теориясына сәйкес тұлғаның өзіндік санасы мен бірегейлігі әлеуметтік және мәдени факторлар негізінде құралады.

Негізгі мәселеге оралатын болсақ, басында айтып өткендей қазіргі таңда әлеуметтік желі тұлғаны қалыптастырудағы маңызды факторлардың бірі болып табылады. Виртуалды кеңістікте кеңінен берілетін ақпарат «идеалды адам» мен «идеалды өмір» бейнесін көрсету негізінде жүзеге асады, берілген материалдар менжеке тұлғаның бірегейлігі, өзін-өзі бағалауы және әлеуметтік ортадағы мәртебе деңгейі өзара байланысады. Сонымен қатар, тұлға бойында салыстыру механизміде белсенді жүзеге аса бастайды, өзін әлеуметтік желі жұлдыздарымен салыстырады. Бұл жағдай тұлғаның шынайы «Менінен» ажырауына алып келеді, яғни өзінің шынайы болмысын ысырып әлеуметтік желідегі «тренд»-ке сәйкестендіріп жасанды бейнесін қалыптастырады.Бұл көбінесе жасөспірімдер мен жастар арасында кездеседі, себебі бұл жаста сыртқы бағалауға, әлеуметтік нормалар мен стереотиптерге тәуелділік күшейіп, адам өзін-өзі түсінуі, әлеуметтік ортадағы орнын анықтау процесі күрделене түседі. Мұндай жағдайда тұлға өзінің мінез-құлқын, қызығушылықтары мен қалауларын, құндылықтарын айналасындағылардың қабылдауына қарай бейімдейді.

Осы тұжырымдамаға сүйене отырып зерттеу жұмысы жүргізілді. Зерттеудің негізгі мақсаты- тұлғаның өзіндік бірегейлігіне, «Мен» бейнесіне және өзіне деген қарым-қатынасына әлеуметтік желініңбайланысын анықтау және салыстырмалы түрде талдау. Зерттеуге таңдама ретінде 19-22 жас аралығындағы 40 сыналушы қатысты. Зерттеу барысында сыналушылардың әлеуметтік желіні пайдалану жиілігін және оның салдарын анықтау мақсатында авторлық құрастырылған сауалнама қолданылды. Бұл сауалнама әлеуметтік желіге кіру жиілігін, қолдану ұзақтығын, негізгі мақсаттарын және

эмоционалды күйін сипаттау аспектілерін қамтиды. Сауалнама нәтижесіне сәйкес, зерттеуге қатысқан сыналушылардың ішінде әлеуметтік желіні сирек пайдаланатындар саны басымырақ болды. Атап айтқанда, 25 сыналушы (63%) әлеуметтік желіні белсенді пайдаланбайтындығын және оның өмірлерінде маңызды рөл атқармайтынын көрсетсе, қалған 15 сыналушыда (37%) әлеуметтік желіге тәуелділік және өмірлерінде маңызды рөл атқаратыны байқалды. (1-сурет).



1-сурет. Әлеуметік желіні пайдалану.

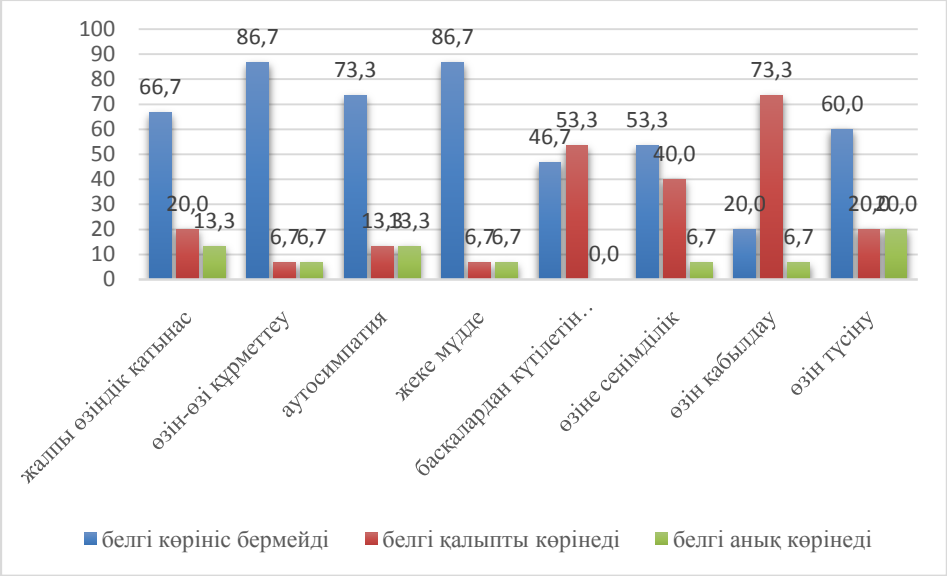
Сыналушылар арасындағы айырмашылықты айқындағаннан кейін, әлеуметтік желі мен тұлғалық ерекшеліктер арасындағы байланысты тереңірек зерттеу мақсатында В.В. Столиннің «Өзіне деген қатынас» (самоотношение) әдістемесі қолданылды. В.В. Столин бойынша, өзіне деген қатынас - өзінің маңыздылығы мен құндылығын қабылдау, өзіне жанашырлық таныту және өзін-өзі тануға, дамытуға ұмтылу. Бұл әдіс адамның өзіне деген қатынасын көпқырлы деңгейде бағалауға мүмкіндік береді және жалпы өзіндік көзқарастың үш негізгі деңгейін анықтауға бағытталған:

- жалпы өзіне деген қатынас;
- өзін-өзі құрметтеу мен өзіндік бағалауға негізделген қатынас;
- өзіне деген қызығушылық пен күту қатынасы, адамның «Меніне» қатысты нақты әрекеттер деңгейі.

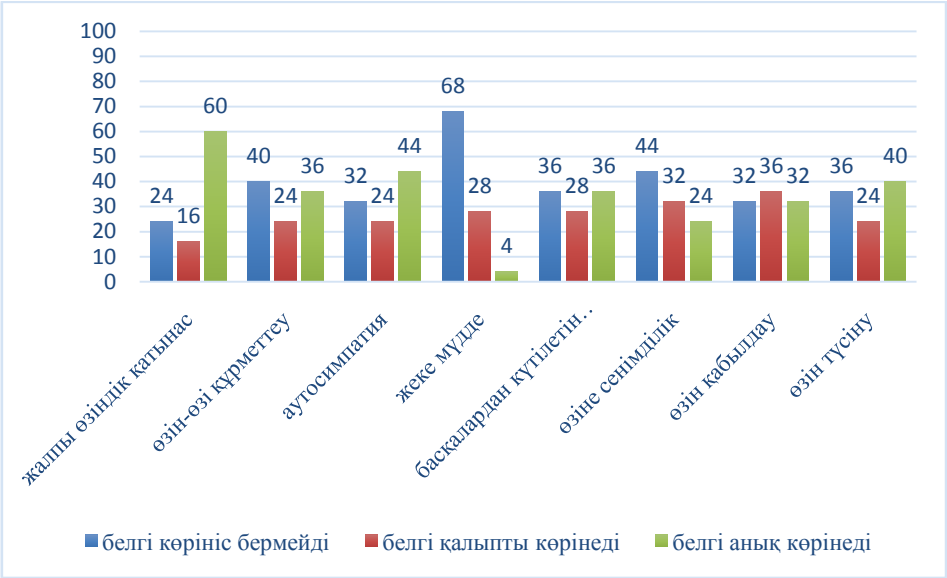
Әдістеме 57 сұрақтан және «келісемін» немесе «келіспеймін» жауап нұсқаларынан құралған. Сауалнама нәтижелері тұлғалық ерекшеліктерін сипаттайтын үш деңгей бойынша интерпретацияланды: тұғалық ерекшеліктің адам бойында көрініс таппауы, қалыпты деңгейде көрініс беруі және айқын көрініс беруі. Бұл әдіс әлеуметтік желіні пайдалану жиілігі мен тұлғаның өзін-өзі қабылдауына байланысты психологиялық корреляцияларды айқындауға мүмкіндік берді.

Зерттеу нәтижелерін салыстырмалы түрде талдай келе, әлеуметтік желіні пайдалану жиілігі мен тұлғаның өзіне деген қатынасыны арасында белгілі бір

деңгейде байланыс бар екені анықталды. Жалпы өзіндік қатынас көрсеткішінің тұлға бойында көріну деңгейін қарастыратын болсақ, әлеуметтік желіні жиі пайдаланатындар арасында бұл көрсеткіш көрініс бермейді, сыналушылар арасында бұл 66,7% құрады. Ал, әлеуметтік желіні сирек пайдаланатын сыналушыдарда бұл көрсеткіш керісінше мәнге ие, яғни айқын көрініс береді, пайыз көрсеткіші бойынша 60% құрады. Диаграммада берілген мәліметтерді салыстыра отырып әлеуметтік желі салдарынан тұлғаның өз «Менін» жоғалтуы мүмкін екенін айтуға негіз бар. Нәтижеге сәйкес салыстырмалы көрсеткіштері 2-суретте және 3-суретте көрсетілген.



2-сурет. Әлеуметтік желіде белсенді адамдардың өзіне қатынасы.



3-сурет. Әлеуметтік желіде белсенді емес адамдардың өзіне қатынасы.

Қазіргі қоғамда әлеуметтік желі тұлғаның психологиялық даму үдерісінде, өзіндік сана мен бірегейліктің қалыптасуында маңызды факторға айналды.

Жүргізілген зерттеу нәтижелері әлеуметтік желіні қарқынды пайдалану мен тұлғаның өзін-өзі қабылдауы және «Мен» бейнесі арасында байланыс бар екенін көрсетті Әлеуметтік желі мазмұны арқылы қалыптасатын «идеалды» бейнелер жеке тұлғаның шынайы болмысынан алыстап, өз-өзіне деген қатынастың бұрмалануына алып келеді. Сауалнама мен психодиагностикалық әдістер нәтижелері әлеуметтік желіні сирек пайдаланатын тұлғаларда өзіндік бағалау мен бірегейлік деңгейінің анағұрлым жағымды сипатта көрініс табатынын көрсетті. Сонымен қатар, әлеуметтік желіні шектеулі пайдаланушылардың өздеріне деген құрметі мен психологиялық тұрақтылығы жоғары деңгейде байқалды.

Осылайша, әлеуметтік желілердің тұлғалық дамуға ықпалын ескере отырып, оны қолданудың шектеулі әрі саналы болуын қамтамасыз ету қажеттілігі туындайды. Бұл, әсіресе, жасөспірімдер мен жастар үшін маңызды, себебі оларда тұлғалық және әлеуметтік идентификация үдерісі әлі де қалыптасу сатысында. Зерттеу нәтижелері аталған мәселені психологиялық, педагогикалық және әлеуметтік тұрғыда тереңірек қарастыру қажеттігін айғақтайды.

Әдебиеттер:

1. ҚахармановаА.З., Исаева Ж.И., Тасполатов Б.Т. Қазақстандағы әлеуметтік желі коммуникациясы: лингвостилистикалық аспект // Ясауи университетінің Хабаршысы. - 2025ж. - №1(135).
2. Айтенова Э.А., Жигитбекова Б.Д., Ешенкулова Д.Б., Манабаева С.Е., Ізтұяқ А.А. Әлеуметтік желілердің жеткіншектердің дамуына психологиялық әсері // Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршысы. «Педагогика және психология» сериясы. - 2024. - №4(81).
3. Кобзева О.В. Феномен идентичности в психологии. https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-identichnosti-v-psihologii/viewer
4. Эриксон Э. Идентичность и цикл жизни / ауд. Т. Зверевич. - СПб.: Питер, 2023.
5. Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш. Идентичность как психологический конструкт: возможности и ограничения междисциплинарного подхода // Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова. - 2012. - № 26.

GENERATION Z IN KAZAKHSTAN IN THE LIGHT OF PSYCHOANALYSIS

Кудиярова А.М.

I will talk about Generation Z. It is a psychoanalytically informed discussion from my experience in Kazakhstan as a clinician and supervisor/teacher for many decades. I also have a background in pedagogy and am actively involved in educating the public and giving consultations to policymakers.

IMPORTANT CULTURAL POINTS:

Just a few pertinent points on this old culture that is going through rapid changes in the last few decades. The 1980 s were a turning point. With the increased domination of globalization, collapse of Soviet system, Kazakhstan became a land of

massive shifts. From the long traditional/soviet mixture to a future that is still shaping up. It is a change that encompasses all aspects and layers of social life.

The loss of a long Soviet/Kazakh tradition left a quite palpable sense of mourning of the past and evokes deep anxieties and hopes of an unknown feature. This intense emotional undertone has become a defining feature of Modern Kazakhstan social culture. Westernization, the increasing impact of state-controlled market economy is a new major trend. The other new trend is the backlash to modernization in the masses that lead to increase in Islamic Fundamentalism of the Wahhabi tradition which is the strictest interpretation of Islam.

These are the major trends that puts the Kazakh youth, who are living through their formative years under considerable strain. They are at a developmental phase that is ordinarily confusing, as Erikson has pointed out so eloquently with the term "identity confusion". And their challenges are multiplied by the fact that, added to their internal confusion over identity formation, the external world, the family, peer groups and larger society is highly unpredictable. So personal "identity confusion" is developing in the most unfortunate environment of social "identity confusion". There is no stable referent of a social or individual identity format to build on and differentiate from. And this leaves adolescent in a very difficult space. Unlike my generation, life is perhaps freer in certain ways but also more confusing because the loss of perhaps oppressive but cohesive social norms, expectations, and morality that they can identify with and fight against in the process of finding, defining who they are. As you call it in American language a "double whammy".

As psychoanalytic clinicians with a sense of citizenship and social responsibility, we try to talk and write a lot about these issues, the growing pains of our adolescents and the growing pains of our motherland, Kazakhstan. I personally wrote a few books about these issues and we as an institution, besides our regular training, try to have some impact on the discussions that are going on. In fact, in a few weeks I will, with my colleague Sagman give two papers on preschool education in Kazakhstan at a Presidential sponsored international conference that will be held in Astana, our capital. So, this is roughly how one lives as a psychotherapist, a psychoanalyst in my country and it is quite fulfilling to see that there is significant interest in what we can bring to the society, both on an individual level and on a societal level.

GEN Z. IN KAZAKHSTAN

I will, for the purpose of this conference, try to simplify some aspects of the social reality, so apologize for that. In a way, what I will portray is almost a mythic image, a fantasy image of "Kazakh and Kazakhstan", but these mythic images are core definitions of every nation and give an interesting entry point to dynamics of individuals and the family and society. So please keep in mind that this is an ordinarily distorted, simplified story of how Kazakhs see themselves, with occasional reference to facts. These are fantasy creations in the psychoanalytic sense because they motivate behavior of Kazakhs. I believe a central American mythology is Americans are "good" people and America is a "good" country. Quite a simplification of human complexity, but good psychoanalytic material to think about anyways.

So here are the half mythology/fantasy half true points that will give you an idea

about how Kazakhs define the world and live a life motivated by these primitive fantasies, theories of Kazakhs. And how I as a western educated Kazakh psychoanalyst think about these interesting times of my country.

First a fact. Depressed and grieving, anxious parents are quite common in Gen Z. If we take into account that this Gen was born between 1995-2000, it is clear that they are either children, or children of children of Perestroika, Crisis, and Independency. You remember the Chinese curse: "Live in an era of change". This sounds so true in Kazakhstan. The soviet era people had comparatively stable lifestyle and thus stable personalities. A very opposite mood was observed during the Perestroika and following crisis: increased amount of depressed and suicidal people, many cases of aggressive behavior because of unclear ideological, cultural values and uncertainty in the future. By the way, in Sanskrit "freedom" means "uncertainty", "unfreedom" means "certainty".

Second fact, significant portion of Gen Z has increased number of divorced parents. So, Gen Z is inter-generationally traumatized. In Kazakhstan there were 230 divorces per 1000 marriages in 1990, In 2020 it was 373 divorces per 1,000 marriages.

Gen Z has a non- cohesive, ill-defined set of values. The soviet era people had comparatively clear values because of a solid sense of confidence in the future, and a clear interpretation of the world through the well-developed, powerful soviet ideology. It was dogmatic, but it was a clear formulation of life and society.

Our beliefs are vital in having a sense of identity, a sense of belonging. Trust in the natural functioning of one’s own body; in the continuity of the self; in the reality of the outside world; in the consciousness of others. Without that, it will be difficult to fully inhabit one’s own life. To believe, one must be able to place one’s trust not only in others but also in oneself. The etymology of the word "confidant", *cum-fides* (with faith), precisely says this.

The modern society in which we live nowadays in Kazakhstan has lost that sense of somewhat illusory sense of clarity, meaning and purpose. It is slowly but surely conditioning women and men - children or adults - to a world where whatever we desire must be available for ownership, it is moving from a utopian (or you may call it a dystopian) society to a consumerist society. An unlimited range of consumer products are offered through TV and internet. In this context, Gen Z is an infant who would like to get anything he or she desires right now, immediately.

The negative effects are then experienced: a feeling of going round in circles, risk taking, low self-esteem, depressive elements, and associated pathologies (alcoholism, widespread substance abuse, sex addiction, etc.). We note reactions of intense depression when the object or situation has not been satisfied. The subject then feels empty and will have a tendency to treat the desired product, an iPhone, laptop, a bag, or watch becomes the object of libidinal satisfaction and narcissistic nurturance.The loss of belief in the positive effects of a relationship, the loss of hope in others, progressively makes one become sad and perennially empty. Consumerism, narcissistic and libidinal ties to purchasable commodities are bad nourishments like empty calories. They need frequent replenishment and thus the obesity of adolescent

psyche emerges. Or another parallel is as fast-food industry is increasing, fast satisfaction of the soul and the body is growing in parallel to it. Side by side with increasing eating disorders, which were very rare during my youth. Reactions of shame, disgust, and guilt often present in small, underdeveloped islands these subjects.

In contrast to feeling deeply ashamed to talk about their inner lives, which was characteristic of the previous generations this generation is not afraid of a psychologist; they somehow know the difference between a psychiatrist, a psychologist, and a psychoanalyst. They are perhaps a bit counter - ashamedly are too comfortable in talking about themselves. In fact, one may say that they just talk about themselves, take selfies, record their dances to YouTube, and become TikTok standups. It is common to see these mini celebrities flourish like fungi after a rain, very sudden, thousands of them, with beautiful designs and colors. But they perish with the same speed.

In this accelerated society, we lost the deep sense of shame that characterized us. It was perhaps inhibiting our minds, and creativity but the current lack of shame produced plenty pseudo creativities, plenty of narcissistic bubbles that burst very quickly.

This may be similar to the post World War II culture of USA, where, following the horrors of the bloody conflict that impacted the whole country deeply, shame was almost banished and people were living life to its fullest extent, to use the concept as an analogy, under the "pleasure principle". In contrast to the rather boundless lifestyle of Gen Z, their parents and grandparents still are against the word "psyche" because of traditional sense of privacy and also because of the soviet heritage of punitive psychiatry.

Gen Z's sexual literacy and knowledge are higher than of previous generations.

On sex education, let me start with a Soviet anecdote. In the Soviet Union there were lessons to prepare the students for family life. A teacher comes to the class and says "Children, we're going to study love. Love between a man and a woman is familiar to all of you, so we will not talk about that. Love between a man and a man is not good love, we will not talk about that either. Love between a woman and a woman is not a good love, we will not talk about that too. But we will talk about love for the motherland". Often students who were found out to be in love with a classmate could be paraded in front of the whole school and ridiculed.

Now in contrast to the tragic and comic scene above, in current day Kazakhstan, and probably all around the world, teachers aren't in much need. Because of the teacher of all, Professor Google – the source of ultimate knowledge and wisdom, that miraculously fits into our pockets, bags, or our palms. The holiest book of 21st century that happens to be a movie theater, a camcorder, and many other things.

Consumer research shows that in Kazakhstan the terms "sex", "love", "porn" is at the top of all searches in Google. Access to pornography has become a few screen touches away. We are far from the times when kissing scenes were simply cut from movies. Sexuality has become recreational, and even imperative. Once banned by the

prohibitive aspect of our superegos, now has shifted to the other side of the superego coin and has become proscribed. "Unlimited pleasure is a must!" Gen Z give to "sex" objects the same status as any other product.

In parallel, sexual excitement is increasingly distanced from the loving feelings associated with a relationship. The fact of loving implies both an encounter and sharing. Loving someone else has the particular power of being able to move a person away from a regressive position of narcissistic omnipotence. As we well know loving an other and loving self is intimately connected and inter dependent. When the mutuality of love is tarnished when sexuality becomes mainly an act of bodily satisfaction, it may lead to pathological forms of narcissism.

PARENTS

Soviet children had to obey the authority of parents and teachers unconditionally. The opinion of children was practically disregarded by either. There could be no friendship between parents and children, not even such a formulation was put. Parents almost always sided with teachers. The primary duty of children was to study. Good studies ensured higher education, a job and career, housing for a young family, a place in the rarity of the times - the kindergarten.

The word personality was, of course, known. But few people understood it as an independent individual. The implicit, widespread understanding was, even though it was not worded that explicitly, a child was the property of his parents. Parents decided where to study, what club to go whom to befriend, whatspecialty to enter the university.

Generation Z got more freedom, thanks to perestroika and the establishment of our sovereign state.But freedom became abandonment by the ordinary morality, expectations, rules of parents because of the simple fact that parents were spending inordinate times away from home. They were always busy, tryingto make a living in an impoverished society that was in acute and continuous crisis. The number of psychological literatures, books on business, on self-made personalities had already increased. This was filling the vacuum of lost parental guidance. And teenagers began dropping out of school to work, make money. What felt like freedom was actually a boundless chaos where these youngsters had no guidance. Tyranny of rigidly ruled despotism now was replaced by tyranny of rule less neoliberalism. Despotic state had disappeared, and despotic markets were now the masters. These clearly were reflected in the character organizations of the new generations. Superego was the sole master, now id had replaced it.

PEER GROUPS

Girls use social media more often, giving them additional opportunities to feel excluded and lonely when they see their friends or classmates getting togetherwithout them, when anxiously await the affirmation of comments and likes. Social media give middle - and high-school girls a platform on which to carry out the style of aggression they favor, ostracizing and excluding other girls around the clock.

The Gen Z is deeply interested in being on the stage. For the first time in human history, everyone has a chance to become an actor of the stage. There are you tube Tik Tok celebrities, Masses have a chance to play, sing, dance, upload it and assume

they are very creative and famous. And they sometimes are. Social media has created a tsunami of news as much as tsunami of misinformation quite often political. Wealth and identities are stolen over internet, millions can be transferred, electionscan be interfered with it is a world of mythology, drama, tragedy. And this fits very well with the fantasy world of teenagers and young adults who are already in that zone. It embellishes, expands, distorts, enriches their world of active imagination. A world that is dominated with what we call primitive defensive patterns A new person can be strongly idealized: presenting no failings, doted on with all possible qualities, they are apprehended as being "perfect". So, there is a base for fanatism, either in religion, in sport or in art.

THE INTERNET AND FUTURE

Gen Z spends a lot of time on their smartphones.

81,9%. Kazakhstani people use the Internet. Average teenager spends 3 hours/day on the phone. Kazakhstanis spend an average of 255 minutes a day using the Internet and watching TV for about 272 minutes a day.

An essential aspect of human mind, talking with others for various purposes from gossiping to having important debates, is now done through an intermediary - internet, zoom, WeChat, WhatsApp. As a benign intermediary internet brings an enormous capacity for exchanging information. Yet, like any other technical innovation, it moves out of the bounds of its neutral technical, intermediary function and becomes a shaper of human relations. The facilitator becomes the distorter.

One can question the ever-more important role of the Internet as a new educational tool, its effects on the psychic apparatus in its capacity to imagine or fantasize, e.g., be creative. The danger is that external images come little by little to replace fantasies (produced from within). The subject, thus, passes from an active role (implied in phantasmatic production or in the imagination) to passivity in thinking, in livingthepower of images is constantly growing, screens (television, internet, telephone, etc.) have replaced books and notebooks.

There is a clear, accumulating evidence even with very basic research. Teens who spend more time than average on screen activities are more likely to be unhappy, and those who spend more time than average on non-screen activities are more likely to be happy. At the generational level, when teens spend more time on smartphones and less time on in-person social interactions, loneliness is more common. Intense usage of the Internet without regulation could be contributing to the increase in suicide and mental illness among teens today.

The more time teens spend looking at screens, the more likely they are to report symptoms of depression. Their risk of depression increases by 27 percent, while those who play sports, go to religious services, or even do homework more than the average teen cut their risk significantly.

Teens who spend 3 hours a day or more on electronic devices are 35 percent more likely to have a risk factor for suicide, such as making a suicide plan. One piece of data captures kids' growing isolation. Since 2007, the homicide rate among teens has declined, but the suicide rate has increased. As teens have started spending less time together, they have become less likely to kill one another, and more likely to kill

themselves. In 2011, the girls suicide rate in Kazakhstan was higher than ever.

Internet addiction is becoming a social problem, almost like an epidemic. This addiction allows Gen Z to avoid any real encounter with others. So, we must be prepared to meet two types of relationship anxiety: an anxiety of intrusion and an anxiety of abandonment. The problematic of attachment becomes unbearable.

The Gen Z uses the mechanism of splitting, denial that permits the exclusion of the field of consciousness and facilitates the isolation of those representations or affects that are not in keeping with the ideal self-image. Everything that might fragilize the psychic life by its contradictory character is evacuated. A loss, a grieving process, a separation, for example, might in such subjects provoke reactions in which there is no apparent suffering but masked depression.

The sociological study based on a survey of 1000 young people aged 14 to 17 years in 2017 asks teens how happy they are and how much of their leisure time they spend on social interaction using social media, texting, and browsing the web. Survey showed the most significant values are health (10.3), family (10.1), and freedom (9.7).

The importance of health characterizes all representatives of Generation Z. And consumption in this area will increase as young people realize that maintaining health in a modern lifestyle requires more effort. Success criteria will continue to shift from material values towards intangible ones. Taking care of your health will take one of the main places. And in this value system, Coca-Cola may not occupy the place it currently occupies, since it is not a healthy drink.

In Kazakhstan, for representatives of Z, the importance of family and family relationships remains high, but they will fade into the background, and attention will shift towards social values - career and well-being.

The group of highly cultured people, for whom education, spirituality, and personal development are a high priority, will shrink. Kazakhstani youth put the categories "creativity" (8.8) and "friends" (9.0) in last place on the list of values.

SAMPLE OF GENERATION Z

I will briefly describe two of my patients, a man, and a woman. Both had suicidal attempts, born in 1996. H's parents divorced when he was 1.5 years old. S.'s parents divorced when she was 5 years old. He is from East Kazakhstan. She is from Southern Kazakhstan. Both have bachelor's degrees. Both speak many languages: Kazakh, Russian, English, Turkish and French. Both have not communicated with their fathers since the divorce. After graduating from high school, she lives in Almaty, the former capital of the country. He lives either in our new capital Astana or in Almaty. For the first years, both had unstable jobs. But for the last 3 years, S has been working at the same firm. He started studying the master’s program at our University No. 1.

S started her psychological counseling right after graduating from high school. The first years were just temporary meetings. Three years ago, she started her group therapy in my small therapeutic group.

He came to visit me after graduation. After the first interview, he disappeared. But then, about 1.5 years later, he came back. He even moved to my city. He has

been in my small therapy group for the last 2 years.

S is more stable because she was older when her parents divorced. She used to live in her grandmother's large family, with her uncles and other grandchildren. Her mother participates in her own group therapy, even if it is not regular. Mother has never officially dated any man.

H is even more ruined because his mother used to drink and changed partners several times.

Both are very aggressive; they can express their hatred towards me and my methods very openly and directly. Sometimes this infuriates the older members of the group. Even though the older members of the group are familiar with the rules of group therapy, they cannot so vividly express any negative emotions towards me, because I am a respected elder person.

She met her father after three years of irregular consultations. The meeting disappointed her, as her father was afraid of his current wife, because she was against their meetings. But she constantly had a split: her dad was very warm and kind as a child, shared his secret with her.

When H. studied in the 4th, he was bullied and sexually abused by 4 teenagers from the 9th grade. I think from that day on he fell into a narcissistic rage and dreamed of revenge. At the same time, he was experiencing sexual arousal. We linked his desire to find a homosexual partner with his longing for his father. Most recently, he visited his father's city and had a relatively warm conversation. He revealed his sexual orientation. Even if his father seemed to be a religious man these days, he said that in any case he was his son.

SOME ADVICE TO PUBLIC "BANNING THE SCREEN"

I consulted to public regularly for the last 25 years. Kazakhstan is becoming a psychoanalysis friendly country. Both as a population and as the governmental officers. This was one of the results we had discussed on the TV and radio shows. Sagman and I will be presenting in a government conference. We as psychoanalytic clinicians collaborate colleagues from pedagogy, sociology, anthropology, epidemiology, and public health through their resistance and mistrust. It is an exciting and fulfilling partnership. I do a substantial amount of psychoanalytically oriented research that has social implications. I just returned from Vienna where I presented a new research project on how to work psychoanalytically with "infertility" that touches the deep layers of personality and also many aspects of the place of women in Kazakh society. Similarly, in Spring of 2024, I will hopefully be presenting in Sydney in an international psychoanalytic conference about a similar topic with colleagues from Thailand. And a colleague of mine will present in the same panel about the painful issue of childhood sexual abuse which is sanctioned by some extreme interpretations of religious political fanaticism that is finding a fertile ground in the midst of the cultural chaos. It is my understanding that USA is going through massive cultural shifts, and you are experiencing your fair share of extremism, side by side with hopeful promising developments in this unique country. That sounds very familiar and gives me a sense that our globe is a small place, and our struggles have more similarities than differences.

Going back to what we can do as psychoanalysts in Kazakhstan. For the purposes of public education, besides doing research closely related to these issues that are at the juncture of social and individual, I try to find an advice that could easily be remembered, I try to make it simple. I tell Kazakh adolescents and their families the following: For a happier adolescence, put down the smart phone, turn off the laptop, and **do something that does notinvolve a screen**. And do it with your friends or family.

At least some hear us. Thanks.

КӘСІПТІ ТАҢДАУ ЕРКІНДІГІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Қазақбаева А.С.
Жансерикова Д.А.

Кәсіпті таңдау - әрбір адамның өміріндегі маңызды кезеңдердің бірі. Бұл процесс жеке тұлғаның қабілеттері мен қызығушылықтарын ескереотырып, болашақ мамандығын саналы түрде анықтауды қамтиды. Қазіргі қғамда жасөспірімдердің кәсіби таңдаудағы еркіндігі мен рөліерекше мәнге ие. Осы мақалада кәсіби таңдау ұғымы, оның маңызы, жасөспірімдердің бұл процесстегі рөлі мен еркіндігі, сондай-ақ кәсіби бағдарланудың психологиялық аспектілері қарастырылады.

Кәсіпті таңдау - бұл адамның өзінің қызығушылықтары, қабілеттері мен қоғам қажеттіліктерін ескере отырып, белгілі бір мамандықты саналы түрде таңдауы. Бұл процесс тұлғаның өзін-өзі анықтауының маңызды құрамдас бөлігі болып табылады және оның болашақтағы өмір сүру сапасына тікелей әсер етеді.

Әрбір мамандық - бұл тек белгілі бір кәсіпті таңдау әрекеті емес, сонымен бірге тұлғаның өзін-өзі табуының, қоғамға қосар үлесінің, өмірлік қанағат сезімінің көрсеткіші. Сондықтан кәсіпті таңдау - адамның өмірлік жолындағы шешуші кезеңдердің бірі. Бұл таңдау дұрыс жасалмаған жағдайда адам өзінің қабілетін толық жүзеге асыра алмай, мамандығынан көңілі қалуы немесе кәсіптік күйзеліске ұшырауы мүмкін.

Жасөспірімдердің кәсіпті таңдау бағыттылығы олардың әлеуметтік және тұлғалқ дамуымен тығыз байланысты. Көптеген зерттеулер көрсеткендей, кәсіби бағдар дұрыс ұйымдастырылған жағдайда жасөспірімдерде еңбекке деген қызығушылық артып, өз болашақ мамандығына деген сенім күшейеді. Сол себепті кәсіпті таңдау жасалуы - бұл тек таңдау әрекеті емес, сонымен қатар психологиялық және әлеуметтену процестерінің тоғысқан тұсы.

Кәсіпті таңдау жасау үдерісінде жасөспірімдер көбіне өз қабілеттері мен бейімділіктерінен қарағанда, айналасындағы адамдардың - ата-ананың, мұғалімнің, достарының - кеңесіне жүгінеді. Мұндай жағдайда кәсіпті таңдаудың саналы болуы қиындайды. Осы себепті мектеп қабырғасынан бастап

кәсіптік бағдар беру жұмыстары жүйелі түрде жүргізілуі қажет. Арнайы кәсіптік бағдар кабинеттері, тренингтер мен кәсіптік кеңес берушілердің жұмысы бұл бағытта үлкен рөл атқарады.

Кәсіби таңдаудың маңыздылығы бірнеше аспектілерден тұрады.

Л.С. Выготский, Е.А. Климов, А.К. Маркова сынды психологтар өз зерттеулеріндекәсіби таңдауды зерттеу пәні ретінде анықтайды. Олар кәсіби өзін-өзі анықтау, кәсіби бағдар және тұлғаның кәсіби дамуы мәселелерін терең зерттеген.

Л.С. Выготскийдің мәдени-тарихи өз еңбегінде адамның психикалық дамуы әлеуметтік орта мен мәдениеттің ықпалымен қалыптасады және кәсіби таңдау процесі де әлеуметтік контексте жүзеге асады, яғни жеке тұлғаның мамандыққа деген қызығушылығы мен қабілеттері қоғамдағы әлеуметтік өзара әрекеттесу арқылы дамиды. Выготскийдің бұл тұжырымдары жасөспірімдердің кәсіби өзін-өзі анықтауында әлеуметтік ортаның маңыздылығын көрсетеді [1].

К. Роджерс "Адамның өзін-өзі жүзеге асыру теориясында" кәсіпті таңдау еркіндігін адамның өзін-өзі тану процесі мен тұлғалық дамуына негізделгенін атап өтеді. Ол адамның өз қабілеттерін және құндылықтарын түсінуі маңызды екенін айтады. Осы тұрғыда, кәсіби таңдау еркіндігі тек сыртқы жағдайларға ғана емес, адамның ішкі әлеміне, өзіндік бағалауы мен өзін-өзі іске асыруға деген ұмтылысына байланысты болады. Роджерс психологиялық кеңес берудің маңызды аспектісі ретінде адамның өз таңдауын жасау қабілетін дамыту керектігін, оның өзіне деген сенімділігін арттыруды ұсынады [2].

Г. Реннер өзінің "Кәсіби таңдау және мәдениет" атты зерттеуінде кәсіпті таңдаудың еркіндігі мен адамның мәдени контексті арасындағы байланысты талдаған. Оның айтуынша, кәсіби таңдау тек жеке тұлғаның еркінідігімен ғана шектелмейді, сонымен қатар мәдени және әлеуметтік факторлар, әсіресе отбасы, қоғам және экономикалық жағдайлар үлкен рөл атқарады. Бұл көзқарас бойынша, кәсіпті таңдау еркіндігі әлеуметтік дәстүрлер мен мәдени нормалармен шектелуі мүмкін. Сонымен қатар, әртүрлі мәдениеттерде кәсіптік бағыттылыққа түрлі көзқарастар қалыптасқан [3].

Е.А. Климов кәсіби өзін-өзі анықтауды адамның психикалық дамуының маңызды көрінісі ретінде қарастырады және бұл процесті тұлғаның даму мүмкіндіктерін белсенді іздеу және өзін пайдалы маман қауымдастығының толыққанды қатысушысы ретінде қалыптастыру деп түсіндіреді [4].

А.Р. Альгожина өзінің "Жасөспірімдердің кәсіби таңдауындағы тұлғалық ерекшеліктері" атты диссертациялық зерттеуінде кәсіби бағдардың психологиялық негіздеріне ерекше назар аударады. Автор кәсіби таңдау еркіндігін тұлғаның ішкі мотивациясы, өзін-өзі тануы және әлеуметтік әсерлермен байланыстыра отырып қарастырады. Оның пікірінше, кәсіби еркіндікке ие жасөспірімдер өз қызығушылықтары мен қабілеттеріне сәйкес таңдау жасауға бейім келеді, бұл олардың болашақтағы кәсіби табысына оң ықпал етеді. Альгожинаның зерттеуі кәсіби таңдау еркіндігі мен тұлғалық тұрақтылық арасындағы байланысты дәлелдей отырып, психологиялық тренингтердің тиімділігін де атап өтеді.

А.Р. Ерментаева - жоғары білім беру жүйесінде психология саласында маңызды зерттеулер жүргізген ғалым. Оның еңбектерінде жасөспірімдердің кәсіби өзін-өзі анықтау мәселелері және жоғары білім беру психологиясының ерекшеліктері жан-жақты қарастырылған. Ерментаева психология ғылымының теориялық негіздерін, әлеуметтік және психологиялық дамуын зерттейді, сондай-ақ олардың кәсіпті таңдау бағытына әсер ететін факторларды анықтауға көңіл бөледі [5].

Ақпараттың көптігі қазіргі жастар интернет пен әлеуметтік желілер арқылы шексіз ақпарат ала алады. Алайда бұл ақпараттың шынайылығы мен мазмұны әртүрлі болуы мүмкін, сондықтан жасөспірім нақты шешім қабылдауда қиналуы ықтимал. Қоғамдық және отбасылық қысым: Кейбір жағдайларда ата-аналар немесе туыстар баланың қабілетінен гөрі, қоғамда "беделді" немесе "пайдалы" саналатын мамандықты таңдауға мәжбүрлейді. Бұл баланың ішкі мотивациясына кері әсерін тигізіп, мамандыққа қанағатсыздық тудыруы мүмкін. Өзін-өзі танудың жеткіліксіздігі: көптеген жасөспірімдер өз қызығушылықтарын, қабілеттерін және құндылықтарын нақты түсінбегендіктен, дұрыс таңдау жасай алмайды. Мұндай жағдайда кәсіби бағыттылық маңызды рөл атқарады [6].

Жастардың кәсіпті өз еркімен таңдау көрсеткішін талдау. Мамандық таңдау мәселесі әсіресе 8-11 сыныптардағы жасөспірімдер үшін өте өзекті болып табылады, себебі бұл кезеңде олардың өмірінде маңызды өзгерістер мен даму үрдістері орын алады. Осы кезеңде жасөспірімдер дербестікке ұмтылып, өзін-өзі тану жолында жаңа қадамдар жасайды, өздерінің ішкі "менін" ашуға тырысады. Бұл кезеңде психикалық даму мен іс-әрекеттің өзгеруі өзара тығыз байланыста болады. Жасөспірімдер өздерінің болашақтары туралы ойланатын уақыттың келуімен, әлеуметтік өзін-өзі анықтау және өмірлік жоспарларды қалыптастыру мәселелері алдыңғы орынға шығады [7].

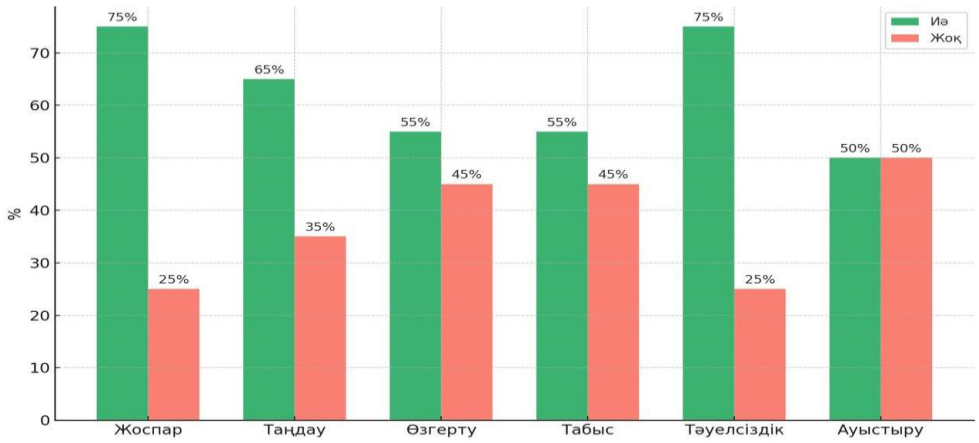
Л.И. Божовичтің айтуынша, жоғары сынып жасындағы жасөспірімдер үшін дүниетанымдық ізденіс өте белсенді болып келеді, бұл кезеңде өмірдің мәні туралы ойлау ерекше маңызға ие. Олар өз болмысының мағынасы мен адам болудың мәні туралы сұрақтарға жауап іздей бастайды, бұл өз кезегінде болашақ өмірді жоспарлау мен мақсат қоюға әкеледі. Жасөспірімдер тек "кім болу керек?" деген сұраққа ғана емес, "қандай болу керек?" деген сұраққа да жауап табуға тырысады. Осылайша, адамгершілік құндылықтардың қалыптасуы мен дүниетанымның кеңеюі басталады. Осы кезеңде белсенді түрде өзін-өзі жетілдіру, өзін-өзі тәрбиелеу және өзін-өзі ұйымдастыру процесі жүзеге асады, ол болашақ кәсіби өмірге деген дайындықты арттырады [8].

Зерттеудің мақсаттары мен міндеттеріне сәйкес біз Дж. Холландтың кәсіби типологиясына және Л. Йовайштің кәсіби өзін-өзі анықтау тестіне негізделдік. Бұл тесттердің көмегімен біз жасөспірімдердің мамандық таңдаудағы еркіндік деңгейін анықтауды мақсат еттік. Тесттің көмегімен біз оқушылардың мамандық таңдауға әсер ететін факторларды, атап айтқанда ата-ананың пікірі, қоғам ықпалы және жеке қызығушылықтарын талдадық, сондай-ақ олардың кәсіби таңдауында өз бетінше шешім қабылдай алу қабілетін бағаладық [9,10].

Тесттің мақсаты: жасөспірімдердің мамандық таңдаудағы еркіндік деңгейін анықтаужәне кәсіпті таңдаудағы өз бетінше шешім қабылдау қабілетін бағалау.

Бұл зерттеу жұмысы жалпы білім беретін мектептің 9-10 сынып оқушылары арасынан таңдалған 20 жасөспірімнің қатысуымен жүргізілді. Қатысушылар кездейсоқ емес, мақсатты таңдау әдісі арқылы іріктелді. Себебі аталған жастағы оқушылар үшін мамандық таңдау - ең өзекті, өмірлік маңызы бар шешімдердің бірі болып табылады. Олардың көпшілігі оқуын қай бағытта жалғастыратынын, қандай салада маман болғысы келетінін нақтылауға тырысуда.

Зерттеу нәтижелерін талдау



Сурет 1 Зерттеу нәтижелері

Сауалнамаға қатысқан 20 сынылушылыардың 50%-ын 17 жастағы жасөспірімдер құрайды. Қалған бөлігі 16 жаста - 35%, 15 жаста - 10%, және 19 жаста - 5% болды. Бұл деректерден сауалнамаға қатысушылардың басым бөлігін мектептібітіруге жақын жас топтары құрайтыны анықталады. Яғни, олар үшін кәсіби бағыт пен мамандық таңдау мәселесі өзекті болып отыр.

Сауалнама нәтижесі бойынша сынылушылырдың 75%-ы болашақ мамандығы жөнінде нақты жоспары бар екенін айтқан. Ал 25%-ы мұндай жоспар құра алмағанын көрсеткен. Бұл көрсеткіш жасөспірімдердің көпшілігі кәсіпті таңдауда белгілі бір шешім қабылдағанын білдіреді, дегенмен жоспарсыз жүргендердің де бар екенін ескеру маңызды.

"Егер ата-анам басқа мамандықты ұсынса, мен өзімнің таңдауымнан бас тартпаймын" сұрағына жауаптар. Сауалнамаға жауап бергендердің 65%-ы өз таңдауларын қорғауға дайын екенін көрсетсе, 35%-ы ата-анасының пікіріне қарсы келмейтінін көрсеткен. Бұл дерек жасөспірімдердің белгілі бір бөлігінің өз шешіміне сенімді екенін білдірсе, басқа бөлігі отбасылық қысым не тәуелділікке байланысты мамандық таңдауда еркін емес екенін көрсетеді.

"Менің таңдаған мамандығым маған ұнамай қалса, оны өзгертуге дайынмын" сұраққа 45% қатысушы "иә" деп жауап берсе, 55%-ы "жоқ" деп жауап берген. Бұл нәтижеден жастардың жартысынан көбінің таңдаған мамандығын өзгертуге ниеті төмен екені байқалады. Яғни, олар алғашқы шешіміне байланған немесе өзгерістен қорқуы мүмкін. Сыналушылырдың 55%-

ы бұл пікірмен келіссе, 45%-ы келіспейтінін білдірген. Бұл жастар арасында материалдық мүдденің мамандық таңдаудағы негізгі мотивациялардың бірі екенін көрсетеді. Дегенмен, қалған бөлігі үшін табыстан өзге құндылықтар (қызығушылық, қабілет, әлеуметтік мән) маңызды болуы мүмкін. 75% сыналушылар бұл тұжырыммен келіскен, ал 25% келіспеген. Бұл нәтиже жастардың көпшілігі тәуелсіз, дербес шешім қабылдауға ұмтылатынын білдіреді. Алайда төрттен бірі әлі де болса сыртқы факторларға тәуелді екенін немесе олардың пікірін ескеретінін көрсетеді.

Сыналушылардың дәл жартысы "иә", ал жартысы "жоқ" деп жауап берген. Бұл көрсеткіш жастар арасында тұрақтылық пен икемділікке қатысты көзқарастың екіге бөлінгенін көрсетеді. Бірі қиындықтарға қарамай өз саласында қалуға бейім болса, екіншісі икемделіп, басқа бағыттарға көшуге дайын.

Қорытынды

Жасөспірімдердің кәсіпті таңдау еркіндігіқазіргі заманның өзекті мәселелерінің бірі. Себебі бұл еркіндік адамның тұлға ретінде қалыптасуына, кәсіптік жетілуіне және өмірлік қанағаттануына тікелей әсер етеді. Қоғам дамуының қазіргі кезеңінде еңбек нарығы үнемі өзгеріске ұшырап жатқандықтан, жастардың мамандық таңдауы мәселесі де күрделене түсуде. Осыған байланысты жүргізілген зерттеу жұмысы жасөспірімдердің мамандықты таңдау үдерісінде еркін, саналы және жауапты шешім қабылдау деңгейін анықтауға бағытталды.

Зерттеу барысында алынған мәліметтер жасөспірімдердің көпшілігінің болашақ мамандығын дербес таңдағысы келетінін, өз шешіміне сенімді екенін көрсетті. Бұл қазіргі буынның жеке пікір мен таңдау құқығына мән беретінін, тұлғалық дамуға ұмтылатынын айғақтайды. Дегенмен, ата-ана, достар және қоғам тарапынан болатын қысым әлі де жасөспірімдердің шешіміне әсер ететін негізгі факторлар қатарында екені байқалды. Сауалнама нәтижелері бойынша жасөспірімдердің бір бөлігі ата-ананың пікіріне қарсы келмейтінін, достарының таңдауына еліктейтінін, ал кейбірі ұстаздарының да кәсіпті таңдаудағы пікірін ескеретінін мәлімдеген.

Мамандық таңдау процесі тек қызығушылыққа немесе сыртқы факторларға ғана емес, сонымен қатар жасөспірімнің кәсіби өзін-өзі тану, мақсат қою, ақпаратпен жұмыс істеу және ішкі мотивация деңгейіне де байланысты. Зерттеу нәтижелерінде жастардың басым бөлігі болашақ мамандығының өмір салтына әсер ететінін түсінетінін және кәсіби таңдау туралы жиі ойланып, өз бетінше зерттеу жүргізетінін көрсеткен. Бұл қазіргі жасөспірімдердің өз болашағына деген жауапкершілігі жоғары екенін дәлелдейді.

Зерттеу барысында біз Дж. Холландтың кәсіби типологиясы, Л. Йовайштің кәсіби өзін-өзі анықтау тесті теориясы негізінде жасалған әдістемелер арқылы жасөспірімдердің мамандық таңдаудағы еркіндік деңгейі мен саналы шешім қабылдау қабілеті жан-жақты бағаланды. Бұл әдісте тұлғаның кәсіби дамуындағы ішкі мотивация, сыртқы ықпал және эмоционалдық күй сияқты маңызды аспектілерді ашуға мүмкіндік берді.

Жалпы алғанда, қазіргі жасөспірімдердің көпшілігі өз мамандығын еркін әрі саналы түрде таңдағысы келетінін көрсетті. Бұл олардың дербес, жауапты тұлға ретінде қалыптасып келе жатқанының белгісі. Алайда кейбір жастарда ақпараттың жетіспеуі, әлеуметтік қысым, болашаққа сенімсіздік сынды кедергілер кәсіби таңдауға әсер етуі мүмкін. Осыған байланысты жасөспірімдердің бағыт-бағдар беретін қолдау жүйесін жетілдіру, кәсіпті бағдарлау мен психологиялық сүйемелдеу жұмыстарын нығайту қажет.

Қорыта келгенде, кәсіпті таңдау бұл тек мамандық анықтау ғана емес, сонымен қатар өмірлік жолды таңдау. Сондықтан бұл үрдіс саналы, жүйелі әрі еркін түрде жүзеге асуы тиіс. Жастардың еркін таңдау жасауына мүмкіндік беру олардың тұлғалық дамуына, кәсіби табысына және әлеуметтік бейімделуіне ықпал ететін маңызды алғышарт болып табылады. Осы бағытта мемлекет, мектеп, отбасы және қоғамның бірлесе әрекет етуі басты шарттардың бірі болып қала береді.

Әдебиеттер:

1. Выготский Л.С. Ойлау мен сөйлеу. - Алматы: Рауан, 1996. - 240 б.
2. Роджерс К. Болмыс болмысы: Адам болмысының психологиясы туралы. - Алматы: «Ұлағат», 2012. - 320 б.
3. Реннер Г. Профессия и культура. - Москва: Просвещение, 2003. - 198 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. - Москва: Академия, 2004. - 256 с
5. Ерментаева А.Р. Жасөспірімдердің кәсіби бағдарлануының психологиялық негіздері // Психология және педагогика ғылыми журналы. - Алматы, 2021. - №2. - Б.45-52.
6. Төлешова С.А. Жасөспірімдер психологиясы. - Нұр-Сұлтан: Фолиант, 2020. - 188 б.
7. Жұмабекова Г.Б. Кәсіби бағдар берудің психологиялық ерекшеліктері. - Алматы: Қазақ университеті, 2019. - 172 б.
8. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - Москва: Просвещение, 2008. - 350 с.
9. Йовайш Л. Психологические тесты профессионального самоопределения. - Санкт-Петербург: Речь, 2005. - 212 с.
10. Холланд Дж. Типология профессиональной личности. - Москва: Центр тестирования, 2006. - 240 с

ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ПСИХОЛОГИЯСЫ ЖӘНЕ ОНЛАЙН-ОЙЫНҒА ҚЫЗЫҒУ СЕБЕПТЕРІ

Қайрбек Н.М.
Сланбекова Г.К.

Жасөспірім кезеңі - балалық шақтан ересектікке өту кезеңі ретінде сипатталады және шамамен 11-18 жас аралығын қамтиды. Бұл уақыт аралығында адамның физиологиялық, психологиялық және әлеуметтік дамуында маңызды өзгерістер орын алады. Жасөспірім өзін-өзі тануға, дербес болуға, өз пікірін білдіруге ұмтылады. Бұл кезеңде өзіндік сана, эмоциялық тұрақсыздық, референттік топтарға бағытталу сияқты ерекшеліктер көрініс

табады. Тұлғалық «Мен»-нің дамуы, ішкі автономияға талпыныс, әлеуметтік ортамен өзара қарым-қатынас орнатуға деген қажеттілік артады. Сонымен қатар, когнитивтік даму деңгейі де жоғарылайды: жасөспірімдер абстрактілі ойлауға, талдауға, салыстыруға қабілетті бола бастайды.

Қазіргі цифрлық дәуірде онлайн-орта, әсіресе ойын платформалары жасөспірімдердің күнделікті өмірінің бір бөлігіне айналған. Онлайн-ойындар жасөспірімнің эмоциялық, танымдық және әлеуметтік қажеттіліктерін қанағаттандыру құралы ретінде қызмет етеді. Әсіресе, көпқатысушы онлайн-ойындар (MMO) олардың топтық өзара әрекеттестігі мен бәсекеге қабілеттілігін дамытады. Онлайн-ойындар түрлі жанрда ұсынылады: экшн, стратегия, рөлдік ойындар (RPG), симуляторлар және т.б. Әр жанр әртүрлі психологиялық қажеттіліктерді қанағаттандырады. Жетістікке жету, мәртебе, танылу және марапат секілді факторлар ойынға деген қызығушылықтың негізгі себебі болуы мүмкін. Алайда, бұл қызығушылық кейде шамадан тыс бола отырып, виртуалды әлемге шынайы өмірдегі қиындықтардан қашу құралы ретінде қолданылуы ықтимал. Бұл жасөспірімдердің ойын ортасын шынайы әлеуметтік байланыстардың орнын алмастырушы құрал ретінде қабылдауы қаупін тудырады.

Отандық авторлар да осы тақырыпта бірнеше зерттеу жүргізген. Мысалы, Ахметова А.К. өзінің зерттеуінде жасөспірімдердің компьютерлік ойындарға шамадан тыс тәуелділігі олардың эмоционалдық жағдайы мен тұлғалық дамуына кері әсер ететінін анықтады. Ол сауалнама мен бақылау әдістерін қолданған [1]. Бақытова З.Ш. онлайн-ойындардағы агрессия элементтері жасөспірімдердің мінез-құлқына әсер етіп, рөлдік агрессиялық мінездің қалыптасуына ықпал ететінін көрсетті [2]. Мырзагелдиева А.Р. цифрлық тәуелділіктің психологиялық диагностикасын ұсынып, жасөспірімдер арасында алдын алу және түзету жұмыстарын жүргізу жолдарын ұсынды [3]. Нұрғалиева А.С. онлайн-орта мен виртуалды шындықтың жасөспірім тұлғасына әсерін, «Мен»-тұжырымдамасының дамуына ықпалын зерттеген [4].

Кесте 1. Онлайн-ойындардың жанрлары және олардың жасөспірімге әсері [5].

Жанр түрі	Сипаттамасы	Жасөспірімге әсері
Экшн (Action)	Жылдам әрекет пен реакцияны талап ететін ойындар	Қозғалыс координациясы, зейін, реакция жылдамдығы дамиды
Стратегиялар (Strategy)	Ойлануды, жоспарлауды қажет ететін күрделі шешімдерге негізделген	Логикалық ойлау, шешім қабылдау, сабырлылық артады
Рөлдік ойындар (RPG)	Кейіпкер рөлінде әрекет етіп, оқиға желісін жалғастыру	Эмпатия, креативтілік, өзін басқа адамның орнына қою қабілеті дамиды
Симуляторлар	Нақты өмірдегі процестерді виртуалды ортада қайталау	Қызығушылық, кәсіби бағдар, нақты өмірге бейімделу қалыптасады
Спорт/жарыс ойындары	Спорттық немесе жарысқа негізделген жылдам ойындар	Командалық жұмыс, жарыс рухы, жеңіс пен жеңіліске қатынас

		қалыптасады
MMO (Көп ойыншы ойындар)	Онлайн ортада бірнеше қатысушының бір уақытта әрекет етуі	Әлеуметтік байланыс, топтық жұмыс, тәуелділікке бейімділік пайда болуы

Ойындардың мазмұны мен стилі олардың эмоционалдық әсеріне де тікелей байланысты. Зорлық-зомбылық элементтері бар ойындар - әсіресе шутерлер - кейбір зерттеушілердің пікірінше агрессияның артуына әкелуі мүмкін. Бұл әсіресе эмоционалды тұрақсыз жасөспірімдер үшін өзекті. Дегенмен, барлық ойындарды теріс құбылыс деп қабылдау дұрыс емес. Ойын мазмұны, оны қабылдау контексті мен ойынға бөлінетін уақыт негізгі рөл атқарады. Күрделі, дамытушы тапсырмалары бар ойындар шығармашылықты дамытып, табандылықты арттыра алады. Қиындықты жеңіп шығу, ойын ішіндегі жетістіктер - жасөспірімнің өзін-өзі бағалауына да оң әсер етуі мүмкін.

Жасөспірімдердің ойынға қызығу себептері: Ішкі мотивтер - жасөспірімнің ішкі қажеттіліктері мен тұлғалық ерекшеліктерінен туындайды. Ойын арқылы олар өзін көрсетуге, сенімділігін арттыруға, армандаған бейнеге енуге ұмтылады. Бұл, әсіресе, шынайы өмірде өз мүмкіндігін шектеулі сезінетін балаларға тән. Сыртқы мотивтер - қоршаған ортаның әсері. Құрдастар пікірі, әлеуметтік беделге ұмтылу, бірге ойнау қажеттілігі - жасөспірімді ойынға тартады. Онлайн ойындардағы ұжымдық тапсырмалар мен марапат жүйелері оларды қоғамда өз орнын табуға ынталандыруы мүмкін.

Жасөспірімдердің онлайн-ойындарға тартылуын жан-жақты зерттеу мақсатында келесі үш әдіс қолданылды:

1. Ю.Н. Олейниктің «Ойын әрекетінің мотивтері» әдістемесінің бейімделген нұсқасы. Бұл әдіс саналы және жасырын мотивтерді анықтауға бағытталған сауалнама түрінде жүргізілді.

2. «Аяқталмаған сөйлемдер» әдістемесі. Проективті әдіс арқылы респонденттің ішкі уайымы, эмоционалдық күйлері мен ойынға деген субъективті қатынасы зерттелді.

3. Жартылай құрылымдалған әлеуметтанулық сұхбат. Ойынға қатысу тәжірибесі, себептері, уақыты және эмоциялық әсерлері анықталды.

Зерттеу 2025 жылдың ақпан-наурыз айларында білім беру инновациялары лицейі негізінде жүргізілді. Зерттеу барысында 13–16 жас аралығындағы 120 жасөспірімнің онлайн-ойындарға тартылу мотивтері жан-жақты қарастырылды.

Зерттеудің негізгі мақсаты - жасөспірімдердің онлайн ойындарға тартылу себептерін анықтау.

Зерттеу келесі кезеңдерден тұрды:

1. Ю.Н. Олейниктің сауалнама әдіс бойынша жетістікке ұмтылу, өзін көрсету, жалғыздықтан арылу, әлеуметтік байланыс орнату сияқты мотивтер қамтылған. Сұрақтар жасөспірімдерге түсінікті болу үшін танымал ойындармен (Fortnite, PUBG, Dota 2) байланыстыра құрылды. Мысал ретінде: «Мен ойнаймын, себебі жеңіске жеткенде өзімді жақсы сезінемін», «Ойында мен өзімді еркін сезінемін», т.б.

2. Жасөспірімдердің бейсаналы мотивтерін анықтау үшін «Аяқталмаған

сөйлемдер« техникасы қолданылды. Сөйлемдердің мысалдары: «Мен онлайн ойындар ойнағанда…», «Егер онлайн ойындар болмаса…», «Шынайы өмірде маған … жетіспейді, ал ойында бұл бар».

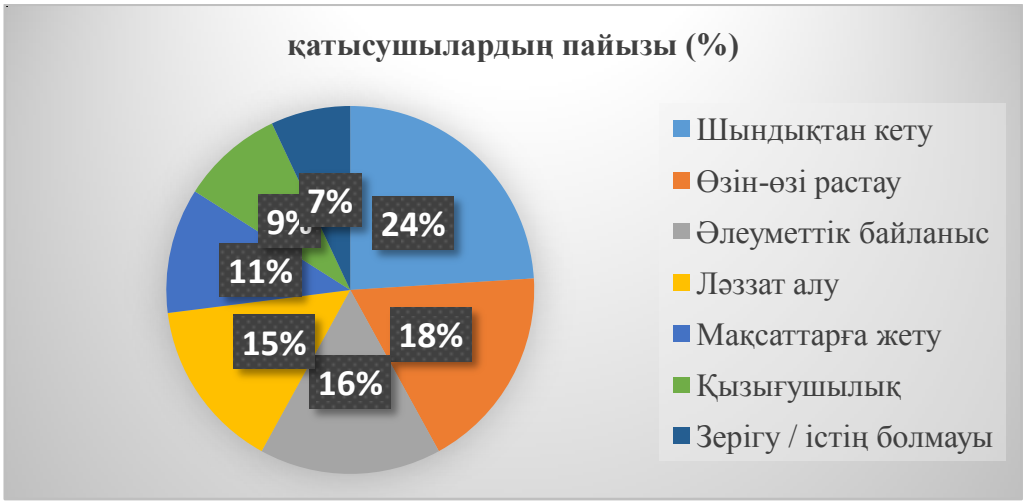
Жауаптарды семантикалық талдау арқылы ішкі психологиялық қажеттіліктер - танылу, еркіндік, маңыздылықты сезіну секілді мазмұндар айқындалды.

3. 20 белсенді ойыншы жасөспіріммен жеке сұхбат жүргізілді. Сұхбат ойынға тартылу жиілігі, эмоциялық әсері, ата-аналармен қарым-қатынас, виртуалды және шынайы әлем арасындағы айырмашылықтарды түсіну, ішкі қақтығыстарды зерттеуге бағытталды. Кейбір қатысушылар ойын қауымдастығын «екінші отбасы» ретінде сипаттаса, кейбірі ұзақ ойыннан кейін өзін кінәлі сезінетінін атап өтті. Бұл деректер ойын қызметінің тұлғалық маңыздылығын және кей жағдайдағы тәуелділік сипатын көрсетеді.

Сауалнама, проективті әдіс және жартылай құрылымдалған сұхбат нәтижелері онлайн ойындар жасөспірімдер үшін тек ойын-сауық емес, әлеуметтік және психологиялық қажеттіліктерді қанағаттандыратын құрал екенін көрсетті.

Қатысушылардың жауаптары олардың ойын әрекетінің басты мотивтерін анықтауға мүмкіндік берді. Зерттеу көрсеткендей, онлайн-ойындарға тартылудың ең жетекші себебі - шындықтан уақытша алыстау қажеттілігі. Бұл мотив респонденттердің 24%-ы үшін ең маңыздысы ретінде танылды. Бұл көрсеткіш олардың ішкі алаңдаушылықтарын, өмірлік қиындықтардан жалтару әрекетін және эмоционалды шиеленісті төмендетуге деген ұмтылысын білдіреді.

Өзін-өзі растау мотиві 18% нәтижемен екінші орында. Жасөспірімдер виртуалды ортада өзін күшті әрі мойындалған тұлға ретінде сезінуге тырысады, бұл әсіресе өмірде сенімсіздікке ұшыраған немесе өз-өзіне сенімі төмен оқушыларға тән (сурет 1).



Сурет 1. Ю.Н. Олейниктің «Ойын әрекетінің мотивтері» әдістемесі бойынша көрсеткіштер.

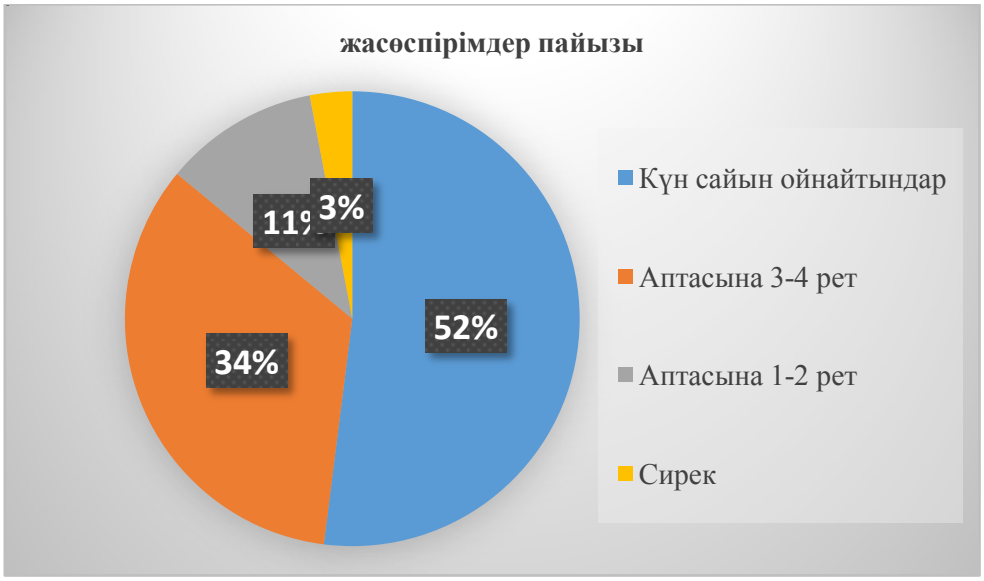
Әлеуметтік байланысқа ұмтылу мотиві (16%) де маңызды орынға ие болды. Жасөспірімдер онлайн ойындарды достарымен байланыс орнату, бірге әрекет ету, тәжірибе алмасу құралы ретінде қолданады. Осы үш мотивтен кейін ләззат алу (15%), мақсатқа жету (11%), қызығушылық (9%) және зерігу/іс болмауы (7%) сынды себептер де аталды.

Сонымен қатар, нәтижелер жасөспірімдердің көпшілігі үнемі ойнайтынын көрсетті: қатысушылардың 52% - ы күнделікті, 34% - ы аптасына 3-4 рет, 11% - ы аптасына 1-2 рет, ал тек 3% - ы эпизодтық түрде ойнайтынын атап өтті (кесте 2).

Кесте 2. Жасөспірімдердің ойын белсенділігінің жиілігі мен ұзақтығы

Ойын ойнау жиілігі	Жасөспірімдер пайызы
Күн сайын ойнайтындар	52%
Аптасына 3-4 рет	34%
Аптасына 1-2 рет	11%
Сирек	3%

Бір ойын сеансының орташа ұзақтығы 1,5-2 сағатты құрайды, дегенмен жасөспірімдердің 28% - ы қатарынан 4 сағаттан астам уақыт ойнай алатынын мойындады, әсіресе демалыс немесе демалыс күндері. Бұл ойын әрекеттеріне қатысудың жоғары дәрежесін және тұрақты ойынға тәуелділіктің қалыптасуын растайды. Белсенділіктің гендерлік бөлімі де қызықты болды: сауалнамаға қатысқандардың 62% - ы ұлдар, 38% - ы қыздар (сурет 2).



Сурет 2. Жасөспірімдердің ойын белсенділігінің жиілігі мен ұзақтығы.

Сонымен қатар, ұлдар жиі және ұзағырақ ойнайды, сонымен қатар бәсекеге қабілетті ойындарға (атқыштар, стратегиялар, MMO) көбірек бейім, ал қыздар сюжеттік және модельдеу ойындарын (Sims, визуалды романдар, квесттер) жақсы көреді. Мұндай саралау тек артықшылықтарда ғана емес, сонымен қатар

мотивациялық көзқарастарда да айырмашылықты көрсетеді: ұлдар үшін үстемдік, жетістік, көшбасшылық мотивтері маңыздырақ; қыздар үшін - қарым-қатынас, қауіпсіздік, эстетикалық ләззат мотивтері.

«Аяқталмаған сөйлемдер» әдістемесінің көмегімен жасөспірімдердің саналы деңгейде әрдайым түсіне бермейтін ішкі мотивтері анықталды. 120 жауапты талдау нәтижесінде ең жиі кездескен тұжырымдар: «Мен ойнағанда өзімді қажет сезінемін», «Онлайн ойын - менің әлемім», «Егер маған ойнауға тыйым салынса, немен айналысатынымды білмеймін» сынды мәлімдемелер болды. Бұл жауаптар жасөспірімдердің шынайы өмірдегі шектеулерден виртуалды кеңістік арқылы босануға тырысатынын, ал ойындардың олардың ішкі жан-дүниесінде қауіпсіз аймақ рөлін атқаратынын көрсетеді. Онлайн ойындар жасөспірімдерге мазасыздықты, жалғыздықты және ішкі күйзелістерді еңсеруге көмектесетін эмоционалды өтем құралы ретінде қызмет ете алады. Кейбір жауаптарда: «Ойында мен бәрін жасай аламын, өмірде ештеңе жоқ», «Тек ойында ғана қуаныш сезінемін», - деген пікірлер виртуалды әрекеттің шынайы өмірді алмастыру қаупін көрсетеді. Бұл - ойындарға тәуелділіктің психологиялық белгілері болуы мүмкін. Жартылай құрылымдалған сұхбат барысында алынған 20 жасөспірімнің жауабы мазмұны жағынан терең әрі алуан түрлі болды. Жасөспірімдер өз жетістіктерін, ойын ішіндегі беделін, командадағы орнын ерекше сезіммен сипаттады. Мысалы, бір респондент: «Біз жеңіске жеткенде өзімді батырдай сезінемін, бұл алгебрадан «бес» алғаннан да қуанышты» деп атап өтті. Басқа бір жасөспірім: «Шынайы өмірде байқалмаймын, ал ойында мені жүздеген адам таниды», - деп жауап берді. Қыз балалар ойындарды стрессті жеңу мен демалу құралы ретінде қарастырса, ұлдар үшін бұл - беделге жету, өз маңыздылығын сезіну алаңы. Онлайн ойындар жасөспірімдер үшін тек ойын-сауық емес, өзін-өзі таныту, эмоцияларын білдіру және әлеуметтік топта қабылдану қажеттіліктерін қанағаттандыратын кеңістікке айналған.

Сұхбаттың маңызды қорытындысы - көптеген жасөспірімдер ойын әлемін өз болмысының бір бөлігі ретінде қабылдайды. Бұл кеңістік олар үшін шынайы өмірден әлдеқайда қауіпсіз әрі түсінікті көрінеді. Дегенмен, 72% қатысушы ата-аналар тарапынан ойынға бөлінетін уақытқа қатысты сынға ұшырайтынын атап өтті. Алайда олар бұл сынды жиі түсінбеушілік немесе әділетсіздік ретінде қабылдайды. Бұл ұрпақтар арасындағы көзқарас қайшылығын тереңдете түседі.

Сонымен, қазіргі онлайн-ойындар жай ғана ойын-сауық емес, жасөспірім үшін өзін-өзі тану мен қалыптастырудың жаңа кеңістігіне айналды. Ойын арқылы олар шынайы өмірде жетіспейтін эмоцияларды, мәртебені, мағынаны іздейді. Бұл виртуалды кеңістік - жасөспірімнің өзін маңызды сезіне алатын, әрбір әрекетінің нәтижесі бар әлем. Білім беру инновациялары лицейінде жүргізілген зерттеу ойын кеңістігінің жасөспірімдердің психологиялық және әлеуметтік өмірімен тығыз байланыста екенін көрсетті. Жасөспірімдердің онлайн-ойындарға тартылу себептері түрлі сипатта - эмоционалдық өтем, әлеуметтік өзара әрекеттестік, өзін-өзі бекіту және шынайылықтан кетуге деген ұмтылыс түрінде көрінеді.

Әдебиеттер:
1. Ахметова А.К. Жасөспірімдердің компьютерлік ойындарға тәуелділік деңгейін психологиялық тұрғыдан зерттеу. - https://ust.kz/powerpoint/jasospirimderding_agressiya_denggeiine_kompyuterlik_oiyndardyng_aseri_gylymi_joba-311578.html
2. Бақытова З.Ш. Жасөспірімдердің мінез-құлқындағы агрессивтіліктің онлайн-ойындармен байланысы // Балаубаевские чтения - XVI. Караганда, 2023.
3. Мырзагелдиева А.Р. Цифрлық тәуелділік және жасөспірімдер: психологиялық диагностика мен түзету тәсілдері // Жас ғалымдар конференциясы жинағы. - Қарағанды, 2023.
4. Нұрғалиева А.С. Жасөспірімдердің виртуалды шындыққа бейімделуі мен тұлғалық даму динамикасы. - https://repository.enu.kz/handle/123456789/6329
5. Жумадилова Г.Ж., Кыдыралина А.М. Геймификация - білім беру процесіндегі тиімді әдіс // Қазіргі білім беру: жаңаша көзқарас. - 2023. -№4(15). - Б.55-60. - https://bilimger.kz/136054/

ОҚУШЫЛАРДЫҢ БАСҚАРУ СТИЛЬДЕРІМЕН ӘЛЕУМЕТТІК ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ КЛИМАТЫ

Қуатжан А.Б.
Бурленова С.О.

Кіріспе. Мақала тақырыбы "Оқушылардың басқару стильдерімен әлеуметтік-психологиялық климатын зерттеу". Қазіргі заманғы білім беру жүйесінің басты мақсаты - оқушының жан-жақты дамуына қолайлы жағдай жасау, оның жеке тұлғалық қасиеттерін жетілдіру. Бұл үдерісте мектеп ұжымы мен оқу ортасының әлеуметтік-психологиялық ахуалы ерекше маңызға ие. Білім беру жүйесінің сапасын арттыруда мектеп ішіндегі психологиялық ахуал мен басқару стилінің рөлі ерекше [1]. Оқу ордасындағы қолайлы әлеуметтік-психологиялық климат - оқушының тұлғалық дамуына, өз-өзінесенімділігіне, ұжыммен қарым-қатынасорнатуына, сондай-ақ оқу мотивациясының қалыптасуына тікелей әсер етеді. Ал мұндай климатты қалыптастыруда мектеп әкімшілігінің және мұғалімдердің басқару стилі маңызды фактор ретінде қарастырылады [2].

Әлеуметтік-психологиялық климат - бұл ұжым мүшелерінің өзара қарым-қатынасындағы психологиялық жағдайлар жиынтығы, яғни адамдардың эмоционалды хал-ахуалы мен бір-біріне деген көзқарастарының жүйесі. Ол ұжымдағы адамдардың көңіл-күйіне, еңбек өнімділігіне және тұлғааралық қатынастарға әсер ететін маңызды орта [2].

Басқару стилі дегеніміз - басшының өз ұжымын басқару тәсілдерінің, әдістерінің және қарым-қатынас ерекшеліктерінің жиынтығы. Бұл ұғым педагогикалық процесте мұғалімнің немесе мектеп басшысының оқушылармен, әріптестерімен қалай қарым-қатынас жасайтынын, шешім қабылдау үлгісін сипаттайды. Басқарудың кең таралған стильдеріне авторитарлық, демократиялық және либералдық түрлері жатады [3].

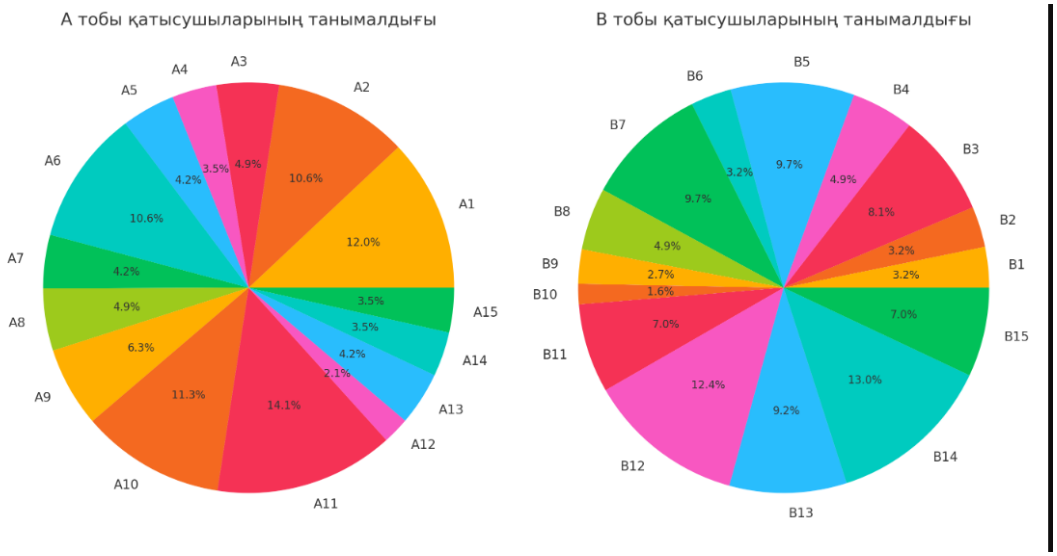
Қазіргі кезде білім беру мекемелерінде оқушының әлеуметтенуіне, өзіндік

көзқарасының қалыптасуына, шығармашылығын дамытуға және белсенділігін арттыруға бағытталған жағдайларды жасау бірінші орынға шығып отыр. Осы тұрғыдан алғанда, басқару стилі мен мектеп ішіндегі әлеуметтік-психологиялық климат арасындағы байланысты зерттеу өзекті мәселе болып табылады [4].

Осы мақаланың мақсаты - оқушылардың басқару стильдерімен қабылдау ерекшеліктерін жәнеолардың әлеуметтік-психологиялық климатқа әсерін зерттеу. Бұл бағытта жүргізілетін зерттеу нәтижелері мектептегі оқу-тәрбие процесін жетілдіруге, оқушылардың психологиялық саулығын қамтамасыз етуге және білім беру ортасының сапасын арттыруға мүмкіндік береді.

Нәтижелерін талдау. Социометрия - бұл адамдардың өзара қарым-қатынасы мен әрекеттерінің сандық сипаттамасын анықтауға мүмкіндік беретін әдіс. Социометриялық талдау нәтижелері жеке тұлғаның топ ішіндегі жағдайын, топ құрылымын, авторитет пен биліктің бөліну әдістерін, топтық белсенділікті және т.б. зерттеуде кеңінен қолданылады [5]. Бұл жерде әдісі бойынша 30 оқышының нәтижесі көрсетілген. Аталған мәліметтер негізінде оқушылардың топ ішіндегі әлеуметтік орны, беделі мен оқшаулану деңгейі анықталды. Талдау қорытындысына сәйкес В14, В13, В12 және В6 оқушылары ең жоғары ұпай жинаған (20–24 ұпай аралығы), яғни бұл оқушылар топ ішінде беделді, көшбасшылық қасиеттері басым. Орташа деңгейдегі оқушылар (А1, А2, В10 және А10 сияқты) 10–19 ұпай аралығында болса, топқа қалыптылар ретінде қабылданады. Оқшауланған оқушылар (А13, А14, В9 сияқты) 10 ұпайдан төмен нәтиже жинаған, бұл олардың әлеуметтік қарым-қатынаста қиындықтары бар екенін көрсетеді. Бұл мәліметтер негізінде оқушыларды әлеуметтік бейімдеу, топішілік қарым-қатынасты жақсарту мақсатында психологиялық қолдау көрсету ұсынылады.

Сыналушылардың нәтижелері бойынша диаграмма (сурет 1).



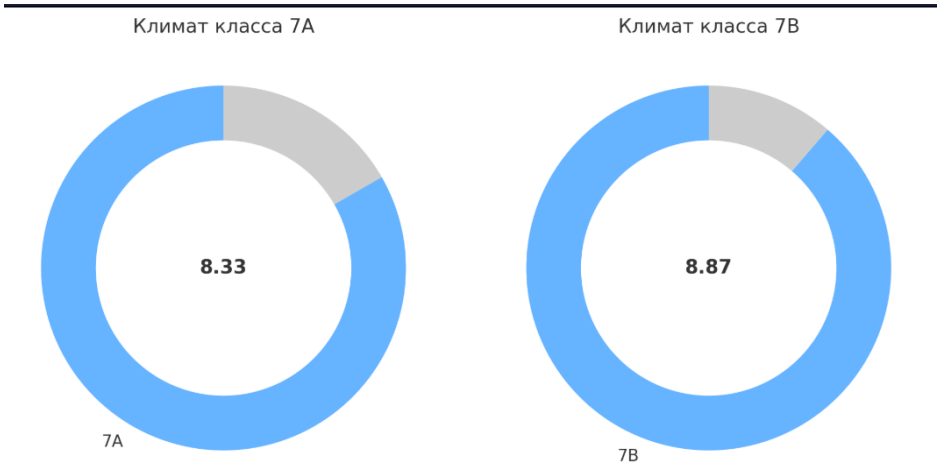
Сурет 1.

Сыныптағы психологиялық ахуалды зерттеу сауалнамасы (Л.Г. Федоренко) - бұл педагогикалық ұжымдағы немесе оқушылар тобындағы психологиялық

ахуалды, әлеуметтік қарым-қатынастар деңгейін бағалауға арналған диагностикалық психологиялық әдіс. Бұл әдіс көбінесе мектепте, колледжде, университетте немесе жұмыс ұжымдарында топішілік эмоционалды-психологиялық жағдайды зерттеу үшін қолданылады [5].

Федоренконың ұжымдық психологиялық климатты бағалау тестінің нәтижелері бойынша 7А сыныбында орташа балл 8,33-ті құрап, оқушылар арасындағы қарым-қатынас деңгейінің жеткілікті екенін көрсетеді. Дегенмен, кейбір оқушылардың 6–7 балл аралығындағы көрсеткіштері тұлғаралық қатынастарда мәселелердің бар екенін аңғартады. Ал 7В сыныбының орташа баллы 8,87-ні құрап, 7А-мен салыстырғанда жоғары нәтижеге жетті, бұл ұжымда өзара түсіністік пен эмоционалды қолдаудың жақсы қалыптасқанын білдіреді. Диаграммалық талдау арқылы 7В сыныбында достық, сенімділік пен ынтымақтастық деңгейінің жоғары екені анықталды. Жалпы алғанда, екі сыныптың да психологиялық климаты оң сипатта, бірақ 7А сыныбындаоқушылармен қосымша жұмыс жүргізу және психологиялық қолдауды күшейту қажеттілігі бар.

Әр сыныптың климатының орташа нәтижесі (сурет 2).



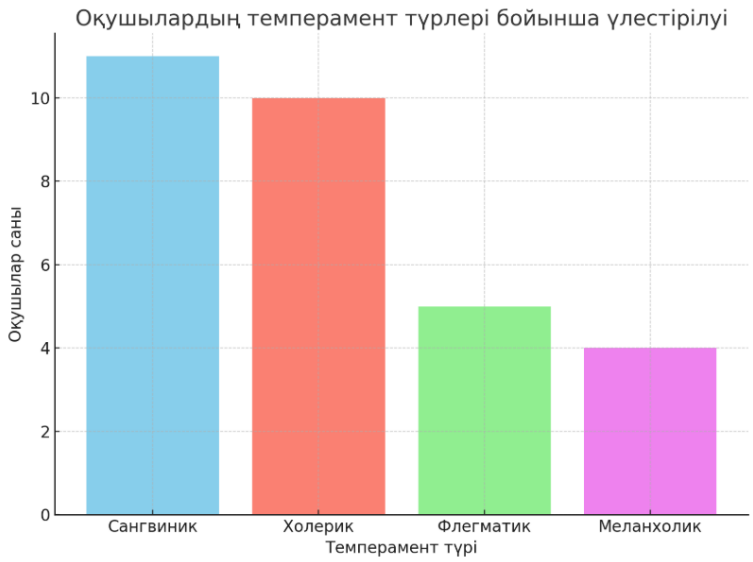
Сурет 2.

Айзенктің жеке тұлғалық сауалнамасы EPI (Eysenck Personality Inventory)-Айзенк әзірлеген, жеке тұлғаны зерттеуге арналған үшінші сауалнама, 1963 жылы жарияланған. Ол екі шкаладан тұрады: экстраверсия-интроверсия және нейротизм, сонымен қатар жауаптардың шынайылығын бағалау шкаласы бар. Бұл сауалнама ұзақ уақыт бойы психодиагностикалық әдістер арасында ең жиі қолданылатындардың бірі болды [5].

Зерттеу нәтижелері бойынша, 30 оқушының ішінде 11-і сангвиник (36,7%), 10-ы холерик (33,3%), 5-і флегматик (16,7%), 4-і меланхолик (13,3%) деп анықталды. Сангвиниктер мен холериктердің көп болуы ұжымда психологиялық белсенділік пен динамиканың жоғары деңгейдеекенін көрсетеді. Сангвиниктер әлеуметтік бейімделуі жоғары, оптимистік көзқарасы бар тұлғалар болып, ұжымдағы серіктестік пен жағымды климаттың

қалыптасуына ықпал етеді. Холериктер қозғалысқа бай, эмоционалды ашық және көшбасшылыққа ұмтылатын тұлғалар, бірақ олардың импульсивті мінезі кейде қақтығыстарға әкелуі мүмкін. Флегматиктер – баяу және тұрақты, ұжымдағы эмоционалды тепе-теңдікті сақтауға көмектеседі, бірақ олардың санының аздығы жалпы тұрақтылықтың әлсіздігін көрсетеді. Меланхоликтер сезімтал және интровертті, олар әлеуметтік бейімделуде қиындықтарға тап болады. Осылайша, темпераменттер арасындағы өзара байланыс ұжымдағы тұлғаралық қатынастарды, эмоциялық жағдайды және әлеуметтік бейімделу деңгейін анықтайды.

Жалпы сыналушылардың темеперамент саны диаграммасы (сурет 3).



Сурет 3.

Қорытынды. Зерттеу нәтижелері оқушылардың әлеуметтік мәртебесі, тұлғалық ерекшеліктері мен психологиялық климаты арасындағы тығыз байланысты көрсетті. Социометрия әдісімен оқушылардың топ ішіндегі әлеуметтік орны мен беделі анықталды. Зерттеу нәтижелері бойынша, В14, В13, В12 және В6 оқушылары ең жоғары ұпай жинап, топ ішінде беделі жоғары және көшбасшылық қасиеттері басым болғандығын көрсетті. Орташа деңгейдегі оқушылар топ ішінде қалыпты өзара әрекеттесуде болса, оқшауланған оқушылардың әлеуметтік қатынастарында қиындықтар бар екені анықталды. Бұл мәліметтерге негізделе отырып, оқушыларға әлеуметтік бейімделуді жақсарту және топ ішіндегі қарым-қатынасты қолдау мақсатында психологиялық көмек көрсету ұсынылады.

Федоренконың ұжымдық психологиялық климатты бағалау тестінің нәтижелері бойынша 7А сыныбында орташа балл 8,33, ал 7В сыныбында 8,87 болған. Бұл көрсеткіштер 7В сыныбында өзара түсіністік пен эмоционалды қолдаудың жақсы қалыптасқанын, ал 7А сыныбында қосымша психологиялық қолдауды күшейту қажеттігін білдіреді. Диаграммалық талдау арқылы 7В сыныбында достық, сенімділік пен ынтымақтастықтың жоғары деңгейдеекені

анықталды.

Темперамент типологиясы бойынша жүргізілген Айзенк сауалнамасының нәтижелері де ұжымдық психологиялық климатты анықтауда маңызды рөл атқарды. Зерттеу нәтижелері бойынша 30 оқушының ішінде 11-і сангвиник, 10-ы холерик, 5-і флегматик және 4-і меланхолик болды. Сангвиниктер мен холериктердің көп болуы ұжымдағы психологиялық белсенділік пен динамиканың жоғары екенін көрсетті. Сангвиниктер әлеуметтік бейімделуі жоғары жәнеоптимистік көзқарасқа ие тұлғалар, олар ұжымдағы серіктестік пен жағымды климаттың қалыптасуына ықпал етеді. Холериктер болса, эмоционалды ашық және көшбасшылыққа ұмтылатын тұлғалар, бірақ олардың импульсивті мінезі кейде қақтығыстарға әкелуі мүмкін. Флегматиктер ұжымдағы эмоционалды тепе-теңдікті сақтауға көмектеседі, бірақ олардың санының аздығы жалпы тұрақтылықтың әлсіздігін көрсетеді. Меланхоликтер болса, сезімтал және интровертті болып, әлеуметтік бейімделуде қиындықтарға тап болады.

Бұл нәтижелер тұлғалық ерекшеліктердің ұжымдық психологиялық климатқа қалай әсер ететінін көрсетіп отыр. Сангвиниктер мен холериктердің басымдылығы ұжымдағы психологиялық белсенділік пен қарым-қатынас деңгейінің жоғары болуын көрсетеді, ал флегматиктер мен меланхоликтердің аз болуы топ ішіндегі тұрақтылықтың әлсіздігін көрсетеді. Сонымен қатар, психологиялық климаттың жақсаруы үшін 7А сыныбында қосымша жұмыс жүргізу, психологиялық қолдауды күшейту қажет.

Қорытындылай келе, оқушылардың психологиялық ерекшеліктері мен әлеуметтік мәртебесіне негізделген қарым-қатынас жүйесі сыныптағы эмоционалдық және әлеуметтік климаттың басты көрсеткіші болып табылады. Ұжымның үйлесімді дамуы үшін тиімді басқару мен мақсатты психологиялық қолдау маңызды рөл атқарады.

Әдебиеттер:

1. Әбдіғалиева А.С. Педагогикалық психология. - Алматы: Ғылым, 2004. - Б. 65-98.
2. Сериков К.Т. Әлеуметтік психология. - Алматы: Рауан, 2007. - Б. 87-112.
3. Шалғынова М.Н. Басқару психологиясы. - Алматы: Қазығұрт, 2005. - Б. 45-66.
4. Мұхамбетқазиева Б.Қ. Оқушылардың әлеуметтік психологиялық климатын зерттеу әдістері. - Алматы: Қазақ университеті, 2010. - Б. 78-101.
5. https://psylab.info/Категория: Методики

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ БУЛЛИНГТІҢ ЕРТЕ БЕЛГІЛЕРІН АНЫҚТАУ

Мажит А.Т.
Сарбасова Қ.А.

Мектепке дейінгі балалар - эмоцияларын ашық білдіретін, өз сезімдері мен ішкі күйзелістерін әдетте айқын көрсететін ерекше сезімтал топ. Осы жас

кезеңде балалар өздеріне тән ерекше мінез-құлық үлгілерін қалыптастырып, топтық қарым-қатынастарды бастайды. Олар ойын барысында, дербес әрекеттерінде және күнделікті өмірдің кішкентай сәттерінде өздерінің ішкі әлемін суреттейтін белгілерді көрсетеді. Алайда, осы балаларда байқалатын кішкентай ауытқулар, терең психологикалық күйзеліс пен әлеуметтік қиындықтардың белгісі болуы мүмкін [1].

Психологиялық буллинг ұғымы көбінесе мектеп жасындағы оқушыларға қатысты зерттеліп келгенімен, соңғы жылдары зерттеулер көрсеткендей, мектепке дейінгі кезеңде де буллингтің ерте көріністері байқалады [2]. Бұл - бала арасындағы келемеждеу, ойыннан шеттету, мазақтау, агрессивті мінез немесе басқару әрекеттерінің басталу формалары түрінде көрініс табуы ықтимал. Себебі, осы жас топтағы балалар өздерінің эмоцияларын сөзбен жеткізуден гөрі, мінез-құлық арқылы білдіреді. Сол себепті, олардағы кішкентай, бірақ маңызды психологиялық бұзылуларды уақытында анықтау үлкен маңызға ие [1, 2].

Мектепке дейінгі орта - баланың алғашқы әлеуметтік және тұлғалық қарымқатынастары қалыптасатын, өзін-өзі тану, өзіне сенім қалыптастыру кезеңі. Өйткені, осы кезеңдегі өзара әрекеттесулер болашақтағы мектептегі және өмірдегі табысты қарым-қатынастардың негізін құрайды. Дегенмен, буллинг ретінде белгілі психологиялық қысым мен әлеуметтік оқшаулану, кішкентай балалардың тұлғалық дамуына теріс әсер етіп, олардың болашақтағы өзін-өзі бағалауына, сеніміне және қоғамдық бейімділігіне зиян келтіруі мүмкін [3, 4]. Баланың ойын, тамақтану, серуендеу сияқты күнделікті белсенділіктеріндегі кішкентай өзгерістер - мұндай құбылыстың алғашқы белгілері ретінде көрініс табады [4].

Зерттеушілер мен педагогтар буллингтің мектепке дейінгі кезеңдегі белгілерін талдау барысында тәрбиелеушілердің, ата-аналардың және балалардың өзара әрекеттесу динамикасын мұқият зерделеді. Балалардың топта ғана емес, жеке-дара қарым-қатынастарында да буллингке ұшырау ықтималдығы бар екені анықталды. Мұнда үлгі ретінде бір баланың ойын алаңында өздігінен ғана ойнауы, топқа қосылмауы немесе басқа балалармен аз қарым-қатынас орнатуы, сондай-ақ эмоционалдық тұрақсыздық (жиі жылау, ашуланшақтық, сенімсіздік) сияқты симптомдар қарастырылады.

Заманауи халықаралық зерттеулер мен республикалық статистикалық деректерге сүйенсек, буллинг мәселесі тек мектеп жасындағы балаларға тән емес, сонымен бірге мектепке дейінгі топтарда да өз көрінісін табады. Халықаралық тәжірибе көрсеткендей, буллингтегі өзара қарым-қатынас үлгілері, агрессор мен жәбірленушінің рөлі алдағы уақытта балалардың әлеуметтік мінез-құлқына әсер ететін маңызды фактор болып табылады. Қазақстандағы зерттеулерде де буллингтің психологиялық белгілері мен әлеуметтік ықпалдары нақты байқалды. Қоғамдық денсаулық сақтау саласындағы ұлттық зерттеулердің нәтижелері, мектепке дейінгі топтағы балалардың мінез-құлқы мен эмоционалдық реакцияларындағы аздаған ауытқулардың болашақта күрделі мәселелерге алып келетінін дәлелдеп отыр.

Осы жағдайды ескере отырып, мектепке дейінгі балаларда психологиялық буллингтің ерте белгілерін анықтау - олардың қауіпсіз, қолдау көрсететін ортада тәрбиеленуін қамтамасыз етудің негізі болып табылады. Ерте диагностика мен тиімді профилактикалық шаралар балаға өз-өзін тану, өзін-өзі бағалау және әлеуметтік бейімділікті қалыптастыруда маңызды рөл атқарады. Сондықтан, педагогтар мен ата-аналар бірігіп, буллингтің ықтимал белгілерін уақтылы байқап, алдын алу стратегияларын іске асыруға ерекше мән беруі тиіс.

Зерттеудің мақсаты- мектепке дейінгі жастағы балаларда буллингке ұшыраудың ерте белгілерін анықтау.

Зерттеудің міндеттері:

• ерте психологиялық белгілерді сипаттау және оларды диагностикалау әдістерін анықтау;

•балалар арасындағы әлеуметтік қарым-қатынастың бұзылу белгілерін ойыннан шеттету, жалғыз жүру, эмоционалдық тұрақсыздық) зерттеу;

•тәрбиешілер мен ата-аналарға арналған бақылау әдістері мен практикалық ұсынымдар әзірлеу;

•мектепке дейінгі ортада буллингтің алдын алу және ерте араласу стратегияларын енгізу.

Зерттеу әдістері:

1. Бақылау әдісі.

Зерттеу барысында балалардың мінез-құлқы мен өзара әрекеттесуін тіркеу мақсатында бақылау әдісі қолданылды. Балалардың ойын, тамақтану және серуендеу кезіндегі әрекеттері мұқият зерттелді. Мысалы, ойын алаңында кейбір балалардың топқа қосылмай, өздігінен ойнауы, жалғыз жүруі немесе өз ойын білдіру кезіндегі кішкентай өзгерістер тіркелді. Мұндай жағдайларда баланың топтан оқшауланып қалуы немесе эмоциялық қиыншылықтарын білдіруі ықтимал. Нақты мысал ретінде, кейбір балабақшада бір бала жиі өздігінен ойнап, топтық ойынға араласпайтыны анықталды, бұл оның топ ішінде оқшауланууын және эмоцияларды дұрыс білдіруде қиындықтар туындауын көрсетеді.

2. Сауалнама әдісі.

Зерттеу барысында тәрбиешілер мен балабақша қызметкерлеріне, сондай-ақ ата-аналарға арналған арнайы сауалнамалар жүргізілді. Сауалнамалар арқылы буллингке ұшырау мүмкіндігі, оның белгілері мен жиілігі анықталды. Мысалы, «Сіздің бақылауыңыз бойынша, балаңыз топ ішінде жиі жалғыз жүреді ме?» деген сұрақ қойылып, әлеуметтік оқшаулану мәселесін бағалау жүргізілді. Бұл әдіс көмегімен балалардың топтағы қарым-қатынасындағы ерекшеліктері мен мәселелері туралы нақты деректер алынды.

3. Ата-аналармен әңгімелесу әдісі.

Баланың мінез-құлқы мен эмоционалдық тұрақтылығын дәл бағалау мақсатында ата-аналармен жеке әңгімелесу жүргізілді. Ата-аналардан баланың үйдегі көңіл-күйі, ұйқы режиміндегі өзгерістер және тамақтану әдеттері туралы сұраныс алынып, мектептегі жағдаймен салыстырылып талданды. Бұл әдіс ата-аналардың бала дамуы мен оның мектептегі мінез-құлқы арасындағы

байланысты тереңірек түсінуге мүмкіндік берді.

4. Эмоцияны тану әдісі.

Балалардың ішкі сезімдері мен эмоционалдық күйін анықтау мақсатында арнайы шығармашылық тапсырмалар мен ойындар ұйымдастырылды. Осы әдіс аясында балаларға өздерінің көңіл-күйін, қуанышын, көңілсіздігін немесе қорқынышын бейнелейтін суреттер салдыру тапсырылды немесе рөлдік ойындар арқылы өз сезімдерін жеткізуге мүмкіндік берілді. Бұл тәсіл балалардың табиғи түрде өз эмоцияларын ашып көрсетуіне ықпал етіп, олардың ішкі әлеміндегі нақты өзгерістер мен қиыншылықтарды анықтауға көмектесті. Мысалы, бір бала өз достарын немесе қоғамдағы орындарын суретке түсіру арқылы көрсеткенде, оның кейбір әлеуметтік жағдайларда оқшаулану немесе өз ойын жеткізу қиыншылықтары анықталды. Осылайша, балалардың эмоционалдық күйін бағалау арқылы, мұғалімдер мен мамандар ерте белгі ретінде буллингке ұшырау ықтималдығын анықтап, оны болдырмауға бағытталған профилактикалық шараларды жоспарлауға мүмкіндік алды.

Тәрбиешілерге буллингтің алдын алу бағытында кәсіби даярлықты арттыру маңызды. Бұл үшін арнайы семинарлар мен тренингтер ұйымдастыру қажет, мұнда педагогтар баланың мінез-құлқындағы ауытқуларды уақытында байқай алатын дағдыларды меңгереді. Сонымен қатар, топ ішінде қауіпсіз, қолдаушы атмосфера қалыптастыру үшін эмоционалдық жағдайға әсер ететін тиімді әдістерді пайдалану ұсынылады. Балалар арасындағы өзара қарым-қатынасты жүйелі бақылау мен жазып отыру арқылы тәрбиеші буллингтің жасырын формаларын ерте сатысында анықтай алады.

Ата-аналарға баламен сенімді байланыс орнату, оның ішкі сезімдерін түсіну және ашық қарым-қатынас жүргізу бағытында психологиялық қолдау көрсету маңызды. Бұл үшін ата-аналармен топтық кездесулер өткізу, тәжірибе алмасу және мамандардың кеңесін тыңдау ұсынылады. Балабақша мен үй арасындағы тәрбие процесінде тұрақты кері байланыс орнату - баланың психологиялық саулығын қамтамасыз етудің тиімді жолы.

Әдебиеттер:

1. Луканина М.Ф., Терехова Е.В., Журавлев И.Г., Мельникова Н.Н., Дьяконова Е.А. Алгоритм работы специалиста в случае выявления буллинга в детском коллективе. - https://psy.su/feed/12147/?ysclid=m24s0b13cn885260680
2. Буллинг - причины, формы, профилактика (для педагогов, воспитателей). - Методические рекомендации. - Волгоград: МБУ ИМЦ Волгограда, 2015. - 18 с.
3. ҚР Денсаулық сақтау министрлігінің Қоғамдық денсаулық сақтау ұлттық орталығы жүргізген 2022 жылғы зерттеу нәтижелері. - https://www.gov.kz/memleket/entities/dsm/press/news/details/624537?lang=kk
4. ҚР Денсаулық сақтау министрлігінің Қоғамдық денсаулық сақтау ұлттық орталығы. Қазақстандағы балалар мен жасөспірімдердің психикалық денсаулығына әсер ететін факторлар туралы есеп. - Нұр-Сұлтан, 2022.

ПСИХОЛОГИЯ ҒЫЛЫМЫНДАҒЫ ГЕНДЕРЛІК МӘДЕНИЕТТІ ЗЕРТТЕУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Маликов Б.Ж.
Жансерикова Д.А.

Қазіргі психологияда адамның гендерлік ерекшеліктері мен тұлғалық типтері арасындағы байланыс маңызды зерттеу саласына айналды.

Гендерлік даму тұлға ерекшеліктеріне және оның психологиялық айырмашылықтарына байланысты соңғы уақытта белсенді талқыланатын мәселелердің бірі. Себебі, қоғамдық ортадағы тұлға рөлі, оның ішінде, ерлер және әйелдер мәселелері қазір айтарлықтай өзгерістерге ие болып отыр. Ер адамдар мен әйел адамдар арасындағы тұлғалық ерекшеліктер олардың отбасындағы, қызмет барысындағы доминанттық қатынасын нақты көрсетеді. Қызмет барысында байқалатын ерекшеліктердің біріне лидерлікті жатқызуға болады.

Ғылыми зерттеулер ілгерілеген сайын, биологиялық тұрғыдан алғанда, ерлер мен әйелдер арасындағы айырмашылықтардан гөрі ұқсастықтар әлдеқайда көп екендігі белгілі болды. Көптеген зерттеушілер тіпті әйелдер мен ерлер арасындағы жалғыз айқын және мағыналы биологиялық айырмашылық олардың ұрпақты көбейтудегі рөлінде деп санайды. Бүгінгі күні еркектердің бойы, салмағының жоғарылауы, бұлшықет массасы мен физикалық күші сияқты «типтік» гендерлік айырмашылықтар өте өзгермелі және әдетте ойлағаннан әлдеқайда аз жыныстық қатынасқа байланысты екені анық. Әйелдер мен ерлердің психологиялық қасиеттерін, мінез-құлық үлгілерін, іс-әрекеттерін, кәсіптерін биологиялық жыныс емес, әлеуметтікмәдени нормалар түптеп келгенде анықтайды. Қоғамда еркек немесе әйел болу белгілі бір анатомиялық ерекшеліктерге ие болу ғана емес, ол бізге жүктелген белгілі бір гендерлік рөлдерді орындауды сипаттайды.

Гендер психологиясы-бұл психологиялық ғылымдардың бір саласы. Бұл саланы қарастыру тек XX ғасырдың 70-ші жылдарынан бастау алады.

Гендерлік психология алғашында көптеген ғылымдарда қарастырыла бастады, оның ішінде философтардың, әлеуметтанушылардың, демографтардың, этнографтардың, сонымен бірге психологтардың зерттеулерінде көріне бастады.

Гендерлік психологияның пәндік қалыптасу кезеңі және жаратылыстану ғылымдар негізінің құрылуы батыстың көптеген елдерінде қоғамдағы ситуациялар өзгеруімен байланысты болды. Атап айтқанда, Францияда, Англияда және АҚШ-та әйелдерді босату жөнінде әрекеттер қарастырылды. Бұл қорғанысты біз жыныстар психологиясының ғылым ретіндегі даму тарихының бір бөлімі ретінде қарастырамыз. Феминизм түсінігі (лат.femina-әйел) XIX ғасырдың I жартысында француз тілінде жарық көрді. 1830 жылы басқа термин - «эмансировандық әйел» (лат. emansipatio - бостандыққа шығу) пайда болды. Феминизм өзінің даму тарихы бойынша әйелдердің ер

адамдармен физикалық тұрғысынан тең екенін көрсетеді және мәдени феминизм - әйелдер табиғатта ер адамдардан жақсырақ екенін дәлелдеуге тырысады. Егер әйелдер билікте болса, онда әлемде әділеттілік орнайды - соғыстар, экологиялық жарылыстар және т.б.жағдайлар болмайды деп түсіндіреді [1].

Ж.К. Каримова, С.Т. Қалдыбек өз зерттеулерінде феминистік қозғалыстың пайда болғаннан бастап әйелдердің құқықтарын үнемі және жүйелі түрде қорғауды және феминистік қозғалыстың қоғамдық-саяси өмірде маңызды рөл атқарғанын тұжырымдайды. Олар әйелдердің азаттығы, репродуктивті құқықтары, тұр-мыстық зорлық-зомбылық, декреттік демалыс, тең жалақы, әйелдердің сайлау құқығы, жыныс-тық қудалау және жыныстық зорлық-зомбылық. Феминистік қозғалыстың басымдықтары туралы мәселелерге қоғамның назарын аударады [2].

Н.М. Садыкова, З.Б. Мадалиева, Э.Т. Адилова гендерлік бірдейлілік тұлғадағы мінез-құлқы мен өзара қарым-қатынасына гендерлік стереотиптер әсері, сондай-ақ психологиялық стресті жеңуде гендерлік бірдейлілік ерекшеліктерін зерттеген. Әйелдер мен ерлердің психологиялық қасиеттерін, мінез-құлық үлгілерін, іс-әрекеттерін, кәсіптерін биологиялық жыныс емес, әлеуметтікмәдени нормалар түптеп келгенде анықтайды. Қоғамда еркек немесе әйел болу белгілі бір анатомиялық ерекшеліктерге ие болу ғана емес, ол бізге жүктелген белгілі бір гендерлік рөлдерді орындауды сипаттайды [3].

Ал, маскулиндік мәдениет тек қана әйелдерге ғана емес, сонымен бірге ер адамдарды мұңайту сезімі мен түр өзгерісіне әкеледі. Әдетте, мускулиндік - ерлердің қасиеттеріне дәстүрлі түрде тәуелсіздік, батылдық, үстемдік, агрессивтілік, тәуекелге бару, тәуелсіздік, өзіне деген сенімділік және т.б. жатады. Арнайы зерттеулер (Christiansen K., Knussmann R., 1987) генерализацияланған спонтанды агрессиялық пен жыныстық агрессияның қандағы андрогендер (ерлер жыныстық гормондар) деңгейімен өзара байланысты бары анықталған.

Психологиялық жыныс - әр адам көптеген психологиялық қасиеттер өкілі. Кейбір белгілі әмбебап болып көрінеді, ал кейбір белгілер дәстүрлі түрде әдетте еркек немесе әйел психологиясымен байланысты. Кейбір типтік еркек немесе әйел белгілерінің өзіндік эволюциялық-генетикалық және физиологиялық негіздері мен алғышарттары болады. Мысалы, агрессивтілік пен үстемділік деңгейлері (әдетте еркектік қасиеттері ретінде қарастырылады) белгілі болғандай, бұл ерлер жыныстық гормондарының - андрогендердің - жеке адмадардағы концентрация деңгейімен байланысты. Ал басқа қасиеттер әлеуметтену, тәрбилеу және тұлғаның дамуы барысында қалыптасады. Әйтпесе, маскулиндік пен фемининдікке қатысты әлеуметтік стереотиптердің болуы кездейсоқ емес. Дегенмен, әдетте еркектік немесе әйелдік психологиялық қасиеттерді меңгеру факторлардың екі тобының да - биологиялық және әлеуметтік әсерлерінің біріккен әсерінің нәтижесінде пайда болды. Бұл контексте психологиялық жыныс биологиялық жыныстан түбегейлі ерекшеленеді. Биологиялық жыныс - адамның физиологиялық ерекшеліктеріне

(қалыпты жыныс мүшелері, хромосомалар, гормондар) негізделген түсінік, ал психологиялық жыныс адамның ішкі өзіндік қабылдауына, мінез-құлқына және әлеуметтік рөлдеріне байланысты болады. Психологиялық жыныс феноменіне қатысты үш негізгі түсінік бар: маскулиндік, фемининдік және андрогиндік. Бұл ұғымдар адамның мінез-құлқы мен психологиялық сипаттамаларын сипаттайды, олардың арасында гендерлік айырмашылықтар мен ортақ қасиеттер болуы мүмкін [4].

Сонымен, жыныстар стратификациясы өзіндік бейнелі жыныстар идеологиясы болып табылады, яғни әрбір мәдениетте ер мен әйел үшін өздерінің қалауларына сәйкес сапалары жөнінде көрсетілімдерді мазмұндайды.

Зерттеу тақырыбының өзгектілігі мен теориялық шолу нәтижелеріне сүйене отырып, біз студенттер тобында гендерлік өзгешеліктерді тәжірибеде зерттеу мақсатында С. Бем «Маскулиндік-фемининдік» әдістемесін қолдандық [5]. Әдістеме мақсаты: психологиялық жынысты диагностикалау үшін және жеке тұлғаның андрогиния, маскулиндік және фемининдік дәрежесін анықтау.

Әдістеме ЖОО студенттеріне жүргізілді. Таңдама саны - 25 адам соның ішінде сыналушылардың 15 ұл, 10 қыз. Бұл жұмыста 25 адамның маскулин, феминин, андрогин және бейтарап типтерінің ұпайлары негізінде олардың тұлғалық типтері анықталып, гендерлік тұрғыда сараптама жүргізілді.

Тұлғалық типтердің гендерлік ерекшеліктері бойынша талдау жасалынды (Кесте 1).

Кесте 1. С. Бем әдістемесі бойынша 25 сыналушының нәтижесі.

№	Жынысы	Маскулин ұпайы	Феминин ұпайы	Типі
1	Ер	5.8	3.2	Маскулинді
2	Ер	4.9	4.7	Андрогинді
3	Ер	3.2	2.9	Бейтарап
4	Ер	5.6	4.0	Маскулинді
5	Ер	4.3	4.9	Фемининді
6	Ер	5.1	2.8	Маскулинді
7	Ер	4.6	4.6	Андрогинді
8	Ер	2.9	3.1	Бейтарап
9	Ер	4.2	5.3	Фемининді
10	Ер	5.5	3.0	Маскулинді
11	Ер	5.2	4.9	Андрогинді
12	Ер	5.9	3.2	Маскулинді
13	Ер	4.0	4.3	Андрогинді
14	Ер	5.7	3.5	Маскулинді
15	Ер	4.4	2.7	Маскулинді
16	Қыз	3.1	5.6	Фемининді
17	Қыз	4.5	4.5	Андрогинді
18	Қыз	3.0	3.2	Бейтарап
19	Қыз	2.8	5.3	Фемининді
20	Қыз	4.2	4.9	Андрогинді
21	Қыз	5.1	4.8	Андрогинді
22	Қыз	2.9	5.5	Фемининді

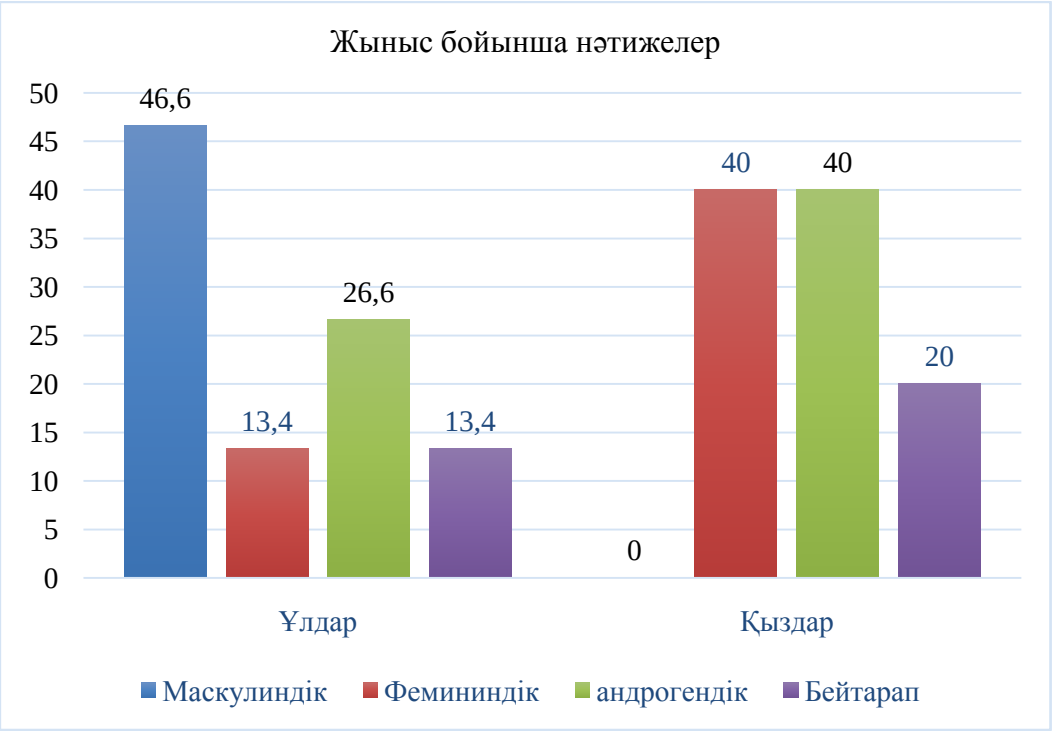
23	Қыз	3.0	3.0	Бейтарап
24	Қыз	3.8	5.1	Фемининді
25	Қыз	4.5	4.2	Андрогинді

Тәжірибе нәтижесінде алынған мәліметтерге сандық және сапалық талдау нәтижесінде келесі көрсеткіштер анықталды, яғни мәліметтерге сәйкес, сыналушылардың басым көпшілігі маскулинді (7), фемининдік (2), андрогендік (4) типтерге жататындығы анықталды. Бұл олардың еркектік қасиеттерінің басымдығын көрсетеді, яғни маскулинді тәуелсіздік, талапшылдық, үстемдік, агрессивтілік, тәуекелге бару, өзіне сенімділік, өзіне сенімділік және т.б. сияқты қасиеттер жатады. Сонымен қатар өзін-өзі бағалаудың жоғарылығымен және сыртқы келбетін (физикалық) бағалауымен ерекшеленеді.

Ал қыздар арасында андрогинді (4 қыз) және фемининді (4 қыз) типтер басым (әрқайсысы 4 адам), яғни фемининдік жұмсақтық, сезімталдық, ұялшақтық, нәзіктік, жылылық, кешірімшілдік, эмпатия және т.б. сияқты қасиеттерді қамтиды. Әйелдіктің әлеуметтік стереотиптері тұлғаның өрістік аспектілері мен іскерлік мансаптың сәттілігімен азырақ айналысады, бірақ сонымен бірге эмоциялық аспектілерге айтарлықтай көңіл бөледі.

Андрогинде бұл белгілер үйлесімді және бірін-бірі толықтырады деп болжанады. Еркек пен әйелдік белгілердің мұндай үйлесімді интеграциясы андрогиндік типтің бейімделу мүмкіндіктерін арттырады деп саналады.

Сонымен қатар, үлкен жұмсақтық, әлеуметтік байланыстардағы тұрақтылық және олар өзін-өзі жоғары құрметтеу, өзіне деген сенімділік, өзін-өзі қабылдау фонында көрінеді.



Сурет 1.

Андрогинді типтің екі жыныста да бірдей деңгейде кездесуі қазіргі қоғамда гендерлік рөлдердің өзгеріп, тұлғалардың икемділік пен бейімділікке бейім екенін көрсетеді.

Қорытындылай келгенде, зерттеу тұлғалық типтердің жыныспен тығыз байланысты екенін көрсетеді. Ер адамдарда маскулинділік, ал қыздарда фемининдік пен андрогинділік басым. Бұл көрсеткіштер қоғамдағы рөлдік күтулер мен тәрбиелік факторларға да байланысты болуы мүмкін. Болашақта бұл зерттеуді кеңейтіп, жас ерекшеліктері мен әлеуметтік жағдайларды да ескере отырып талдау жасау пайдалы болар еді.

Әдебиеттер:

1. Бендас Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие. - СПб.: Питер, 2006. - 431 с.
2. Каримова Ж.К., Қалдыбек С.Т. феминистік марштың қалыптасуы: халықаралық және қазақстандық тәжірибені талдау // ҚҰУ Хабаршысы: Психология және социология сериясы. - 2023. - №3 (86). - Б.94-114.
3. Садыкова Н.М., Әлдибай Ж.М., Мадалиева З.Б., Адилова Э.Т. Стресті жеңудегі тұлғаның гендерлік бірдейлігінің ерекшеліктерін зерттеу // Абай атындағы ҚазҰПУ-нің хабаршысы. Психология сериясы. - 2023. - №1(74). - Б. 28-33.
4. Мамаева Г.Б. Ерлер мен әйелдердің сөз қолданысындағы ерекшеліктер (гендерлікзерттеу): филол. ғыл. канд. ... дисс. - Алматы, 2003. - 150 б.
5. Методика «Маскулинность-фемининность» С.Бем - https://psylab.info

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Несмеянова К.Е.
Альгожина А.Р.

Современные реалии - цифровизация, нестабильность рынка труда и акцент на межличностные компетенции - требуют от системы высшего образования подготовки не только профессионально грамотных, но и эмоционально зрелых, социально активных специалистов. Развитие эмоционального интеллекта и лидерских качеств обучающихся становится приоритетной задачей не только с точки зрения личностного роста, но и как условие успешной адаптации в профессиональной и социальной среде [1].

Эмоциональный интеллект включает способность осознавать, понимать и регулировать собственные эмоции, а также управлять межличностным взаимодействием [2]. Вместе с когнитивными и лидерскими качествами он формирует психологический ресурс, необходимый для эффективной самореализации студентов в учебной и внеучебной деятельности.

Эмоциональный интеллект как самостоятельное направление в психологии стал активно развиваться с конца XX века. П. Саловей и Дж. Майер [2] предложили четырехкомпонентную модель эмоционального интеллекта: восприятие эмоций, использование эмоций в мышлении, понимание эмоций, управление эмоциями.

Каждый компонент выполняет важную регулятивную и когнитивную функцию. Например, способность распознавать эмоции на лицах других людей напрямую связана с качеством межличностной коммуникации, а навык управления эмоциями позволяет сохранять психологическую устойчивость в стрессовых ситуациях [2; 3].

Д. Гоулман дополнил модель Саловея-Майера прикладными навыками. Его концепция включает пять базовых компетенций: самосознание (распознавание собственных эмоций), саморегуляция, мотивация, эмпатия, социальные навыки [3].

Эта модель стала особенно популярной в сфере управления персоналом, психологии лидерства и образования, так как позволяет интегрировать эмоциональные и социальные характеристики в практику развития личности.

Дополнительно, модель Р. Бар-Она акцентирует внимание на социально-адаптивных аспектах эмоционального интеллекта. Его подход включает: внутриличностные и межличностные способности, стрессоустойчивость, адаптивность и общее настроение. Эмоциональный интеллект в этом контексте является не просто эмоциональной компетенцией, а фактором психологического благополучия [6].

Когнитивные качества - это интеллектуальные способности, включая память, внимание, мышление, воображение, принятие решений. В лидерстве когнитивные процессы играют фундаментальную роль: от способности к стратегическому мышлению до гибкости в решении нестандартных ситуаций [4; 5].

Многие модели лидерства основываются на когнитивных предпосылках: теория черт (Stogdill), ситуационные модели (Fiedler), трансформационное лидерство (Bass), где лидер воспринимается как субъект, обладающий высоким уровнем осознанности, эмпатии, способности к прогнозированию и мотивации [5].

Связь между эмоциональным интеллектом и когнитивными способностями раскрывается через понятие когнитивно-эмоционального стиля: эмоциональный интеллект регулирует когнитивную деятельность, снижает влияние искажений, способствует принятию взвешенных решений [8].

Зарубежные подходы к эмоциональному интеллекту формируют теоретический базис. Исследования Дж. Майера, П. Саловея и Д. Карузо рассматривают эмоциональный интеллект как форму интеллекта, а не просто личностную черту. Они ввели в научный оборот MSCEIT - тест, оценивающий способность к эмоциональной регуляции и осознанию [2]. Работа Д. Карузо связала эмоциональный интеллект с лидерской эффективностью, показав, что успешные лидеры демонстрируют высокий уровень эмоциональной осведомленности и эмпатии.

В теории Р. Бояциса и Д. Макклелланда эмоциональные компетенции включаются в состав управленческих моделей как факторы успеха: эмпатия, инициативность, влияние и способность вдохновлять коллектив [7].

Российские исследования (И.Н. Андреева, Д.В. Люсин, Е.А. Сергиенко)

обращают внимание на культурные аспекты эмоционального интеллекта. И.Н. Андреева считает эмоциональный интеллект интегративной характеристикой, формирующейся в процессе социализации и зависящей от норм культурной среды [9].

Д.В. Люсин акцентирует внимание на внутриличностной и межличностной составляющей эмоционального интеллекта, а также разработал отечественную методику ЭмИн [8].

Е.А. Сергиенко связывает эмоциональный интеллект с когнитивными процессами, указывая на важность эмоциональной информации в принятии решений. Эмоциональный интеллект, по ее мнению, формирует основы социальной успешности и личностной адаптации.

Также важно отметить, что в российской науке акцент делается на рефлексивную природу эмоционального интеллекта - способность не просто распознавать эмоции, но и анализировать их, понимать собственную мотивацию и влияние эмоций на поступки [9].

Казахстанская научная школа, в частности труды С.Б. Нургалиевой и А.Р. Альгожиной, акцентируют внимание на средовых условиях формирования эмоционального интеллекта. Нургалиева рассматривает эмоциональный интеллект как компонент профессиональной подготовки, особенно важный в условиях межкультурной и многоязычной образовательной среды [10].

А.Р. Альгожина предлагает рассматривать эмоциональный интеллект как ядро эмоционально-психологического ресурса педагога и студента. В своих исследованиях она выявляет тесную связь между эмоциональным интеллектом, стрессоустойчивостью и лидерским поведением. Особенность ее подхода - ориентация на взаимосвязь эмоционального интеллекта с профессиональными качествами, такими как мотивация, адаптивность, эмпатия и организационные способности [11; 12; 13].

Казахстанский контекст также включает воспитательные аспекты: коллективизм, уважение к старшим, эмоциональная сдержанность и значимость групповой гармонии. Все эти факторы влияют на специфику проявлений эмоционального интеллекта и лидерства в образовательной среде Казахстана.

Особый интерес представляют работы А.Р. Альгожиной, в которых эмоциональный интеллект рассматривается как ключевой ресурс личностной зрелости и профессионального становления преподавателей и студентов.

В исследовании "Cross-cultural study of the qualitative aspects of higher education teachers' emotional intelligence" [11] показано, что эмоциональный интеллект является универсальным фактором межкультурной педагогики. Исследование охватывает преподавателей вузов Казахстана и России, сравнивает эмоциональную компетентность и делает акцент на связи эмоционального интеллекта с лидерскими и коммуникативными качествами.

В статье "Исследование развития эмоционального интеллекта педагогов высшей школы" [12] автор делает акцент на важности развития эмоционального интеллекта для устойчивости, самооценки и способности к лидерскому поведению. Подчеркивается, что педагоги с высоким

эмоциональным интеллектом более успешны в групповой работе, умеют управлять стрессом и мотивировать студентов, что можно экстраполировать и на самих обучающихся.

Также А.Р. Альгожина в своих публикациях связывает эмоциональный интеллект с такими профессионально важными качествами, как креативность, инновационное поведение, устойчивость к деструктивному влиянию внешней среды, способность к быстрой адаптации [13].

В заключении можно сказать, что эмоциональный интеллект, когнитивные способности и лидерский потенциал образуют интегральную структуру личностной зрелости обучающихся, от которой зависит их академическая успешность и социальная адаптация. Сравнительный анализ зарубежных, российских и казахстанских подходов показывает, что развитие этих качеств должно быть приоритетом современной педагогической практики.

Исследования по эмоциональному интеллекту доказывают необходимость целенаправленного формирования эмоционального интеллекта как основы лидерского поведения и профессионального роста студентов. Именно эмоционально компетентные обучающиеся становятся лидерами нового поколения - гибкими, устойчивыми, социально ответственными и готовыми к вызовам XXI века.

Литература:

1. Мэрфи К. Эмоциональный интеллект и управление поведением. - М.: Эксмо, 2010.
2. Mayer J.D., Salovey P. What is emotional intelligence? // Emotional Development and Emotional Intelligence. - NY: Basic Books, 1997.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. - М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019.
4. Bar-On R. Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In: Bar-On, R., Parker, J.D.A. (Eds.), Handbook of Emotional Intelligence. - San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
5. Гарднер Г. Структура разума. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2007.
6. Лидерство: теория и практика / Под ред. П. Нортауса. - М.: Юрайт, 2018.
7. Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект как способность: структура и диагностика. - М.: Смысл, 2004.
8. Richard E. Boyatzis Emotional and Social Intelligence Competencies and the Intentional Change Process, 2019.
9. Сергиенко Е.А. Эмоциональный интеллект: к интеграции когнитивных и аффективных компонентов // Вопросы психологии. - 2017. - №1. - С. 23-34.
10. Нургалиева С.Б. Эмоциональный интеллект и его значение в формировании личности // Вестник КазНПУ. - 2021. - №1(55). - С. 112-116.
11. Algozhina A. et al. Cross-cultural study of the qualitative aspects of higher education teachers' emotional intelligence // JARHE. - 2021. - Vol.14. - pp. 1099-1113,
12. Альгожина А.Р., Сабирова Р.Ш., Капашева Г.А. Исследование развития эмоционального интеллекта педагогов высшей школы // Вестник КазНПУ. Серия «Психология». - 2021. - №4(69).
13. Альгожина А.Р. Современный взгляд на профессионально важные качества педагогов. - Аэтерна, 2020.

16-17 ЖАСТАҒЫ ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ КІНӘ СЕЗІМІ МЕН ТҰЛҒАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕР АРАСЫНДАҒЫ БАЙЛАНЫС

Нұртазина Ж.М.
Бурленова С.О.

Кіріспе

Әр адам өз өмірінде кінә сезіміне тап болды. Кінә- сезімтал, жауапты тұлғаның маңызды құрамдас бөлігі [1]. Кінә белгілі бір мінез-құлықпен байланысты жағымсыз эмоция ретінде қарастырылады. Бұл адамдарды өздерінің теріс қылықтарын мойындауға, жауапкершілікті өз мойнына алуға және түзетуге тырысады. Бұл жасөспірімдерге өз қателіктерінен сабақ алуға және жауапкершілік сезімін дамытуға көмектеседі [2].

Жасөспірім кезіндегі кінә мен ұят сезімдерінің психологиялық ерекшеліктері осы жас кезеңінің дамуындағы әлеуметтік жағдайдың ерекшеліктерімен, жетекші іс-әрекеттермен және жасқа байланысты жаңашылдықтармен тікелей байланысты. Бұл кезең кінә сезіміне бейімділікпен сипатталады. Сондықтан жасөспірім кезінде кінә сезімінің қалыптасу мәселесі өзекті бола түсуде [3].

Темперамент - бұл адамның туа біткен ерекшеліктері, олар реакцияның қарқындылығы мен жылдамдығының динамикалық сипаттамаларын, эмоционалды қозғыштық пен тепе-теңдік дәрежесін, қоршаған ортаға бейімделудің жеке ерекшеліктерін анықтайды [4; 68].

Зерттеу жұмыстары.

Зерттеудің бірінші кезеңінде біз "кінә мен ұят сезімдерін өлшеу" әдісін қолдандық (test of Self-Conscious Affect (TOSCA) Дж. П. Тангней (1989)" бейімделу И.А. Белик (2006). Іріктеме Қарағанды облысы білім басқармасының №1 "Білім-инновация" лицей-интернатының 11 сыныбының 30 оқушысынан тұрады.

"Кінә мен ұят сезімдерін өлшеу"(TOSCA) әдісінің 2 тармағы бойынша деңгейлік үлес көрсетілген (1 кесте).

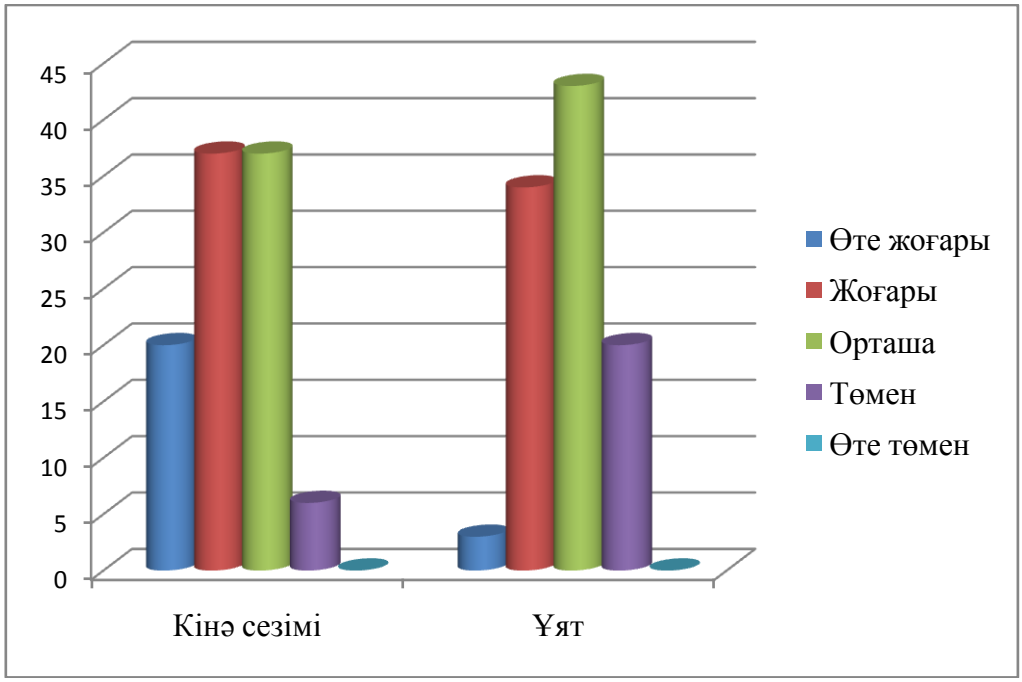
1 кесте. 30 оқушыны деңгейі бойынша талдау(пайыз).

Деңгей	Кінә сезімі	Ұят
1-өте мөмен	-	-
2-төмен	6%	20%
3-орташа	37%	43%
4-жоғары	37%	34%
5-өте жоғары	20%	3%

30 баланың 80%-ы кінә сезімін және 77% ұят сезімі орташа және жоғары деңгейде сезінеді.

В.А. Сухомлинский кінәні тәрбиеленген адамның асыл сезімі деп жазды; кінәні тек ақымақ пен моральдық надан сезінбейді [5].

0-20% аралығындағы (өте төмен деңгей) ешбір оқушыда кездеспеген. Яғни, кінә мен ұятты мүлде сезінбейтін бала болмаған. Бұл көрсеткіш - 11-сыныптағы ұл балалардың эмоциялық-адамгершілік дамуы дұрыс жолда екенін білдіреді (1-сурет).



1-сурет. Кінə сезім деңгейі (пайыз)

Зерттеудің екінші кезеңінде Т.В. Маталин (1992), Hans Eysenck (1963) бойынша "тұлғаның сипаттамалық сипаттамаларын жедел диагностикалау (Холл)" әдісі жүргізілді. Нәтижелері бойынша ең көп кездесетіні 33%-і меланхолик, ең азы 17%-і флегматиктер. Ал қалғандарынан 27%-і холерик болса, 23 %-і сангвиник. Сонымен қатар 50%-ы экстраверт және 50%-ы интроверт. Ал нейротизм бойынша 60%-ы жоғары немесе орташа нәтиже, ал 40%-ы бойынша тұрақтылық көрінеді.

Зерттеудің үшінші кезеңінде "Кінə мен ұят сезімдерін өлшеу"(TOSCA) әдістемесінің нәтижелерін Т.В. Маталин (1992), Hans Eysenck (1963) "тұлғаның сипаттамалық сипаттамаларын жедел диагностикалау (Холл)" әдісімен салыстырдық (2 кесте).

2 кесте. Кінə сезімі мен темперамент бойынша нәтижелер.

Темперамент	Кінə сезімі										Жоғары және өте жоғары нәтиже бойынша
Холерик	35	60	42	48	30	42	45	59			37%
Сангвиник	69	63	54	51	59	66	56				100%
Меланхолик	48	62	37	62	35	52	35	49	37	69	60%
Флегматик	46	43	29	51	36						40%

Сангвиниктер: 100% қатысушы жоғары (57%) және өте жоғары (43%) кінә сезімін сезінеді.

Меланхоликтер: 40% орташа, 30% жоғары, 30% өте жоғары деңгейде.

Холериктер: 50% орташа, 37% жоғары, 13% төмен.

Флегматиктер: 40% орташа, 40% жоғары, 20% төмен.

Кесте бойынша ең жоғары кінә сезімі сангвиниктерде, ең төмен флегматиктер мен холериктерде, ал меланхоликтерде кінә сезімі орташа мен жоғары аралығында жиі кездеседі (3 кесте).

3 кесте. Кінә сезімі деңгейі мен темперамент(пайызбен).

Деңгей	холерик	сангвиник	меланхолик	флегматик
1-өте мөмен	-	-	-	-
2-төмен	13%	-	-	20%
3-орташа	50%	-	40%	40%
4-жоғары	37%	57%	30%	40%
5-өте жоғары	-	43%	30%	-

Жалпы ұқсастық.

Ең алдымен, барлық төрт темпераментте де «өте төмен» деңгей мүлде жоқ. Бұл - жасөспірімдердің барлығы, қай темпераментке жатса да, бір деңгейде болсын кінә сезімін бастан кешіретінін көрсетеді. Яғни, кінә сезімі - жасөспірімдерге ортақ, маңызды эмоциялық компонент. Бұл олардың моральдық дамуының, ішкі өзін-өзі реттеудің белгісі.

1. Сангвиник пен Меланхолик: Ұқсастығы неде?

Бір қарағанда бұл екеуі қарама-қарсы темпераменттер сияқты:

Сангвиник - ашық, көпшіл, эмоцияны оңай білдіреді.

Меланхолик - тұйық, сезімтал, ішке бүгіп сақтайды.

Бірақ кінә сезімін сезіну тұрғысынан екеуінде де бір нәрсе бар - олар екеуі де адамдармен қарым-қатынасқа мән береді. Тек:

Сангвиник - сырттан қолдау алғысы келеді, сондықтан біреуге жаман нәрсе істеп қойса, өзін кінәлі сезінеді, өйткені ол басқалардың қабылдауына тәуелді.

Меланхолик - ішкі рефлексиясы мықты, бәрін жүрекке жақын алады, сондықтан ұят пен кінә оны көп мазалайды.

Ортақ тұсы: Екеуі де - басқалардың пікірі мен қарым-қатынасын маңызды санайтын темпераменттер. Яғни, олардың кінә сезімі - ішкі моральдық нормалар мен әлеуметтік ортадағы қарым-қатынасқа сезімталдықпен байланысты.

2. Холерик пен Флегматик: Неліктен ұқсас?

Тағы да бір-біріне қарама-қарсы сияқты:

Холерик - белсенді, импульсивті, эмоцияны тез шығарады.

Флегматик - баяу, сабырлы, эмоцияны ішінде сақтайды.

Бірақ бұл екеуін кінә сезімі тұрғысынан байланыстыратын бір маңызды фактор бар - олар эмоцияны тұрақты түрде бастан кешірмейді немесе оны ұзақ уақыт бойы уайымдамайды.

Холерик - бірдеңеге ренжіп, ашуланса да, тез ұмытып кетеді. Кінә сезімі пайда болуы мүмкін, бірақ ол ұзақ тұрақтамайды.

Флегматик - жағдайды байыппен қабылдайды, эмоциямен емес, ақылмен шешуге бейім, сондықтан кінәні тым терең сезінбеуі мүмкін.

Ортақ тұсы: Екеуі де эмоцияны іште ұзақ сақтамайды немесе оны талдап, қайта-қайта ойламайды. Бұл - кінә сезімінің жоғары болмауына ықпал етеді.

Қорытындылай келе, зерттеу нәтижелері жасөспірімдердің кінә сезімін қалыптастыруда темпераменттің де рөл атқаратыны көрсеттілді, бұл олардың жеке тұлғалық дамуы мен әлеуметтік бейімделуіне айтарлықтай әсер ететінін дәлелдеді. Алынған эмпирикалық деректер мен теориялық негіздер болашақта жасөспірімдердің психологиялық дамуын қолдауға бағытталған тәрбиелеу, білім беру және әлеуметтік қолдау бағдарламаларын жетілдіруде негіз болып қызмет ете алады.

Әдебиеттер:

1. Салахова А.Р., Льдокова Г.М. Взаимосвязь переживания одиночества и чувства вины у детей подросткового возраста // Теория и практика современной науки. - 2017. - №5(23). - С. 711-713.
2. Кінә мен Ұятқа жүгіну [Электрондық ресурс] - URL: https://www.alisbh.com/blog/how-to-address-guilt-and-shame-in-adolescents/
3. Кухтова Н.В., Панютина В.В. Коррекция проявлений вины и стыда у подростков // Служба практической психологии в системе образования: тенденции и перспективы: сб. материалов XXVI междунар. науч.-практ. конф. - Санкт-Петербург: СПб АППО, 2022. - Вып. XXVI. - С. 62-65.
4. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - М.: Академический проект, 2003. - 570 с.
5. Ильин Е.П. Психология совести. Вина, стыд, раскаяние. - СПб.: Питер, 2017. - С. 54-55.

МЕКТЕПТЕГІ ОРТА БУЫН ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ АРАСЫНДАҒЫ БУЛЛИНГ МӘСЕЛЕСІ

Нұртазина М.А.
Исина С.С.

Қазіргі қоғамда балалар мен жасөспірімдер арасында әлеуметтік қарым-қатынастың күрделене түсуі түрлі жағымсыз құбылыстардың, соның ішінде буллингтің кең таралуына себеп болуда. Буллинг - білім беру мекемелерінде, соның ішінде мектептерде жиі кездесетін, жүйелі түрде қайталанып отыратын психологиялық немесе физикалық қысым көрсету әрекеті [1]. Бұл мәселе оқушылардың психологиялық денсаулығына, оқу үлгеріміне және тұлғалық дамуына теріс әсер ететіні анық. Сол себепті буллингтің мәнін ашу, оның себептері мен салдарын зерттеу бүгінгі күннің өзекті мәселелерінің бірі болып отыр.

Буллинг (ағылшын тілінен bullying - қоқан-лоққы көрсету, қорқыту) - бір тұлғаның екінші тұлғаға қатысты жүйелі түрде агрессия көрсетуі, зорлық-зомбылық әрекеттері арқылы психологиялық немесе физикалық қысым

көрсетуі. Бұл құбылыс көбінесе ұжым ішінде, әсіресе балалар мен жасөспірімдер ортасында байқалады. Буллингтің негізгі белгілері - қасақана әрекет, жүйелілік, күш теңсіздігі және құрбанына зиян келтіру мақсаты.

Буллингтің теориялық негіздері әлеуметтік-психологиялық және педагогикалық бағыттарда қарастырылады. Атақты норвегиялық зерттеуші Дэн Олвеус буллингті мектеп ортасындағы ең өзекті мәселелердің бірі ретінде сипаттап, оны оқушылар арасындағы билік пен күш теңсіздігіне негізделген агрессиялық мінез-құлық ретінде қарастырған. Оның теориясына сәйкес, буллинг агрессордың (буллердің) өз құрбанын бақылауға алу және өз үстемдігін сезіну әрекеті ретінде көрініс табады.

Әлеуметтік оқыту теориясы (А. Бандура) буллинг мінез-құлқының үйрену нәтижесінде қалыптасатынын алға тартады. Яғни, балалар қоршаған ортадағы агрессиялық әрекеттерді бақылау арқылы оларды үлгі ретінде қабылдап, өз мінез-құлқына енгізеді. Сонымен қатар, буллингтің пайда болуына отбасылық тәрбие, мектеп ортасының психологиялық климаты, құрдастарымен қарым-қатынас ерекшеліктері де ықпал етеді [2].

Буллинг құбылысын түсіндіруде когнитивті-диссонанстық теория, фрустрация-агрессия теориясы сияқты әлеуметтік психология теориялары да қолданылады. Бұл теориялар агрессияның адам ішіндегі қанағаттанбаған қажеттіліктердің, эмоциялық кернеудің нәтижесі ретінде пайда болатынын көрсетеді.

Қазіргі таңда білім беру кеңістігінде оқушылардың қауіпсіз психологиялық ортасын қамтамасыз ету маңызды мәселелердің біріне айналып отыр. Бұл тұрғыда буллинг құбылысының мәнін тереңірек түсініп, оның көрініс беру формаларын нақтылау - практикалық және теориялық тұрғыда зор маңызға ие. Буллинг - бұл тек қана жеке тұлғаға бағытталған агрессиялық әрекет емес, ол - әлеуметтік өзара әрекеттестіктің бұзылуынан туындайтын, құрылымдалған психоәлеуметтік құбылыс.

Буллинг ұғымы тар және кең мағынада қарастырылады. Тар мағынада буллинг - жекелеген тұлғаның өз құрдастарына немесе басқа бір тұлғаға жүйелі түрде психологиялық, физикалық, әлеуметтік немесе вербалды қысым көрсетуі. Ал кең мағынада буллинг - тұлғааралық қатынастар жүйесіндегі тепе-теңдіктің бұзылуынан туындайтын, қоғамда қалыптасқан мінез-құлық нормаларын бұзатын әлеуметтік құбылыс ретінде сипатталады.

Буллингтің негізгі түрлері төмендегідей жіктеледі:

1. Физикалық буллинг - денеге зақым келтіру әрекеттерін қамтиды: ұру, итеру, заттарды тартып алу, жолын кесу, дене бітіміне қол сұғу. Бұл буллинг түрі көбіне бастауыш және орта буындағы оқушылар арасында жиі кездеседі.

2. Вербалды буллинг - тіл арқылы келтірілетін психологиялық қысым: мазақ ету, кемсіту, балағат сөздер айту, лақап ат қою, қорқыту. Мұндай әрекеттер адамның өзін-өзі бағалауына, тұлғалық дамуына теріс әсер етеді.

3. Психологиялық (эмоциялық) буллинг - құрбанды оқшаулау, елемеу, қауымдастықтан шеттету, жасырын түрде зиян келтіру. Бұл түрі көбінесе байқалмайды, алайда оның салдары өте ауыр болуы мүмкін.

4. Кибербуллинг - ақпараттық-коммуникациялық технологиялар арқылы жүргізілетін буллинг. Әлеуметтік желілер, мессенджерлер, онлайн ойындар арқылы балаға немесе жасөспірімге бағытталған агрессиялық әрекеттер кіреді. Бұл - заманауи қоғамда кең етек жайып келе жатқан түрі.

5. Сексуалдық сипаттағы буллинг - сексуалдық тақырыптағы қудалау, орынсыз ескертпелер айту, ар-намысқа тию. Мұндай буллинг түрі жасөспірімдердің психоэмоциялық дамуына айтарлықтай зиян келтіреді [3].

Буллинг түрлерінің әрқайсысы тұлғаның жеке қауіпсіздігіне қауіп төндіріп қана қоймай, оның әлеуметтенуіне, ішкі дүниесінің қалыптасуына елеулі кедергілер келтіреді. Сонымен қатар, буллинг - тек қана агрессор мен құрбан арасындағы қатынас емес, ол - ұжым ішіндегі топтық динамиканың бұзылуы, ортадағы жауапкершіліктің, эмпатия мен өзара сыйластықтың жетіспеуімен тікелей байланысты күрделі құбылыс.

Білім беру мекемелерінде қауіпсіз және қолайлы әлеуметтік-психологиялық ортаны қалыптастыру - оқушылардың тұлғалық дамуы мен әлеуметтенуінің негізгі алғышарттарының бірі. Осы орайда, мектептегі буллингтің алдын алу мен болдырмау тетіктерін жүйелі түрде қарастыру - теориялық әрі практикалық мәнге ие [4].

Буллингтің алдын алу жұмыстары кешенді және көпдеңгейлі тәсілді талап етеді. Бұл бағыттағы тиімді стратегиялар келесі қағидаттарға сүйенуі қажет: инклюзияны қамтамасыз ету, психологиялық тұрақтылықты нығайту, тәрбиелік ортаны жақсарту және педагогикалық қарым-қатынасты оңтайландыру.

1. Мектепішілік саясат пен тәртіп мәдениетін қалыптастыру.

Буллингтің алдын алу үшін ең алдымен мектеп деңгейінде бірізді тәртіп кодексі мен оқушы мінез-құлқының этикалық нормаларын қалыптастыру қажет. Бұл құжаттарда буллингтің нақты анықтамасы, оның түрлері және салдары көрсетілуі тиіс. Сонымен қатар, мұғалімдер мен оқушыларға буллингке нөлдік төзімділік саясатын ұстанудың маңыздылығы түсіндірілуі қажет.

2. Психологиялық қызмет пен мониторингтік бақылау жүйесі.

Мектептегі психолог мамандардың кәсіби белсенділігі буллингтің алдын алуда шешуші рөл атқарады. Олар оқушылардың эмоционалды жағдайын, сынып ішілік қарым-қатынасты жүйелі түрде бақылап, әлеуетті тәуекел топтарын ерте анықтауы қажет. Психологиялық сауалнамалар, жеке әңгімелесу, жобалық әдістер арқылы буллингке бейім мінез-құлық индикаторларын дер кезінде тануға болады.

3. Педагог кадрлардың кәсіби даярлығы мен медиация негіздері.

Мұғалімдер мен мектеп қызметкерлері буллингті танып, оған дұрыс әрекет ету үшін арнайы оқыту курстарынан өтуі тиіс. Қақтығыстарды шешудің заманауи әдістері, медиация дағдылары және эмоционалды интеллектті дамыту - мектеп ұжымының кәсіби құзыреттілігінің маңызды бөлігі болуы қажет.

4. Оқушылар арасында эмпатия мен әлеуметтік жауапкершілікті дамыту.

Буллингтің алдын алудың маңызды тәсілдерінің бірі - оқушыларда басқаның эмоциялық жағдайына бейімделу, жанашырлық, ұжымдық рух пен

достық қарым-қатынасты дамыту. Бұл бағытта тренингтер, топтық ойындар, пікірталас алаңдары, драматерапия элементтерімен жүргізілетін тәрбиелік шаралар жоғары нәтижелі бола алады.

5. Ата-аналармен серіктестік байланыс орнату.

Буллингпен күресте ата-аналардың рөлі де елеулі. Мектеп пен ата-ана арасында тұрақты байланыс орнатып, отбасылық тәрбиеде агрессияның алдын алу жолдары түсіндірілсе, оқушының мінез-құлқындағы ауытқулар ерте кезеңде анықталады. Арнайы семинарлар мен практикалық тренингтер ата-аналардың педагогикалық сауаттылығын арттырады.

6. Кибербуллингтің алдын алуға бағытталған цифрлық гигиена.

Цифрлық технологиялардың қарқынды дамуы оқушыларды кибербуллингке ұшырату қаупін күшейтеді. Сондықтан мектеп оқушыларына ақпараттық қауіпсіздік негіздерін үйретіп, әлеуметтік желілерде өзін дұрыс ұстау мәдениетін қалыптастыру қажет. Бұл ретте медиабілім беру бағдарламаларын енгізу тиімді [5].

Ата-аналар мен мұғалімдердің ықпалы.

Буллингтің алдын алуда ата-аналар мен мұғалімдердің ықпалы - шешуші факторлардың бірі. Бұл екі әлеуметтік топ - баланың тұлғалық дамуы мен мінез-құлқының негізгі қалыптастырушылары. Олардың өзара тығыз байланысы мен бірлескен әрекеттері мектептегі агрессияны азайтуға, қауіпсіз орта құруға айтарлықтай үлес қоса алады.

Ата-аналардың рөлі.

Отбасы - баланың алғашқы әлеуметтену ортасы. Ондағы қарым-қатынас стилі, эмоционалдық жағдай, тәрбие тәсілдері баланың сыртқы ортадағы мінез-құлқына тікелей әсер етеді. Агрессиялық, бақылаусыз немесе тым қатал отбасыларда тәрбиеленген балалар көбіне буллингке бейім немесе оның құрбаны болуға икемді келеді.

Ата-аналардың буллингке ықпал ету деңгейі бірнеше бағытта байқалады:

- Профилактикалық ықпал: баламен ашық қарым-қатынас орнатып, оның мектептегі жағдайына қызығушылық таныту.
- Психологиялық қолдау: баланың ішкі жан дүниесін тыңдап, өзін қауіпсіз сезінуіне мүмкіндік беру.
- Білім беру: баланы басқаға зиян келтірмеу, сыйластық, жанашырлық сынды адами құндылықтармен тәрбиелеу.

Сонымен қатар, ата-аналардың мектеппен үнемі байланыста болуы, тәрбие үрдісіне белсенді қатысуы - буллингтің алдын алу жұмысының маңызды бөлігі.

Мұғалімдердің рөлі.

Мектеп - бала үшін екінші әлеуметтік орта. Мұғалім оқушының мінез-құлқына, өзін-өзі бағалауына, әлеуметтік дағдыларына ықпал ететін негізгі тұлғалардың бірі. Мұғалімнің сыныптағы қарым-қатынасты басқару қабілеті, әділдік, эмпатия және эмоционалдық икемділігі - буллингтің туындау немесе алдын алу мүмкіндігін анықтайды.

Мұғалімдер келесі бағыттарда ықпал ете алады:

- Бақылаушы және реттеуші рөл: сынып ішіндегі микроахуалды бақылау,

агрессиялық мінез-құлыққа дер кезінде жауап беру.

• Тәрбиелеуші рөл: балаларға ұжымдық мәдениет, сыйластық және ынтымақтастық құндылықтарын үйрету.

• Үлгі болу: өз әрекетімен оқушыларға қарым-қатынас пен адамгершілік тұрғысында үлгі көрсету.

• Кәсіби даму: буллингке қарсы іс-әрекеттер мен медиация әдістері бойынша білімін жетілдіру [3].

Осыған байланысты осындай зерттеу жүргізілді. Зерттеу барысында орта буын мектеп оқушылары арасында буллингке бейімділік, құрбандану, эмпатия деңгейі, ұжым ішіндегі психологиялық ахуал және кибербуллинг туралы ақпараттылық сияқты негізгі көрсеткіштер анықтау мақсатында. Зерттеудің бастапқы кезеңінде қатысушылардың психоэмоционалдық және әлеуметтік жағдайы арнайы сауалнамалар мен бақылау әдістері арқылы бағаланды. Бұдан кейін, алдын алу мақсатында психологиялық тренингтер, медиабілім сабақтары мен эмпатияны дамытуға бағытталған практикалық жұмыстар жүргізіледі. Нәтижесі 1-кестеде көрсетілген.

Кесте1. Жүргізілген зерттеу жұмысының нәтижесі.

Көрсеткіштері	Бастапқы кезең	Қорытынды кезең
Буллингке ұшырағандар	38% (14 оқушы)	16% (6 оқушы)
Буллингке бей оқушылар	25% (9 оқушы)	11% (4 оқушы)
Қатысушыларда эмпатия деңгейі жоғары	42% (15 оқушы)	72% (26 оқушы)
Ұжымдағы қолайлы қарым-қатынас сезімі	53% (19 оқушы)	83% (30 оқушы)
Кибербуллинг туралы ақпараттану	53% (19 оқушы)	91% (33 оқушы)

Зерттеу барысында алынған мәліметтер буллинг құбылысының мектеп оқушылары арасындағы таралу деңгейін ғана емес, сонымен қатар психологиялық-педагогикалық түзету жұмыстарының тиімділігін де көрсетеді. Алынған нәтижелер әрбір көрсеткіштің артында күрделі әлеуметтік-психологиялық үдерістер жатқанын дәлелдейді.

Ең алдымен, буллингке ұшыраған оқушылардың саны бастапқы кезеңде айтарлықтай жоғары болғаны байқалды. Бұл - мектеп ұжымындағы бірқатар оқушылардың қауіпсіздік, қабылдану және қорғау сезімдерінің жеткіліксіз екенін көрсетеді. Буллингке ұшырау көбінесе тұйық, әлеуметтік дағдылары толық дамымаған, өзін-өзі төмен бағалайтын, қоршаған ортамен қарым-қатынас орнатуда қиындық көретін балалар арасында тіркелді. Олар әдетте ұжым ішінде шеттетілген, эмоционалды қолдаусыз қалған балалар болып табылады.

Екінші маңызды санат - буллингке бейім, яғни агрессиялық мінез-құлыққа икемді оқушылар тобы. Бұл оқушылар өз әрекеттері арқылы басқаларға үстемдік орнатуға, билік жүргізуге ұмтылады. Мұндай мінез-құлық көбіне отбасылық тәрбиенің ерекшеліктерімен, эмоционалды салқындықпен, не керісінше шамадан тыс қадағалаумен байланысты. Бұл балалар өз ішкі күйзелісін сыртқа шығарудың жалғыз жолы ретінде басқаларға қысым көрсетуді таңдайды. Алайда зерттеу соңында бұл топтың да саны азайып,

психоэмоционалды реттеудің оң динамикасы байқалды.

Үшінші маңызды көрсеткіш - эмпатия деңгейінің артуы. Эмпатия - буллингтің алдын алудағы ең маңызды психологиялық қорғаныш факторларының бірі. Бұл қабілеттің жоғарылауы оқушылардың бір-бірінің сезімін түсінуге, ішкі күйіне жанашырлықпен қарауға бейімделгенін көрсетеді. Эмпатияның дамуы ұжым ішінде сенім мен қолдау атмосферасының қалыптасуына, агрессияның азаюына ықпал етеді. Бұл өзгеріс арнайы ұйымдастырылған тренингтер мен дамытушы ойындардың нәтижесінде жүзеге асқанын көрсетеді.

Оқушылардың ұжымдағы қарым-қатынасын қалай сезінетінін сипаттайтын көрсеткіш те жоғары нәтиже көрсетті. Зерттеу соңында ұжымдағы қолайлы ахуалды сезінетін оқушылар саны күрт артты. Бұл – мектеп ортасында сенімді, қауіпсіз әлеуметтік-психологиялық климат қалыптасып келе жатқанын білдіреді. Мұндай ахуал оқушының өзін еркін сезінуіне, белсенді әрекетке баруына, шығармашылық пен өз әлеуетін ашуына мүмкіндік береді.

Соңғы көрсеткіш – кибербуллинг туралы ақпараттану деңгейі – қазіргі заманауи қауіптерге қарсы психологиялық және ақпараттық иммунитеттің қалыптасуын білдіреді. Оқушылар цифрлық кеңістіктегі қауіп-қатерлерді ажырата алуға, өзін қорғай білуге, интернет мәдениетінің ережелерін меңгеруге үйренді. Бұл бағыттағы жетістік медиабілім беру бағдарламаларының тиімділігін айғақтайды.

Жалпы алғанда, жүргізілген әдістемелік жұмыстар мен психологиялық тренингтер балалардың әлеуметтік және эмоционалды дағдыларын дамытуда, қауіпсіз мінез-құлық үлгілерін қалыптастыруда айтарлықтай оң нәтиже берді. Зерттеу нәтижесі оқушылардың психоэмоционалдық саулығын нығайтуда жүйелі, ғылыми негізделген жұмыстардың маңызын дәлелдейді. Бұл - мектептегі буллингтің алдын алу тек профилактикалық шара емес, ол тұлғалық дамуды қолдайтын кең ауқымды педагогикалық-психологиялық процесс екенін көрсетеді. Қазіргі білім беру кеңістігінде мектеп оқушыларының психоэмоционалдық әл-ауқатын қамтамасыз ету, олардың қауіпсіз ортада еркін дамуына жағдай жасау - басым бағыттардың бірі. Бұл тұрғыда буллинг құбылысын жан-жақты зерттеп, оның теориялық негіздерін түсіну, түрлерін анықтау және алдын алу жолдарын нақтылау - тек педагогика мен психология ғылымдарының ғана емес, бүкіл қоғамның ортақ міндетіне айналып отыр.

Зерттеу барысында анықталғандай, буллинг - бұл жеке тұлғаның психологиялық, физикалық немесе әлеуметтік тұрғыда жүйелі түрде зорлыққа ұшырауы немесе өзі агрессор рөлінде әрекет етуі болып табылатын күрделі әлеуметтік-психологиялық құбылыс. Оның вербалды, физикалық, психологиялық, кибер және сексуалдық сипаттағы түрлері қазіргі мектеп өмірінде түрлі формада көрініс табуда. Бұл мәселенің өзектілігі - оның ұзақмерзімді салдарларында, атап айтқанда, тұлғаның ішкі күйзелісі, өзін-өзі бағалау деңгейінің төмендеуі, мектепке деген жағымсыз қатынастың қалыптасуында жатыр.

Мектептегі буллингтің алдын алудың тиімді тәсілдері ретінде кешенді

психопрофилактикалық жұмыстар, мұғалімдер мен ата-аналардың белсенді серіктестігі, оқушыларда әлеуметтік дағдыларды, эмпатияны дамыту және медиа сауаттылықты арттыру қажет екені дәлелденді. Өткізілген әдістемелік жұмыс нәтижесінде қатысушылар арасында буллингке ұшырау мен агрессиялық мінез-құлықтың азайғаны, эмоционалды тұрақтылық пен өзара сыйластықтың артқаны байқалды. Бұл - алдын алу шараларының нақты нәтижеге жеткізетінін көрсетеді [6].

Ата-аналар мен мұғалімдердің ықпалы, олардың бала тәрбиесіндегі үйлесімді әрекеті, психологиялық қолдауы мен тәрбиелік моделінің сапасы оқушының мінез-құлқы мен ортаға бейімделу деңгейін айқындайтын басты факторлардың бірі болып отыр. Сондықтан мектептің барлық қатысушылары - оқушылар, ата-аналар, мұғалімдер мен психологтар - біртұтас жүйе ретінде өзара тығыз әрекеттестік жағдайында жұмыс жасауы қажет.

Осылайша, буллингтің алдын алу - бір реттік шара емес, ол жүйелі, ғылыми негізделген, көпдеңгейлі және ұзақмерзімді педагогикалық-психологиялық үрдіс болуы тиіс. Тек осындай жағдайда ғана мектепте бала үшін қауіпсіз, сенімді, тұлғалық дамуға қолайлы орта құруға мүмкіндік туады.

Әдебиеттер:

1. Олвеус Д. Буллинг в школе: что мы знаем и что можем сделать. - М.: Питер, 2003. - С.25-27.
2. Цветкова Г.Л., Митина Л.М. Психология насилия и буллинга в образовательной среде. - М.: Академический проект, 2018. - С. 69-71.
3. Bandura A. Social Learning Theory. - Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977. - P. 44-55.
4. Мұхамбетжанова С.Қ. Психология: теория және практика. - Алматы: Білім, 2012. - Б.11-12.
5. Rigby K. Children and Bullying: How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School. - Oxford: Blackwell Publishing, 2007. - P. 88-90.
6. Қалиев С.Қ., Айтмамбетова Б.Р. Педагогика: оқу құралы. - Алматы: Рауан, 2004. - Б.66-67.

ИССЛЕДОВАНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ И САМООЦЕНКИ У ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМЫХ ПОДРОСТКОВ

Полякова К.П.
Капбасова Г.Б.

В условиях цифровизации Интернет стал неотъемлемой частью повседневной жизни подростков, предоставляя широкие возможности для общения, получения информации, обучения и самовыражения. Однако активное взаимодействие с цифровой средой сопряжено с рядом рисков, в том числе для психического здоровья. Подростки являются особенно уязвимой группой в силу возрастных особенностей, эмоциональной чувствительности и потребности в социальной поддержке [1].

Интернет-зависимость представляет собой патологическую потребность в

пребывании в онлайн-пространстве и может сопровождаться тревожностью, депрессией, когнитивными нарушениями, нарушениями сна, ухудшением зрения и общего состояния здоровья. К негативным последствиям также относят ослабление социальных связей, кибербуллинг, FOMO (страх упустить что-то важное) и хронический стресс [2, 3].

Подростковый возраст - критически важный этап в становлении личности, сопровождающийся интенсивными когнитивными и социальными изменениями. Согласно Э. Эриксону, в этот период формируется самоидентичность, и усиливаются процессы саморефлексии [4].

Самооценка является важнейшим компонентом личностного развития и влияет на уверенность в себе, стрессоустойчивость и адаптацию к социальным условиям. Нестабильная самооценка может усиливать тревожность, снижать социальную активность и провоцировать изоляцию [5,6,7,8].

Следовательно, цифровая среда, способствует формированию тревожности и недовольства собой, особенно среди активных пользователей социальных сетей.

В связи с этим цель настоящего исследования - выявить взаимосвязь между уровнем Интернет-зависимости, тревожности и самооценки у подростков.

Гипотеза: подростки с высоким уровнем Интернет-зависимости проявляют повышенную тревожность и имеют искаженную (чаще заниженную) самооценку.

Методы исследования:

1) методика диагностики Интернет-зависимости К. Янг;

2) шкала самооценки Розенберга;

3) опросник тревожности Спилбергера - Ханина.

Выборка исследования: 21 подросток (средний возраст 14 лет), обучающийся в Токаревской общеобразовательной школе КГУ.

Процедура исследования включала информирование участников и их родителей, получение согласия на участие, проведение вводной лекции, выполнение диагностических методик и первичную проверку анкет.

Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица1. Распределение участников по уровню Интернет-зависимости.

Интернет-независимые испытуемые (20-49 баллы)	Испытуемые, находящиеся в зоне риска (50-79 баллы)	Интернет-зависимые (80 и выше баллов)
5	8	8

Из таблицы 1 видно, что без признаков Интернет-зависимости - 5 подростков (25%), их результаты варьировались от 40 до 49 баллов. В зоне риска оказались 8 подростков (40%), набравшие от 50 до 79 баллов. Выраженная Интернет-зависимость выявлена также у 8 подростков (40%), с результатами выше 80 баллов.

Средний балл по группе составил 72,86, что свидетельствует о преобладании умеренной степени Интернет-зависимости. При этом

максимальные значения - 117 и 118 баллов - могут свидетельствовать о необходимости психолого-педагогического вмешательства и внимательного наблюдения за состоянием данных подростков.

Интернет-зависимые подростки обладают следующими характеристиками: время, проведенное в интернете, у них постоянно увеличивается, Интернет подменяет собой реальную жизнь, происходит ухудшение самочувствия вне интернет активности. В общем, можно отметить, что Интернет-аддикция представляет собой изменение в поведении и эмоциональную зависимость, происходящие, как и в любой форме аддиктивного поведения.

По результатам исследования, подростки, которые набрали более 50 баллов, находятся в зоне риска, и скорее всего, их также можно отнести к Интернет-зависимым подросткам, поэтому мы решили разделить нашу выборку на две группы. Первая группа - Интернет-независимые подростки, вторая группа - подростки, находящиеся в зоне риска и Интернет-зависимые подростки.

Согласно результатам методики К. Янг, испытуемые были распределены на три группы, а затем объединены в две выборки для анализа: в первую выборку вошли подростки без признаков Интернет-зависимости - 5 человек (23,8%), во вторую - подростки с признаками зависимости и находящиеся в зоне риска - 16 человек (76,2%).

Следующим этапом обработки была методика Спилбергера-Ханина на исследование уровня тревожности. Эмпирические показатели Интернет-зависимых подростков представлены в таблице 2.

Таблица 2: Распределение уровня тревожности по группам зависимости.

Выборка	Низкий уровень тревожности (до 50)	Умеренный уровень тревожности (50-75 баллов)	Высокий уровень тревожности (выше 75 баллов)
Выборка 1	-	2	1
Выборка 2	-	7	11

Из таблицы 2 видно, что из выборки 1 (подростки без признаков Интернет-зависимости) только один испытуемый (4,8%) имеет высокий уровень тревожности, у двух подростков (9,5%) уровень тревожности умеренный, и ни у одного - низкий. Средний показатель по шкале тревожности составил 63,3 балла, что свидетельствует о сравнительно стабильном эмоциональном состоянии, более низкой выраженности тревожных реакций и большей устойчивости к стрессовым ситуациям.

Во второй выборке - среди подростков с признаками Интернет-зависимости и находящихся в зоне риска - 11 человек (52,4%) имеют высокий уровень тревожности, 7 человек (33,3%) - умеренный уровень. Низкий уровень тревожности не выявлен ни у одного участника. Средний показатель составил 85,0 баллов, что говорит о преобладании высокого уровня тревожности, выраженной эмоциональной нестабильности и наличии постоянного внутреннего напряжения. Эти проявления могут негативно сказываться на

психоэмоциональном состоянии подростков, снижать уровень адаптивности и способствовать развитию различных психологических трудностей.

В то же время подростки, не имеющие признаков Интернет-зависимости (5 человек), демонстрируют значительно более низкий уровень тревожности. Их показатели варьируются от 58 до 74 баллов, что соответствует умеренному уровню тревожности либо приближено к границе нормы. Средний уровень тревожности среди этой группы составил 63,3 балла, что указывает на лучшее эмоциональное самочувствие и большую стрессоустойчивость по сравнению с зависимыми сверстниками. Кроме того, методика Спилбергера-Ханина позволяет отдельно оценить личностную тревожность (стойкую склонность испытывать тревогу в различных ситуациях) и ситуативную тревожность (реакцию на конкретную стрессовую ситуацию). Результаты показали, что у подростков с выраженной Интернет-зависимостью наблюдаются высокие показатели как личностной, так и ситуативной тревожности. Это может свидетельствовать о том, что данные подростки не только склонны к хроническому беспокойству, но и остро реагируют на стрессовые факторы, что усиливает их уязвимость перед жизненными трудностями. В то время как у подростков без зависимости уровни как личностной, так и ситуативной тревожности остаются в пределах нормы либо лишь незначительно превышают её, что говорит о более стабильном эмоциональном фоне и лучшей способности справляться с внешними стрессами.

Следующим этапом обработки эмпирических данных была шкала Розенберга, результаты данной методики представлены в таблице 3.

Таблица 3. Средние показатели самооценки в группах по Интернет-зависимости.

Выборка	Низкая самооценка	Средняя самооценка	Высокая самооценка
Выборка 1	-	3	3
Выборка 2	13	2	-

Из таблицы 3 видно, что у выборки 1 (подростки без признаков Интернет-зависимости) преобладают участники с высокой и средней самооценкой: 3 чел.(50%) продемонстрировали высокую; 3 чел. (50%) - среднюю самооценку, подростков с низкой самооценкой в этой группе нет.

У выборки 2 (подростки с признаками Интернет-зависимости и в зоне риска) преобладает низкий уровень самооценки - 13 человек (61,9%). Лишь у двух подростков (9,5%) наблюдается средняя самооценка. Испытуемых с высокой самооценкой в этой группе не выявлено. Средний балл по шкале Розенберга составил 20,93, что указывает на общий дефицит уверенности в себе, склонность к самокритике и возможные трудности в формировании положительного образа «Я».

Особенно низкие показатели были зафиксированы у подростков с выраженной Интернет-зависимостью (набравших 80 баллов и выше по методике К. Янг). Их уровень самооценки варьировался от 17 до 20 баллов, а

среднее значение составило 18,5 балла. Это наиболее низкие показатели среди всех участников исследования. Ни один из подростков с Интернет-зависимостью не продемонстрировал даже средний уровень самооценки. Особенно тревожны значения в диапазоне 17-18 баллов, зафиксированные у нескольких испытуемых, поскольку такие результаты указывают на выраженную неуверенность в себе, внутреннюю неудовлетворённость, высокую чувствительность к мнению окружающих и возможные трудности в формировании позитивного самовосприятия.

Эти данные подтверждают предположение о том, что высокая Интернет-зависимость тесно связана с заниженной самооценкой, и подчёркивают необходимость психолого-педагогической поддержки таких подростков с целью развития положительного образа «Я» и устойчивой уверенности в себе.

Для выявления достоверности различий между двумя группами мы применили критерий Стьюдента, который показал, что существуют статистически значимые различия в у уровнях тревожности $t = 5,42$ ($p < 0,01$), а также в самооценке $t = 4,87$ ($p < 0,01$).

Для выявления взаимосвязи между уровнем тревожности и Интернет зависимостью, а также Интернет-зависимостью и самооценкой, мы применили коэффициент ранговой корреляции Спирмена, который показал, что существует положительная связь между уровнем Интернет-зависимости и тревожностью ($r = 0,68$; $p < 0,01$) и отрицательная между с самооценкой и Интернет-ависимостью ($r = -0,54$; $p < 0,01$).

Результаты подтверждают наличие устойчивой взаимосвязи между Интернет-зависимостью, тревожностью и уровнем самооценки у подростков. Подростки с высокой Интернет-зависимостью демонстрируют выраженную тревожность и заниженную самооценку, что может формировать замкнутый круг психологических трудностей.

Литература:

1. Катеринина А.А. Психология подросткового возраста. - Орск: Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2015. - 236 с.
2. Интернет-аддикция: руководство по оценке и лечению / под ред. К.С. Янг, К. Набуко де Абреу. - Hoboken, NJ: JohnWiley&Sons, Inc., 2011. - 312 с.
3. Еремин Р.А. Осознанность как стратегия совладания с «синдромом упущенной выгоды» в социальных сетях // Новые психологические исследования. - 2023. - № 2. - С. 7-25.
4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: - М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. - 352 с.
5. Молчанова О.Н. Самооценка: Теоретические проблемы и эмпирические исследования: - М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. - 304 с.
6. Молчанова О.Н. Самооценка: стабильность или изменчивость? // Психология. Журнал Высшей школы экономики. - 2006. - Т.3. - №2. - С. 23-51.
7. Молчанова О.Н. Самооценка: Теоретические проблемы и эмпирические исследования. - М.: ФЛИНТА, 2021. - 392 с.
8. Лосенкова Т.А. Взаимосвязь интернет-зависимости с тревожными состояниями подростков // Молодой ученый. - 2014. - № 4 (63). - С. 702-703.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЮНОШЕСТВА С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА

Потапова А.А.
Капашева Г.А.

Юношество, особенно период студенчества, представляет собой важный этап в жизни человека, характеризующийся интенсивными психологическими и социальными изменениями. В этот период молодые люди сталкиваются с множеством вызовов: поиском самоидентичности, становлением независимости, развитием социальных связей и определением жизненного пути. Студенческие годы сопровождаются высокой когнитивной нагрузкой, необходимостью адаптации к новой среде и формированием стратегий личностного и профессионального роста. Все эти процессы могут провоцировать эмоциональное напряжение и оказывать влияние на психологическое благополучие.

Одним из значимых факторов, определяющих эмоциональное состояние студентов, выступает перфекционизм – склонность к постановке завышенных стандартов и стремление к безупречному результату. В психологической науке принято выделять два его типа: адаптивный (конструктивный) и дезадаптивный (деструктивный). Конструктивный перфекционизм способствует личностному росту, мотивации к достижению целей, повышает организованность и целеустремлённость. Напротив, деструктивный перфекционизм сопровождается тревожностью, страхом неудачи, низкой самооценкой, прокрастинацией и хроническим стрессом. От уровня выраженности этих аспектов зависит успешность студентов в преодолении академических и социальных трудностей. Учебная нагрузка, высокие академические требования, давление со стороны преподавателей, родителей и сверстников могут усиливать проявления дезадаптивного перфекционизма, что негативно отражается на эмоциональном состоянии студентов. Это может привести к депрессии, выгоранию, нарушениям сна и трудностям в межличностной коммуникации. Исследования показывают, что высокий уровень перфекционистского стресса коррелирует с трудностями в саморегуляции, социальной адаптации и эмоциональном контроле. Перфекционизм способен как способствовать академическому успеху, так и препятствовать ему. Например, студенты с выраженным самоориентированным перфекционизмом зачастую демонстрируют высокие достижения благодаря организованности и внутренней мотивации. Однако при выраженном страхе неудачи они могут сталкиваться с прокрастинацией, чрезмерной самокритикой и снижением мотивации [1].

Проблематика перфекционизма активно исследуется как зарубежными (А. Адлер, М. Холендер, Д. Бернс, Р. Фрост, П. Хьюитт, Г. Флетт, Д. Хамачек), так и отечественными учёными (С.Н. Ениколопов, А.А. Ясная, Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова, М.В. Ларских). Однако социальные аспекты перфекционизма, в том числе его проявления в студенческой среде, по-прежнему остаются

недостаточно изученными. В этой связи особую актуальность приобретает анализ взаимосвязи перфекционизма и эмоционального интеллекта как фактора адаптационного ресурса студентов [2].

Эмоциональный интеллект (ЭИ) - это способность человека осознавать, понимать и регулировать как собственные эмоции, так и эмоции других. Он включает в себя такие компоненты, как самосознание, саморегуляция, мотивация, эмпатия и социальные навыки. Развитый эмоциональный интеллект способствует социальной адаптации, формированию гармоничных отношений, стрессоустойчивости и принятию конструктивных решений. Люди с высоким уровнем ЭИ легче взаимодействуют с окружающими, эффективно разрешают конфликты и демонстрируют высокий самоконтроль. Эмоциональный интеллект положительно коррелирует с академической успешностью, так как помогает студентам справляться со стрессом, управлять эмоциями и строить продуктивные социальные связи [3]. При этом, несмотря на то, что самоориентированный перфекционизм может способствовать достижениям, его сочетание с эмоциональной нестабильностью часто ведёт к тревожности, прокрастинации и эмоциональному истощению.

Студенты с высоким уровнем перфекционизма нередко испытывают трудности в управлении эмоциями и в межличностных взаимодействиях. Это связано с повышенной самокритичностью и завышенными ожиданиями от других, что провоцирует эмоциональный дискомфорт и снижает удовлетворённость жизнью [4]. В условиях возрастающих требований к студентам проблема перфекционизма приобретает особую значимость. Усиление академического и социального давления может вызывать тревожные расстройства, депрессию и эмоциональное выгорание. В этой связи изучение взаимосвязи перфекционизма и эмоционального интеллекта является важным направлением в разработке стратегий психологической поддержки студентов.

Цель исследования: изучение уровня перфекционизма и эмоционального интеллекта у студентов, а также анализ их взаимосвязи и влияния на адаптационные процессы.

Объект исследования: студенты высших учебных заведений.

Предмет исследования: особенности перфекционизма и эмоционального интеллекта студентов, их взаимосвязь и влияние на психологическое благополучие.

Философские и психоаналитические аспекты стремления к совершенству.

Один из первых философов, кто дал развёрнутое определение совершенства, - Аристотель. Он выделил три ключевых аспекта этого понятия:

1. Совершенное - это нечто полное, включающее в себя все необходимые элементы.

2. Совершенное - это высшего качества, не имеющее себе равных.

3. Совершенное - это то, что достигло своей цели или предназначения.

Эта концепция была развита в работах Фомы Аквинского, который различал:

1. Внутреннее совершенство - завершённость объекта как такового.

2. Функциональное совершенство - соответствие объекта его цели.

В XX веке психоаналитики начали активно исследовать феномен стремления к совершенству. Так, К. Хорни рассматривала его в социальном контексте: завышенные требования общества могут способствовать формированию невротического стремления к идеалу. В стремлении соответствовать внешним ожиданиям личность может утрачивать контакт с собственным «Я», заменяя его образом идеализированного себя. Это ведёт к нарциссической зависимости от мнения окружающих, хронической тревожности и страху перед неудачей [5]. З. Фрейд считал, что стремление к идеалу может быть формой вытеснения - бегством от собственных желаний. Такое подавление влечений создаёт внутренний конфликт и ведёт к неврозу [6].

А. Адлер, напротив, считал стремление к совершенству естественным механизмом развития личности, однако указывал, что оно может быть формой компенсации комплекса неполноценности. В таких случаях оно проявляется в фантазиях о превосходстве, не подкреплённых реальными действиями [7].

К. Юнг трактовал самосовершенствование как архетип, заложенный в коллективном бессознательном. Архетип Самости побуждает личность стремиться к целостности, однако может вести к созданию ложного образа «идеального Я» и вытеснению подлинных чувств, что также чревато невротическими состояниями [8].

Таким образом, анализ философских и психоаналитических подходов выявляет двойственную природу стремления к совершенству: с одной стороны - это фактор личностного роста, с другой - потенциальный источник психологических нарушений при утрате контакта с реальностью.

Перфекционизм и эмоциональный интеллект играют значимую роль в психологическом благополучии студентов и их способности к успешной адаптации в условиях образовательной среды. Перфекционизм, несмотря на его потенциальный вклад в академические достижения, может иметь как конструктивное, так и деструктивное влияние на личность. Особенно опасен дезадаптивный перфекционизм, связанный с тревожностью, самокритичностью и нарушением эмоционального фона. В свою очередь, высокий уровень эмоционального интеллекта способствует лучшему управлению эмоциями, повышает стрессоустойчивость и улучшает межличностные отношения. Эмоциональный интеллект может выступать буфером, смягчающим негативные последствия перфекционизма, способствуя формированию адаптивных копинг-стратегий.

Исходя из всего вышеперечисленного, исследование взаимосвязи между перфекционизмом и эмоциональным интеллектом приобретает практическую значимость для разработки психологических программ, направленных на поддержку студентов, снижение уровня эмоционального выгорания и повышение эффективности их адаптации в образовательной среде.

Литература:

1. Хилькова А.Б. Проявления перфекционизма в учебной среде // Молодой ученый. - 2024. - № 23(522). - С. 376-378.

2. Рюмина И.М. Исследование характеристик перфекционазма студентов с разным уровнем социально-психологической адаптации // Современные проблемы науки и образования. - 2017. - №2. - URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=26255
3. Листик Е.М., Курганова Е.А., Кудрявцева Е.Л., Пашкова О.А. Взаимосвязь эмоционального интеллекта с академической успеваемостью студентов вуза // Acta Biomedica Scientifica. - 2022. -№7(1). - P.106-113.
4. Александрова А.А Особенности эмоционального интеллекта и префекционазма у студентов. - https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-emotsionalnogo-intellekta-i-perfektsionizma-u-studentov
5. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. - М.: Прогресс-Универс, 1993. - 346 с.
6. Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура / пер. с нем., сост. и вступ. ст. А.М. Руткевича. - М.: Ренессанс, 1992. - С. 65-134.
7. Адлер А. Понять природу человека / пер. с англ. Е.А. Цыпина. - СПБ.: Академический проект. - 1997. - 320 с.
8. Юнг К. Г. Исследование феноменологии самости / Пер. М.А. Собуцкого. - М.: Рефл-бук, Ваклер, 1997. - 336 с.

ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ӨЗІН-ӨЗІ БАҒАЛАУ ДЕҢГЕЙІН ЗЕРТТЕУ

Салауат А.
Тусупова М.М.

Жасөспірім-бұл балалық шақ пен ересек адам арасындағы өмір кезеңі. Бұл жаста әлеуметтік-психологиялық бейімделу және өзіне және жеке қасиеттеріне сәйкес пайымдауды қалыптастыру қиындықтары, ең алдымен, мазасыздықпен байланысты [1]. Жоғары мазасыздықпен жасөспірімдерде өзін-өзі түсінудің жеткіліксіздігі қалыптасады және бейімделу қиындықтары пайда болады, сонымен қатар жоғары мазасыздықтың салдары соматикалық аурулар түрінде көрінуі мүмкін. Мазасыздықтың төмен деңгейі жағдайға немқұрайлы қарауды немесе психологиялық қорғаныс механизмдерінің көрінісін білдіруі мүмкін.

Жасөспірімдік кезең - бұл балалық шақтан ересектікке өтетін өтпелі кезең, шамамен 12 жастан 16-17 жасқа дейінгі уақыт аралығы. Бұл кезең тұлғаның қалыптасуы мен өзін-өзі тануында өте маңызды орын алады. Психологияда бұл кезеңді «екінші реткі әлеуметтену кезеңі» деп те атайды, себебі жасөспірім өз орнын қоғамда табуға ұмтылады және өзінің ішкі дүниесіне терең үңіле бастайды.

Жасөспірім-бұл жеке тұлғаны қалыптастырудың маңызды кезеңі, бұл "енді бала емес, әлі ересек емес" психологиясымен анықталады. Жасөспірім кезінде дененің физикалық және психологиялық қайта құрылуы басталатындықтан, бұл кезең жасөспірімнің өзі үшін де, айналасындағы адамдар үшін де қиын болады. Көптеген ғалымдар жасөспірім кезеңін зерттеді, бірақ ең үлкен үлес қосқан ғалымдар: Л.С. Выготский, Э. Эриксон, Т.В. Драгунова, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин және т. б [2].

Л.С. Выготский, Ж. Пиаже сияқты, жасөспірім кезінде интеллектуалды іс-әрекетке үлкен көңіл бөлу керек екенін атап өтті, бұл тек өзіне ғана емес,

басқаларға да әкеледі, сонымен қатар болып жатқан оқиғаларға байланысты жаңа мінез-құлықтардың қалыптасуына ықпал етеді. Сонымен бірге, ол осы кезеңде жасөспірімдердің ойлауы мен қиялдары айтарлықтай өзгерістерге ұшырайтынын атап өтті, олар, атап өткендей, интимдік салаға еніп, тіпті жақын ортадан мұқият жасырылады. Өйткені, жасөспірім үшін қиял-бұл басқаларға қол жетімді емес нәрсе. Бірақ бұл көбінесе жасөспірімдердің басқалардың тілектерін түсінбеуінен және мақұлдамауынан қорқуымен байланысты деп санауға болады. Л.С. Выготский сонымен қатар жасөспірім кезінде рефлексия мен өзін-өзі танудың маңызды дамуы бар екенін айтады. Рефлексияның дамуы оның әрекеттері мен жетістіктерін түсінуге және бағалауға негізделген [3]. Ал өзін-өзі тану өзін-өзі түсінуге ғана емес, басқа адамдарды терең түсінуге де ықпал етеді. Сонымен қатар, бұл көбінесе қоршаған ортаға байланысты.

Ч.Д. Спилбергер мен Ю.Л. Ханина мазасыздық - бұл мазасыздық реакциясының пайда болуына, объективті қауіпсіз жағдайлардың кең ауқымын қауіп төндіретін деп қабылдауға бейім қасиет, жеке қасиет. "Мазасыздық-бұл адамның жеке басының жеке қасиеті, оның өзіне қауіп төндіретін әртүрлі өмірлік жағдайларға эмоционалды теріс реакцияларға бейімділігін көрсетеді" [4; 89].

Зерттеудің мақсаты: жасөспірімдердің өзін-өзі бағалау деңгейін анықтап, оның психологиялық даму ерекшеліктеріне әсерін зерттеу.

Өзін-өзі бағалау-бұл жеке тұлғаның өзін қалай қабылдайтынын, бағалайтынын және сезінетінін көрсететін тұлғаның негізгі құрамдас бөлігі. Бұл шешім қабылдауда, әлеуметтік өзара әрекеттесуде, үлгерімде және жалпы психикалық денсаулықта шешуші рөл атқарады. Жасөспірім кезінде өзін-өзі бағалау ерекше маңызды бола бастайды, өйткені көз жасы өзін басқалармен салыстыра бастайды, әлеуметтік қабылдауға ұмтылады және олардың жеке басын анықтай бастайды.

Жасөспірім кезінде өзін-өзі бағалау жеке тұлғаның жеке басын, мінез-құлқын және эмоционалдық әл-ауқатын қалыптастыруда шешуші рөл атқарады. Бұл адамның өзін қалай қабылдайтынын және бағалайтынын білдіреді және бұл бағалау жоғары, төмен, адекватты немесе жеткіліксіз болуы мүмкін. Өзін-өзі бағалауы жоғары жасөспірімдер өзіне сенімді және төзімді болуға бейім, ал өзін-өзі бағалауы төмен жасөспірімдер жиі сенімсіздік пен сәтсіздікке ұшыраудан қорқады [5].

Өзін - өзі бағалау тұрақты немесе тұрақсыз болуы мүмкін-кейбір жасөспірімдер тұрақты өзін-өзі бағалауды сақтайды, ал басқаларына құрдастарының пікірлері немесе үлгерімі сияқты сыртқы оқиғалар қатты әсер етеді. Өзін-өзі бағалаудың дамуына әр түрлі факторлар әсер етеді, соның ішінде отбасылық қатынастар, құрдастардың қабылдауы, оқудағы жетістіктері, сыртқы келбеті, әлеуметтік үміттері. Қолдау көрсететін орталар, жағымды тәжірибелер және шынайы өзін-өзі көрсету салауатты өзін-өзі бағалауға ықпал етеді, ал сын, әлеуметтік салыстыру немесе қабылдамау эмоционалдық қиындықтарға әкелуі мүмкін. Осылайша, өзін-өзі бағалаудың дамуын түсіну және қолдау жасөспірімдерге өмірдің осы маңызды кезеңін сенімділікпен және

эмоционалды тепе-теңдікпен басқаруға көмектесу үшін өте маңызды.

Осыған орай,жасөспірімдердің өзін-өзі бағалау деңгейін анықтау мақсатында Дембо-Рубинштейн әдістемесі қолданылып, нақты нәтижелер алынды. Зерттеуге қатысқан жасөспірімдер бірнеше тұлғалық қасиеттер бойынша өздерін бағалап шықты.Зерттеуге қатысқан жасөспірімдердің көпшілігінде өзін-өзі бағалау деңгейі орташа деңгейде екені анықталды (орта есеппен 50-65 балл). Бұл жасөспірімдердің өз қабілеттері мен қасиеттерін дұрыс бағалайтындығын, алайда өзіндік сенімділікті одан әрі арттыру қажеттілігін көрсетеді.

Жасөспірімдердің көпшілігі өзінің ақыл-ой қабілетін (орта есеппен 75 балл) және қарым-қатынас жасау қабілетін (орташа 70 балл) жоғары бағалаған. Бұл олардың өз әлеуетін түсінетіндігін, сондай-ақ қарым-қатынас орнатуға бейімділігін көрсетеді.

Эмоциялық тұрақтылық пен көшбасшылық қасиеттері бойынша бағалау көрсеткіштері төмен болды (орта есеппен 35-40 балл аралығында). Бұл жасөспірімдердің эмоцияларын басқаруда және жауапкершілік алуда сенімсіздік пен қиындықтар сезінетіндігін білдіреді.

Сыртқы келбетті бағалау шкаласы бойынша нәтижелер әртүрлі болды (орта есеппен 55 балл). Жасөспірімдердің көбі өзінің сыртқы келбетіне орташа деңгейде қанағаттанатынын білдіргенімен, кейбіреулерде өзіндік сенімсіздік байқалады.

Бұл қасиеттер бойынша бағалау орташа деңгейде тіркелген (орташа 60 балл). Жасөспірімдердің өз денсаулығына және жауапкершілік сезіміне қалыпты түрде қарайтыны байқалды.

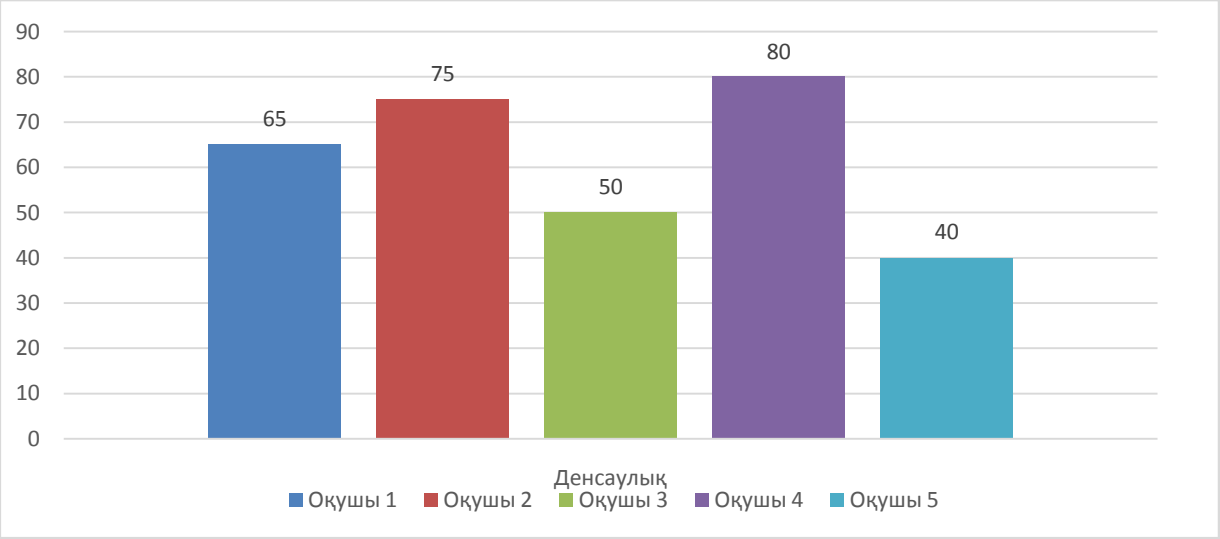
Кесте 1. 10 оқушының өзін-өзі бағалау нәтижелері.

Оқушы №	Денсаулық	Ақыл-ой қабілеті	Сенімділік	Сыртқыкелбет	Эмоциялық тұрақтылық	Орташа балл
1	65	70	60	55	50	60.0
2	75	80	70	60	65	70.0
3	50	60	45	40	35	46.0
4	80	85	75	70	60	74.0
5	40	50	40	35	30	39.0
6	60	70	65	55	50	60.0
7	85	90	80	75	70	80.0
8	70	75	65	60	55	65.0
9	55	65	50	45	40	51.0
10	45	55	40	35	30	41.0

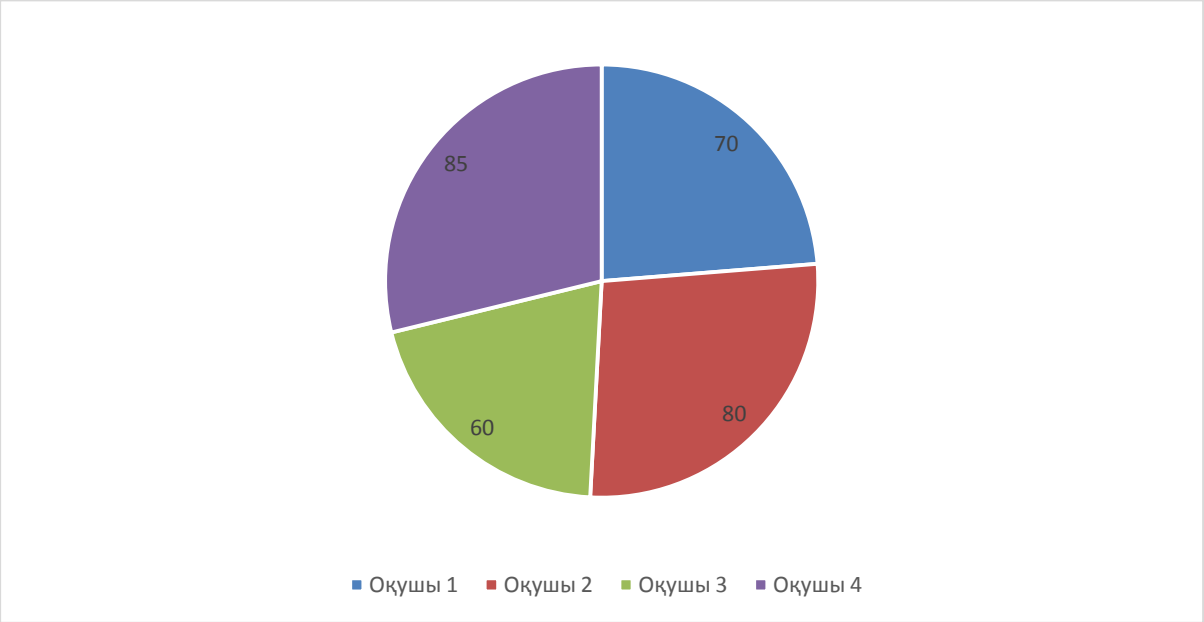
Бұл кестеде он оқушының әртүрлі қасиеттері бойынша өзін-өзі бағалау көрсеткіштері және орташа баллдары көрсетілген. Оқушылардың денсаулық, ақыл-ой қабілеті, сенімділік, сыртқы келбет, эмоциялық тұрақтылық бойынша өзін-өзі бағалау деңгейі әртүрлі. Мысалы, 4 және 7-нөмірлі оқушылардың өзін-өзі бағалауы жоғары (орташа баллдары сәйкесінше 74 және 80), ал 5 және 10-нөмірлі оқушыларда бұл көрсеткіш төмен (39 және 41).

Зерттеуге қатысқан оқушылардың көпшілігі денсаулықтарын орташа және

жоғары деңгейде бағалаған. Ең жоғары балл – 85 (оқушы 7), ал ең төменгі балл – 40 (оқушы 5). Бұл көрсеткіштер жасөспірімдердің өз денсаулығына жалпы алғанда оң көзқараспен қарайтынын, алайда кейбіреулерінде уайым немесе сенімсіздік бар екенін көрсетеді.

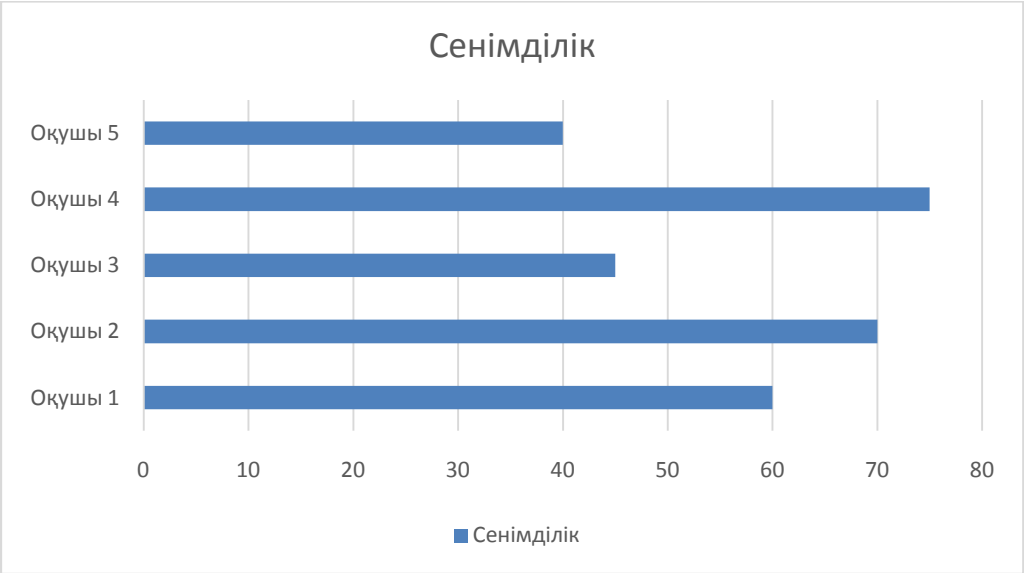


Сурет 1. Денсаулық деңгейі бойынша көрсеткіштер



Сурет 2. Ақыл-ой қабілеті бойынша көрсеткіштер

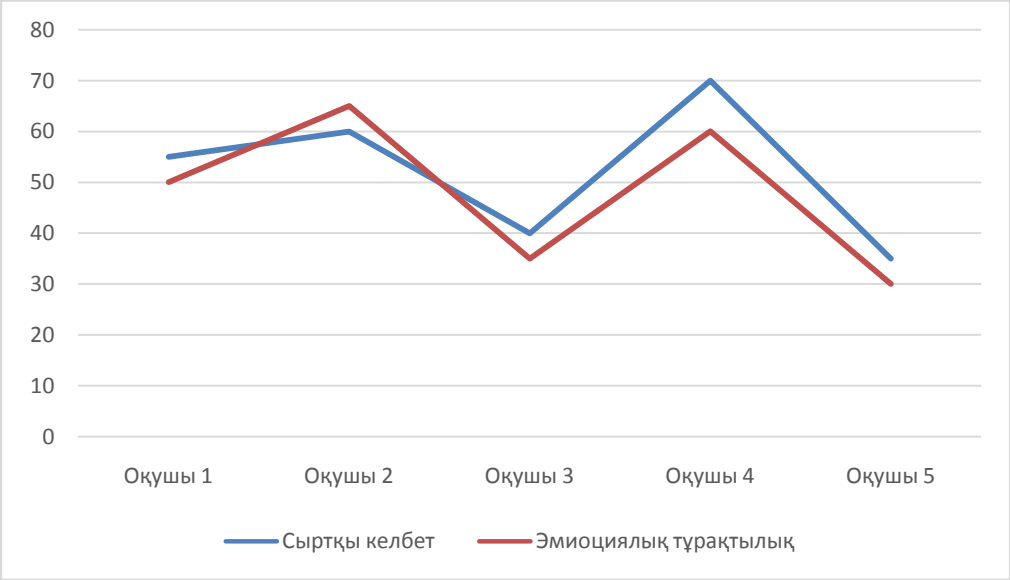
Сенімділік бойынша бағалар біршама әртүрлі. Көп оқушы орта деңгейден төмен баға қойған. Ең жоғары нәтиже – 80 балл (оқушы 7), ал ең төмені – 40 балл (оқушы 5 және 10). Бұл көрсеткіш көптеген жасөспірімдерде өзіне сенімсіздік сезімі бар екенін көрсетеді.



Сурет 3. Сенімділік бойынша көрсеткіштер

Жасөспірімдердің сыртқы келбетке берген бағасы төмен немесе орташа деңгейде. Ең жоғары баға – 75 (оқушы 7), ең төмені – 35 (оқушылар 5 және 10). Бұл сыртқы келбет – жасөспірімдердің өзін-өзі бағалауына әсер ететін әлсіз тұстардың бірі екенін көрсетеді. Олар өздеріне сырттай жиі сын көзбен қарайды.

Эмоциялық тұрақтылық барлық қатысушылар арасында ең төмен болып шықты. Орташа балл – шамамен 50-дің айналасында. Ең жоғары баға – 70 (оқушы 7), ал ең төменгісі – 30 (оқушылар 5 және 10). Бұл жасөспірімдердің эмоцияларын басқару қиынға соғатынын, күйзеліске немесе көңіл-күй тұрақсыздығына бейім екенін аңғартады.



Сурет 4. Сыртқы келбет пен эмоциялық тұрақтылық көрсеткіштері

Жалпы қорытынды:

- Ең жоғары бағаланатын қасиеттер: ақыл-ой қабілеті мен денсаулық.
- Ең төмен бағаланатын: эмоциялық тұрақтылық пен сыртқы келбет.
- Оқушылардың өзін-өзі бағалауы салыстырмалы түрде орташа, бірақ кей салаларда сенімділікті арттыру мен эмоционалдық қолдау қажет.

Алынған нәтижелерге сәйкес, төмендегі ұсыныстар жасалады:

- Эмоциялық тұрақтылықты арттыру үшін жасөспірімдермен психологиялық тренингтер ұйымдастыру қажет.
- Жасөспірімдерге көшбасшылық қабілеттерін дамытуға бағытталған іс-шаралар өткізу ұсынылады.
- Жеке және топтық жұмыстар жүргізу арқылы олардың өзіне деген сенімділігін жоғарылату маңызды болып табылады.

Жалпы алғанда, Дембо-Рубинштейн әдістемесінің көмегімен алынған сандық нәтижелер жасөспірімдердің өзін-өзі бағалауы туралы нақты мәліметтер беріп, болашақта жасалатын психологиялық түзету мен қолдау жұмыстарына тиімді негіз қалыптастырды.

Нәтижелерден байқағанымыз - көптеген оқушыларда өзін-өзі бағалау орташа деңгейде, бірақ кейбір психологиялық қасиеттер бойынша (мысалы, сенімділік пен эмоциялық тұрақтылық) қолдау мен түзету жұмыстарын қажет етеді. Диаграммалар мен кестелер көмегімен әр қасиет бойынша нәтижелер көрнекі түрде ұсынылды. Бұл мәліметтерден жалпы тенденцияларды, жеке ерекшеліктерді байқау оңай болды.

Жасөспірімдерге өзін-өзі бағалауын қалыптастыруда психологиялық қолдау өте маңызды. Мектеп психологтары мен мұғалімдер тарапынан түсіністік пен қолдау көрсетілуі, тренингтер мен дамыту жаттығуларының ұйымдастырылуы аса қажет. Дембо–Рубинштейн әдістемесі өзін-өзі бағалауды диагностикалауда өте тиімді құрал болып танылды. Ол зерттелушінің жеке қасиеттері бойынша өзін қалай қабылдайтынын нақты анықтауға мүмкіндік берді.

Қорытындылай келе, бұл зерттеу жасөспірімдердің өзін-өзі бағалауы тұлғалық дамудың маңызды көрсеткіші екенін дәлелдеді. Жас ерекшелігіне сай бағытталған психологиялық қолдау арқылы олардың сенімділігін арттыру, эмоционалдық тұрақтылығын қалыптастыру және өзін-өзі қабылдауын күшейтуге болады.

Әдебиеттер:

1. Смирнова С.И. Особенности самооценки у детей и подростков с отклонениями развития в исследованиях по специальной психологии //Вестник Вятского государственного университета. - 2009. - Т.1. - №. 2. - С. 131-135.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. - М., 1983, 1984.
3. Спилбергер Ч.Д., Ханин Ю.Л. Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности // Карелин А.А. Психологические тесты. - 2000. - Т.1. - С. 39-45.
4. Гогицаева О.У., Небежева А.В., Шибзухова Д.А. Детско-родительские отношения и самооценка подростка // Балтийский гуманитарный журнал. - 2018. - Т.7. - №. 3 (24). - С. 183-186.
5. Erikson E. A memorandum on identity and Negro youth // Journal of social issues. - 1964. - Т.20. - №.4.

ЭМОЦИОНАЛДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ЖӘНЕ БАЛАЛАР ПСИХОЛОГИЯСЫ

Салиханов Д.К.

Кіріспе. Қазіргі заманғы білім беру мен тәрбиелеу үдерісінде эмоционалды интеллект (EQ) маңызды рөл атқарады. Баланың табысты тұлға болып қалыптасуында IQ ғана емес, оның эмоцияларын түсіну, басқару және айналасындағы адамдармен тиімді қарым-қатынас орнату қабілеті де шешуші фактор болып табылады. Бұл баяндамада эмоционалды интеллекттің балалар психологиясындағы орны, оны дамыту жолдары және педагогтар мен ата-аналардың рөлі қарастырылады.

Зерттеу барысында эмоционалды интеллект пен балалар психологиясын жан-жақты қарастыру үшін бірнеше ғылыми-зерттеу әдістері қолданылды. Бұл әдістер балалардың эмоционалды интеллектін дамыту ерекшеліктерін анықтауға, оның психологиялық әсерлерін зерттеуге және тиімді оқыту стратегияларын ұсынуға көмектеседі. Бұл зерттеу әдістері эмоционалды интеллекттің балалар психологиясындағы маңызын жан-жақты ашуға, оның дамуын бағалауға және тиімді дамыту жолдарын ұсынуға мүмкіндік берді. Теориялық және эмпирикалық зерттеулердің үйлесімі арқылы эмоционалды интеллектті дамытудың ғылыми негізделген тәсілдері ұсынылды.

Теориялық зерттеу әдістері

- Әдеби шолу және талдау – эмоционалды интеллект және балалар психологиясы туралы ғылыми еңбектерді, мақалаларды, оқу-әдістемелік құралдарды зерттеу арқылы тақырыптың теориялық негізін қарастыру.
- Салыстырмалы талдау - әртүрлі елдердегі эмоционалды интеллектті дамыту әдістерін салыстырып, олардың тиімділігін анықтау.
- Психологиялық теорияларды жүйелеу - эмоционалды интеллекттің дамуы туралы Гоулман, Саловей, Майер және басқа да ғалымдардың теорияларын қарастыру.

Зерттеу нәтижелері: эмоционалды интеллекттің балалардың психологиялық дамуы мен әлеуметтік бейімделуінде маңызды рөл атқаратынын көрсетті. Эмоционалды интеллекті дамыту арқылы балалардың өзін-өзі реттеу қабілетін арттыруға, әлеуметтік дағдыларын нығайтуға және олардың академиялық жетістіктерін жақсартуға болады. Сондықтан, мектеп пен ата-аналар бірігіп, балалардың эмоционалды интеллектін дамытуды жүйелі түрде жүргізуі қажет.

1. Эмоционалды интеллекттің мәні және оның құрамдас бөліктері.

Эмоционалды интеллект - адамның өз эмоцияларын және өзгенің сезімдерін түсініп, оларды тиімді басқара білу қабілеті. Американдық психолог Дэниел Гоулман эмоционалды интеллектті бес негізгі компонентке бөлген:

1. Өзін-өзі тану - өз эмоцияларын түсіну және оларды саналы түрде қабылдау.
2. Өзін-өзі реттеу - эмоцияларды басқару, стрессті жеңу, импульсивті

әрекеттерден аулақ болу.

3. Мотивация - ішкі ынта, мақсатқа жетуге деген ұмтылыс.

4. Эмпатия - басқалардың сезімін түсіну және оларға жанашырлық таныту.

5. Әлеуметтік дағдылар - адамдармен тиімді қарым-қатынас жасау, өзара әрекеттесу.

2. Балалар психологиясында эмоционалды интеллекттің маңызы.

Балалардың эмоционалды интеллектін дамыту - олардың психологиялық және әлеуметтік бейімделуінің негізгі шарты. Жоғары эмоционалды интеллектке ие балалар:

- ✓ Өз сезімдерін дұрыс жеткізе алады.
- ✓ Қақтығыстарды бейбіт жолмен шешеді.
- ✓ Стресстік жағдайларға төзімді келеді.
- ✓ Басқалармен жақсы қарым-қатынас орнатады.

Зерттеулер көрсеткендей, балалық шақтан эмоционалды интеллектті дамыту - болашақта табысты мансап құруға, мықты қарым-қатынастар орнатуға және өмір сапасын арттыруға ықпал етеді.

3**. Эмоционалды интеллектті дамыту әдістері.**

Балалардағы эмоционалды интеллектті дамыту үшін төмендегі әдістер тиімді:

- ✓ Эмоциялармен жұмыс - балаларды эмоцияларын ашық білдіруге және оларды талдауға үйрету (мысалы, "Эмоция күнделігін" жүргізу).
- ✓ Рөлдік ойындар - балаларды әртүрлі жағдайларда өзін қалай ұстау керектігін үйрету үшін театрландырылған қойылымдар ұйымдастыру.
- ✓ Мақтау мен қолдау көрсету - балалардың жетістіктерін мойындау және оларға сенімділік беру.
- ✓ Кітап оқу және талдау - әдеби кейіпкерлердің эмоцияларын талдау арқылы эмпатия сезімін дамыту.
- ✓ Тыныс алу және релаксация жаттығулары - эмоцияларды реттеуді үйрену үшін йога немесе медитация элементтерін қолдану.

4. Эмоционалды интеллектті дамытудағы ата-аналар мен педагогтардың рөлі

Ата-аналар:

- Балалардың сезімдерін елемей, оларды ескерусіз қалдырмауы керек.
- Эмоцияларды дұрыс білдіруді үйрету үшін үлгі болуы қажет.
- Баланың кез келген эмоциясы – қалыпты құбылыс екенін түсіндіруі тиіс.

Педагогтар:

- Сабақтарда эмоционалды интеллектті дамытуға арналған әдістерді қолдануы керек.
- Балалардың пікірін тыңдап, қолдау көрсетуі қажет.
- Эмоциялық қолдау көрсететін мектеп ортасын қалыптастыру маңызды.

Қорытынды: Эмоционалды интеллект - заманауи қоғамда сәтті тұлға қалыптастырудың маңызды аспектісі. Оны дамыту баланың өзін-өзі бағалауын арттырып, әлеуметтік дағдыларын жетілдіруге ықпал етеді. Педагогтар мен ата-аналардың бірлесе жұмыс істеуі нәтижесінде балалардың эмоцияларын басқару

қабілеті артып, олар өз ортасында үйлесімді қарым-қатынас құра алатын, психологиялық тұрғыдан тұрақты, табысты азамат болып қалыптасады.

Ұсыныс: Білім беру бағдарламаларына эмоционалды интеллектті дамытуға бағытталған арнайы курстар мен тренингтер енгізу қажет.

Ұранымыз: "Ақылды болу - маңызды, бірақ эмоционалды ақылды болу - одан да маңызды!"

Әдебиеттер:

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. - Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2021. - 544 с.
2. Mayer J.D., Salovey P. The Intelligence of Emotional Intelligence. - https://www.mindtools.com/ajks98k/mayer-and-salovey-emotional-intelligence
3. Қазақстан Республикасының білім беру жүйесіндегі психологиялық-педагогикалық зерттеулер.

ДЕВИАНТТЫ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТЫ ДИАГНОСТИКАЛАУ ӘДІСТЕРІН ТӘЖІРИБЕДЕ ҚОЛДАНУДАҒЫ МӘСЕЛЕЛЕР

Сарбасова К.А.

Білім беру ұйымдарында психологтардың рөлі Қазақстан қоғамының және мемлекеттің дамуына айтарлықтай ықпал етеді. Нобель сыйлығының лауреаты Джеймс Хекманның зерттеулері балалардың ерте даму кезеңіне жасалған инвестициялардың адам капиталының қалыптасуына зор әсер ететінін дәлелдейді [1]. Осы ғылыми деректерді ескере отырып, психологтардың қызметі келесі бағыттарда маңызды болып табылады:

-ерте диагностика және алдын алу жұмыстарын жүргізеді;

- оңтайлы білім беру ортасын қалыптастырады;
- педагогтарды қолдайды, олардың біліктілігін арттырады;
- ата-аналармен жұмыс істейді, тәрбиелеу мәселелерін шешуге көмектеседі;
- ғылыми тәсілдерді енгізеді, балалардың әлеуетін дамыту үшін заманауи әдістерді қолданады.

Балаларды зорлық-зомбылықтан қорғау, суицидтің алдын алу және олардың құқықтары мен саламаттығын қамтамасыз ету жөніндегі 2023-2025 жылдарға арналған кешенді жоспарды бекіту туралы Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2023 жылғы 31 тамыздағы №748 қаулысына [2] сәйкес 2024 жылы еліміздің 20 аймағында психологиялық қолдау орталықтары өз жұмысын бастады. Аталған орталықтар күн сайын мектеп оқушылары мен олардың ата-аналарына жүйелі түрде психологиялық көмек көрсетеді.

Бұл орталықтардың жұмыс тиімділігін арттыру мақсатында жаңа әдістемелік тәсілдер енгізіліп, мамандарға қойылатын кәсіби талаптар нақтыланды, сонымен қатар қызмет сапасын бағалауға арналған әдістемелік ұсынымдар әзірленді. Орталықтардың жұмысын жүйелеу үшін қызметтік регламенттер, штаттық құрылым, материалдық жабдықталу және мамандардың

біліктілігіне қойылатын талаптар бекітілді.

Психологиялық қызмет жүйесін дамыту мақсатында жобалық кеңсе құрылып, тиісті қызмет көрсетуші ұйымдар анықталды. Қызметтің сапасын қамтамасыз ету үшін орталықтардың жұмысын бақылау күшейтілді, ал жергілікті атқарушы органдар олардың қызметін бекітілген тәртіпке сәйкес үйлестіреді.

Психологиялық қолдау орталықтарын құру - психологиялық көмек жүйесін дамытудағы маңызды қадам:

- мамандар желісін нығайтады, тәжірибе алмасуды қамтамасыз етеді;
- психологиялық көмектің сапасын арттырады;
- психологиялық қолдауды білім беру бағдарламаларына енгізеді;
- қызметтердің қолжетімділігін қамтамасыз етеді;
- салалар арасындағы ынтымақтастықты дамытады, мектептер мен отбасыларды біріктіреді.

Бүгінгі күнде білім беру ұйымдарында психологиялық көмек көрсету саласындағы шешімін табуды көздейтін мәселелер бар екені анық, атап айтсақ, білікті мамандардың тапшылығы және жұмыс істеп жүрген психологтардың жүктемесінің жоғары болуы, тегін психологиялық көмектің жеткіліксіздігі, психологиялық көмекке жүгінудің стигматизациясы, психикалық ауытқулардың алдын алу және ерте анықтау жүйесінің жеткіліксіз дамуы және девиантты мінез-құлықты диагностикалау әдістерінің қазақстандықтардың ерекшелігіне сай ғылыми бейімделуінің жеткіліксіздігі, т.б.

ҚР Оқу-ағарту Министрлігі «Өркен» балалардың әл-ауқатын арттыру ұлттық ғылыми-практикалық институтында девиантты мінез-құлықты диагностикалау әдістерінің қазақстандықтардың ерекшелігіне сай ғылыми бейімделуі бойынша 40-қа жуық белгілі әдістемелерге ғылыми талдау жасалынды. Енді солардың бірнешеуіне жасалынған талдауларға тоқтала кетейік.

1. «Кактус» әдісі. Бұл әдісті «А.И. Евдокимова атындағы Мәскеу мемлекеттік медицина және стоматология университеті» мемлекеттік бюджеттік жоғары кәсіптік білім беру мекемесінің клиникалық психология кафедрасының доценті, психология ғылымдарының кандидаты М.А. Панфилова әзірлеген. Әдістеме жасырын эмоционалдық күйлерді, алаңдаушылықты, агрессияны және субъектінің әлеуметтік бейімделу деңгейін анықтауға мүмкіндік беретін бейнелерді еркін біріктіру және түсіндіру принципіне негізделген [3].

Кактус әдісінің негізгі аспектілері: стресс пен мазасыздықтың болуын анықтау, олардың қарқындылығын анықтау, агрессивті көңіл-күйдің болуын, оның себептерін, бағытын және қарқындылығын анықтау, баланың күйзеліске қарсы тұру қабілетін бағалау.

Жас ерекшеліктері бойынша «Кактус» әдістемесі мектепке дейінгі және бастауыш мектеп жасындағы балаларға арнайы бейімделген. Әдістеме бойынша нұсқаулар осы жастағы балалар үшін қарапайым және түсінікті, нәтижелерді түсіндіру кезінде балалардың жас ерекшеліктері ескеріледі.

Мысалы, кішкентай балалар ұсақ бөлшектері бар кактустарды сала алады, ал үлкен балалар егжей-тегжейлі суреттер сала алады.

Бұл әдістеме клиникалық тәжірибеде балалардың әртүрлі психологиялық мәселелерін диагностикалау үшін кеңінен қолданылады, соның ішінде эмоционалдық бұзылуларды, агрессивтілікті және қарым-қатынастағы қиындықтарды анықтау.

М.А. Панфилованың «Кактус» әдісі балалардың эмоционалдық және жеке сферасын диагностикалаудың жалғыз әдісі емес. Бұл тек психологиялық мәселелердің дамуына ықпал ететін кейбір қауіп факторларын анықтауға көмектеседі. Диагноз қою және түзету әдістерін таңдау үшін кешенді тексеру және маманның кеңесі қажет. Бұл әдістеменің ғылыми жарамдылығы шектеулі, өйткені оның жеткілікті эмпирикалық қолдауы және стандартталған нормалары жоқ.

2. «Үмітсіздік шкаласы» әдістемесі

Үмітсіздік шкаласын когнитивті психотерапияның негізін салушы Аарон Бек және оның әріптестері (А. Вайсман, Д. Лестер, Л. Трекслер) 1974 жылы әзірледі. Бұл әдіс депрессия және суицид қаупімен тығыз байланысты болашаққа қатысты жағымсыз үміттерді өлшеуге арналған. Әдістеме Бектің депрессияның когнитивті теориясына негізделген, оған сәйкес үмітсіздік болашаққа қатысты теріс сенімдердің жүйелі жиынтығы ретінде анықталады. Үмітсіздіктің негізгі көрсеткіштері ретінде өмірлік жағдайлардың жақсы жаққа өзгермейтініне сену; дәрменсіздік сезімі және өз тағдырын басқара алмау; мақсаттарға жетуге және оң өзгерістерге сенімнің болмауы. Бұл әдіс девиантты мінез-құлықты диагностикалау контекстінде ерекше маңызды, өйткені үмітсіздік – суицидтік мінез-құлық қаупінің негізгі индикаторы. Зерттеулер көрсеткендей, үмітсіздіктің жоғары деңгейі депрессиялық бұзылулармен, суицидтік ойлар мен әрекеттермен, қоғамға жат мінез-құлықпен, нашақорлықпен тығыз байланысты [4].

Әдістеменің қолданылу ауқымы жасөспірімдік кезеңнен егде жасқа дейін өзгереді:

- жасөспірімдер (12-17 жас) – депрессиялық көңіл-күй, әлеуметтік оқшаулану және эмоционалдық тұрақсыздық белгілерін анықтайды. Дегенмен, 11-12 жаста болашаққа арналған нақты жоспарлардың қалыптаспауы нәтижелердің сенімділігіне әсер етуі мүмкін;
- жастар (18-25 жас) – ең ақпаратты кезең, өйткені ұзақ мерзімді мақсаттар мен өмірлік күтулер осы жас аралығында қалыптасады;
- ересектер мен егде жастағы адамдар (25+ жас) – депрессияны анықтауға, әсіресе созылмалы жалғыздықты немесе орта жастағы дағдарысты бастан кешіретіндер үшін қолданылады.

Зерттеулер шкаланың практикалық қолданылуына қатысты бірнеше проблемаларды көрсетеді, ресейлік ғалымдар О.А. Белобрыкина, М.А. Солоницына бұл әдіс кеңінен қолданылғанымен, оны орыс тілді халыққа бейімдеу толық жүргізілмегеніне өз мақалаларында кеңінен талдау жасайды [5].

Зерттеулер Қазақстанда әдістеменің ресми бейімделуінің жоқ екенін

көрсетеді. Бұл оның ғылыми негізділігі мен сенімділігіне қатысты сұрақтар тудырады. Бейімдеудің негізгі мәселелері ретінде атап өтуге болады:

- қазақ және орыс тілдеріне аударманың авторы мен уақыты белгісіз;
- стандарттаудың жоқтығы – әдістеме қазақстандықтар үшін психометриялық сынақтардан өтпеген;
- мәдени контекст есепке алынбаған – түпнұсқа шкала ағылшын тіліндегі аудиторияға бейімделген, ал кейбір тұжырымдар қазақстандық мәдениетте басқаша қабылдануы мүмкін;
- жас ерекшеліктері бойынша саралау жоқ – тест барлық жас топтарына қолданылғанымен, ортақ нормалар сақталған, бұл диагноз дәлдігіне әсер етеді.

А. Бектің «Үмітсіздік шкаласы» девиантты мінез-құлықты диагностикалауда маңызды құрал болып қала береді, бірақ оны қолдану жас ерекшеліктерін ескеруді, кәсіби көзқарасты және басқа бағалау әдістерімен үйлестіруді талап етеді. Қазақстанда бұл әдістемені сенімді қолдану үшін жергілікті стандарттау жүргізу қажет. Оны басқа диагностикалық құралдармен біріктіріп қолдану және интерпретацияда мүмкін болатын қателерді ескеру ұсынылады.

Қазақстандық тұрғындар үшін девиантты мінез-құлықты диагностикалау әдістерінің ресми бейімделуі туралы қолжетімді дереккөздерде ақпарат өте аз. Бұл әдістердің Қазақстан халқының мәдени, тілдік және әлеуметтік ерекшеліктерін ескермеуі мүмкін екенін білдіреді, бұл өз кезегінде нәтижелердің дәлдігі мен сенімділігіне әсер етуі ықтимал.

Жүргізілген талдаулардың негізінде төмендегідей ұсыныстар беруге болады:

- жергілікті бейімделуді жүргізу: диагностиканың дәлдігін арттыру үшін көрсетілген әдістерді қазақстандық үлгіге бейімдеу ұсынылады. Бұл процесс аударманы, мәдени бейімделуді және халықтың репрезентативті үлгісі бойынша психометриялық тестілеуді қамтуы тиіс;
- қосымша әдістерді қолдану: бейімделген құралдар болмаған жағдайда, нәтижелердің сенімділігін арттыру үшін қазақстандық тұрғындар үшін әзірленген немесе бейімделген қосымша диагностикалық әдістерді қолдану қажет;
- мәдени ерекшеліктерді ескеру: нәтижелерді түсіндіру барысында респонденттердің жауаптарына ықпал етуі мүмкін қазақстандық қоғамның мәдени және әлеуметтік ерекшеліктерін ескеру маңызды.

Қорыта айтсақ, бұл әдістерді тиісті бейімделусіз пайдалану нәтижелердің бұрмалануына әкелуі мүмкін. Қазақстандық контексте олардың сенімділігі мен негізділігін қамтамасыз ету үшін қосымша зерттеулер мен бейімдеу процедураларын жүргізу ұсынылады.

Сонымен қатар магистранттар мен докторанттардың диссертациялық жұмысы аясында қазақстандық қоғамға арналған тиісті әдістерді валидациялау және стандарттауды жүргізу қажеттігі ұсынылады.

Әдебиеттер:

1. James J. Heckman.Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the

economy. - https://heckmanequation.org/
2. Балаларды зорлық-зомбылықтан қорғау, суицидтің алдын алу және олардың құқықтары мен саламаттығын қамтамасыз ету жөніндегі 2023 - 2025 жылдарға арналған кешенді жоспарды бекіту туралы Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2023 жылғы 31 тамыздағы № 748 қаулысы. - https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000748
3. Панфилова М.А. Игротерапия общения. Тесты и коррекционные игры. Методическое пособие. - М.: «ГНОМ и Д», 2000.
4. Beck A.T., Steer R.A. Manual for the Beck Hopelessness Scale. - San Antonio, TX: Psychological Corpora tion, 1988.
5. Белобрыкина О.А., Солоницына М.А. Диагностическая информативность методики «Шкала безнадежности» А.Т. Бека: проблемы практического применения // Scientific e-journal «PEM: Psychology. Educology. Medicine» 2019. - №1. С.34-61.

СЮЖЕТТІК-РӨЛДІК ОЙЫН АРҚЫЛЫ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ҚАБІЛЕТІН ДАМЫТУ

Сембекова А.Қ.
Сарбасова Қ.А.

Белгілі ғалым психолог Д.Б. Эльконин: «Ойын – баланы ешкім, ешқашан үйрете алмайтын нәрсеге үйретеді. Бұл нақты өмірге, кеңістікке, құбылыстарға, адамның іс-әрекетіне бағдар беретін зерттеу тәсілі. Ойын үрдісі кезінде балалар зерттеу, сараптама жасау, оқу арқылы өмірге, әлемді танып-білуге бағалауға үйренеді»- демекші ойын – мектеп жасына дейінгі балалардың негізгі іс-әрекеті [1;131].

Балалар ойыны әр алуан, оның өзгеріп отыруы балалардың жас ерекшеліктеріне байланысты. Мысалы: сюжетті-рөлдік, қимыл-қозғалыс, драматизация, музыкалық, дидактикалық, құрастыру, ұлттық, спорттық, дамытушы ойындары. Әрқайсысының өзіндік мәні, ерекшеліктері, мазмұны, ережелері, тәртібі, білімділік, тәрбиелік, дамытушылық функциялары бар [2;118].

Осы кезеңдегі балалардың басты ойын түрі – сюжеттік-рөлдік ойындар. Бұл ойын түрі балалар өміріндегі түрлі рөлдерді ойнауға, шынайы өмірдегі жағдайларды бейнелеуге мүмкіндік береді. Сюжеттік-рөлдік ойындарға құрылыс ойындары, театрландырылған және басқа да элементтері енуі мүмкін.

Психолог Д.Б. Эльконин бұл ойын түрін баланың шығармашылық әрекеті ретінде сипаттайды. Ол баланың үлкендер рөлін қабылдап, олардың әрекеттері мен қарым-қатынастарын арнайы ұйымдастырылған ойын жағдаятында бейнелеуі деп түсіндіреді [3].

Еркін ұйымдастырылған сюжеттік ойындар баланың еркіндікке, шығармашылыққа деген қажеттілігін қанағаттандырады және өзінің тәжірибесін ойын арқылы қайта жасап шығуға мүмкіндік береді.

Сюжеттік-рөлдік ойындардың мазмұны балаларды қоршаған ортамен тығыз байланысты. Бұл ойындар балалардың белсенділігі мен шығармашылығын дамытып, өзіндік көзқарасын, ойлау қабілетін жетілдіреді.

Олар өз ойындарын өздері құрып, рөлдерді бөліп, оқиға желісін анықтайды. Бұл - ойынның шығармашылық және еркін сипатта өтетінін көрсетеді.

Сюжеттік-рөлдік ойынның басты ерекшелігі - импровизация, яғни, балада ойын алдын ала жоспар құрып, болжамай, оның желісімен ешкіммен бөліспей кенеттен, тұтқиылдан туындауы мүмкіндігі. Рөлдік ойын барысында балалар нақты ұйымдастырушылық қатынастарға түседі (балалар ойынның сюжеті туралы келіседі, рөлдерді бөледі) сонымен бірге олардың арасында күрделі рөлдік қатынастар орнатылады (мысалы: аналар мен қыздар, дәрігер мен пациент, сатушы мен сатып алушы, теңізші мен қарақшы).

Сюжеттік-рөлдік ойындарда балалар нақты әрекетті бейнелей отырып, өз білімін, әсерін, тәжірибесін қосады. Бұл олардың жеке дамуына, қоршаған ортаны түсінуіне және түрлі міндеттерді шешуіне септігін тигізеді.

Сюжеттік-рөлдік ойындарда таңбалық (символдық) ойлау дамиды. Балалар нақты заттардың орнына олардың орнын алмастыратын заттарды қолдана отырып, абстракция мен қиялын дамытады. Бұл - болашақта күрделі ойлау операцияларын меңгерудің негізі.

Сюжеттік-рөлдік ойын - эмоционалды-ерік және танымдық саланың, сөйлеудің, ұсақ моториканың бұзылуын түзетудің тиімді құралы. Бастан кешірген табысты істері, қанағат сезімдері жаңа міндеттер мен мәселелерді шешуге талпыныстарын оятып, өз күштеріне сенуге, өзін-өзі сыйлауға, еркін сөйлеп, өз ойын басқаға еркін жеткізе білуге тәрбиелейді. Сонымен қатар, ойында бала өзін бақылап, бағалап, не істеу қажет екендігін түсініп, дұрыс қадамдар қолдануды үйренеді.

Д.Б. Эльконинніің жетекшілігімен жүргізілген зерттеулерде ұжымдық сюжеттік-рөлдік ойындардың балалардың ойлау қабілетін жаңа деңгейге көтеретіні анықталған. Әртүрлі рөлдерді ойнау барысында балалар өзара көзқарастарын үйлестіруді, жағдайларға «шартты» түрде қарауды үйренеді [4].

Сюжеттік-рөлдік ойындар баланың сөйлеу тілін дамытуда маңызды рөл атқарады. Бұл ойын түрі - баланың когнитивті, эмоционалды және әлеуметтік дамуын қамтамасыз ететін кешенді әрекет. Психологиялық тұрғыдан алғанда, сюжеттік-рөлдік ойын барысында бала шынайы өмір жағдайларын модельдейді, түрлі рөлдерге еніп, сол рөлге сәйкес тілдік құралдарды қолданады.

Ж. Пиаже өз еңбектерінде баланың символдық ойлау қабілетінің дамуымен сөйлеу тілінің дамуы арасында тікелей байланыс бар екенін көрсеткен. Яғни, бала заттарды символ ретінде қолданған сайын, оның тілдік қоры мен сөйлеу икемі артады [5;35].

Сонымен қатар сюжеттік-рөлдік ойын баланың диалогқа түсу, келіссөз жүргізу, сұрақ қою және жауап беру сияқты коммуникативтік дағдыларын жетілдіреді. Мұндай ойындар баланың сөйлеу тілінің мазмұндылығы мен құрылымдық тұтастығын қалыптастырады, сөйлеудің мотивациясын арттырады.

Сюжеттік-рөлдік ойындар баланың сөйлеу қабілетінің дамуына айтарлықтай әсер етеді. Әртүрлі ғалымдардың теориялары мен зерттеулері бұл

үдерістің психологиялық және когнитивтік негіздерін айқындайды. Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин, Дж. Брунер және басқа да ғалымдардың пікірінше, ойын балалардың тілін дамытудың маңызды құралы болып табылады. Рөлдік ойындар баланың сөздік қорын байытып, грамматикалық құрылымдарды меңгеруге, диалогтық сөйлеуді дамытуға, мәнерлі сөйлеу дағдыларын қалыптастыруға және коммуникативтік қабілеттерін арттыруға мүмкіндік береді. m

Сюжеттік-рөлдік ойындар арқылы балалардың ойлау қабілеті мен әлеуметтік дағдылары да жетіледі, өйткені ойын барысында олар нақты жағдайларға сәйкес әрекет етеді, ережелерге бағынады және эмоциялық реңктерді пайдаланады. Осылайша, ойын балалардың әлеуметтік және тілдік дамуының негізгі құралы ретінде қызмет етеді. Бала тілінің дамуында ойынның рөлі тек тілдік құрылымдармен шектелмей, оның тұлғалық, әлеуметтік және когнитивтік аспектілеріне де әсер етеді.

Осы зерттеу барысында көрсетілген теориялар мен деректер сюжеттікрөлдік ойындардың тіл дамуы үшін қаншалықты маңызды екенін дәлелдейді. Бұл ойындардың балалардың сөйлеу қабілетін ғана емес, сонымен қатар олардың шығармашылық, логикалық ойлау және әлеуметтік қарым-қатынас дағдыларын дамытуға да зор ықпал ететінін айқын көрсетеді.

Әдебиеттер:

1. Аралбаева Р.К. оқулық. - Алматы: Жоғары оқу орындарының қауымдастығы, 2012. - 220 б.
2. Андабекова С.Ж. Педагогиканың жалпы негіздері. - Алматы, 2012. - 184 б.
3. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников: сб. статей / Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. - Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. - 287 с.
4. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Под ред. Д.И. Фельдштейна. 2-е изд. - М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. - 416 с.
5. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. - Москва: Издательство АСТ, 2020. - 352 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ НАРЦИССИЧЕСКИХ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Соколова А.Ю.
Капбасова Г.Б.

Термин «нарциссизм» в психологии существует уже более века и берет свое название от древнегреческого мифа о юноше Нарциссе, который, пленившись собственным отражением в воде, не смог оторвать от него взгляда и в итоге погиб. Впервые концепцию нарциссизма в научный дискурс ввел З. Фрейд [1]. Он использовал этот термин для описания состояния, при котором человек воспринимает свое собственное тело как объект влечения, испытывая к нему чувственное удовольствие. В его представлении нарциссизм мог проявляться как форма сексуального извращения, при котором индивид сосредотачивает все

свои эмоциональные и сексуальные стремления исключительно на себе, отвергая возможность близости с другими людьми. З. Фрейд [2] разделил понятие «нарциссизм» на первичный и вторичный. Первичный нарциссизм относится к ранней стадии развития, когда либидо направлено на себя, а вторичный - к ситуации, когда после установления объектных связей либидо вновь обращается на собственное «Я».

В современной психологии и психиатрии понятие нарциссизм приобрело многогранное и более тонкое значение по сравнению с первоначальным толкованием. Если ранее оно ассоциировалось исключительно с самовлюблённостью и эгоцентризмом, то сегодня этот термин охватывает широкий спектр личностных характеристик, которые могут варьироваться от нормы до патологических проявлений.С позиции клинической психологии нарциссизм рассматривается как особенность самовосприятия, связанная с потребностью в признании, поддержании положительного образа «Я», а также с чувствительностью к оценке со стороны других людей. Умеренные нарциссические черты могут быть частью здоровой личности, способствуя уверенному поведению, целеустремлённости и самоуважению. Однако, при выраженной дисгармонии этих черт с социальной адаптацией и внутренней стабильностью, речь может идти уже о нарциссическом расстройстве личности.Современные исследования, в том числе работы О. Кернберга [3], Х. Кохута [4] и более поздних авторов, указывают на то, что нарциссизм включает в себя противоречивые аспекты - внешне он может проявляться как уверенность и превосходство, но внутренне сопровождаться хрупкой самооценкой, тревожностью и страхом отвержения. Это делает феномен нарциссизма не столько однозначно негативным, сколько сложным и требующим дифференцированного подхода в диагностике и терапии. Кроме того, в современном социокультурном контексте нарциссизм всё чаще рассматривается как результат воздействия общества, ориентированного на успех, индивидуализм и внешние достижения.

Социальные сети, постоянное сравнение себя с другими, акцент на самопрезентации - всё это способствует формированию уязвимой, компенсаторной формы нарциссизма, особенно у молодежи. Например, Х. Кохут [4], один из ведущих исследователей нарциссизма, предполагал, что нарциссические черты присущи не только тяжелым психическим расстройствам, но также проявляются и в классических неврозах. Он подчеркивал, что механизмы нарциссических расстройств во многом пересекаются с механизмами неврозов переноса, вне зависимости от степени их выраженности - будь то серьезные психозы или более мягкие личностные нарушения.

Формирование нарциссических черт начинается еще в детском возрасте, и одной из ключевых причин их появления является стиль воспитания, выбранный родителями. Если родители предъявляют к ребенку чрезмерно высокие требования, которые трудно или вовсе невозможно выполнить, это приводит к формированию у него защитных психологических механизмов. В

результате ребенок учится отрицать реальность, искажать факты и разделять личность на противоположные аспекты [5]. Такой подход ведет к снижению самооценки, что, в свою очередь, выражается в эгоцентричном поведении. Подростки с нарциссическими чертами склонны к фантазиям о собственных выдающихся достижениях, которые на практике оказываются недостижимыми. Они эмоционально реагируют на критику со стороны окружающих, могут замыкаться в себе, проявлять агрессию и становиться чрезмерно чувствительными к чужому мнению. Именно в подростковом возрасте нарциссические особенности характера становятся наиболее выраженными. Другой фактор, влияющий на развитие нарциссизма, - это чрезмерная похвала и идеализация ребенка [5]. Если родители не устанавливают для него четких границ дозволенного, не вводят дисциплину и не объясняют важность ответственности за собственные поступки, у ребенка формируется ощущение вседозволенности. В результате подросток может считать, что ему не нужно отвечать за свои действия, а любое его поведение допустимо. Еще одним аспектом, связанным с нарциссизмом, является дефицит родительской любви и внимания в детстве. В попытках компенсировать этот недостаток подростки могут стремиться к власти над окружающими, унижая их достоинство, либо искать внимание через негативное поведение. Такие подростки часто проявляют агрессию как к окружающим, так и к самим себе. Психологи объясняют нарциссизм совокупностью факторов, включающих генетические предпосылки, воспитание и личностные особенности, такие как темперамент и способность справляться со стрессом [6,7]. Таким образом, проявление нарциссизма является достаточно сложной и неоднозначной.

Поэтому целью нашего исследования является исследование нарциссических черт личности.

Выборка: в исследовании приняли участие 20 испытуемых, возрасте от 18 до 21 года, из них 10 юношей и 10 девушек.

В качестве инструментария для исследования нарциссических черт личности, была использована методика «Нарциссические черты личности» (НЧЛ), авторами являются О.А. Шамшикова и Н.И. Клепикова [8,9], целью применения данной методики была оценка нарциссической направленности личности.

Методика позволяет выявить выраженность следующих показателей нарциссизма или нарциссических черт личности, такие как грандиозное чувство самозначимости, поглощенность фантазиями, вера в собственную уникальность, потребность в постоянном внимании и восхищении, ожидание особого отношения, манипуляции в межличностных отношениях, отсутствие эмпатии, сверхзанятость чувством зависти, дерзкое, заносчивое поведение.

Совокупность нарциссических черт рассматривается О.А. Шамшиковой и Н.И. Клепиковой как система психологических «фильтров», обеспечивающих специфическое восприятие окружающего мира, которыев случае усиления, индивидуальных нарциссических черт личности обладают тенденцией к переходу в нарциссические состояния, ведущие к расстройству личности.

Исследование проводилось индивидуальнос каждым испытуемым, среднее время, затраченное на выполнение методики, составляло от 10 до 20 минут. Наряду с количественными показателями учитывались наблюдения за поведенческими реакциями испытуемых, что позволило обогатить интерпретацию результатов и учесть контекстуальные особенности проявления нарциссических черт. Методика обрабатывалась по стандартной процедуре, оценивалась степень выраженности нарциссических проявлений,

Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1. Эмпирические показатели опросника нарциссические черты личности у испытуемых.

Степень выраженности нарциссических черт	Испытуемые-юноши (средневыборочные показатели в баллах)	Испытуемые-девушки (средневыборочные показатели в баллах)
Грандиозное чувство самозначимости	33,6	27
Поглощенность фантазиями	33,8	28,3
Вера в собственную уникальность	34,2	26,8
Потребность в постоянном внимании и восхищении	30,8	36,9
Ожидание особого отношения	33,5	31,5
Манипуляции в межличностных отношениях	31,8	30,7
Отсутствие эмпатии	26,8	28,1
Сверхзанятость чувством зависти	29,8	29,7
Дерзкое, заносчивое поведение	30,5	22,2

Из таблицы 1 видно, что у юношей показатели распределились следующим образом: грандиозное чувство самозначимости - 33,6 балла; поглощенность фантазиями - 33,8 балла; вера в собственную уникальность - 34,2 балла; потребность в постоянном внимании и восхищении - 30,8 балла; ожидание особого отношения - 33,5 балла; манипуляции в межличностных отношениях - 31,8 балла; отсутствие эмпатии - 26,8 балла; сверхзанятость чувством зависти - 29,8 балла; дерзкое, заносчивое поведение - 30,5 балла.

У девушек средневыборочные показатели распределились следующим образом: грандиозное чувство самозначимости - 27 баллов; поглощенность фантазиями - 28,3 балла; вера в собственную уникальность - 26,8 балла; потребность в постоянном внимании и восхищении - 36,9 балла; ожидание особого отношения - 31,5 балла; манипуляции в межличностных отношениях - 30,7 балла; отсутствие эмпатии - 28,1 балла; сверхзанятость чувством зависти - 29,7 балла; дерзкое, заносчивое поведение - 22,2 балла.

Сравнительный анализ эмпирических распределений нарциссических черт личности у юношей и девушек показывает, что самыми характерными чертами, набравшими высокие баллы у юношей являются следующие черты: поглощенность фантазиями, грандиозное чувство самозначимости, ожидание

особого отношения. У девушек выражены следующие черты: потребность в постоянном внимании и восхищении, ожидание особого отношения, манипуляции в межличностных отношениях.

Затем для выявления различий между результатами исследований у юношей и девушек мы применил критерий Манна-Уитни, который показал, что существуют достоверные различия по шкале 1 «Грандиозное чувство самозначимости» (Uэмп.=78,500 ($p \leq 0,05$)). Помимо этого, существуют достоверные различия по шкале 2 «Поглощенность фантазиями», Uэмп.=77,500 ($p \leq 0,05$). А также существуют достоверные различия по шкале 3 «Вера в собственную уникальность», Uэмп.=79,500 ($p \leq 0,05$).

Результаты эмпирического исследования, позволили выявить характерные особенности проявления нарциссических черт у юношей и девушек. Анализ данных, полученных с использованием методики «Нарциссические черты личности» показал наличие статистически значимых различий между представителями разных полов. У девушек более ярко выражены черты, связанные с потребностью в восхищении, стремлением к постоянному вниманию и ожиданием особого отношения со стороны окружающих. Также у них наблюдается склонность к манипуляциям в межличностных отношениях, что указывает на выраженность социально ориентированных компонентов нарциссизма. Подобные проявления могут быть обусловлены как личностными особенностями, так и влиянием социокультурных факторов, формирующих у девушек потребность соответствовать внешним ожиданиям и получать одобрение. Юноши, напротив, демонстрировали более выраженные черты, связанные с ощущением внутреннего превосходства, фантазиями о грандиозности и верой в свою исключительность. Однако, несмотря на это, их показатели по шкале «потребность в восхищении» оказались ниже по сравнению с девушками, что подтверждает меньшую ориентированность на внешний отклик. Поведенческие проявления, такие как дерзость и эмоциональная отстраненность, также были чаще выражены у юношей, что указывает на иную форму компенсации потребности в самоуважении. Статистически значимые различия были зафиксированы по ряду шкал, в частности, по «поглощённости фантазиями», «грандиозному чувству самозначимости» и «вере в собственную уникальность». Тем не менее, именно у девушек наблюдается более высокая выраженность нарциссизма как целостного личностного образования за счёт ярко проявленного стремления к социальной значимости и признанию.

Таким образом, по результатам исследования можно сделать следующие выводы: нарциссические черты в юношеском возрасте более выражены у девушек. Это утверждение особенно актуально в контексте современных тенденций, где социальные сети, стандарты внешности и потребность в признании формируют у молодых девушек повышенную чувствительность к оценке и самоидентификации через мнение окружающих. Сделанные выводы подчёркивают важность учёта гендерных различий при психологической диагностике и поддержке подростков с выраженными нарциссическими

проявлениями.

Литература:
1. Фрейд З. Психология бессознательного. - М.: Просвещение, 1989. - С. 75-91.
2. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. - М.: АСТ, 2018. - С. 310-372.
3. Кохут Х. Нарциссизм и анализ Я. - М.: Когито-Центр, 2001. - 400 с.
4. Кернберг О. Границы и патологический нарциссизм. - М.: Когито-Центр, 2001. - 368 с.
5. Гринберг Р.С. Психоанализ и нарциссизм: исторические и современные концепции. - М.: Речь, 2009.
6. Кернберг О. Нарциссизм и психотерапия личности. - М.: Издательство РАН, 2004. - 248 с.
7. Миллер Дж.Д., Кампбелл В.К. Руководство по нарциссизму и расстройству нарциссической личности. - Hoboken: Wiley, 2011. - 321 с.
8. Польская Н.А., Соловьянова Ю.А. Нарциссические черты личности и их взаимосвязь с разными аспектами самоотношения в молодежной выборке // Клиническая и специальная психология. - 2019. - Том 8. - № 4. - С. 74-92.
9. Шамшикова О.А., Клепикова Н.М. Опросник «Нарциссические черты личности» // Психологический журнал. - 2010. -№2 - С. 21-36.

ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ ИНТЕЛЛЕКТІСІ МЕН ҮРЕЙЛІЛІК ДЕҢГЕЙІН ЗЕРТТЕУ

Сүлеймен Д.М.
Капашева Г.А.

Қазіргі таңда білім беру жүйесі тек академиялық білім беріп қана қоймай, сонымен қатар оқушылардың тұлғалық, эмоционалдық, әлеуметтік дамуына да үлкен мән беруді талап етеді. Әсіресе жоғары сынып оқушыларына жасөспірімдік шақта эмоционалдық тұрақсыздық, күйзеліс пен үрейлілік деңгейінің жоғары болуы – педагогикалық психологияда маңызды мәселелердің бірі болып табылады. Бұл жас кезеңінде түрлі ішкі және сыртқы қысымдарға ұшырау ықтималдылығы жоғары болып табылады. Емтихандарға дайындық, болашаққа деген сенімсіздік, болашақ мамандықты таңдау, қарым-қатынас дағдыларының жеткіліксіздігі, өзін-өзі тану мен бағалаудағы қиындықтармәселелері туындайды [1,2]. Мұндай факторлар олардың психологиялық жағдайына кері әсер тигізіп, үрейлілік деңгейін арттырадыдеген тұжырым жасауға болады.Осы тұрғыда эмоционалды интеллект ұғымының рөлі ерекше. Эмоционалды интеллект адамның өз эмоцияларын түсінуі, басқара алуы, өзге адамдардың эмоцияларын ажырата білуі және олармен тиімді қарым-қатынас орната алу қабілеттерін сипаттайды (П. Сэловей, Дж. Майер, Р. Бар-Он, Д. Гоулмен, Г.Г. Гарсковая, Д.В. Люсин) [3]. Жоғары сынып оқушыларына көбінесе күйзеліс пен үрейлілікті жеңіл еңсеруге, ішкі тепе-теңдігін сақтауында эмоционалды интеллектмаңызды рөл атқарады, яғни эмоционалды интеллект олардың психологиялық тұрақтылығына тікелей әсер етеді [1]. Сондықтан осы мақалада жоғары сынып оқушыларының эмоционалды интеллект деңгейі мен үрейлілік деңгейінің арасындағы байланысты зерттеу мақсаты қойылды. Бұл

зерттеу мектеп оқушыларының психологиялық саулығын қолдауға бағытталған тиімді тәсілдерді ұсынуға негіз бола алады.

Бірқатар авторлар атап өткендей, соңғы жылдары эмоционалды интеллекттің ғылыми негіздерін қалыптастыруда біршама ілгерілеушілік байқалды. Алғаш рет эмоционалды интеллект терминін енгізген Р. Бар-Он эмоционалды интеллект - "адамның сыртқы ортаның қиындықтары мен қысымына төтеп беру қабілетіне әсер ететін когнитивті емес қабілеттердің, құзыреттіліктер мен дағдылардың жиынтығы" деп есептеген [4].

Эмоционалды интеллект бес құрамдас бөлігінің әрқайсысы бірнеше ішкі құрамдас бөліктерден тұрады:

- өзін-өзі тану (өз эмоцияларын білу, өзіне деген сенімділік, өзін-өзі бағалау, өзін-өзі актуализациялау, тәуелсіздік);
- тұлға аралық дағдылар: (эмпатия, тұлғааралық қарым-қатынас, әлеуметтік жауапкершілік);
- бейімделу қабілеті (мәселелерді шешу, шындықпен байланыс, икемділік);
- стресстік жағдайларды басқару (стресске төзімділік, импульсивтілікті бақылау);
- басым көңіл-күй (бақыт, оптимизм) [5,6].

Көп жағынан эмоционалдыинтеллекттің ұқсас үлгілерін қазіргі кезде ресейлік психологтар (Д.В. Люсин, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков, В.С. Юркевич) ұсынып отыр. Д.В. Ушаков эмоционалды интеллекті тек өзінің эмоционалдық саласын және әлеуметтік құбылыстарды түсіну қабілеті ретінде қарастыру керек және тек осы жағдайларда ғана ол жалпылама және жанама танымдық әрекеттің жоғары түріне қабілеттілігін қалыптастыра отырып, интеллекттің басқа түрлерімен тең дәрежеде салыстырылуы мүмкін деп тұжырымдайды [7].

Жасөспірімдік кезең - тұлғаның қалыптасуындағы, оның психологиялық, әлеуметтік және физиологиялық өзгерістерге толы маңызды жас кезеңінің бірі, бұл уақытта эмоционалдық тұрақсыздық пен үрейлілік жиі байқалады.Осы кезеңде олардың алдында академиялық жетістікке жету, мамандық таңдау, болашаққа бағыт алу сияқты күрделі міндеттер болады. Олар көбіне "қолымнан келмейді", "сәтсіздікке ұшыраймын" деген ойларға бой алдырады, әсіресе бұл сәтсіздіктің көпшілік алдында болатыны туралы қорқыныш күшейеді [2,8]. Сонымен қатар, болашақ өмірге байланысты алаңдаушылық ерекше көрініс береді. Бұл жастағы жасөспірімдер үшін әлеуметтік және академиялық табысқа жету маңызды факторлардың бірі, ал сәтсіздік қаупі - үрей тудыратын негізгі себептері болып табылады [9]. Осындай жағдайда эмоционалды тұрақтылық пен өзін-өзі реттеу қабілеті ерекше маңызға ие. Осыған байланысты ЭИ пен үрейлілік деңгейінің өзара байланысын зерттеу маңызды болып отыр.

Үрейлілік – бұл адамның ішкі жайсыздығы, белгісіздік пен қауіптену сезімімен қатар жүретін тұрақты эмоционалды күй. Үрейлілік күйі автономды жүйке жүйесінің белсендірілуімен, қозуымен бірге жүретін немесе онымен байланысты субъективті, саналы түрде қабылданатын қауіп пен шиеленіс сезімдерімен сипатталады. Бұл қолайсыздықты күтуге, қауіп төндіретін, қауіпті

сезінуге байланысты эмоционалды ыңғайсыздық тәжірибесі ретінде қарастырылады [1,10]. Ю.Л. Ханин мен Ч.Д. Спилбергердің зерттеулеріне сәйкес үрейлілік екі түрлі формада қарастырылады: ол бір жағынан – жағдайлық үрейлілік, нақты жағдайға байланысты туындайтын уақытша эмоционалдық күй, ал екінші жағынан – тұлғалық үрейлілік, тұлғаның жиі және күшті үрей күйін бастан кешіруге бейімділігімен сипатталатын тұрақты психологиялық ерекшелігі [9].

Көптеген зерттеулер көрсеткендей эмоционалды интеллект деңгейі жоғары сынып оқушыларының жағдайлық және тұлғалық үрейді төмен деңгейін анықтады. Олар эмоцияларын тану және басқару арқылы шиеленісті жағдайларда өзін сенімді ұстап, ішкі үрейлілікті жеңе алады [3].Сонымен қатар, эмоционалды интеллекттің дамыған деңгейі әлеуметтік дағдыларды жетілдіруге әсер етеді, бұл өз кезегінде оқушылардың құрдастарымен және мұғалімдермен қарым-қатынасын жақсартып, психологиялық қауіпсіздік сезімін қалыптастырады [7]. Әлеуметтік қолдауды сезіну, өз эмоцияларын түсініп, оларды басқару қабілеті жасөспірімдердің өзін-өзі бағалауын арттырып, үрейлілік деңгейін төмендетуге септігін тигізеді.

Жоғары сынып оқушылары үшін эмоционалды интеллектті дамыту - тек оқу процесінде емес, сонымен қатар психологиялық денсаулық пен тұлғалық тұрақтылықты нығайтуда маңызды құрал болып табылады. Эмоционалды интеллект деңгейі жоғары оқушылар жаңа және күрделі өмірлік жағдайларға бейімделе отырып, үрейге бой алдырмай, сындарлы шешім қабылдауға қабілетті болады. Бұл тұжырымдар эмоционалды интеллекттің жасөспірімдер арасында үрейдің алдын алудағы профилактикалық маңызын айғақтайды [9].

Зерттеу объектісі: зерттеу Қарағанды қаласындағы КГУ "Лицей-интернат "Білім-инновация" №1" білім беру мекемесінде жүргізілді. Зерттеуде 40 сыналушы қатысты,10 және11-сынып оқушылары, жас аралығы 15-17.

Зерттеу пәні: жоғары сынып оқушыларының эмоционалды интеллект деңгейі мен үрейлілік деңгейі арасындағы өзара байланысы.

Болжам: эмоционалды интеллект деңгейі жоғары болған сайын, жоғары сынып оқушыларының үрейлілік деңгейі төмен болады: яғни, эмоционалды интеллекттің компоненттері: эмоцияларды тану, түсіну, басқару және т.с.с. қабілеттер оқушылардың стресстік және үрейлілік тудыратын жағдайларға тиімді бейімделуіне ықпал етеді деп есептеледі.

Зерттеу әдістері:

1. Д.В. Люсин эмоционалды интеллект деңгейін анықтау әдістемесі (ЭмИн).

2. Спилбергер-Ханиннің тұлғалық және жағдайлы күрейлілік деңгейін өлшеуге арналған әдістеме.

Сауалнама қорытындылары көрсеткендей жоғары сынып оқушыларының эмоционалды интеллект деңгейлері әртүрлі көрсеткіштермен сипатталды. Жалпы 40 қатысушының ішінде 17 оқушыда (42,5%) эмоционалды интеллект деңгейі жоғары, 18 оқушыда (45%) орташа, ал 5 оқушыда (12,5%) төмен деңгейде екені анықталды. Эмоционалды интеллект деңгейі жоғары оқушылар

өз эмоцияларын тану, басқару, өзін-өзі түсіну мен эмоционалды тұрақтылық сияқты қабілеттерінің жоғары екендігін көрсетті. Ал эмоционалды интеллект деңгейі төмен оқушыларда эмоцияларды реттеу дағдылары жеткіліксіз дамыған, бұл олардың үрейлілік көрсеткіштерінің артуына алып келгені байқалды.

Үрейлілік деңгейі бойынша Спилбергер-Ханин әдістемесі нәтижелері: 16 оқушыда (40%) жағдайлық үрейлілік жоғары деңгейде, 18 оқушыда (45%) орташа, ал 6 оқушыда (15%) төмен деңгейде тіркелді. Тұлғалық үрейлілік бойынша 14 оқушыда (35%) жоғары, 19 оқушыда (47,5%) орташа және 7 оқушыда (17,5%) төмен деңгейде анықталды.

Аталған мәліметтер эмоционалды интеллекттің жоғары болуы оқушылардың эмоционалдық тұрақтылығын қамтамасыз етіп, үрей деңгейінің төмен болуына ықпал ететінін жанама түрде растады (кесте 1).

Кесте 1. Эмоционалды интеллект пен үрейліліктің байланысы

Эмоционалды интеллект компоненттері	Үрейлілік түрі	r мәні	Байланыс бағыты мен күші	p мәні	Түсініктеме
МЭИ (жеке тұлғааралық ЭИ)	Жағдайлық үрей (СА)	0.36	Тура, әлсіз байланыс	< 0.05	Адамдармен қарым-қатынаста эмоциянытану қабілеті артқансайын, күйзеліс деңгейі де өсіпотыруы мүмкін.
ПЭ (эмоцияларды түсіну)	Тұлғалық үрей (ЛА)	-0.64	Кері, орташа-күшті байланыс	< 0.01	Эмоцияларды жақсы түсінетін оқушыларда тұлғалық үрей деңгейіе дәуір төмен.
ВУ (эмоцияны пайдалану)	Тұлғалық үрей (ЛА)	-0.76	Кері, өте күшті байланыс	< 0.01	Эмоцияны тиімді пайдалана алатын оқушыларда тұлғалық үрейлілік төмен.
УЭ (эмоцияны басқару)	Тұлғалық үрей (ЛА)	-0.22	Кері, әлсіз байланыс	< 0.05	Эмоцияны басқару үреймен байланысты болуы мүмкін, бірақ әсері әлсіз.
ВП (өз эмоциясын түсіну)	Жағдайлық үрей (СА)	0.47	Тура, орташа байланыс	< 0.05	Өз эмоциялық жағдайына сезгіштігі жоғары оқушылар белгілі жағдайларда көбірек қобалжуы мүмкін.
ВЭИ (тұлғаішілік ЭИ)	Жағдайлық үрей (СА)	0.37	Тура, әлсіз байланыс	< 0.05	Ішкі эмоциялық рефлексиясы жоғары оқушылар жағдайлық күйзелісті көбірек сезінуі мүмкін.
ВЭИ (тұлғаішілік ЭИ)	Тұлғалық үрей (ЛА)	-0.51	Кері, орташа байланыс	< 0.01	Өзішкі эмоцияларынтану қабілеті жоғары болғансайын, тұлғалық үрей төмен болады.
МП (басқа адамдардың эмоцияларын түсіну)	Жағдайлық үрей (СА)	0.22	Тура, әлсіз байланыс	< 0.05	Эмоциялық тәжірибелерге мәнберетін оқушылар нақты жағдайларда қобалжуы мүмкін.

Зерттеу барысында алынған Спирменнің рангтік корреляциясы жоғары сынып оқушыларының эмоционалды интеллект деңгейі мен үрейлілік деңгейі арасында статистикалық тұрғыдан маңызды өзара байланыс бар екенін көрсетті. Эмоцияларды түсіну (ПЭ) мен тұлғалық үрейлілік (ЛТ) арасында айқын кері байланыс анықталды ($r = –0.64$, $p < 0.01$). Бұл эмоцияларды жақсы түсінетін оқушылардың тұрақты күйзеліс жағдайына жиі берілмейтінін, сондай-ақ тұлғалық үрейлілікті тиімді реттей алатынын білдіреді. Эмоцияны пайдалану(ВУ) мен тұлғалық үрейлілік арасында өте күшті кері байланыс ($r = –0.76$, $p < 0.01$) байқалды. Бұл көрсеткіш эмоционалдық ақпаратты күнделікті өмірде, шешім қабылдау мен мінез-құлықты реттеу барысында тиімді қолданатын оқушылардың үрейлілік деңгейі айтарлықтай төмен екенін дәлелдейді. Ал эмоционалды интеллекттің кейбір компоненттері жеке тұлғааралық эмоционалды интеллект (МЭИ), өз эмоциясын түсіну (ВП), және ішкі эмоционалды интеллект (ВЭИ) – мен жағдайлық үрейлілік (СТ) арасында тікелей байланыс байқалды ($r = 0.47$, $p < 0.05$). Бұл кейбір оқушыларда эмоцияны тану мен бақылау қабілеті жоғары болғанымен, нақты жағдаяттарда - мысалы, емтихан алдында немесе көпшілік алдында сөйлеу кезінде - қобалжуға бейім екендігін көрсете алады.

Қорытынды. Жүргізілген зерттеу жоғары сынып оқушыларының эмоционалды интеллект деңгейі мен үрейліліктіңжағдайлық және тұлғалық түрлері арасында статистикалық тұрғыда маңызды өзара байланыс бар екенін көрсетті. Эмоцияны түсіну, басқару және тиімді пайдалану секілді қабілеттері дамыған оқушылар стресстік жағдайларда өзін-өзі тиімді реттей алады, бұл олардың үрей деңгейінің төмен болуына ықпал етеді. Сонымен қатар, эмоционалды сезгіштігі жоғары оқушылар нақты стресстік жағдайларда - мысалы, емтихан немесе аудитория алдында - үрейлілікті жиі бастан кешіретіні анықталды. Бұл эмоционалды интеллект пен үрейлілік арасындағы байланыстың күрделі әрі көпаспектілі сипатта екенін дәлелдейді.

Осыған байланысты, білім беру үдерісінде эмоционалды интеллектті мақсатты және жүйелі дамыту психоэмоционалдық саулықты нығайтудың, үрей деңгейін төмендетудің және тұлғалық тұрақтылықты қалыптастырудың тиімді құралы ретінде қарастырылуы қажет. Біріншіден, Сэловей мен Майердің (1990) эмоционалды интеллект моделі негізінде оқушылардың эмоцияны тану, түсіну, басқару және тиімді пайдалану дағдыларын дамытатын тренингтер енгізу ұсынылады [3]. Екіншіден, мектеп психологтары үрейлілік деңгейі жоғары оқушылармен психокоррекциялық жұмыстар жүргізуі тиіс. Үшіншіден, стресс-менеджмент пен эмоционалдық сауаттылыққа бағытталған жаттығулар оқу процесінің бір бөлігіне айналуы керек. Бұл шаралар оқушылардың ішкі күйін басқару қабілетін жетілдіріп, олардың жалпы психологиялық әл-ауқатын арттыруға мүмкіндік береді.

Әдебиеттер:

1. Моросанова В.И., Филиппова Е.В., Фомина Т.Г. Личностные и регуляторные предикторы успешности и надежности действий школьников в ситуации экзамена // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. - 2014. - №4. - С.4.-17.

2. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. - Новополоцк: ПГУ, 2011. - 388 с.
3. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT V. 2.0). Руководство. - Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2010. - https://lib.ipran.ru/upload/papers/paper_20108889.pdf
4. Даукша Л.М., Купреева Л.Л. Развитие эмоционального интеллекта старшеклассников // Вестник ГрГУ. Сер. 3. Филология. Педагогика. Психология. - 2010. - №3. - С. 133-137.
5. Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект: методика диагностики и развития. - М.: Эксперт, 2012. - С. 102-115.
6. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / пер. с англ. А.П. Исаевой; науч. ред. Е. Ефимова. - 11-е изд., переработанное и дополненное. - Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2021. - 544 с.
7. Карпов А.В., Петровская А.С. Психология эмоционального интеллекта: теория, диагностика, практика: монография. - Ярославль: ЯрГУ, 2008. - 344 с.
8. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность: специфика и взаимодействие. - Новополоцк: Полоц. гос. ун-т, 2020. - 356 с.
9. Прихожан А.А. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. - СПб.: Питер, 2009 - 119 с.
10. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.

ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ӨЗІНЕ ДЕГЕН СЕНІМДІЛІГІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Тамкей А.А.
Тусупова М.М.

Өзіне деген сенімділік - тұлғаның ішкі тұрақтылығы мен психологиялық саулығының маңызды көрсеткіші. Аталған қасиет адамның шешім қабылдауына, қиындықтарға қарсы тұруына, қоршаған ортамен тиімді байланыс орнатуына тікелей ықпал етеді. Ал жасөспірім жаста бұл қабілеттің әлсіз болуы - тұлғаның өзіндік бағасының төмендеуіне, тұйықталуға, қоршаған ортамен шиеленісті қарым-қатынасқа, мазасыздық пен депрессиялық көңіл-күйге алып келуі мүмкін. Осы себепті жасөспірімдердің өзіне деген сенімділігін қалыптастыру, оны зерттеу мен қолдау көрсету - педагогтар мен психологтардың басты міндеттерінің бірі.

Қазақстан қоғамында да бұл мәселе өзекті болып отыр. Қазіргі мектеп оқушылары түрлі әлеуметтік қысым мен бәсекелестік жағдайында өмір сүруде. Білім беру саласындағы үздік көрсеткішке ұмтылу, ата-аналар мен мұғалімдердің жоғары үміті, заманауи технологиялар мен желілердегі идеалданған бейнелер жасөспірімдердің өздерін басқалармен салыстыруына және ішкі сенімсіздікке ұрынуына ықпал етеді. Мұндай жағдайларда бала бойында өзін төмен бағалау, сәтсіздіктен қорқу, өз ойын еркін жеткізе алмау, ұялшақтық сияқты қасиеттер қалыптасуы мүмкін. Бұл олардың болашақ тұлға

ретінде дамуына кедергі келтіреді.

Жасөспірімдер өз-өзіне сын көзбен қарап, ішкі "Мен" бейнесін қалыптастыра бастайды. Өзіндік рефлексия, яғни өзін сырттан бағалау қабілеті артып, оның негізінде өзін басқалармен салыстыру тенденциясы пайда болады. Мұндай салыстырулар жасөспірімнің эмоционалдық жай-күйіне, өз-өзіне сенім дәрежесіне әсер етуі мүмкін.

Тұлғалық дамудың бұл кезеңінде қоршаған орта – ата-ана, мұғалім, құрдастар тобы – шешуші рөл атқарады. Олардың қолдауы, түсіністік танытуы немесе керісінше, қысым көрсетуі жасөспірімнің өз-өзіне деген қатынасын анықтайды. Эмоционалды тұрақсыздық пен көңіл күйдің құбылмалылығы өзіне сенімділікті төмендетіп, мінез-құлықта тұйықтық, агрессия немесе кері байланыс ретінде көрініс беруі мүмкін.

Әлеуметтік бейімделу процесі де тұлғалық даму барысында ерекше мәнге ие. Жасөспірім өз ортасына икемделуге, өз пікірін дәлелдеуге, тәуелсіз шешім қабылдауға ұмтылады. Мұндай талпыныс кейде ересектермен қақтығысқа, билікке қарсы тұруға алып келеді. Осыған байланысты тұлғалық қасиеттердің ішінде өзін-өзі бақылау, жауапкершілік, ерік күшін дамыту қажеттілігі туындайды.

Құрдастармен қарым-қатынас жасөспірім үшін ерекше маңызға ие. Бұл кезеңде достардың пікірі, қолдауы немесе керісінше, кері бағалауы тұлғаның ішкі әлемінде күшті эмоционалдық із қалдырады. Құрдастар тобы жасөспірім үшін өзін-өзі дәлелдеудің, өз орнын табудың алаңына айналады. Олардың арасында өзін дәлелдей алмаған жасөспірім оқшауланып, сенімсіздікке ұшырауы мүмкін.

Жасөспірімдік кезеңде жеке бас ерекшеліктері, темперамент, мінез, интеллект деңгейі де өз рөлін атқарады. Бұл факторлар адамның өзіне деген көзқарасын және әлеммен байланысын анықтайды. Индивидтің темпераментіне байланысты біреулер тез шешім қабылдай алса, енді біреулер ұзақ ойланады, бұл олардың сенімділік деңгейін де айқындайды.

Тұлғаның ішкі үйлесімділігі мен өзіндік "Мен" тұжырымдамасын құрудағы қиындықтар жасөспірімнің психологиялық күйіне әсер етеді. Ішкі қақтығыстар, өзін түсінбеу, өзіне қанағаттанбау сияқты факторлар жиі кездеседі. Мұндай жағдайда жасөспірімге кәсіби көмек пен қолдау қажет болады [1; 65].

Жасөспірімдердің тұлғалық даму ерекшеліктерін тереңірек түсіну үшін заманауи психологияда когнитивтік, тұлғалық, әлеуметтік даму теориялары кеңінен қолданылады. Бұл теориялар жасөспірімдік шақтың табиғатын жан-жақты ашып, оның психологиялық ерекшеліктерін ғылыми негіздеуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, бұл білім практикалық психологияда кеңінен қолданылуда.

Қалыптасу үстіндегі жасөспірім тұлғасы күрделі әлеуметтік қатынастар жүйесіне енеді. Осы кезеңде индивидтің өзіне деген көзқарасы, әлеуметтік рөлдерді қабылдау қабілеті және жеке ұстанымдары қалыптаса бастайды. Бұл даму процесінде адамның ішкі құндылықтар жүйесі мен сенімдерінің құрылымы біртіндеп бекітіледі.

Ғылыми әдебиеттерде жасөспірімдердің бұл кезеңі "дағдарыстық кезең" деп сипатталады. Бұл – сыртқы және ішкі қысымдар арасындағы қақтығыстардың ушығуы, адам бойындағы бұрынғы мінез-құлық үлгілерінің мәнсізденуі және жаңа өмірлік стратегияларды іздеу кезеңі болып табылады. Дағдарыс жағдайында индивид өзін түсінуге, өз орнын анықтауға және өз мақсаттарын айқындауға тырысады [2;58].

Еліктеу құбылысы да осы кезеңде ерекше байқалады. Жасөспірімдер беделді адамдарға, танымал тұлғаларға немесе құрдастарына еліктей отырып, өзін іздеуге тырысады. Бұл еліктеу кейде оң әсер етсе, кейде тұлғалық дамуға кедергі келтіріп, жалған "Мен" бейнесін қалыптастыруға себеп болуы мүмкін.

Сенімділік деңгейінің жоғары болуы жасөспірімді өз мүмкіндіктеріне сенуге, бастамашыл болуға, әлеуметтік белсенділікке ұмтылуға жетелейді. Мұндай тұлғалар өз пікірін қорғай алады, өмірлік қиындықтардан қорықпай, шешім қабылдауға бейім болады.

Жасөспірімдердің өзіне деген сенімділік деңгейін зерттеу үшін мен өзіндік сенімділік деңгейін анықтауға арналған тест (авторы – В.Г. Ромек) жүргіздім.

Ресейлік психолог В.Г. Ромек 1997 жылы өзіндік сенімділік деңгейін анықтауға бағытталған арнайы тест құрастырған. Бұл әдістеме қазіргі таңда да өз өзектілігін жоғалтпаған, жасөспірімдердің жеке қасиеттерін бағалауда кеңінен қолданылатын тиімді құрал ретінде танылып отыр.

Тесттің мазмұны мен құрылымы.

Бұл психодиагностикалық құрал 30 тұжырымнан тұрады. Әр тұжырым - тұлғаның сенімділікке қатысты мінез-құлықтық, когнитивтік және эмоционалдық реакцияларын сипаттайтын қысқа сөйлемдер түрінде беріледі. Респондентке осы тұжырымдарға сәйкес келетін үш жауап нұсқасының бірін таңдау ұсынылады: иә, жоқ, білмеймін (немесе "айта алмаймын").

Тесттің ерекшелігі - барлық тұжырымдар үш мазмұндық шкалаға топтастырылған. Бұл шкалалар адамның өзіндік сеніміне әсер ететін негізгі бағыттарды кешенді түрде бағалауға мүмкіндік береді:

1.Өзіндік сенімділік - сенімсіздік (адамның өз қабілеттеріне сенуі, бастама көтеруге дайын болуы).

2.Әлеуметтік батылдық - ұялшақтық (басқа адамдармен қарым-қатынастағы еркіндік, көзқарасын ашық білдіруі).

3.Әлеуметтік байланыстағы белсенділік - пассивтілік (жаңа адамдармен танысуға, қоғамдық істерге араласуға бейімділігі).

Тесттің мазмұны респонденттің шынайы ішкі күйін көрсетуге бағытталған. Әр тұжырым - күнделікті өмірлік жағдаяттардағы адамның өзін ұстау ерекшелігін бағалауға мүмкіндік береді. Мысалы, "Мен көпшілік алдында сөз сөйлеуден қорықпаймын" немесе "Маған жаңа адамдармен тез тіл табысу оңай" деген сияқты тұжырымдар қатысушының әлеуметтік және психологиялық сенімділік деңгейін айқындайды.

Тестті өткізер алдында респонденттерге нақты нұсқаулық ұсынылады. Онда қатысушыға өз пікірін барынша адал, шынайы көрсету тапсырмасы беріледі. Әр сұраққа бір ғана жауап белгілеу қажет. Егер қатысушы бастапқы жауабын

өзгертуге шешім қабылдаса, дұрыс емес нұсқаны сызып, дұрысын қайта көрсетуіне болады.

Тестке жауап беру уақыты - шамамен 10-15 минут. Тест аяқталғаннан кейін психолог немесе зерттеуші жауаптарды арнайы кілт бойынша бағалап, әр шкала бойынша балл санын есептейді.

Жауаптар былайша бағаланады:

– "иә" – 2 балл;

– "білмеймін" – 1 балл;

– "жоқ" – 0 балл.

Әр шкала бойынша жиналған балл респонденттің сол бағыттағы сенімділік деңгейін сипаттайды. Жалпы нәтиже бойынша адамның өзіндік сенімінің төмен, орташа немесе жоғары деңгейі анықталады.

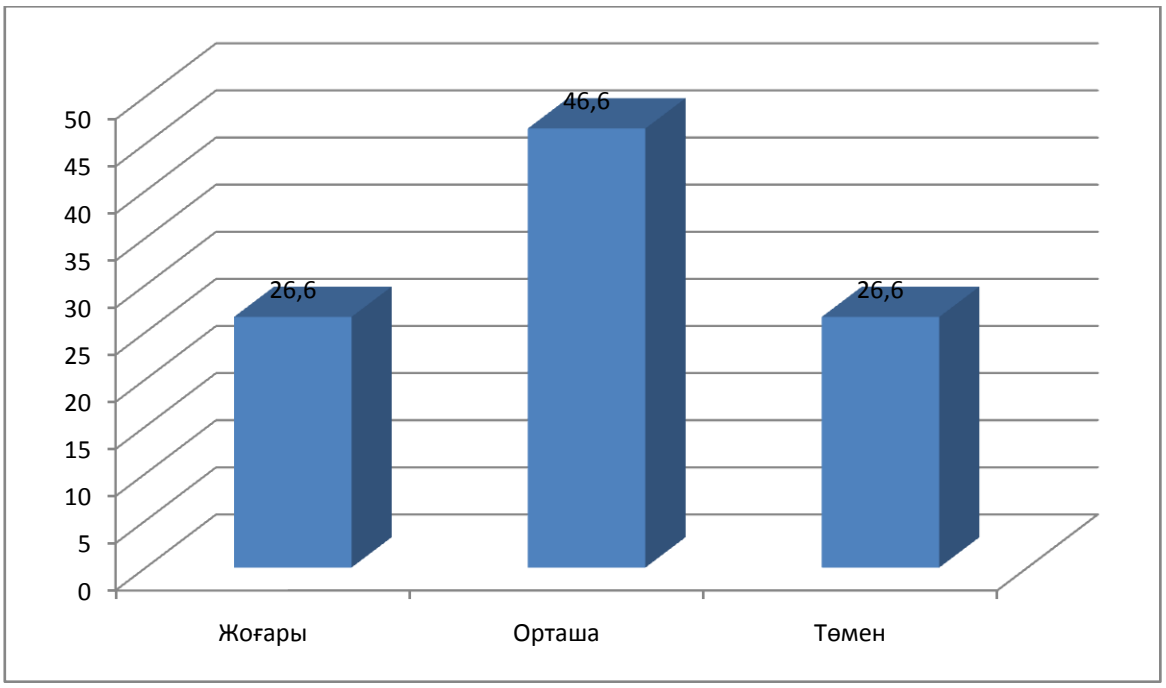
Аталған әдістеме жасөспірімдердің өзіндік санасының даму деңгейін, ішкі мотивациясын және әлеуметтік ортадағы орнығуын жан-жақты бағалауға мүмкіндік береді. Оның көмегімен мұғалімдер, мектеп психологтары, әлеуметтік педагогтар оқушылардың өзін-өзі қалай бағалайтынын, бастама көтеруге қаншалықты бейім екенін, қарым-қатынаста еркін немесе тұйық екенін нақты түсіне алады.

Тест нәтижелері тұлғалық дамудағы қиындықтарды ерте кезеңде анықтап, психологиялық түзету мен қолдауға бағытталған интервенциялар жүргізуге негіз бола алады. Сондай-ақ, бұл әдістеме топтық зерттеулерде де, жеке кеңес беру процесінде де қолдануға өте қолайлы.

Зерттеу қатысушыларының жинаған ұпайлары келесідей болды

Кесте 1. В.Г. Ромек тесті бойынша нәтижелер.

№	Оқушы	Жиынтық балл	Сенімділік деңгейі
1	А.А.	52	Жоғары
2	Б.Б.	49	Орташа
3	В.В.	44	Орташа
4	Г.Г.	29	Төмен
5	Д.Д.	57	Жоғары
6	Е.Е.	41	Орташа
7	Ж.Ж.	36	Орташа
8	З.З.	33	Орташа
9	И.И.	27	Төмен
10	К.К.	54	Жоғары
11	Л.Л.	30	Төмен
12	М.М.	47	Орташа
13	Н.Н.	38	Орташа
14	О.О.	56	Жоғары
15	П.П.	24	Төмен



Сурет 1. В.Г. Ромек тесті бойынша нәтижелер

Жалпы зерттеуге 15 оқушы қатысып, олардың әрқайсысы арнайы баллдық жүйе бойынша бағаланды. Нәтижесінде респонденттердің 26,6%-ы (4 оқушы) жоғары сенімділік көрсетсе, 46,6%-ы (7 оқушы) орташа деңгейде, ал 26,6%-ы (4 оқушы) төмен сенімділік шегінде қалды.

Жоғары сенімділік көрсеткен оқушылар өз-өзіне сенімді, көпшілік алдында еркін сөйлей алатын, жаңа жағдайға тез бейімделетін, бастама көтеруге бейім тұлғалар ретінде сипатталады. Бұл оқушылардың мектеп өмірінде белсенділік танытатыны, жауапкершілік алудан қорықпайтыны және әлеуметтік ортада өз пікірін ашық білдіретіні байқауға болады. Аталған 4 оқушының сенімділік деңгейі 51 баллдан жоғары көрсеткішке ие болды, бұл оларда өзін-өзі бағалау мен ішкі тұрақтылықтың жоғары екенін көрсетеді.

Орташа сенімділік деңгейі тіркелген оқушылардың саны басым. Олардың үлесі – 46,6%. Бұл топқа жататын 7 оқушы кей жағдайда өзін сенімді ұстауы мүмкін, алайда жаңа бастамаларда, бейтаныс ортада немесе көпшілік алдында белгілі бір ішкі кедергілерге тап болуы ықтимал. Мұндай деңгейдегі сенімділік әлеуметтік бейімделудің қалыпты деңгейде екенін білдіргенімен, нақты жағдаяттарда сенімсіздік белгілерінің көрініс беруі мүмкін. Бұл оқушылармен бағытталған тренингтер мен қолдау бағдарламаларын жүргізу пайдалы болмақ.

Төмен сенімділік көрсеткен оқушылардың да үлесі – 26,6%, бұл жалпы топтың төрттен бір бөлігіне тең. Бұл көрсеткіш алаңдаушылық тудырады, себебі мұндай балалар өзін төмен бағалауға бейім, бастамашылық көрсетуден қашқақтайды және әлеуметтік байланыстар орнатуда қиындықтар көреді. Олар жауапкершіліктен қашуы, қоғамдық іс-шараларға қатысудан бас тартуы, өз ойларын білдіруге ұялуы мүмкін. Төмен сенімділік деңгейі – тұлғаның қалыпты дамуына, әсіресе өтпелі кезеңдегі эмоционалдық тұрақтылығына кедергі келтіретін фактор.

Зерттеуге қатысқан оқушылардың 46,6%-ының сенімділік деңгейі орташа болғанымен, олар толық сенімді тұлға ретінде қалыптасқан деуге болмайды. Бұл көрсеткіш оқушылардың белгілі бір жағдайларда сенімсіздік танытатынын, ал кей жағдайда батыл әрекет ете алатынын білдіреді

Қорытындылай келе жалпы талдау көрсеткендей, В.Г. Ромек тесті жасөспірімдердің тұлғалық қасиеттерін, өзін-өзі бағалау мен әлеуметтік бейімделу деңгейін анықтауда тиімді диагностикалық құрал ретінде қолданылды. Бұл тест нәтижелері мектептегі психологиялық қызметтің болашақтағы жұмысына, әсіресе тәуекел тобына жататын оқушылармен жеке бағытталған бағдарламалар құруға нақты негіз береді. Сенімділік деңгейін анықтау арқылы оқушылардың өзін-өзі жүзеге асыруына, әлеуетін толық ашуына жағдай жасайтын нақты педагогикалық стратегияларды айқындауға болады.

Әдебиеттер:

1. Erikson E.H. Identity: Youth and Crisis. - New-York: W.W. Norton & Company, 2007. - 345 p.
2. Zimbardo P.G., Gerrig R.J. Psychology and Life. - Boston: Pearson Education, 2014. - 688 p.

БІЛІМ БЕРУ ҮДЕРІСІНДЕГІ МОТИВАЦИЯ - ОҚУШЫЛАРДЫ ЫНТАЛАНДЫРУ

Хурсанов А.
Карипжанова Ш.С.

Білім беру үдерісінде мотивацияның маңызы зор, өйткені оқушылардың білім алуына деген қызығушылығы мен ынтасы олардың оқу нәтижелеріне тікелей әсеретеді. Мотивация оқушыларды тек білім алуға емес, сонымен қатар олардың жеке дамуына, шығармашылық қабілеттерін ашуға бағыттайды. Білім беру жүйесінде мотивацияны дамыту, оқу материалдарының қызықты әрімағыналы болуын қамтамасыз ету, оқу үрдісіне белсенді қатысуды ынталандыруға мүмкіндік береді. Білім беру үдерісінің қиындықтардың мынадай категориясын атап көрсетеді: балалардың оқуға деген мотивациясының төмендігі, мектептік бағдарламаларды игеруде қиындық, балаға көңіл бөлудің мүмкіншілігінің болмауы, мектеп деңгейінің төмендігі, ата-анасының бақылаумен ғана оқуы, ата-ана мен баланың бір-бірімен қиын байланысуы, оқудағы қиындық туғызған мәселенің қайдан шығуының мәнін түсінбеуі, ұялшақ, тұйық оқушы т.б. Әрбір оқушының жеке ерекшеліктерін ескере отырып, мотивация түрлерін таңдау, олардың ақыл-ой қабілеттерін арттырып, білімге деген тұрақты қызығушылықты қалыптастыру үшін маңызды фактор болып табылады. Педагог ретінде, оқушыларды ынталандырудың түрлі әдістерін қолдана отырып, олардың өз-өзін дамытуға деген құлшынысын арттырып, нәтижесінде оқу процесін тиімді әрі мазмұнды өткізуге мүмкіндік туғызамыз.

Жалпы тәрбие дегеніміз - оқушылармен өзара әрекеттесудің арнайы ұйымдастырылған, мақсатқа бағытталған ең маңызды педагогикалық үрдістердің бірі, сонымен қатар оқушыларға саяси, өнегелік, эстетикалық қасиеттерін қалыптастыру мақсатымен алуан түрлі әрекетті ұйымдастырудың педагогикалық үрдісі [1]. Осыған орай, педагогика процесіндегі тәрбиенің маңыздылығын айтпай кете алмаймыз. Тәрбиемен қатар жүрметінөте маңызды тағы бір фактор- мотивация.

Көп жылдар зерттеулердің нәтижесінде ғалымдар оқушылардың оқу қызметі туралы айтқанда жеке тұлғаның интелектуалдық дәрежесінің басты рөлде екенін көрсетті. Әрине, бұл фактордың мәнін бағаламауға болмайды. Бірақ, бүгінгі күні білім алушылардың үлгерімі басқа да факторларға байланысты екеніне күманданудың қажеті жоқ. Мектепте оқушылардың білімдерінің үлгеріміне көптеген факторлар әсер етеді: әл-ауқаты, денсаулық жағдайы, жасы, отбасылық жағдайы, оқу орнына дейінгі дайындық деңгейі, өзін-өзі ұйымдастыру дағдысы, өз қызметін ұйымдастыру және қадағалауы, білім алу формасы, оқу орнынның білім алу процесінің ұйымдастырылуы, оқу орынның материалдық базасы, қызмет көрсетушілер мен оқытушылардың біліктілік деңгейі және де оқушылардың жеке психологиялық ерекшелігі. Осы факторлардың ішінен оқушылардың оқу үлгеріміне ең көп әсер ететіні оқу мотивациясы [2]. Тұлғаның дүниеге әлеуметтік бағдарлау үдерісі - «Мен-тұжырымдаманы» жүзеге асырушы қызмет атқарады. Басқа әртүрлі заттармен салыстырғанда инвариант бола отырып, «дүние танымдық» іс-әрекет, мақсаты, мотивациясына және операциялық механизмінің құрамы бойынша өзіне тән ерекшелігі болады. Сабақта жетістікке жету жағдайын қалыптастыру - оқуға деген мотивацияның негізгі сәттерінің бірі, танымға деген қызығушылықты тәрбиелеу, мінездің күшті қырларын қалыптастыру. Басқаша айтқанда: бүгін оқуда жетістікке жету - болашақ өмірде жетістікке жету деген сөз [5;43]. Оқушылардың мотивациясын жоғарылату, өз-өзіне деген сенімділігін нығайту және оқуға деген оң көзқарас қалыптастыру - мұғалімнің негізгі мақсаттарының бірі .

Жетістікке жету жағдайларын жасай отырып, педагог оқушының жеке тұлғасын қажеттілік-мотивациялық сала құрылымында кез келген қызметте және ең алдымен оқу-танымдық қызметте табысқа жетудің диспозициясын өзектендіреді. Бұл диспозициялардың өзектілігі оқушының оқу және басқа да өмірлік жағдайды қабылдауының өзгеруіне әкеледі. Бұл жағдайда ол таңдайды, табысқа жетудің уәждемесін түсініп, бағалай алады. Осылайша, біз оқудағы жетістік пен табысқа жету мотивациясымен өзара байланысы туралы қорытынды жасаймыз. Педагогтың міндеті де осы - оқушының ішкі мүмкіндігін анықтап, ашу, және әрине мотивация беру [3; 250].

Қазіргі таңдағы заманауи педагогикалық үрдіс сабақтың дәстүрлі емес формалары ретінде жаңашылдықты талап етеді. Бұл біздің бүгінгі тақырыбымыздың айқын мысалы. Сабақтың дәстүрлі емес формаларын қолдану, атап айтқанда ойын сабағы, пікірталас сабағы - оқуға ынталандыру, әрі мотивация. Дәстүрлі емес сабақтарды дайындау және өткізу әдістемесі 3

кезеңге бөлінеді: дайындық, сабақтың өзі және оны талдау.

Біріншісі - дайындық. Оған мұғалім де, оқушылар да белсене қатысады. Дәстүрлі сабаққа дайындалу кезінде мұндай әрекетті (жоспар-сызба жазу, көрнекі құралдар, үлестірмелі материалдар жасау т.б.) мұғалім ғана көрсетсе, екінші жағдайда оқушылар да қатысады. Дәстүрлі емес сабақтарға студенттер де қатысып, олар топтарға (командаларға, шағын топтарға) бөлінеді, сабаққа дейін орындалуы керек белгілі бір тапсырмаларды алады немесе жинақтайды: алдағы сабақтың тақырыбы бойынша хабарламалар дайындау, сұрақтар, сөзжұмбақ, викториналар құрастыру, қажетті дидактикалық материалдар т.б. дайындайды. Осындай активті белсенділік күйінде өтетін сабақ тек қызығушылықты ғана емес, сондай-ақ мотивация да тудырады.

Екінші бөлім- нақты сабақ. Оқушылардың мотивациялық сферасының қалыптасуы мен дамуының алғы шарты болып табылады: мәселелер қойылады, оларды шешуге, сабақ мақсатына жету жолдарын іздеуге дайындық дәрежесі нақтыланады. Жағдаяттар белгіленді, оларға қатысу танымдық, дамытушылық және тәрбиелік міндеттерді шешуге мүмкіндік береді. Мотивациялық сфераны дамыту дайындық кезеңі неғұрлым тиімді болса, соғұрлым тиімді жүзеге асырылады: оқушылардың алдын ала тапсырмаларды орындау сапасы олардың алдағы жұмысқа деген қызығушылығына әсер етеді. Сабақты өткізу кезінде мұғалім оқушылардың сабақтың бастапқы формасына қатынасын ескереді, дайындық деңгейі, жас және психологиялық ерекшеліктеріне мән беруі керек. Сондай-ақ бұл кезде жаңа материалды хабарлау, олардың ақыл-ой әрекетін ұйымдастырудың әртүрлі «стандартты емес» формаларында оқушылардың білімін қалыптастыру процесі іске асады.

Үшінші бөлім - талдау. Сабақтың мазмұнын студенттердің игеруі, қолданылған әдіс-тәсілдердің тиімділігінің сараланып, сұрақтарына жауап беру, үй тапсырмасын түсіндіру. Сабақтарды талдау кезеңінде оқушыларды оқыту, тәрбиелеу, дамыту нәтижелерін де, оқушылармен қарым-қатынас барысын, сабақтың эмоционалдық жағдайын да, мотивациялану деңгейін де бағалаған жөн.

Соңғы жылдары мұғалімдер тәжірибесінде дәстүрлі емес сабақтар ерекше танымалдыққа ие болды. Педагогикалық әдебиеттерді талдау дәстүрлі емес сабақтардың бірнеше ондаған нұсқаларын анықтауға мүмкіндік берді, оларды сабақтың дәстүрлі типологиясына байланысты жіктеуге болады. Зерттеу нәтижелерінде осы сабақ беру типінің барысында оқушының мотивациялану деңгейі дәстүрлі сабақ барысында жоғарырақ екені айқындалды [4; 146].

Оқушының оқу-танымдық мотивациясын мұғалім түрлі әдіс-тәсілдер мен технологияларды шеберлікпен қолдану арқылы арттыра алады [6;42]. Заманауи білім берудің жаңа талаптарына орай «креативтік», «креативті тұлға», «креативті ойлау» ұғымдары бүгінгі өзгермелі дүние жағдайындағы қоғамның барлық саласында кең қолданысқа ие болып, тұлға қалыптастырудың орталық тініне айналды. Жалпақ тілмен түсіндіретін болсақ, жаңашыл педагогикалық процесс білім алушының өзі ынталанып, өзі креативті әрекеттер жасауына итермелейді, ал ол үшін маңызды аспект - мотивацияны дамыту қажеттілігі де

тұспа-тұс [10]. Бір жаңа білімнен рахаттану, тұщыну келесі жаңа білімді меңгертуге мотивация беретіндей үнемі дамытылып отырудың тиімділігін айқындайды. Сондықтан қалыптастырушы эксперимент материалдарын дайындауда бұл педагогикалық басты шартретінде белгіленді [6; 59].

Жаңашыл әдістерге тағы мысал келтіретін болсақ-Қазіргі таңда бастауыш білім беру жүйесінде балалардың шығармашылық қабілеттерін дамыту мәселесі маңызды орын алып отыр. Бала шығармашылығын дамыту арқылы оның танымдық қызығушылықтары артады, ойлау қабілеті жетіледі, эмоционалды интеллекті қалыптасады. Қуыршақ театры балалардың шығармашылық дағдыларын дамытуда тиімді құрал ретінде кеңінен қолданылуда. Бұл әдіс оқушылардың өз-өзін көрсетуіне, өз идеяларын жүзеге асыруға, топта жұмыс істей білуге дағдылануға мүмкіндік береді. Сондай-ақ, қуыршақ театры білім беру процесінде қызықты әрі шығармашылық тұрғыдан қызықтырушы құрал бола алады, бұл балалардың оқу мотивациясын арттырады [7; 32].

Сондай-ақ дифференциация. Ол оқушылардың үлгерімін жан-жақты және жекелендірілген бағалауды қамтамасыз ету арқылы осы сындарды жоятын бағалаудың балама әдісін ұсынады. Оқушылардың әртүрлілігін тану және оқуды олардың нақты қажеттіліктеріне бейімдеу арқылы саралау оқушылардың белсенділігін, олардың мотивациясы мен жетістіктерін арттыруға мүмкіндік береді. Дифференциацияны енгізу қосымша ресурстарға, кәсіби дамуға және үнемі бағалауға деген қажеттілікті қоса алғанда, қиындықтарды тудыруы мүмкін болса да, бұл тәсілдің артықшылықтары айтарлықтай. Сонымен қатар оқушылардың оқу деңгейі мен табыстылығын арттыруға мүмкіндік береді [8; 76].

Қазіргі таңның талаптарына сай оқыту процесіне көптеген оқу процесінде белсенді әрекеттер кездесетін жаңашылдықтар талап етеді. Мысалы интербелсенді оқыту. Интербелсенді оқыту үйренушілердің оқу процесіндегі белсенді әрекеттерін үйренудің негізгі құралдары мен тәсілдері ретінде таниды. Осы интербелсенді оқытудың процесінің барысының ең алғашқысы, әрі ең маңыздысы - мотивация беру. Бұл кезеңді ұйымдастыру барысында тіпті бір сабақтан екінші сабаққа өткен кезде мотивация тәсілдерін өзгерту қажет [9; 1].

Қорытындылай келе, оқу процесі қазіргі таңда адамзаттың жаһандық өзгеру процестерінде туындаған талаптарға сай үлкен өзгерулерге ұшырап жатыр. Осы процестердің көбісі, тіпті барлығы бірінші орынға мотивацияны ояту әрі дамыту жолдарын қояды. Шәкірттің білімге деген мұқтаждығы мен ынтасы мотивацияға негіз болады. Ал оқушылар осы мотивацияны сезінсе, сондай-ақ оқыту процестері жетілдірілген болса, біз оқу процесінің кемелдендірілген деңгейіне жететініміз мәлім.

Әдебиеттер:

1. Мотивацияны ынталандырушы әдістер. - URL: https://stud.kz/referat/show/109892
2. Мотивация обучения. -URL: https://infolesson.kz/doklad-na-temu-motivaciya-obucheniya-2287192.html
3. Дүйсенбаев А. Педагогика: Оқулық. - Астана: Фолиант, 2018. - 264 б.
4. Жалпы білім беру мектептің оқыту үдерісінде ерекше білім берілуін қажеттілігі бар

білім алушыларды қолдау бойынша әдістемелік ұсынымдар әзірлеу. Әдістемелік ұсынымдар. - Нұр-Сұлтан: Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА,2019. - 258 б.
5. Сабақ - оқытудың негізгі түрі, сабаққа қойылатын талаптар. Лекциялар курсы. - Торайғыров университеті.
6. Бөгенбаева Ә.Қ. Креативті ойлау арқылы тілдік қатынасты дамытудың ғылыми әдістемелік негіздері (10-11-сынып). Философия докторы (PhD) дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация. - Алматы, 2023.
7. Зерттеу тәсілі ғылыми-практикалық міндеттердің инновациялық шешімдерін әзірлеудің негізі ретінде / Академик Е.А. Бөкетовтің 100 жылдығына арналған ғылыми-практикалық конференцияның материалдар жинағы 4 ақпан 2025 ж.
8. VII аймақтық «Білім беру 4.0: дербестендіру, саралап және даралап оқыту» ғылыми практикалық конференция баяндамаларының жинағы. - Орал, 2023, 295 б.
9. Самарканова А.А. «Өрлеу» БАҰО» АҚ АОБПҚБАИ «Басқару және білім сапасы». Интербелсенді әдіс-тәсілдерді қолдану арқылы білім беру үрдісінің тиімділігін арттыру.

ОҚУШЫ ТҰЛҒАСЫНЫҢ ДАМУЫ: ЖАС КЕЗЕҢДЕРІНДЕГІ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Шарибаева А.Б.

Қазіргі заманда білім беру жүйесі оқушы тұлғасының толыққанды дамуын қамтамасыз етуге бағытталған. Бұл тұжырым оқушының дамуындағы әртүрлі психологиялық аспектілерді ескере отырып, білім беру процесінің мақсаты тек қана оқу материалын меңгерту емес, сонымен қатар, оқушының тұлғасын, оның әлеуетін ашуға бағытталуы керек екенін көрсетеді. Оқушы тұлғасы тек білім алу процесінде емес, әр түрлі әлеуметтік ортада қарым-қатынас жасау, эмоционалды және рухани қалыптасу барысында да дамиды. Осылайша, қазіргі білім беру жүйесі оқушының тек академиялық білімін ғана емес, сонымен қатар оның әлеуметтік, эмоционалдық, және тұлғалық аспектілерін де дамытуға бағытталған.

Оқушының тұлғалық дамуы оның өмір жолындағы ең маңызды кезеңдерінің бірі болып табылады. Тұлға - адамның жеке қасиеттері мен әлеуметтік тәжірибесінің нәтижесі болып табылады. Тұлғалық дамудың негізі балалық шақтан бастап, жасөспірімдік және ересектік кезеңдерде қалыптасады. Осы процесс барысында бала өзін-өзі таниды, өз қабілеттері мен қызығушылықтарын анықтайды, сондай-ақ сыртқы әлеммен өзара әрекеттесуде өзіндік орын табады. Мұндай дамудың маңыздылығы - адамның жеке қасиеттерінің қалыптасуының ғана емес, оның әлеуметтенуі мен қоғамдық қатынастарға бейімделуі де бір мезгілде жүзеге асатындығында [1; 29].

Бұл мақалада оқушының психологиялық дамуының ерекшеліктері жас кезеңдерінде қарастырылып, олардың әрқайсысының өзіне тән даму ерекшеліктері, қиындықтары мен жетістіктері талданады. Мақалада әрбір жас кезеңінің психологиялық тұрғыдан маңызды аспектілері талданып, осы кезеңде кездесетін психологиялық қиындықтар мен оларды жеңу жолдары көрсетіледі. Бастауыш мектеп кезеңіндегі балалардың эмоциялық тұрақсыздығы мен

танымдық дағдылардың қалыптасуы, орта мектептегі жасөспірімдердің өзін-өзі тану мен әлеуметтік тәуелділік мәселелері, жоғары сынып оқушыларының болашаққа деген мақсаттарын іздеу сияқты ерекшеліктерге назар аударылады.

Бастауыш мектеп жасындағы оқушылардың психологиялық дамуында ерекше өзгерістер орын алады. Бұл кезең баланың жеке тұлғасының, ақыл-ойының және әлеуметтік қабілеттерінің қарқынды түрде дамуының негізі болып табылады. Бастауыш сыныптағы балалар өздерінің алғашқы тәжірибелерін жинап, қоршаған әлеммен өзара әрекеттесу дағдыларын меңгеруде маңызды қадамдар жасайды. Бұл уақытта олардың психологиялық дамуы мен мінез-құлқының қалыптасуына әсер ететін көптеген факторлар бар.

Бастауыш сынып оқушылары үшін ең маңызды кезеңдердің бірі - танымдық іс-әрекеттердің дамуы. Бұл кезеңде баланың ақыл-ойы мен когнитивті процестері дамиды, олар оқу мен жазуды үйреніп, алғашқы математикалық дағдыларын меңгереді. Танымдық даму - бұл баланың әлемді қабылдау, өз білімін толықтыру, танымдық қабілеттерін қолдану қабілеті. Танымдық іс-әрекетке ықпал ететін негізгі факторлар - назар аудару, ойлау, есте сақтау және көрнекі-бейнелі ойлау.

- Назар аудару: бала оқу процесінде ұзақ уақыт бойы бір нәрсеге назар аудара алмайтындықтан, бұл дағдыны дамыту өте маңызды. Баланың назарын бір нысанға шоғырландыру және оны ұстап тұру қабілеті оның оқу үдерісіне және танымдық қабілеттерінің тиімді дамуына әсер етеді.
- Ойлау: бастауыш сынып оқушысы әлі де болса қарапайым ұғымдармен ойлайды, бірақ осы кезеңде баланың логикалық ойлау қабілеттері дамиды. Ол өз ойларын жүйелеп, себеп-салдар байланыстарын түсініп, қарапайым шешімдер қабылдауды үйренеді.
- Есте сақтау: есте сақтау қабілеті оқу мен жазу барысында дамиды. Бала жаңа сөздерді, ережелерді, есептерді және ақпаратты есте сақтау қабілетіне ие болады. Есте сақтау процесінің дамуы оған әрі қарай білім алу үшін маңызды іргетас болып табылады.

Бастауыш сынып оқушыларының эмоциялық дамуы да айтарлықтай өзгерістерге ұшырайды. Бұл жас кезеңінде балалар өздерінің эмоцияларымен және сезімдермен таныса бастайды. Олар өміріндегі маңызды оқиғаларға, оқу процесіне және әлеуметтік қарым-қатынастарға эмоционалды түрде жауап береді. Алайда, бұл кезеңде олардың эмоциялық реакциялары әлі де қарапайым әрі тұрақсыз болуы мүмкін. Олар жиі жағымды және жағымсыз сезімдерге сәйкес келеді және эмоциялар арасында ауытқулар байқалады.

Бастауыш мектеп жасындағы бала көбінесе сезімдер мен пікірлерді өзіне жақын адамдармен бөліседі. Ол алғаш рет өз құрдастарымен ұжымдық іс-әрекеттерге қатысып, топтық жұмыс дағдыларын меңгереді. Бұл кезеңде баланың дос табуы, өзіне ұқсас адамдармен жақын байланыс орнатуы, даудамайлар мен келіспеушіліктерді шешуі маңызды болып табылады.

Бұл кезеңде балалар өзіндік бағалау мен өзін тану деңгейінде көп өзгерістерге ұшырайды. Олар өз мүмкіндіктерін сезініп, табыстары мен сәтсіздіктерін өздерінің күш-жігеріне немесе сыртқы жағдайларға байланысты

деп түсінуге тырысады. Өзіндік сана-сезімнің дамуы баланың өзін қоршаған әлемде түсініп, өзіне деген сенімділікті қалыптастыруға ықпал етеді.

Бастауыш сынып оқушыларының психологиялық даму кезеңі олардың танымдық, эмоциялық және әлеуметтік дағдыларының дамуының негізі болып табылады. Осы кезеңде бала жаңа білімдерді меңгере отырып, өзіндік көзқарастарын қалыптастырады, жаңа қарым-қатынас дағдыларын үйренеді және қоршаған әлеммен өзара әрекеттесуін жалғастырады. Бастауыш мектеп кезеңі - баланың жеке тұлғасын қалыптастырудағы маңызды кезең, сондықтан педагогтардың, ата-аналардың және қоғамның қолдауы бала үшін өте маңызды болып табылады. [2; 89].

Орта мектеп жасындағы оқушылардың психологиялық дамуында үлкен өзгерістер орын алады. Бұл кезеңде бала өзін ғана емес, әлемді де тереңірек түсінуге, өзінің орнын анықтауға, сондай-ақ жеке тұлғалық ерекшеліктерін қалыптастыруға ұмтылады. Оқушының ақыл-ойы күрделіленіп, абстрактілі ойлау қабілеті дамиды. Орта мектеп жасында оқушылар өздерінің ішкі дүниесіне, психологиялық және әлеуметтік қасиеттеріне көңіл бөліп, өзін-өзі тану үдерісіне көбірек назар аударады. Бұл кезеңде оқушылардың тұлғалық қасиеттерінің дамуында әртүрлі күрделі мәселелер мен сұрақтар туындайды.

Орта мектеп жасындағы оқушылардың психологиялық дамуының ең маңызды ерекшелігі - олардың абстрактілі ойлау қабілетінің дамуы. Бұл жас кезеңінде балалар бір нақты объектілерді ғана емес, ұғымдарды, идеяларды, тұжырымдарды ойлап таба алады және абстракция деңгейінде оларды салыстыра, талдай алады. Олар енді себеп-салдар байланыстарын, болжам жасау мен дәлелдеу үдерістерін түсінуге қабілетті болады. Бұрын тек нақты жағдайларда ғана ойлайтын бала, қазір абстрактілі түсініктермен жұмыс істей алады [3;96].

Оқушылардың ойлауында теориялық ойлау қабілеті басым бола бастайды, олар әртүрлі ұғымдарды түсіну мен талқылау барысында жалпы заңдылықтарды ашып, оларды нақты жағдайларға қолдануға тырысады. Бұл кезеңде логикалық ойлау мен критикалық ойлау дағдыларының дамуы байқалады, және олар әлеуметтік мәселелерді, ғылымды, философияны және саясатты қарастыра алады.

Орта мектеп жасындағы оқушылардың психологиялық дамуының тағы бір маңызды аспектісі - өзін-өзі тану үдерісі. Бұл жас кезеңінде оқушылар өздерінің ішкі дүниесіне, мінез-құлқы мен қарым-қатынасына, мақсаттары мен ұстанымдарына мән бере бастайды. Олар өздерінің кім екендігін, өмірде не нәрсеге ұмтылатынын анықтауға тырысады.

Орта мектеп жасындағы оқушылардың әлеуметтік қарым-қатынас деңгейі айтарлықтай өзгереді. Бұл кезеңде олар құрдастарымен қарым-қатынасқа, достыққа, топтық бірлікке көбірек көңіл бөле бастайды. Оқушылардың арасында жеке тұлғалық ерекшеліктерінің қалыптасуы басым болып келеді, ал олардың арасында достық және әлеуметтік қатынастар нығая түседі.

Орта мектеп кезеңі - бұл балалар үшін психологиялық тұрғыдан ең қиын кезеңдердің бірі. Осы жас аралығында оқушылар жиі психологиялық дағдарыс

жағдайларына тап болады. Олар жеке тұлғалық сәйкессіздіктер, өзіндік бағалау мәселелері және қоғамдағы орындарын табу сияқты сұрақтармен кездеседі.

Бұл жас кезеңіндегі оқушыларды қолдау үшін психологтардың жұмысы маңызды рөл атқарады. Психологтармен жұмыс олардың эмоциялық және әлеуметтік мәселелерін түсінуге және дұрыс шешуге көмектеседі. Мектеп мұғалімдері мен психологтары оқушылардың өзіндік дүниетанымын түсініп, оларға өмірдегі дағдарыстарды жеңуге көмек көрсетуі қажет. Олар оқушыларға өздерін сенімді сезінуге, психологиялық тепе-теңдікті сақтауға, сондай-ақ өздерін дұрыс бағалауға үйретуі керек [4; 24].

Орта мектеп жасындағы оқушылардың психологиялық дамуы - өте күрделі және маңызды кезең. Бұл уақытта оқушылар өздерінің танымдық қабілеттері мен әлеуметтік дағдыларын дамытып қана қоймай, жеке тұлғалық ерекшеліктерін қалыптастыруда үлкен өзгерістерге ұшырайды. Олар өмірдің мәні мен өз мақсатын түсінуге, жеке және қоғамдық өмірдегі орындарын анықтауға тырысады. Сондықтан бұл кезеңде психологтар мен педагогтар оқушыларға психологиялық қолдау көрсету, олардың қиындықтарын жеңу және өзіндік тұлғалық сенімділікті қалыптастыруда шешуші рөл атқарады.

Жоғары сынып оқушылары үшін психологиялық даму кезеңі - бұл жасөспірімдік кезеңнің соңғы кезеңі және ересек өмірге қадам басу кезеңі болып табылады. Бұл кезеңде жасөспірімдер өздерінің тұлғалық қасиеттерін толықтырып, келешек өмірі үшін маңызды шешімдер қабылдайды. Психологиялық даму тұрғысынан бұл кезең өте күрделі әрі жауапты болып келеді. Жоғары сынып оқушыларының жеке тұлғалық дамуы, әлеуметтік бейімделуі және кәсіби мақсаттары осы кезеңде айтарлықтай өзгерістерге ұшырайды.

Жоғары сынып оқушылары үшін ең маңызды психологиялық мәселелердің бірі - тұлғалық қалыптасу. Бұл кезеңде жасөспірімдер өздерін түсінуге, өмірде қандай орын алатындарын, қоғамға қандай әсер ететіндерін анықтауға тырысады. Олардың ойлау жүйесі күрделене түседі, моральдық және этикалық бағалаулар, қоғамдық нормалар мен дәстүрлер туралы түсініктері тереңдейді.

Жоғары сынып оқушыларының психологиялық дамуындағы тағы бір маңызды аспект - бұл олардың әлеуметтік қатынастары мен топтық динамикасы. Бұл жас кезеңінде жасөспірімдер жиі өздеріне тән топтар немесе қауымдастықтар құрады. Топтық қатынастар, олардың ішіндегі әлеуметтік мәртебе, жеке ықпал және қоғамдық рөлдер өте маңызды болады.

Жоғары сынып оқушыларында жиі кездесетін эмоциялық теңгерімсіздік, психологиялық дағдарыстар мен қайшылықтар да психологиялық дамудың маңызды аспектілеріне жатады. Бұл кезеңде жасөспірімдер өте сезімтал болып келеді және олар өмірдегі өзгерістерге, әлеуметтік қатынастардағы қиындықтарға және тұлғалық мәселелерге өте өткір жауап береді.

Жоғары сынып оқушыларының психологиялық дамуының тағы бір маңызды бөлігі - кәсіби бағдар мен мақсат қою. Бұл кезеңде жасөспірімдер болашақ өміріне қатысты жауапты шешімдер қабылдайды, оқу орны мен болашақ мамандықты таңдайды.

Жоғары сынып оқушылары үшін психологиялық қиындықтар мен дағдарыстарды жеңу үшін психологтармен жұмыс істеу өте маңызды. Олар эмоционалды және психологиялық жағдайды жақсарту үшін кеңес беріп, дұрыс бағыт көрсетіп, оқушының өзіне деген сенімділігін арттыруға көмектеседі.

Психологиялық қолдау көрсету жасөспірімдерге олардың жеке тұлғалық ерекшеліктерін қалыптастыруда, мақсат қоюда, әлеуметтік қатынастарда қиындықтарды жеңуде көмектеседі. Сонымен қатар, мектепте кәсіби бағдар беру жүйесін дамыту, оқушыларды түрлі салаларда таңдау жасауға ынталандыру, олардың болашақ мамандықтарына дайындықтарын арттыру өте маңызды.

Жоғары сынып оқушыларының психологиялық дамуы - бұл жасөспірімдік кезеңнің аяқталуына жақын тұратын күрделі кезең. Осы уақытта жасөспірімдер тұлғалық және кәсіби бағыттарды анықтап, өмірлік мақсаттарын қояды. Олар әлеуметтік қатынастарда маңызды рөл атқарады, топтар мен қауымдастықтар құрады, бірақ сонымен қатар эмоциялық теңгерімсіздік пен дағдарыстарды да бастан өткереді. Жоғары сынып оқушыларын осы кезеңде қолдау, психологиялық көмек көрсету олардың дұрыс тұлғалық қалыптасуы мен болашаққа сенімді қадам жасауына көмектеседі [5; 82].

Педагогикалық психология тұрғысынан оқушының тұлғалық дамуы әр жас кезеңінде ерекше маңызға ие. Бұл кезеңдерде баланың психологиялық ерекшеліктерін дұрыс түсіну мен сол ерекшеліктерге сәйкес педагогикалық әдіс-тәсілдерді қолдану оқушының жан-жақты дамуына үлкен ықпал етеді. Оқушының тұлғалық дамуының тиімді жолы - бұл педагогтың психологиялық қолдауы мен дұрыс педагогикалық тәсілдерді қолдануы арқылы жүзеге асады.

Мұғалімнің рөлі оқушының психологиялық дамуында шешуші фактор болып табылады. Педагог әрбір жас кезеңінің психологиялық ерекшеліктерін ескере отырып, оқушының дамуына тиімді әсер етуі үшін түрлі әдіс-тәсілдерді қолданады. Мұғалімнің міндеті - баланың жеке психологиялық ерекшеліктерін танып, сол ерекшеліктерге сәйкес тәрбие мен білім беру процессін ұйымдастыру. Психологиялық қолдау - бұл оқушының тұлғалық дамуына, оның өзін-өзі бағалауы мен әлеуметтік бейімделуіне ықпал етеді.

Мұғалімнің эмоционалдық қолдауы оқушының өзін сенімді сезінуіне көмектеседі. Бұл әсіресе жасөспірімдер мен жоғары сынып оқушыларының психологиялық дамуында маңызды. Олар өздеріне деген сенімділік, жеке тұлғалық және кәсіби бағдарлары мен мақсаттарын анықтауға қатысты көмек алу үшін мұғалімдер мен психологтардың қолдауын қажет етеді [6;72].

Әр жас кезеңінің психологиялық ерекшеліктерін ескере отырып, педагогикалық әдіс-тәсілдерді қолдану - бұл оқушының тиімді дамуы үшін маңызды. Әр кезеңнің өзіне тән психологиялық сипаттары мен қажеттіліктері болғандықтан, оқыту әдістері де өзгеріп отыруы тиіс.

Педагогтар мен психологтар арасындағы тығыз байланыс оқушының психологиялық дамуы үшін аса маңызды. Әр жас кезеңіндегі балалар мен жасөспірімдердің психологиялық ерекшеліктерін ескере отырып, педагогтар мен психологтар бірлесіп жұмыс істейді. Бұл бірлестік оқушының жеке

тұлғалық, әлеуметтік және психологиялық дамуына оң әсер етеді.

- Педагог-психолог бірлігі оқушының оқу процесі мен жеке дамуына теңгерімді қолдау көрсетуге мүмкіндік береді. Мұғалімдер мен психологтар өзара пікір алмасып, оқушының дамуындағы қиындықтарды бірлесе талдап, шешімдер қабылдайды.
- Әрбір жас кезеңінде оқушының қажеттіліктеріне сәйкес, психологтар баланың ішкі әлемін түсіну мен оның күйзелістерін, эмоционалдық және әлеуметтік мәселелерін шешу үшін маңызды кеңестер береді. Сонымен қатар, психологтар мектептегі оқу процесінде оқушының психологиялық тұрғыдан дұрыс дамуына бағытталған арнайы бағдарламалар ұсынады.

Педагогикалық психология тұрғысынан оқушының әр жас кезеңінде тұлғалық және психологиялық даму процесін зерттеу - өте маңызды. Мұғалімдер мен психологтар оқу процесінде осы аспектілерді ескере отырып, оқушыларға білім беріп, олардың жеке қасиеттерін дамытуға бағытталған жұмыстар жүргізеді.

Оқушының жан-жақты дамуы - бұл педагогикалық психологияның негізгі мақсаты болып табылады. Педагогтар мен психологтар оқушылардың интеллектуалды, эмоциялық, әлеуметтік және тұлғалық дамуына қолдау көрсетіп, олардың өмір жолында дұрыс бағыт алуына ықпал етеді.

Жас кезеңдерінің ерекшеліктерін ескере отырып, педагогикалық психология тұрғысынан жұмыс жүргізу - бұл оқушының дұрыс психологиялық дамуына және оның барлық жағынан үйлесімді өсуіне ықпал етеді. Мұғалімдер мен психологтар бірлесіп, әр кезеңнің психологиялық ерекшеліктеріне сәйкес оқу және тәрбие процесін ұйымдастыру арқылы оқушының тұлғалық дамуында оң нәтижелерге қол жеткізуі мүмкін. Оқушыларға сапалы білім мен тәрбие берудің негізі - бұл педагогикалық психологияның маңызды аспектілерін тиімді қолдану [7; 24].

Қорытындылай келе оқушының тұлғалық дамуы - бұл көпқырлы, күрделі және үздіксіз процесс, ол тек білім алу мен дағдыларды игеруден ғана тұрмайды, сонымен қатар оқушының психологиялық, әлеуметтік және эмоционалдық дамуымен тығыз байланысты. Әр жас кезеңі ерекше психологиялық ерекшеліктермен сипатталады, сондықтан әр кезеңнің өзіндік даму ерекшеліктері мен қиындықтары бар. Бастауыш сыныптан жоғары сыныпқа дейінгі кезеңдерде әрбір оқушының тұлғалық дамуы әртүрлі, әрі оның оқу іс-әрекеті, өзіндік дамуы, әлеуметтік бейімделуі осы кезеңдерге байланысты қалыптасады.

Бастауыш сынып оқушылары үшін бұл кезеңде танымдық қабілеттерінің дамуы, әлеуметтік қарым-қатынастарға бейімделуі, эмоционалдық реакцияларының қалыптасуы маңызды болса, орта мектеп жасындағы оқушылар үшін өзін-өзі тану, абстрактілі ойлау және жеке тұлғалық ерекшеліктердің тереңірек қалыптасуы ерекше мәнге ие. Ал жоғары сынып оқушыларында өз болашағын анықтау, кәсіби бағдар, әлеуметтік және тұлғалық тұрақтылық мәселелері көбірек қозғалатын кезең болып табылады. Осы барлық кезеңдерде педагогикалық және психологиялық қолдау көрсету маңызды рөл

атқарады.

Педагогтар мен психологтардың бірлесе жұмыс істеуі оқушының дамуы үшін аса маңызды. Бұл жұмыстың нәтижесінде оқу процесінің тиімділігі артып, оқушының тұлғалық қалыптасуына оң ықпал етеді. Мұғалімдер мен психологтардың бірлестігі, олардың әр жас кезеңінің психологиялық ерекшеліктерін ескере отырып жүргізетін жұмысы оқушылардың психологиялық денсаулығын сақтау, олардың ішкі дүниесіне тереңірек үңілу және даму қиындықтарын ерте анықтау мүмкіндіктерін береді [8; 27].

Оқушының тұлғалық дамуын тиімді жолмен қалыптастыру үшін педагогика мен психологияның үндестігі маңызды. Оқушының әр жас кезеңінде психологиялық қолдау көрсету оның тек оқу жетістіктерін ғана емес, сонымен қатар жеке тұлға ретінде дамуына да оң әсер етеді. Мұғалімдер мен психологтар оқушыларды тәрбиелеу мен білім беру процесінде өзара тығыз байланыста жұмыс істеп, олардың психологиялық денсаулығын сақтауға, тұлғалық дамуына және қоғамға толыққанды бейімделуіне көмектеседі.

Әдебиеттер:

1. Бенашвили И.Е. Психология балалар. - Мәскеу: Психология және білім беру институты, 2015.
2. Ситаров В.В. Педагогикалық психологияның негіздері. - Алматы: Білім, 2013.
3. Қоянбаев Ж.Б. Педагогикалық психология. - Алматы: Мектеп, 2010.
4. Леви Л.С. Оқушының психологиялық дамуы: Теория мен тәжірибе. - Алматы: Қазақ университеті, 2012.
5. Исаева Р.Қ. Баланың дамуындағы психологиялық ерекшеліктер. - Астана: Ұлттық университет, 2017.
6. Жарықбаев Қ. Психология. - Алматы: Қазақ университеті, 2007.
7. Караков В.Н. Жасөспірімдердің психологиясы. - Мәскеу: Педагогика, 2014.
8. Зимняя И.А. Педагогика и психология. - Санкт-Петербург: Питер, 2004.

ЖАСӨСПІРІМ ЕРІКТІЛЕРДІҢ ТҰЛҒАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЗЕРТТЕУ

Шнарова Н.Н.
Капашева Г.А.

Қазіргі қоғамда еріктілік (волонтерлік) қызмет тек әлеуметтік көмек көрсету құралы ғана емес, тұлғаның азаматтық белсенділігін, әлеуметтік жауапкершілігін және гуманистік құндылықтарын қалыптастыратын маңызды әлеуметтік институт ретінде қарастырылады. Әсіресе, жасөспірімдер арасында еріктілік белсенділіктің артуы – олардың тұлғалық қалыптасуына, өзін-өзі тануына, қоғамдық ортада өз орнын табуына ықпал ететін маңызды факторлардың бірі болып отыр. Жасөспірім кезеңі – адам өміріндегі шешуші әрі күрделі өтпелі кезеңдердің бірі, осы сатыда тұлғаның мінез-құлықтық, эмоционалдық, танымдық және әлеуметтік дағдылары қалыптасып, ішкі «Мен»-тұтастығы нығая түседі.

Еріктілікпен айналысу жасөспірімнің тұлғасында жауапкершілік, альтруизм, эмпатия, бастамашылдық пен көшбасшылық сияқты қасиеттердің дамуына қолайлы жағдай жасайды. Мұндай қызметке қатысу жеке тұлғаның өзіндік бағасын көтеріп, ортаға бейімделуін жеңілдетеді және коммуникативтік қабілеттерін арттырады. Осыған байланысты, еріктілердің тұлғалық ерекшеліктерін, оларда қандай сапалар айқын көрінетінін және бұл ерекшеліктердің даму деңгейін психологиялық тұрғыдан зерттеу – теориялық және практикалық тұрғыдан маңызды мәселе ретінде қарастырылады.

Зерттеу жұмысының өзектілігі – еріктілік қызметтің жасөспірімнің тұлғалық дамуына әсерін анықтап, білім беру ұйымдарында бұл қызметті тұлға тәрбиесіне тиімді құрал ретінде қолдану мүмкіндігін көрсету қажеттілігінен туындайды. Осы мақалада еріктілікпен айналысатын жасөспірімдердің тұлғалық сипаттамалары эмпирикалық зерттеу негізінде талданып, олардың дәстүрлі жасөспірімдермен салыстырмалы ерекшеліктері ғылыми тұрғыда қарастырылады.

Негізгі бөлім. Еріктілік феномені - адам еркі мен ізгілігінің, азаматтық белсенділіктің, әлеуметтік жауапкершіліктің көрінісі ретінде қарастырылады. Философиялық тұрғыдан алғанда, еріктілік – адамның еркін таңдау мен моральдық жауапкершілікке негізделген әрекеті. Көне замандағы филантропиялық ойлар мен гуманистік құндылықтар еріктілік әрекеттің іргетасы болып табылады. Мысалы, Кант ілімі бойынша еріктілік – борыш пен адами ерік арқылы жүзеге асатын саналы таңдау. Демек, еріктілік – жай ғана көмек көрсету емес, тұлғаның этикалық таңдауы мен өмірлік ұстанымын білдіреді [1].

Әлеуметтік көзқарас бойынша, еріктілік – қоғамдағы азаматтық белсенділікті арттыратын маңызды әлеуметтік институт. Ол адам мен қоғам арасындағы байланысты күшейтіп, әлеуметтік ынтымақтастықты нығайтады. Еріктілік арқылы адамдар қоғамдағы өз рөлін терең сезінеді, қоғамдық мәселелерге қатысу арқылы әлеуметтік капитал қалыптастырады. Қазіргі заманда еріктілік жастардың әлеуметтік интеграциясының тиімді құралы ретінде бағаланады, себебі ол әлеуметтік оқшауландыуға қарсы әрекет ететін, тұлғаны қоғам өміріне белсенді енгізетін тетікке айналып отыр.

Психологиялық аспектіде еріктілік адамның ішкі уәждері мен тұлғалық құрылымымен тікелей байланысты. Ерікті әрекетке қатысу барысында адамда өзіндік бағалау, рефлексия, эмоционалдық тұрақтылық және эмпатия сияқты қасиеттер дамиды. Сонымен қатар, волонтерлік қызметтің адамның өзін-өзі жүзеге асыруына, психологиялық қанағаттануына және тұлғалық өсіміне ықпалы зор. Осы тұрғыдан алғанда, еріктілік – тұлғаның әлеуметтену және өзін-өзі тану процесінде маңызды рөл атқаратын психологиялық феномен [2].

Жасөспірім шақ – онтогенездегі ең күрделі әрі шешуші кезеңдердің бірі. Бұл кезеңде адам тұлғасының негізі қалыптасып, дүниетанымы мен өзіндік санасы, моральдық ұстанымдары мен әлеуметтік рөлі айқындала бастайды. Психологияда бұл кезең «өтпелі кезең» ретінде сипатталады, өйткені тұлғаның ішкі құрылымында сапалы өзгерістер орын алады. Жасөспірім өзін қоғам

мүшесі ретінде тануға, өз орнын табуға, ересек өмірге дайындалуға тырысады.

Жасөспірімдердің психикалық дамуы эмоционалдық тұрақсыздық, өз-өзіне сенімсіздік, ұжымдағы беделге ұмтылу, үлкендермен қарама-қайшылық сияқты сипаттармен ерекшеленеді. Бұл жастағы балаларда тәуелсіздікке, дербестікке деген ұмтылыс күшейіп, ересектердің бақылауына қарсылық байқалады. Сонымен қатар, тұлғалық құрылымда мінез, темперамент, ерік және мотивация тұрақтана бастайды. Жасөспірім үшін референттік топ – құрдастар ортасы аса маңызды рөл атқарады [3].

Тұлғалық дамудың бұл кезеңінде жасөспірімнің әлеуметтенуіне, құндылықтарды меңгеруіне және өзін-өзі бағалауының қалыптасуына қоршаған ортаның ықпалы зор. Осы тұрғыдан алғанда, жасөспірімге бағытталған тәрбиелік және әлеуметтік бағдарламалардың сапасы, мазмұны мен құрылымы ерекше мәнге ие. Тұлғалық дамудың тиімді жүруі жасөспірімнің болашақ әлеуметтегі бейімділігі мен өмірлік табыстылығына тікелей әсер етеді.

Қазіргі психологияда еріктілік қызметтің тұлға дамуына әсері жан-жақты қарастырылуда. Зерттеулер көрсеткендей, жасөспірімнің еріктілік қызметке қатысуы оның өзіндік бағалауын арттырып, лидерлік қабілеттерін жетілдіреді, коммуникативтік дағдыларын дамытады және эмоциялық тұрақтылықты нығайтады. Әсіресе, тұлғаның альтруистік қасиеттері, эмпатиялық сезіну деңгейі және қоғамдық жауапкершілік сезімі еріктілік арқылы айқын көрініс табады.

Психологтар мен педагог-ғалымдар (мысалы, А.В. Мудрик, Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейн) жасөспірімдердегі қоғамдық белсенділіктің тұлғалық дамудың катализаторы екенін дәлелдеген. Бұл қызмет түрі тұлғаның өз қабілетін танып-білуіне, өзін әлеуметтік рөлде жүзеге асыруына мүмкіндік береді. Сонымен қатар, еріктілік жасөспірімнің әлеуметтік ортадағы орнын бекітуге және болашақ кәсіби бағдарын таңдауға оң ықпал етеді [4].

Еріктілік тәжірибесі жасөспірімнің ішкі уәждік құрылымына әсер етіп, оны сыртқы стимулдан ішкі мотивацияға бағыттайды. Яғни, бастапқыда марапат немесе мақтау үшін жасалатын әрекет уақыт өте келе тұрақты мінез-құлыққа айналады. Бұл – тәрбиелік әсердің ең жоғары деңгейі. Осыған байланысты жасөспірімдерге арналған волонтерлік бағдарламалар тек әлеуметтік көмек құралы ретінде ғана емес, тұлғалық дамудың психологиялық құралы ретінде қарастырылуы тиіс.

Зерттеу объектісі: 14-16 жас аралығындағы жасөспірімдер.

Зерттеу пәні: еріктілік қызметімен айналысатын жасөспірімдердің тұлғалық ерекшеліктері (эмпатия, жауапкершілік, көшбасшылық, альтруизм және коммуникативті қабілеттер).

Болжам: егер жасөспірімдер еріктілік қызметке белсенді түрде қатысса, онда олардың тұлғалық сапалары – эмпатия, жауапкершілік, коммуникативті қабілеттер мен әлеуметтік белсенділік дағдылары жоғары болады және бұл олардың тұлғалық дамуына оң ықпал етеді деп ойлаймыз.

Зерттеу әдістемесі. Жасөспірім еріктілердің тұлғалық ерекшеліктерін зерттеу әдістемесі.

Зерттеу базасы мен қатысушылар сипаттамасы

Зерттеу қалалық еріктілер орталығы және жалпы білім беретін мектеп базасында ұйымдастырылды. Зерттеуге 14–16 жас аралығындағы жалпы саны 40 жасөспірім қатысты. Оның 20-сы - еріктілер ұйымының белсенді мүшелері (эксперименттік топ), ал қалған 20-сы - еріктілікпен айналыспайтын қатарластары (бақылау тобы). Барлық қатысушылар жынысы мен жас ерекшелігі бойынша салыстырмалы деңгейде таңдалып алынды. Зерттеу барысында этикалық қағидалар сақталып, жасөспірімдер мен олардың ата-аналарынан алдын ала жазбаша келісім алынды.

Зерттеудің негізгі мақсаты - еріктілер қызметімен айналысатын жасөспірімдердің тұлғалық ерекшеліктерін кешенді психодиагностикалық әдістер арқылы анықтап, оларды еріктілікпен айналыспайтын жасөспірімдермен салыстыра отырып талдау. Зерттеу нәтижесінде тұлғаның коммуникативті, мотивациялық, эмоционалды және когнитивтік сипаттамаларына баға берілді.

1. Михельсонның коммуникативті дағдылар тесті. (Тест коммуникативных умений Михельсона)

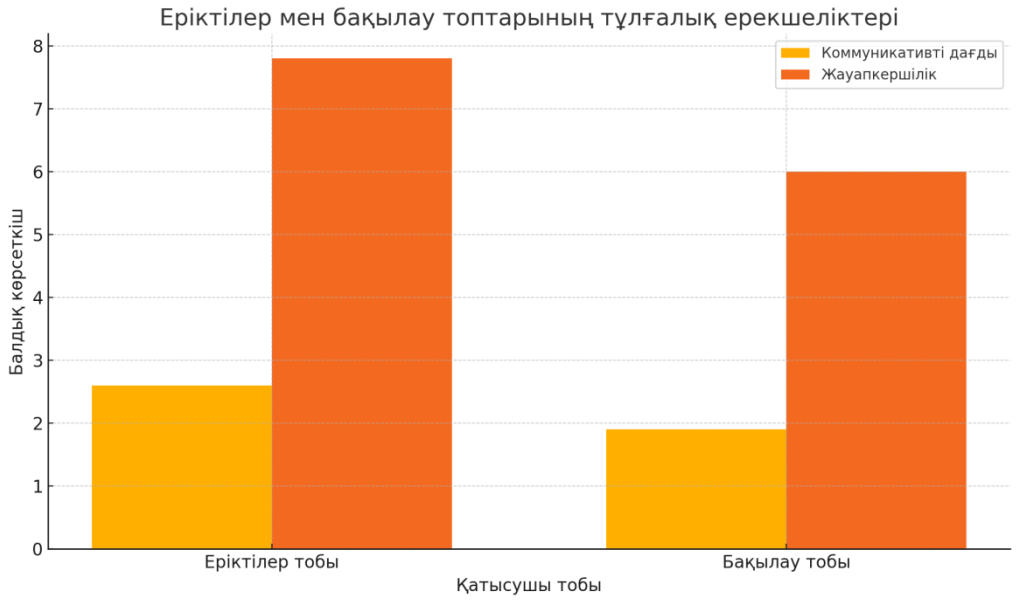
Бұл әдіс жасөспірімнің қарым-қатынас жасау қабілеті мен әлеуметтік өзара әрекет деңгейін бағалауға арналған. Тест27 тұжырымнан тұрады және әрбір жауап 0-ден 3 баллға дейін бағаланады. Қорытынды нәтижелер коммуникативті дағдының төмен, орташа және жоғары деңгейлерін анықтауға мүмкіндік береді. Еріктілер тобында бұл көрсеткіштердің жоғары болатыны болжанды, себебі олар тұрақты түрде адамдармен әрекеттесіп, топтық және қоғамдық жұмыстарға жиі қатысады.

2. Р.Б. Кеттеллдің тұлғалық сауалнамасы. Жасөспірімдерге арналған нұсқа (14High School Personality Questionnaire)

Кеттеллдің сауалнамасы жасөспірімнің тұлғалық құрылымын 14 фактор бойынша анықтауға мүмкіндік береді. Бұл әдіс арқылы келесі тұлғалық сипаттамалар бағаланады: ашықтық, сезімталдық, тәуелсіздік, лидерлік қабілет, эмоционалдық тұрақтылық, өзін-өзі бақылау және т.б. Сауалнама нәтижесі бойынша еріктілердің жауапкершілік деңгейі мен эмпатияға бейімділігі жоғары болатыны күтіледі. Бұл әдіс топтық ерекшеліктерді салыстыра отырып, тұлғаның құрылымдық бейнесін нақты көрсетуге көмектеседі.

Кесте 1. Жасөспірімдер еріктілігі бойынша салыстырмалы нәтижелер.

Қатысушы тобы	**Михельсон тесті (орташа балл)**	**Кеттелл сауалнамасы – Эмпатия**	**Кеттелл – Жауапкершілік**
Еріктілер тобы	2.6	8.2	7.8
Бақылау тобы	1.9	5.4	6.0



Сурет 1. Еріктілер мен бақылау топтарының тұлғалық ерекшеліктері

Зерттеу нәтижелерінің сипаттамасы және интерпретациясы. Михельсонның коммуникативті дағдылар тесті бойынша еріктілер тобының орташа көрсеткіші - 2.6 балл, бұл коммуникативтік икемі жоғары деңгейде екенін білдіреді. Ал бақылау тобының орташа көрсеткіші 1.9 балл шамасында қалып, қарым-қатынас жасаудағы сенімділік пен ашықтықтың төмендігін көрсетті. Бұл - еріктілік қызметтің жасөспірімдердің әлеуметтік қарым-қатынасына оң әсер ететінін дәлелдейді.

Р.Б. Кеттеллдің тұлғалық сауалнамасының «эмпатия» шкаласы бойынша еріктілер тобы 8.2 балл көрсетсе, бақылау тобы 5.4 балл жинаған. Бұл дерек еріктілердің басқаларға жанашырлықпен қарауға бейімділігі мен эмоциялық сезімталдығының анағұрлым жоғары екенін көрсетеді. «Жауапкершілік» шкаласы бойынша да еріктілер орта есеппен 7.8 балл нәтижеге жеткен, ал бақылау тобы 6.0 балл көрсеткен. Демек, еріктілікпен айналысатын жасөспірімдер өзіндік тәртіп пен сенімділікті көбірек танытады.

Жалпы алғанда, зерттеу нәтижелері еріктілікпен айналысатын жасөспірімдердің тұлғалық қасиеттері – коммуникативтілік, жауапкершілік, эмпатия және әлеуметтік мотивация тұрғысынан жоғары деңгейде екенін көрсетті. Бұл еріктілік қызметтің тұлғаның әлеуметтік-психологиялық дамуына ықпалды құрал екенін дәлелдейді.

Қорытынды. Зерттеу нәтижелері жасөспірімдердің тұлғалық дамуында еріктілік қызметтің ерекше рөл атқаратынын нақты көрсетті. Михельсонның коммуникативтік дағдылар тесті, Р.Б. Кеттеллдің тұлғалық сауалнамасы және мотивациялық бағыттылықты анықтау әдістері арқылы алынған мәліметтер еріктілер тобының қарым-қатынас жасау, эмоциялық сергектік, жауапкершілік пен әлеуметтік белсенділік көрсеткіштері бақылау тобымен салыстырғанда едәуір жоғары екенін дәлелдеді. Бұл айырмашылықтар еріктілердің өз ортасында белсенді, ашық, ынтымақтастыққа бейім тұлғалар ретінде

қалыптасып жатқанын көрсетеді.

Сонымен қатар, еріктілік қызметті жасөспірімдердің тұлғалық дамуын қолдайтын маңызды әлеуметтік-психологиялық құрал ретінде қарастыруға болады. Бұл қызмет түрі олардың өмірлік дағдыларын жетілдіріп, өзін-өзі тану, өзін-өзі басқару, айналасындағылармен тиімді қарым-қатынас орнату қабілеттерін дамытады. Осылайша, еріктілік қызмет жасөспірімнің тұлғасын тек әлеуметтік ортада әрекет етуші субъект ретінде ғана емес, сонымен қатар моральдық-этикалық ұстанымдары бар белсенді азамат ретінде қалыптастыруға ықпал етеді.

Әдебиеттер:

1. Қоңыратбаева Қ. Психологиялық зерттеу әдістері: оқу құралы. - Алматы: Қазақ университеті, 2016. - 210 б.
2. Шериазданова С. Еріктілік қызметтің психологиялық негіздері // Психология және тұлға дамуы. - 2021. - №3(15). - Б. 23-31.
3. Оразбекова Б. Жасөспірім кезеңдегі тұлғалық даму ерекшеліктері // Педагогика және психология. - 2020. - №2. - Б. 45-51.
4. Жалмағамбетова А. Еріктілік қызметтің әлеуметтанулық аспектілері // Әлеуметтану негіздері. - 2021. - №4. - Б. 16-22.

2. ОТБАСЫЛЫҚ ҚАТЫНАСТАР ПСИХОЛОГИЯСЫ.
2. ПСИХОЛОГИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ.

ТОЛЫҚ ЖӘНЕ ТОЛЫҚ ЕМЕС ОТБАСЫНЫҢ ҚЫЗДАРЫНЫҢ ӨЗІНДІК ҚАТЫНАС ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Абенова М.К.
Нұрғалиева С.М.

Өзін-өзі бағалау мәселесі және оның тұлға құрылымындағы рөлі қазіргі уақытта психологиялық ғылым үшін өте маңызды. Психологтар мен мұғалімдер тұлғаның дамуы мен өзін-өзі дамытуын өзін-өзі танудың дамуымен заңды түрде байланыстырады. Отандық және шетелдік психологияда өзін - өзі қарым-қатынас көбінесе өзін-өзі танудың эмоционалды компоненті ретінде қарастырылады, ол бір жағынан өзін-өзі тануға сүйенеді, ал екінші жағынан өзін-өзі реттеуді, өзін-өзі тануды және өзін-өзі дамытуды қалыптастырудың негізгі алғышарттарын жасайды. Тұлғаның қалыпты жұмысындағы өзіндік қатынастың жетекші рөлін Б.Г. Ананьев; Р. Бернс; А.А. Бодалев; Н.А. Менчинская; С.Р. Пантилеев; А.М. Прихожан және басқалар.

И.И. Чеснокова психологиялық талдау тұрғысынан өзін - өзі тану күрделі психикалық процесс екенін айтады, оның мәні адамның әртүрлі іс-әрекет жағдайларында, мінез-құлықта, басқа адамдармен өзара әрекеттесудің барлық түрлерінде және осы бейнелерді біртұтас біртұтас білімге біріктіруде өзін-өзі көптеген "бейнелерді" қабылдауынан тұрады. идея, содан кейін өзінің "Мен" ұғымы басқа субъектілерден басқа субъект ретінде [1].

И.С. Кон өзін-өзі тануды психикалық процестердің жиынтығы ретінде анықтайды, оның көмегімен адам өзін іс-әрекеттің субъектісі ретінде таниды В.С. Мерлин ұсынған Өзін-өзі тану анықтамасы осыған жақын. Оның көзқарасы бойынша, Өзін-өзі тану-бұл адамның іс-әрекеттің субъектісі екенін, сонымен бірге белгілі бір психологиялық және әлеуметтік моральдық сипаттамалары бар субъект екенін түсіну қасиеті. В.В. Столин өзін - өзі тану, ең алдымен, адамның өзін танитын және өзіне белгілі бір жолмен қарайтын процесі екенін айтады. Ол өзін - өзі бейнелеумен сипатталады - "мен-бейнесі "немесе" Мен-тұжырымдамасы" [2].

В.В. Столин, С.Р. Пантилеев, Е.Т. Соколов сияқты авторлардың пікірінше, өзін-өзі тану құрылымындағы орталық компонент эмоционалды компонент немесе өзіндік қатынас болып табылады. Өзін-өзі бағалау арқылы біз өзімізді басқа адамдармен немесе белгілі бір құндылықтар жүйесі тұрғысынан ішкі эталонмен салыстыру арқылы өз қасиеттеріміз бен қасиеттерімізді саналы түрде бағалауды түсінеміз. Жеке өзін-өзі бағалаудың ішкі жүйесі өзіндік қатынастың реттеуші сипаттамаларын сипаттайды [3].

Зерттеуге 30 жасөспірім (11-15 жас) қатысты, оның ішінде 15-сі толық отбасылардан және 15-ы толық емес отбасылардан.

Өз-өзімен қарым-қатынасты зерттеу үшін біз С.Р. Пантилеевтің (МИС) "өз-өзімен қарым-қатынасты зерттеу әдістемесін" қолдандық. Сауалнама стандартты өзін-өзі есеп беру принципіне негізделген, қарым-қатынастың жекелеген аспектілерінің ауырлығын анықтауға мүмкіндік береді.

Өзін-өзі бағалаудың ерекшеліктері жеке өзін-өзі бағалауды талдауға мүмкіндік беретін Т.В. Дембо - С.Я. Рубинштейн әдісін қолдана отырып зерттелді. Бұл әдістеме төрт "баспалдақтан" тұрады: ақыл, денсаулық, мінез және бақыт [4].

Сонымен қатар, біз әдістемені бесінші "баспалдақпен" толықтырдық: ата-аналармен қарым-қатынас.

Толық және толық емес отбасылардағы балаларға тән психологиялық қорғаныс түрін анықтау үшін біз Плутчик - Келлерман - Контенің "өмір салты индексі" (LSI) сауалнамасын қолдандық. Бұл сауалнама белгілі бір өмірлік жағдайларда адамдардың сезімдерін, мінез-құлқын және реакцияларын сипаттайтын 92 мәлімдемеден тұрады.

Сипатталған әдістерге сәйкес алынған мәліметтер математикалық статистиканың стандартты әдістерімен өңделді (Манн–Уитни критерийі).

1-кесте. Өзіндік қатынас көрсеткіштері.

Шкала	Орташа деңгей (%)	Жоғары деңгей (%)	Төмен деңгей (%)
Ашықтық	63	37	0
Өзіне сенімділік	60	34	6
Өзін-өзі басқару	43	52	5
Шағылысқан өзіндік қатынас	66	24	10
Өзіндік құндылық	57	40	3
Өзін-өзі қабылдау	56	39	5
Өзін-өзі байланыстыру	32	58	10
Ішкі жанжал	40	52	8
Өзін-өзі кінәлау	50	40	10

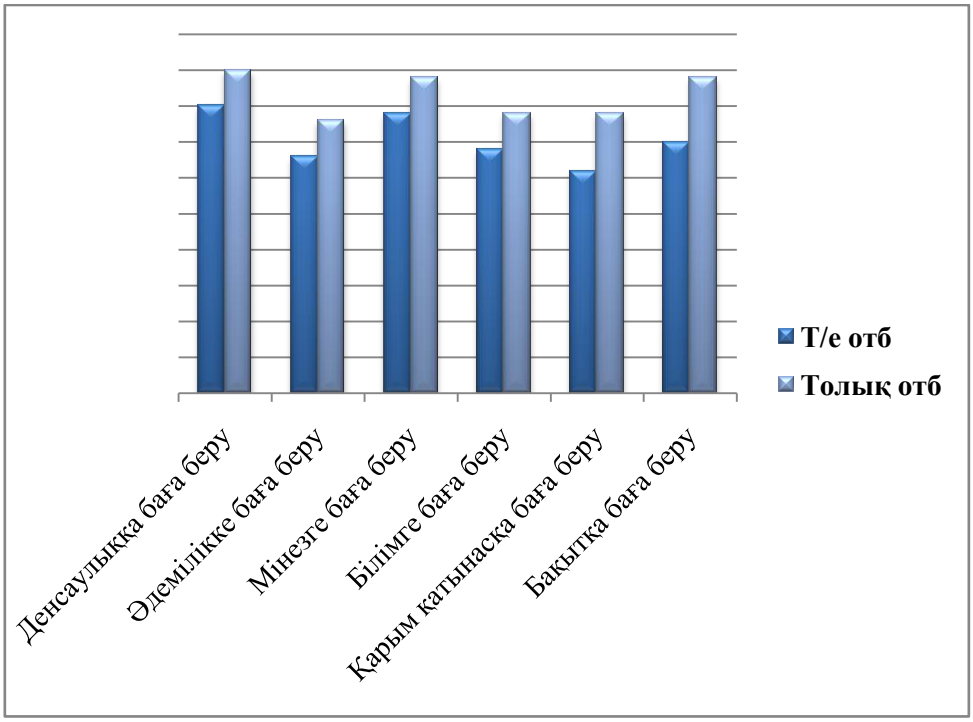
Кестеде толық емес отбасылардан шыққан қыздардың өзіндік қатынас деңгейлерінің үлестік көрсеткіштері берілген. Бұл деректер әр шкала бойынша жоғары, орташа және төмен деңгейде бөлінген. Ең айқын айырмашылықтар – өзін-өзі байланыстыру, ішкі жанжал мен өзін-өзі кінәлау шкалаларында байқалады.

Өзін-өзі бағалауды өзіндік қатынастың құрамдас бөлігі ретінде зерттеу үшін біз өзін-өзі бағалауды зерттеу әдісін қолдандық (Т.В. Дембо - С.Я. Рубинштейн).

Диаграмма мәліметтеріне сүйенсек, толық емес отбасылардан шыққан жасөспірімдер барлық көрсеткіштер бойынша төменірек балл бергені байқалады. Ең үлкен айырмашылықтар «әдемілік», «қарым-қатынас» және «бақыт» шкалаларында көрінеді, бұл олардың өзін-өзі қабылдауы мен қанағаттануының толық отбасындағы құрдастарына қарағанда төмен екенін

көрсетеді.

Бұл нәтижелер толық емес отбасындағы жасөспірімдердің өзін-өзі бағалауы көбінесе ішкі сенімсіздік, өз-өзіне сын көзбен қарау, және эмоционалды тұрақсыздықпен байланысты екенін дәлелдейді.



1-сурет. Жасөспірімдердің өзін-өзі бағалау деңгейлерінің салыстырмалы диаграммасы

Бірінші кезеңде толық емес отбасылардан шыққан 15 қыздар тексерілді. Айта кету керек, біз тексерген толық емес отбасылардың 24% - ы ата-анасының біреуінің қайтыс болуы (ауру, оқиға), толық емес отбасылардың 66% - ы ата-анасының ажырасуы немесе некесіз бала тууы салдарынан пайда болды. Жасөспірімдердің 10% - ата-аналар қайта, бірақ азаматтық некеде тұрады, бұл біздің ойымызша толық емес отбасы жағдайына да жатқызылуы мүмкін.

Өзін-өзі тануды дамытудың маңызды компоненттерінің бірі оң көзқарас болғандықтан, толық емес және толық емес отбасылардағы жасөспірімдердің өзіндік қатынастарының ерекшеліктерін зерттеу үшін біз "МИС" әдісін қолдандық.

Толық емес отбасылардан шыққан жасөспірімдердегі өзіндік қатынас шкалалары мынадай түрде көрінді:

- «Ашықтық» бойынша: 63% орташа деңгей, 37% жоғары деңгей;
- «Өзіне сенімділік»: 60% орташа, 34% жоғары, 6% төмен;
- «Өзін-өзі басқару»: 52% жоғары, 43% орташа, 5% төмен.

«Шағылысқан өзіндік қатынас» шкаласы бойынша 66% орташа, 24% жоғары, 10% төмен деңгейлер байқалды. Бұл көрсеткіштер жасөспірімнің басқа адамдардың өзіне деген болжамды көзқарасы негізінде өзін қабылдауына тікелей байланысты. Ал «өзіндік құндылық» шкаласы бойынша 40% жоғары,

57% орташа, 3% төмен нәтижелер тіркелді. Бұл олардың рухани болмысына деген оң көзқарасты, ішкі жан дүниесіне қызығушылықтың бар екенін көрсетеді.

«Өзін-өзі қабылдау» шкаласында жоғары көрсеткіш 39%, орташа – 56%, төмен – 5% болды. Бұл өзіне деген жанашырлықты, ішкі ниеттермен келісімді сипаттайды. Ал «өзін-өзі байланыстыру» бойынша 58% – жоғары деңгейде, бұл жасөспірімдердің өздерін дамытқысы келетінін, өзгеруге дайын екендерін білдіреді. Сонымен қатар, «ішкі жанжал» (52% жоғары) және «өзін-өзі кінәлау» (40% жоғары) шкалалары бойынша алаңдатарлық жоғары көрсеткіштер тіркелгені байқалды.

Зерттеу нәтижелері мектеп психологтары мен педагог мамандар үшін маңызды практикалық мағлұмат береді. Толық емес отбасынан шыққан жасөспірімдердің ішкі дүниесін, өзін-өзі бағалау деңгейін ескеріп, олармен жеке бағытталған түзету-дамыту жұмыстарын жүргізу қажет. Бұл олардың психологиялық тұрақтылығын арттырып, әлеуметтену үдерісін жеңілдетуге мүмкіндік береді.

Қорыта айтқанда, өзіндік қатынастың қалыптасуында отбасылық жағдай шешуші рөл атқарады. Сондықтан отбасы құрылымының ерекшеліктерін ескере отырып, жасөспірімнің тұлғалық дамуын қолдауға бағытталған алдын алу және психокоррекциялық шараларды ұйымдастыру – маңызды әлеуметтік міндеттердің бірі болып табылады.

Әдебиеттер:

1. Пантилеев С.Р. Самосознание как эмоционально-оценочная система. - М.: МГУ, 1991. - 110 с.
2. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. - М.: Политиздат, 1984. - 335 с.
3. Мерлин В.С. Структура личности: характер, способности, самосознание: учеб. пособие к спецкурсу. - Пермь: 1 НИИ, 1990. - 109 с.
4. Столин В.В. Самосознание личности. - М.: Изд-во МГУ, 1983. - 284 с.

БОЙЖЕТКЕНДЕРДІҢ БОЛАШАҚ ЖАР ТАҢДАУДАҒЫ ӘКЕ БЕЙНЕСІНІҢ РӨЛІ

Алтынбек Ә.С.
Нургалиева С.М.

Бұл мақалада бойжеткендердің болашақ жар таңдауына әсер ететін факторлардың бірі ретінде әке бейнесінің рөлі қарастырылады. Әкенің қыз баланың тұлғалық дамуына, ер адам туралы алғашқы көзқарасының қалыптасуына және сенім жүйесіне тигізетін ықпалы ерекше назарда болады. Зерттеуде психологиялық теориялар мен әлеуметтік-мәдени контекст тұрғысынан әке мен қыз арасындағы қарым-қатынас сипаты, оның болашақ жар таңдаудағы рөлдік модель ретінде қызмет етуі талданады. Сонымен қатар, қазақ отбасылық дәстүріндегі әке фигурасының орны, заманауи қоғамдағы өзгерістер

және олардың әсері қарастырылады. Мақалада бойжеткендердің санасында әкенің жағымды не жағымсыз бейнесі ер адамдармен болашақ қарым-қатынастың стилін анықтайтыны дәлелденеді. Бұл тақырып ата-аналар мен педагогтар үшін де маңызды, себебі баланың отбасындағы қарым-қатынас моделі оның өмір бойғы таңдауларына ықпал етеді.

Әке – отбасы құрылымындағы маңызды тұлға ғана емес, қыз баланың психологиялық дамуына, тұлғалық қалыптасуына және болашақтағы әлеуметтік қарым-қатынасына тікелей әсер ететін негізгі рөлдердің бірі. Қыз баланың өміріндегі алғашқы ер адам ретінде әке оның ер адам туралы алғашқы түсінігін, сенім жүйесін және қарым-қатынас стилін қалыптастырады. Әке мен қыз арасындағы эмоционалдық байланыс, қарым-қатынастың сипаты, қолдау мен қамқорлықтың деңгейі қыздың өзін-өзі бағалауына, болашақ жарынан не күтетіндігіне және жеке өміріндегі шешімдеріне әсер етеді [1].

Бұл тақырыптың өзектілігі қазіргі қоғамда отбасы институтының өзгеруімен және әкенің тәрбиелік рөлінің әлсіреуіне байланысты артып отыр. Мақалада әке бейнесінің теориялық негіздері қарастырылып, нақты эмпирикалық зерттеу арқылы бойжеткендердің болашақ жар таңдауына қандай ықпал ететіні сарапталады. Зерттеудің мақсаты – бойжеткендердің отбасылық тәжірибесі мен жар таңдауындағы әке бейнесінің өзара байланысын анықтау. Бұл мәселені кешенді қарастыру қыз тәрбиесінде ата-аналардың, әсіресе әкелердің жауапкершілігін арттыруға және отбасылық қарым-қатынасты сауатты қалыптастыруға септігін тигізеді.

Қыз баланың болашақ жар таңдауына әсер ететін психологиялық факторлардың ішінде отбасы тәрбиесі, әсіресе әке бейнесі айрықша орын алады [2]. Психологиялық ғылымда бала тұлғасының қалыптасуында ата-ананың әрқайсысының өзіндік ықпалы бар екені дәлелденген. Бірақ қыз баланың ер адамға деген қарым-қатынас үлгісі мен эмоционалдық бағдарын қалыптастыруда әкенің рөлі ерекше. Әке – қыздың өміріндегі алғашқы ер адам, яғни оның бойындағы қасиеттер бейсаналы түрде қыздың болашақ ер адамға қоятын талаптарына айналады [3].

Зигмунд Фрейдтің психоаналитикалық теориясында бұл құбылыс «Эдип комплексінің» қыздарға қатысты «Электра комплексі» ретінде қарастырылып, қыздың әкесіне эмоционалды түрде жақындауы мен оған ұқсаған ер адамды болашақта таңдау тенденциясы сипатталған. Сонымен қатар, заманауи гуманистік және экзистенциалды психология да бала мен ата-ана қарым-қатынасының тұлғалық дамудағы шешуші маңызын көрсетеді. Қыз бала әкенің махаббаты мен қолдауын сезінсе, болашақта өзіне сенімді, ер адаммен тең қарым-қатынас орната алатын тұлға болып қалыптасады [4].

Бұл кестеде әке бейнесінің негізгі типтері мен олардың қызбаланың психологиялық дамуына әсері көрсетілген. Қамқор және қолдаушы әке бейнесі қыздың ер адамдарға деген сенімін қалыптастырып, позитивті эмоционалды фон құрайды. Ал керісінше, суық немесе авторитарлы әке бейнесі психологиялық тосқауылдар мен қарым-қатынастағы сенімсіздікті тудырады.

Бұл зерттеудің мақсаты – бойжеткендердің болашақ жар таңдаудағы

шешімдеріне әке бейнесінің қандай деңгейде әсер ететінін эмпирикалық жолмен анықтау. Осы мақсатқа қол жеткізу үшін кешенді әдістер жүйесі қолданылды: сауалнама, жартылай құрылымдалған сұхбат және бақылау. Бұл әдістер бірін-бірі толықтырып, зерттеліп отырған құбылыстың жан-жақты көрінісін ашуға мүмкіндік берді.

1-кесте. Қыз баланың тұлғалық дамуына әсер ететін әке бейнесінің түрлері.

Әке типі	**Сипаттамасы**	**Қызбалаға ықпалы**
Қамқор, қолдаушы	Эмоционалды жақын, әрдайым көмек көрсететін	Сенімділік, өзін-өзі бағалаудың жоғары болуы
Суық, алшақ	Сезімбілдірмейді, көп сөйлеспейді, эмоционалды алшақ	Сенімсіздік, эмоцияны білдіруде қиындық
Авторитарлы	Талапшыл, бұйрықшыл, тәртіпті жоғары қояды	Қорқыныш, өз пікірі нашық білдіре алмау
Бейтарап, пассив	Отбасы тәрбиесіне белсенді араласпайды, жауапкершілігі төмен	Әкелік модельдің болмауы, ер адамды идеализациялау

Сауалнама әдісі - зерттеудің негізін құрады. Арнайы әзірленген 20 сұрақтан тұратын сауалнама Google Forms платформасы арқылы 18-25 жас аралығындағы 24 бойжеткенге таратылды. Сауалнамада респонденттердің отбасы құрылымы, әкесімен қарым-қатынас сипаты, эмоциялық жақындық деңгейі, болашақ жарынан не күтетіндігі сияқты аспектілер қамтылды. Сұрақтар жабық және жартылай ашық түрінде құрылды. Мәліметтер анонимді түрде жиналды.

Сұхбат әдісі - сауалнама нәтижелерін тереңірек түсіндіру мақсатында қолданылды. 10 респондентпен тереңдетілген жартылай құрылымдалған сұхбат жүргізілді. Сұхбат барысында әкенің бала тәрбиесіндегі рөлі, балалық шақтағы оқиғалар және олардың қазіргі таңдағы қарым-қатынас үлгілеріне әсері туралы сұрақтар қойылды.

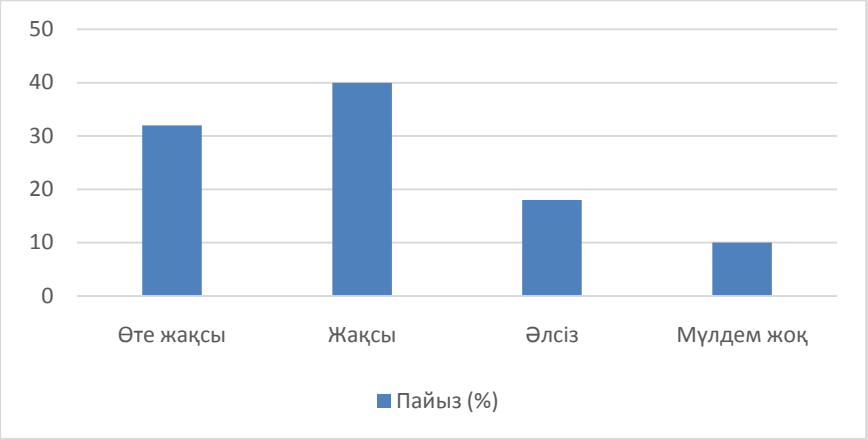
Бақылау әдісі - университет студенттері арасындағы бейресми қарым-қатынас жағдайында қолданылды. Әке туралы айтылған пікірлердің эмоционалдық бояуы, мінез-құлықтық реакциялар, рөлдік модельдерге қатыстық өз қарас зерттелді.

Зерттеу барысында алынған деректер сапалық және сандық тұрғыда өңделді. Бұл әдістердің үйлесімі бойжеткендердің санасында әке бейнесінің қандай маңызға ие екенін жан-жақты ашуға мүмкіндік берді.

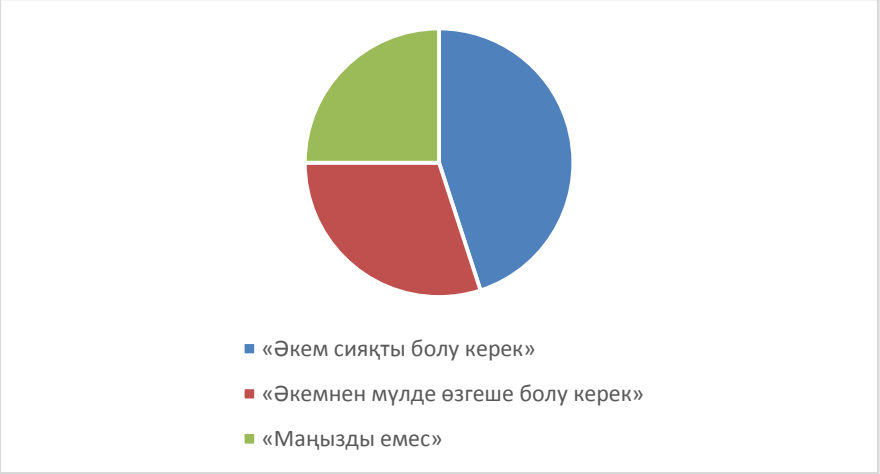
Зерттеу аудиториясы ретінде 18-25 жас аралығындағы бойжеткендер таңдалды. Бұл жас кезеңі - тұлғаның әлеуметтік рөлдерге ену, кәсіби және жеке өмірге байланысты маңызды шешімдер қабылдауы мен ерекшеленетін кезең. Сауалнама мен сұхбатқа қатысушылардың жалпы саны - 24 адам. Олардың барлығы жоғары оқу орындарының студенттері, әртүрлі мамандықтарда оқиды және әртүрлі әлеуметтік-отбасылық ортадан шыққан.

Респонденттердің ішінде әкесі мен бірге тұратындар – 65%, ал ата-анасы ажырасқан немесе әкесімен байланысы шектеулі бойжеткендер – 35% құрады.

Сонымен қатар, қатысушылардың көп шілігі қазақ отбасылық тәрбиесінде өскендіктен, ұлттық мәдени контекст зерттеуде маңызды орыналды. Қатысушылардың 78%-ы қалада өскен, ал 22%-ы ауылдық аймақтардан шыққан.



1 сурет. Әкесімен қарым-қатынас сапасы



2 сурет. Әке бейнесінің болашақ жар таңдауға әсері туралы пікірлер

Зерттеу нәтижелері бойжеткендердің болашақ жар таңдауына әке бейнесінің ықпалы өте зор екенін көрсетті. Қыз баланың балалық шағындағы әкесімен қарым-қатынасы, оның қамқорлығы мен эмоционалдық қолдауы – кейінгі жеке өмірдегі сенімнің, қарым-қатынас стилінің және жарға қоятын талаптардың негізін қалайды. Әкесін үлгі тұтатын бойжеткендер болашақ жарынан да сондай қасиеттер күтеді – жауапкершілік, мейірімділік, тұрақтылық. Ал керісінше, әкесімен қарым-қатынасы суық немесе мүлде болмаған жағдайда, қыз балада ер адамдарға деген сенімсіздік, қорғаныш реакциясы, немесе жоғары талап қою тенденциясы дамиды [5].

Теориялық тұжырымдар мен эмпирикалық деректердің үйлесуі әке бейнесінің адамның тұлғалық дамуына, әлеуметтік бейімделуіне және отбасы

құрудағы құндылықтарға қалай әсер ететінін кешенді түрде көрсетуге мүмкіндік берді. Сонымен қатар, бұл мәселе тек психологиялық ғана емес, әлеуметтік және мәдени маңызға да ие. Әкенің тәрбиедегі белсенділігі мен қатысуы – қыз баланың өз болашағын саналы, сенімді түрде қалыптастыруының кепілі.

Осыған орай, ата-аналарға, әсіресе әкелерге, баламен тұрақты және жылы қарым-қатынас орнатудың маңыздылығын ұғындыру – тәрбиелік жұмыстардың өзекті бағыты болуға тиіс.

Әдебиеттер:

1. Саттарова Ж.Т. Отбасындағы тәрбиенің психологиялық негіздері. - Алматы: Қазақ университеті, 2018.
2. Сәбетова Г.Ж. Әкенің отбасындағы рөлі және тәрбиелік ықпалы // Педагогика және психология. - 2015. - №3 (44). - Б. 102-107.
3. Бондаренко Т.Г. Психология семейных отношений. - Москва: Юрайт, 2020.
4. Арутюнян Ю.В. Отец и дочь: психологические аспекты отношений // Вопросы психологии. - 2012. - №6. - С. 39-47.
5. Fromm E. Искусство любви. - Москва: АСТ, 2013.

ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПРИ РАЗРЫВЕ ЗНАЧИМЫХ ОТНОШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ

Амантаева Қ.Е.
Панченко А.В.

Разрыв значимых отношений - одно из наиболее травмирующих жизненных событий. В условиях цифровой цивилизации, где виртуальное взаимодействие стало неотъемлемой частью жизни, переживание разрыва претерпевает новые изменения. Социальные сети, мессенджеры, алгоритмы напоминаний и постоянная онлайн-связь с бывшими партнерами создают эффект "призрачного присутствия", усиливая стресс и нарушая процесс психологического восстановления [1]. В то же время цифровая среда предоставляет уникальные возможности для получения поддержки и личностного роста. Это делает особенно актуальным изучение копинг-стратегий, применяемых в цифровом пространстве, их эффективности и влияния на эмоциональное состояние личности.

Понятие "копинг" введено Р. Лазарусом в контексте изучения механизмов совладания со стрессом. Он определял его как когнитивные и поведенческие усилия, направленные на снижение влияния стрессора [2]. Классическая модель делит копинг на проблемно- и эмоционально-ориентированные стратегии. Кроме того, современные исследователи выделяют адаптивные и неадаптивные формы копинга, осознанные и автоматические реакции [3]. Т.М. Голомидова акцентирует внимание на интегративном подходе, в котором учитываются как личностные особенности, так и ситуативные факторы [4]. Т.Л. Крюкова

предлагает классификацию по уровню осознанности и сфере применения: когнитивный, эмоциональный, социальный и физиологический копинг [5]. В.Д. Шадриков делит копинг по временному признаку на опережающий, реактивный и отложенный [6].

Современные технологии трансформировали процесс расставания. Социальные сети поддерживают иллюзию эмоциональной близости даже после разрыва, что формирует эффект "призрачного присутствия" [7]. Постоянный доступ к информации о бывшем партнёре через цифровые платформы усиливает тревожность и препятствует эмоциональному отпусканию [8].

Навязчивое прокручивание старых переписок и автоматические напоминания ("ваши воспоминания за прошлый год") вызывают цифровую руминацию - повторное эмоциональное проживание прошлого [9]. Кроме того, возможность продолжения виртуального общения создаёт иллюзию незавершённости отношений, что замедляет процесс восстановления.

Цифровая среда выступает как модификатор классических копинг-стратегий. Она усиливает эффект саморегуляции, но также требует от личности повышенного уровня осознанности и навыков критического мышления. Актуальной становится задача адаптации теоретических моделей копинга к условиям цифровой цивилизации.

Поведенческие копинг-стратегии предполагают активные действия, направленные на изменение ситуации или отвлечение. В цифровом контексте это может быть смена круга общения в соцсетях, участие в новых проектах, переход на платформы для саморазвития.

Эмоциональные стратегии направлены на выражение и переработку чувств. Онлайн-пространство предоставляет платформу для таких действий - ведение личного блога, анонимные публикации в сообществах, участие в онлайн-группах поддержки. Однако чрезмерное пребывание в подобных средах может привести к эмоциональному выгоранию.

Когнитивные копинг-стратегии включают рациональный анализ ситуации, переоценку значимости отношений, поиск информации о переживаниях. В цифровой среде это проявляется в чтении тематических статей, просмотре обучающих видео или обращении к блогам психологов.

Современные подходы к типологии копинг-стратегий учитывают не только традиционное разделение на проблемно- и эмоционально-ориентированные механизмы, но и специфику взаимодействия человека с цифровой реальностью. В условиях гиперсвязи возникают новые формы совладающего поведения, которые могут как способствовать адаптации, так и углублять эмоциональные трудности.

Копинг-стратегии, используемые в онлайн- и офлайн-среде, различаются по форме и эффективности (табл. 1).

Онлайн-среда чаще способствует избеганию и контролю, тогда как офлайн-контакт помогает прожить эмоции и завершить цикл горевания. Наиболее эффективными оказываются комбинированные стратегии, включающие как цифровые ресурсы, так и реальные формы поддержки.

Таблица 1. Конструктивные и деструктивные копинг-стратегии: сравнительный анализ.

Среда	Конструктивные стратегии	Деструктивные стратегии
Онлайн	цифровой детокс, терапия по Zoom, участие в форумах поддержки, переориентация на обучение	сталкинг, руминация, импульсивное общение, демонстрация успеха с целью вызвать ревность
Офлайн	спорт, разговоры с близкими, путешествия, ведение дневника	изоляция, переедание, алкоголь, агрессия

Понимание цифровой специфики копинг-стратегий важно для специалистов, работающих в сфере психологического консультирования. При сопровождении клиентов важно учитывать:

- уровень вовлечённости в цифровое пространство;
- характер онлайн-контактов с бывшим партнёром;
- осознанность цифрового поведения.

Рекомендуется развивать у клиентов навыки цифровой гигиены, использовать возможности онлайн-психотерапии, а также стимулировать переход от деструктивных стратегий (например, сталкинга) к конструктивным (например, саморазвитию).

Переживание разрыва значимых отношений в условиях цифровой цивилизации требует новых подходов к эмоциональной адаптации. Цифровое пространство как усложняет, так и облегчает процесс восстановления. Копинг-стратегии, адаптированные к особенностям цифрового взаимодействия, позволяют сократить период дезадаптации и перейти к этапу личностного роста. Осознанное поведение, поддержка и гибкое сочетание онлайн- и офлайн-ресурсов составляют основу эффективного преодоления последствий расставания.

Литература:

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. - М.: МГУ, 1984. - 200 с.
2. Фрайденберг Э. Психология стресса и совладание со стрессом. - СПб.: Питер, 2002. - 240 с.
3. Психология стресса и совладающего поведения: Материалы конференции. - М.: ИП РАН, 2021. - 132 с.
4. Голомидова Т.М. Копинг-стратегии как проявление индивидуальных механизмов совладающего поведения // Вестник ТГУ. - 2006. - № 5. - С. 95-99.
5. Крюкова Т.Л. Психология копинг-поведения: теория и практика. - Кострома: КГУ, 2010. - 215 с.
6. Шадриков В.Д. Введение в психологию. - М.: Логос, 2004. - 328 с.
7. Макаров Д.В. Психология переживания утраты. - СПб.: Речь, 2015. - 176 с.
8. Исаева Э.А. Эмоциональное благополучие в молодом возрасте после разрыва отношений // Вестник ТПУ. - 2019. - № 9. - С. 113-118.
9. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. - СПб.: Речь, 2003. - 384 с.

СЕМЬЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ: УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ У ПАР С ДЕТЬМИ И БЕЗ ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ РОСТА РАЗВОДОВ И НОВЫХ ФОРМ СОЖИТЕЛЬСТВА

Аужанова А.Н.
Кузнецова Е.В.

Современное общество переживает значительные изменения в сфере отношений и семейной жизни. Одним из наиболее заметных трендов является рост числа разводов, особенно среди молодых пар. Это связано с множеством факторов, но одним из наиболее значимых является изменение способов знакомства и общения, обусловленных развитием технологий.

С начала 2000-х годов наблюдается рост популярности онлайн-знакомств, что открывает новые горизонты для людей, ищущих партнеров. Платформы вроде Tinder, Badoo и других приложений значительно упростили процесс знакомства. Однако быстрый доступ к потенциальным партнерам часто приводит к поверхностным отношениям.

Исследования показывают, что успешные отношения требуют времени на развитие доверия, понимания и осознаниесовместимости. Пары, которые быстро переходят к серьезным шагам, таким как брак, могут не осознавать важности глубокого знакомства и совместных усилий для создания прочного фундамента семейной жизни [1].

Мы наблюдаем устойчивую тенденцию к выбору альтернативных форм сожительства - без регистрации брака, без детей, в формате «гостевых» или свободных отношений. Эти союзы часто воспринимаются как более удобные: они позволяют сохранить ощущение независимости, минимизировать ответственность и избежать сложных обязательств.

Однако, именно эти «преимущества» становятся причиной внутренней духовной стагнации. Когда человек не сталкивается с необходимостью поступаться своими интересами, не переживает кризисы роста в отношениях, не воспитывает в себе жертвенность и зрелую любовь, он остается на прежнем уровне личностного развития**.**

Таким образом, если остановиться на альтернативных формах сожительства, которые позволяют не терять свободу и независимость, и могут устроить обоих при условии совпадения ценностей, но в таком случае не будет происходить развития и позитивной трансформации личности в направлении построения близких отношений доверия, ответственности и любви.

Выготский писал, что только черездругих мы становимся сами собой, подчеркивая важность роли другого человека в нашем культурном развитии. А Калмыкова считает, что только общающиеся могут установить между собой тесные связи, превратиться из 2-х разных «Я» в единое «Мы», сохраняя при этом свою индивидуальность [2, 3].

Для успешного функционирования семьи, системы ценностей супругов должны быть подвижными. Они должны меняться качественно и

количественно, взаимно обогащая друг друга и формируя единый образ мира.

Системы ценностных доминант супругов обязательно должны быть многообразными, и чем более они многообразны, тем устойчивее будет общая система ценностей супругов. А это необходимо для нормального развития семьи.

Особенно ярко это проявляется, когда сравниваются семьи, находящиеся в зарегистрированном браке, с детьми и без.

В нашем исследовании мы рассмотрели именно такие семьи - официально зарегистрированные браки, часть из которых имеет детей, а часть нет. Отсутствие детей, безусловно, сохраняет больше свободы для пары, но и требует меньше личностных вложений. Появление ребёнка усложняет семейную систему: возникают новые вызовы, усиливается нагрузка, появляются кризисы ролей.

Но именно это и запускает процессы духовного и психологического роста, трансформации личности, формирования зрелой модели взаимодействия.

Нами было проведено исследование, в котором мы изучили и проанализировали ценностные ориентации супругов, установили степень психологической удовлетворенности браком каждого из них. Данное исследование дало нам возможность проследить, в чем различия ценностно-смысловой сферы супругов имеющих и не имеющих детей.

Исходя из цели исследования, нами были подобраны следующие методики:

- «Ценностные ориентации» по Рокичу и опросник «Степень психологической удовлетворенности браком». Авторы последней методики: В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.Л. Бутенко [4, 5, 6].

Мы провели исследование с 10 супружескими парами, находящимися в браке до 5 лет: 5 семей без детей и 5 семей с детьми. Цель - выявить степень влияния ценностно-смысловой сферы супругов на удовлетворенность браком, предположив, что данная сфера более сформирована у супругов, имеющих детей.

По итогам сравнения данных, мы сделали следующие выводы (рис. 1-4).

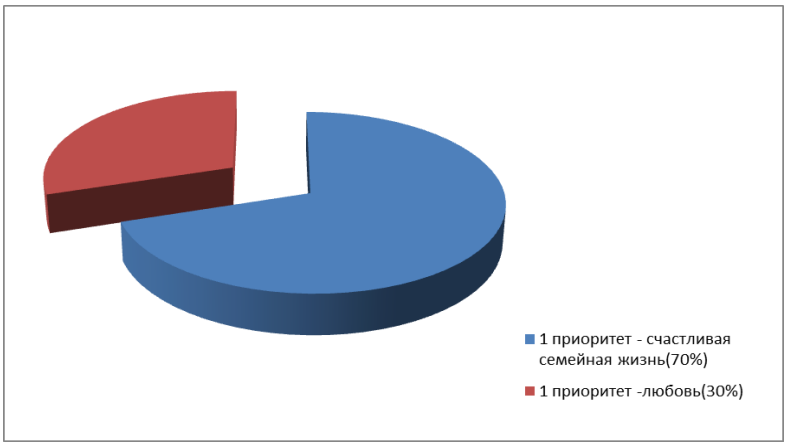


Рисунок 1. Приоритетные терминальные ценности в молодых семьях с детьми

Анализ ценностной сферы супругов в семьях с детьми: у 100% супругов счастливая семейная жизнь (т.е. сама семья) как ценность находится в числе приоритетных; 70% ставят эту ценность на 1 место. У 30% в числе терминальных ценностей присутствуют любовь и профессиональная самореализация (из них 20% мужчин и 10% женщин). Данные проверены критерием Фишера и являются статистически достоверными (эмпирическое значение - 2,36).

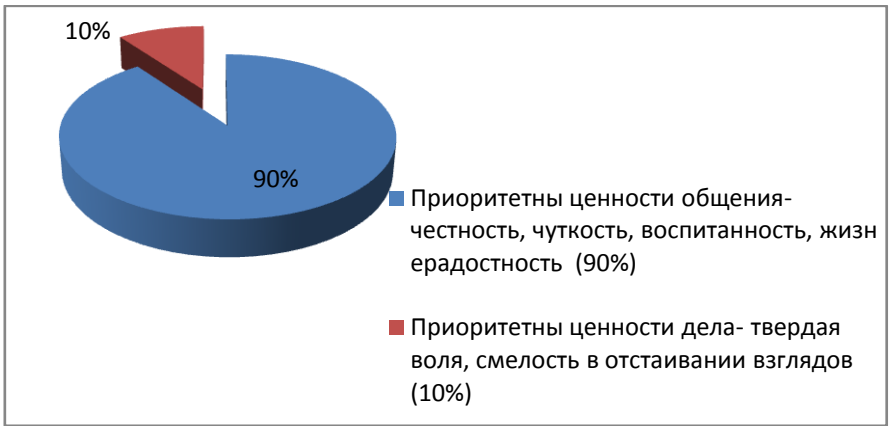


Рисунок 2. Приоритетные инструментальные ценности в молодых семьях с детьми

Среди инструментальных ценностей у 90% супругов приоритетны ценности общения (воспитанность, жизнерадостность, чуткость, честность) и дела (ответственность, исполнительность, воля, эффективность). У всех мужей ценность дела - на 1 месте, у всех жен - ценность общения. В 40% пар приоритетны также этические ценности (ответственность, самоконтроль).

В семьях без детей у 50% супругов в числе приоритетных терминальных ценностей - счастливая семейная жизнь, но чаще на 2, 4 или 5 местах. 50% отдают предпочтение профессиональной самореализации, 20% ставят её на 1 место.

Рисунок 3. Приоритетные терминальные ценности в молодых семьях без детей

В инструментальных ценностях у 80% преобладают ценности дела. У 40% - также ценности общения (2 женщины, 2 мужчины). В 50% семей наличие ценности семьи связано с высокими коммуникативными ценностями. В 40% семей муж не включает семью в приоритетные ценности, среди приоритетов - дело и независимость, и он крайне не удовлетворен браком.

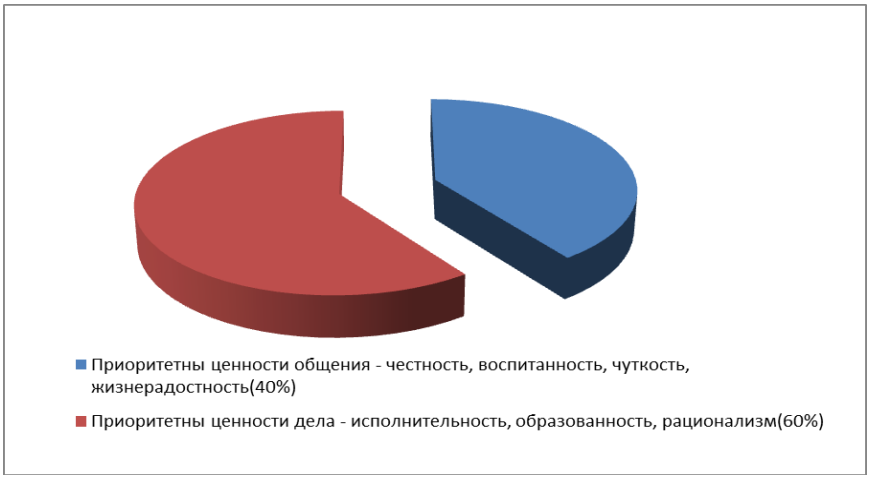


Рисунок 4. Приоритетные инструментальные ценности в молодых семьях без детей

Также доверительность общения в семьях с детьми выше примерно на 0,6 балла, по критерию «взаимопонимание» показатель выше по оценке себя на 1,4 балла, по оценке партнера - на 0,8 (максимальный балл 4,0). Также в семьях с детьми показатели выше по шкалам «общие символы семьи» и «легкость общения» на 0,4 и 0,6 балла.

Таким образом, наши данные подтверждают гипотезу о том, что наличие детей способствует акцентуации семейных и коммуникативных ценностей у супругов, а также, при условии внутренней позитивной перестройки и обогащении системы ценностей каждого из супругов, формирует более высокую степень психологической удовлетворенности браком.

Итак, нужна ли нам сегодня семья с ее сложностями, проблемами, кризисами? Наверное, этот вопрос аналогичен тому, если бы мы спрашивали о ребенке, находящемся в переходном возрасте: с ним столько проблем - нужен ли он нам? И семья, несмотря на свой исторически вполне солидный возраст, находится в таком же сложном проблемном периоде [7]. И помощь ей нужна не только от государства, специалистов по семье и браку, но и от каждого из нас. Ведь многие кризисные явления в жизни семьи создают сами люди, не желая меняться, работать над собой, работать вместе с другими членами семьи над решением тех проблем, которые они вполне способны разрешить сами. Однако, пока, несмотря на все критические замечания, обращенные в сторону семьи, никому не удалось выдумать ничего лучшего.

Литература:

1. Шнейдер Л.Б. Семейная психология: учебное пособие для вузов. - Изд. 3-е. М.:

Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2007.
2. Клочко В.Е. Персонификация ценностей как механизм нравственного воспитания // Пути формирования нравственных основ личности школьника. Проблемы. Методика. Опыт: Тезисы конференции. - Барнаул, 1997. - С. 234 - 236.
3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. - СПб.:Союз, 1999.
4. Калмыкова Е.С. Психологические проблемы первых лет супружеской жизни // Вопросы психологии. - 1983. - №3. - С. 83-89.
5. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. - Самара, 1998. - С. 637-641.
6. Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т.Лири. Метод. Руководство. - М., 1990.
7. Сорокин П.А. Социальная и культурная динамика. Исследование изменений в больших системах искусства, истины, этики, права и общественных отношений. - СПб., 2000.

ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ: ИХ ВЛИЯНИЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ И САМООЦЕНКУ ДЕВОЧЕК В КАЗАХСТАНСКОМ КОНТЕКСТЕ

Байдильдина А.Д.
Аймаганбетова О.Х.

Практика воспитания детей всегда служила важным каналом передачи культурных норм, общественных ценностей и ожиданий от одного поколения к другому. В Казахстане влияние традиционных гендерных ролей на воспитание детей остается глубоко укоренившейся проблемой, влияющей на психологическое и социальное развитие девочек. В данной статье исследуется, как эти практики, сформированные историческими, культурными и социальными факторами, влияют на воспитание девочек, формирование их идентичности и их будущую роль в обществе. Используя существующие исследования, теоретические основы и недавние исследования, в данной статье рассматривается всепроникающее влияние гендерных стереотипов на казахстанских девочек и обсуждаются потенциальные стратегии для создания более справедливых методов воспитания детей.

Культурные традиции Казахстана тесно переплетены с гендерными ожиданиями, и это явление наблюдается в различных контекстах по всему миру. Исторически сложилось так, что казахское общество было построено на кочевом образе жизни, где гендерные роли определялись потребностями выживания. Мужчинам часто поручалось защищать свои семьи и обеспечивать их, в то время как женщины выполняли функции по уходу за детьми и ведению домашнего хозяйства.

Семьи часто неосознанно закрепляют стереотипы, по-разному относясь к мальчикам и девочкам с самого раннего возраста. Например, девочек обычно хвалят за их внешность, вежливость и умение выполнять домашние обязанности, в то время как мальчиков поощряют проявлять силу, напористость и независимость. Такое родительское поведение согласуется с более широкими

культурными представлениями, в которых женщины изображаются в первую очередь как воспитатели, а мужчины - как кормильцы.

Проект "Making Caring Common" Гарвардской школы образования изучает, как гендерные стереотипы формируются в раннем возрасте и как родители могут помочь разрушить эти установки. Исследования показывают, что стереотипы, такие как "мальчики не плачут" или "девочки лучше готовят", часто передаются через семейные традиции и ожидания, влияя на карьерный выбор и эмоциональное развитие детей в дальнейшем. Родителям рекомендуется пересмотреть свои подходы к разделению обязанностей в семье и предоставлять детям равные возможности для участия в разных видах деятельности, вне зависимости от пола [1].

Также стоит отметить исследование, проведенное Georgetown Institute for Women, Peace and Security**,** которое обсуждает влияние культурных норм на гендерное неравенство. Они подчеркивают важность работы с родителями и религиозными лидерами, чтобы поддерживать равные права и возможности для детей обоих полов [2].

Психологическое воздействие гендерного воспитания.

Одним из наиболее значимых последствий таких методов воспитания является их влияние на самовосприятие девочек и их уверенность в себе. В детстве девочки усваивают ожидания общества, которые ставят их роль воспитателей выше личных амбиций. Согласно теории социального обучения Бандуры (1977), дети усваивают правила поведения, наблюдая и подражая своим родителям, братьям и сестрам и другим образцам для подражания [3]. В казахстанских семьях девочки часто наблюдают за тем, как матери выполняют домашние обязанности, в то время как отцы принимают решения и руководят семейными обсуждениями. Такое моделирование укрепляет убеждение, что лидерство и настойчивостьявляются мужскими чертами характера, что потенциально удерживает девушек от стремления самим играть такие роли.

Ограничительные гендерные нормы, особенно те, которые касаются традиционных ожиданий в отношении девочек, оказывают значительное влияние на их психическое здоровье. Например, исследование, опубликованное в серии статей журнала The Lancet, показывает, что подростки, вынужденные соответствовать строгим гендерным стандартам, сталкиваются с повышенным уровнем депрессии, тревожности и конфликтами идентичности. Девочки, на которых давят ожидания быть «скромными» или «идеальными», испытывают больший риск развития психических расстройств, особенно если они отклоняются от этих ожиданий. Это давление может усиливаться в период подросткового возраста, когда формируется личность и обостряются социальные ожидания [4].

Дополнительно, программа Global Early Adolescent Study, инициированная Центром общественного здравоохранения Джонса Хопкинса, изучила влияние гендерных ожиданий на девочек и мальчиков в подростковом возрасте. Исследования выявили, что девочки сталкиваются с серьезными психосоциальными проблемами, включая стресс и депрессию, когда

социальные нормы ограничивают их выбор и самостоятельность [4]. Эти выводы подтверждают необходимость поддержки детей через семейные, школьные и общественные инициативы.

Социальные и образовательные последствия.

Влияние гендерных стереотипов распространяется не только на семью, но и на образовательные учреждения. Школы часто выступают в качестве второстепенных факторов социализации, а закрепление традиционных гендерных ролей в классах еще больше ограничивает возможности девочек. Например, исследование, опубликованное UNESCO, посвященное образованию в Центральной Азии, показывает, что учителя в Казахстане с большей вероятностью поощряют мальчиков преуспевать в таких предметах, как математика и естественные науки, в то время как девочек ориентируют на гуманитарные науки и искусство. Это явление, часто называемое «скрытой учебной программой», закрепляет представление о том, что определенные области имеют гендерную специфику, что в конечном итоге влияет на выбор профессии девочками [5].

Более того, изображение гендера в учебниках и других учебных материалах часто отражает устаревшие стереотипы. На фотографиях и в историях женщины часто изображаются в роли воспитателей, таких как учителя или медсестры, в то время как мужчины изображаются учеными, лидерами или предпринимателями. Эта предвзятость не только ограничивает стремления девочек, но и влияет на восприятие мальчиками гендерных ролей, увековечивая неравенство.

Примеры: Городская и Сельская Динамика.

Методы воспитания детей в Казахстане также значительно различаются в городах и сельской местности. В городских условиях воздействие глобальных средств массовой информации и различных культурных влияний привело к постепенному переходу к более прогрессивным подходам к воспитанию детей. Городские родители чаще поощряют своих дочерей к получению высшего образования и профессиональной карьере. Однако, этот сдвиг менее очевиден в сельской местности, где традиционные нормы по-прежнему глубоко укоренились. Сельские семьи часто подчеркивают важность подготовки девочек к замужеству и материнству, отдавая приоритет домашним навыкам, а не академическому или профессиональному развитию.

Сельские девушки в Казахстане часто сталкиваются с ограничивающим влиянием гендерных ожиданий общества, которое сказывается на их личностном развитии и карьерных перспективах. Исследование, проведенное в рамках ЮНЕСКО в 2022 году, выявило значительные различия в восприятии гендерных ролей среди сельских и городских подростков в Центральной Азии. Сельские девушки чаще сообщают о социальном давлении, связанном с ожиданиями общества, такими как подготовка к роли матери и супруги, в то время как городские девушки демонстрируют более прогрессивные взгляды благодаря доступу к глобальным медиа и образовательным программам [6]. Это несоответствие подчеркивает необходимость целенаправленных мер для

решения уникальных проблем, с которыми сталкиваются сельские общины.

Стратегии перемен.

Борьба с повсеместным влиянием гендерных стереотипов на воспитание детей требует комплексного подхода. Прежде всего необходимо осознать существующие различия в воспитательных подходах к девочкам и мальчикам, а также их долгосрочные последствия (табл.1).

- Кампании по информированию общественности: крайне важно повышать осведомленность родителей о долгосрочных последствиях гендерного воспитания. Такие программы, как "Воспитание детей во имя равенства" ЮНИСЕФ, были эффективны в продвижении гендерно-ориентированных методов воспитания в других регионах и могут быть адаптированы для Казахстана [7].
- Реформа образования: включение гендерно-нейтрального контента в школьные программы и обучение учителей распознавать свои предубеждения и бороться с ними могут помочь создать более инклюзивную среду обучения.
- Вовлечение общественности: работа с местными лидерами, особенно в сельской местности, над преодолением традиционных норм и продвижением преимуществ гендерного равенства может способствовать более широким культурным изменениям.
- Политические инициативы: государственная политика, такая как предоставление отцам отпуска по уходу за ребенком и субсидии на уход за детьми, может способствовать разделению обязанностей в семьях, уменьшая нагрузку на матерей и бросая вызов традиционным ролям.

Таблица 1. Основные различия в методах воспитания детей и их последствиях.

Аспекты	Традиционные практики	Прогрессивные практики	Влияние на девочек
Домашние обязанности	Преимущественно возлагаются на девочек	Равномерно распределяются между детьми	Ограничивают время на образование и саморазвитие
Карьера и амбиции	Поощрение, направленное на домашние роли	Поощрение к разнообразным карьерным путям	Расширяет возможности и укрепляет уверенность
Образование	Приоритет для мальчиков в STEM-науках	Равное внимание всем областям	Увеличивает представленность в традиционно «мужских» профессиях
Автономия	Девочек отговаривают от настойчивости	Поощрение независимости	Развивает лидерские качества и уверенность в своих силах

Вывод. Практика воспитания детей в Казахстане продолжает оставаться

отражением более широких социальных и культурных подходов к гендерным ролям. Несмотря на значительный прогресс, достигнутый в области гендерного равенства в сфере образования и на рынке труда, традиционные гендерные нормы, особенно в семье, продолжают ограничивать потенциал девочек. Чтобы преодолеть эти препятствия, необходимо решить эти проблемы через комплексные меры, такие как реформы в образовании, продвижение политики равенства и вовлечение общественности. Сотрудничество с местными сообществами и изменение устоявшихся норм может привести к значительным преобразованиям в общественном сознании. В результате Казахстан может воспитать поколение молодых женщин, которые будут иметь возможность развивать свои амбиции, ставить высокие цели и уверенно реализовывать их, не сталкиваясь с препятствиями, основанными на гендерных стереотипах.

Литература:

1. Harvard Graduate School of Education. Preventing Gender Bias. [Электронный ресурс]. - URL: https://www.gse.harvard.edu/ideas/usable-knowledge/18/11/preventing-gender-bias
2. Georgetown Institute for Women, Peace, and Security (GIWPS). Attitude is Everything: Challenging Gender Stereotypes. [Электронный ресурс]. - URL: https://giwps.georgetown.edu/attitude-is-everything-challenging-gender-stereotypes/
3. Бандура А. Теория социального научения. - Энглвуд-Клиффс: Прентис-Холл, 1977. - 247 с.
4. JohnsHopkins Center for Communication Programs (CCP). Gender Norms and Bullying Among Adolescents. [Электронный ресурс]. - URL: https://ccp.jhu.edu/2024/02/26/gender-norms-bullying-adolescents/
5. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023: Genderand Education. [Электронный ресурс]. - URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374514
6. UNESCO. Access of girls and women to education in rural areas: a comparative study. [Электронный ресурс]. - URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001322
7. UNICEF. Parenting for Equality: Global Strategies for Gender-Sensitive Parenting. - Geneva: UNICEF Publications, 2023. - 120 p.

14-15 ЖАСТАҒЫ ЖАСӨСПІРІМ ҚЫЗДАР МЕН ОЛАРДЫҢ АТА-АНАЛАРЫ АРАСЫНДАҒЫ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС

Бегдилдаева А.Б.
Нургалиева С.М.

Мақалада 14-15 жастағы жасөспірім қыздар мен олардың ата-аналары арасындағы қарым-қатынастың ерекшеліктері қарастырылады. Бұл кезең тұлғаның, дербестік пен әлеуметтік болмыстың белсенді қалыптасу кезеңі ретінде сипатталады. Отбасылық тәрбиелеу стилі, сенім деңгейі, эмоциялық жақындық және ата-аналық бақылау дәрежесі сияқты факторлардың қарым-қатынас сипатына әсері талданады. Жасөспірімдік кезеңге тән жанжалдық жағдайлар мен оларды еңсеру стратегияларына жеке назар аударылады. Жүргізілген зерттеу негізінде отбасындағы қыздардың мінез-құлық модельдері анықталып, осы кезеңдегі ата-ана мен бала арасындағы қарым-қатынасты

үйлестіру жолдарына қатысты тұжырымдар жасалды.

Жасөспірімдік кезең - ата-ана мен бала арасындағы қарым-қатынастың сапалы өзгеріске ұшырайтын уақыты. Бұл кезде балалар өзіндік пікірін ашық білдіріп, тәуелсіз болуға тырысады, ал ата-аналар бұрынғыдай толық бақылау мен қадағалауды сақтап қалуға ұмтылады. Осындай қарама-қайшылықтар түрлі қарым-қатынас стильдерінің қалыптасуына себеп болады [1].

Отбасындағы қарым-қатынас стилі ата-ана мен баланың өзара түсіністігіне, сенім деңгейіне және эмоционалдық жақындығына тікелей әсер етеді [2,3]. Көп жағдайда үш негізгі стиль ерекшеленеді: авторитарлы, демократиялық және еркін (попустительский) тәрбие түрлері [4,5]. Авторитарлы стильде ата-аналар тәртіп пен ережені басты орынға қойып, баланың пікірімен санаспайды. Мұндай жағдайда жасөспірімдерде наразылық, ішкі қарсылық немесе тұйықталу пайда болуы мүмкін. Еркін стильде ата-аналар баланың барлық қылықтарына көз жұма қарайды, бұл өз кезегінде тәртіптің бұзылуына және жауап кершілік сезімінің төмендеуіне алып келеді. Ал демократиялық стиль - өзара құрметке, диалог пен түсіністікке негізделген. Бұл стиль жасөспірімнің өзін еркін сезінуіне, пікірін ашық айтуына және ата-анамен сенімді байланыс орнатуына септігін тигізеді [6,7].

Ата-ана мен жасөспірім арасындағы қарым-қатынаста отбасылық ахуал мен эмоционалдық қолдаудың орны ерекше. Баланың ішкі әлемін түсінуге деген талпыныс, оны тыңдай білу және бірлесіп шешім қабылдау отбасындағы үйлесімділікті қамтамасыз етеді. Қарым-қатынас түрі тек ата-ананың тәрбие стиліне ғана емес, сонымен қатар олардың эмоционалдық ересектігіне, шыдамдылығы мен мейіріміне де байланысты [8].

Бұл зерттеу жұмысында 14–15 жастағы жасөспірім қыз балалар мен олардың ата-аналары арасындағы қарым-қатынастың ерекшеліктерін анықтау мақсатында бірнеше психодиагностикалық және эмпирикалық әдістер қолданылды. Әдістер зерттелушілердің эмоционалдық жағдайын, отбасындағы өзара қарым-қатынас деңгейін және тәрбие стилін анықтауға бағытталды.

1. Сұхбат (интервью) әдісі. Бұл әдіс арқылы зерттелушілермен (қыз балалар және олардың ата-аналары) жартылай құрылымдалған сұхбат жүргізілді. Сұхбат барысында қарым-қатынастың мазмұны, жанжал себептері және отбасындағы қолдау деңгейі туралы мәліметтер жиналды.

2. «Ата-ана–бала қарым-қатынасы» әдістемесі (Р. Столин мен Т. Лукьянованың нұсқасы). Бұл әдістеме арқылы ата-аналардың балаға деген қарым-қатынас стилі мен эмоционалдық қабылдау ерекшеліктері анықталды. Ол ата-ананың тәрбиелеу стилін, қолдау, бақылау және жазалау деңгейін бағалауға мүмкіндік береді.

3. Жасөспірімнің өзін-өзі бағалауын анықтау әдістемесі (Дембо-Рубинштейн шкаласы). Бұл әдіс қыз балалардың өзін-өзі бағалау деңгейін, өзіне деген сенімділік пен ішкі қанағаттану сезімін бағалауға бағытталды. Өзін-өзі бағалау – қарым-қатынастағы сенім мен қабылдаудың маңызды көрсеткіші болып табылады.

4. Социометрия әдісі. Қыз баланың әлеуметтік ортамен, соның ішінде

отбасы мүшелерімен және құрбыларымен қарым-қатынасын зерттеу үшін социометриялық зерттеу жүргізілді. Бұл әдіс арқылы жасөспірімнің отбасындағы орны, жақындық деңгейі мен эмоционалдық байланысы бағаланды.

5. Сауалнама әдісі. Қатысушыларға арнайы құрастырылған анонимді сауалнама ұсынылды. Сауалнамада ата-ана мен бала арасындағы сенім, түсіністік, жанжал жиілігі мен себептері туралы сұрақтар қамтылды.

Осы әдістердің нәтижелері жасөспірім мен ата-ана арасындағы өзара әрекеттестік ерекшеліктерін тереңірек түсінуге және қарым-қатынасты үйлестіруге бағытталған ұсыныстар жасауға мүмкіндік берді.

Зерттеу жұмысы барысында 14–15 жастағы жасөспірім қыз балалар мен олардың ата-аналары арасындағы қарым-қатынастың ерекшеліктері анықталды. Зерттеуге жалпы саны 40 адам қатысты: олардың ішінде 20 қыз бала және 20 ата-ана (аналар мен әкелер) болды. Зерттеу барысында алынған мәліметтер келесі бағыттар бойынша талданды:

1. Ата-ана - бала қарым-қатынасы стилі: «Ата-ана - бала қарым-қатынасы» әдістемесі нәтижесінде анықталғандай, көпшілік ата-аналарда (55%) демократиялық тәрбие стилі басым болды. Бұл ата-аналар баласының пікірін ескеріп, ашық диалогқа дайын екендігін көрсетті. 30% қатысушыда авторитарлық стиль байқалды, ал қалған 15% - еркін (попустительский) стильге бейім екендігі анықталды [2,4].

2. Өзін-өзі бағалау деңгейі: Дембо-Рубинштейн шкаласы бойынша жүргізілген тест нәтижесінде қыз балалардың көпшілігінде өзін-өзі бағалау деңгейі орташа деңгейде екені белгілі болды. Жоғары өзін-өзі бағалау тек 20% қыздарда байқалды, ал 25%-ында төмен өзін-өзі бағалау тіркелді. Өзін-өзі бағалауы төмен қыздар көбіне ата-анасының қолдауын жеткілікті сезінбейтіндерін атап өтті [6].

3. Сұхбат нәтижелері: Жартылай құрылымдалған сұхбаттардан алынған мәліметтер бойынша, қыз балалардың 70%-ы ата-анамен ашық сөйлесу қиын екенін айтса, тек 30%-ы ата-анасымен сенімді және еркін қарым-қатынас жасайтынын көрсетті. Негізгі қиындықтар ретінде реніш, түсініспеушілік және эмоциялық суықтық аталды [9], [5].

4. Сауалнама нәтижелері: Сауалнама қорытындылары ата-аналар мен қыз балалар арасындағы жанжалдардың жиі себептері ретінде: еркіндікке ұмтылыс (65%), сыртқы келбетке қатысты пікір қайшылықтары (40%) және сабаққа байланысты талаптар (35%) екенін көрсетті. Сонымен қатар, қатысушылардың 80%-ы ата-анамен қарым-қатынасты жақсарту үшін ашық әңгімелесуді және бірлескен іс-әрекеттерді маңызды деп есептейтінін атап өтті [10,7].

5. Социометриялық зерттеу: Социометрия әдісі арқылы қыз балалардың отбасындағы эмоционалдық жақындығы бағаланды. Нәтижесінде, қыз балалардың көбісі (60%) анасына жақын екенін, ал 20%-ы әкесін жақын адам ретінде көрсеткен. 20% респондент үшін ата-ана екеуі де бірдей маңызды және сенімді тұлғалар болып танылды [8].

Жалпы қорытынды: Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, жасөспірім

қыздардың ата-анасымен қарым-қатынасы көбіне сенім мен қолдауға тәуелді. Демократиялық тәрбие стилі мен эмоциялық қолдаудың жоғары деңгейі қарым-қатынасты нығай туға ықпал етеді. Ал ашық диалогтың болмауы мен ата-аналық бақылаудың шамадан тыс болуы қарсылық, тұйықтық және жанжалға әкелуі мүмкін. Бұл нәтижелер отбасы ішіндегі өзара түсіністік пен байланыс сапа сынарттыру үшін арнайы психологиялық-педагогикалық қолдаудың қажеттілігін дәлел дейді.

Ата-ана мен қыз бала арасындағы түсініспеушіліктер мен жанжал себептері. Жасөспірім кезеңінде, әсіресе қыз балалардың есеюімен қатар, ата-ана мен бала арасындағы түсініспеушіліктер мен жанжалдар жиілей түседі. Бұл - табиғи құбылыс, себебі жасөспірім баланың ішкі дүниесінде күрделі психологиялық өзгерістер жүреді, ал ата-аналар баласының мінез-құлқындағы бұл өзгерістерді әрдайым дұрыс түсіне бермейді [1,4].

Негізгі жанжал себептерінің бірі - қыз баланың дербестікке ұмтылысы. 14-15 жаста жасөспірімдер өздерін ересек адам ретінде сезінгісі келеді, өз шешімін өзі қабылдауға, сыртқы келбеті мен өмір салтын таңдауға құқылы деп есептейді. Ал ата-аналар баласын әлі де бала деп қабылдап, оның әрекеттеріне бақылау жасауға тырысады [2,6]. Бұл еркіндікке деген талпыныс пен бақылауға деген ұмтылыстың қақтығысы жанжалдың негізін құрайды.

Тағы бір себеп - құндылықтар мен көзқарастар айырмашылығы. Жасөспірім қыздар қазіргі заманғы ақпарат көздерінен, құрбыларынан және әлеуметтік желілерден әсер алып, өздерінің жеке пікірін қалыптастырады. Бұл пікірлер ата-ананың өмірлік тәжірибесіне сай келмейтін жағдайда келіспеушіліктер туындайды [5,10]. Ата-аналар балаға өз көзқарасын күштеп таңуға тырысуы мүмкін, ал бұл қыз баланың қарсылығын тудырып, өзара сенімнің әлсіреуіне алып келеді.

Сонымен қатар, эмоционалдық қолдаудың жетіспеуі де жанжалдарға себеп болады. Жасөспірім қыздар көбінесе өзін жалғыз сезінеді, ересектердің өз сезімдері мен уайымдарына мән бермейтінін ойлайды. Қарапайым ескерту немесе сынның өзі қыз бала тарапынан реніш, жабырқау немесе қарсылық түрінде қабылдануы мүмкін [3,7].

Жанжалдардың алдын алу үшін ата-аналар баласының ішкі әлемін түсінуге, оны тыңдауға, пікіріне құрметпен қарауға және ашық диалог орнатуға тырысуы қажет. Тек өзара сенім мен мейірім арқылы ғана бұл кезеңдегі түсініспеушіліктерді жеңілдетуге болады [9].

Отбасындағы қарым-қатынасты үйлестіру жолдары.

Жасөспірім кезеңінде ата-ана мен бала арасындағы қарым-қатынас ерекше маңызға ие. Бұл жаста қыз балалар ересектікке қадам басып, өзіндік пікір мен көзқарас қалыптастыруға тырысады [1,3]. Сондықтан бұл кезеңде қарым-қатынасты үйлестіру - отбасылық тұрақтылық пен жасөспірімнің үйлесімді дамуының басты шарты болып табылады [4,9].

Ең алдымен, ата-ана мен қыз бала арасында сенім мен ашық диалог орнауы тиіс. Қыз бала ата-анасына өзінің уайымдары мен сезімдері жайлы ашық айта алатын жағдайда ғана ішкі жайлылық сезімін қалыптастырады. Ата-аналар

баласын тыңдауға дайын болып, оның пікірін жоққа шығармай, керісінше, түсінуге тырысуы қажет. Бұл өзара құрмет пен қолдауды арттырады [2,5].

Сонымен қатар, эмоционалдық қолдау мен жылы қарым-қатынас маңызды рөл атқарады. Қыз балаға өзін отбасының толыққанды мүшесі ретінде сезіну қажет. Ата-аналар баланың жетістігін мақтап, сәтсіздігінде айыптамай, қолдау көрсеткені жөн. Мұндай қарым-қатынас жасөспірімнің өзіне деген сенімін арттырып, отбасы ішіндегі жайлылықты қамтамасыз етеді [6].

Бірге уақыт өткізу, мысалы, ортақ хобби немесе үй шаруасына бірге қатысу - қарым-қатынасты нығайтудың тиімді жолдарының бірі. Бұл өзара байланыс пен жақындықты арттырып, ата-аналар мен баланың арасында ортақ қызығушылықтар қалыптастырады [7,5].

Кей жағдайларда, егер отбасылық қатынастарда тұрақты жанжалдар орын алса, маман көмегіне жүгіну - тиімді шешім. Психолог немесе педагог-психолог жанжал себептерін түсінуге, әр тараптың сезімін дұрыс жеткізуге көмектесіп, үйлесімді қарым-қатынас орнатуға бағыт береді [8].

Қорытындылай келе, ата-ана мен қыз бала арасындағы қарым-қатынасты үйлестіру - үздіксіз еңбек пен шыдамдылықты талап ететін процесс. Түсіністік, махаббат, сенім мен қолдау - отбасындағы тұрақтылықтың негізгі негізі болып қала береді [4].

Отбасындағы қарым-қатынасты үйлестіру жолдары.

Жасөспірімдік кезең - бұл ата-ана мен бала арасындағы өзара түсіністік пен сенімді қарым-қатынастың сыналатын уақыты. Қыз бала бұл жаста өзін жеке тұлға ретінде танытып, дербестікке ұмтылады, ал ата-аналар бұрынғыдай бақылау мен қамқорлықты сақтағысы келеді. Осындай жағдайларда қарым-қатынасты үйлестіру үшін белгілі бір тәсілдер мен әдістерді қолдану маңызды [1,10].

Ең алдымен, отбасындағы сенім мен ашық диалог - қарым-қатынастың негізі болуы тиіс. Қыз бала өз ойын ашық айтып, уайымдары мен сезімдерін бөлісе алатындай жағдайда ғана ішкі жайлылық пен қауіпсіздік сезімі қалыптасады. Ата-ананың баланы шынайы тыңдай білуі, пікіріне құрметпен қарауы - өзара сенімді нығайтады [2,3].

Эмоционалдық қолдау көрсету де ерекше маңызды. Қыз бала тек ескерту мен талапты емес, сонымен қатар мейірімділік пен мақтауды да сезінуге мұқтаж. Ата-ананың жылы сөзі, қолдауы мен қамқорлығы жасөспірімнің өзін-өзі бағалауын көтеріп, ішкі сенімділігін арттырады [9,6].

Қарым-қатынасты нығайтудың тағы бір тиімді жолы – бірге уақыт өткізу. Ортақ қызығушылықтар, хобби немесе үй шаруасын бірге атқару отбасы мүшелерін жақындастырып, өзара түсіністі арттырады. Мұндай әрекеттер бала мен ата-ананың арасында шынайы байланыс орнатуға көмектеседі [7].

Кейбір отбасыларда шиеленіскен жағдайлар орын алуы мүмкін. Мұндай кезде психолог немесе педагог мамандарының көмегіне жүгіну - мәселені бейбіт жолмен шешудің тиімді жолы. Мамандар жанжалдың түпкі себептерін анықтауға, әр тараптың сезімін дұрыс жеткізуге және қарым-қатынасты қалпына келтіруге бағытталған кеңес береді [8].

Жалпы алғанда, ата-ана мен қыз бала арасындағы үйлесімді қарым-қатынас - өзара құрметке, түсіністікке, шыдамдылыққа және махаббатқа негізделуі керек. Бұл тек жасөспірім кезеңінен табысты өтуге ғана емес, болашақта да берік отбасы қарым-қатынасын қалыптастыруға септігін тигізеді [4,5].

Жасөспірімдік кезең – әрбір адамның өміріндегі ең күрделі және жауапты кезеңдердің бірі. Бұл уақытта тұлғалық даму қарқынды жүріп, қыз балалардың психологиялық және эмоционалдық әлемінде үлкен өзгерістер орын алады. Олар өз ойы мен сезімін еркін білдіруге, дербес шешім қабылдауға талпынады. Осы үдерісте ата-ана мен бала арасындағы өзара түсіністік пен қолдау ерекше маңызға ие.

Отбасындағы қарым-қатынастың сипаты жасөспірімнің өзін-өзі бағалауына, мінез-құлқына және болашақтағы әлеуметтік бейімделуіне тікелей әсер етеді. Ата-ананың тәрбиелеу стилі, эмоциялық қолдау көрсетуі мен сенім білдіруі - қыз баланың ішкі тепе-теңдігін сақтап, үйлесімді дамуына жол ашады. Ал керісінше, қатал бақылау, немқұрайлылық немесе түсінбеушілік отбасылық жанжалдарға, тұйықталу мен қарсылыққа әкелуі мүмкін.

Сондықтан ата-аналарға баласының психологиялық ерекшеліктерін ескере отырып, ашық әрі сенімді қарым-қатынас орнату маңызды. Мейірім, шыдамдылық және түсіністік арқылы ғана ата-ана мен жасөспірім арасындағы қатынас өзара қолдауға негізделген, берік және сенімді бола алады.

Әдебиеттер:

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. - М.: Смысл, 2000.
2. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. - М.: Академический проект, 2006.
3. Қоянбаев Ж.Б., Қоянбаев Р.М. Педагогика. - Алматы: Қазақ университеті, 2004.
4. Сейталиева К.Ж. Жас ерекшелік психологиясы. - Алматы: Қазақ университеті, 2012.
5. Хамзина Г.К. Жасөспірімнің жеке тұлғалық дамуы мен ата-анамен қарым-қатынасы // Психология және педагогика. - 2020. - №2. - Б. 45-49.
6. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов педвузов. - М.: Владос, 2003.
7. Аймауытов Ж. Психология. - Алматы: Рауан, 1995.
8. Асмолов А.Г. Психология личности. - М.: Смысл, 2007.
9. Бейсенбаева А.А. Отбасындағы тәрбие ерекшеліктері. - Алматы: Дарын, 2010.
10. Мухина В.С. Возрастная психология. - М.: Гардарики, 2005.

ЖАС ОТБАСЫНДАҒЫ ЖҰБАЙЛАР ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫНДАҒЫ ТУЫНДАЙТЫН ҚАҚТЫҒЫСТАР ЖӘНЕ СТРЕСКЕ ТӨЗІМДІЛІК МӘСЕЛЕСІ

Жұмай Н.Ж.
Нургалиева С.М.

Отбасы психологиясы - психологиялық ғылымдары жүйесі мен практикасында ең жас сала ретінде танымал болып табылады. XX ғасырдың ортасына дейін отбасы мәселелерін зерттеумен көбінесе әлеуметтану ғылымы айналысыпкелгені мәлім. Әртүрлі саладағы мамандардың - психиатрлардың,

психотерапевтердің, педагогтардың, дәрігерлердің, әлеуметтік қызметкерлердің тарапынан отбасы психологиясының дамуы оның негізгі мәселелеріне деген қызығушылықтар қазіргі отбасындағы уайым-қайғылардың, дағдарыстардың, жалпы психологиялық атмосфераның бұзылуынан және отбасының маңызды бөлігінде қақатығыстар мен тұрақсыздықтың орын алуынан туындап отырғаны анық.

Сондай-ақ, қазіргі кезде біздің мемлекетімізде ажырасу санының көбеюі көптеген зерттеушілеріміздің назарын аудартады. Қазіргі қосылған жастарымыз толық отбасын құра алмай ажырасып жатады.

Үйлену оңай, үй болу қиын дейді халқымыз. Иә, үй болу қиын болып барады. Жастарымыздың отбасылық өмірге толық дайын еместіге, отбасын құрғаннан кейінгі түсініспеушіліктер мен келіспеушіліктердің салдарынан некенің тұрақсыздығы жылдан жылға көбеймесе азаяр емес.

Некелік қарам-қатынастарды реттейтін неке және отбасы туралы заң қабылданған. Некеге отыру және некені тоқтату заң жүзінде рәсімделіп, заң жүзінде асырлады. Осы заң Қазақстан Республикасындағы неке – отбасы қатынастарын, сондай – ақ оларды жүзеге асырудың кепілдіктерін белгілеп, реттейді. Отбасының дамуы Қазақстан Республикасы мемлекеттік әлеуметтік саясатының басым бағыты деп анықтай отырып, оның құқықтары мен мүдделерін қорғауды қамтамасыз етеді [1]. Отбасы бұл адамзаттың өмірінде ерекше орын алатын қатынастар жүйесі. Осыған орай М. Арын отбасына "ұлт рухының айнасы" деп айдар бере келіп: "Отбасы - жұртты жақындастырушы, жыныс пен жынысты жұптастырушы, ұрпақ пен ұрпақты табыстырушы, адамаралық туысқандық ұғымдар тудырушы, олардың бір-біріне деген махаббат, сүйіспеншілігін тұтатушы, ғаламат күшті жері - ұрпақ өрбітуші, рухани бірліктің ұрпақаралық тұтастықтың отын жағушы ерекше ұя. Сондықтан да отбасы барша адамзатқа ең жақын, ең қасиетті ұғым" - деп отбасының қызметін аша, анықтама береді" [2].

Отбасы - бұл некеге немесе жақындыққа негізделген, мүшелері өзара көмекпен, моральдік және құқықтық жауапкершілікпен байланысқан топ. Бұл анықтамаға экономистер мынадай аспектіні қосты. Отбасы - бұл бір аспанда тұратын, біріккен шаруашылықты басқаратын, туысқандық, некелік қатнастарға ие топ мүшесі.Отбасының сәттілігі оның мүшелерінің бір-біріне деген ізгі тілектестігі, қиын мәселеде жауапкершілікті өзіне алуға тырысуы, жұбайына қарағанда өзінен көбірек сын көзбен қарай білушілік сияқты қасиеттермен де анықталады [3].

Қазіргі жаһандану дәуірінде қоғамдағы өзгерістер отбасылық құрылым мен ондағы қарым-қатынастардың сипатына елеулі әсеретуде. Бүгінгі таңда жастар арасындаотбасылық отбасы құндылықтарын басты назарда ұстап әрбір көтерілген шаңырақтың келешегінің кемел болуы мен жас шаңырақтың үлкен әулетке айналуы күн тәртібінен түспейтін өзекті мәселе болып отыр. Статистикалық деректерге негізделетін болсақ жас отбасылардың өкінішке орай ажырасу жағдайы жиі кезедесіді. Отбасын құру әсіресе жас отбасылар үшін бұл кезең ерекше маңызға ие, себебі олар жаңа әлеуметтік рөлдерге

бейімделіп, бір-бірінің тұлғалық ерекшеліктерін қабылдап, ортақ мақсаттар мен құндылықтар жүйесін қалыптастыру процесінен өтеді. Жас отбасылар көбіне некенің алашқы 1–5 жылы ішінде түрліішкі жәнесыртқы факторлардың ықпалынан қақтығыстар мен стресс жағдайларына жиі ұшырайды. Мұндай кезең – отбасылық өмірдің ең күрделі, сонымен қатар негізін қалайтын сатысы болып табылады. Ерлі-зайыптылар арасындағы қарым-қатынастың сапасы мен олардың стресске төзімділігі - отбасының беріктігін қамтамасызететін негізгі психологиялық ресурстардың бірі. Егер жұбайларбір-бірінтүсінуге, қолдауға дайын болса және әртүрлі өмірлік қиындықтарға қарсы тұруда бірлесе әрекет етсе, мұндай отбасының тұрақты әріүйлесімді дамуы мүмкін болады [4].

Ал керісінше жағдайда – түсініспеушілік, эмоциялық алшақтық, және стресс жағдайларымен күресудің төмен деңгейі отбасындағы тұрақсыздық пен ажырасуғаалып келуі мүмкін. Зерттеулер көрсеткендей, жас отбасыларда жиі кездесетін мәселелердің қатарына қаржылық қиындықтар, ата-ене мен туыстардың араласуы, балаларды тәрбиелеудегі келіспеушіліктер, уақыт тапшылығы және тұрмыстық жүктемелер жатады. Бұл факторлар отбасылық қақтығыстардың көбеюіне, жұбайлар арасындағы эмоционалды алшақтықтың артуына және психологиялық күйзелістің тереңдеуіне себеп болады. Осы жағдайларда ерлі-зайыптылардың стресске бейімделу қабілеті, яғни стресске төзімділік деңгейі, олардың қиындықтарды жеңіп шығудағы табысына тікелей әсеретеді.

Сондықтан қазіргі таңда жас отбасылардың қарым-қатынасындағы қиындықтарды анықтау және олардың стресске төзімділік деңгейін бағалау өзекті ғылыми әрі практикалық мәселе болып табылады. Отбасылық рөлдер қарама-қайшылықсыз бірін-бірі толықтыратын және барлық отбасы мүшелерінің қажеттілігін қанағаттандыратын отбасыларында, әдетте отбасы рөлінің статусын қабылдауда мәнді айырмашылықтар болмайды. Қарама-қайшылықты бейнені көптеген конфликтілі жанұялардан байқауға болады. Бұл жерде, отбасы рөлінің статусы отбасы сәттілігінің негізгі көрсеткіші болып саналатын, жанұялық кеңес беру бағыты бар екенін ескеру қажет [5].

Осы мақалада біз екі түрлі сауалнамалық әдістеме арқылы жас отбасылар арасындағы қарым-қатынас пен стресске төзімділікті салыстырмалы түрде талдауды мақсат еттік. Жас отбасылар арасындағы қарым-қатынастағы қақтығыстар мен стреске төзімділік деңгейін екі түрлі анкеталық әдістеме арқылы анықтап, алынған нәтижелерді салыстырмалы түрде талдау жасалды.

Зерттеуге 12 жас отбасы 24 жұп (некеде 1-5 жыл аралығында болған) қатысты. Екі анкеталық әдістеме қолданылды:

1. Отбасылық қарым-қатынас анкетасы. Құралы: Отбасылық қарым-қатынас шкаласы (FCS) Мақсаты - жұбайлардың өзара қарым-қатынасына, бір-біріне деген эмоционалды қолдау мен түсіністікке қаншалықты қанағаттанатынын анықтау.

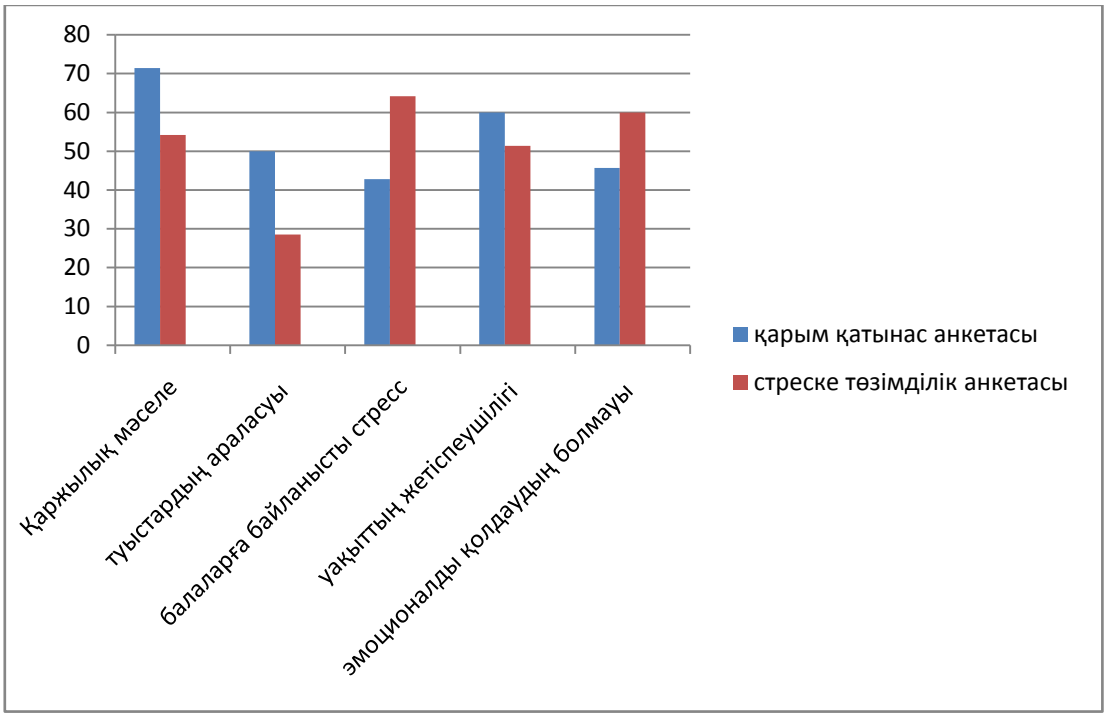
2. Стресске төзімділік анкетасы. Құралы: Коннор-Дэвидсон стресске төзімділік шкаласы (CD-RISC) Мақсаты - қатысушылардың стресстік жағдайларға бейімделу және олардан шығу қабілетін бағалау. Зерттеу

нәтижелері 1ші кестеде және 1 ші суретте көрсетілген.

Зерттеу нәтижесімен талқылау.

Кесте1.

Қиындық/фактор	**Қарым- қатынас анкетасы (%)**	**Стреске төзімділік анкетасы (%)**
Қаржылық мәселерері	71,4%	54,2%
Туыстардың араласуы	50%	28,5%
Балаларға байланысты стресс	42,8%	64,2%
Уақыттың жетіспеушілігі	60%	51,4%
Эмоционалды қолдаудың болмауы	45,7%	60%



1 сурет. Отбасылық қарым-қатынас анкетасы және стресске төзімділік анкетасының көрсеткіштер нәтижесі

1. Қаржылық мәселелер (71,4% / 54,2%). Қаржылық тұрақсыздық жасотбасыларда басты конфликт көзі болып отыр. Қарым-қатынас анкетасынан 71,4% қатысушы бұл мәселені негізгі қиындық ретінде көрсетсе, стреске төзімділік анкетасында 54,2% қатысушы осы мәселе кезінде эмоционалды күйзеліс пен мазасыздық сезінетінін айтқан. Бұл деректер қаржылық қиындықтардың тек қатынастарда емес, адамның ішкі күйіне де әсерететінін дәлелдейді.

2. Туыстардың араласуы (50,% / 28,5%). Қатысушылардың жартысы (50,0%) ерлі-зайыптылар арасындағы қатынасқа туыстардың (әсіресе ата-ене) араласуы кері әсерететінін көрсеткен. Алайда, бұл фактор тек 28,5%-ында ғана эмоционалды күйзеліс тудырған. Демек, бұл жағдай көбінесе отбасылық

шиеленіс ретінде көрініп, адамның ішкістресстік күйіне онша әсеретпейді.

3. Балаларға байланысты стресс (42,8% / 64,2%). Қарым-қатынас анкетасында бұл фактор 42,8%-да тіркелсе, стресске төзімділік анкетасында 64,2% қатысушы ата-ана болу жауапкершілігімен байланысты психологиялық күйзеліссезінетінін айтқан. Яғни, бұл жағдай сырттай қатынасқа көп әсеретпесе де, ішкі эмоционалды қысымды күшейтетіні анық.

4. Уақыттың жетіспеушілігі (60,% / 51,4%). Қатысушылардың 60,0%-ы бір-біріне көңіл бөлуге уақыты жоқ екенін көрсеткен, бұл қарым-қатынастың сапасына теріс әсеретеді. Сонымен қатар, 51,4%-ы бұл жағдайдың өздеріне эмоционалдық шаршау және күйзеліс тудыратынын мойындаған. Уақыт тапшылығы – сыртқы да, ішкі де шиеленіс көзіретінде көрінеді.

5. Эмоционалды қолдаудың болмауы (45,7% / 60,%). Жарынан қажетті қолдау алмау 45,7% қатысушы үшін қарым-қатынастағы қиындық болса, 60,0%-ы бұл жағдайдан ішкі күйзеліс пен жалғыздық сезімін бастан өткеретінін көрсеткен. Бұл - стресске төзімділікті айқындайтын маңызды факторлардың бірі.

Қос әдістеме арқылы жүргізілген зерттеу жас отбасылар өмірінде кездесетін қиындықтар мен олардың психологиялық әсерлерін кешенді түрде бағалауға мүмкіндік берді:

Қарым-қатынас анкетасы отбасылық жанжалдардың нақты себептерін анықтауға бағытталды (сыртқы себептер).

Стресске төзімділік анкетасы сол қиындықтарға адамның ішкі психологиялық реакциясын бағалады (ішкі бейімделу деңгейі).

Бұл салыстыру көрсеткендей, кейбір жағдайлар отбасылық қақтығыстарға көп әсеретсе, басқалары ішкі күйзелісті күшейтеді.

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, жасотбасыларда жиі кездесетін қиындықтар - қаржылық жағдай, уақыт тапшылығы, және эмоционалды қолдаудың жетіспеуі. Бұл мәселелер отбасы ішіндегі өзара қатынастардың ашарлатып, стресс деңгейін арттыруы мүмкін. Стресске төзімділік деңгейі жоғары отбасыларда мұндай қиындықтарға қарамастан, өзара түсіністік пен бейімделу қабілеті жақсы сақталады.

Қорыта айтқанда жұбайлар арасындағы туындайтын қақтығыстар мен стрестік жағдайға төзімділігін анықтау біздің негізгі мақсатымызға арқау болып табылады. Екі түрлі анкеталық әдістеме арқылы алынған нәтижелер салыстырмалы түрде талданып, олардың арасында өзара байланыс бары анықталды. Бұл зерттеу нәтижелері психологиялық кеңес беру, отбасылық терапия және неке алдындағы даярлық тренингтерінде қолдануға болады. Сәтті отбасының психологиялық ахуалы жұбайлардың мүдде ортақтығымен сипатталады. Ері мен әйелінің әуестігі мен қызығуы бірдей болып келуі тіптен міндетті емес, ең маңыздысы екеуінің де осы мүдделерімен санасып, соларға көңіл қоя білуінде болмақ және тегінде мұғалімнің баса айтуға тиісті негізгі мәселесі шын мағынасында бақытты деп жұбайлар үлкен қоғамдық мәселелер және тілектермен өмір сүретін отбасыны айтуға болады деген ой болуы қажет. Эгойстік, тоғышарлық талпыныстар адамдарға бақыт әкелмейді, жеке адамның

қоғамнан тыс бақытының болуы мүмкін емес. Бақыт деген бұл өзінің рухани және дене күштерінің қоғамдық өмірде толық қолданылуын әрқашан сезіну. Орыстың тамаша суретшісі И.Н. Крамской: "Адамның бүкіл тіршілігі оның жеке басының бақытымен ғана толықпайды немесе дұрысырақ айтсақ, адамдардың жеке басының бақыты оны ортақ мүдделер күштірек және тереңірек тартып және ол осы қажеттіліктеріне деген қарсылықты өзінің жақын адамынан өте аз кездестірген жағдайда жоғарырақ әрі тәуір болады" деп әділ атап өтті.

Әдебиеттер:
1. Неке (ерлі-зайыптылық) және отбасы туралы. - https://adilet.zan.kz/kaz/docs/K1100000518
2. Ауталипова Ұ.И., Сақтағанова Т.С., Құрбанова И. Отбасы психологиясы: оқу құралы. - Алматы: "Қыздар университеті" баспасы, 2014.
3. Қожахметова К. Отбасылық психология. - Алматы: Қазақ университеті, 2017.
4. Назарбаева А. Отбасы - қоғам негізі. - Астана: "Өрлеу", 2014.
5. Сейтжанова Р. Психологиялық зерттеу әдістері. - Алматы: Арман-ПВ, 2021.

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СЕМЬИ НА ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ РЕБЕНКА

Мукашева А.Э.
Жуматова Н.Ж.

Социальное благополучие семьи играет ключевую роль в формировании психического здоровья ребенка. Материальное положение, образование родителей, внутрисемейные отношения, социальная поддержка - все эти факты влияют на эмоциональное состояние и развитие ребенка. В благоприятной семье дети чувствуют себя защищенными, уверенными, и открытыми к миру. Следовательно, нестабильность, конфликты, нехватка ресурсов могут провоцировать тревожность, депрессивное состояние и проблемы с социализацией.

Понятие «психическое здоровье ребёнка» было введено Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) в 1979 году. Эксперты ВОЗ определили психическое здоровье как состояние душевного благополучия, которое характеризуется отсутствием болезненных психических явлений и обеспечивает адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения и деятельности.

И.В. Дубровина определяет различия в понятиях психического и психологического здоровья и дает их определения применительно к детскому возрасту. По ее мнению, понятие «психическое здоровье» имеет отношение к отдельным психическим процессам. Основу психического здоровья составляет полноценное психическое и личностное развитие ребенка на всех этапах онтогенеза (своевременная реализация возрастных и индивидуальных возможностей). Понятие «психологическое здоровье» относится к личности в

целом и включает духовное начало [1].

Здоровьем называют не просто отсутствие болезней, а, скорее, такое состояние, когда человек испытывает полное физическое, психическое и социальное благополучие. При этом считается, что психически здоровый человек способен справляться с типичными жизненными стрессами. Он активно реализует собственный потенциал, является социально адаптированным, может продуктивно работать и приносить пользу своему сообществу. Психическое здоровье ребенка во многом зависит от того, как протекает его развитие. Можно считать, что ребенок развивается нормально, если: 1) Основные психические функции (такие, как моторика, речь, социальное поведение) формируются своевременно, т.е. если их развитие не отстает от сверстников в целом. 2) Эти функции развиты равномерно. 3) По мере развития эмоциональная сфера ребенка становится все более и более зрелой. 4) Он стремится к взаимодействию с другими и с миром.

Социальное благополучие семьи - это интегральная характеристика, включающая все параметры уровня и качества жизни. Оно зависит от качества жизни семей, их безопасности и социальной защищённости, возможности профилактировать и не допускать социальные риски. К примеру, наличие достаточных доходов для удовлетворения базовых потребностей семьи (жилье, питание, образование, медицинская помощь и т. д.); доступ к социальной поддержке и услугам, таким как пособия, субсидии, программы помощи; возможности для образования, развития и культурного обогащения всех членов семьи [2]. А также вовлеченность семьи в общественную жизнь, наличие поддерживающих социальных связей и отсутствие социальной изоляции; эмоциональная поддержка между членами семьи, стабильность в отношениях, отсутствие конфликтов и стрессов. Социальное благополучие семьи зависит как от внутренних ресурсов семьи, так и от внешних факторов, включая политику государства, уровень экономического развития и культурные традиции общества.

Одним из основных показателей психологического здоровья ребенка является эмоциональное благополучие. Эмоциональное благополучие представляет собой устойчиво положительное эмоционально-комфортное состояние ребенка, являющееся основой его отношения к миру. Согласно Г.Г. Филипповой, эмоциональное благополучие ребенка может быть представлено следующими компонентами: эмоция удовольствия - неудовольствия как содержание преимущественного фона настроения; переживание комфорта как отсутствия внешней угрозы и физического дискомфорта; переживание успеха - неуспеха в достижении целей; переживание комфорта в присутствии других людей и ситуациях взаимодействия с ними; переживание оценки другими результатов активности ребенка [3].

Также одним из важнейших факторов формирования психического здоровья ребенка является эмоциональная поддержка, которую он получает от своих родителей. Взаимодействие с заботливыми и внимательными родителями способствует развитию у детей чувства безопасности и уверенности. Это

способствует формированию способности к саморегуляции, то есть способности управлять своими эмоциями, стрессом и адаптироваться к внешним ситуациям. Кроме того, родители тоже играют ключевую роль в формировании моделей поведения и реакций на стрессовые ситуации. Дети, как правило, перенимают способы управления своими эмоциями и преодоления трудных ситуаций, наблюдая за поведением родителей. Когда родители показывают эффективные методы саморегуляции и используют различные стратегии преодоления стресса и проблем, дети начинают применять эти подходы в своей жизни, что помогает им лучше справляться с эмоциями и стрессовыми ситуациями.

Теория привязанности (Джон Боулби) подчеркивает, что надежная и стабильная привязанность к родителям служит основой психического здоровья ребенка. Она позволяет детям научиться распознавать и регулировать свои эмоции, строить здоровые отношения с окружающими, а также эффективно взаимодействовать с внешним миром [4]. В рамках теории привязанности, термин «привязанность» означает «биологический инстинкт, в котором ребёнок начинает искать близости к значимому взрослому, когда чувствует угрозу или дискомфорт. Поведение на основе привязанности ожидает ответ от значимого взрослого, который в силах снять эту угрозу или дискомфорт» [5].

Как и ранее сказанное, можно затронуть социальное семейное благополучие. В благополучной семье дети чаще получают позитивное подкрепление, что помогает им развивать уверенность в собственных силах и навыках. Родители поддерживают достижения своих детей. Взаимодействие с родителями и членами семьи помогает детям осваивать социальные навыки и учит их взаимодействовать с окружающим миром.

Благополучная семья создает эмоционально безопасную атмосферу, в которой дети могут развивать уверенность в себе, что является основой для их успешной социальной адаптации и формирования здоровых отношений с другими людьми. Таким же образом, важным элементом формирования уверенности в себе является поддержка со стороны семьи. Ребенок, который растет в семье, где его любят, поддерживают и признают его успехи, с большей вероятностью будет позитивно относиться к себе. Напротив, в семьях, где преобладает критика, наказания и отсутствие эмоциональной поддержки, у детей может развиться низкая самооценка, что негативно скажется на их психическом здоровье.

Пожалуй, в семье, где между родителями существуют стабильные и гармоничные отношения, дети гораздо реже сталкиваются с хроническим стрессом и тревожностью.

Стрессы, связанные с семейными конфликтами, разводами или насилием, могут привести к развитию депрессии, тревожных расстройств и других психических заболеваний. То есть, когда в семье часто возникают конфликты, у детей могут развиться поведенческие и эмоциональные расстройства. Такие дети могут стать тревожными, испытывать страх, что повлияет на их способность справляться с жизненными трудностями. Напротив, в семьях, где

родители поддерживают друг друга и активно участвуют в жизни детей, стресс и тревожность снижаются.

Как можно заметить, в наше время у ребенка встречаются психологические проблемы на основе социализации, нехватки внимания родителей либо окружения, развода между родителями, проблем с самооценкой, и т.д.

По всей вероятности, ребенок может испытывать тревогу и депрессию из-за нестабильных семейных отношений, отсутствия эмоциональной поддержки или недостатка внимания со стороны родителей. Семейные конфликты, разводы или эмоциональная отстраненность родителей могут усугубить эти состояния. И у ребенка будут постоянные переживания, необоснованный страх, проблемы с настроением, снижение интереса к деятельности, трудности в отношениях с окружающими. Также дети, которые растут в неблагополучных семьях, могут проявлять агрессию, гиперактивность, нарушения поведения, поскольку они не получают должного внимания и поддержки, а также видят насилие или непоследовательное воспитание в семье. Аналогично, в семьях, где преобладает критика, отсутствует поддержка или внимание уделяется только успехам, у детей может развиться низкая самооценка. Отсутствие эмоциональной связи с родителями или их пренебрежение чувствами ребёнка может повлиять на его уверенность в себе. К тому же могут быть такие проблемы, как чувство неполноценности, страх неудачи, замкнутость, нежелание проявлять себя в обществе, проблемы с социальной адаптацией, и многое другое. Но это мы затронули психологические проблемы ребенка в неблагополучной семье.

Если же рассмотреть в социально благополучных семьях, вслед за этим тоже возникают психологические проблемы у ребенка. К примеру, родители, стремящиеся к успешному воспитанию, иногда возлагают на детей слишком большие надежды, что может приводить к стрессу и беспокойству. Например, давление со стороны родителей в учёбе, спорте или других сферах жизни может вызвать у ребёнка чувство, что он обязан всегда быть лучшим везде, всегда.

Иногда и в благополучных семьях родители могут чрезмерно опекать ребёнка, ограничивать его самостоятельность и решение личных проблем. Это может привести к тому, что ребёнок не научится справляться с трудностями, что повлияет на его уверенность в себе и способность самостоятельно решать проблемы. Одним, словом, можно назвать это «гиперопека». К тому же, родители часто стремятся обеспечить ребенку все возможные условия для развития, родители могут перегружать его различными кружками, спортивными секциями и учебной нагрузкой. Это может привести к стрессу и усталости, нарушению баланса между учебой и отдыхом. Можно еще добавить, что даже в благополучных семьях родители могут быть заняты работой или личными делами, что приводит к дефициту времени, проводимого с детьми. Это может привести к ощущению одиночества и нехватке эмоциональной связи.

Опираясь на предыдущие статьи по данной теме, можно подчеркнуть решение этих проблем. К примеру, так как улучшение внутрисемейных

отношений, создание благоприятного психологического климата в семье способствуют эмоциональному благополучию ребенка, рекомендуется развивать навыки эффективного общения между членами семьи, проявлять уважение и поддержку. Также социальная поддержка и образование родителей, обучение родителей эффективным методам воспитания и повышение их осведомленности о потребностях ребенка могут значительно улучшить психическое здоровье детей. Предоставление профессиональной поддержки семьям, испытывающим трудности, помогает предотвратить развитие психических расстройств у ребенка и способствует укреплению семейных связей.

Таким образом мы пришли к выводу, что психическое здоровье ребенка во многом зависит от уровня социального благополучия семьи, так как финансовая стабильность, качественное образование, доступ к медицинской помощи, а также эмоциональная поддержка со стороны родителей формируют у ребенка чувство безопасности и уверенности в себе. В условиях благополучной семьи ребенок получает необходимые ресурсы для эмоционального и интеллектуального развития, что способствует формированию устойчивой психики и успешной социализации.

Однако, как мы заметили, недостаток материальных и психологических ресурсов может негативно сказаться на психическом состоянии ребенка. Низкий уровень дохода, нестабильность жилищных условий, отсутствие внимания и заботы со стороны родителей или их постоянная занятность могут привести к тревожности, депрессии и проблемам в коммуникации с окружающими. Ребенок чаще всего испытывает трудности в обучении, адаптации в коллективе и построении здоровых отношении во взрослой жизни.

В целом, благополучная семья служит основой для формирование психического здоровья ребенка, который будет справляться с жизненными трудностями, и строить здоровые отношения с окружающими, главное не забывать о времяпровождении с семьей.

Литература:

1. Руководство практического психолога. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В. Дубровиной. - 4-е изд. - Екатеринбург: Деловая книга, 2000. - 176 с.
2. Билалова Л.М., Гареева З.К., Иванова О.М., Черникова Т.А. Современные теории социального благополучия: учебное пособие. - М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2016. - 128 с.
3. Кошелева А.Д., Шаграева О.А., Перегуда В.И. Эмоциональное развитие дошкольников. - Москва: "Академия", 2003. - 166 с.
4. Bowlby J. The study and reduction of group tensions in the family // Human Relations. - 1949. - №2. - P. 123-128.
5. Лангмейер И., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. - Прага, 1984.

ОТБАСЫНДАҒЫ БАЛА ТӘРБИЕСІНДЕ КЕЗДЕСЕТІН ҚИЫНДЫҚТАРДЫҢ АЛДЫН-АЛУ ЖОЛДАРЫ

Садуова Ж.Н.

Қоғамның бүгінгі жағдайында болашақ тәрбиесін отбасынан бастап қолға алуға мемлекеттік тіпті, әлемдік тұрғыда көңіл бөлуде. Оған 1989 жылы Біріккен Ұлттар Ұйымы қабылдаған, кейіннен 1995 жылы 5 шілдеде Қазақстанда қабылданған «Баланың құқығы туралы Конвенция» дәлел бола алады. Онда «Бала толық және үйлесімді дамуы үшін, ол мейрім мен өзара түсіністігі бар, қызығушылыққа көп көңіл бөлетін бақытты ахуалдық ортасы бар отбасында өсуі қажет. Бала әлі дене, ақыл-ой жағынан толыққандыжетілмегендіктен, олар туылғанға дейін де, туылғаннан кейін де ерекше мейірімділікке, қамқорлыққа, әсіресе құқықтық қамқорлыққа мұқтаж» делініп, әрбір ата-ана жасөспірімдердің өркениетті елдерде қазіргі заман талабына сай білім алуын қамтамасыз етуге міндетті деп көрсетілген.

Әрбір отбасы қоғамның кішкентай бір бқлігі болып табылатындықтан, қоғамды өркениеттілікке жеткізу ең алдымен әрбір отбасындағы өмірді ұйымдастырудан басталмақ. Тәрбиенің бастапқы әліппесін бала отбасынан алады.

Жас ұрпақты тәрбиелеу жүйесі заман талабына сай қоғамдық өмірде болып жатқан ұлы өзгерістерге байланысты. Қазіргі заман жан-жақты үйлесімді жетілген жаңа адамды тәрбиелеуді талап етіп отыр. Қоғам талабы- заман талабы, өйткені, «әр адам- өз заманының баласы, сол себептен адамды заман билейді, заманына сай заңы туындайды. Сондықтан «Туа жаман жоқ, жүре жаман бар», «Заман түзелсе, қоғам түзеледі».- халық педагогикасы тәрбиенің заманға, қоғамға, оның материалдық, рухани байлығына тәуелді екенін дөп басып жеткізген [1].

Жас адамды есті, саналы, сергек етіп тәрбиелеу отбасы мен қоғамдық тәрбие орындарының бірден-бір парызы. «Ес түзелмей, ел түзелмейді», олай болса егеменді еліміздің болашағы отбасында, бесіктен басталып, оқу-тәрбие орындарында есті ұрпақты тәрбиелеу ісімен шешілмек.

Сондықтан да отбасы тәрбиесі мен отбасының бала тәрбиесіндегі жауапкершілік мәселесі бүгінгі таңда педагогика-психология ғылымдарының өзекті мәселелерінің бірі болып отыр.

Қазіргі таңда отбасы тәрбиесі тек ата-ананың ғана емес бүкіл қоғамның ісі. Себебі қоғамның дамуы оның басына қандай ұрпақ келуіне тікелей байланысты. Осыған байланысты отбасы тәрбиесі мәселесіне басты көңіл бөлінуі қажет. Бұл жағдайда педагог-психолог отбасымен серіктестікке дайын болуы керек.

Қазақтың ұлы ақыны Абай да отбасындағы баланы тәрбиелеуде ата-аналар тарапынан жол берілетін кемшіліктерді ескере отырып, отбасы тәрбиесін ұйымдастыруда кеңестер береді. Нақтырақ айтатын болсақ, Абай өзінің 10-сөзінде: «Әуелі баланды өзің алдайсың: әне, оны берем, міне, мұны берем деп,

бастап баланды алдағаныңа мәз боласың. Соңында балаң алдамшы болса, кімнен көресің?» деп балаларына теріс тәрбие беретін ата-аналарды сынайды. Сондай-ақ «Адамның адамшылығы- ақыл, ғылым, жақсы ата, жақсы ана, жақсы құрбы, жақсы ұстаздан болады» деп көрегендікпен ой түйіп, бала өміріне қажетті тәлім-тәрбиенің іргетасы ата-ана арқылы отбасында қаланатындығын айтады [2].

«Балаға берілген бірінші тәрбие- ата-анасын, туған туысын, жолдасын сыйлауға үйретуден басталады» дейді ұлы ағартушы Ыбырай Алтынсарин.

Қазіргі заманда отбасындағы тәрбиенің табысты болуы ата-аналардың тәжірибесіне, кәсіби шеберлігіне, мәдениетіне, ынтымақтастығына, отбасы мүшелерінің бірін-бірі түсінушілігіне, өзара қарым-қатынасына, көзқарастары мен мақсаттарының бірлігіне байланысты.

Қазіргі кезде көптеген ата-аналар күнделікті өмірде балаларының мінез-құлқында қажетті қасиеттердің қалыптасуына назар аударып, тәрбие үдерісінде теріс қылықтарды болдырмаудың жолдарын іздестіруде. Алайда, кейбір отбасы өмірінде үстемдің, келіспеушілік сияқты түрлі теріс әрекеттер кездеседі. Бұлар отбасындағы бірқалыпты өмірдің бұзылуына себепші болады. Басты себепші - ата-аналар. Олар отбасын біріктіру, ұйымдастыру, балаларды тәрбиелеу және оқыту жөнінде өз міндеттерін дұрыс орындамайды. Осының нәтижесінде өрескел әрекеттер де туады. Ал бұл жағдай жасөспірімдердің келешегі үшін қатерлі зардапқа айналуы мүмкін.

Қазіргі таңда отбасы қиын кезеңді басынан өткізуде. Ажырасу мен толық емес отбасылар, отбасындағы дағдарыс, жасөспірімдер арасындағы қылмыс, тәрбие сапасының құлдырап кетуі, қоғамдағы жат қылықтар, қазіргі кездегі отбасының жауапкершілігінің төмендеуі, заңсыз отбасын құру, баланың туылуы, тастанды бала т.б. қалыптасуына әкеліп соқты. Осы мәселені шешу бүгінгі күннің көкейкесті мәселесі болып отыр.

Отбасындағы теріс қылықтарды, теріс әрекеттерді тудыратын негізгі факторлар отбасында ата-аналар тарапынан үстемдік жағдайлар, яғни балаларының өз бетімен іс-әрекет жасауына жол бермеуі, өз өміріне немесе отбасына байланысты бірде-бір мәселені шешуге, үй іші кеңесіне қатыстырмау. Осының нәтижесінде бала отбасында болып жатқан әлеуметтік өмірге, еңбекке, білімге, мәдениетке байланысты мәселелерге қатысты сыртта қалады. Бұл жағдайда баланың танымдық қабілетінің дамуына, рухани және адамгершілік қасиеттерінің қалыптасуына бөгет жасайды.

Педагогтар мен психологтар отбасы тәрбиесінде кездесетін келесі сәтсіздіктер мен қиыншылықтарды көрсетеді:

- Отбасы мүшелерінің, әсіресе әке мен ананың арасында бірыңғай талаптың, көзқарастың жоқтығы.
- Отбасында балаға назар аударудың тапшылығы.
- Ата-ана мен бала арасында болатын ерегісу.
- Отбасындағы маскүнемдік, ұрыс-керіс, неке бұзушылықтың болуы.
- Әртүрлі жағдайға байлнысты баланың теріс қылығы бар адамдардың қарамағына түсуі [3].

Теріс қылықтардың бірі - келіспеушілік. Бұл отбасы мүшелерінің арасындағы қайшылықтан туындайды. Отбасындағы келіспеушілік жұбайлардың стрестік жағдайға, рухани дүниесінің қобалжуына, өмірге деген немқұрайлықты тудыруымен сипатталады.

Отбасындағы келіспеушілікті тудыратыннегізгі факторларға:

- Отбасының бірден күрт өзгеріп кетуі.
- Бір-бірінен жалығу, қажу, жанжал.
- Бір біріне бейімделу және алғаш өмір сүру кезіндегі отбасылық қиыншылықтар: балатәрбиелеу, қамқорлық жасау мәселесі, үй, шаруа мәселесі.
- Отбасында бір мүшелерінің жоқтығынан туындайтын жанжал.
- Мәселелік бұзылыс өте қысқа мерзім ішінде туындайтын келіспеушілік;
- Отбасындағы қарым-қатынас түрі.
- Отбасы мүшелерінің бала тәрбиесіне байланысты келіспеушіліктері.
- Бала өмірінің әр аясына алаңдаушылық пен тыйым салу.
- Балаға жоғары талап қою, қорқыту, кінәлай беру.
- Баланың жас дағдарысы.
- Тұлғалық факторлар [3,4].

Отбасындағы бала тәрбиесіндегі кездесетін факторларды анықтап, дер кезіндеалдын-алу шараларын қолдану қажет.

Тоқсан ауыз сөздің тобықтай түйініне келетін болсақ отбасында бала әр нәрсені естиді, көреді, қалай өмір сүру керек, өзін-өзі қалай ұстай білу керектігін үйренед, жағымды және жағымсыз мінез құлықтарды, отбасы мүшелерінің өмірге, еңбекке көзқарастарын, өзара қарым-қатынастарын байқайды. Сондықтан ата-ана балаға үңіле қарап, үнемі бақылау мен зеттеу жағдайында еске алып отыруы керек.

Әдебиеттер:

1. Қоянбаев Ж.Б. Семья және балалар мен жеткіншектер тәрбиесі. - Алматы, 1990.
2. Азаров Ю.П. Семейная педагогика. - Москва, 1995.
3. Асанов Ж. Отбасы тәрбиесі // Бастауыш мектеп. - 2007. - №4.
4. Нұғыспанова Ш. Отбасындағы бала тәрбиесі // Бастауыш мектеп. - 2005.

БАЛА ТӘРБИЕСІНДЕГІ ОТБАСЫНЫҢ ҚЫЗМЕТТЕРІ МЕН ҰСТАНЫМДАРЫ

Садуова Ж.Н.
Базарова Ж.

Ұлттық білім беру жүйесін отбасының білім беру үдерісіне белсенді қатысуынсыз жаңғырту мүмкін емес. Бүгінгі таңда жас буынды тәрбиелеуде отбасының әлеуметтік міндеті артып отыр. Себебі отбасы жеке тұлғаның қоғаммен өзара әрекеттестігінің негізгі құралы болып табылады. Ол – бала тәрбиесіндегі ең алғашқы әрі басты тәрбие субьектісі.

Қазақстан республикасының тұңғыш Президенті Н.Ә. Назарбаевтың

«Қазақстандықтардың өсіп-өркендеуі, қауіпсіздігі және әл-ауқатының арттуы» атты Жолдауында: «Біз бүгінгі кезеңнің міндеттерінен өзге қазіргі ұрпақтың келер ұрпақтар алдында орасан зор жауапкершілік жүгін арқалайтын, әкелер мен аналардың, аталар мен әжелердің өз балалары мен немерелері алдындағы жауапкершілігін күнделікті есте ұстауға тиіспіз» деп қазіргі отбасының әлеуметтік, мәдени, қоғамдық қызметі белсенділігінің маңызын жоғары бағалап, Республикадағы отбасылардың алдына қомақты міндеттер жүктелген [1].

Отбасына осындай үлкен міндет жүктелудің басты себебі, оның бала тұлғасының дамуы мен қалыптасуында жетекші орын алатындығын ұғынумен байланысты. Отбасы әр баланың өмірінде ерекше орын алады. Отбасы ғасырлар бойы қалыптасқан адам болмысының ең жақын топтарының бірлесіп өмір сүретін мекені. Онда адам алғашқы тәрбиені қабылдап, алғаш рет өмір туралы, ұжым туралы ұғым қалыптасады.

Отбасы тәрбиесі- барлық тәрбиенің негізі. Өйткені балалардың туған кезінен бастап, есейгенге дейінгі уақыт аралығында өміріне арқау болатын тәлім-тәрбие отбасы мүшелері арқылы беріледі. Олар баланы ата-бабаның өміріндегі еңбек және қоғамдық іс-әрекеттің барысында ғасырлар бойы жинақтаған тәжірибесінен өнеге алып, оны құрметтеуге, жаманнан жиреніп, жақсыны үйренуге ұмтылуға, қоршаған ортасын танып, онымен қарым-қатынас жасауға және баланы өз бетімен әрекет етуге бейімдеп отырған [2].

Тәрбиенің негізі болып табылатын бастапқы ережелер әр түрлі жағдайлардағы ересектердің жүйелі тұрақты іс-әрекеттерін анықтайды. Тәрбие ұстанымдары тәрбие мақсатынан туындайды.

Егер тірбие мақсатын ересектер балаларын қандай да бір жетістіктерге, биікке жеткізу деп түсінсе, онда тәрбие ұстанымдары нақты әлеуметтік-психологиялық жағдайларда сол мақсатты жүзеге асырудың мүмкіндігін анықтайды.

Соңғы жылдары қоғамдағы демократиялық өзгерістерге қарай тәрбие ұстанымдары да өзгеріп бұрынғының орнын жаңа басуда. Педагогикалық әдебеиттерде отбасы тәрбиесінің төмендегідей ұстанымдар көрсетілген: мақсаттылық ұстанымы, ғылымилық ұстаным, ізгілендіру ұстанымы, тәрбиенің бірлігі мен үздіксіздігі ұстанымы, кешенділік және жүйелілік ұстанымы, қойылатын талаптардың бірлігі ұстанымы [3].

Мақсаттылық ұстанымы - тәрбие педагогикалық құбылыс ретінде әлеуметтік-мәдени құндылықтарға байланысты сипатталады.

Қазіргі кезде отбасы бала тәрбиесінде қандайда бір дәрежеде қоғамның алдыға қойған мақсатына сүйенеді. Соңғы жылдары тәрбиенің негізгімақсаты адам құқығы, балалар құқығы туралы декларациялауда ҚР заңдарында көрсетілген адамға құндылық ретінде қарау болып табылады.

Әрбір отбасының бала тәрбиесіндегі мақсаты әр түрлі. Тәрбие мақсатын анықтағанда отбасы бірқатар қиыншылықтарға да кездеседі. Себебі кез-келген отбасы балалардың жас және дербес ерекшеліктері туралы біле білмейді. Сондықтан педагогтар мен психологтардың кәсіби қызметтерінің бірі ата-

аналарға тәрбие мақсатын нақтылауға көмектесу.

Ғылымилық ұстаным- көптеген ғасырлар бойы тәрбие аға ұрпақтың келесі ұрпаққа күнделікті өмір барысында, салт-дәстүрлер ретінде беріліп келеді.

М. Жұмабаевтің пікіріне сүйенсек, адам баласын тәрбиелегенде ең алдымен өз тәжірибесіне сүйенеді. Алайда адамның өз тәжірибесі болашақ бала тәрбиесі үшін жеткіліксіз. Екінші бала тәрбесінде адам салт-дәстүрлерге сүйенеді. Бірақ салт-дәстүрлердің де озығы мен тозығы бар.

Сондай-ақ отбасында жағымды психологиялық ахуал тудыра алмау- балалардың жүйке ауруларына шалдығуына, жасөспірімдердің девиантты жүріс-тұрысына ықпал етуе.

Ізгілендіру ұстаным-Шығыс пен батыс гуманистері дүниенің ең асылы, бағалысы- адам, ал оның бақыты- бала деп білген.

Ізгілендіру ұстанымының негізі баланың жеке басына құрметпен қарау. Бұл ұстанымның мәні ата-аналар өз балаларын қаз қалпында өзіндік мінез қырларымен, талғамымен, әдеттерімен қабылдауы керек. Соған қарамастан әр ата-ана өз баласын қайталанбас, ерекше тұлға ретінде қабылдауы керек.

Ізгілендіру ұстанымы ересектер мен балалардың қарым- қатынасын реттейді. Солардың бір-біріне деген қатынасы өзара сенімділік пен сыйластыққа, махаббат пен ынтымақтастыққа негізделген.

Тәрбиенің бірізділігі мен үздіксіздігі ұстанымы - тәрбие оның мақсатына біртіндеп, баланың жасына, оның ерекшелігіне сай жүзеге асырылуы қажет.

Тәрбие өте ұзақ үдеріс. Оның нәтижесі бірден байқалмайды. Сондықтан тәрбие де бірізді, үздіксіз жүргізілуі керек. Ересектердің бірізді әрі үздіксіздік жүргізген тәрбиесі балаға тұрақтылық пен сенімділік береді, ал бұл тұлға қалыптасуының негізі.

Кейбір ата-аналар бала тәрбиесіне бірізді көңіл бөлмей, тек белгілі бір кезеңдерде ғана көңіл бөліп отырады.

Кешенділік пен жүйелілік ұстанымы - тұлғаға педагогикалық үдерістің әртүрлі қырлары мен факторларын ескере отырып, тәрбие мақсаты, құралдары, әдістері арқылы жан-жақты ықпал ету.

Ғылыми педагогикада тәрбиенің бірнеше түрлері көрсетілген. Тәрбие барысында олар өз алдына бөлек-бөлек емес, кешенді түрде жүзеге асырылады. Себебі тұлғаға білім бере отырып, оның ақыл-ойының дамуына, адамгершілік, эстетикалық және тағы басқа тәрбие алуына көңіл бөледі.

Ғылыми мәліметтерге қарасақ, басқа қоғамдық институттарға қарағанда, отбасының бала тәрбиелеу мүмкіндігі зор. Алайда мұны барлық отбасы түсіне бермейді де, жекелеген тәрбие түрлеріне басымдық береді.

Тәрбиеге қойылатын талаптардың бірлігі ұстанымы- бала тәрбиесінің бір ерекшелігі оны әр түрлі тұлғалар: отбасы мүшелері, білім беру мекемелеріндегі кәсіби педагог-психологтардың жүзеге асыратындығы. Сондықтан олар тарапынан қойылатын талаптар да бірыңғай болуы керек.

Бұлай болмаған жағдайда И.А. Крылов мысалындағыдай «Аққу, шортан хәм шаян» болуы мүмкін. Талаптардың бірыңғай болмауы баланы ұстанымсыздыққа, «ауырдың үстімен, жеңілдің астымен» жүруге итермелейді

[4].

Отбасындағы тәрбие үдерісі айтылған ұстанымдарға сәкес құру ата-аналарға балаларының танымдық, еңбек, көркемдік, дене және басқа да әрекеттерін дұрыс басқаруға мүмкіндік береді.

Қорыта келгенде жас ұрпақтың салиқалы ұрпақ болып қалыптаспауының басты себебі, отбасындағы тәрбиелеу ұстанымдарының нақтыланып толыққанды жүзеге аспауының нәтижесі деп айтуға болады. Әрбір отбасы мүшелері өзінің функциясын дұрыс атқармаса, олардың арасында бір-біріне деген жағымсыз әрекеттер көрініс табады. Сондықтан да отбасындағы тұлғаны тәрбиелеу ұстанымдары рет-ретімен жүзеге асып, бір-бірін толықтырып отыруы қажет. Ол үшін ата-ана өздерінің іс-әрекеттері мен саналы шешімдеріне мән беріп, жас ұрпағын адами құндылықтармен қаруландыруға міндетті.

Әдебиеттер:

1. Қоянбаев Ж.Б. Семья және балалар мен жеткіншектер тәрбиесі. - Алматы, 1990.
2. Азаров Ю.П. Семейная педагогика. - Москва, 1995.
3. Асанов Ж. Отбасы тәрбиесі // Бастауыш мектеп. - 2007. - №4.
4. Нұғыспанова Ш. Отбасындағы бала тәрбиесі // Бастауыш мектеп. - 2005.

ЖАС ОТБАСЫЛАРЫНДАҒЫ ЕРЛІ-ЗАЙЫПТЫЛАР ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫНЫҢ ЭТНОПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Серік А.Е.
Адилова Э.Т.

Кіріспе

Қазіргі таңда Қазақстандағы этномәдени әртүрлілік әлеуметтік қатынастардың барлық саласында, соның ішінде отбасылық қатынастарда да айқын көрініс табуда. Жас отбасылар қоғамның әлеуметтік ұяшығы ретінде мәдениетаралық және этностық өзара әрекеттің алаңы. Ерлі-зайыптылардың бір-бірімен қарым-қатынасы көбіне олардың этностық тәрбие үлгілерімен, гендерлік рөлдерді қабылдауымен және отбасылық дәстүрлерімен тығыз байланысты.

Мәдени айырмашылықтар мен тарихи қалыптасқан салт-дәстүрлер әртүрлі қауымдастықтарда (мемлекет, этнос, аймақ) отбасындағы рөлдер мен жауапкершіліктің бөлінісіне әсер етуде. Әлеуметтік рөлдер жөніндегі түсініктерге этникалық мәдениет үлкен ықпал жасайды [1].

Зерттеу әдістері

Зерттеу барысында ерлі-зайыптылар арасындағы қарым-қатынасқа байланысты келесі әдістемелер қолданылды: Ю.Е. Алешинаның «Отбасындағы қарым-қатынас» әдістемесі [2]; А.Н. Волкованың «Рөлдік күтілімдер мен тартылыстар» әдісі [3]; М.П. Кабакованың «Неке мен отбасы туралы көзқарастар» сұрақнамасы [4].

Алынған нәтижелерді өңдеу үшін U-Манна–Уитни критерийі қолданылды -

бұл тәуелсіз екі топты салыстыруға арналған параметрлік емес тест [5].

Алдымен ерлі-зайыптыларға ұсынылған төрт әдістеме бойынша сұрақтарға жауап беру ұсынылды. Жиналған мәліметтер отбасындағы қарым-қатынастың жалпы сипатын ашып көрсетуге және қолданылған әдістемелер негізінде тұлғааралық қатынастың деңгейін айқындауға мүмкіндік береді.

Зерттеуге қатысқан сыналушылардың сипаттамасы - жас отбасыларындағы ерлі-зайыптылар (қазақ және орыс отбасынан жалпы саны N-80).

Зерттеу нәтижелері

Көзқарастардың ұқсастығы шкаласы бойынша ер адамдардың 55%-ы және әйелдердің 50%-ы жоғары деңгей көрсеткен, ал ерлердің 45%-ы және әйелдердің 50%-ы орташа деңгейде нәтижелер көрсеткен. Отбасындағы ортақ символдар шкаласында ерлердің 45%-ы және әйелдердің 40%-ы жоғары деңгейге ие болған, ал ерлердің 55%-ы және әйелдердің 60%-ы бұл көрсеткіш бойынша орташа деңгейде болған.

Қарым-қатынастың жеңілдігі шкаласы бойынша ерлердің 45%-ы және әйелдердің 35%-ы жоғары деңгей көрсеткен, ал ерлердің 55%-ы және әйелдердің 65%-ы – орташа деңгейде болған. Психотерапиялық қолдау шкаласында ерлердің 25%-ы және әйелдердің 45%-ы жоғары деңгей көрсетсе, ерлердің 75%-ы және әйелдердің 55%-ы орташа деңгей көрсеткен. Бұл нәтижелер ерлі-зайыптылардың өзара қарым-қатынасы мен түсіністігі, көзқарастарының үйлесімділігі және ортақ отбасылық тілдің қалыптасқанын, сондай-ақ қарым-қатынас процесінің салыстырмалы түрде жеңіл өтетінін аңғартады.

Сенімділік шкаласы бойынша ерлердің 40%-ы және әйелдердің 25%-ы жоғары деңгей, ерлердің 35%-ы және әйелдердің 55%-ы орташа деңгей, ал ерлердің 25%-ы және әйелдердің 20%-ы төмен деңгей көрсеткен. Көзқарастардың ұқсастығы шкаласында ерлер мен әйелдердің 75%-ы орташа деңгейді, ал ерлердің 10%-ы және әйелдердің 15%-ы төмен деңгейді көрсеткен. Жалпы символдар шкаласы бойынша ерлердің 25%-ы және әйелдердің 30%-ы жоғары деңгей, ерлердің 65%-ы және әйелдердің 55%-ы орташа деңгей, ал ерлердің 10%-ы және әйелдердің 15%-ы төмен деңгей көрсеткен.

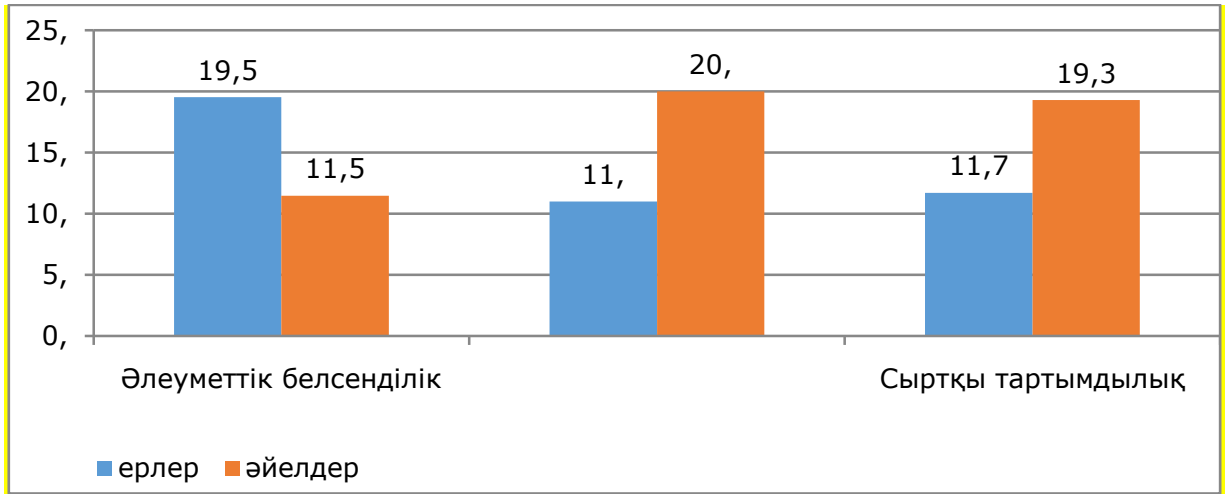
Психотерапиялық қолдау шкаласы бойынша ерлердің 20%-ы және әйелдердің 25%-ы жоғары деңгей көрсетсе, ерлердің 70%-ы және әйелдердің 65%-ы орташа деңгейді, ал екі жыныстың 10%-ы төмен деңгейді көрсетті. Отбасылық құндылықтар шкаласының жеке көрсеткіштері бойынша ерлі-зайыптылардың рөлдік үміттері мен талаптарын талдау нәтижесінде қазақ отбасыларындағы құндылықтар иерархиясы анықталды. Ер адамдар үшін басым құндылықтар: әлеуметтік белсенділік (7,7), ата-аналық және тәрбиелік бағыт (6,3), шаруашылық-тұрмыстық сала (6,0). Ал әйелдер үшін ең маңызды құндылықтар мыналар болып шықты: эмоционалды-психотерапиялық қолдау (7,6), сыртқы тартымдылық (7,1), тұлғалық өзіндік анықтау (6,4).

Айта кету керек, алынған нәтижелер отбасындағы дәстүрлі рөлдік бөлініс моделіне сәйкес келеді: әйелдердің белсенділігі негізінен отбасы шеңберінде шоғырланса, ер адамдардың белсенділігі отбасы сыртындағы әлеуметтік ортаға

бағытталған, яғни отбасы мүшелерінің сыртқы әлеуметтенуіне ықпал етеді. Сонымен қатар, ерлі-зайыптылар арасындағы отбасылық құндылықтардың ең үлкен үйлесімділігі келесі үш салада байқалды: әлеуметтік белсенділік (1,4), эмоционалды-психотерапиялық қолдау (-1,6) және сыртқы тартымдылық (-1,8).

Кесте 1. Ерлі-зайыптылардың отбасылық құндылықтарындағы айырмашылықтар.

Айнымалылар	Топ	Орташа мән	U-Манн-Уитни критерийі	Сенімділік
Әлеуметтік белсенділігі	Ер	19.51	172.000	0.010
	Әйел	11.45		
Эмоциялық-психотерапевтік	Ер	11.00	165.000	0.005
	Әйел	20.00		
Сыртқы тартымдылығы	Ер	11.71	175.000	0,017
	Әйел	19.31		



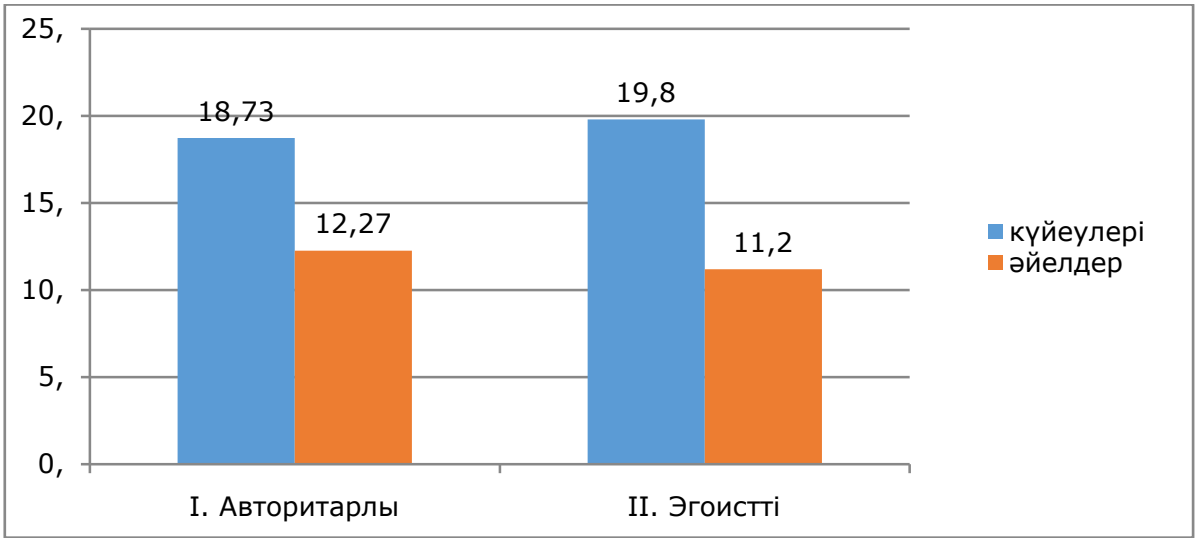
Сурет 1. Қазақ отбасыларындағы ерлі-зайыптылардың отбасылық құндылықтарындағы айырмашылықтарға қатыстымәндік көрсеткіштер

Аталған көрсеткіштер ерлі-зайыптылар арасында отбасылық құндылықтар тұрғысынан айтарлықтай айырмашылықтардың бар екенін, бұл өз кезегінде қазақ отбасыларындағы дәстүрлі рөлдік модельде белгілі бір деңгейдегішиеленіс аймағының қалыптасуына алып келетінін көрсетеді. Тұлғааралық қарым-қатынасты диагностикалау үшін Т. Лиридің әдістемесі қолданылды. Зерттеу нәтижелері ерлер мен әйелдердің «Мен-қазіргі» және «Мен-идеал» деген екі профиль тұрғысынан ұсынылды. Осы бөлімде ерлі-зайыптылардың әлеуметтік бағыттарындағы айырмашылықтарға ерекше назар

аударылды. Тиісті мәліметтер 2-кестеде және 2-суретте бейнеленген.

Кесте 2. Орыс отбасыларындағы ерлі-зайыптылардың әлеуметтік бағдарларындағы айырмашылықтар

Айнымалылар	Топтар	Орташа ранг	U Манна-Уитни критерийі	Сенімділік
I. Авторитарлы	ерлер	18,73	184,000	0,043
	әйелдер	12,27		
II. Эгоисттік	ерлер	19,80	168,000	0,007
	әйелдер	11,20		



Сурет 2. Орыс отбасыларындағы ерлі-зайыптылардың әлеуметтік бағдарларындағы мәндік көрсеткіштер

Кестеде көрсетілгендей, «эгоизм» және «авторитарлық» секілді әлеуметтік бағдарлар бойынша ерлер мен әйелдер арасында статистикалық тұрғыдан маңызды айырмашылықтар анықталды. Бұл орыс отбасыларында ер адамдардың билікке ұмтылуы, сынға төзбеушілігі және өзімшілдігімен сипатталатынын көрсетеді.

Айта кету керек, бұл нәтижелер отбасындағы рөлдердің дәстүрлі бөлінісіне толықтай сай келмейді. Мұнда әйел заты бір мезгілде қоғамдық өмірге белсенді қатысып, өз аналық рөлін де жүзеге асыруға тырысатыны байқалады. Ал ер адамдар тек әлеуметтік белсенділікке емес, сонымен қатар сыртқы келбетке мән беруге, сән мен трендке сай болуға, сондай-ақ неке аясында жыныстық үйлесімділікке ерекше көңіл бөлуге бейім екені байқалды.

Қорытынды

Қорытындылай келе, ерлі-зайыптылардың бірлескен өмірінің бастапқы

кезеңінде өзара қарым-қатынас орнату мен сенім қалыптастыру оңайға соқпайтыны байқалады. Бұл кезеңде олар көптеген психологиялық және тұрмыстық қиындықтарға тап болады. Жұптар бір-біріне бейімделу үдерісінен өтуде, ал бұл жағдай олардың қарым-қатынас сипатына және өзара түсіністіктің деңгейіне тікелей әсер етеді. Демек, ерлі-зайыптылар арасындағы қарым-қатынастың үйлесімді қалыптасуы ең алдымен өзара түсіністікке негізделеді.

Қазақ отбасыларындағы ер азаматтардың мінез-құлық ерекшеліктері агрессияға, қаталдыққа және қоршаған ортамен қатаң қарым-қатынас жасауға бейімділікпен сипатталады. Мұндай жағдайларда әйелдердің достыққа бейімділік деңгейі төмен болады. Ер адамдар күшті мінезімен ерекшеленіп, сынға төзбеушілік пен эгоцентризм tendencies танытады. Олар үшін негізгі отбасылық құндылықтар – әлеуметтік белсенділік, сыртқы тартымдылық және интимдік-сексуалдық сала. Ал әйелдер үшін маңызды бағыттар – әлеуметтік белсенділік пен ата-аналық-тәрбиелік функциялар. Зерттелген екі этникалық топтағы әйелдер арасында «эгоизм» мен «күдікшілдік» секілді әлеуметтік бағдарлар, сондай-ақ эмоционалды-терапевтік салаға деген жоғары мән беру жағынан айқын айырмашылықтар анықталды.

Әдебиеттер:

1. Кабакова М.П. Психологические аспекты стабилизации супружеских отношений: монография. - Алматы: Қазақ университеті, 2015. - 190 б.
2. Алешина Ю.Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. - М.: МГУ, 2000. - 200 с.
3. Волкова А.Н., Трапезникова Т.М. Методические приемы диагностики супружеских отношений // Вопросы психологии. - 1985. - № 5. - С. 110-116.
4. Кабакова М.П. Психологические методы исследования семьи: Учебное пособие. - Алматы: Қазақ университеті, 2007. - С. 32-51.
5. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования: анализ и интерпретация данных. -СПб.: Речь, 2012. - 392 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Смолина А.А.
Жуматова Н.Ж.

Полноценные взаимоотношения ребенка с родителями являются одним из важнейших факторов формирования его личности, его успешной социализации. Семья является главным институтом воспитания ребенка.

Это обуславливается тем, что в кругу семьи ребенок проводит большее количество времени. И то, что ребенок приобретает в детские годы в семье, сопровождает его в дальнейшей жизни. В связи с такой важной ролью семейного воздействия на воспитание ребенка, встает вопрос о правильности воспитания.

На уровень этих взаимоотношений влияют различные составляющие, среди

которых немалую роль играет умение родителей понять своего ребенка, в трудных для него ситуациях поддержать его, оказать ему помощь.

Эмоциональная поддержка представляет собой важный аспект межличностного взаимодействия, характеризующийся оказанием помощи, направленной на укрепление эмоционального состояния индивида и снижение уровня стресса. В контексте детско-родительских отношений она выражается в безусловной любви, эмпатии, принятии, признании достижений и готовности выслушать без осуждения. Эти элементы способствуют формированию базового доверия к миру, положительной самооценки и уверенности в своих способностях. Ребенок должен знать, что родители принимают его таким, какой он есть, и всегда готовы помочь в трудных ситуациях.

Именно от развития самооценки ребенка зависит его поведение, мысли, эмоции, мироощущение и, конечно, отношения с окружающими людьми.

В настоящее время социум требует психически и психологически здоровую личность с развитыми интеллектуальными и коммуникабельными особенностями. Сегодня остро встает проблема и дезадаптации детей, которая также проявляется в нарушении связи с семьей и необходимости восстановления семьи как социального института [1].

Родительская поддержка - это процесс, в ходе которого родитель сосредотачивается на достоинствах ребенка с целью укрепления его самооценки; который помогает ребенку поверить в себя и свои способности; который помогает избежать ребенку ошибок; который поддерживает ребенка при неудачах.

Выделяют различные виды эмоциональной поддержки, раскрывая мнимую, реальную и воспринимаемую. В исследованиях Т.Л. Крюковой и Т.В. Ореховой отмечены непосредственная (личная) и опосредованная (например, через книги) формы поддержки.

Существует классификация эмоциональной поддержки, в основе которой лежат критерии «близость - дистанцирование» и «ориентация на эмоции - ориентация на решение проблемы»:

1. Утешение (близость, эмоции). В этом случае поведение состоит в реакциях, сосредоточенных на проявлении положительных эмоций и демонстрации близости.

2. Разрешение проблемы (ориентация на разрешение проблемы). Формулировка высказываний, сосредоточенных на проблеме, с целью найти адекватный ответ на ситуацию, вызывающую беспокойство.

3. Избегание (ориентация на эмоции, дистанцированность). Поведение, сосредоточенное на воспрепятствовании переживанию и выражению отрицательных эмоций.

4. Отвержение (ориентация на проблему, дистанцирование). Поведение, минимизирующее эмоциональное значение проблемы .

Эмпатия - это глубокое и безошибочное восприятие внутреннего мира другого человека, его скрытых эмоций и смысловых оттенков, эмоциональное созвучие с его переживаниями, использование всей глубины понимания этого

человека не в своих, а в его интересах [2].

К. Роджерс пишет, что быть в состоянии эмпатии означает воспринимать внутренний мир другого точно, с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков. Как будто становишься этим другим, но без потери ощущения «как будто». Так, ощущаешь радость или боль другого, как он их ощущает, и воспринимаешь их причины, как он их воспринимает. Но обязательно должен оставаться оттенок «как будто»: как будто это я радуюсь или огорчаюсь. Если этот оттенок исчезает, то возникает состояние идентификации [3].

Существует широкий диапазон проявлений эмпатии у человека, в частности, родителей. На одном полюсе находится позиция полного погружения в мир чувств ребенка. Имеется в виду не просто знание его эмоционального состояния, а именно переживание его чувств, сопереживание. Такую эмпатию называют аффективной, или эмоциональной. Другой полюс занимает позиция более отвлеченного, объективного понимания переживаний ребенка без значительного эмоционального вовлечения в них. В связи с этим различают следующие уровни эмпатии: сопереживание (когда человек испытывает эмоции, полностью идентичные наблюдаемым), сочувствие (эмоциональный отклик, побуждение оказать помощь другому), симпатия (теплое, доброжелательное отношение к другим людям) [2].

Необходимость в родительской эмпатии возникает в тех случаях, когда надо выявить, понять, предвосхитить индивидуальные особенности ребенка и затем воздействовать на него в нужном направлении. В таком смысле эмпатия - ценнейшее орудие познания человеческой индивидуальности, а не просто способность демонстрировать соучастие и сопереживание [4].

Быть с ребёнком таким образом - значит временно оставить в стороне свои собственные взгляды, убеждения и ценности, чтобы по-настоящему понять его мир. Это не просто наблюдение или поверхностное участие, а глубокое, искреннее погружение в его переживания, мысли и эмоции. Родителю важно проявить гибкость, чтобы воспринимать реальность глазами ребёнка, не осуждая и не навязывая своих ожиданий. Это требует сочетания внутренней силы и умения быть чутким, чтобы поддерживать ребёнка, оставаясь для него надёжной опорой. Такой подход предполагает активность, ответственность и эмоциональную чуткость, позволяя строить доверительные и тёплые отношения.

Проблема самореализации личности является в настоящее время ведущей, что связано, в первую очередь, с изменениями условий жизни. Человек оказался в большей степени высвобожденным от проблем выживания, что было характерно для более ранних этапов развития общества. Уровень сознания личности, в целом, также возрос, что обусловливает большую сложность внутреннего мира и, соответственно, качественно более сложное протекание личностных кризисов. Самореализация позволяет снизить чувство неудовлетворенности собственной жизнью, развить собственную индивидуальность, повысить самоценность личности, что существенно снижает риск негативных последствий возрастных и личностных кризисов.

А. Маслоу определяет самоактуализацию как «полное использование талантов, способностей, возможностей и т.п.». Самоактуализация-это постоянный процесс развития своих потенциальностей. Это означает использование своих способностей и разума и «работа ради того, чтобы делать хорошо то, что ты хочешь делать». Большой талант или разумность - не то же самое, что самоактуализация. Многие одаренные люди не смогли полностью использовать свои способности, другие же, может быть, со средним талантом, сделали невероятно много. Поэтом вам очень важно работать над собой, чтобы добиться больших результатов [5].

А. Маслоу считал, что, изучая лучших из людей, можно исследовать границы человеческих возможностей. Он выбирал образцы для своего исследования по двум критериям. Во-первых, это были люди, относительно свободные от невроза и других значительных личностных проблем. Во-вторых, это были люди, наилучшим возможным образом использовавшие свои таланты, способности и другие данные, то есть, что для нас важно, - люди успешные, состоявшиеся [5].

Самореализация представляет собой осознанный процесс практического воплощения человеком своих интересов, ценностей, целей и других внутренних мотивационно-смысловых образований в ходе организации взаимодействия с другими людьми и в процессе осуществления продуктивной деятельности. Л.А. Коростылева считает, что «процесс реализации себя -это осуществление самого себя в жизни и повседневной деятельности, поиск и утверждение своего особого пути в этом мире, своих ценностей и смысла своего существования в каждый момент времени».

Понимание сути самореализации человека невозможно без анализа ее эмоциональных основ. В последнее время в психологии наблюдается повышенный интерес к исследованию эмоциональной сферы человека.

Вчастности, все чаще говорят о таком явлении, как эмоциональный интеллект человека, уровень развития которого может влиять на самореализацию человека. Актуальность проблемы обусловлена тем, что семья является важным институтом в формировании личности человека. Сейчас в нашей стране происходит много перемен в социальном плане, меняются ценности и приоритеты, поэтому воспитание меняется. Можно наблюдать деформацию в развитии такого института, как семья, и на неё влияет всё, что происходи в стране.

Сейчас большинство исследователей ищут решение этой проблемы, так как она влияет на подрастающее поколение. Самой высокой способностью к адаптации имеет семья, поэтому она является функциональной системой. Для ребенка в первые годы жизни все его окружение - это семья. Его увлечения, желания, а также нужды не выходят за рамки дома. Этот узкий семейный круг является проводником для ребенка, который помогает получить первые знания, опыт общения с людьми, видеть жизнь и окружающие его проблемы. Это помогает ему изучать себя, появляется мнение о себе, о своем значении внутри семьи, а далее - в обществе, способствует осознанию личной ценности.

Существует весьма популярное мнение, что ключевое влияние на развитие человека в целом оказывают родители. Для каждого ребёнка очень важны взаимоотношения между родителями, зачастую и между другими родственниками. Непосредственное отношение семьи к ребёнку, окружающий мир и другие аспекты являются опорными точками развития тех или иных качеств.

Существуют различные теоретические подходы к пониманию роли и содержания детско-родительских отношений, сформулированных зарубежными психологическими школами.

В классическом психоанализе З. Фрейда отношения между ребенком и родителем рассматривались в качестве главного фактора детского развития.

З. Фрейд считал главенствующим фактором детско-родительских отношений степень принятия или отвержения ребёнка матерью; отношения ребёнка и матери влияют на весь его жизненный путь [6].

Эпигенетическая теория американского психолога Э. Эриксона определяет детско-родительские отношения через сочетания чувственной заботы и ощущения доверия, а основным кризисом детско-родительских отношений Эриксон считал неизбежность сепарации и индивидуализации. Становление личности человека он рассматривал на протяжении всей его жизни.

Э. Фромм, рассматривая родительские отношения как фундаментальную основу развития ребенка, провел качественное различие между особенностями материнского и отцовского отношения к ребенку. Его теория о роли матери и отца в воспитании детей и особенностях проявлений их любви, получила широкое признание.

Также изучали детско-родительские отношения представители гуманистического направления А. Адлер и К. Роджерс.Согласно теории А. Адлера, человек - существо социальное, развитие личности он рассматривал в первую очередь через призму социальных отношений. Фундамент личности, или стиль жизни, по А.Адлеру, закладывается и прочно закрепляется в детстве. Основными понятиями семейного воспитания являются: равенство (но не тождественность между родителями и детьми, как в области прав, так и в области ответственности) и сотрудничество.

Особенности влияния взаимоотношений родителей и детей на формирование личности ребенка рассматриваются также в работах таких авторов как Ю.Б. Гиппенрейтер, И.А. Логинова, Л.Г. Матвеева, О.В. Переломова, О.Е. Смирнова, М.В. Быкова, И.М. Марковская и других. Они отводят важную роль раннему опыту воспитания ребенка в конкретной культурной среде, семейным традициям и эмоциональному фону отношений родителей к ребенку, стилей семейного воспитания [6].

Е.Л. Афанасьева и Л.Н. Черных характеризуют стиль семейного воспитания как отношение родителей к ребенку, контроль его действий и поведения, формы поощрения и наказания.

С другой стороны, стиль семейного воспитания - это вариативность поведения родителей, которые в разных ситуациях и в разное время будут

проявляться в большей или меньшей степени [7].

Одними из самых распространённых стилей воспитания детско-родительских отношений являются либеральный, демократический и авторитарный.Каждому стилю воспитания присущи свои особенности, которые отражаются на психоэмоциональном состоянии ребенка.

И.В. Царукян доказала, что в семьях, где преобладающим является демократический стиль воспитания, развивается благополучная семейная обстановка, и, как результат, гармоничное формирование личности детей, благоприятный эмоциональный фон. У детей количество страхов не превосходит возрастные нормы. В семьях, в которых преобладающим стилем воспитания выявляются авторитарный или либеральный стиль, у детей прослеживается нарушение эмоциональной сферы [8].

Когда родители способны сдерживать свои негативные эмоции, они демонстрируют детям, как важно сохранять спокойствие и не позволять эмоциям диктовать поведение. Это способствует развитию у ребенка навыков саморегуляции, которые окажут влияние на его способность справляться с эмоциями в будущем и адаптироваться к различным жизненным ситуациям [9].

Родители, практикующие уважительное отношение, не только предоставляют детям свободу выражать свои чувства и мысли, но и поддерживают их в их стремлениях, независимо от того, насколько эти стремления могут быть необычными или нестандартными. Это помогает детям чувствовать себя уверенно, знать, что их мнения и желания будут услышаны и приняты, что способствует развитию самостоятельности и уверенности в себе [10].

Эмоциональная поддержка родителей является ключевым фактором, определяющим успешную самореализацию личности ребенка. В процессе воспитания именно семья выступает как главный институт, который формирует не только базовые ценности, но и способствует развитию навыков саморегуляции, уверенности в себе и способности преодолевать жизненные трудности. Взаимодействие между родителями и детьми, наполненное эмпатией, уважением и доверием, создает основу для формирования позитивной самооценки у ребенка, что в свою очередь влияет на его дальнейшее личностное и социальное развитие.

Во-первых, важность родительской поддержки для успешной самореализации заключается в том, что она способствует формированию у ребенка уверенности в собственных силах. Чувство безусловной любви и принятия, которое ребенок получает от родителей, помогает ему понять, что его ценность не зависит от внешних факторов, что создает прочную основу для развития личности. Дети, растущие в атмосфере уважения и заботы, более склонны к самовыражению и стремлению к достижению своих целей.

Во-вторых, качество эмоциональной поддержки непосредственно связано с уровнем психологической стабильности родителей. Эмоционально зрелые родители, способные справляться с собственными эмоциями и конфликтами, предоставляют детям пример эффективной саморегуляции и конструктивных

способов разрешения проблем. Это играет решающую роль в воспитании детей, поскольку помогает им развивать навыки справляться с жизненными трудностями, не потеряв уверенности в себе.

Кроме того, родительская поддержка в процессе воспитания помогает детям развивать высокий уровень эмоционального интеллекта, что важно для их будущих успехов в социальной и профессиональной сферах. Эмпатия, как одна из ключевых составляющих родительской поддержки, позволяет родителям не только понимать чувства ребенка, но и адекватно на них реагировать, что способствует более глубоким и доверительным отношениям в семье.

В-третьих, понимание и признание достижений ребенка, проявление эмпатии и внимания к его переживаниям оказывают значительное влияние на развитие позитивного мировоззрения. Дети, чьи эмоции и усилия принимаются и поддерживаются родителями, учатся уважать и ценить себя, что является важной основой для успешной самореализации в будущем. Отсутствие такой поддержки может привести к развитию низкой самооценки, социальной изоляции и трудностям в межличностных отношениях.

На основе исследований Л.Р. Аблаевой, посвящённых изучению влияния типов семейного воспитания на личностное развитие ребёнка, были выделены три основные модели родительского воспитания: авторитетная, авторитарная и снисходительная. Каждая из них оказывает влияние на формирование индивидуальных особенностей личности ребёнка.

Л.Р. Аблаева подчёркивает, что поведение родителей, способствующее развитиюличностных черт, определяется такими факторами, как уровень контроля, степень предъявляемых требований, способы взаимодействия с детьми и степень эмоциональной поддержки. Для гармоничного развития ребёнка важно, чтобы родительское воспитание сочетало в себе требовательность и контроль с уважением к личности ребёнка и принятием его индивидуальных особенностей [11].

Таким образом, успешная самореализация личности ребенка невозможна без крепкой и здоровой эмоциональной основы, которая формируется в семье, так же тип семейного воспитания играет значимую роль.Родители, играя роль основного источника поддержки и вдохновения, закладывают фундамент, на котором строится личностное развитие и профессиональный успех. Эмоциональная поддержка, основанная на уважении, доверии и эмпатии, является необходимым условием для формирования гармоничной личности, способной справляться с жизненными трудностями и достигать своих целей.

Литература:

1. Поляков Д.В., Дорофеева С.Г., Конопля Е.Н. Семья и ее роль в формировании самооценки у ребенка // Семья в современном мире. – 2017.
2. Немов Р.С. Психология. Кн. 1. Общие основы психологии. - 2е изд. - М.: Просвещение, 1995.
3. Rogers C.R. Empatic: an unappreciated way of being // The Counseling Psychologist, 1975.
4. Бардиан А.Н. Воспитание детей в семье: психол. - пед. очерки. - Москва: Педагогика, 1972. - 160 с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. - СПб., 1999.

6. Авдеева Н.Н., Кочетова Ю.А. Влияние стиля детско-родительских отношений на возникновение страхов у детей // Психологическая наука и образование. - 2008. - Том 13. - № 4. - С.35-47.
7. Шнейдер Л.Б. Семейная психология: учебное пособие для вузов. - Москва: Академический проект, 2010.
8 Царукян И.В. Влияние стиля семейного воспитания на психоэмоциональное развитие детей старшего дошкольного возраста // Научное обозрение: гуманитарные исследования. - 2017. - № 1819. - С. 4-8.
9. Гарбузов В.И. Воспитание ребенка в семье: Советы психотерапевта. - Санкт-Петербург: КАРО, 2015.
10. Овчарова Р.В. Психология родительства. - М.: Академия, 2005.
11. Аблаева Л.Р. Влияние стиля семейного воспитания на эмоциональную сферу младшего школьника // Проблемы современного педагогического образования. - 2016. - № 51-1, С. 269-276.

АТА-АНАНЫҢ ЭМОЦИЯЛЫҚ ҚОЛДАУЫ МЕН БАЛАНЫҢ ӨЗІН-ӨЗІ БАҒАЛАУЫ

Умирзахова Д.А.
Сарбасова Қ.А.

Баланың тұлғалық дамуы мен психологиялық әл-ауқаты ең алдымен оның алғашқы әлеуметтік ортасы - отбасы арқылы қалыптасады. Ерте жастағы балалардың дамуындағы басты тірек - ата-ананың махаббаты мен эмоциялық қолдауы. 3-4 жас кезеңі - баланың өзіндік "Мен"-ін танып-білуге алғашқы қадам жасайтын, эмоциялық және тұлғалық дамуының белсенді жүретін ерекше кезеңі болып саналады [1].

Өзін-өзі бағалау - баланың өзіне деген көзқарасын, мүмкіндіктері мен қабілеттерін қабылдау деңгейін сипаттайтын күрделі психологиялық құрылым. Ол баланың кім екенін, неге қабілетті екенін, басқа адамдармен қандай деңгейде қарым-қатынас орната алатынын түсінуге көмектеседі. Баланың өзін-өзі бағалау деңгейі оның тұлға болып қалыптасқандағы ішкі сенімділігіне, бастамашылдығына, жауапкершілік сезімінің қалыптасуына, сондай-ақ сыртқы және ішкі конфликтілермен күресе алу қабілетіне әсер етеді. Бұл жас кезеңінде бала өзіне, өз іс-әрекетіне, жетістіктері мен сәтсіздіктеріне қатысты алғаш түсініктер қалыптастырады. Сондықтан дәл осы кезеңде баланың өзін-өзі бағалауының алғашқы негіздері қаланады. Өзін-өзі бағалау - тұлғаның ішкі "айнасы", яғни өзіне деген қатынас, мүмкіндіктерін сезінуі мен өз орнын түсінуі [2]. Егер осы “айна” дұрыс бағытта қалыптасса, бала болашақта сенімді, жауапты әрі өзін бағалайтын тұлға ретінде дамиды.

Өкінішке қарай, баланың өзін-өзі қабылдауын бұрмалайтын негізгі факторлардың бірі - отбасындағы эмоциялық тапшылық. Ата-ананың эмоциялық қолдауының болмауы немесе жеткіліксіздігі баланың өзіне деген сенімсіздігін, қорқыныштарын, ішкі күйзелістерін туындатуы мүмкін. Керісінше, жылы сөз, қолдау, мақтау, қамқор көзқарас балада жағымды

эмоциялар тудырып, өзін-өзі оң бағалауға сеп болады.

Осы орайда, ата-аналар мен тәрбиешілер үшін баланың ерте жасынан бастап ішкі сенімділігі мен психологиялық тұрақтылығын дамыту мақсатында эмоционалдық қолдаудың маңызын түсіну аса өзекті. Бұл қолдау тек сөз арқылы емес, баланың пікірін тыңдау, оны жеке тұлға ретінде қабылдау, жетістіктерін бағалау арқылы да көрсетіледі.

Зерттеудің мақсаты - ата-ананың эмоциялық қолдауының 3-4 жастағы балалардың өзін-өзі бағалауына қалай әсер ететінін анықтау. Бұл жас - баланың жеке тұлға ретінде енді ғана қалыптасып келе жатқан, өз-өзіне деген алғашқы көзқарасы енді туындайтын сезімтал кезең. Сондықтан дәл осы жаста жүргізілетін зерттеу нәтижелері ата-аналар мен педагогтерге баланың дұрыс дамуына бағыт беруі мүмкін.

Зерттеу барысында 3-4 жастағы балалардың өзін-өзі бағалауы мен ата-анасының эмоциялық қолдауы арасындағы байланысты анықтауға бағытталған бірқатар психодиагностикалық және сапалық әдістер қолданылды.

Зерттеуге қатысушылар:

Астана қаласындағы №39 «Арман» балабақшасының «Балдәурен» тобына қатысатын 3-4 жастағы 29 бала, олардың ата-аналары (29 адам) және топ тәрбиешілері (2 педагог) зерттеуге тартылды.

Қолданылған әдістер:

1. «Смайликтер әдістемесі»

Бұл әдіс арқылы балалар өздерінің белгілі бір әрекеттерден кейінгі эмоциялық жағдайын бағалауы сұралды. Әртүрлі эмоцияларды бейнелейтін смайликтер көрсетіліп, баладан өзі туралы пікірін білдіру сұралды. Бұл тәсіл 3-4 жастағы балалар үшін түсінікті әрі тиімді болып табылады [3].

2. Ата-аналарға арналған сауалнама [4].

Сауалнамада ата-аналардың баламен қарым-қатынасы, қолданатын тәрбиелеу тәсілдері, эмоционалдық қолдау деңгейі туралы сұрақтар болды.

3. Тәрбиешілермен әңгіме

Педагогтермен сұхбат барысында балалардың топ ішіндегі мінез-құлқы, эмоциялық тұрақтылығы және өзін-өзі бағалауға байланысты белгілер туралы мәліметтер жиналды.

4. Бақылау әдісі

Баланың ойын, шығармашылық, қарым-қатынас кезіндегі өзін ұстауы арнайы күнделікке жазылып, өзіне деген көзқарасының көріністері бақылау арқылы талданды.

Төменде ата-ананың эмоциялық қолдауы мен баланың өзін-өзі бағалауына қатысты жүргізілген зерттеудің кезеңдері кесте түрінде көрсетілген (кесте 1).

Мақсаты: Осы әдістерді қолдана отырып, ата-анадан келетін эмоциялық қолдау деңгейі мен баланың өзін-өзі бағалауы арасындағы өзара байланысты анықтау.

Жүргізілген зерттеу нәтижелері ата-ананың эмоциялық қолдауы мен 3-4 жастағы балалардың өзін-өзі бағалау деңгейі арасында өзара байланыс бар екенін көрсетті.

Кесте 1. Ата-ананың эмоциялық қолдауы мен баланың өзін-өзі бағалауына қатысты жүргізілген зерттеу кезеңдері.

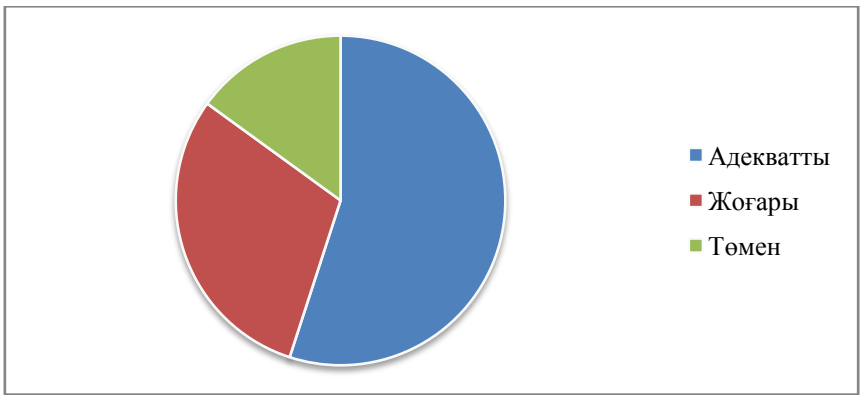
1-кезең	2-кезең	3-кезең
Ата-аналармен және педагогтармен сұхбат және сауалнама алу процессі жүргізілді. Әрбір ата-анаға баланың эмоционалдық жағдайын, отбасындағы балаға деген қарым-қатынастың мәнін ашатын сұрақтар жазылған шағын сауалнама қағаздары таратылды. Сауалнаманың құрылымын «Балаңызға күн сайын жылы сөздер айтасыз ба?», «Балаңыз бір нәрсе істеп жатса, қолдайсыз ба? (мысалы: сурет салу, ойын, тапсырма орындау)», «Балаңыз қателік жасағанда не істейсіз?», «Бала көңілсіз немесе ренжіген кезде не істейсіз?», «Балаңызға қаншалықты жиі мақтау сөздер айтасыз?», «Сіздің ойыңызша, балаңыз өз-өзіне сенімді ме?», «Балаңыз тапсырмадан қиналса, қалай әрекет етесіз?» деген сияқты сұрақтар құрады.	Балалармен «Смайликтер» әдістемесі өткізілді. Әр бала нақты әрбір әрекетті жасағаннан кейін, оларға смайликтердің суреті көрсетілді. Балалар осы суреттерге қарап, өзінің эмоционалдық жағдайына сәйкес келетін смайликті көрсетті. Пайдаланылған смайликтер: -Күлген, қуанышты бет (өте жақсы) -Жәй ғана жымиған бет (жақсы) -Үндемеген, бейтарап бет (бейтарап) -Ренжіген бет (жаман) -Жылап тұрған бет (өте жаман) Балалардың эмоционалдық жағдайы серуеннен кейінгі, бейнелеу және шығармашылық әрекеттерден кейінгі, ойын барысында, дене шынықтыру секілді әрекеттерден кейінгі эмоционалды жағдайы «Смайликтер» әдістемесі арқылы сұралды.	Бақылау мен қорытынды мәліметтерді сараптау. Ата-аналардан сауалнама нәтижелері жинақталды. Тәрбиеші-педагогтардан сұхбат барысында алынған жауаптар жинақталып, талданды. Балалар әр түрлі эмоциялық жағдайды көрсетті. Ақпарат жинақталып, арнайы күнделікке жазылды.

Балалардың өзін-өзі бағалауы үш деңгейде көрсетілді:

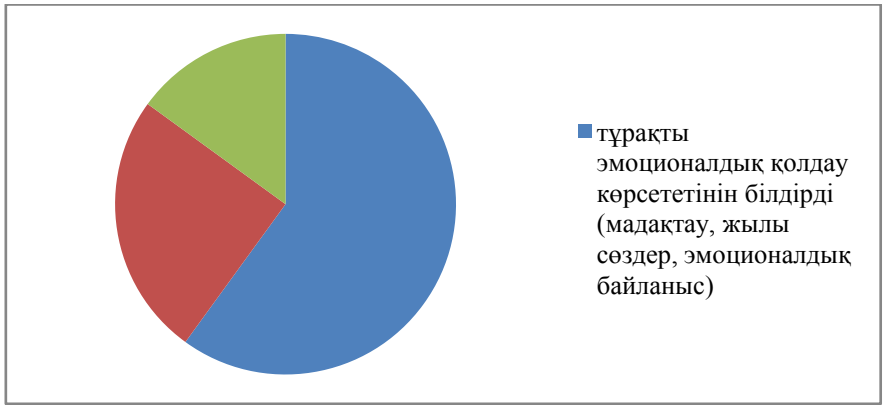
- 55% - адекватты өзін-өзі бағалау көрсетті (бала өз әрекетін дұрыс бағалап, өзіне сеніммен қарайды);
- 30% - жоғары өзін-өзі бағалау көрсетті (бала өз мүмкіндігін асыра бағалайды);
- 15% - төмен өзін-өзі бағалау байқалды (сенімсіздік, сәтсіздікке деген қорқыныш байқалады).

Ата-аналар тарапынан эмоциялық қолдау деңгейі:

- 60% ата-ана - тұрақты эмоционалдық қолдау көрсететінін білдірді (мадақтау, жылы сөздер, эмоционалдық байланыс);
- 25% ата-анада - қолдау бар, бірақ жүйесіз немесе селқос сипатта;
- 15% - эмоционалдық қолдауы төмен, балаға жиі сын көзбен қарайтыны байқалды.



Сурет 1. Балалардың өзін-өзі бағалау деңгейі туралы мәліметтер



Сурет 2. Ата-аналар тарапынан эмоциялық қолдау деңгейі туралы мәліметтер

Ата-анасының тұрақты әрі жағымды қолдауын алатын балалардың көпшілігінде өзін-өзі бағалау деңгейі адекватты немесе жоғары болып шықты. Керісінше, эмоциялық қолдауы жеткіліксіз балалардың арасында төмен өзін-өзі бағалау жиі кездеседі [5].

Мысалы: бір анасы баласын үнемі мақтап, еркелетіп, «сен мықтысың» деп қолдап отырса, оның баласы тапсырмаларды сенімді орындап, өз ісіне қанағат білдірді. Ал керісінше, баласына жиі ұрысатын ата-ана баласының тұйық, сенімсіз болып өскені байқалады [6].

Қорытындылай келсек, зерттеу нәтижелері көрсеткендей, 3-4 жастағы балалардың өзін-өзі бағалауы тікелей олардың әлеуметтік ортасына, әсіресе отбасыдағы ата-ананың эмоциялық қолдауына байланысты қалыптасады. Ерте жастағы эмоционалдық қолдау - баланың ішкі сенімін, өзіне деген оң көзқарасын, психологиялық тұрақтылығын дамытуда маңызды рөл атқарады. Зерттеу нәтижесінде көпшілік балаларда өзін-өзі бағалау деңгейі қалыпты, бірақ ата-ананың қолдауы азайған сайын бұл көрсеткіш төмендейттінін, эмоциялық қолдауға ие балалар өз-өзіне сенімді, ашық, белсенді, ал керісінше, эмоциялық қолдауы төмен отбасындағы балаларда сенімсіздік, тұйықтық белгілері байқалатынын тұжырымдауға болады. Осыған орай, ата-аналармен арнайы психологиялық тренингтер, кеңес беру жұмыстарын ұйымдастыру,

мектепке дейінгі мекемелерде «ата-ана - бала» қарым-қатынасын нығайтатын бағдарламалар енгізу ұсынылады.

Әдебиеттер:
1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. - Москва: Педагогика, 1991. - 94 с.
2. Сапожникова И.В. Формирование самооценки у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. - 2018. - №2. - С. 120-126.
3. Баймуканова А.К. Мектепке дейінгі жастағы балалардың тұлғалық дамуы мен өзін-өзі бағалауының қалыптасуы // Психология және педагогика. - 2021. - №4. - Б. 45-50.
4. Нұртазина Ж.Н., Садуова К.А. Мектепке дейінгі педагогика. - Алматы: Қазақ университеті, 2020. - 244 б.
5. Баранов А.А., Панферов В.Н. Эмоциональное благополучие ребенка в семье. - М.: Сфера, 2007. - 128 с.
6. Серикбаева Р.Ш. Ата-ананың эмоционалды қолдауы және оның баланың тұлғалық дамуына әсері. - Астана: Ұлттық білім академиясы, 2022. - 112 б.

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ У МОЛОДЫХ СУПРУГОВ

Шульгина М.В.
Капбасова Г.Б.

Кризис института семьи, сопровождающийся уменьшением стабильности браков, является одной из наиболее актуальных проблем современного общества. Его проявления очевидны: увеличение количества разводов и повторных браков, снижение рождаемости, рост числа неполных семей, распространение внебрачных отношений, предпочтение гражданского брака официальному и его широкое общественное одобрение.

Исследование удовлетворенности браком у молодых супругов, является актуальным и важным направлением в области психологии. На этапе ранних лет совместной жизни молодые супруги сталкиваются с множеством вызовов и изменений, которые могут оказывать влияние на их отношения и общее ощущение удовлетворенности браком. Проблемы, такие как адаптация к новым жизненным ролям, согласование индивидуальных ценностей и целей, а также преодоление бытовых и финансовых трудностей, становятся важными аспектами, которые влияют на эмоциональное состояние и гармонию в семье.

Ранний этап брака является критическим для формирования устойчивых отношений, и именно в этот период часто возникают конфликты, недопонимания и разногласия, которые могут привести к снижению удовлетворенности супругов. Изучение факторов, влияющих на удовлетворенность браком в первые годы совместной жизни, поможет выявить ключевые моменты, на которых необходимо акцентировать внимание в процессе профилактики семейных кризисов. Кроме того, исследование удовлетворенности браком важно для развития практической психологии и семейной терапии. Оно может стать основой для разработки рекомендаций для

специалистов, работающих с молодыми семьями, а также для совершенствования образовательных программ, направленных на подготовку супругов к семейной жизни.

Цель статьи: определение факторов и особенностей, влияющих на удовлетворенность браком.

Формирование модели семьи происходит в начале семейных отношений – определение общих семейных ценностей, деление обязанностей, определение роли каждого из партнеров.Это приводит к выбору таких отношений, которые будут удовлетворять двух партнеров, из этого и складывается благополучие семьи. Успешное прохождение этапа адаптации позволяет молодым супругам создать прочный и благополучный союз. Благополучная семья - это полносоставный, нравственно и духовно прочный союз, определяющий развитие будущего поколения. В такой семье удовлетворяются эмоциональные, психологические и материальные потребности каждого, обеспечивается безопасная и стабильная среда для развития личности.

Важным фактором супружеских отношений или семьи в целом является удовлетворенность браком. В психологии удовлетворенность браком складывается из ряда оценок в зависимости от предпочитаемой модели семьи, есть множество авторов, дающих определение «удовлетворенности браком».

Ю.Е. Алешина считает, что «удовлетворенность браком - это субъективная оценка каждым из супругов характера их взаимоотношений». Семья при этом рассматривается с точки зрения ее собственных динамических изменений, аналогичных процессам в малой группе [1].

В.А. Сысенко обозначает, что «удовлетворённость семейной жизнью понятие очень широкое и включает степень удовлетворения всех потребностей личности. Для каждого из супругов в браке должен быть достигнут какой-то минимально необходимый уровень удовлетворения потребностей, за пределами которого уже возникает дискомфорт, формируются и закрепляются отрицательные чувства и эмоции» [2].

С.И. Голод характеризует удовлетворенность браком как:«результат адекватной реализации представления (образа) о семье, сложившегося в сознании человека под влиянием встреч с различными событиями, составляющими его опыт (действительный или символический в данной сфере деятельности» [3].

Подводя итоги, можно сказать, что удовлетворенность браком это характеристика супружеских взаимоотношений, которая является субъективной и отражает оценку супругов по отношению друг к другу и своему браку. Она формируется на основе личного опыта, ожиданий и уровня удовлетворения различных потребностей личности в браке. Удовлетворённость браком является важным индикатором стабильности и благополучия семьи, а также эмоционального и психологического состояния её членов.

На повышение и стабильность удовлетворенности браком оказывает влияние множество факторов. Эти факторы можно разделить на несколько групп: межличностные, социальные и бытовые, культурные и семейные

установки.

1. Межличностные факторы: общение, доверие, эмоциональная близость. Одним из ключевых факторов удовлетворённости в браке является удовлетворение потребностей в семейно-брачных отношениях, таких как необходимость в общении, открытости, домашней помощи и поддержке. Если супруги могут открыто и честно супруги могут общаться друг с другом, их уровень удовлетворённости браком будет высоким. Ожидания и потребности в этих аспектах могут различаться, однако, их удовлетворение является основой для благополучных отношений.

Сходство или различия в отношении ожиданий от брака и методов урегулирования конфликтов также является межличностным фактором. Если супруги имеют схожие представления о том, как должны развиваться отношения и как решать возникающие проблемы, это способствует большему взаимопониманию и гармонии в семье. В отрицательном случае различия в подходах к решению конфликтов могут вызывать напряжение и неудовлетворённость.

Мера сексуальной удовлетворённости супругов также непосредственно влияет на межличностные факторы, так как интимная сфера играет важную роль в эмоциональной близости и стабильности отношений. С.И. Голод указывает, что среди супругов, которые испытывают неудовлетворённость в сексуальной жизни, значительно ниже уровень удовлетворённости браком, что может привести к эмоциональному отдалению и напряжённости [3].

2. Личностные характеристики. Мотивы вступления в брак - это важный личностный фактор, который влияет на удовлетворённость отношениями. В благополучных союзах, как показывает исследование, основным мотивом вступления в брак у 69% мужчин и 71% женщин является любовь, в то время как у 15% женщин и 19% мужчин - это симпатия [3].

Удовлетворение эмоционально-психологических потребностейявляется важным аспектом личностных характеристик. Эти потребности, такие как ощущение поддержки, принятия и безопасности, играют ключевую роль в психической стабильности человека и в целом в его благополучии. Эмоционально удовлетворённые супруги с высокой степенью доверия к партнёру, как правило, имеют более стабильные и гармоничные отношения, что повышает общий уровень удовлетворённости браком.

3. Социальные и бытовые аспекты. Разделение домашнего труда является важным социальным аспектом, влияющим на семейные отношения. Исследования показывают, что в семьях, где обязанности поровну делят супруги, уровень удовлетворённости браком значительно выше. В тех семьях, где все обязанности по дому берёт на себя только женщина, показатель удовлетворённости составляет 58%, а если муж оказывает помощь, этот показатель возрастает до 89%. При равномерном распределении обязанностей между партнёрами уровень удовлетворённости может достичь 93%. Это подтверждает важность совместной ответственности и поддержки в быту для общего благополучия семьи.

Удовлетворённость работой также играет важную роль в социальном аспекте. Женщины, которые считают свой брак счастливым, в 43% случаев удовлетворены своей профессиональной деятельностью. При этом, как только 15% считают свою работу неудовлетворительной. Мужчины также демонстрируют связь между карьерными успехами и состоянием отношений в семье: успехи на работе способствуют укреплению отношений, а неудачи могут привести к напряжению в браке.

4. Культурные и семейные установки. Количество детей в семье тесно связано с культурными и семейными установками, которые формируют традиции и ожидания относительно деторождения. В культурах, где большое количество детей считается благословением, чаще наблюдается более высокий уровень удовлетворённости браком, что может быть связано с укреплением семейных связей и усилением чувства общей цели. Однако этот фактор также зависит от индивидуальных предпочтений супругов и их финансовых возможностей.

Культурные установки и родительские модели влияют на восприятие брака и семейных ролей, что определяет в дальнейшем способы разрешения конфликтов и взаимодействия между партнёрами. Стремление соответствовать культурным ожиданиям и семейным традициям может оказывать как положительное, так и негативное влияние на степень удовлетворённости в браке.

Бесспорно, что данных факторов намного больше и все они неравнозначны, и в любой отдельной ячейке общества каждый из факторов представляет различную значимость [4].

Кроме факторов, для удовлетворенности браком важно учитывать особенности первых лет брака. Как уже говорилось первые годы брака – это время адаптации, формирования совместных привычек и укрепления эмоциональной связи между супругами. В этот период молодая семья сталкивается с рядом психологических и социальных задач, от решения которых во многом зависит дальнейшее благополучие отношений.

Психологическая перестройка является важной частью адаптации к браку. Каждый человек приходит в семейную жизнь с определёнными ожиданиями, но реальность может отличаться. Понимание этой разницы и готовность к компромиссам помогают создать гармоничную атмосферу [5].

Бытовые привычки и повседневные задачи могут неожиданно стать причиной конфликтов, особенно если представления о распределении обязанностей различаются. Способность договариваться и уважать труд друг друга позволяет избежать недовольства и укрепить партнёрские отношения.

Эмоциональная устойчивость тоже важна в первые годы брака. В этот период супруги учатся реагировать на стрессовые ситуации вместе, поддерживать друг друга и находить способы справляться с трудностями. Чем больше доверия и открытости, тем легче преодолевать кризисные моменты [6].

Формирование общего будущего - важный процесс, требующий взаимопонимания. Супруги начинают строить долгосрочные планы, обсуждать

цели и мечты. Совместное планирование помогает укрепить уверенность друг в друге и создать ощущение стабильности.

Развитие личных границ - ещё один аспект первых лет брака. Очень важно сохранить индивидуальность, уважать пространство друг друга и поддерживать личные интересы. Гармония в отношениях строится на балансе между совместной жизнью и личным развитием.

Удовлетворенность браком это важный показатель качества супружеских отношений и психологического благополучия партнеров. В первые годы супруги сталкиваются с множеством этапов, на которых брак является по особенному хрупким и может распасться.

Таким образом, теоретический анализ показывает, что на удовлетворенность браком влияют не только индивидуальные особенности партнеров, но и межличностные и социальные факторы. Эмоциональная близость, уровень взаимопонимания, способность к компромиссу, а также сформированность семейных ценностей играют ключевую роль в устойчивости молодого брака.Обобщение исследований подчеркивает важность комплексного подхода к изучению данного явления с учетом культурных, социальных и личностных особенностей. Полученные теоретические данные могут стать основой для разработки программ психологического сопровождения молодых семей, направленных на профилактику конфликтов и повышение удовлетворенности браком.

Литература:

1. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование - М.:Независимая фирма «Класс», 1999. - 208 с.
2. Сысенко В.А. Устойчивость брака: проблемы, факторы и условия. - М.: Финансы и статистика, 1981. - 199 с.
3. Голод С.И. Личная жизнь: любовь, отношения полов. - Л.: Знание, 1990. - 32 с.
4. Романова Е.С. Факторы, оказывающие влияние на удовлетворенность браком // Психология, социология и педагогика. - URL: https://psychology.snauka.ru/2014/06/3293.
5. Калмыкова Е.С. Психологические проблемы первых лет супружеской жизни // Вопросы психологии. - 2002. - №3. - С. 83-90.
6. Лепёхан Н.Н. Устойчивость супружеской пары: обеспечение вневременной перспективы // Современная христианская психология и антропология: актуальные вопросы: Материалы всероссийской конференции. - СПб., 2020. - С. 49-62.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

Югай Е.В.
Капбасова Г.Б.

В современных реалиях, как и на протяжении десятка веков назад, взаимоотношения между родителями и детьми, носят остросоциальных характер, в следствии влияния поведенческих, социальных, эмоциональных

факторов. Это в свою очередь определяет актуальность и важность исследований в области детско-родительских взаимоотношений.

Родители - многофункциональный термин, бывают биологические родители, бывают приемные родители, а бывает и вовсе родители, не имеющие гендерную идентичность, в следствии чего их невозможно классифицировать как ближайших родственников ребенка, то есть как отца и мать.

Тем не менее, концептуальная сущность родителей остается неизменной, родители в характерном понятии должны воспитывать ребенка, предоставлять весь спектр необходимых возможностей, нести ответственность за ребенка и обеспечить ему достойное взросление.

В соответствии с кодексом Республики Казахстан «О браке (супружестве) и семье» а именно 70 статьей «Права и обязанности родителей по воспитанию и образованию ребенка», родители, воспитывающие ребенка, несут ответственность за обеспечение необходимых условий жизни для его физического, психического, нравственного и духовного развития, формирование законопослушного поведения [1]. В связи с этим можно сделать характерные выводы, которые заключаются в том, что:

- родители несут ответственность за воспитание детей как на законодательном, так и на нравственно-социальном уровне;
- на родителей возлагаются определенные права и обязанности по воспитанию детей, которым необходимо следовать и исполнять их.

В целом стоит понимать, что детско-родительские взаимоотношения являются новообразующими составляющими в вопросах успешности ребенка и его социальной интеграции в обществе. Поэтому целью данной статьи является теоретическое исследование детско-родительских взаимоотношений.

Известны работы, посвященные проблеме детско-родительских взаимоотношений, например, А.Я. Варга и В.В. Столин в своих исследованиях, посвященных методикам и интерпретациям родительских отношений, описывают что «структура детско-родительских отношений состоит из эмоционального компонента, поведенческого (регулятивного компонента), когнитивного компонента, ценностно-нормативного компонента» [2; 48].

В контексте типологического разделения по степени выраженности эмоциональной вовлеченности и контроля, в сегменте детско-родительских взаимоотношенийвыделяются следующие концептуально-базовые стили воспитания детей [3,4]:

-авторитарный;
-авторитетный;
-попустительский;
-индифферентный.

Под авторитарным стилем воспитания как отмечает А.В. Орлова понимается прежде всего жесткая дисциплинарная ответственность ребенка перед родителями, динамичный уровень требовательности родителей или одного из родителей к ребенку, сопровождающаяся чрезмерным контролем за деятельностью ребёнка [3,4].

Под авторитетным стилем воспитания понимается наиболее жесткий и регулируемый вид детско-родительских взаимоотношений [4]. Поскольку в соответствии с данным стилем родители реорганизуют также высокую требовательность к ребенку,но при этом сопровождают ее теплым и комфортным взаимоотношениями и коммуникациями. Следовательно, авторитарный стиль воспитания характеризуется достаточно высокими колебаниями, начиная от высокой любви и заканчивая тотальным контролем над поведениемк ребенку.

Под попустительским (либеральным) стилем воспитания понимается как правило находящийся в референтных значениях уровень контроля, требовательности к ребенку.

Под индифферентным стилем воспитания понимается полное безразличие родителей в вопросах воспитания и жизнедеятельности ребенка, как таковой контроль отсутствует, поддержка и вовлеченность тоже, ребенок передан в собственность самому себе. На практике, наиболее часто все же встречаются два стиля воспитания детей в контексте детско-родительских взаимоотношений - авторитетный и попустительский.

Следовательно, важнейшей характеристикой детско-родительских отношений является их динамичность, то есть способность изменяться в зависимости от возрастных особенностей ребёнка, изменения внешних условий, личностного развития как детей, так и родителей.

К.С. Гордеев в своей работе отмечает, что самыми важным фактором в детско-родительских взаимоотношениях является «высокий уровень эмоциональной вовлеченности родителей в жизнь ребенка» [5;34].

На каждом возрастном этапе ребёнка отношения с родителями приобретают новые формы и содержание, что требует от родителей гибкости, психологической чуткости и готовности к трансформации своей родительской роли.

В соответствии с исследованиями существует несколько моделей возрастного развития детей [5].

Ранний детский возраст (период с 1 месяца до 3 лет), ребенок детерминирует полученную информацию как губка, в данном возрасте родительское влияние наиболее активно, поскольку зависимость ребенка обусловлена факторами выживания.

Ребенок в данном возрасте требует особого отношения к себе – больше телесного контакта, повышенная эмоциональная и физическая близость с родителями и т.д.

Вследствие данных факторов у ребенка раннего детского возраста формируется привязанность к родителям, которая со временем будет только крепнуть.

Дошкольный возраст от (3 до 6 лет) наиболее примечателен с точки зрения психоэмоционального восприятия и само идентичности, поскольку у ребенка начинает сформировываться мировоззрение, появляются базовыми коммуникативные навыки, ребенок получает характерную для своего возраста

автономию в осуществлении деятельности.

Вследствие данных директив родительское отношение к ребенку также адаптируется, поскольку их прямая обязанность в данном возрасте - внедрить в поведение ребенка социально-одобряемые нормы поведения.

Младший школьный возраст (от 7 до 11 лет), пик активности детского восприятия, поскольку ребенок непосредственно участвует в жизни социума, проводит активное взаимодействие со своими сверстниками.

Это в свою очередь требует от родителей, достаточных компетенций, чтобы сформировать в поведенческих привычках чада, нравственные ценности, мотивацию и всяческими способами оказывать моральную поддержку для борьбы с появляющимися вызовами и проблемами.

Заключительным этапом является подростковый возраст (от 12 до 17 лет), когда наступает половое созревание, происходит активное вырабатывание гормонов, стимулируется увеличение вторичных половых признаков.

Это влияет и на эмоциональный фон, и на психическое состояние, и на прочие особенности поведения подростков. Вследствие этого взаимоотношения между родителями и детьми в данный отрезок времени могут ухудшаться, ребенок жаждет свободы, автономии и независимости, отчего вступает в конфликты с родителями. В данный период родителям необходимо в обязательном формате выявлять точки соприкосновения, не обострять ситуацию и находить компромиссы.

На наш взгляд, детско-родительские взаимоотношения рассматриваются в междисциплинарном контексте, включая как психологическую составляющую, так и педагогическую, социологическую и даже культурологическую перспективу. Это обусловлено их сложной природой и множественностью функций, среди которых основными являются воспитательная, поддерживающая, направляющая и корректирующая.

Таким образом, различные классификации родительских позиций, стилей воспитания и типов привязанности позволяют выделить как адаптивные и благоприятные формы взаимодействия (например, стиль воспитания, основанный на доверии, уважении и поддержке), так и деструктивные модели, способствующие развитию у ребенка неуверенности, тревожности, агрессии или социального отвержения (такие как гиперопека, безразличие и эмоциональное отвержение).

Эффективность и гармоничность детско-родительских отношений во многом зависят от уровня родительской рефлексии, готовности к принятию индивидуальности ребенка, эмоциональной чуткости, способности к диалогу и совместному решению проблем, а также от внутреннего согласия родителей со своей воспитательной ролью и личностной зрелости.

Литература:

1. Кодекс Республики Казахстан от 26 декабря 2011 года № 518-IV «О браке (супружестве) и семье» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 11.01.2025 г.). - https://adilet.zan.kz/rus/docs/K1100000518

2. Варга А.Я., Столин В.В. Опросник родительского отношения: методика и

интерпретация. - М.: Институт психотерапии, 2002. - 48 с.
3. Орлова А.В. Стиль семейного воспитания как фактор, влияющий на развитие уверенности у детей школьного возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. - 2017. - Т.6. - №. 3 (20). - С. 316-318.
4. Шишкина Ю.М., Алиева Л.Э. Авторитарный стиль воспитания // Сб. статей Национальной (Всероссийской) научно-практической конференции "Инновационные механизмы решения проблем научного развития" - УФА: ООО Омега сайнс, 2021. - С. 173.
5. Гордеев К.С. Либеральный стиль воспитания // Современные научные исследования и инновации. - 2019. - №. 1. - С. 34-34.

ТРАНСФОРМАЦИЯ РОЛИ ОТЦА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Якушева И.В.
Жуматова Н.Ж.

В последние десятилетия роль отца в семье и обществе претерпела значительные изменения. Если раньше отец воспринимался как строгий авторитет и главный кормилец в семье, то сегодня его образ обретает все больше новых граней, и он уже становится активным участником в воспитании детей и равноправным партнерам в домашних делах. Эти изменения говорят о глубоких социальных и культурных сдвигов, которое были вызваны изменению гендерных ролей, развитием экономики и влияние современных тенденций. Современный отец все чаще выступает не только в роли авторитета, но и заботливого родителя, открыто показывающего свои эмоции и любовь через диалог.

На протяжении веков роль отца в обществе определялась устоявшимися социальными и культурными нормами, которые отражали патриархальную структуру семейных отношений. Отец воспринимался как главная фигура семьи, основная задача которого заключалась в обеспечении материального благополучия и поддержания дисциплины. Это представление сложилось благодаря религиозными традициями, экономическими реалиями и общественными установками которые диктовали четкое разделение обязанностями между мужчиной и женщиной. Еще в недавнем прошлом в обществе зачастую был пример негативного сформировавшегося образа, отца, не занимающегося детьми, бросившего семью, уклоняющегося от уплаты алиментов. Примерно с этого периода началась тенденция отчуждения отцов.

Формирование таких стереотипов стало результатом многовекового разделения гендерных ролей, где мужчина воспринимался как добытчик, а женщина - как хранительница очага. Этот подход укоренился в традициях воспитания и обществе, где мальчиков с раннего возраста ориентировали на достижение внешних успехов, карьерный рост и материальное обеспечение семьи. При этом вопросы, связанные с ведением домашнего хозяйства, воспитанием детей и эмоциональной поддержкой, оставались исключительно в зоне ответственности женщин. В эпоху XX века это разделение усилилось государственной политикой, которая подчеркивала важность трудовых

достижений и коллективного блага, отодвигая на второй план семейные роли. Мужчин не учили заботиться о доме или активно участвовать в жизни своих детей, что привело к тому, что они зачастую оказывались беспомощными в бытовых вопросах. Женщина в этой системе не только работала наравне с мужчиной, но и несла на себе основное бремя домашних обязанностей, превращая семейную жизнь в зону, где у мужчины практически не оставалось пространства для участия. Такая система воспитания и распределения ролей привела к поколенческому отчуждению отцов от семьи, закрепляя их пассивное отношение к дому и детям, что стало одной из причин формирования устойчивого стереотипа о «бытовой несостоятельности» мужчин.

В современной социологии существует термин «бытовой инвалид», описывающий человека, неспособного самостоятельно справляться с элементарными бытовыми задачами. Примером такого поведения может служить ситуация, которая чаще всего встречалась. Мужчина практически полностью зависел от женского пола в вопросах повседневной организации: только женщина могла точно знать где лежат его вещи, так как в те времена эта была исключительно ее зона ответственности, в ситуациях, когда женщина временно отсутствовала из-за работы, болезни или иных обстоятельств, многие мужчины оказывались неспособны справиться с задачами по уходу за детьми, включая их кормление. Такое положение вещей усугублялось отсутствием какой-либо подготовки мужчин к выполнению подобных обязанностей, в рамках воспитания в семье. Даже телесные наказания считались нормой в воспитании детей. Основой семейного воспитания зачастую становился не взаимный диалог и уважение, а страх. Такой подход формировал не только индивидуальные травмы, но и оказывал влияние на целые поколения, оставляя глубокий след в сознании детей.

В XX веке у отцов доминировали два принципа воспитания: через страх и через авторитет. Наказание ремнем стало инструментом поддержания контроля - физического, морального и психологического. Этот подход находил отражение не только в семейной жизни, но и в общественных структурах. Страх перед наказанием с раннего детства, культивируя боязнь провала, осуждения и порицания. На всех уровнях, от семейного круга до государственного управления, применялись методы давления - увольнения, выговоры, штрафы, партийные взыскания. Таким образом, система поощряла подчинение через страх, формируя культуру, где наказание являлось ключевым элементом социальной иерархии.

Исследование W.C.A. Mackey [1], посвящённое изучению особенностей взаимодействия мужчин и женщин с детьми в 18 различных культурах, подтвердило наличие этнокультурных различий в контактах с детьми, но не выявило существенных гендерных отличий в способах взаимодействия. Кроме того, в ходе исследований был отмечен разрыв между нормативными стереотипами и реальным поведением родителей. Таким образом, традиционное разделение родительских функций на отцовские и материнские носит условный характер. До второй половины XX века исследования детско-

родительских отношений преимущественно фокусировались на взаимодействии «мать-ребёнок». Лишь в конце 1970-х годов внимание психологов начало переключаться на роль отца. Прежнее игнорирование фигуры отца в воспитании объяснялось распространёнными в обществе стереотипами, согласно которым забота о ребёнке и его воспитание считались исключительно женской обязанностью. Однако во второй половине XX века в ряде стран произошёл пересмотр традиционных ценностей, что привело к расширению прав и возможностей женщин как в обществе, так и в семье.

Первые исследования в этой области касались детей, растущих без отца, и изучали их развитие в сравнении с детьми из полных семей. Например, лонгитюдное исследование Й. Лангмейера и З. Матейчека показало, что дети, рождённые вне брака, чаще демонстрируют признаки неблагополучного развития по сравнению со сверстниками из полных семей [2]. Установлено, что дети, растущие без отца, чаще имеют проблемы со здоровьем, чаще госпитализируются, а их заболевания обычно протекают тяжелее. Учёные связывают это с тем, что материнство без поддержки партнёра накладывает на женщину значительные ограничения и трудности, что может приводить к эмоциональному и физическому отдалению матери от ребёнка. Кроме того, отсутствие мужского примера в семье создаёт сложности для мальчиков в освоении гендерных ролей, что затрудняет их социализацию и развитие поло-ролевого поведения [3].

Эти изменения в понимании роли отца и влияния его присутствия становятся особенно значимыми в контексте современной семьи, которая претерпевает глубокие преобразования под влиянием трансформации общественных норм, культурных ожиданий и социально-экономических условий. И.С. Кон подчеркивает: «Настоящий мужчина сегодня - не только "силовик", но и ученый, инженер, художник, поэт-лирик и просто ласковый отец, а разные виды деятельности предполагают неодинаковые психологические свойства» [4]. В этом контексте роль отца в семье проходит через кардинальные изменения. Если в традиционных представлениях отец воспринимался в первую очередь как кормилец и защитник, то в XXI веке его функции становятся более разнообразными и гибкими, что открывает новые перспективы для взаимодействия с детьми и партнером. Во второй половине XX века с развитием движения за равенство полов, изменением представлений о семье и активным вовлечением женщин в рынок труда началось переосмысление гендерных ролей. Отцы стали больше вовлекаться в воспитание детей, что способствовало постепенному переходу от традиционной модели патриархата к модели партнерской семьи. «Идеалы мужественности и женственности сегодня, как никогда, противоречивы: традиционные черты в них переплетаются с современными, они значительно полнее, чем раньше, учитывают многообразие индивидуальных вариаций.

Общая тенденция развития в этой области заключается в ослаблении былой поляризации половых ролей и связанных с ними социокультурных стереотипов. В этих условиях социальные роли мужчины и женщины перестают казаться

полярными, взаимоисключающими, открывается возможность разнообразных индивидуальных сочетаний, в том числе и в плане родительских функций» [5]. Сегодня отец воспринимается как полноценный участник воспитательного процесса, который не только обеспечивает семью материально, но и активно участвует в жизни детей. Одним из ключевых изменений стало осознание важности эмоциональной связи между отцом и ребёнком. Ранее такие связи считались «обязанностью матери», однако опыт показывает, что участие отца в эмоциональном воспитании играет не менее важную роль. Например, дети, чьи отцы активно участвуют в их жизни, демонстрируют более высокую самооценку, лучше адаптируются к стрессу и легче строят социальные связи. Эмоциональная вовлеченность отца проявляется в совместных играх, обсуждении детских проблем, поддержке в трудных ситуациях и простом «быть рядом», когда это нужно.

Супружеские отношения также проходят через изменения. Если ранее воспитание детей считалось зоной ответственности матери, то сегодня всё больше семей строят воспитательный процесс на принципах равноправия. Отцы берут на себя такие задачи, как уход за ребёнком, помощь в обучении, посещение школьных мероприятий. Это не только укрепляет семейные связи, но и помогает детям видеть более широкий спектр гендерных ролей. Современные отцы начинают играть активную роль уже с первых дней жизни ребёнка. Это включает помощь в уходе за младенцем, участие в кормлении, укладывании спать, а также взаимодействие через игры и разговоры. Такие действия положительно сказываются на когнитивном и эмоциональном развитии детей.

Несмотря на позитивные изменения, новая роль отца сталкивается с рядом вызовов, которые требуют внимания со стороны общества и самого мужчины. Традиционные представления о мужественности всё ещё оказывают давление на мужчин. Общество зачастую ожидает от мужчины, что он будет обеспечивать семью, демонстрировать силу и решимость, в то время как забота о детях остаётся «второстепенной» задачей.Многие отцы боятся осуждения или непонимания, если начинают активно участвовать в воспитательном процессе, особенно в традиционных или консервативных культурах. Современные мужчины часто сталкиваются с необходимостью совмещать профессиональные обязанности и участие в семейной жизни. Отцы, желающие проводить больше времени с детьми, нередко чувствуют давление со стороны работодателей, которые ожидают полной отдачи на работе. В то же время недостаточно развитая инфраструктура - такие как гибкие графики работы, декретные отпуска для отцов - создаёт дополнительные барьеры.

Включение в воспитательный процесс требует от мужчины переосмысления своей роли в семье. Это может быть связано с внутренними конфликтами, чувством неуверенности или недостатком опыта. Например, некоторые мужчины испытывают сложности с выражением эмоций или установлением эмоционального контакта с детьми из-за отсутствия подобных моделейповедения в их собственных семьях. Несмотря на трудности, новая

роль отца открывает множество возможностей как для самих мужчин, так и для их семей. Активное участие в жизни детей способствует улучшению эмоционального благополучия мужчин. Отцы, которые проводят больше времени с детьми, могут чаще испытывают чувство удовлетворения и счастья. Кроме того, это помогает снизить уровень стресса и укрепить семейные связи. Дети, воспитываемые отцами, которые активно участвуют в их жизни, демонстрируют более высокий уровень когнитивного и социального развития. Они лучше справляются с трудностями, легче адаптируются к изменениям, обладают развитым эмоциональным интеллектом. Вовлечённое отцовство способствует разрушению стереотипов и формированию более справедливых моделей взаимодействия в семье. Это позволяет детям видеть пример равноправного распределения обязанностей и способствует формированию у них уважительного отношения к обеим гендерным ролям. Расширение роли отца способствует постепенному изменению общественных норм. Сегодня всё больше организаций внедряют программы поддержки отцовства, включая гибкие графики работы, отпуска по уходу за ребёнком, образовательные программы для молодых отцов.

«Одна из первейших обязанностей всякого гражданина и отца семейства, - писал Ушинский, - приготовить из своих детей полезных для общества граждан; одно из священных прав человека, рождающегося в мире, - право на правильное и доброе воспитание» [6]. Современная роль отца в семье больше не ограничивается традиционными функциями кормильца и защитника. Сегодня отцовство становится комплексным, включающим эмоциональное взаимодействие, заботу и поддержку. Эта трансформация приносит множество выгод как для самих мужчин, так и для их семей, однако требует значительных усилий по преодолению стереотипов и созданию условий для полноценного вовлечения отцов в жизнь детей. Продолжение этих изменений возможно только при активной поддержке общества, работодателей и государственных институтов, а также при готовности самих мужчин переосмысливать свои роли в семье и становиться более открытыми и вовлечёнными родителями.

Литература:

1. Mackey W.C.A. Cross-Cultural Perspective on Perseptions of Paternalistic Deficiencies in the Unated States: The Myth of the Derelict Daddy // Sex Roles. - 1985. -Vol.2. - p. 513.
2. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. - Прага, 1984. - С. 460.
3. Алешина Ю.Б., Воловик А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. - 1991. - № 4. - С. 33-34.
4. Кон И.С. Гегемонная маскулинность как фактор мужского (не) здоровья // Социология: теория, методы, маркетинг. - 2008. - № 4. - С. 5-16.
5. Рамих В.А. Материнство и культура (философско-культурологический анализ). - Ростов на/Д, 1997. - С. 2-3.
6. Казимирский В.И., Казимирская Т.А. Экология чувств. Истоки сохранения духовно-нравственных традиций семейных отношений. - https://flibusta.in/b/201729-ekologiya-chuvstv-istoki-sohraneniya-duhovno

ЭМОЦИОНАЛДЫҚ ТҰРАҚТЫЛЫҚ ПЕН ДЕНСАУЛЫҚ

Аксакалова Н.С.

Эмоционалдық тұрақтылық адам денсаулығының маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Бұл мақалада эмоционалдық тұрақтылықтың адам психологиясындағы рөлі, оның денсаулыққа әсері және эмоционалдық жағдайдың тұрақтылығын сақтаудың тәсілдері қарастырылады. Эмоционалдық тұрақтылық тек психологиялық денсаулықты сақтауға ғана емес, физикалық денсаулықты нығайтуға да ықпал ететін маңызды фактор болып табылады.

Адамның эмоционалдық жағдайы оның жалпы денсаулығына айтарлықтай әсер етеді. Эмоционалдық тұрақтылық – бұл адамның қиындықтар мен стресстік жағдайларға жауап беру деңгейін және жағымсыз эмоциялармен күресу қабілетін анықтайтын психологиялық қасиет. Эмоционалдық тұрақтылықтың жоғары деңгейі адамның өмір сапасын арттырып, денсаулықты нығайтуға әсер етеді, ал оның төмен деңгейі психосоматикалық аурулардың пайда болуына себеп болуы мүмкін.

Эмоционалдық тұрақтылық адамның психоэмоционалды жағдайын реттеудегі, психологиялық стресстен шығу қабілетіндегі және өзін-өзі бақылау мен сабырлылықты сақтауындағы қабілет ретінде анықталады. Эмоционалдық тұрақтылықтың денсаулыққа ықпалы көптеген ғылыми зерттеулерде дәлелденген. Осы мақалада біз эмоционалдық тұрақтылықтың психологиялық және физикалық денсаулыққа әсерін, оның дамуына әсер ететін факторларды және эмоционалдық тұрақтылықты сақтау әдістерін қарастырамыз [1;22].

Эмоционалдық тұрақтылықтың басты компоненті – адамның өзіндік бақылау қабілеті мен стресс жағдайларына реакциясы. Психологияда бұл қасиет адамның стрессті жеңу қабілеті мен өз эмоцияларын реттеу арқылы байқалады. Эмоционалдық тұрақтылығы жоғары адам қиын жағдайлар мен қиындықтарды оңай жеңеді, өзінің сезімдері мен реакцияларын бақылауда ұстайды. Осы қабілет адамның өзін-өзі бағалау деңгейі мен психологиялық тепе-теңдікке жетуіне мүмкіндік береді.

Зерттеулер көрсеткендей, эмоционалдық тұрақтылық психологиялық денсаулықтың негізі болып табылады. Эмоционалдық тұрақтылықтың төмен деңгейі депрессия, күйзеліс және мазасыздық сияқты психологиялық бұзылуларды тудыруы мүмкін. Керісінше, тұрақты эмоционалды жағдай стрессті азайтып, жақсы көңіл-күй мен психологиялық күйді сақтауға мүмкіндік береді. Бұл өз кезегінде адамның өмір сүру сапасын жақсартуға әсер етеді.

Эмоционалдық тұрақтылықтың денсаулыққа әсері тек психологиялық күймен шектелмейді. Психосоматикалық зерттеулердің нәтижелері

эмоционалдық тұрақсыздықтың физикалық денсаулыққа да әсер ететінін көрсетті. Әсіресе, стресстің ұзаққа созылуы мен эмоционалдық тұрақсыздық ағзада түрлі аурулардың дамуына себеп болады. Мысалы, жүрек-қантамыр жүйесінің аурулары, асқазан-ішек аурулары, иммундық жүйенің әлсіреуі, сондай-ақ ұйқының бұзылуы сияқты денсаулық мәселелері эмоционалдық тұрақсыздықтың әсерінен пайда болуы мүмкін [2; 25].

Эмоционалдық тұрақтылықтың жоғары деңгейі ағзаның қорғаныс қабілетін арттырып, стресстік жағдайларға жауап ретінде жүйке жүйесінің дұрыс жұмыс істеуін қамтамасыз етеді. Сонымен қатар, адамның иммундық жүйесі мен гормондық теңгерімін қолдай отырып, денсаулығын сақтауға ықпал етеді.

Эмоционалдық тұрақтылықты сақтау үшін бірнеше әдістер мен тәсілдер ұсынылады:

Стрессті басқару: эмоционалдық тұрақтылықты нығайту үшін стресс деңгейін бақылау қажет. Бұл үшін релаксация әдістерін, медитацияны және терең тыныс алу жаттығуларын қолдануға болады. Бұл әдістер стрессті жеңілдетуге және эмоционалды тепе-теңдікті сақтауға көмектеседі.

Физикалық белсенділік: жаттығулар мен спортпен айналысу эмоциялық тұрақтылықты арттыруға ықпал етеді. Бұл физикалық жаттығулар жүйке жүйесін тыныштандырып, жағымсыз эмоциялар мен стресс деңгейін төмендетеді.

Әлеуметтік қолдау: жақын адамдармен және достармен байланыс эмоционалдық тұрақтылықты қолдаудың маңызды аспектісі болып табылады. Тұрақты әлеуметтік қолдау стресс деңгейін төмендетіп, адамның психоэмоционалды жағдайын жақсартады.

Өзін-өзі бағалау және өзін-өзі тану: эмоционалдық тұрақтылықты дамыту үшін өзін-өзі бағалау мен өзін-өзі танудың маңызы зор. Күнделікті өзін-өзі бақылап, өз сезімдеріне назар аудару адамның эмоционалдық жағдайын жақсартуға мүмкіндік береді.

Когнитивті әдістер: позитивті ойлау және негативті ойларды бақылау арқылы эмоцияларды басқаруға болады. Бұл әдіс адамның өз эмоцияларына деген көзқарасын өзгертуге көмектеседі және психоэмоционалды тепе-теңдікті сақтауға ықпал етеді.

Эмоционалдық тұрақтылық денсаулықтың барлық аспектілеріне оң әсер етеді. Адамдардың стресс жағдайларына дұрыс жауап беруі және эмоцияларын басқаруы денсаулықты нығайтады және жалпы өмір сүру сапасын арттырады. Эмоционалдық тұрақтылықтың маңызы денсаулықтың болашағына әсер етеді, себебі тұрақты психоэмоционалды жағдай ағзаға тиімді жұмыс істеуге мүмкіндік береді [3; 196].

Қорытындылай келе эмоционалдық тұрақтылық – адамның психологиялық денсаулығының негізі болып табылатын маңызды қасиет, сондай-ақ ол физикалық денсаулықты нығайтуда да маңызды рөл атқарады. Эмоционалдық тұрақтылық адамның стресс жағдайларына, қиыншылықтарға және күйзелістерге қалай жауап беретінін анықтайды. Бұл қасиет адамның жалпы өмір сүру сапасына, ұзақ өмір сүруіне, және денсаулығын сақтауына ықпал

етеді. Эмоционалдық тұрақтылықты зерттеу барысында оның психологиялық және физикалық денсаулыққа тигізетін әсері терең түсінілген.

Психологиялық тұрғыдан алғанда, эмоционалдық тұрақтылық адамға өз эмоцияларын бақылауға, стрессті жеңуге, күйзеліс пен мазасыздықты төмендетуге мүмкіндік береді. Эмоционалдық күйдің тұрақтылығы адамның ішкі тепе-теңдігін сақтауға, өзін-өзі басқаруға және қиындықтарды жеңу қабілетін арттыруға ықпал етеді. Бұл адамдардың жалпы психологиялық жағдайын жақсартып, өмір сапасын арттыруға мүмкіндік береді. Эмоционалдық тұрақтылықтың жоғары деңгейі депрессия мен басқа психологиялық бұзылулардың алдын алады және адамның жалпы көңіл-күйін оңтайландырады. [4; 69].

Физикалық денсаулыққа әсері де айқын көрінеді. Эмоционалдық тұрақтылық ағзаның иммундық жүйесін нығайтып, ағзадағы физиологиялық процестерді оңтайландырады. Стресс пен күйзелістің ұзақ уақыт бойы әсер етуі адамның денсаулығына теріс әсер етуі мүмкін, мысалы, жүрек-қантамыр аурулары, асқазан-ішек бұзылыстары және ұйқының бұзылуы сияқты мәселелердің пайда болуына алып келуі мүмкін. Ал эмоционалдық тұрақтылықты сақтай отырып, ағза жақсы жұмыс істейді, жүйке жүйесі мен гормоналды баланс тұрақталады, бұл өз кезегінде физикалық аурулардың алдын алуға ықпал етеді.

Эмоционалдық тұрақтылықты дамыту және сақтаудың бірнеше тиімді әдістері бар. Біріншіден, **стрессті басқару** маңызды рөл атқарады. Стресс деңгейін бақылау, оны дұрыс реттеу эмоционалдық тұрақтылықтың сақталуына мүмкіндік береді. Бұл үшін медитация, тыныс алу жаттығулары, йога сияқты әдістер қолданылуы мүмкін. Сонымен қатар, **физикалық белсенділік** эмоционалдық тұрақтылықты нығайтуда тиімді тәсіл болып табылады. Жаттығулар мен спорт адамның көңіл-күйін көтеріп, стресс деңгейін төмендетуге көмектеседі.

Әлеуметтік қолдау да эмоционалдық тұрақтылықты сақтау үшін маңызды фактор. Адамның жақындары мен достарының қолдауы, көңіл бөлулері, қиын сәттерде қолдау көрсетуі адамға психологиялық тұрақтылықты сақтауға көмектеседі. **Когнитивті әдістер**, мысалы, позитивті ойлау, негативті ойларды басқару және стресстік жағдайларға қатысты дұрыс көзқарас қалыптастыру эмоционалдық тұрақтылықты дамытуда маңызды. Бұл әдістер адамға өзінің эмоцияларын тиімді басқаруға мүмкіндік береді.

Эмоционалдық тұрақтылық тек психологиялық, бірақ сонымен қатар физикалық денсаулық үшін де маңызды болып табылады. Эмоционалдық күйді басқару және оның тұрақтылығын сақтау адамның өмір сүру сапасын айтарлықтай жақсартады. Эмоционалдық тұрақтылықты арттыру үшін стресс басқару, физикалық белсенділік, әлеуметтік қолдау және когнитивті әдістерді қолдану қажет. Эмоционалдық тұрақтылықтың жоғары деңгейі адамның жеке өмірінде де, кәсіби салада да жоғары нәтижелерге жетуге мүмкіндік береді.

Әдебиеттер:

1. Леви Л.С. Эмоционалдық интеллект және психология. – Мәскеу: Психология және білім

беру институты, 2013.
2. Смит Дж. Стресс және оның денсаулыққа әсері. – Алматы: Мектеп, 2011.
3. Козлов В.И. Психология эмоциялардың. – СПб: Питер, 2008.
4. Власова А.Н. Эмоционалдық тұрақтылықты дамыту әдістері. - Санкт-Петербург: Питер, 2010.

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СРАВНИМОСТИ НА ВОСПРИЯТИЕ ОБРАЗА ТЕЛА У ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ

Архипова К.Р.
Капашева Г.А.

Влияние социальной сравнимости на восприятие образа тела у девочек-подростков является актуальной темой, особенно в условиях современного общества, где медиа и социальные сети оказывают прямое воздействие на процесс формирования самоидентификации и самовосприятия. Подростковый возраст характеризуется стремлением к социализации и поиску одобрения сверстников, что делает девушек особенно уязвимыми к внешним стандартам красоты и идеалам, распространенным в обществе. Взаимодействие с изображениями «идеальных» тел в популярных медиа, как показывают многие исследования, создают у них искаженную самооценку и приводят к негативным последствиям.

Актуальность изучения данного феномена подтверждается ростом числа исследований, посвященных психологии подростков и их взаимодействию с окружающей средой. Понимание механизма социальной сравнимости и того, как он влияет на восприятие образа тела, помогает в разработке эффективных программ профилактики и вмешательства, направленных на формирование позитивного отношения к своему телу и улучшение психоэмоционального состояния девушек. В условиях, когда многие девочки сталкиваются с давлением из вне и настойчивыми ожиданиями со стороны общества, возникает потребность в повышении их осведомленности о влиянии социальных стандартов и развитии умения критического восприятия информации, являясьбазовымфактором для формирования здорового образа тела и уверенности в себе.

Вопросами восприятия образа тела у девочек-подростков занимались многие авторы, среди которых Э. Ашикали, Н.В. Батурина, К.Н. Белогай, Н.Л. Болопольская, Д.А. Бескова, Л.А. Головей, Е.А. Ерохина, Е.В. Зиновьева, Н.А. Каминская, Т.А. Мешкова, И.С. Морозова, П. Ори, В.А. Синельникова, Н.А. Скоблина, Е.Т. Соколова, С.С. Татаурова, А.В. Шишковская, N. Betz, T. Cash, S. Casale, R. Cohen, J. Croll, T. Davison, R. Engeln, J. Fardouly, S. Grabe, L. Ricciardelli и другие авторы.

Социальное сравнение, изначально рассматриваемое как личностная характеристика, сегодня становится комплексным феноменом, которому уделяется все больше внимания в рамках психологии и социального познания.

Развитие технологий и рост популярности социальных сетей существенно изменили форму и содержание взаимодействий между людьми, давая им доступ к большому количеству личной информации, что, в свою очередь, усиливает потребность в сравнительных оценках и влияет на психологическое состояние. Интенсификация данных процессов отражает понимание механизмов социальных сравнений, потому что они формируют личностные качества и становятся значимыми факторами, определяющими эмоциональное благополучие и самооценку [1].

Частое присутствие в социальных сетях приводит к структурным изменениям в восприятии личных достижений и общего удовлетворения жизнью пользователей, что иллюстрируется результатами проведенных исследований. Большой объем информации о жизни других людей, который пользователи получают через масштабные обмены сообщениями и публикациями, способствует постоянным социальным сравнениям, негативно сказывающимся на психическом здоровье. Часто возникающее чувство зависти и недовольства собственной жизнью, зафиксированное в работах ученых, указывает на то, что фотографии «успешных моментов из жизни других» (путешествия, праздники и счастливые семейные моменты) становятся триггерами для эмоциональных переживаний и снижения самооценки [2].

Подростковый возраст у девочек насыщен эмоциональными и физическими изменениями, так как начинаются активные исследования своей индивидуальности и социальных ролей, принимая во внимание мнения окружающих. Современные подростки все чаще воспринимают свое тело как элемент идентичности, отражающий их социальные достижения и амбиции, обозначая принципиальное положение формирования позитивного образа тела как компонента психического здоровья.

Подозрения и предвзятости, возникающие у девочек-подростков относительно собственного тела, имеют предпосылки, связанные с культурными стандартами красоты и влиянием медиа. Подверженные постоянному давлению окружающей среды, они в значительной степени ориентируются на идеалы, которые являются в основном недостижимыми и «искусственными», приводя к внутренним конфликтам и низкой самооценке, когда девочки на постоянной основе сравнивают себя с другими, даже если сами параметры их фигур вполне соответствуют здоровым нормам. Такое состояние усугубляется критикой со стороны сверстников и родных, что создает «закрепленное негативное восприятие» своего тела. Эмоциональная связь с образом тела становится все более сложной, потому что положительные и отрицательные эмоции обостряются под воздействием социальных стандартов [3].

Таким образом, восприятие образа тела у девочек-подростков является процессом, на который влияют внутренние и внешние факторы, включая социальные нормы, культурные ожидания и личный опыт. В данном возрасте девочки часто сравнивают себя с идеализированными образами, представленными в медиа, что приводит к повышенному уровню самосознания

и, в некотором случае, к недовольству собственным внешним видом.

В рамках практической части исследования проведен анализ влияния социальной сравнимости на восприятие образа тела у девочек подростков. Всего в исследовании приняли участие 45 девочек-подростков – учениц 9-10 классов. На рисунке 1 представлена структура выборки по возрасту.

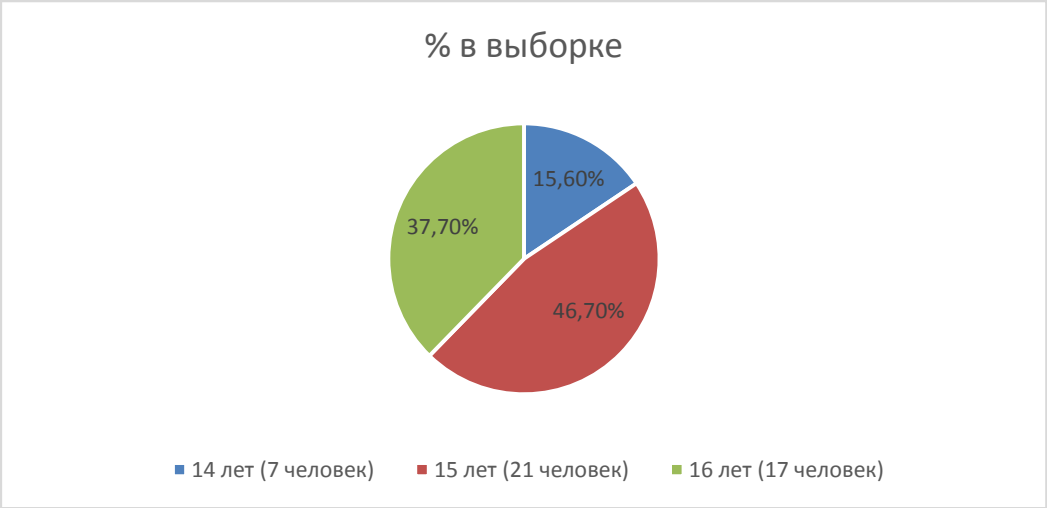


Рисунок 1. Структура выборки по возрасту.

Всего в исследовании приняли участие 22 девятиклассницы и 23 десятиклассницы. Принципиальных отличий по здоровью и успеваемости среди респондентов не отмечено, средний балл по выборке (по всем дисциплинам) – 4,3 балла из 5.

В качестве методик для проведения диагностики выбраны: Шкала ориентации на социальные сравнения (Iowa-Netherlands Comparison Orientation Measure, INCOM), Шкала состояний образа тела (Body Image StatesScale, BISS). Данные методики выбраны в связи с высокой валидностью, которая была определена во многих исследованиях в России, странах СНГ и цикле Европейских исследований. Методики применялись поочередно в индивидуальном порядке - все респонденты заполняли опросы через гугл-формы. В качестве метода выявления взаимосвязи выбран статистико-математический метод U-критерий Манна-Уитни и R-корреляция Спирмена.

Диагностика по шкале INCOM показала высокий уровень ориентации девочек-подростков на социальные сравнения (4,4–4,9) (табл 1,2).

Таблица 1. Результаты диагностики по методике «Шкала ориентации на социальные сравнения»

Шкала	Средний балл
Ориентация на сравнение способностей	4,6
Ориентация на сравнение мнений	4,9
Общий показатель INCOM	4,4

Это связано с возрастными особенностями - стремлением к самоопределению и поиску идентичности.Особенно высок балл по шкале сравнения мнений (4,9), что говорит о значительной роли мнения сверстников в формировании самооценки. Девочки стремятся к социальной включённости и зависят от внешней оценки. Общий показатель INCOM (4,4) подтверждает, что самоощущение подростков тесно связано с социальной сравнимостью.

Таблица 2. Обработка результатов диагностики по методике «Шкала ориентации на социальные сравнения» средствами математической статистики (U-критерий Манна-Уитни).

Шкала	Ср. знач. R (n=45)	Уровень значимости, p
Ориентация на сравнение способностей	0,586	0,001
Ориентация на сравнение мнений	0,672	0,001
Общий показатель INCOM	0,438	0,032

Анализ данных показал достоверные значения по шкалам «Сравнение способностей» (0,586; p=0,001) и «Сравнение мнений» (0,672; p=0,001), что подтверждает склонность девочек к социальным сравнениям как в оценке себя, так и в восприятии чужих мнений.

Диагностика по шкале состояний образа тела показала, что девочки-подростки в целом воспринимают своё тело как «среднее» (4,2), однако уровень собственной удовлетворённости ниже (3,6), что связано с влиянием социальных сетей и идеализированных образов (табл. 3).

Таблица 3. Результаты диагностики по методике «Шкала состояний образа тела».

Шкала	Средний балл по выборке
Общий образ тела	4,2
Собственная оценка	3,6
Инвестиции во внешность	4,8

Высокий балл по шкале «Инвестиции во внешность» (4,8) свидетельствует о стремлении соответствовать стандартам внешности и о повышенном внимании к своему облику, что может вызывать тревожность и внутренние противоречия между реальным и ожидаемым образом.

Расчёт U-критерия Манна-Уитни показал достоверность всех шкал: «Общий образ тела» (0,571; p=0,001), «Собственная оценка» (0,669; p=0,001), «Инвестиции во внешность» (0,694; p=0,001) (табл. 4).

Это свидетельствует о влиянии внешней среды на восприятие своего тела. В целом, подростки критично относятся к собственной внешности, уделяя особое внимание деталям внешнего вида.

Таблица 4. Обработка результатов диагностики по методике «Шкала состояний образа тела»средствами математической статистики (U-критерий Мана-Уитни).

Шкала	Ср. знач. R (n=45)	Уровень значимости, p
Общий образ тела	0,571	0,001
Собственная оценка	0,669	0,001
Инвестиции во внешность	0,694	0,001

Уровень ориентации на социальные сравнения выше среднего, что подчёркивает значимость общественного мнения в формировании самооценки.

Анализ данных выявил значимые корреляции между социальной сравнимостью и восприятием образа тела у девочек-подростков (табл. 5).

Таблица 5. Расчеты R-критерия Спирмена (влияния социальной сравнимости на восприятие образа тела у девочек подростков).

ШКАЛЫ	Ориентация на сравнение способностей	Ориентация на сравнение мнений	Общий показатель INCOM
Общий образ тела	0,338	0,639	0,711
Собственная оценка	0,518	0,557	0,446
Инвестиции во внешность	0,226	0,718	0,583

Шкала «Общий образ тела» положительно связана с «Ориентацией на сравнение мнений» (r=0,639; p=0,001) и «Общим INCOM» (r=0,711; p=0,001), что указывает на влияние внешней оценки на восприятие себя. Девочки, ориентированные на мнения других, чаще оценивают свой внешний вид как недостаточный, подвержены давлению социальных стандартов и стереотипов.

Также выявлены связи между «Собственной оценкой» и шкалами «Сравнение способностей» (r=0,518) и «Сравнение мнений» (r=0,557). Это говорит о том, что восприятие себя формируется через постоянные сопоставления с другими, особенно в сфере достижений и мнений.Показатель «Инвестиции во внешность» особенно тесно коррелирует с ориентацией на мнение (r=0,718) и общим INCOM (r=0,583), что отражает стремление соответствовать ожиданиям окружения через внешний облик.

Таким образом, чем выше уровень социальной сравнимости, особенно по мнению окружающих, тем сильнее выражена неудовлетворенность образом тела, тревожность и зависимость самооценки от внешних факторов. Это подтверждает влияние социальных норм и медиа на формирование самоощущения подростков.

Диагностика показала высокий уровень ориентации на мнения окружающих и выраженное внимание к внешнему облику. Девочки демонстрируют критическое отношение к своему телу, уделяя значительное внимание таким аспектам, как макияж, одежда и соответствие внешним стандартам.

Статистический анализ подтвердил наличие значимых корреляций между ориентацией на социальные сравнения и восприятием собственного тела. Чем выше уровень социальной сравнимости - особенно в контексте мнений сверстников - тем сильнее выражено чувство недовольства собой, тревожность и стремление соответствовать идеалам, часто недостижимым. Это указывает на прямую зависимость между самоощущением и внешней оценкой, подчёркивая необходимость психологической поддержки подростков в условиях давления со стороны общества и медиа.

Литература:

1. Соколова Е.Т. Я-образ тела // Психология самосознания. - Самара, 2003. - С. 406-423.
2. Croll J. Body Image and Adolescents // Guidelines for Adolescent Nutrition / ed. by Services J. Stang, M. Story. – Minneapolis, MN, 2005. – P. 155-166.
3. Cash T.F. Melnyk S.E., Hrabosky J.I. The assessment of body image investment: an extensive revision of the appearance schemas inventory // International Journal of Eating Disorders. – 2004. – № 35 (3). – P. 305-316.

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА УРОВЕНЬ СТРЕССА И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СТУДЕНТОВ

Высоцкий В.Ю.
Магзумова Н.К.

Современные студенты практически не представляют себе жизни без социальных сетей. Ежедневное использование цифровых платформ стало привычкой, необходимостью, а порой - способом справиться с эмоциональной нестабильностью. Однако вопрос о том, чем оборачивается эта привычка для психоэмоционального состояния молодых людей, остаётся актуальным [1]. Можно ли считать, что социальные сети помогают снять стресс, или, наоборот, они усиливают внутреннее напряжение и способствуют выгоранию?

Если рассуждать с позиции повседневной студенческой жизни, то становится очевидным: цифровая активность редко носит строго функциональный характер. Даже если цель использования соцсетей изначально связана с учёбой, поиск нужной информации быстро сменяется бессмысленным пролистыванием ленты, просмотром чужих успехов, участием в комментариях или ожиданием реакции на собственные посты. Это, в свою очередь, формирует особую эмоциональную зависимость - потребность быть «в сети», страх упустить что-то важное, потребность в постоянном подтверждении собственной значимости [2].

На уровне психологии всё это описывается как когнитивная и эмоциональная перегрузка [3]. Личность постоянно находится в состоянии внутреннего возбуждения, не имея возможности восстановить ресурсы. Исследования показывают, что при высоком уровне цифровой вовлечённости у студентов повышается воспринимаемый стресс. Становится трудно

сконцентрироваться, возникает раздражительность, тревожность, нарушается сон, снижается мотивация к учёбе. В этом контексте социальные сети играют роль своеобразного триггера, запускающего цепочку эмоционального напряжения, которое не находит выхода.

Особенно важно учитывать, что повышенный стресс у студентов - это не временное явление, а часть более серьёзного процесса: эмоционального выгорания. По мнению В.В. Бойко, выгорание развивается поэтапно: сначала возникает напряжение, затем сопротивление, а потом - истощение [4]. Эти стадии можно наблюдать и в студенческой среде. На первой стадии студенты начинают чувствовать усталость, раздражение, тревожность. На второй у них пропадает интерес к учёбе, они становятся отстранёнными, избегают ответственности. На третьей появляются признаки апатии, эмоционального «обнуления», желание отстраниться от всего.

Рассуждая о связи между цифровым поведением и эмоциональным состоянием студентов, невозможно не заметить прямую зависимость: чем больше времени студент проводит в социальных сетях, тем выше его показатели по шкалам стресса и выгорания. Это подтверждают и эмпирические данные, полученные в ходе диагностического опроса 60 студентов. Участники были распределены по трём группам в зависимости от уровня цифровой активности: низкая (до 2 часов в день), средняя (2-4 часа) и высокая (более 4 часов) (табл. 1).

Таблица 1. Средние показатели воспринимаемого стресса (PSS) [5].

Уровень цифровой активности	Средний балл по шкале PSS
Низкая	15.2
Средняя	18.5
Высокая	22.1

Данные показывают отчётливую тенденцию: с ростом цифровой активности возрастает и уровень воспринимаемого стресса.

Приведенные нииже данные подтверждают, что при высокой цифровой вовлечённости усиливаются все три стадии эмоционального выгорания. Особенно выражены различия на фазах напряжения и истощения, что указывает на снижение способности студентов к восстановлению (табл. 2).

Таблица 2. Средние баллы по стадиям эмоционального выгорания (по В.В. Бойко).

Уровень цифровой активности	Напряжение	Резистенция	Истощение
Низкая	7.4	9.2	8.4
Средняя	10.1	11.8	10.9
Высокая	12.6	13.7	13.5

Психологическая интерпретация этих результатов позволяет говорить о

том, что студенты с высокой цифровой активностью находятся в зоне риска по признакам выгорания. Они чаще жалуются на апатию, утомляемость, раздражительность, ощущение внутренней опустошённости и «нехватки времени». Их психоэмоциональное состояние характеризуется нестабильностью и сниженной способностью к эмоциональной саморегуляции.

Что это значит в практическом плане? Прежде всего то, что социальные сети нельзя рассматривать только как нейтральный инструмент. Они являются фактором, активно влияющим на внутреннее состояние человека. И если это влияние не осознаётся и не регулируется, оно становится деструктивным [6]. Но при грамотном подходе, с элементами саморегуляции и цифровой гигиены, социальные сети могут выполнять поддерживающую функцию. Всё зависит от того, как и зачем ими пользоваться.

Таким образом, влияние социальных сетей на стресс и эмоциональное выгорание студентов имеет ярко выраженный психологический характер. Это влияние проявляется в нарушении эмоционального баланса, переутомлении, истощении и снижении мотивации. Однако это не является неизбежным следствием цифровой среды. При осознанном подходе, понимании собственных эмоциональных реакций и развитии навыков саморегуляции можно использовать социальные сети без вреда для психического здоровья, а иногда даже с пользой.

Именно поэтому необходимо уделять внимание формированию у студентов устойчивых моделей цифрового поведения, включающих в себя ограничение времени пребывания в сети, развитие навыков саморефлексии, стресс-менеджмента и цифровой гигиены. Только при таких условиях можно говорить о балансе между пользой и рисками, которые несёт с собой современная цифровая культура.

Литература:

1. Краснова А.Е. Влияние социальных сетей на психическое здоровье молодежи. - 2021.
2. Столин В.В. Самосознание личности. - М.: Наука, 2017.
3. Лазарус Р.С., Фолкман С. Стресс, оценка и совладание. - М.: Аспект Пресс, 2006.
4. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении. - СПб.: Питер, 2020.
5. Cohen S, Kamarck T, Mermelstein R. A global measure of perceived stress // Journal of Health and Social Behavior. - 1983. - №24. - P. 385-396.
6. Райхель Х. Психология цифровых медиа. - 2021.

АДАМНЫҢ ДЕНСАУЛЫҒЫ ДЕНЕ МЕН ЖАННЫҢ ҮЙЛЕСІМІ

Жетпісбаева А.
Садуова Ж.Н.

Адамның өмір салты денсаулық үшін үлкен маңызға ие. Дені сау адам өзінің мінез-құлқымен өсіп келе жатқан балаларға лайықты үлгі көрсете отырып, науқастардың жағымсыз тәжірибелеріне емес, аға буынның жағымды тәжірибелеріне сүйене алады және іс-жүзінде жүзеге асырады.

Салауатты өмір салты – бұл өмір салтын жүзеге асырудың, басқа аспектілері мен аспектілерін дамытудың шарттары мен алғышарттары ретінде адамдардың денсаулығын қалыптастыруға, сақтауға, нығайтуға және қалпына келтіруге бағытталған іс-әрекет [1; 5].

Денсаулық психологиясы – ғылыми және клиникалық психологияның, психоаналитикалық және психосоматикалық медицинаның терең тамыры. Денсаулық психологиясының міндеті - теорияны қолдану, психологиялық денсаулықты дамыту және физикалық денсаулықты сақтау, адамның психикалық денсаулығын сақтауда жүйелік ұстанымды, аурудың белгілі бір түрін, сананың өзгеруін, денсаулыққа, өмірге мотивацияны ескеру.

Өмірлік құндылықтардың дамуы да ескеріледі. Адамның физикалық денсаулығы – денсаулықтың жалпы жағдайы. Психика - жоғары ұйымдасқан материя, ми, оның субъектісі мен объектісінің шындық формасының қызметі. Әдебиетте психикалық денсаулық сипаттамаларының көптеген мысалдары бар. Декарт жан сау десе, Гельвеций ақыл ұқсастық пен айырмашылықтың қайнар көзі дейді. Ал, А.Ф. Лазурскийдің пікірінше, адамның денсаулығы оның әлеуметтік ортада өзін-өзі басқара білуіне және өз іс-әрекетін басқара білуіне байланысты. Олардың айтуынша, психикалық денсаулықтың негізгі көзі - өз ойыңызды, эмоцияларыңызды, қозғалыс функциясын және өзін-өзі бақылауды басқару қабілеті. Ғалымдардың пікірінше, психикалық ауытқулардың пайда болуы сіздің өмірлік жағдайыңызға тым көп көңіл бөлуден туындайды.

Психологиялық денсаулық терминін И.В. Дубровина енгізді, ол психологиялық денсаулық психикалық денсаулықтың психологиялық аспектісі ретінде, яғни тұлғаның рухани дамуымен көрінуіне байланысты түсіндіреді. Психологиялық денсаулық адамның жасерекшелік, әлеуметтік, мәдени рольдерді адекватты орындауы; адамның үздіксіз даму мүмкіншілігін қамтамасыз етуі барысында қалыптасады. Психологиялық денсаулықтың құрылымы үш топқа бөлінеді: аксиологиялық; инструментальдық; қажеттілік мотивациялық [2; 25].

Аксиологиялық- адамның өзінің және өзгелердің құндылығын ұғынуы (өзін қабылдауы және жынысына, жасына, мәдени ерекшелігіне қарамастан өзгені де қабылдай алуы).

Инструменталдық - рефлексияны өзін-өзі тану құралы ретінде өзінің жан дүниесін және өзгелермен қатынасын ұғыну қабілеті ретінде игеруі (өзінің және өзгелердің эмоционалдық жағдайын, мінез-құлқының ерекшелігін ұғынуы).

Қажеттілік-мотивациялық-өзіндік дамуды қажетсіну (өзін дамытуға деген жауапкершіліеті сезіне білуі).

Психологиялық қолдау көрсету формасын айқындау үшін норма және психологиялық денсаулық көрсеткішін қарастыруымыз қажет. Норма адамның қоршаған ортаға деген бейімделуімен және оны қажеттілігіне сәйкес бейімдей алу іскерлігімен айқындалады. Осы жоғарыдағы норма ұғымының анықтамасына сәйкес психологиялық денсаулық деңгейі келесі топтарға бөлінеді;

- *жоғары деңгейі* - креативтілік тұлғаның психологиялық көмекті қажет

етпеуі (ортаға тұрақты бейімделе алуы, стрестік жағдаяттардан шыға ауы, қоршаған әлемге белсенді, шығармашылық қатынастың болуы);

- *орташа деңгей* - бейімделу, алдын-алу, дамыту бағытындағы топтық жұмысты ұйымдастыру (социумге бейімделе ауы, үрейленудің басым болуы);

-*төмен деңгей* - бейімделеалмаушылық мінез-құлықтың ассимилятивтік-аккомодативтік стилінде индивидуалдық психологиялық көмекті қажетсінудің (мінез-құлықтың ассимилятивтік стилі өз қажеттілігі мен мүмкіншілігіне залал тудыра отырып қоршаған ортаға бейімделуге тырысуы, мінез-құлықтың аккомодативтік стилі-өзгелерді бағындыруға тырысуы) маңызды болуы.

Адам денсаулығы - бұл тек дене саулығы ғана емес, сонымен қатар психологиялық, әлеуметтік және рухани әл-ауқаттың үйлесімі. Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының (ДДҰ) анықтамасында айтылғандай, нағыз денсаулық - адамның физикалық жағдайымен қатар психикалық жағдайының да жақсы болуын білдіреді. XXI ғасырда стреске, мазасыздыққа, депрессияға, эмоционалды күйзелістерге байланысты туындайтын аурулардың саны күрт өсті. Бұл - адамның психологиялық жағдайының денсаулыққа қаншалықты әсер ететінін білеміз. Яғни, әсері келесі бағыттарда талданады [3; 78]:

- *психикалық және физикалық денсаулық байланысы.* Эмоциялар мен дененің өзара байланысы ғасырлар бойы зерттеліп келе жатыр. Медицина тарихындағы ұлы ғалым Гиппократтың өзі: «Ақыл мен дене - біртұтас» деген болатын. Бұл ой бүгінгі күнге дейін өзекті. Мысалы, қатты қобалжу кезінде жүрек қағысы жиілейді, алақан терлейді, асқазан жұмысында бұзылу байқалады. Бұл – психикалық реакцияның физикалық белгілері. Егер мұндай күй ұзақ уақытқа созылса, ол нақты ауруларға әкелуі мүмкін: гипертония, гастрит, мигрень, иммунитеттің төмендеуі және тағы басқалар.

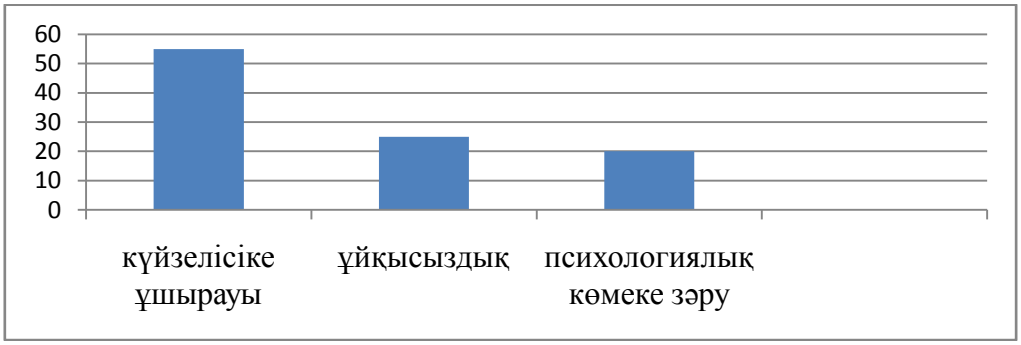
- *психосоматика – дене мен жанарасындағы көпір*. Психосоматика - адамның психикасы мен дене арасындағы өзара байланысты зерттейтін ғылым саласы. Бұл термин алғаш рет XIX ғасырда пайда болды, алайда оның теориялық негізі З. Фрейдтің еңбектерінде берік қаланды. Фрейдтің пікірінше, адам ішкі жан дүниесіндегі шешілмеген мәселелерін санасыз түрде дене арқылы білдіреді. Оның ең танымал сөзі: «Егер сіз эмоцияңызды сөзбен білді реал масаңыз, ол ауру ретінде көрініс табады». Фрейдтіңіз бас арлары - Франц Александер мен Иоганн Хайнрот психосоматикалық аурулардың теориясында мытты. Франц Александер «соматикалық жетілік» ұғымын енгізіп, күйзелістің нақты жеті ауру түріне әкелуі мүмкін екенін анықтады.

-*ұйқының бұзылуы - психиканың айнасы.* Ұйқы - дененің де, мидың да қалпына келуі үшін қажет биологиялық процесс. Алайда қазіргі қарқынды өмір салты, стресс, смартфондар мен әлеуметтік желілерге тәуелділік ұйқының сапасын төмендетті. Ұйқысыздық тек шаршау мен мазасыздықты тудырып қоймайды, сонымен қатар көптеген аурулардың дамуына әкелуі мүмкін. Ғалым Мэттью Уолкер: «Ұйқы - бұл табиғаттың тегін әрієң қуатты емдеу механизмі» – деп атап өткен. Оның зерттеулері бойынша, ұйқысы нашар адамдар жүрек ауруларына, қант диабетіне, Альцгеймер ауруы нашалдығу қаупі жоғары.

- *бас ауруы және физикалық симптомдар*. Бас ауруы - адам психикасының

ең жиі байқалатын физикалық көрінісі. Бұл симптом эмоционалды жүктеме, ашуыза, реніш, шамадан тыс шаршау секілді сезімдермен тікелей байланысты. Ұзақ уақыт бас ауруы мазалайтын адамдардың көбіндетерең мазасыздық немесе шешілмеген психологиялық проблема жатады. Сонымен қатар, асқазан-ішек жолдарының аурулары, тыныс алу бұзылыстары, бұлшықеттегі ауырлық секілді белгілер де психологиялық факторларға байланысты.

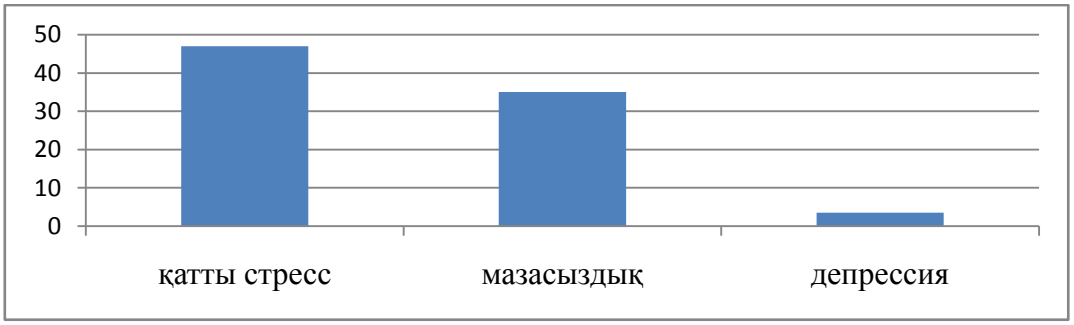
- *студенттердің психологиялық денсаулығы:* жүргізілген зерттеулерде анықталған деректерге сәйкес, студенттердің 55%-ы сессия кезінде күйзеліске ұшырайды, 25%-ы ұйқының бұзылуына шағымданады, ал 20%-ы психологиялық көмекке зәру екенін мойындайды (сурет 1).



Сурет 1. Студенттердің психологиялық денсаулығы туралы мәліметтер

Студенттердің психикалық денсаулығының дер кезінде басты назарға алын бауы, болашақ маманның толық қанды бәсекеге қабілетті болып шығуынакері әсерін тигізеді. Сондықтан да, анықталған мәселелерді жою мақсатында коррекциялық жұмыстар жүргізілді. Әрбір студентпен жеке сөйлесіп, тесттер, тренигттер өткізу арқылы, барлық жағымсыз эмоциялық жағдайларды жоюға ақыл-кеңестер берілді.

Психикалық қалып пен күйдің денсаулық әсерін анықтау барысында зерттеулер жүргізілді. Нәтижесінде студенттердің 47%-ы қатты стресс, 35%-ы мазасыздық, 18%-ы депрессиялық белгілерді бастан кеші ретіні анық көрініс тапты (сурет 2).



Сурет 2. Психикалық қалып пен күйдің денсаулық әсерінің көрсеткіші

Мұндай психологиялық қысым оқу үлгеріміне, денсаулыққа және

әлеуметтік бейімделуге кері әсер ететіндігінескере отырып, қосымша жұмыстар жүргізілді. Студент бойындағы психикалық қалып пен күйдің әл сіз жақтарын жою мақсатында коррекциялық жұмыстары жүргізілді. Нәтижесінде анықталған мәселелер жойылып, студенттердің өздеріне деген сенімділік арта түсті. Яғни, жағдайды жақсартудың жолдары толыққанды жоспармен жүзеге асты.

- *жағдайды жақсартудың жолдары.* Денсаулықты сақтау үшін физикалық белсенділік пен дұрыс тамақтану мен қатар, психикалық әл-ауқатқа да мән беру қажет. Медитация және тыныс алу жаттығулары, жеткілікті ұйқы, спортпен шұғылдану, жеке психологпен жұмыс істеу, жазу терапиясы (аутотренинг) - осының бәрі күйзелісті азайтуға және денсаулықтыныгайтуға көмектеседі. Яғни, жағдайды жақсартудың жолдары жоспарғасай толық жүзеге асқандағана, адам денсаулығының кепілі болады деп айта аламыз.

Тоқсан ауыз сөздің тобықтай түйініне келсек, денсаулықты көп өлшемді жүйе ретінде түсіну денсаулықтың адам өміріндегі және қоғамдағы маңызын дұрыс түсінуге мүмкіндік береді. Әрбір адам ұзақ, жемісті өмір сүруге ұмтылады. Бұл денсаулықтың жоғары деңгейі жағдайында ғана мүмкін болады. Адам денсаулығы - бұл дене мен жанның үйлесімі. Психикалық күй - физикалық жағдайдың негізгі көрсеткіштерінің бірі. Психосоматика саласындағы зерттеулер бұл байланысты толық дәлел деді. Эмоцияны дұрыс басқару, күй зелісті жеңе білу, ұйқы мен тыныштықты сақтау - ұзақөмір мен денсаулықтың кепілі. Сондықтан адам өз денесімен қатар, ішкі жан дүниесіне де қамқор болуға тиіс.

Әдебиеттер:

1. Жақыпов С.М. Жалпы психология негіздері. - Алматы: Алла прима, 2012. - 203 б.
2. Тоқсанбаева Н. Танымдық іс-әрекетке кіріспе. - Алматы: Қазақ университеті, 2020. - 164 б.
3. Иргебаева Н.М. Психология. - Алматы: Нур Принт, 2015. - 525 б.
4. Сабирова Р.Ш., Жансерікова Д.А., Смағұлова С.А. Психология мамандығына кіріспе. - Қарағанды, 2012. - 144 б.

ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ФОБИИ ПОДРОСТКОВ

Красотченко К.Д.
Альгожина А.Р.

В современных условиях образовательной среды значительно повышается уровень социальной фобии у подростков. Подростковый возраст характеризуется активными психофизиологическими изменениями, формированием самооценки и трудностями во взаимодействии с окружающим миром. Молодое поколение в данном возрастном периоде нередко сталкиваются со сложностями во взаимоотношениях с семьей, друзьями и сверстниками, а также затруднениями в обучении и выборе жизненного пути.

Эти факторы могут повлиять на их эмоциональное состояние, тем самым поспособствовать развитию социальной фобии. Высокий уровень социальной фобииможет негативно влиять на процесс обучения, социализацию и успеваемость подростков. Несмотря на актуальность данной проблемы, она часто остается недостаточно изученной и не получает должного внимания в сфере образования.

В подростковом возрасте повышенная социальная фобия способна стать причиной развития тревожных расстройств в будущем. Поэтому необходимо исследовать данную тему, для дальнейшей профилактики подростковых расстройств и разработки методов их диагностики и терапии и обеспечению должной психологической помощи подросткам.

Целью исследования является изучение особенностей проявления социальной фобии у подростков, а также анализ возможных причин её формирования.

Гипотеза исследования предполагает, что подростки обладают умеренным уровнем социальной фобии, потому что в подростковом возрасте происходят интенсивные психоэмоциональные изменения, повышается чувствительность к социальным оценкам и возрастает значимость межличностного взаимодействия, что способствует развитию умеренного уровня тревожности в социальных ситуациях.

Социальная фобия - это психологическое расстройство, характеризующееся интенсивным и стойким страхом перед социальными ситуациями, в которых человек может быть подвержен оценке со стороны других.

Для СФ как психопатологического синдрома характерен выраженный страх негативной оценки со стороны окружающих в социальных ситуациях, хотя признаки опасности отсутствуют. Распространенность таких расстройств достигает 16%. Социальная фобия часто начинает свое развитие в детстве или раннем подростковом возрасте, реже развивается после 25 лет [1].

Социофобия впервые была описана в 1846 году учёным по имени Каспер, который заметил у одного молодого человека необычное социальное беспокойство [2]. Это состояние получило название «эйретофобия», что в переводе означает «страх покраснеть на людях». Тем не менее, основная суть социофобии не ограничивается лишь этим страхом - покраснение кожи является лишь одним из её проявлений. В 1903 году впервые появилась классификация заболеваний, включающая раздел о нарушениях, связанных с социальной тревожностью. Позже, в 1930 году, японский психиатр и психотерапевт С. Морита продолжил исследование данного расстройства и внёс значительный вклад в разработку методов его лечения.

В психологии социальная фобия рассматривается в точки зрения различных подходов, а именно когнитивного, поведенческого и модели самопрезентации.

Когнитивная модель социальной фобии, разработанная Д. Кларком и А. Уэллсом, объясняет возникновение и поддержание этого расстройства через особенности мышления. Люди с социальной фобией, исходя из предыдущего опыта, формируют специфические убеждения о себе и окружающих. Эти

убеждения делятся на три типа:

1) Чрезмерные требования к социальным взаимодействиям (например: «я должен всегда говорить уверенно и интересно», «мне нельзя показывать волнение»).

2) Промежуточные убеждения о последствиях своего поведения («если я не соглашусь, меня отвергнут», «если я покажу тревогу, меня сочтут некомпетентным», «если кому-то я не нравлюсь, это моя вина»).

3) Базовые негативные убеждения о себе («я неинтересный», «я непривлекательный»).

Эти установки активируются в социальных ситуациях, вызывая тревогу и создавая замкнутый круг, при котором человек чрезмерно сосредотачивается на собственном состоянии, что мешает адекватной оценке реакции окружающих. В результате возникает путаница между субъективными ощущениями и реальными событиями - например, чувство стыда воспринимается как объективный факт унижения [3].

С точки зрения поведенческого подхода, социальная фобия формируется через обусловливание - пережитый в прошлом негативный опыт в социальных ситуациях (например, отвержение сверстниками) приводит к устойчивому страху.

По мнению Д. Барлоу, подобные страхи у большинства людей временные, но у предрасположенных индивидов (например, с врожденной поведенческой заторможенностью) они могут закрепляться и перерастать в стойкое расстройство. Поведенческая заторможенность также может быть следствием воспитания, особенно если ребенка воспитывали в условиях чрезмерного контроля и подавления инициативы. В рамках поведенческого подхода социальная фобия рассматривается как одна из разновидностей фобий, однако существует теория, объясняющая ее специфику – это модель дефицита социальных навыков, согласно которой тревожность в социальных ситуациях связана с недостаточным развитием этих навыков [3].

Модель самопрезентации, предложенная Б. Шленкером и М. Лири в 1982 году, связывает социальную тревожность с низкой самооценкой и недостатком социальных умений. Изначально эта теория была направлена на объяснение застенчивости, а затем стала применяться и к социальной фобии. Согласно данной модели, тревога в социальных ситуациях возникает только при совпадении двух факторов:

1) высокой мотивации произвести нужное (определенное) впечатление на окружающих;

2) наличии сомнений в том, что это достижимо.

Если человек не заботится о том, как он выглядит в глазах других, или уверен в своих способностях, тревога не возникает. Авторы подчеркивают, что речь идет не просто о стремлении выглядеть «хорошо», а о необходимости соответствовать конкретному образу (например, выглядеть компетентным на собеседовании или привлекательным на свидании). В некоторых случаях тревожность сохраняется даже при положительной оценке окружающих, если

человек считает, что этого недостаточно для достижения желаемой цели [3].

О.А Сагалакова, Д.В. Труевцев, И.Я. Стоянова в своем исследовании«Синдром социальной фобии и его психологическое содержание» подтверждают значимость вышеперечисленных подходовна практических результатах. Исследование показало, что социофобия (СФ) развивается постепенно и сопровождается нарушением регуляции эмоций и поведения. Основой для её формирования могут быть ранние когнитивные искажения, психическая ригидность и склонность к фиксированным стратегиям поведения в стрессовых ситуациях [1].

Казахстанские авторы Д.И. Мурзагильдина, М.П. Кабакова, С.К. Бердибаева, А.К. Байздрахманова, А.Э. Абдрахманов в своем исследовании «Социальная фобия и ситуативная и личностная тревожность у подростков» пришли к не менее интересным результатам. Основные результаты исследования показывают, что у подростков часто встречается социальная фобия, причём чаще в форме генерализованной (охватывающей несколько социальных ситуаций), чем специфической (связанной с одной-двумя ситуациями).Что касается психологических характеристик, подростки со специфической формой социальной фобии проявляли более выраженные симптомы: у них наблюдались более высокие уровни тревожности, избегающее поведение, трудности в социальных взаимодействиях, низкая самооценка и слабые социальные навыки. Это указывает на более тяжёлую социальную дезадаптацию в этой группе [4].

Нами было проведено исследование социальной фобии подростков 13-15 лет при помощи «Опросника социальной тревоги и социофобии (ОСТиСФ)» Сагалаковой О.А., Труевцева Д.В [5]. В исследовании приняли участие 40 подростков.

Результаты первого этапа методики изображены на рисунке 1.

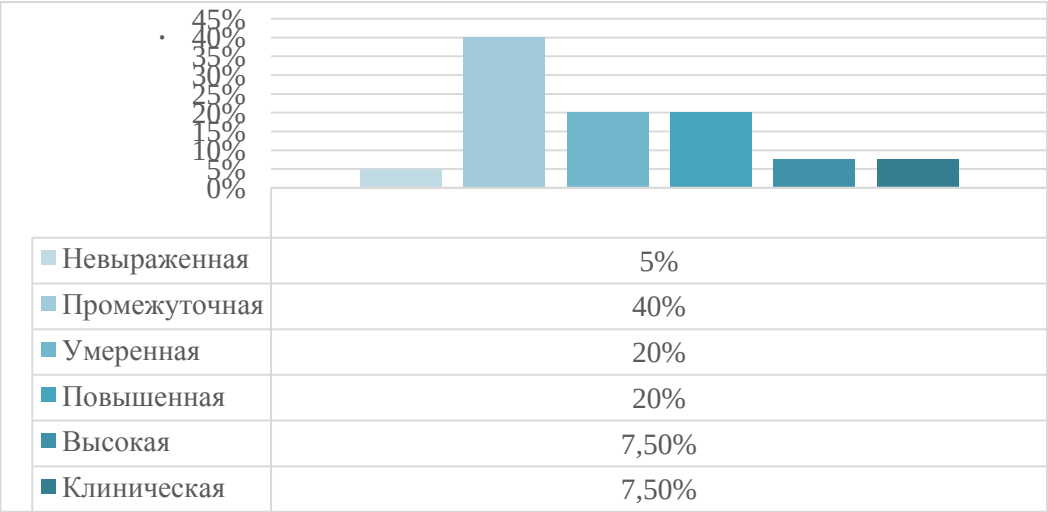
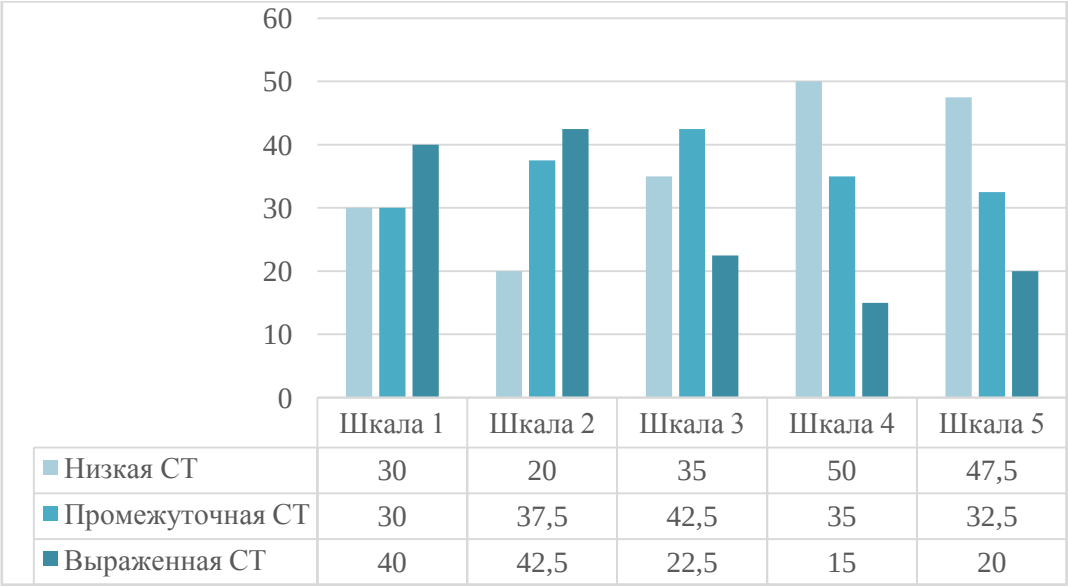


Рисунок 1. Оценка выраженности социальной тревоги и социофобии подростков (количество подростков, %)

Результаты указывают на то, что у большинства подростков наблюдается промежуточная зона между социальной смелостью и эпизодическими проявлениями социальной тревоги. Такое положение может свидетельствовать о нестабильности их социального поведения, особой чувствительностью к оценке со стороны окружающих, связанную с возрастными особенностями подросткового периода и недостаточная сформированность социальных навыков.

Так, другая часть подростков отличается умеренной и повышенной социофобией. Это может быть связано с наличием устойчивых негативных социальных установок, недостатком уверенности в себе, низкой самооценкой, а также с неблагоприятным социальным опытом, например, случаями отвержения со стороны сверстников, буллинга в учебном заведении или критики в значимых социальных ситуациях.

Исходя из полученных результатов, продемонстрированных на рисунке 2, можно заметить, что наиболее выраженными показателями тревоги, являются Шкалы под номером 1 и 2 (рис.2).



	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5
Низкая СТ	30	20	35	50	47,5
Промежуточная СТ	30	37,5	42,5	35	32,5
Выраженная СТ	40	42,5	22,5	15	20

Рисунок 2. Типы социальной тревоги подростков (количество подростков, %)

Шкала 1.«Социальная тревога в ситуации «быть в центре внимания, под наблюдением». Подростки испытывают повышенную социальную тревогу в ситуациях наблюдения, внимания к субъекту оценивания. Такое положение может быть связано с формированием идентичности, стремлением к социальной приемлемости и высокой чувствительностью к мнению социума.

«Постситуативные руминации и желание преодолеть тревогу в экспертных ситуациях» под шкалой 2. Высокие значения данной шкалы указывают на выраженную тревогу в ситуациях экспертного оценивания, а также подростки склонны мысленно возвращаться в прошедшую ситуацию. Можно предположить, что причина таких результатов заключается в недостаточности навыков эмоциональной регуляции. Переживания, связанные с прошлыми

ситуациями оценки, перерастают в руминации - повторяющиеся и навязчивые размышления о собственных ошибках, недостатках или неудачах.

По третьей шкале «Сдержанность в выражении эмоций из-за страха отвержения и блокирование признаков тревоги в экспертных ситуациях», большинство подростков набрало промежуточные результаты. По данном этой шкалы, у подростков наблюдается умеренная тревога в ситуации выражения симпатии, легкая тенденция к сосредоточению внимания, попытки скрыть волнение.

Самые низкие результаты подростки на брали по шкале 4 «Тревога при проявлении инициативы в формальных ситуациях из-за страха критики в свой адрес и потери субъективного контроля», а также по шкале 5 «Избегание непосредственного контакта при взаимодействии в субъективно экспертных ситуациях».

Результаты исследования показывают, что у значительной части подростков наблюдается умеренная или выраженная социальная тревожность, наиболее ярко проявляющаяся в ситуациях, связанных с внешним вниманием и экспертной оценкой. Это может быть обусловлено особенностями подросткового возраста, в том числе процессом формирования самоидентичности, высокой чувствительностью к социальному одобрению и стремлением соответствовать ожиданиям окружающих.

Повышенные показатели тревоги в ситуациях наблюдения и оценивания могут также указывать на недостаточную сформированность эмоциональной регуляции. Предполагается, что подростки, не обладая достаточными навыками саморегуляции, склонны к постситуативным руминациям — навязчивому мысленному возвращению к прошедшим социальным ситуациям, что способствует закреплению тревожного отклика и дальнейшему избеганию подобных взаимодействий.

Кроме того, выявленные проявления социальной фобии могут быть связаны с негативным опытом в прошлом: критикой, буллингом, отвержением со стороны сверстников, а также с низкой самооценкой и дефицитом уверенности в себе. Умеренные результаты по шкале сдержанности эмоций и наименьшие показатели по шкалам инициативности и избегания указывают на то, что у части подростков всё ещё сохраняются ресурсы для адаптации и успешной социальной активности, несмотря на присутствие тревожных симптомов.

Таким образом, анализируя результаты исследования, можно утверждать, что наша гипотеза не подтвердилась: подростки обладают, преимущественно, промежуточным уровнем социальной фобии. Это подчёркивает необходимость дифференцированного подхода к оценке их состояния и разработки профилактических и коррекционных программ, направленных на формирование устойчивых социальных навыков, повышение эмоциональной компетентности и развитие уверенности в межличностных ситуациях.

Литература:

1. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В., Стоянова И.Я. Синдром социальной фобии и его психологическое содержание // Журнал неврологии и психиатрии им.С.С. Корсакова. - 2017.

- Том 117. - №4. - С. 15-22.
2. Pelissolo A., Lrpine J.P. Social phobia: historical and conceptual perspectives // Encephale. - 1995. - №21(1). - P. 15-24.
3. Никитина И.В., Холмогорова А.Б. Социальная тревожность: содержание понятия и основные направления изучения. Часть 2. - https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-trevozhnost-soderzhanie-ponyatiya-i-osnovnye-napravleniya-izucheniya-chast-2/viewer
4. Мурзагильдина Д.И.,Кабакова М.П., Бердибаева С.К., Байздрахманова А.К., Абдрахманов А.Э. Социальная фобия и ситуативная и личностная тревожность у подростков - DOI:https://doi.org/10.51889/2959-5967.2024.78.1.001.
5. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Опросник социальной тревоги и социофобии [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. - 2012. - №4 (15). - URL: http://medpsy.ru

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫ СТУДЕНТТЕРІНІҢ СТРЕСС ДЕҢГЕЙІ МЕН ОНЫ БАСҚАРУ ЖОЛДАРЫ

Қырықбай А.Н.
Нургалиева С.М.

Студенттік кезең тек қарқынды оқу жүктемесімен ғана емес, сонымен қатар жаңа әлеуметтік жағдайларға бейімделумен, жауапты шешімдер қабылдаумен, кәсіби сәйкестікті қалыптастырумен қатар жүреді [1]. Студенттердің психикалық және физикалық денсаулығына әсер ететін ең көп таралған жағымсыз факторлардың бірі-стресс. Стресс көп деңгейлі әсер етеді: ол оқудың, тұлғааралық қатынастардың, өзін-өзі бағалаудың, психосоматикалық жағдайдың және студенттің жалпы әл-ауқатының деңгейіне әсер етеді. Осыған байланысты студенттердің стресс деңгейін зерттеу және оны басқарудың тиімді әдістерін әзірлеу өзекті ғылыми және практикалық міндет болып табылады [2].

"Стресс" термині (ағылш. стресс-Кернеу, қысым) ғылыми айналымға канадалық физиолог Ганс Селье енгізді, ол оны кез-келген талапқа организмнің спецификалық емес реакциясы ретінде анықтады. Селье стресстің екі түрін анықтады: эустресс (дене ресурстарын жұмылдыруға ықпал ететін оң стресс) және күйзеліс (гомеостазды бұзатын және психосоматикалық аурулардың дамуына ықпал ететін теріс стресс).

Қазіргі зерттеушілер стрессті стресстік факторларға (стресстерге) жауап ретінде пайда болатын психофизиологиялық жағдай ретінде түсіндіреді: оқу жүктемесі, сессиялар, күту мен шындықтың сәйкес келмеуі, қақтығыстар, қаржылық қиындықтар, жеке тәжірибелер, ұйқы мен демалыстың болмауы. Ұзақтығы бойынша стресс жедел, созылмалы және жарақаттан кейінгі болып бөлінеді, әсер ету сипаты бойынша - эмоционалды, ақпараттық және физикалық.

Университет жағдайында эмоционалды және ақпараттық стресс жиі кездеседі, бұл үлкен көлемдегі ақпаратты игеру қажеттілігімен, жоғары бәсекелестікпен, емтихандық шиеленіспен, әлеуметтік белгісіздікпен және кәсіби белгісіздікпен байланысты.

Студенттердегі стресстің себептері мен көздері.

Қазіргі ғылыми әдебиеттерді талдау студенттерге стрессті тудыратын себептердің бірнеше негізгі топтарын анықтауға мүмкіндік береді:

1. Академиялық факторлар: оқу процесінің жоғары қарқындылығы, жүктеменің біркелкі бөлінбеуі, жиі емтихандар, дайындыққа уақыттың жетіспеушілігі, үлкен көлемдегі ақпаратты игеру қажеттілігі, оқытушылар тарапынан қысым, сәтсіздіктен қорқу.

2. Әлеуметтік-экономикалық факторлар: қаржылық қиындықтар, оқуды жұмыспен ұштастыру қажеттілігі, тұрғын үй проблемалары, отбасы тарапынан материалдық қолдаудың болмауы, болашаққа деген сенімсіздік.

3. Психологиялық факторлар: жеке мазасыздық, өзін-өзі бағалаудың төмендігі, өзіне деген сенімсіздік, перфекционизм, көпшілік алдында сөйлеуден қорқу, сәтсіздіктерді жеңе алмау.

4. Тұлғааралық және коммуникативті факторлар: сыныптастарымен қарым-қатынастағы қиындықтар, жалғыздық, мұғалімдермен қақтығыстар, отбасы тарапынан қысым [3,4].

5. Өмірлік оқиғалар мен дағдарыстар: жақындарынан айырылу, романтикалық қатынастардағы проблемалар, тұрғылықты жерінің өзгеруі, басқа қалаға көшу, өмірдің жаңа жағдайларына бейімделу.

Студенттердегі стрессті қабылдау және жауап беру ерекшеліктері жынысына, жасына, оқу орнының түріне, оқу курсына, әлеуметтік байланыстардың болуына және психологиялық тұрақтылық деңгейіне байланысты өзгеруі мүмкін.

Университет студенттеріндегі стресстің көріністері психоэмоционалды және соматикалық болуы мүмкін. Ең жиі кездесетін белгілердің қатарына мыналар жатады:

- Эмоционалды көріністер: ашуланшақтық, мазасыздық, депрессиялық көңіл-күй, апатия, көңіл-күйдің өзгеруі, сәтсіздіктен қорқу, дәрменсіздік сезімі.

- Когнитивті көріністер: зейіннің төмендеуі, есте сақтау қабілетінің нашарлауы, шешім қабылдаудағы қиындықтар, өз қабілеттеріне деген сенімсіздік [5].

- Физиологиялық көріністер: бас ауруы, ұйқының бұзылуы, жүрек соғу жиілігінің жоғарылауы, бұлшықет кернеуі, шаршаудың жоғарылауы.

- Мінез-құлық көріністері: оқудан аулақ болу, кейінге қалдыру, агрессия, әлеуметтік оқшаулану, жаман әдеттер (темекі шегу, алкоголь, артық тамақтану және өзіне немқұрайлы қарау.

Стрессті тиімді басқару жеке және ұйымдастырушылық шараларды қамтитын кешенді тәсілді қажет етеді.

Жеке стратегиялар.

1. Психологиялық өзін-өзі реттеу: өзін-өзі бақылау дағдыларын, эмоцияларды басқаруды, позитивті ойлауды дамытуды, табысқа деген көзқарасты қалыптастыруды қамтиды.

2. Уақытты басқару: Оқу, демалу және жеке өмір арасындағы уақытты ұтымды бөлу шиеленіс деңгейінің төмендеуіне ықпал етеді. Нақты мақсаттар

қою, міндеттерге басымдық беру және жоспарлау әсіресе маңызды.

3. Релаксация әдістері: тыныс алу жаттығулары, медитация, йога, прогрессивті бұлшықет релаксациясы, автотренинг - бұл әдістердің барлығы физиологиялық шиеленісті азайтуға және эмоционалды жағдайды қалыпқа келтіруге көмектеседі.

4. Дене белсенділігі: тұрақты жаттығулар эндорфиндердің түзілуіне ықпал етеді, көңіл-күйді жақсартады және денені нығайтады. Спортпен айналысатын студенттер стресске төзімділіктің жоғары деңгейін көрсетеді.

5. Кәсіби көмекке жүгіну: созылмалы стресс немесе депрессия жағдайында психологқа немесе психотерапевтке жүгінген жөн. Қазіргі заманғы тәсілдер (когнитивті-мінез-құлық терапиясы, эмоционалды-бейнелі терапия және т.б.) жоғары тиімділікті көрсетеді.

6. Әлеуметтік байланыстарды дамыту: достармен қарым — қатынас жасау, студенттік бірлестіктерге қатысу, волонтерлік қызмет-мұның бәрі қолдау шеңберін кеңейтуге және оқшаулану сезімін төмендетуге ықпал етеді.

Ұйымдастыру шаралары.

- Университеттерде студенттерді психологиялық сүйемелдеу: психологиялық қолдау орталықтарын ұйымдастыру, бірінші курс студенттеріне бейімделу бағдарламаларын енгізу, стрессті басқару бойынша семинарлар өткізу.

- Оқу жүктемесін азайту: оқу бағдарламаларын рационализациялау, икемді кесте, жұмысты тапсыру талаптары мен мерзімдерін қайта қарау.

- Қолайлы білім беру ортасын құру: студенттер мен оқытушылар арасындағы қолдаушы өзара іс-қимыл, білім алушылардың жеке ерекшеліктерін есепке алу, оқытудың икемді нысандарын енгізу.

- Алдын алу іс-шаралары: стресс-менеджмент бойынша тренингтерді, психологиялық денсаулық бойынша дәрістерді тұрақты өткізу, студенттерді шығармашылық және дене белсенділігіне тарту.

Зерттеу мақсаты - студенттердің стресстік жағдайының көрсеткіші ретінде мазасыздық деңгейін анықтау, сондай-ақ стрессті жеңудің басым стратегияларын анықтау (күресу стратегиялары).

Зерттеу міндеттері.

1. Студенттердегі ситуациялық және жеке мазасыздық деңгейін анықтаңыз.

2. Студенттер арасында ең көп таралған күрес стратегияларын талдаңыз.

3. Мазасыздық деңгейі мен таңдалған күресу механизмдері арасындағы байланысты анықтаңыз.

Зерттеу гипотезасы. Университет студенттерінің едәуір бөлігі мазасыздықтың орташа және жоғары деңгейімен сипатталады, сонымен бірге қашу-аулақ болу және әлеуметтік қолдау іздеу сияқты эмоционалды-бағдарланған күресу стратегияларын қолдайды деп болжануда.

Зерттеу нысаны: университет студенттерінің психоэмоционалды жағдайы.

Зерттеу пәні: студенттердің мазасыздық деңгейі және олар қолданатын стрессті жеңу стратегиялары.

Зерттеуді ұйымдастыру және іріктеу.

Зерттеу Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды зерттеу университетінің 1-2 курс студенттеріне жүргізілген. Іріктеу көлемі 17-19 жас аралығындағы заң факультетінің 55 студентін құрады. Жынысы бойынша: 34 қыз (62%) және 21 ер адам (38%). Барлық қатысушылар зерттеуге қатысуға ақпараттандырылған келісім берді.

Зерттеу әдістері.

1. Спилбергер-Ханиннің мазасыздық шкаласы (STAI) - бағалауға мүмкіндік беретін әдіс:

- ситуациялық мазасыздық(белгілі бір сәтте қазіргі жағдай).

- жеке мазасыздық (мазасыздық реакцияларына тұрақты бейімділік) (кесте 1, сурет 1).

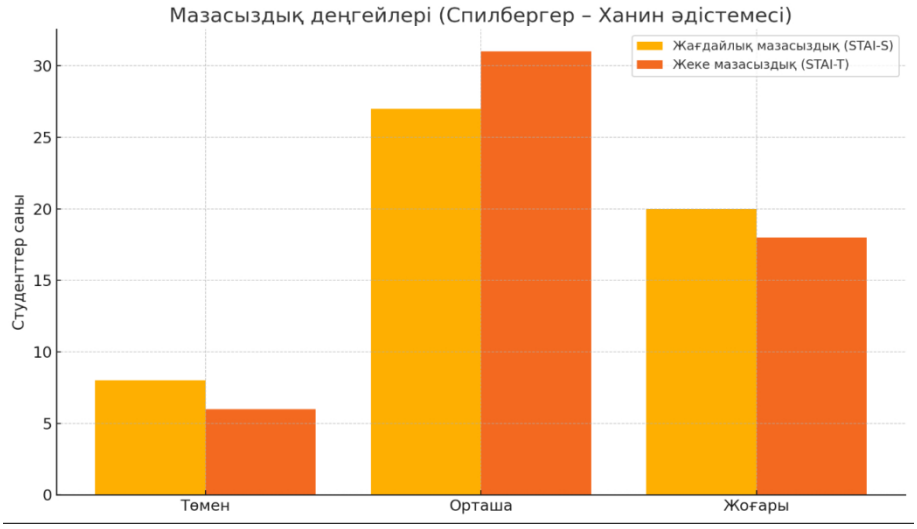
2. Р. Лазарус пен С. Фолькманның күресу стратегияларының сауалнамасы (coping Questionnaire жолдары) (кесте 2, сурет 2).

Әдістеме студенттердің стрессті жеңудің қолайлы әдістерін анықтайды.

Сегіз стратегияны қамтиды: қарсыласу, қашықтық, өзін-өзі бақылау, әлеуметтік қолдауды іздеу, жауапкершілікті қабылдау, қашу-аулақ болу, мәселені шешуді жоспарлау, оң қайта бағалау.

Кесте 1. Спилбергер - Ханин мазасыздық шкаласы (STAI) бойынша диагностикалық нәтижелер.

Мазасыздық деңгейі	Ситуациялық мазасыздық (STAI-s)	Жеке мазасыздық (STAI-T)
Төмен	8	6
Орташа	27	31
Жоғары	20	18



Сурет 1. Мазасыздық деңгейлері (Спилбергер - Ханин әдістемесі)

Зерттеу нәтижелерін талдау.

55 студенттен:

- Ситуациялық мазасыздық: 8 адамда (14,5%) - төмен деңгей; 27 адамда (49,1%) - орташа; 20 адамда (36,4%) - жоғары.

- Жеке мазасыздық: 6 адамда (10,9%) - төмен деңгей; 31 адамда (56,4%) - орташа; 18 адамда (32,7%) - жоғары.

Осылайша, студенттердің көпшілігі уақытша (ситуациялық) және тұрақты (жеке) сипаттағы орташа немесе жоғары мазасыздықты сезінеді, бұл қолайсыз психоэмоционалды жағдайды және стресске жоғары сезімталдықты көрсетеді.

Кесте 2. Күрес стратегияларын анықтау әдістемесі бойынша нәтижелер (Лазарус-Фолькман).

Күрес стратегиясы	Студенттер саны (N=55)
Қарсыласу	6
Қашықтық	5
Өзін-өзі бақылау	7
Әлеуметтік қолдауды іздеу	9
Жауапкершілікті қабылдау	4
Ұшу-аулақ болу	8
Жоспарлау	10
Оң қайта бағалау	6

Сурет 2. Студенттердің копинг стратегиялары (Лазарус - Фолькман әдістемесі)

Студенттер арасында ең көп таралған күрес стратегиялары:

- Мәселені шешуді жоспарлау (18,2%).
- Әлеуметтік қолдауды іздеу (16,4%).
- Қашу-аулақ болу (14,5%).

Бұл студенттердің сындарлы (когнитивті) стратегияларға да, эмоционалды күресу әдістеріне де жүгінетінін көрсетеді. Алайда, нәтижелердегі студенттердің бойындағы аулақ болу стратегиясының 14,5% - ы созылмалы стресстің дамуына ықпал етуі мүмкін проблемаларды тікелей шешудегі

қиындықтарды көрсетеді.

Нәтижелер гипотезаны қолдайды: студенттердің көпшілігінде мазасыздықтың орташа және жоғары деңгейі бар, бұл жоғары жүктемені, психоэмоционалды тұрақсыздықты және стресске тұрақсыздықты көрсетеді. Күрес стратегияларын бөлу бейімделу формаларының (жоспарлау, өзін-өзі бақылау) және бейімделмейтін (болдырмау, қарама-қайшылық) болуын көрсетеді.

Сондай-ақ, студенттердің 32,7% - у жеке мазасыздықтың жоғары деңгейі университеттің психологиялық қолдау қызметтерінен назар аударуды қажет ететін жүйелік мазасыздық туралы айтады. Эмоционалды күрес стратегияларының таралуы стресстік жағдайларды сындарлы түрде жеңу дағдыларының жетіспеушілігін көрсетуі мүмкін.

Қорытындылай келе, студенттер арасындағы стресс деңгейін төмендету және оны жеңудің тұрақты стратегияларын қалыптастыру білікті мамандарды даярлауға ғана емес, сонымен қатар жан-жақты дамыған, психикалық сау тұлғаға бағытталған жоғары білім беру жүйесінің басым міндеттерінің бірі болып табылады.

Әдебиеттер:

1. Гальмук Н.А. Педагогические условия личностно-ориентированного становления специалиста социальной сферы в среднем профессиональном образовании: автореф. дис. канд. пед. наук. - Тамбов, 2008. - С.5-24.
2. Жегульская Ю.В. Социальная адаптация лиц с нарушениями социализации. Сущность, виды, факторы социализации и социальной адаптации: учебное пособие - Кемерово: Кемеровский государственный институт культуры, 2018. - 116 с.
3. Бейлина Н.С., Двойникова Е.Ю. Проблемы социально-психологической адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в высшей школе // Мир науки. Педагогика и психология: [сетевой научный журнал]. - 2020. - Т.8. - № 3. - URL: https://mir-nauki.com/PDF/36PSMN320.pdf
4. Росляков А.Е. Процесс адаптации студентов в условиях вуза // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. - 2003. - № 1(22). - С. 17-16.
5. Терещенко А.Г. Изменение особенностей психических процессов у студентов в связи с адаптацией к учебной деятельности. - Иркутск, 2006. - С. 89-103.

ПЕДАГОГТАРДЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ ИНТЕЛЛЕКТІСІМЕН КӘСІБИ ЖАНУЫН ЗЕРТТЕУ

Нәскенова А.С.
Капашева Г.А.

Бұл мақалада педагогтардың эмоционалды интеллекті мен кәсіби жану (эмоционалдық күйреу) мәселесі қарастырылады. Эмоционалды интеллект - тұлғаның өз эмоцияларын тану, басқару, басқалардың эмоцияларын түсіну және тиімді қарым-қатынас жасау қабілеті ретінде сипатталады [1]. Педагогикалық қызмет барысында туындайтын эмоционалдық жүктемелер кәсіби жануға алып келуі мүмкін. Мақалада эмоционалды интеллекттің кәсіби

жанудың алдын алудағы маңызы, олардың өзара байланысы және зерттеу нәтижелері талданады. Зерттеу барысында педагогтардың эмоционалды интеллект деңгейі мен кәсіби жану арасындағы кері байланыс анықталды. Осыған орай, педагогтардың эмоционалды интеллектін дамыту – олардың кәсіби күйреуінің алдын алудың тиімді жолдарының бірі ретінде ұсынылады.

Кіріспе.

Қазіргі заманғы білім беру жүйесі педагог қызметіне жоғары талаптар қояды. Педагог тек білім беруші ғана емес, сонымен қатар оқушының тұлғалық дамуына әсер ететін, оны рухани және эмоционалды тұрғыдан қолдайтын жетекші тұлға ретінде қарастырылады [2]. Мұндай күрделі әрі жауапты қызметті атқару барысында мұғалім түрлі эмоциялық жағдайларға тап болып, кәсіби жануға ұшырауы мүмкін. Осы тұрғыдан алғанда, педагогтың эмоционалды интеллекті оның кәсіби тиімділігі мен психологиялық саулығы үшін маңызды факторлардың бірі болып саналады. Эмоционалды интеллект - бұл адамның өз эмоцияларын және басқалардың эмоцияларын тану, түсіну, бақылау және басқару қабілеті. Американдық психологтар П. Саловей мен Дж. Майер бұл ұғымды алғаш рет ғылыми айналымға енгізіп, кейін Д. Гоулман осы теорияны кеңінен насихаттап, эмоционалды интеллекттің бес негізгі компонентін сипаттады: өзін-өзі тану, өзін-өзі басқару, ішкі мотивация, эмпатия және әлеуметтік дағдылар [3,4]. Бұл компоненттер адамның эмоционалды әлемін тиімді басқара отырып, сыртқы ортамен үйлесімді әрекеттесуіне мүмкіндік береді. Педагог кәсібі эмоционалды тұрақтылықты, төзімділікті және өзін-өзі реттей алу қабілетін талап етеді. Үнемі жоғары жауапкершілік, оқушылармен және ата-аналармен қарым-қатынас, әкімшілік қысым, уақыт тапшылығы – осының бәрі педагогтың эмоционалдық әлсіреуіне және кәсіби жануына алып келуі мүмкін. Кәсіби жану феномені - адамның ұзақ уақыт бойы эмоциялық және физикалық күйзеліс жағдайында болуы нәтижесінде өз кәсібіне деген қызығушылықтың төмендеуімен, қажумен, енжарлықпен сипатталатын психологиялық жағдай. Бұл жағдай педагогтың кәсіби қызметіне, оқушылармен қарым-қатынасына және жеке өміріне теріс әсер етуі мүмкін.Осы мәселенің өзектілігі педагогтардың психологиялық денсаулығын сақтау және кәсіби құлдыраудың алдын алу шараларын анықтау қажеттілігімен байланысты. Бұл ретте эмоционалды интеллект педагогты күйзелістен қорғаудың, кәсіби өмір сапасын арттырудың тиімді құралы бола алады [2]. Зерттеудің мақсаты - педагогтардың эмоционалды интеллект деңгейі мен олардың кәсіби жану арасындағы байланысты анықтап, бұл құбылыстың алдын алу жолдарын ұсыну. Мақалада осы тақырып бойынша теориялық тұжырымдар, зерттеу нәтижелері мен тәжірибелік ұсыныстар берілмек.

Негізгі бөлім.

Эмоционалды интеллект ұғымы соңғы онжылдықтарда ғылым мен тәжірибеде кеңінен қолданыла бастады. Бұл ұғым адамның эмоциялық жағдайын тану, түсіну, басқару және басқалармен тиімді қарым-қатынас жасау қабілетін білдіреді. Эмоционалды интеллект адамның әлеуметтік ортада табысты болуына, стресстік жағдайлардан оңай шығуына және кәсіби

міндеттерін тиімді орындауына тікелей әсер етеді. Д. Гоулман ұсынған эмоционалды интеллекттің бес негізгі компоненті бар: өзін-өзі тану, өзін-өзі басқару, мотивация, эмпатия және әлеуметтік дағдылар [4].

Өзін-өзі тану - адамның өзінің эмоциялық күйін, сезімдерін және ішкі реакцияларын түсіну қабілеті. Бұл компонент педагог үшін өте маңызды, себебі ол өзінің эмоцияларын бақылай отырып, оқушыларға үлгі бола алады. Өзін-өзі басқару - эмоцияларын бақылау, күйзелісті жеңу, агрессияны тежеу және жағымсыз эмоцияларға бой алдырмау. Бұл қасиет мұғалімнің кез келген жағдайда сабырлы болуына мүмкіндік береді. Мотивация - өз кәсібіне қызығушылық танытып, ішкі ынтамен жұмыс істеу қабілеті. Жоғары мотивация педагогтың кәсіби жануға қарсы тұруына сеп болады. Эмпатия - басқалардың эмоцияларын түсіну және оларға жанашырлық таныту қабілеті. Эмпатиясы жоғары мұғалімдер оқушылармен сенімді қарым-қатынас орнатады. Әлеуметтік дағдылар - топта жұмыс істей білу, конструктивті байланыс орнату, қақтығыстарды шешу және ұжыммен тиімді әрекеттесу. Бұл дағдылар педагогтың кәсіби ортасына оң әсер етеді [5].

Педагогикалық қызмет - эмоциялық жүктемесі жоғары сала. Күн сайын түрлі мінезді балалармен, ата-аналармен және әріптестермен жұмыс істеу мұғалімге психологиялық қысым түсіреді. Сонымен қатар, білім беру жүйесіндегі реформалар, құжаттармен жұмыс, рейтингтер мен көрсеткіштерге байланысты жауапкершілік артта қалмайды. Мұның бәрі педагогтың кәсіби жануына әкеп соғуы мүмкін.Кәсіби жану (эмоционалдық күйреу) - ұзақ уақыт бойы шамадан тыс күйзелістің әсерінен туындайтын психологиялық жағдай [6]. Бұл жағдай үш негізгі кезеңнен тұрады:

1. Эмоциялық сарқылу - үнемі шаршау, күш-қуаттың азаюы;
2. Деперсонализация - жұмысқа, оқушыларға немесе әріптестерге немқұрайлы қарау, суық қатынас көрсету;
3. Жеке табыстың төмендеуі - өз мүмкіндіктеріне сенбеу, кәсіби құндылықтардың жоғалуы [6].

Кәсіби жану педагогтың жұмыс сапасына, эмоционалдық жағдайына және жалпы өмір сапасына кері әсер етеді. Сондықтан, эмоционалды интеллектті дамыту - мұғалімдердің осы күйреуден қорғануы үшін маңызды құрал болып табылады. Эмоционалды интеллект пен кәсіби жану арасындағы байланыс тақырыбы қазіргі педагогика мен психология ғылымында кеңінен зерттеліп келеді. Көптеген зерттеулер көрсеткендей, эмоционалды интеллект деңгейі жоғары педагогтар кәсіби күйзелістерге төзімді, эмоциялық жүктемені тиімді басқара алады және кәсіби жануға сирек ұшырайды. Бұл байланысты зерттеу, әсіресе педагогикалық ортада, мұғалімдердің кәсіби өмір сапасын арттыру мен олардың психологиялық саулығын сақтау үшін маңызды. Педагогтардың эмоционалды интеллект деңгейі мен олардың кәсіби жану деңгейі арасында кері байланыс бар екені анықталған [7]. Яғни, эмоционалды интеллект неғұрлым жоғары болса, кәсіби жану соғұрлым төмен болады. Зерттеуге қатысқан мұғалімдер арасында өзін-өзі тану мен басқару қабілеті дамығандар кәсіби күйзеліс белгілерін аз сезінетіні байқалған. Бұл педагогтардың

эмоцияларын тиімді басқару арқылы стресс жағдайларын дұрыс қабылдайтынын және олармен күресе алатынын көрсетеді.

Эмоционалды интеллекті жоғары мұғалімдер оқушылармен, әріптестермен және ата-аналармен қарым-қатынаста икемділік танытып, жағымсыз эмоциялардың әсеріне берілмейді [8]. Мұндай педагогтар қиын жағдайларда өзін-өзі сабырлы ұстауға қабілетті, ішкі мотивациясы жоғары және кәсіби қызметінен қанағат алады. Сонымен қатар, олар өз эмоцияларын дұрыс түсініп, оларды кәсіби шешім қабылдауда тиімді қолдана біледі. Эмпатия мен әлеуметтік дағдылардың дамуы – оқушылардың қажеттіліктерін жақсырақ түсініп, педагогикалық процесті нәтижелі жүргізуге ықпал етеді. Эмоционалды интеллект кәсіби жанудың алдын алуда маңызды рөл атқарады. Ол педагогтың стресстік жағдайларда икемділік танытуына, өз эмоцияларын бақылау арқылы шешім қабылдауына және ішкі күйзелістен сақтануына мүмкіндік береді. Жоғары эмоционалды интеллект мұғалімге кәсіби қиындықтарға бейімделуге көмектесіп, оның кәсіби өмірін тиімді әрі ұзақ мерзімді етуге ықпал етеді [8]. Зерттеу жұмысының негізгі мақсаты - педагогтардың эмоционалды интеллект деңгейі мен олардың кәсіби жану жағдайының өзара байланысын анықтау. Бұл мақсатқа жету үшін нақты зерттеу әдістемесі қолданылып, педагогикалық тәжірибесі бар мұғалімдер арасында сауалнама мен психодиагностикалық тесттер жүргізілді.

Зерттеу пәні: ретінде жалпы білім беретін мектептердің педагогтері таңдалды. Зерттеуге барлығы 30 мұғалім қатысты. Қатысушылардың жұмыс өтілі, жас ерекшелігі және пәндік бағыты әртүрлі болды. Бұл зерттеудің нәтижелерін әртүрлі педагогикалық ортаға жалпылауға мүмкіндік берді.

Болжам: педагогтардың эмоционалды интеллект деңгейі жоғары болған сайын, олардың кәсіби жануға ұшырау ықтималдығы төмен болады. Эмоционалды интеллекттің дамыған компоненттері мұғалімдердің стресс жағдайларына төзімділігін арттырып, кәсіби күйреу белгілерін азайтады деп болжанған.

Зерттеу әдістері ретінде екі негізгі құрал қолданылды:

1. Эмоционалды интеллект деңгейін анықтау үшін - Д. Гоулманның негізінде әзірленген эмоционалды интеллект тесті.
2. Кәсіби жану деңгейін анықтау үшін – Маслачтың кәсіби жану шкаласы (Maslach Burnout Inventory) пайдаланылды.

Сауалнама нәтижелері бойынша мұғалімдердің эмоционалды интеллект деңгейі әртүрлі диапазонда орналасты. 30 қатысушының ішінде 40% мұғалімде эмоционалды интеллект деңгейі жоғары, 43% мұғалімде орташа, ал 17% мұғалімде төмен деңгейде екені анықталды. Эмоционалды интеллект деңгейі жоғары педагогтар эмоционалды тұрақтылық пен кәсіби қанағаттануды жиі көрсетті. Ал төмен деңгейдегі педагогтарда кәсіби шаршау мен эмоциялық сарқылу белгілері байқалды. Кәсіби жану шкаласының нәтижелері бойынша мұғалімдердің 37%-ында орташа деңгейде жану белгілері байқалды, ал 23%-ында жоғары деңгейдегі эмоционалдық күйреу анықталды. Эмоционалды интеллект деңгейі төмен педагогтарда жанудың үш кезеңі - эмоциялық

сарқылу, деперсонализация және кәсіби жетістіктің төмендеуі - айқын көрініс тапты.

Нәтижелердің талдауы.

Кесте 1.

Айнымалылар	r мәні	p мәні	Түсініктеме
ЭИ мен Эмоциялық сарқылау	-0.58	< 0.01	Кері және орташа күшті байланыс
ЭИ мен Деперсонализация	-0.45	<0.05	Кері байланыс бар
ЭИ мен Кәсіби жетістік	+0.52	<0.01	Тура байланыс бар

Түсіндіру:

- r< 0 → кері байланыс (ЭИ жоғарылаған сайын жану төмендейді).
- r> 0 → тура байланыс (ЭИ жоғары болған сайын кәсіби қанағат артады).

Пирсон корреляциялық анализінің нәтижелері мұғалімдердің эмоционалды интеллекті мен кәсіби жану деңгейі арасында статистикалық маңызды байланыс бар екенін көрсетті. Эмоционалды интеллект деңгейі жоғарылаған сайын эмоционалдық сарқылу мен деперсонализация деңгейі төмендейтіні анықталды ($r = –0.58$, $p< 0.01$). Сонымен қатар, эмоционалды интеллект пен кәсіби жетістік арасында оң корреляция байқалды ($r = +0.52$, $p< 0.01$), бұл эмоционалды интеллекті дамыған педагогтардың өз еңбегінен көбірек қанағат алатынын білдіреді.

Сапалық талдау: мұғалімдердің эмоционалды интеллекті мен кәсіби жану деңгейі арасында тікелей байланыс бар екенін көрсетті. Эмоционалды интеллект деңгейі жоғары педагогтар стресстік жағдайларда өзін жақсы бақылайды, сынға төзімді, оқушылармен қарым-қатынаста эмпатиялық қасиет көрсетеді. Бұл қасиеттер кәсіби жанудың алдын алуға мүмкіндік береді [5]. Ал эмоционалды интеллекті төмен мұғалімдер жиі эмоционалдық шаршау сезінеді, кәсіби мотивациясы әлсірейді және жұмысына теріс көзқарас танытады.Жалпы алғанда, зерттеу нәтижелері эмоционалды интеллекттің педагогтардың кәсіби жануына әсер ететін маңызды фактор екенін дәлелдейді. Бұл педагогтардың психологиялық саулығын сақтау және эмоционалды интеллектті дамыту қажеттігін тағы да растайды.

Жас маман феномені және кәсіби күйреу қаупі эмоционалды интеллект пен кәсіби жану арасындағы байланысты талдауда маманның еңбек өтілі де маңызды факторлардың бірі ретінде қарастырылуы тиіс. Бұл тұрғыда ресейлік психолог Е.П. Водопьянова ұсынған жіктеуге назар аударған жөн: еңбек өтілі 3 жылға дейінгі педагогтар жас маман деп, ал 3 жылдан асқан педагогтар жас маман емес деп қарастырылады. Бұл жіктеу әсіресе кәсіби бейімделу, эмоционалдық тұрақтылық, стресс-факторларға төзімділік деңгейін зерттеу барысында қолданылады. Жас мамандар әлі кәсіби тәжірибе жинақтап үлгермегендіктен, эмоционалдық жүктемені игеру және күрделі педагогикалық жағдайларда өзін-өзі басқару қабілеті төмен болуы мүмкін. Осыған байланысты олар кәсіби жануға жиі ұшырайды [8].

Біздің зерттеуімізде жас мамандардың (еңбек өтілі 3 жылға дейінгі) эмоционалды интеллект деңгейі мен кәсіби жану көрсеткіштері салыстырмалы түрде жоғары еңбек өтілі бар педагогтарға қарағанда әлдеқайда әлсіз корреляция көрсетті. Бұл олардың эмоционалды интеллектінің әлі толық қалыптаспағанын, тәжірибе мен өзіндік рефлексия арқылы дамуы қажет екенін білдіреді. Аналитикалық тұрғыда бұл мәліметтер жас мамандармен жүйелі психологиялық қолдау жұмыстарының қажеттілігін дәлелдейді. Ал критикалық тұрғыдан алғанда, қазіргі білім беру жүйесінде жас педагогтардың эмоционалдық саулығын сақтау мәселесі назардан тыс қалып отыр деуге болады [7]. Сондықтан да, эмоционалды интеллектті дамытуға бағытталған мақсатты бағдарламалар мен тәлімгерлік қолдау жүйелері жас мамандардың кәсіби бейімделу процесін жеңілдетіп, жану қаупін төмендететін маңызды құралға айналуы тиіс.

Қорытынды

Зерттеу нәтижелері ұсынылған болжамды толықтай растады. Педагогтардың эмоционалды интеллект деңгейі мен олардың кәсіби жану деңгейі арасында айқын әрі статистикалық тұрғыда маңызды кері байланыс бар екені анықталды. Пирсон корреляциялық анализінің нәтижелері көрсеткендей, эмоционалды интеллект деңгейі жоғары мұғалімдерде эмоционалдық сарқылу мен деперсонализация көрсеткіштері төмен, ал кәсіби жетістік деңгейі жоғары болды. Сонымен қатар, сапалық талдау мәліметтері де эмоционалды интеллекттің кәсіби жанудың алдын алудағы тиімділігін нақтылай түсті.

Эмоционалды интеллекті жоғары педагогтар кәсіби күйзелістерге төзімділік танытып, эмоциялық тұрақтылықты сақтай алады, бұл олардың кәсіби қызметіндегі тиімділік пен қанағаттану сезімін арттырады. Керісінше, эмоционалды интеллект деңгейі төмен педагогтарда кәсіби жану белгілері - эмоционалдық сарқылу, деперсонализация және жеке табыстың төмендеуі - жиі байқалды.

Жалпы зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, мынадай тұжырымдар жасауға болады:

- эмоционалды интеллект - кәсіби жанудың алдын алудағы маңызды психологиялық ресурс.
- Эмоционалды интеллекттің негізгі компоненттері (эмпатия, өзін-өзі тану, өзін-өзі реттеу, ішкі мотивация, әлеуметтік дағдылар) педагогтың эмоционалдық саулығын қамтамасыз етуде шешуші рөл атқарады.
- Эмоционалды интеллектті дамыту мұғалімнің кәсіби өмір сапасын арттыру мен тұлғалық дамуын қамтамасыз етудің тиімді құралы болып табылады.

Практикалық ұсыныстар ретінде:

1. Педагогтардың эмоционалды интеллектін дамыту мақсатында тренингтер ұйымдастыру;
2. Мектептерде тұрақты психологиялық қолдау жүйесін қалыптастыру;
3. Жұмыс жүктемесін оңтайландыру арқылы эмоционалдық жүктемені азайту;

4. Эмоционалды интеллектті дамыту бағдарламаларын педагогикалық білім беру жүйесіне енгізу ұсынылады.

Аталған шаралар педагогтардың эмоционалды әл-ауқатын нығайтып, кәсіби жанудың алдын алуына және олардың кәсіби әрі тұлғалық тұрғыда дамуына тиімді ықпал етеді.

Әдебиеттер:

1. Майер Дж.Д., Саловей П.С., Карузо Д. Эмоциональный интеллект: теория и практика. - М.: Смысл, 2001. - С. 142-168.
2. Водопьянова Н.А. Синдром профессионального выгорания у педагогов. - СПб.: Питер, 2010. - С. 67-89.
3. Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект: методика диагностики и развития. - М.: Эксперт, 2012. - С. 102-115.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект: Почему он может значить больше, чем IQ. - М.: Альпина Паблишер, 2013. - С. 35-56.
5. Бар-Он Р. Эмоциональный интеллект: измерение и развитие. - М.: Наука, 2009. - С. 112-130.
6. Сергиенко Е.А. Психология стресса и профессионального выгорания. - М.: Издательство РГГУ, 2011. - 240 с.
7. Андреева И.Н. Психология профессиональной деятельности: от стресса к выгоранию. - М.: Книга, 2012. - С. 141-160.
8. Коврига Н.В. Эмоциональная компетентность и психическое здоровье педагога. - СПб.: Наука, 2010. - С. 56-80.

О ВЗАИМОСВЯЗИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ И ОДИНОЧЕСТВА У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Нұржігітова Н.С.
Марданова Ш.С.

С распространением технологий интернет стал играть все более важную роль в жизни людей. Сегодня интернет и связанные с ним приложения активно используются для упрощения коммуникации и выполнения повседневных задач. В силу того, что интернет предоставляет широкий спектр возможностей как в плане информации, так и в удовлетворении социальных потребностей, он становится предпочтительным инструментом взаимодействия.

В этом отношении молодые являются наиболее уязвимой группой людей. Чувство анонимности и комфорта, создаваемое интернетом, способствует тому, что юноши и девушки с чрезмерным интернет-потреблением чаще используют виртуальное пространство для удовлетворения своих социальных потребностей. Однако это может привести к избеганию реального социального взаимодействия, что способствует социальной и эмоциональной изоляции.

Особенно это касается людей с социальной тревожностью, для которых интернет-коммуникация обладает рядом преимуществ: анонимность, отсутствие непосредственного воздействия негативных комментариев, возможность легко избегать нежелательных контактов. Однако чрезмерное

использование интернета связано с такими негативными последствиями, как социальная изоляция, депрессия, тревожность, низкая самооценка, застенчивость, снижение социальных навыков, стресс, агрессивность и снижение удовлетворенности жизнью. Использование интернета может нарушать повседневное общение и функционирование человека и привести к интернет-зависимости.

Одним из ключевых последствий интернет-зависимости у молодых людей является одиночество. Молодые люди, зависимые от интернета, стремятся компенсировать нехватку реальных социальных связей за счет онлайн-коммуникации, что, в свою очередь, может усугублять их изоляцию.

Несмотря на то, что интернет позволяет устанавливать отношения, не испытывая тревожности по поводу внешности, пользователи все чаще сталкиваются с визуальными стимулами и изображениями тел, что может усиливать их озабоченность своим внешним видом. Это особенно актуально для людей с негативным восприятием собственного тела.

Социальная тревожность по поводу внешнего вида также является фактором, связанным с одиночеством. Люди, недовольные своей внешностью, могут избегать общения, что приводит к социальной изоляции. Одиночество, в свою очередь, может не только быть следствием, но и причиной интернет-зависимости и социальной тревожности.

Люди, испытывающие одиночество, могут рассматривать свое физическое состояние как главную причину недостатка социальных контактов. Высокий уровень тревожности по поводу внешнего вида усиливает страх негативной оценки, что заставляет людей избегать социальных взаимодействий и тем самым усиливает их одиночество. Они также могут быть склонны к самокритике и низкой самооценке, что дополнительно усугубляет их социальную изоляцию.

Чрезмерное время, проводимое в интернете, может привести к отдалению от реальной жизни и проблемам в социальных отношениях. Возможность удовлетворять социальные потребности в интернете снижает мотивацию человека к построению реальных социальных связей, что ведет к отчуждению от общества и самоизоляции. Кроме того, стремление избежать одиночества также способствует увеличению времени, проведенного в интернете. Это связано с тем, что виртуальная среда упрощает установление контактов, позволяя быстро представиться и наладить взаимодействие. В результате люди, избегая реального социального взаимодействия, проводят все больше времени в сети, что, в конечном счете, усиливает их чувство одиночества.

Связь между одиночеством и интернет-зависимостью носит динамичный и двусторонний характер. Люди, испытывающие одиночество, проводят больше времени в интернете, становясь более склонными к интернет-зависимости. В то же время, легкость виртуального общения снижает мотивацию к построению реальных отношений, что приводит к еще большей изоляции.

В исследовании Huan изучалось влияние социальной тревожности на взаимосвязь между одиночеством, застенчивостью и проблемным

использованием интернета среди подростков. Было выявлено, что социальная тревожность играет посредническую роль между этими факторами [1].

Остовар анализировал связь между интернет-зависимостью, тревожностью, стрессом, депрессией и одиночеством у молодых взрослых. Исследование показало, что интернет-зависимость является значимым предиктором негативных психологических состояний [2].

В работе Çağır & Gültekin изучалась роль одиночества в связи между социальной тревожностью и интернет-зависимостью у молодых взрослых. Было установлено, что высокая социальная тревожность приводит к усиленному чувству одиночества, что, в свою очередь, повышает риск интернет-зависимости [3].

Исследование Kırık & Sönmez показало, что тревожность по поводу социальной внешности оказывает опосредованное влияние на связь между одиночеством и проблемным использованием интернета среди студентов [4].

Doğan & Bozgün выявили, что одиночество и тревожность по поводу внешнего облика являются значимыми предикторами интернет-зависимости среди подростков. Чем выше уровень одиночества, тем выше вероятность развития интернет-зависимости, при этом социальная тревожность играет важную посредническую роль [5].

Исследование Asghari было направлено на изучение зависимости от виртуальных социальных сетей и взаимосвязи между интернет-зависимостью и одиночеством среди подростков в возрасте от 13 до 20 лет. Согласно результатам, в группе подростков уровень зависимости от интернета оказался ниже, чем уровень зависимости от социальных сетей. Также была установлена слабая, но статистически значимая связь между интернет-зависимостью и одиночеством, а также между зависимостью от социальных сетей и одиночеством. Несмотря на потребность в уединении и непонимание со стороны общества, у подростков не наблюдалось выраженного эмоционального одиночества или серьезной социальной изоляции [6].

Ayazseven и Önder определяли, можно ли предсказать уровень одиночества и депрессии у подростков на основе интернет-зависимости. Итоги исследования показали, что интернет-зависимость оказывает предсказательное влияние на одиночество и депрессию [7].

Çorak в своем исследовании изучил взаимосвязь между социальными навыками, восприятием одиночества и уровнем интернет-зависимости у молодых взрослых. В ходе исследования не было выявлено значимой связи между данными переменными [8].

Dempsey, O'Brien, Tiamiyu и Elhai изучали взаимосвязь между тревогой по поводу внешности, проблемным использованием интернета, одиночеством и страхом упустить что-то важное (FoMO - fearofmissingout). Исследование показало, что тревога по поводу внешности напрямую предсказывает проблемное использование интернета, а также влияет на него через FoMO и одиночество. Кроме того, по мере роста тревоги по поводу внешности увеличиваются уровни FoMO и одиночества, что, в свою очередь, усиливает

проблемное использование интернета. Было установлено, что FoMO и одиночество играют роль полных медиаторов во влиянии тревоги по поводу внешности на проблемное использование интернета [9].

Hoseña, Mallorca, Muyot, Tan, Calong и Soriano изучили взаимосвязь между проблемным использованием интернета, страхом упустить что-то важное (FoMO), одиночеством и номофобией (страхом остаться без мобильного устройства) у студентов-медиков на Филиппинах. Исследование показало, что между проблемным использованием интернета, FoMO, одиночеством и номофобией существует значимая положительная связь. Чем выше уровень проблемного использования интернета, тем выше уровни номофобии, одиночества и FoMO [10].

O'Day и Heimberg провели обзор исследований, посвященных взаимосвязи между использованием социальных сетей, тревогой по поводу внешности и одиночеством. Исследование показало, что между использованием социальных сетей, тревогой по поводу внешности и одиночеством существует положительная значимая связь. Было установлено, что тревога по поводу внешности может увеличивать использование социальных сетей, что, в свою очередь, способствует росту одиночества. Также подчеркивается, что характер и способ использования социальных сетей могут по-разному влиять на тревогу по поводу внешности и одиночество [11].

Papapanou, Darviri, Kanaka-Gantenbein, Tigani, Michou, Vlachakis, Chrousos и Bacopoulou исследовали взаимосвязь между тревогой по поводу внешности, использованием социальных сетей и ощущением одиночества у подростков и молодых взрослых [12]. Выводы исследования подтвердили наличие сильной положительной связи между тревогой по поводу внешности, использованием социальных сетей и одиночеством. Было установлено, что люди с высокой тревогой по поводу внешности, как правило, чаще пользуются социальными сетями и чувствуют себя более одинокими. Кроме того, отмечено, что социальные сети частично опосредуют связь между тревогой по поводу внешности и одиночеством. Подчеркивается, что тревога по поводу внешности и чрезмерное использование социальных сетей могут способствовать росту одиночества среди молодежи.

Yao и Zhong изучили взаимосвязь между одиночеством, тревогой по поводу внешности и зависимостью от социальных сетей у молодых взрослых. Итоги исследования показали, что одиночество и тревога по поводу внешности являются значимыми предикторами зависимости от социальных сетей. Также установлено, что зависимость от социальных сетей играет двустороннюю медиаторную роль в связи между одиночеством и тревогой по поводу внешности [13].

Работа Ren, Yang и Liu была сосредоточена на анализе взаимосвязей между интернет-зависимостью, социальной тревожностью и одиночеством у детей, проживающих в сельской местности Китая. В исследовании приняли участие 432 случайно отобранных учащихся средних школ. Для оценки уровня интернет-зависимости и связанных с ней психологических аспектов

применялись шкала диагностики интернет-зависимости, шкала социальной тревожности (SASS-CS) и шкала одиночества Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе (UCLA). По результатам исследования уровень интернет-зависимости среди сельских школьников составил 18,27%. Между интернет-зависимостью, социальной тревожностью и одиночеством были выявлены положительные корреляции. Также было установлено, что одиночество играет медиаторную роль в связи между социальной тревожностью и интернет-зависимостью у сельских подростков [14].

Sacre и соавт. провели исследование, посвященное интернет-зависимости среди ливанских подростков. Целью работы было определить связь между интернет-зависимостью и такими переменными, как социальная тревожность, депрессия, страх, импульсивность и агрессия. В исследовании приняли участие 1103 подростка в возрасте от 13 до 17 лет; использовалась шкала интернет-зависимости. Результаты показали, что интернет-зависимость положительно связана с социальной тревожностью, депрессией, агрессивностью и импульсивностью. При этом количество братьев и сестер, а также высокий социально-экономический статус оказались отрицательно связаны с интернет-зависимостью [15].

Huan и соавторы исследовали посредническую роль социальной тревожности в связи между одиночеством, застенчивостью и проблемным использованием интернета у подростков. Работа основывалась на расширении модели Дэвиса и включала гипотезу о том, что социальная тревожность опосредует связь между двумя психологическими переменными (одиночеством и застенчивостью) и интернет-зависимостью. В исследовании приняли участие 681 подросток в возрасте 14-15 лет (49,6% мальчиков и 50,4% девочек). Были использованы шкалы социальной заторможенности, одиночества (UCLA), социальной тревожности и проблемного интернет-пользования. С помощью структурного моделирования было установлено, что социальная тревожность полностью опосредует связь между одиночеством, застенчивостью и зависимым поведением в интернете [1].

Остовар и др. исследовали взаимосвязь между интернет-зависимостью и такими психологическими расстройствами, как стресс, депрессия, тревожность и одиночество среди 1052 иранских подростков и молодых взрослых. Участникам были предложены: тест интернет-зависимости, шкала депрессии, тревожности и стресса (DASS), а также шкала одиночества. Были применены корреляционный анализ Пирсона, анализ путей, многофакторный дисперсионный анализ (MANOVA) и t-тесты. Результаты показали, что интернет-зависимость положительно предсказывается стрессом, депрессией, тревожностью и одиночеством. Также было установлено, что интернет-зависимость в большей степени выражена у мужчин, и у них эти зависимости сильнее коррелируют с психологическими нарушениями, чем у женщин [2].

Исходя из приведенного обзора литературы, можно предположить, что интернет-зависимость, социальная тревожность по поводу внешнего вида и одиночество являются взаимосвязанными явлениями. Дальнейшее

исследование направлено на изучение этих связей среди молодых людей, что позволит разработать эффективные меры психологической поддержки.

Литература:

1. Huan V.S., Ang R.P., Chye S. Loneliness and shyness in adolescent problematic internet users: the role of social anxiety // Child and Youth Care Forum. - 2014. - Vol. 43. - № 5. - P. 539-551.
2. Ostovar S., Allahyar N., Aminpoor H. et al. Internet addiction and its psychosocial risks (depression, anxiety, stress and loneliness) among Iranian adolescents and young adults: a structural equation model in a cross sectional study // International Journal of Mental Health and Addiction. - 2016. - Vol. 14. - № 3. - P. 257-267.
3. Çağır G., Gültekin F. Ergenlerde sosyal görünüş kaygısının internet bağımlılığı üzerindeki etkisinde yalnızlığın aracı rolü // Türk Psikolojik Danışmave Rehberlik Dergisi. - 2021. - T. 11. - № 62. - S.303-326.
4. Kırık A.M., Sönmez Çakır M. The mediating role of loneliness in the relationship between social appearance anxiety and problematic internet use among university students // Addicta: The Turkish Journal on Addictions. - 2021. - Vol. 8. - № 3. - P. 289-300.
5. Doğan U., Bozgün K. Ergenlerde sosyal görünüş kaygısının yordayıcısı olarak yalnızlık ve internet bağımlılığı // Sakarya University Journal of Education. - 2020. - Vol. 10. - № 1. - P. 80-92.
6. Asghari B.A. Relationship between internet addiction and dependency virtual social networks with loneliness in adolescents // Journal of Research and Health. - 2018. - Vol. 8. - № 5. - P. 442-450.
7. Ayazseven Ö., Önder F.C. Ergenlerde internet bağımlılığı: depresyon ve yalnızlığın rolü // Eurasian Conference on Language and Social Sciences. - 2018. - Vol. 3. - № 31.
8. Çorak B. Sınıf öğrencilerinde internet bağımlılığı nınyalnızlık algısı ve sosyal beceri lerle ilişkisinin incelenmesi: магистерская диссертация. - İstanbul GelişimÜniversitesi, 2019. - 145 с.
9. Dempsey A.E., O'Brien K.D., Tiamiyu M.F., Elhai J.D. Fear of missing out (FoMO) and rumination mediate relations between social anxiety and problematic Facebook use // Addictive Behaviors Reports. - 2019. - Vol. 9. - № 3. - P. 100-115.
10. Hoseña M.A., Mallorca P.R.I., Muyot Y.M., Tan I.N., Calong K.C., Soriano G.P. Relationship of Problematic Internet Use, Fear of Missing Out, Loneliness and Nomophobia among Filipino Nursing Students // Jurnal Keperawatan Soedirman. - 2024. - Vol. 19. - № 1. - P. 16-21.
11. O'Day E.B., Heimberg R.G. Social Media Use, Social Anxiety, and Loneliness: A Systematic Review // Computers in Human Behavior Reports. - 2021. - Vol. 3. - Art. 100070. - DOI: https://doi.org/10.1016/j.chbr.2021.100070.
12. Papapanou T.K. et al. Strong correlations between social appearance anxiety, use of social media, and feelings of loneliness in adolescents and young adults // International Journal of Environmental Research and Public Health. - 2023. - Vol. 20. - № 5. - P. 42-56.
13. Yao M.Z., Zhong Z.J. Loneliness, social anxiety, and social media addiction: A cross-media perspective // Telematics and Informatics. - 2021. - Vol. 55. - № 4. - P. 101-115.
14. Ren Y., Yang J., Liu L. Social anxiety and internet addiction among rural left-behind children: the mediating effect of loneliness // Iranian Journal of Public Health. - 2017. - Vol. 46. - № 12. - P. 1659.
15. Sacre H., Obeid S., Choueiry G., Hobeika E., Farah R., Hajj A., Akel M., Hallit S., Salameh P. Factors associated with quality of life among community pharmacists in Lebanon: Results of a cross-sectional study // Pharmacy Practice. - 2019. - Vol. 17. - № 4. - DOI: https://doi.org/10.18549/PharmPract.2019.4.1613.

СТУДЕНТТЕРДІҢ ТАҒАМДЫҚ ЖҮРІС-ТҰРЫС БҰЗЫЛЫСТАРЫНЫҢ ЖЫНЫСТЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Партия А.
Игембаева К.С.

Кіріспе

Тағамдық жүріс-тұрыс бұзылыстары – тамақтану тәртібінің бұзылуы, тамақты қабылдауға, дене салмағына және сырт-келбетіне теріс қатынаспен сипатталатын психикалық бұзылыс түрі. Оларға анорексия, булимия, шамадан тыс тамақтану және бейімделмейтін тамақтанудың басқа түрлері жатады. Тамақтану бұзылыстары фрустрация, семіздік, депрессия, мазасыздық және өзін-өзі қабылдамау мәселелері сияқты ауыр физикалық және психикалық зардаптарға әкелуі мүмкін [1].

Тамаққа деген қажеттілік бірінші кезектегі биологиялық қажеттіліктердің бірі болып табылады. А. Маслоу теориясына сәйкес, өмір сүруге байланысты мұндай қажеттіліктер ең аз дегенде қанағаттандырылуы тиіс, сонда ғана жоғары деңгейдегі қажеттіліктер өзекті бола алады. Л.А. Хьеллдің айтуынша тамақтың да әлеуметтік мәні бар және туғаннан бастап тұлғааралық қарым-қатынаспен байланысты болады. Тамақтану тәртіп-әдеттері отбасылық және әлеуметтік дәстүрлермен, діни сенімдермен, өмірлік тәжірибемен, медициналық кеңестермен және сәнмен анықталады [2]. В.А. Қонышев «Тамақтану тәртібі адам өмірінің барлық аспектілерінде бар» деп айтқан, мысалға қазақ халқының асқа арналған мақал-мәтелдері: «Ас-адамның арқауы», «Ат - адамның қанаты, ас - адамның қуаты», «Ас тұрған жерде ауру тұрмайды» деген сияқты көптеген мақалдар асқа құрметін көрсетеді. Сонымен қатар, тамақтану тәртібіне деген көзқарастың өзі өмір салтын қалыптастыруға ықпал етеді.

В.Н. Понкратов өзінің «Денсаулық психологиясын өзіндік реттеу» атты оқулығында тұлға денсаулығының психикалық құраушы негізі ретінде келесіні көрсетеді: «... Егер адам өзінің мінез-құлқын, эмоциясын, ойларын бақылап, түсіне алса, онда ол оптималды салмағын сақтай алады, отбасылық және т.б қатынастарды үйлестіре алады, толыққанды өмір сүруіне кедергі келтіретін әдеттерден құтыла алады. Осылайша денсаулықтың психикалық құрауыштарын түсіну және жақсарту арқылы біз аурудың тууын ескертіп, денсаулықты нығайтып қана қоймаймыз, сонымен қоса адамды, оның денсаулығын арттыра аламыз» [3].

Тамақтану бұзылыстарының таралуы мен көріністеріне әсер ететін маңызды факторлардың бірі – жыныс. Әйелдер дәстүрлі түрде бұл бұзылыстарға осал болып саналады, бірақ ерлерде тамақтану тәртібінің бұзылуының түрлеріне бейімділігін көрсетеді. Ерлер мен әйелдердегі тамақтану бұзылыстарының таралуы мен көріністеріндегі айырмашылықтар биологиялық, психологиялық және әлеуметтік-мәдени факторлардың жиынтығына байланысты [4].

Көптеген зерттеулер мен мақалалар көрсеткендей тамақтану бұзылыстары

тіркелген жағдайлардың ішінде 90% әйелдер жиі зардап шегеді [5]. Бұл әлеуметтік қысыммен (заманауи сұлулық стандарттары арықтауды талап етеді, бұл салмақ қосу қорқынышын тудырады), жасөспірімдік шақ (әйелдерде тамақтану бұзылыстарының алғашқы белгілері көбінесе жасөспірімдік шақта, құрдастарының ықпалымен пайда болады), эмоциялық тәжірибе (әйелдерде тамақтану бұзылыстары жиі мазасыздану, қорқыныш және т.б эмоциялармен бірге жүреді, мысалы: қайғыдан не істерін білмей тамақты эмоцияны басу үшін қолдану) және т.б жағдайлармен байланысты болуы мүмкін.

Ерлерде тамақтану бұзылыстары салыстырмалы түрде аз болса да, олардың көріністері мынада: бұлшықет салмағы (ерлер арықтығына қанағаттанбайды және бұлшықет салмағын арттыруға тырысады), қоспалар мен стероидтерді қолдану («идеал» дене бітіміне жету үшін ерлер ақуыздарды, спорттық қоспаларды пайдаланады), спорт зал (ер адамдар салмақ қосу туралы алаңдамайды, бірақ каллорияларды бақылау және шамадан тыс жаттығулар жасау ықтималдығы жоғары болуы мүмкін), таптаурындар (ерлер көмекке аз жүгінеді, өйткені тамақтанудың бұзылуы таптаурын түрінде «әйелдер мәселесі» болып саналады).

Осылайша, тамақтану бұзылыстары екі жыныста да орын алады, бірақ әртүрлі: әйелдер артық салмақ туралы алаңдаушылықты бастан кешірсе, ал ерлер бұлшықет салмағын көбейтуге және спорт пен қоспалар арқылы денелерін бақылауға ұмтылады.

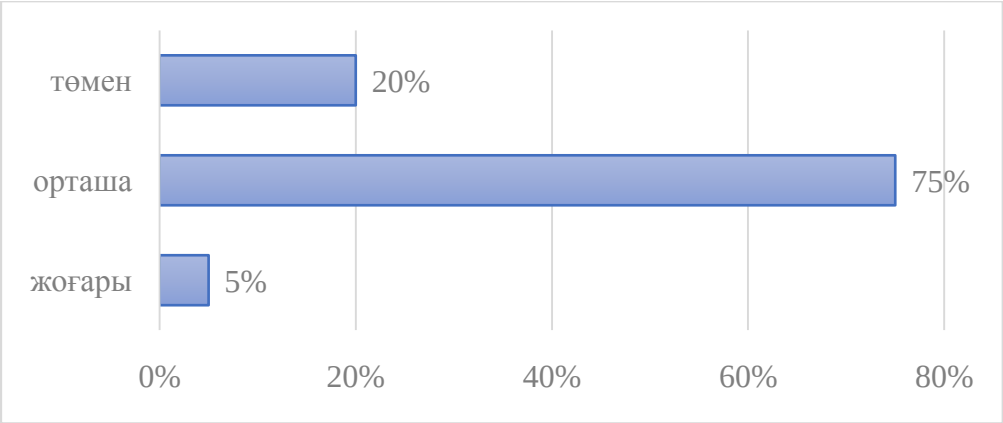
Негізгі бөлім

Зерттеу жұмысының сыналушылары ретінде 1-3 курс студенттері қатысты. SCOFF диагностика әдістемесін Лондондағы St Georges емханасының медициналық мектебінің зерттеушілері әзірледі. SCOFF сауалнамасы тамақтану бұзылыстарын анықтауға арналған диагностика құралы ретінде өте тиімді болып танылды, себебі ол қарапайым, пайдалану және бағалау оңай. Әдістеменің орыс нұсқасын Н.Е. Водопянова аударып бейімдеді. Сауалнама Google Forms арқылы онлайн форматта жүргізілді. Зерттеуге барлығы 20 студент қатысты: зерттеуге сәйкес олардың 50%ы әйелдер, 50%ы ерлер. Алынған нәтижелердің негізінде, сыналушылар бойынша: әйелдердің орташа ұпайы 2,6 тең, ал ер адамдардың орташа ұпай саны 2,1 болды. Бұл көрсеткіш жалпы сыналушылардың екі тобының бойында тағамдық жүріс-тұрыс бұзылысының белгілерінің орташа деңгейін білдіреді. Демек, сыналушыларда тағамдық жүріс-тұрыс бұзылысының бар екендігін көрсетеді. Эксперименталдық зерттеу нәтижелері төменде сурет 1 көрсетілген.

Алынған нәтижелердің негізінде сыналушылар топтарында екі түрлі нәтиже көрсетті. Әйелдер тобының бойындағы тағамдық жүріс-тұрыстың бұзылысы үш түрлі деңгейде екендігін анықтадық. Нақтырақ айтқанда әйелдердің 10%да бұл ерекшелік төмен деңгейде екендігі анықталды. Бұл сыналушылардың бойында өздерінің қолданатын тамақтарының көлеміне алаңдайтындығынан, асқазан тамаққа толы болған жағдайда, оны тазарту мақсатында «құсу» рефлексін өзінде шақыртудан және соңғы уақытта салмақтың азаюынан, тамақтың сыналушылардың өмірлерінде басты рөлдерінің бірі болуынан

көрінеді. Сыналушылардың басым бөлігінің бойында деструктивті тағамдық мінез-құлықтың орташа деңгейін, яғни пайыздық көрсеткіш бойынша 80% құрады. Бұл сыналушылардың бойында тамақтың көлемін басқара алмайтындығынан, шектен тыс тамақтанған жағдайда, құсу арқылы асқазанын «тазартуынан» және салмақтың азаюынан, сонымен қатар өзінің дене-бітімінен артық салмақты сезінуден, тамақты күнделікте жиі ойлауымен сипатталады. Сыналушылардың 10% бөлігі бұл ерекшеліктің жоғары деңгей көрсеткішін білдірді. Бұл сыналушылардың бойында өздерінің қолданатын тамақтарының көлеміне алаңдайтындығынан және де асқазан тамаққа толы болған жағдайда, оны тазарту мақсатында «құсу» рефлексін өзінде шақыртудан көрініс табады.

Ерлер тобының бойындағы тағамдық жүріс-тұрыстың бұзылысы екі түрлі деңгейді көрсетті. Атап айтқанда, ер жынысты сыналушылар қауымының нәтижелері бойынша 30%да тағамдық бұзылыстың төмен деңгейінің көрсеткіші анықталды. Бұл сыналушылардың ойынша өмірлерінде тамақтың басым рөлде екендігінен байқалады. Сыналушылар арасында тағамдық бұзылыстың орташа деңгейі 70% болды, бұл сыналушылардың ең көп пайыздық көрсеткіші болды. Жалпы бұл сыналушылардың қолданатын тамақтың көлемі бойынша бақылауын жоғалтуға алаңдайтындығынан, асқазанын тазарту мақсатында құсу рефлексін өзінде шақыруынан және өмірде тамақтың рөлі орасан зор екендігінен көрініс табады. Ал сыналушылардың әдістің негізінде көрсеткен нәтижелерін, яғни ұпайларын пайыздық тұрғыда есептеуіміз төменде суретте көрсетілген.



Сурет 1. SCOFF әдісі бойынша сыналушылардың деңгейлерінің көрсеткіштері

Зерттеу мақсаты тағамдық бұзылыстың көріністерін ер және әйел топтарының арасында салыстырмалы түрде зерттеу болғандықтан, зерттеу нәтижелеріне сәйкес әйелдер тобында ерлер тобына қарағанда тағамдық бұзылыс түрлерін көбірек қолданатындығы анықталды. «SCOFF» әдісінің негізінде анорексия мен булимиямен байланысты белгілер мен мінез-құлық үлгілерінің болуын осы бұзылыстардың орташа көрсеткіш деңгейінің басым екендігі анықталды.

Қорытындылай келе, нәтижелер ерлерге қарағанда әйелдер тамақтану бұзылыстарына бейім екенін растайды. Сондай-ақ тамақтану бұзылыстарының

жоғары деңгейі тек әйелдерде (10%) анықталды, бұл әйелдер арасында тамақтану тәртібі және таптаурындар мәселелерінің өзекті екенін көрсетеді. Тамақтану бұзылыстарының орташа көрсеткіші ерлерге (70%) қарағанда әйелдерде (80%) жоғары, бұл бұзылыстардың осы топта жиі кездесетінін көрсетеді. Ерлерде тамақтану бұзылыстарының жоғары деңгейі анықталған жоқ, бұл бұзылыстың түрлері (мысалы, анорексия, компульсивті артық тамақтану немесе булимия) оларда сирек кездесетінін растайды. Әйелдер тұтынылатын тағам мөлшеріндегі айтарлықтай шектеулермен сипатталады - шектеуші мотив тамақтану тәртібі мен диеталары, сонымен қатар пайдалы және «жақсы» тағамның сапасына қойылатын талаптардың жоғарылауы, оның басты себебі - сұлулық стандартқа сәйкес келуге деген ұмтылыс. Ерлер диета мен тамақтың сапасына аз көңіл бөледі, денсаулық сақтау органдарының талаптарын және әсіресе осы мәселе бойынша БАҚ-тың пікірлерін ұстануға бейім емес, бірақ «күшті жыныс» өкілдері арасында дене белсенділігі және спорттық жаттығулар, кейбір жағдайларда тіпті спорттық тамақтану - дене пішінін сақтаудың және денсаулығын сақтаудың негізгі факторы ретінде танымал. Тамақтану бұзылыстарының болуы мен дамуы барлық адамдарға, әйелдерге де, еркектерге де бірдей тән болғанымен, олардың ерекшеліктері адам денсаулығына зиянды әсер ету мәселесін жынысына қарай бөлуге мүмкіндік береді. Ер адамдар өздерінің сыртқы келбетіне, оның «ерлер идеалына» сәйкестігіне «немқұрайлы» қарайды: олардың көпшілігі ешқашан диета ұстанбаған, спорт залдарына сирек барады, тамақтанудың дұрыстығы, оның режимі мен диетасы туралы ойланбайды: олар жиі фаст-фуд, майлы және қуырылған тағамдарды тұтынады, сонымен қатар алкоголь мен темекіге ішінара жүгінеді, бұл олардың денсаулығына және табиғи денсаулығына әсер етеді. Бірақ, шынында айтсақ, олардың арасында өзіне қарап, сапалы өнім таңдап, жаман әдеттерден бас тартуға тырысып, спортпен және басқа да дене белсенділігімен айналысатындар бар, бірақ мұндай өкілдер азшылықты құрайды. Жалпы, бұл мағынадағы денсаулықты сақтайтын мінез-құлық әйелдер арасында жиі кездеседі деп айтуға болады, бірақ тұрақты диеталар мен шектеулерді ескере отырып, бұл «теріс» тағамдарды қолданғанмен теңдей теріс әсерлері тиетін секілді. Дегенмен мұндай «норма» қыздардың санасы мен іс-әрекетінде терең қалыптасқаны сонша, олардың көбісі денеге нақты қауіп және ағзаның барлық бағыттарының зардап шегуі туралы ойланбайды. Бұл жерде тағы бір қосымша ерекшеліктер бар: әйелдер ерлерге қарағанда емханаларға жиі және мамандардың профилактикалық қабылдауларына барады, бұл И.Б. Назарованың зерттеу нәтижелерінде көрсетілген [6]. Бұл олардың өз денсаулығын сақтауға және жақсартуға деген жауапкершілікті көзқарасы мен қызығушылықтары туралы айтады, ал ер адамдардың көпшілігі бірдеңе ауырмайынша көмекке жүгінбейді, ауырған кездің өзінде де бірінші өз бетінше емделуге тырысады және мұндай жағдайларда емдеу шараларын бастау жиі кеш болады.

Зерттеулер нәтижелері көрсеткендей, тамақтану бұзылыстарында айтарлықтай гендерлік айырмашылықтар бар. Әйелдер салмақты бақылауға

және семіздіктен қорқуға байланысты мәселелерге жиі тап болады, ал ерлер бұлшықет салмағын және дене-бітімін спорт арқылы бақылауға бейім. Зерттеу нәтижелері тамақтану бұзылыстарының алдын алу және тузету жұмыстарының қажеттілігін растайды. Әйелдер үшін өзін-өзі қабылдау мәселелерімен жұмыс істеу және БАҚ жариялайтын идеалдарының әсерін азайту, ал ер адамдар үшін тамақтану бұзылыстарының жасырын түрлері (адамның өзіне беймәлім болуы және т.б) және сырт- келбетін шамадан тыс бақылау қаупі туралы хабардар болу маңызды.

Бұл зерттеудің нәтижелері жыныстық айырмашылықтарды ескере отырып, тамақтану бұзылыстарының алдын алу және ерте диагностикалау мақсатында қолданыс таба алады. Алынған нәтижелер психологиялық қолдау бағдарламаларын әзірлеу барысындағы тағамдық бұзылыс тақырыбын енгізу қажеттілігін растайды: әйелдер үшін – дене-бітімін қабылдауға және салмақпен байланысты алаңдаушылықты азайтуға баса назар аудара отырып; ерлер үшін – ерлер идеалы дене-бітімі ерекшеліктерін және тамақтану бұзылыстарының жасырын түрлеріне бейімділігін ескере отырып (мысалы, «дұрыс» тамақтануға немесе бұлшықет салмағына обсессивті ұмтылыс) жұмыстар жүргізу. Бұл біздің тақырыбымыздың практикалық құндылығын көрсетіп, қарастырылып отырған сұрақтың жастардың психологиялық әл-ауқатын арттыруға бағытталған жұмыстардың өзектілігін аша түседі.

Біздің жұмысымыздың негізінде алынған ақпараттарды жастармен жұмыс жасайтын психологтар мен педагогтар, медицина қызметкерлері (жалпы практика дәрігерлері немесе диетологтар), әлеуметтік қызметкерлер мен психологиялық алдын алу жұмыстарын жүргізетін мамандар; ағзаға және тамақтануға деген салауатты көзқарасты қалыптастыру үшін ақпараттық-білім беру бағдарламаларын әзірлеуде пайдалы болуы мүмкін.

Әдебиеттер:

1. Keel P. K., Brown T.A. Update on course and outcome in eating disorders // International Journal of Eating Disorders, 2010. - P. 439.
2. Николаева Н.О. История и современное состояние исследований нарушений пищевого поведения (культурные и психологические аспекты) // Клиническая и специальная психология. - 2012. - Том 1. - № 1. - https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2012_n1/49969
3. Жұбаназарова Н., Төлешова Ұ. Денсаулық психологиясы. - Алматы: әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университеті, 2018. - Б. 6-12.
4. Сирковская Т.В. Гендерные аспекты изучения нарушений пищевого поведения. - Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2020. - С. 454-458.
5. Hoek H.W., van Hoeken D. Тамақтану бұзылыстарының таралуы мен жиілігіне шолу // Тамақтану бұзылыстарының халықаралық журналы. - 2003. - №34(4). P. 383-396.
6. Назарова И.Б., Лобза Е.В. Гендерные стереотипы в современной России. - М.: МАКС Пресс, 2007. - 306 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЦИФРОВАЯ ЗАМКНУТОСТЬ: ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ В ЭПОХУ ЦИФРОВЫХ КОММУНИКАЦИЙ

Соболь А.Ф.
Капбасова Г.Б.

Актуальность данной темы обусловлена тем что затрагивает важные вопросы психологического благополучия людей в условиях цифровой трансформации общества. В эпоху цифровизации и ухода от настоящей реальности в реальность виртуальную мы все меньше общаемся с людьми вживую, часто не понимая истинные мотивы собеседника, эмоции и чувства, так как смс-общение не несёт никакого эмоционального окраса, и мы часто не понимаем, какая эмоция стоит за сообщениями. Каждый раз, избегая реального общения, мы теряем важную составляющую коммуникативного сообщения - невербалику. Как отмечал Дж. Холл, невербальные элементы, такие как жесты, мимика и интонация, являются неотъемлемой частью общения и важны для точности передачи и интерпретации сообщения [1].

Цифровизация активно влияет на все сферы нашей жизни, включая эмоциональную сферу личности. В наше время стал актуален феномен «цифровая замкнутость» или «социальная изоляция». Это явление характеризуется снижением живого общения и усилением виртуальных контактов, что может оказывать влияние на формирование и функционирование эмоционального интеллекта [2].

Цель нашей работы - теоретический анализ проблематики цифровой замкнутости и эмоционального интеллекта. В связи с этим ставятся следующие задачи: изучение проблемы цифровой замкнутости и эмоционального интеллекта, выявление проблемных зон, связанных с феноменом цифровой замкнутости и дальнейшее изучение данной проблемы как предмета исследования.

В рамках данной статьи мы опирались на теории Дж. Майера, П. Сэловея Карузо, Д. Гоулмана и Р. Бар-Она, которые рассматривали эмоциональный интеллект как способности человека распознавать, понимать и управлять как своими эмоциями, так и эмоциями других людей [3,4,5].

Следовательно, мы можем отметить, что эмоциональный интеллект - это совокупность ментальных способностей, которые дают возможность осознавать и понимать собственные эмоции и эмоции окружающих. То есть эмоциональный интеллект служит нам как инструмент качественной коммуникации, благодаря которому мы не только можем адаптироваться, управлять своими эмоциями, а также эмоциями других людей, но и повышать эффективность межличностного взаимодействия посредствам невербального общения, то есть при помощи мимики, жестов и интонации.

На наш взгляд, в условиях цифрового взаимодействия традиционные формы невербального общения теряют своё значения, что затрудняет

построение межличностных связей и в целом ведёт к снижению эмоционального интеллекта, неся за собой последствия в виде невозможности определения эмоций своего собеседника, его интонаций и т.д., что и приводит к там называемой «цифровой замкнутости».

Под понятием «цифровая замкнутость» подразумевается социальная изоляция, которая характеризуется снижением живого общения и усилением виртуальных контактов, что активно оказывает влияние на формирование и функционирование эмоционального интеллекта

Цифровая замкнутость часто сопровождается формированием «эхо-камер», то есть человек получает однородную информацию и ограничен во взаимодействии с разнообразными точками зрения. Мы получаем информацию без какого-либо эмоционального окраса. Такие особенности, по мнению исследователей, могут негативно влиять на развитие эмпатии и навыков невербального общения [6]. Таким образом, развитие новых технологий не только облегчает жизнь человека, но и несет в себе негативные тенденции.

Проблема цифровой замкнутости, или социальной изоляции, в условиях активного использования цифровых технологий представляет собой новую проблему в современной психологии и в обществе в целом. С одной стороны, интернет и социальные сети предоставляют возможности для общения и поддержания социальных связей, особенно в периоды ограничений на личные контакты, например в период пандемии COVID-19, когда они стали спасением и возможностью поддерживать связь с социумом. С другой стороны, чрезмерное увлечение виртуальным общением может привести к снижению качества реальных социальных взаимодействий и усилению чувства одиночества.

Современные исследователи выявили, что молодые люди, активно использующие социальные сети, в три раза чаще ощущают социальную изоляцию по сравнению с теми, кто использует их реже [7]. Некоторые ученые данную проблему интерпретируют как интернет-зависимость, приводящую к снижению качества межличностных отношений и социальной изоляции, которые негативно влияют на эмоциональный интеллект и когнитивные способности личности [8].

Таким образом, современные исследования в области психологии подтверждают, что цифровая замкнутость оказывает существенное влияние на формирование эмоционального интеллекта. В частности, теоретический анализ литературы демонстрирует, что длительное пребывание в виртуальной среде приводит к снижению способности к эмпатии и невербальному общению.

Так, социальные сети могут оказывать влияние на снижение эмоционального интеллекта, но не только через сам процесс общения, но и из-за того, что, в отличие от личного общения, они ограничивают возможность воспринимать невербальные сигналы, такие как мимика, жесты, интонация, что является важной частью общения, которая помогает правильно интерпретировать эмоции и намерения собеседника. Когда мы общаемся через текст, зачастую теряется контекст, который мог бы помочь понять

эмоциональное состояние другого человека.

Следующим фактором, связанным с виртуальными сообщениями через различные социальные сети, мессенжеры, является информационная перегрузка и поверхностность общения. Это связано, в первую очередь, с тем, что в социальных сетях часто происходят краткосрочные, неглубокие коммуникации. Люди могут «показывать» свою жизнь через отредактированные фотографии и посты, создавая иллюзию близости, но при этом теряется настоящая связь и общение, а также возможность для развития более глубоких, искренних отношений. Это может влиять на снижение эмпатии, распознавание эмоций других людей, умение управлять своими эмоциями, что является важной составной частью эмоционального интеллекта.

Следующей проблемой является появление феномена «эхо-камеры» и ограничения перспективы, когда человек лишён непосредственного общения с другими людьми. Данный феном проявляется, когда человек активно использует социальные сети и окружён множеством других людей, которые разделяют его точку зрения, ценности и установки, связанные с применением новых технологий при общении. На наш взгляд, это приводит к ограничению разнообразия непосредственного общения с другими людьми и неспособности воспринимать эмоциональные особенности людей, а также усиливает социальную изоляцию, что снижает возможность развивать эмпатию и навыки эмоционального восприятия.

В целом, чрезмерное времяпровождение в социальных сетях может перерасти в зависимость. Ввиду инноваций и появления новых достижений технологической индустрии в виде VR-пространства или новых компьютерных игр с режимом общения с людьми в процессе игры, многие считают, что это эффективный способ замены реального общения. Многие адаптируются к виртуальному пространству и не хотят возвращаться в реальный мир; он выглядит для них опасным, неинтересным и менее значимым. Это ведёт к социальному отчуждению и снижению навыков общения в реальном мире. Снижается способность к личному взаимодействию и решению конфликтов в реальной жизни, что также отражается на эмоциональном интеллекте.

Таким образом, социальные сети не только облегчают жизнь современного человека, делают доступными взаимосвязи людей, находящихся в разных точках земли, но и безусловно негативно влияют на эмоциональный интеллект, особенно при чрезмерном использовании их, когда реальное общение становится всё менее значимым. Это влияние зачастую связано с ухудшением навыков распознавания эмоций, дефицитом глубоких межличностных связей и снижением способности к эмпатии.

Литература:

1. Нэпп М., Холл Д. Невербальное общение. Мимика, жесты, движения, позы и их значение - СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. - 512 с.
2. Смирнов В.В Феномен цифровой зависимости в условиях информационного общества (социально психологический аспект). - https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-tsifrovoy-zavisimosti-v-usloviyah-informatsionnogo-obschestva-sotsialno-psihologicheskiy-aspekt/viewer

3. Mayer J.D., Salovey P. Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings // Applied and Preventive Psychology. - 1995. - №4. - P. 197-208.
4. Goleman D. Emotional intelligence. - New York: Bantam Books, 1995. - 329 p.
5. Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory: Technical Manual. - Toronto: Multy-Health System, 1997. - 419 p.
6. Леонтьев Г.Д., Леонтьева Л.С. «Эхо-камеры»: интеграция и популяризация в контексте цифровой культуры // В сб. материалов XII международной научной конференции «Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве» /отв. ред. С.Г. Максимова. - Вып. 13. Том 1. - Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2024. - С. 183-188.
7. Primack B.A., Shensa A. et c. Social Media Use and Perceived Social Isolation Among Young Adults in the U.S. // American Journal of Preventive Medicinehttps - :https: //pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5722463/?utm_source;
8. Борисова А.А. Влияние показателя компьютерной зависимости на эмоциональный интеллект и когнитивные способности. - https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/95753/1/978-5-7996-3164-2_2020_266.pdf

ОТНОШЕНИЕ БЕРЕМЕННОЙ ЖЕНЩИНЫ К БЕРЕМЕННОСТИ, РОДАМ И РЕБЕНКУ

Тен В.В.
Капбасова Г.Б.

Перинатальная психология является относительно молодой наукой, которая появилась совсем недавно, и это неспроста. В последнее время все чаще говорится о взаимном влиянии матери и ребенка друг на друга даже в процессе вынашивания. Было выявлено, что психическое состояние женщины, окружающий ее психологический климат оказывают большое влияние на течение беременности, развитие ребенка и в целом на его дальнейшую судьбу.

Многими исследователями, в том числе и акушерами-гинекологами, было выявлено, что эмоциональное состояние беременной женщины влияет на плод, то есть ребенок уже в животе матери реагирует на эмоции. Эмоциональное состояние беременной женщины во многом зависит от окружения, как от близких и родных, так и от партнера или супруга. Известно, что ученые, занимающиеся перинатальной психологией, выявили, что существует взаимосвязь между отношением женщины к своей беременности и отношением к ней со стороны окружающих. Если эта взаимосвязь положительная, то женщина даже в физическом плане легко переносит беременность и проявления токсикоза минимальны. Если у женщины нежелательная беременность или отношение к ней со стороны окружающих негативное, то женщина сложно (трудно) переносит беременность [1,2].

Ребенок (пренейт) оказывает особое влияние как на физическое, так и на психологическое состояние матери. Уже давно известен факт того, что плод внутри матери чувствует ее эмоциональное состояние. Ребенок улавливает как негативное, так и позитивное эмоциональное состояние своей матери. Позитивное состояние матери может поспособствовать более легкому протеканию беременности. От состояния матери уже в утробе у ребенка

формируется будущее отношение к миру. Положительные эмоции матери помогают ребенку обрести базовое доверие к миру и построить здоровые взаимоотношения с окружающими его людьми. Негативные эмоции, наоборот, могут плохо сказаться на дальнейшей жизни малыша. Постоянный стресс, тревога могут вызвать у ребенка отчуждение и недоверие к миру, так как он воспримет это как агрессию со стороны окружающего мира. Именно поэтому сопровождение психологом беременности женщины играет важную роль. Задача психолога - на протяжении всего периода беременности оказывать женщине психологическую помощь и поддержку. По причине того, что в современном обществе на женщину возлагается немалое количество обязанностей, все чаще женщины сталкиваются с различного рода социальными проблемами, включая отсутствие поддержки семьи, одобрения общества, межролевые конфликты. Поэтому перинатальная психология так актуальна в современном обществе [2,3].

Современные матери часто испытывают повышенное чувство вины, связанное с желанием быть «идеальной» матерью. Развитие психологии привело к осознанию того, что ошибки в воспитании могут оказывать долгосрочное влияние на ребёнка, а это усиливает страхи и тревожность женщин. Работающие матери испытывают особое давление, пытаясь совмещать профессиональную деятельность, заботу о ребёнке и ведение домашнего хозяйства. Общество часто идеализирует материнство, создавая образ «правильной» матери, которая должна быть одновременно заботливой, успешной в карьере, но также и посвящать себя ребёнку. Это способствует повышению уровня стресса среди женщин и может приводить к эмоциональному выгоранию [4,5].

Целью исследования является изучение отношения беременных к беременности, родам и ребенку.

Объект исследования - беременные женщины. Предмет исследования - отношение беременных женщин к беременности, родам и ребенку.

В исследовании принимали участие беременные женщины в количестве 10 человек, из них 5 женщин, ожидающих первого ребенка (выборка 1), и 5 женщин, ожидающих второго или третьего ребенка (выборка 2.).

Применялась методика ТОБ (б) (И.В. Добряков), целью которой является изучение отношения беременной к себе в состоянии беременности, отношения близких и родных, в том числе и супруга, а также к родам и ребенку. Результаты исследования испытуемых представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты методики ТОБ(б) в двух выборках испытуемых.

Выборка	ОПКГД	ГПКГД	ЭПКГД	ТПКГД	ДПКГД
Выборка 1	5	1	7	2	1
Выборка 2	6	3	5	2	1

Было выявлено, что у женщин в первой выборке преимущественно эйфорический тип психологического компонента гестационной доминанты

(ЭПКГД) - 7 баллов. Это может свидетельствовать об эйфорическом типе отношения к своей беременности, родам и ребенку. Данный тип отношения может проявляться в чрезмерной любви к ребенку, игнорированием похода в больницу, редким посещением врачей или полным отказом от обследований. Чаще всего данный тип может отмечаться у женщин с истерическими чертами личности. По отношению к ребенку может проявляться гиперопека.

Также довольно часто у женщин из первой выборки встречается оптимальный тип психологического компонента гестационной доминанты (ОПКГД) - 5 баллов. Беременные женщины с оптимальным типом отношения к своей беременности ответственно относятся к своему здоровью во время беременности и выполняют рекомендации врачей. Как правило, в этом случае отмечается, что супружеская подсистема находится на стадии холона, в семье наблюдаются зрелые и гармоничные отношения. Оптимальный тип отношений способствует гармоническому типу воспитания ребенка в семье.

Намного реже в первой выборке женщин встречается гипогестогнозический тип психологического компонента гестационной доминанты (ГПКГД) - 1 балл. У беременных женщин не наблюдается отрицание своей беременности, присутсвует готовность посвящать себя полноценно ребенку, изменить свой жизненный сценарий в связи с наступившей беременностью. Довольно редко встречается тревожный тип психологического компонента гестационной доминанты (ТПКГД) - 2 балла и депрессивный тип психологического компонента гестационной доминанты (ДПКГД) - 1 балл. У беременных женщин наблюдается естественное отношение к своей беременности, без особых тревог и переживаний.

Во второй выборке результаты исследования показали, что у женщин, ожидающих второго и последующих детей, преимущественно оптимальный тип психологического компонента гестационной доминанты (ОПКГД) - 6 баллов. У женщин во второй выборке беременность воспринимается более позитивно, без страхов и переживаний, чем у женщин первой выборки.

В сравнении с первой выборкой наблюдается меньше эйфорический тип отношения к своей беременности, родам и ребенку. Берменные женщины, ожидающие второго ребенка и последующих, более реалистично и естественно относятся к своей беременности.

У женщин, ожидающих второго и последующих детей, присутсвует гипогестогнозический тип психологического компонента гестационной доминанты (ГПКГД) - 3 балла. Данный тип отношения к беременности может говорить о нежелании менять свой образ жизни ради ребенка. У зрелых женщин это может проявляться через нежелание оставлять свой карьерный путь. Часто это может проявляться в том, что у женщины недостаточно времени для посещений врачей, заботы о своем здоровье. У молодых девушек данный тип отношений может проявляться в нежелании брать академический отпуск или отказываться от социальной жизни.

Показатели второй выборки по шкале "Депрессивный тип психологического компонента гестационной доминанты" (ДПКГД) - 1 балл.

Как в первой, так и во второй выборке у беременных женщин не наблюдается депрессивного отношения к своему ребенку.У женщин не наблюдается страха, отвержения беременности, пониженного фона настроения, что способствует гармоничным отношениям в семье, благоприятному развитию ребенка и более легкому течению родов.

По шкале "Тревожный тип психологического компонента гестационной доминанты" (ТПКГД) - 2 балла. У женщин из обеих выборок не наблюдается тревожного отношения к беременности, родам и ребенку. Беременная женщина без тревожного отношения к своей беременности и ребенку легче адаптируется к новым условиям жизни. Она более положительно настроена по отношению к своей беременности, испытывает меньше стресса, что снижает уровень негативного влияния на ребенка. Соответственно, ребенок ощущает положительный настрой матери, что способствует правильному развитию ребенка.

Несмотря на то, что, на первый взгляд, между двумя выборками нет различий, мы применили критерий Манна-Уитни. Он подтвердил, что достоверных различий между шкалами оптимальный тип психологического компонента гестационной доминанты (ОПКГД) Uэмп = 8 ($p \leq 0,05$), нет статистически значимых различий; по шкале гипогестогнозический тип психологического компонента гестационной доминанты (ГПКГД) Uэмп = 6 ($p \leq 0,05$), нет статистически значимых различий; по шкале эйфорический тип психологического компонента гестационной доминанты (ЭПКГД) Uэмп = 5,5 ($p \leq 0,05$), нет статистически значимых различий; по шкале тревожный тип психологического компонента гестационной доминанты (ТПКГД) Uэмп = 9,5 ($p \leq 0,05$), нет статистически значимых различий; по шкале депрессивный тип психологического компонента гестационной доминанты (ДПКГД) Uэмп = 12,5 ($p \leq 0,05$), нет статистически значимых различий.

Таким образом, результаты исследования показывают, что между женщинами, ожидающими первого, а также второго и третьего ребенка в их отношении к себе, отношениях близких и родных, в том числе и супруга, а также отношениях к родам и ребенку нет достоверных различий.

Литература:

1. Добряков И.В. Перинатальная психология. - СПб. Питер, 2011. - 356 с.
2. Филиппова Г.Г. Психология материнства: Учебное пособие. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. - 240 с.
3. Попов В.Г. О развитии семьи в современных условиях // Семья на рубеже веков: материалы международной научно-практической конференции. - Пермь, 2000. - №3. - 215 с.
4. Готтман Д. Эмоциональный интеллект ребенка: практическое руководство для родителей. - М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017.
5. Себелева И. Идеальная мама - это миф: 3 способа избавиться от чувства вины перед ребёнком. - https://www.psychologies.ru/wellbeing/idealnaya-mama-eto-mif-3-sposoba-izbavitsya-ot-chuvstva-viny-pered-rebenkom/.

ЖЕДЕЛ МАҚСАТТАҒЫ ЖАУЫНГЕРЛЕРДІҢ ФРУСТРАЦИЯ ЕРЕКШЕЛІГІ МЕН СТРЕССКЕ ТӨЗІМДІЛІГІ АРАСЫНДАҒЫ БАЙЛАНЫСЫ

Тулеубаева Е.Д.
Бурленова С.О.

Қазіргі жаһандық жағдайда түрліт өтенше жағдайлар мен қауіп-қатерлерге жедел әрекет ететін мамандардың психологиялық даярлығы – заманауи зерттеулердің маңызды бағытына айналуда. Әсіресе, жедел мақсаттағы жауынгерлердің фрустрациялық күйге түсудегі ерекшеліктері мен стресске төзімділік деңгейі өзара тығыз байланысты психологиялық феномендер ретінде назар аударуды қажет етеді. Бұл бағыттағы зерттеулер жауынгерлердің кәсіби тиімділігін арттыруға, эмоционалды тұрақтылығын қамтамасыз етуге және экстремалды жағдайларда дұрыс шешім қабылдауына ықпал етеді.

Зерттеудің мақсаты - жедел мақсаттағы жауынгерлердің фрустрацияға ұшырау ерекшеліктері мен олардың стресске төзімділік деңгейі арасындағы байланысты анықтау.

Жедел мақсаттағы бөлімшелер – қоғамның қауіпсіздігін қамтамасыз етуде ерекше рөл атқаратын құрылым. Бұл салада қызмет ететін жауынгерлер үнемі жоғары физикалық және психологиялық жүктемеге ұшырайды. Олар күтпеген жағдайда тез әрі дұрыс шешім қабылдап, эмоционалды тұрақтылықты сақтауы тиіс. Зерттеулер көрсеткендей, мұндай жауынгерлердің қызметінде жиі кездесетін стрессогендік факторлар – тәуекел, белгісіздік, эмоционалды қысым мен ұйқысыздық [1].

Фрустрация – тұлғаның мақсат қажету жолындағы кедергілерге тап болып, ішкі қанағаттанбау күйін бастан кешіруі. Бұл ұғым алғаш рет К. Левин мен Дж. Доллард еңбектерінде кеңінен қарастырылған. Олар фрустрацияны агрессияның негізгі көзі ретінде сипаттаған. Әскери қызметте фрустрацияның туындауына бұйрықтардың жиі өзгеруі, жеке пікірмен санаспаушылық, мақсаттың орындалмауы сияқты факторлар әсер етуі мүмкін. Фрустрацияның салдары ретінде ішкі күйзеліс, мотивацияның төмендеуі, агрессия немесе апатия түрінде көрінуі мүмкін. Мұндай психологиялық күй ұзаққа созылса, ол жауынгердің шешім қабылдау қабілетіне кері әсер етеді, ал бұл - әскери жағдайларда үлкен қатерге айналуы ықтимал [2,3].

Стресске төзімділік – адамның қиын, экстремалды немесе қысым жағдайында ішкі тепе-теңдігін сақтап, тиімді әрекет ету қабілеті. Бұл қасиет адам тұлғасының жеке ерекшеліктерімен, өмірлік тәжірибесімен, кәсіби дайындық деңгейімен тығыз байланысты. А. Лазарус пен С. Фолкманның когнитивтік бағалау теориясы бойынша, стресске төзімділік адамның оқиғаны қалай қабылдап, қандай coping-механизм қолдануына байланысты қалыптасады. Жоғары төзімділікке ие жауынгерлер сыртқы факторларды бақылауға алуға тырысады және эмоцияны емес, әрекетті басым көреді. Олар өз уайымын басқаруда тиімді стратегияларды қолдана алады [4].

Фрустрация мен стресске төзімділік – бір-бірімен тығыз байланысты ұғымдар. Фрустрацияға жиі ұшырайтын тұлғалар, егер стресске төзімділігі төмен болса, эмоционалды күйзеліске тез беріледі. Ал жоғары стресске төзімділік фрустрацияның теріс салдарын жеңілдетуге көмектеседі. Психологиялық зерттеулерге сүйенсек, жедел мақсаттағы жауынгерлер арасында фрустрация деңгейі жоғары болғанымен, кәсіби дайындықтан өткен, тәжірибелі мамандарда стресске төзімділік жоғары болатыны байқалады [5].

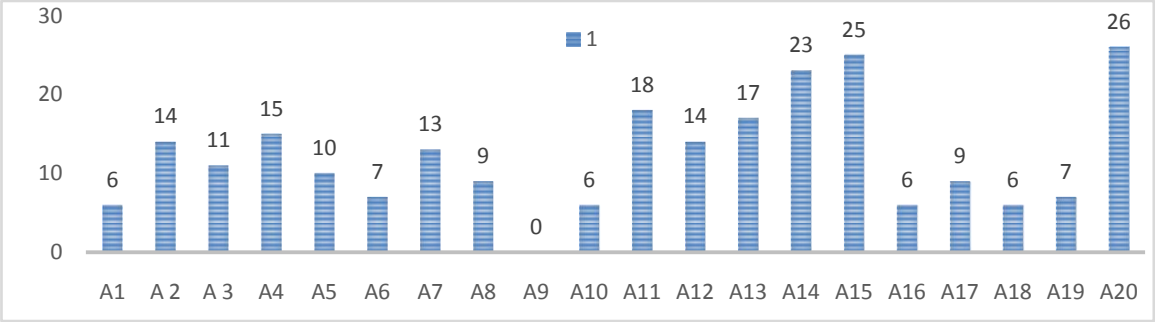
Осыған орай, яғни жауынгерлердің фрустрациялық ерекшеліктері мен стресске төзімділігі арасындағы өзара байланысты анықтауға бағытталған зерттеу жүргізілді. Зерттеу жұмысына «Қазақстан Республикасы Қарағанды қаласы Ұлттық ұланының 5451 әскери бөлімінде» қызмет атқарып жатқан 18-25 жас аралығындағы 20 жауынгер қатысты. Зерттеу әдістері ретінде:

- С. Коухен мен Г. Виллиансонның стресске төзімділіктің өзін-өзі бағалау сынағы;
- Розенцвейгтің фрустрациялық реакция сынағы;
- корреляциялық талдау (Спирмен коэффициенті) қолданылды.

С. Коухен мен Г. Виллиансонның стресске төзімділіктің өзін-өзі бағалау сынағы адамға стресске төзімділік деңгейін бағалауға мүмкіндік береді. Яғни, жауаптар керемет, жақсы, қанағаттанарлық, нашар немесе өте нашар деп бағаланады. Тестті орындау кезінде жауынгерлер стандартты опциялардан бір қолайлы жауапты таңдады (ешқашан, ешқашан дерлік, кейде, жиі, өте жиі) (кесте1, сурет 1).

Кесте 1. Зерттеу нәтижелеріне сәйкес жауынгерлердің сұрақ нөмерлері бойынша жауаптары.

Жауаптар	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8	№9	№10
Ешқашан	7	10	9	5	3	1	9	-	6	10
Ешқашан дерлік	2	2	2	1	-	-	4	4	4	5
Кейде	7	6	7	1	1	6	6	3	7	3
Жиі	4	2	2	7	14	9	1	10	3	2
Өте жиі	-	-	-	6	2	4	-	3	-	-



Сурет 1. Баллдық көрсеткіш бойынша

Зерттеу нәтижесінде стресске төзімділіктің өзін-өзі бағалауы бойынша:

- Керемет нәтиже көрсеткен – 4 жауынгер.
- Жақсы нәтиже көрсеткен – 10 жауынгер.
- Қанағаттанарлық нәтиже көрсеткен – 4 жауынгер.
- Нашар нәтиже көрсеткен – 2 жауынгер белгілі болды.

Келесі фрустрациялық тест нәтижелеріне сапалық талдау жүргізілді. Розенцвейг адамның фрустрацияға жауап беруін үш негізгі бағытта қарастырады:

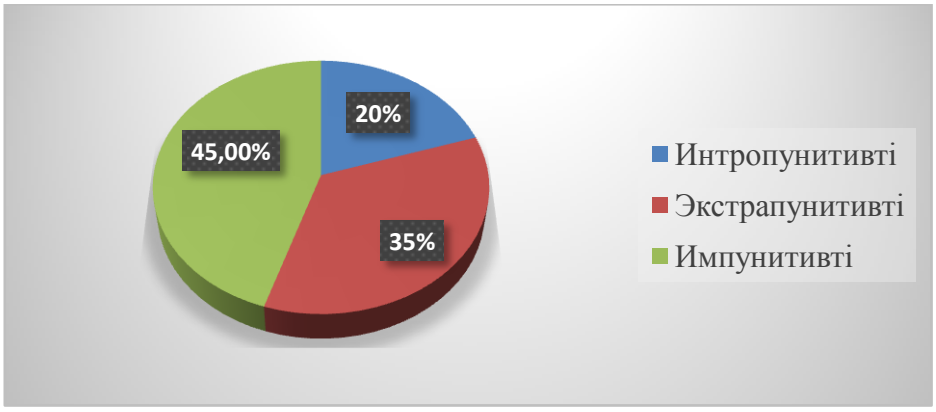
- экстрапунитивті реакция (агрессия сыртқа бағытталады, айыптаушылық).

- Интропунитивті реакция (агрессия ішке бағытталады, өзін кінәлау).

- Импунитивті реакция (бейтарап немесе конструктивті тәсіл, жағдайға бейімделу, шешім табуға ұмтылу).

Зерттеу нәтижелеріне сәйкес әдістемені өткен 20 жедел мақсаттағы жауынгер ішінен (сурет 2):

- 7 жауынгер (35%) агрессияға бейімділік танытса,
- 9 жауынгер (45%) бейімделуге ұмтылған, конструктивті фрустрациялық реакция көрсеткен,
- ал қалған 4 жауынгер (20%) интропунитивті, яғни ішкі күйзеліске бейім екені анықталды.



Сурет 2. Жауынгерлердің фрустрациялық реакциялар үлесі

Сандық нәтижелер негізінде Спирмен корреляциялық коэффициенті есептеліп, фрустрация мен стресске төзімділік арасындағы өзара байланыс деңгейі анықталды. Корреляция мәні r = –0.64 болып шықты, бұл олардың арасында айқын кері байланыс бар екенін білдіреді. Яғни, жауынгердің стресске төзімділігі жоғарылаған сайын, оның фрустрациялық реакциясы төмендейді немесе конструктивті түрде көрінеді. Ал, керісінше, стресске төзімділігі төмен тұлғалар фрустрациялық жағдайға не агрессиямен, не ішкі күйзеліс формасында жауап береді.

Қорытындылай келе, жедел мақсаттағы жауынгерлердің фрустрация ерекшеліктері мен стресске төзімділігі арасында байланыс айқын түрде көрінеді. Фрустрациялық жағдайлар әскери қызметтің ажырамас бөлігі бола отырып, жауынгердің эмоционалды тұрақтылығына, кәсіби тиімділігіне әсер ететіні анықталды. Алайда, жоғары деңгейдегі стресске төзімділік бұл

жағымсыз әсерді айтарлықтай төмендетуге ықпал ететіні байқалды. Жоғары стресске төзімді жауынгерлер жауаптарында эмоцияларын бақылауға тырысып, жағдайды ақылмен шешуге ұмтылса, төзімділігі төмен жауынгерлер эмоцияларын сыртқа шығару немесе өзіне бағыттау арқылы жауап берген. Бұл зерттеудің практикалық маңыздылығы - әскери бөлімшелерде жауынгерлерге арналған психологиялық дайындық жүйесін жетілдіруге негіз болуында. Стреске қарсы тұру қабілетін дамыту, фрустрациялық жағдайларды басқару дағдыларын қалыптастыру арқылы жауынгерлердің қызметтегі тиімділігін арттыруға болады. Бұл бағытта арнайы тренингтер, симуляциялық жаттығулар, психологиялық тестілеу және жеке кеңес беру жұмыстарын ұйымдастыру ұсынылады.

Ұсыныстар ретінде келесі бағыттарды атап өтуге болады:

–Жауынгерлердің психологиялық жағдайын үнемі бақылауда ұстау.

–Әскери психологтардың қызметін күшейту.

–Фрустрация мен стресс жағдайларына қарсы тұру стратегияларын үйрететін бағдарламаларды енгізу.

–Әр жеке тұлғаның төзімділік деңгейін анықтайтын диагностикалық әдістерді кеңінен қолдану. Осы ұсыныстар әскери құрылымдардағы психологиялық дайындықтың сапасын арттыруға және жауынгерлердің кәсіби қабілеттілігін нығайтуға септігін тигізеді.

Әдебиеттер:

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. - М.: Педагогика, 1991. - Б.78-85.
2. Доллард Дж., Миллер Н. Фрустрация и агрессия. - М.: Прогресс, 1997. - Б. 102-110.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М.: Питер, 2000. - Б.56-63.
4. Лазарус Р., Фолкман С. Стресс, оценка и совладание. - СПб.: Питер, 2006. - Б. 119-128.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. - М.: Пер Сэ, 2007. - Б. 34-40.

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТИРОВ У ЖЕНЩИН С ТРУДОВОЙ АДДИКЦИЕЙ

Хабайло В. А.
Капбасова Г.Б.

Трудовая аддикция, также известная как трудоголизм, представляет собой форму нехимической зависимости, которая становится всё более актуальной в современном мире. Рост профессионального выгорания и других проблем, связанных с чрезмерной вовлеченностью в работу, подчёркивает важность изучения этого явления. Трудоголизм негативно влияет как на психологическое состояние человека, так и на его физическое здоровье, значительно ухудшая качество жизни [1].

Медиапространство играет значительную роль в формировании восприятия труда. Социальные сети и медийные платформы популяризируют образ «успешной жизни», ассоциируемой с бесконечной занятостью, высокой

продуктивностью и карьерными достижениями. Такая пропаганда зачастую закрепляет у людей нездоровые трудовые установки и способствует развитию трудовой аддикции [2].

Термин «трудоголизм» был введён Уэйном Э. Оутсом в 1971 году в его книге «Исповедь трудоголика». Он рассматривал трудоголизм как зависимость, схожую с алкоголизмом, при которой работа используется для преодоления внутренних проблем и повышения самооценки [3].

Трудовая аддикция характеризуется чрезмерной и неконтролируемой привязанностью к профессиональной деятельности. Эмоциональная зависимость от работы приводит к смещению жизненных приоритетов, когда семья, здоровье и отдых отходят на второй план. Человек теряет способность рационально распределять время и ресурсы, уделяя всё внимание рабочим задачам. Постоянная занятость становится ключевым источником самооценки, а отсутствие работы вызывает раздражение, дискомфорт и внутреннюю пустоту [4].

Для трудоголиков характерно негативное отношение к отдыху, который воспринимается как пустая трата времени. Это порождает чувство вины и усиливает эмоциональное напряжение, заставляя избегать состояния покоя. Критическое отношение к собственным достижениям приводит к острой реакции на малейшие ошибки и постановке недостижимых целей, что только усугубляет стресс и неудовлетворённость. Часто личность идентифицирует себя с коллективом, подчёркивая принадлежность к рабочей группе через местоимение «мы» вместо «я», что ещё больше усиливает профессиональное доминирование над личной сферой [5].

В последнее время всё большее внимание уделяется женскому трудоголизму. Совмещая традиционные роли, такие как ведение хозяйства и воспитание детей, с активным стремлением к построению успешной карьеры, женщины сталкиваются с серьёзными вызовами. Для многих трудоголизм становится способом справиться с фрустрацией или отвлечься от негативных эмоций, используя работу как социально приемлемую форму самоутверждения [4]. Однако стремление к самореализации в рамках устоявшихся ролей может привести к патологической привязанности к труду, что негативно отражается на всех аспектах жизни.

Женщина-трудоголик сталкивается с множеством проблем: эмоциональным и когнитивным истощениями, психоэмоциональным выгоранием, повышенным рабочим стрессом, невозможностью делегировать задачи, ухудшением физического здоровья из-за отсутствия отдыха и физической активности. Часто наблюдаются тревожные и депрессивные состояния, низкий уровень удовлетворённости жизнью, конфликты в семье, сложности на работе и несовместимость профессиональных и личных обязанностей [3].

Таким образом, целью данного исследования является исследование смысложизненных ориентаций у женщин с трудовой аддикцией.

Объект исследования: женщины с признаками трудовой аддикции.

Предмет исследования: смысложизненные ориентации женщин с

признаками трудовой аддикцией.

Выборка для исследования была сформирована из 23 работающих женщин, в возрасте от 25 до 41 года, что соответствует средним годам жизни и второй стадии зрелости по Эриксону [6]. Эти возрастные этапы связаны с активной профессиональной деятельностью, что делает их особенно подходящими для изучения данного явления.

Исследование проводилось в два этапа.

На первом этапе нашего исследования проводился опросник Киллинджера (адаптация Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриевой), целью которого являлось исследование трудоголизма. В результате проведённого исследования мы разделили наших испытуемых на две выборки: 1 выборка - испытуемые-женщины с признаками трудовой адидикции; 2 выборка - испытуемые-женщины без признаков трудовой аддикции.

На втором этапе нашего исследования мы применили методику смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева для исследования смыслов и жизненных ориентиров, для каждой выборки отдельно.

Результаты исследования обрабатывались по стандартной процедуре, для выявления различий между распределениями признака мы применили критерий χ^2 Пирсона, затем для выявления различий между двумя выборками испытуемых мы применили критерий Манна-Уитни.

Результаты исследования по опроснику Киллинджера представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты опросника Киллинджера.

	Количество испытуемых	Процентное соотношение
Испытуемые, набравшие больше 20 баллов	10	43%
Испытуемые, набравшие меньше 20 баллов	13	57%

Из таблицы 1 видно, что количество испытуемых, набравших более 20 баллов, что свидетельствует о наличии трудовой аддикции, составляет 10 человек, что соответствует 43% от общего числа участников. Количество испытуемых, набравших менее 20 баллов, составляет 13 человек, что составляет 57%. У данных испытуемых признаки трудовой аддикции отсутствуют.

На следующем этапе была проведена методика СЖО Д.А. Леонтьева. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Из таблицы 2 видно, что в выборке 2 (женщины, с признаками трудовой аддикции) "цели жизни" - 28,9 балла, "процесс жизни" 23,4 балла, "результативность жизни" - 20,9 балла, "локус контроля Я" - 19 баллов, "локус контроля жизнь" - 27,6 балла.

При этом наибольший балл приходится на "локус контроля жизнь" (27,6 баллов), который означает, что испытуемые контролируют свою жизнь, у них

существует свобода выбора.

Таблица 2. Средневыборочное значение двух групп (трудоголиков и не трудоголиков).

Выборка	Цели в жизни	Процесс жизни	Результативность жизни	Локус контроля Я	Локус контроля жизнь
Выборка 1	28,9	23,4	20,9	19	27,6
Выборка 2	34,6	33,3	29	23,1	34,9

Следующий показатель приходится на шкалу "цели жизни" (28,9 баллов), который можно интерпретировать целеустремленностью, придающий осмысленность жизни, а также направленность и временную перспективу.

Шкала "процесс жизни" (23,4 балла) определяет насколько испытуемые удовлетворены своей жизнью в настоящем, который показывает непосредственность восприятия и осмысленность жизни «здесь и сейчас».

По шкале "результативность жизни" испытуемые из выборки 1 набрали 20,9 балла. Считается, что высокий балл характерен тем людям, которые удовлетворены прожитой частью жизни, её продуктивностью и осмысленностью, а низкий балл характерен людям, недовольными прожитыми годами, при возможности они хотели бы изменить свою жизнь, а может быть, все начать сначала.

Показатели по шкале "локус контроля Я" составили 19 баллов, у испытуемых находятся на последнем месте. Эта шкала отражает представление человеке о себе как достаточно сильной, активной личности, обладающей свободой выбора, умением контролировать события своей жизни, представлениями о смысле жизни, позволяющими не терять интерес к собственной жизни. Низкий балл по данной шкале скорее всего свидетельствует о том, что человек лишен свободы выбора, не умеет контролировать события, происходящие в его жизни и т.д.

Испытуемые женщины выборки 2, без признаков трудовой аддикции, по шкале "локус контроля жизнь" набрали 34,9 балла, по шкале "цели в жизни" набрали 34,6 балла, по шкале "процесс жизни" - 33,3 балла, по шкале "результативность жизни" - 29 баллов, по шкале "локус контроля Я" - 23,1 балла.

Результаты исследования по данной методике показывают, что распределения признаков по шкалам у двух выборок испытуемых различаются между собой, а также существуют различия между выборкой 1 и выборкой 2. Эмпирические показатели в выборке 2 выше по сравнению с выборкой 1, следовательно, можно предположить, что женщины без признаков трудовой аддикции больше способны контролировать свою жизнь, у них существует свобода выбора, жизнь более осмыслена, они видят временную перспективу, а также в данный момент они более удовлетворены своей жизнью, по сравнению с женщинами с признаками трудовой аддикции.

Для определения равномерности распределения в шкалах, для каждой группы был использован критерий χ^2 Пирсона, который показывает, что у женщин с признаками трудовой аддикции $\chi^2=3$ ($p\leq0,05$) - распределение признаков не отличается от равномерного. У испытуемых без признаков трудовой аддикции $\chi^2= 3,22$ ($p\leq0,05$), означающий, что между эмпирическими распределениями по шкалам нет достоверных различий, а значит, распределение признака не отличается от равномерного.

На следующем этапе исследования проводилась математическая обработка для выявления различий между двумя выборками. На данном этапе использовался критерий Манна-Уитни, обработка проводилась при помощи пакета программ IBM SPSS. Результаты количественной обработки данных представлены в таблице 3.

Таблица 3. Сравнение показателей методики СЖО Д.А. Леонтьева у 2-х выборок (критерий Манна-Уитни).

Итоги по проверке гипотезы				
	Нулевая гипотеза	Критерий	Значимость	Решение
1	Распределение процесс жизни является одинаковым для категорий выборка.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,042a	Нулевая гипотеза отклоняется.
2	Распределение результативность жизни является одинаковым для категорий выборка.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,008a	Нулевая гипотеза отклоняется.
Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,050.				

Из таблицы 3 видно, что наблюдаются достоверные различия по шкалам "процесс жизни" и "результативность жизни", при этом показатели данных шкал у женщин без признаков трудовой аддикции выше по сравнению с женщинами с признаками трудовой аддикции.

Шкала "процесс жизни" демонстрирует вовлечённость человека в жизнь, способность наслаждаться моментом и воспринимать её как насыщенный процесс. Более высокий средний показатель у нетрудоголиков (33,3 балла), свидетельствующий о большей вовлечённости в повседневные процессы и удовлетворенностью жизнью. Это показывает позитивное восприятие жизни и способность находить радость в повседневной активности. В свою очередь, более низкий средний показатель у трудоголиков (23,4) может быть связан с их чрезмерной сосредоточенностью на профессиональной деятельности, что ограничивает их участие в других сферах жизни и снижает субъективное чувство её полноты. Таким образом, различия по шкале подчёркивают разное

восприятие жизненного процесса у этих групп.

Шкала "результативность жизни" оценивает осмысление и значимость личных достижений. Более высокий показатель у нетрудоголиков (29 баллов) отражает осознание ценности своих успехов и способность находить баланс между работой и личной жизнью. У трудоголиков результат ниже (20,9 баллов), что может свидетельствовать о том, что они сосредоточены на процессе работы, а не на осмыслении её итогов. Это ограничивает восприятие своих достижений как значимых и ценных.

Таким образом, можно отметить, что различия между выборками обусловлены их психологическими и поведенческими особенностями. Трудоголики часто характеризуются стремлением к перфекционизму, потребностью в признании и ориентацией на профессиональные достижения, что ограничивает их вовлечённость в различные сферы жизни, и снижает ощущение её полноты и результативности. Нетрудоголики, напротив, придерживаются более сбалансированного подхода, уделяя внимание как работе, так и личным интересам, благодаря чему они позитивно воспринимают жизненные процессы и достигнутые результаты. Эти особенности оказывают значительное влияние на субъективное благополучие и качество жизни обеих групп.

Литература:

1. Старшенбаум Г.В. Аддиктология. Психология и психотерапия зависимостей. -М.: Когито-Центр, 2006. - 289 с.
2. Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. - СПб.: Питер, 2011. - 224 с.
3. Oates W. Confessions of a workaholic. - New York, 1971. - 112 p.
4. Ловаков А.В. Трудоголизм: понятие, методики измерения, предикторы и последствия. - https://cyberleninka.ru/article/n/trudogolizm-ponyatie-metodiki-izmereniya-prediktory-i-posledstviya
5. Фридан Б. Загадка женственности. - М.: Прогресс, 1994. - 206 с.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. - М., 2006. - 352 с.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА УРОВНЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СТУДЕНТОВ - МЕДИКОВ И ПРАКТИКУЮЩИХ ВРАЧЕЙ

Хушназарова Д.К.
Капбасова Г.Б.

Синдром эмоционального выгорания - это состояние физического, эмоционального и психического истощения, возникающее вследствие длительного воздействия стресса, особенно в профессиях, связанных с высокой ответственностью и постоянной коммуникацией. Данный синдром сопровождается снижением мотивации, ухудшением когнитивных функций, негативными изменениями в эмоциональном состоянии и профессиональной

деятельности.

Одним из первых, кто описал явление эмоционального выгорания, был американский психолог Г. Фрейденбергер [1]. Он наблюдал, что специалисты, работающие в интенсивных социальных сферах (например, врачи, медсестры, психологи), со временем теряют энтузиазм, испытывают хроническую усталость, становятся раздражительными и циничными. Однако наиболее полное и классическое определение эмоционального выгорания было дано К. Маслач и С. Джексон в 1981 году.

В международных исследованиях этот феномен обозначается термином «burnout». В отечественной литературе существуют разные термины: «эмоциональное сгорание», «психическое выгорание», «профессиональное выгорание». По мнению зарубежных специалистов, выгорание является следствием профессиональных стрессов. Исследователи подчёркивают, что этот процесс динамичен, он развивается постепенно и может усиливаться со временем.

Большинство исследователей рассматривают выгорание как состояние, характеризующееся физическим, умственным и эмоциональным истощением. В широком смысле этот феномен включает в себя целый комплекс психологических переживаний и поведенческих реакций, снижающих работоспособность и влияющих на физическое и психическое состояние человека.

Существуют разные взгляды на природу эмоционального выгорания. Одна из точек зрения описывает его как процесс постепенной потери энергии - физической, эмоциональной и когнитивной. Также рассматривается гипотеза, согласно которой выгорание выполняет функцию психологической защиты, формируемой личностью в ответ на длительное психоэмоциональное напряжение.

Синдром эмоционального выгорания включает в себя три ключевых компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и снижение профессиональных достижений.

Исследователи выделяют шесть ключевых областей, в которых может возникнуть несоответствие между работником и рабочей средой: дисбаланс требований и ресурсов, недостаток автономии, отсутствие вознаграждения, социальная изоляция, несправедливость и конфликт ценностей. Эти факторы увеличивают вероятность выгорания [2].

Развитие эмоционального выгорания определяется комплексным воздействием различных факторов. Согласно двухфакторной модели, синдром включает эмоциональное истощение как аффективный компонент и деперсонализацию как устойчивый фактор. Эмоциональное выгорание охватывает три основные сферы: эмоциональное, физическое и когнитивное истощение.

Физическое истощение проявляется в постоянной усталости, слабости, бессоннице, сбоях в работе сердечно-сосудистой системы, ознобе, головных болях и нарушениях пищеварения.

Эмоциональные изменения включают ощущение внутренней опустошённости, потерю интереса к работе и людям, раздражительность, тревожность, депрессию и ощущение беспомощности.

Поведенческие изменения выражаются в стремлении работать сверхурочно, но при этом быстро наступает утомление. Пренебрежение питанием, снижение физической активности, вредные привычки - всё это типично.

Интеллектуальные проявления: потеря интереса к работе, отсутствие желания обучаться, формальное выполнение обязанностей, отсутствие креативности.

Социальная сфера: ограничение контактов, снижение интереса к досугу, ощущение социальной изоляции [3].

У студентов медицинских вузов синдром выгорания развивается под влиянием академического стресса, сложных экзаменов, клинической практики, тревожности. Для них характерны: апатия, раздражительность, перфекционизм, самокритика, эмоциональное истощение. Недостаток сна и личного времени усугубляют ситуацию.

У врачей выгорание проявляется в цинизме, потере эмпатии, деперсонализации, разочаровании в профессии. Высокая рабочая нагрузка, ответственность за жизнь пациентов, бюрократия, дефицит кадров и постоянный стресс - главные причины [4,5].

Для изучения и сравнительного анализа уровня эмоционального выгорания среди студентов-медиков и практикующих врачей были использованы две методики: опросник К. Маслач и методика Н.Е. Холодовой [2,6]. Опрос проводился среди студентов 6-7 курсов, проходящих клиническую практику, и практикующих врачей.

Опросник К.Маслач включает три шкалы: эмоциональное истощение, деперсонализация, снижение профессиональных достижений. Методика Н.Е. Холодовой позволяет определить стадии: напряжение, резистенция, истощение. Она позволяет выявить не только выраженность синдрома, но и его динамику.

Результаты показали, что средний уровень выгорания у студентов составил 68.13, у врачей - 77.08. Применение критерия Манна-Уитни ($p = 0.0019$) и t-критерия Стьюдента ($p = 0.0008$) подтвердили статистическую значимость различий.

У врачей преобладает деперсонализация, эмоциональное истощение, низкая мотивация. У студентов - тревожность, страх ошибок, учебное переутомление. Студенты находятся в фазе напряжения, врачи - в фазах резистенции и истощения.

Исследование подтверждает гипотезу о более высоком уровне выгорания у врачей. Оно также подчёркивает необходимость разработки профилактических мер: для студентов - психологическая поддержка, тренинги, наставничество; для врачей - оптимизация условий труда, менторство, сокращение нагрузки.

Хотя уровень эмоционального выгорания среди медицинских работников остаётся высоким, определённые факторы могут снижать его интенсивность. К таким факторам относятся личностная устойчивость, умение справляться со

стрессом, внутренняя мотивация и наличие поддержки со стороны близких и коллег. Специалисты, обладающие навыками эмоциональной саморегуляции и способные сохранять профессиональную дистанцию, как правило, реже сталкиваются с глубоким истощением.

Кроме индивидуальных характеристик, важную роль играет психологический климат в медицинской организации. Поддержка от руководства, уважение в коллективе, участие в управленческих решениях и признание заслуг сотрудников способствуют формированию благоприятной среды, которая снижает риск выгорания. Следовательно, профилактика выгорания требует как индивидуального подхода, направленного на развитие устойчивости, так и системных изменений на уровне учреждения.

Одним из перспективных направлений в исследовании данной темы является изучение способов восстановления ресурсов у медиков, а также разработка и внедрение специализированных программ поддержки, начиная с этапа получения профессионального образования. Сохранение психологического здоровья специалистов - ключевое условие обеспечения качества медицинской помощи в современных условиях.

Литература:

1. Фрейденбергер Г. Эмоциональное выгорание: Психологические аспекты. - Нью-Йорк: Springer, 1974.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. - СПб.: Питер, 2008. - 338 с.
3. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. - СПб.: Питер, 1999.
4. Яковлев Г.М. Эмоциональный стресс и психосоматические заболевания. - М.: Проспект, 1999. - С. 442-453.
5. Абабков В.А., Перре М. Адаптация к стрессу. - СПб.: Питер, 2004.
6. Маслач К., Джексон С. Эмоциональное выгорание: новые подходы и исследования. - Нью-Йорк: FreePress, 1981.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СТРЕССА И ИХ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Чемерис Д.В.
Капбасова Г.Б.

Одним из ключевых факторов, влияющих на психическое здоровье и эффективность жизнедеятельности современного человека, является стресс.

Современный ритм жизни, высокая конкуренция, информационная перегрузка, нестабильность в экономике и политике приводят к постоянному психологическому напряжению. Всё больше людей сталкиваются с хроническим стрессом, который влияет на здоровье человека и качество жизни. На сегодняшний день, стресс признан одним из ключевых факторов, способствующих развитию психосоматических заболеваний,

происходитнарушение сна, появляются тревога, а также расстройства и депрессивные состояния личности, ведущие к низкой социальной активности, потере смыслов жизни и т.д.

В образовательной, трудовой и профессиональной сферах стресс снижает когнитивные способности, мотивацию, продуктивность и способность к принятию решений. Это делает борьбу со стрессом важной задачей для современной медицины, психологии, педагогики и др. наук.

Цель данной статьи - осветить существующие теоретические подходы к исследованию стресса.

Современная психологическая наука уделяет особое внимание стрессу как явлению, способному оказывать влияние на все сферы человеческой деятельности. Первоначально исследования стресса основывались в основном на физиологических подходах, однако с течением времени их дополнили когнитивными моделями, учитывающими индивидуальные различия в интерпретации стрессовых событий. Одним из важнейших этапов в изучении стрессовых явлений стало открытие Г. Селье - канадского физиолога, который предложил концепцию «общего адаптационного синдрома» [1,2]. Эта модель описывает универсальный ответ организма на внешние раздражители и включает последовательные стадии - тревогу, сопротивление и истощение, каждая из которых сопровождается характерными физиологическими изменениями. Хотя данный подход позволяет рассматривать стресс как неотъемлемую часть адаптационных процессов, он не уделяет достаточно внимания психологическим аспектам субъективного восприятия стрессовых ситуаций.

Дальнейшее развитие теории стресса связано с работами Р. Лазаруса, который ввёл понятие когнитивной оценки [3,4]. Согласно его концепции, возникновение стресса определяется не столько объективными свойствами ситуации, сколько процессом интерпретации и оценки её значимости конкретным человеком. Р.Лазарус различал первичную и вторичную оценку, что подчёркивает важность личностных характеристик и накопленного опыта в формировании стрессовой реакции. Такой комплексный подход стал предпосылкой для развития современных моделей, объединяющих биологические, психологические и социальные компоненты.

Классические модели Г. Селье и Р. Лазаруса, несмотря на свою фундаментальность, не охватывают всю сложность современного информационного общества, где постоянное воздействие внешних стимулов приводит не только к физиологическим, но и к глубоким психоэмоциональным изменениям.

Современные исследования стресса направлены на синтез физиологических и когнитивных подходов [5,6]. Интегративные модели рассматривают стресс как сложный, динамический процесс, в котором биологические реакции, когнитивные оценки и социальные условия тесно взаимосвязаны. Такой междисциплинарный подход даёт возможность всесторонне изучить разнообразные аспекты стрессовых проявлений и разработать действенные

стратегии коррекции. Особое внимание уделяется исследованиям, направленным на выявление влияния генетических и нейрофизиологических механизмов на развитие стрессовых состояний, а также анализу роли социального окружения в процессах саморегуляции.

В последнее время большое значение придаётся социокультурным факторам формирования стрессовых реакций [7,8,9,10,11]. В условиях цифровой трансформации образования и усиленного информационного воздействия возникают новые виды стрессогенеза, обусловленные изменениями в структуре межличностных отношений и необходимостью оперативной адаптации к внешним изменениям.

В свою очередь интегративные модели, основанные на междисциплинарном анализе, учитывают как объективные биологические механизмы, так и субъективное восприятие, что является решающим для разработки профилактических программ и коррекционных методов. Результаты анализа различных теоретических подходов представлены в таблице 1.

Таблица 1. Сравнительный анализ теоретических подходов к изучению стресса.

Характеристика	Классический подход (Селье, Лазарус)	Интегративный подход
Основной акцент	Физиологические реакции	Биопсихосоциальный анализ
Роль когнитивной оценки	Частично учитывается	Центральная роль
Учет социального контекста	Низкий	Высокий
Применение в практическом плане	Ограничено	Расширено, направлено на профилактику

Из таблицы 1 видно, что существуют различные теоретические подходы, в которых делается акцент на физиологические или социально-психологические факторы.

Таким образом, современные подходы в изучении стресса демонстрируют высокую адаптивность к изменениям во внешней среде и позволяют более точно определять влияние стрессовых факторов на здоровье и эффективность человека.

Рассмотренные теоретические подходы находят активное применение при разработке методик психологической поддержки.

Перспективным направлением для исследования стресса и его влияния на современного человека является дальнейший синтез достижений нейронауки, психологии и социологии для создания комплексных моделей стресса. Такой междисциплинарный подход позволит не только улучшить методы диагностики и коррекции стрессовых состояний, но и создать условия для формирования устойчивости личности в условиях постоянных изменений внешней среды.

Таким образом, исследование стресса в современных реалиях требует перехода от традиционных теоретических моделей к интегративным подходам,

объединяющим физиологические, когнитивные и социокультурные аспекты. Это объединение позволяет всесторонне оценивать влияние стрессовых факторов на личность и разрабатывать эффективные меры по их нейтрализации. Применение таких моделей имеет высокую практическую значимость для педагогической и психологической практики, способствуя улучшению психоэмоционального состояния и повышению адаптивных возможностей человека в эпоху информационных технологий.

Литература:

1. Selye H. Stress and the general adaptation syndrome. - https://doi.org/10.1136/bmj.1.4667.1383
2. Селье Г. Стресс без болезней. - М.: Высшая школа, 2006. - 341 с.
3. Лазарус Р. Психологические аспекты стресса: теория и практика. - СПб.: Питер, 1991. - 178 с.
4. Лазарус Р., Фолкман С. Оценка стресса и стратегии совладания. - М.: Прогресс, 1999. - 392 с.
5. Иванов И.И. Интегративные модели изучения стресса // Журнал современной психологии. - 2015. - №3. - С. 45-58.
6. Петров П.П. Нейрофизиологические основания стресса // Вестник медицины. - 2017. - №2. - С. 34-41.
7. Сидоров А.А. Стресс в цифровом обществе. - http://www.digital-stress.ru
8. Казаков В.В. Адаптация образовательного процесса к современным вызовам // Образовательная политика. - 2018. - №4. -С. 22-29.
9. Смирнова Е.А. Проблемы оценки стрессовых состояний // Психология сегодня. - 2016. - №5. - С. 18-25.
10. Федоров А.А. Сравнительный анализ моделей стресса // Журнал теоретической психологии. - 2019. - №1. - С. 12-20.
11. Кузнецов В.В. Перспективы интегративных исследований стресса // Вестник науки. - 2021. - №1. - С. 50-57.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ С ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ

Абаназиди А.В.
Панченко А.В

В последние годы технологии искусственного интеллекта перестали быть исключительно предметом научной фантастики и прочно вошли в повседневную образовательную практику. Опрос студентов китайских вузов показал, что 95,6 % респондентов применяют такие технологии при выполнении академических задач [1]. Частота применения высока: 57,6 % используют искусственный интеллект еженедельно, 18,8 % - ежедневно, лишь 1,2 % совсем не прибегают к нему [1]. Наиболее популярны виртуальные помощники (88,2 %), за ними следуют образовательные платформы (42,4 %), генеративные инструменты (17,6 %) и аналитические системы (8,2 %) [1]. В свою очередь российское исследование выявило 66,5 % пользователей среди опрошенных [2]. Такая масштабная цифровизация учебного процесса требует не только технической, но и психологической оценки последствий, связанных с использованием ИИ.

Эмпирические данные подтверждают, что характер влияния искусственного интеллекта определяется не только функциональными возможностями систем, но и личностными ресурсами студентов, организацией учебного процесса и культурными ожиданиями. Низкий самоконтроль достоверно предсказывает более частое использование искусственного интеллекта для автоматического выполнения заданий, усиливая зависимость от внешних решений, тогда как высокая самоэффективность опосредует положительную связь между активным взаимодействием с генеративными системами и академическими достижениями [3]. Особенно это проявляется в группах, совмещающих искусственный интеллект с традиционным обучением [4]. Системы искусственного интеллекта применяются при подготовке к экзаменам, выполнении домашних заданий, написании и редактировании текстов, организации учебного времени и поиске исследовательской информации [4].

Регулярное и целенаправленное применение искусственного интеллекта коррелирует с ростом среднего балла [4]. Это означает, что студенты, которые чаще используют искусственный интеллект, имеют тенденцию достигать более высоких академических результатов. Такой результат показывает, что использование искусственного интеллекта становится не просто вспомогательным инструментом, а эффективным образовательным ресурсом.

Положительный потенциал искусственного интеллекта выражается в персонализации обучения: адаптивные платформы подстраивают темп, формат и сложность материалов под индивидуальные потребности, снижая стресс и повышая вовлечённость [5]. Чат-боты и виртуальные ассистенты обеспечивают круглосуточный доступ к консультациям, выступая дополнительным ресурсом психической поддержки и снижая субъективный уровень тревоги [5]. ИИ сервисы перевода, преобразования речи и текста расширяют возможности студентов с особыми образовательными потребностями, а алгоритмы рекомендаций помогают сглаживать стартовые различия [5]. Студенты отмечают значительную экономию времени на поиске и структурировании информации, что позволяет сосредоточиться на аналитических задачах [1].

Искусственный интеллект оказывает положительное влияние на когнитивные способности учащихся, способствуя индивидуализации обучения за счёт адаптации к индивидуальным предпочтениям и темпу усвоения материала, что подтверждается данными, свидетельствующими о его вкладе в когнитивный рост студентов [6-8]. Одним из ключевых факторов является возможность получения немедленной обратной связи, а также поддержка дифференцированного подхода к обучению, что облегчает понимание и запоминание сложных понятий [6, 9]. Помимо этого, искусственный интеллект предоставляет доступ к широкому спектру образовательных ресурсов, способствуя развитию критического мышления и навыков решения проблем [10]. Несколько исследований также подчёркивают, что платформы на основе искусственного интеллекта предоставляют учащимся дополнительную поддержку за пределами традиционного учебного пространства, усиливая тем самым вовлечённость и самостоятельность в обучении [6].

Однако параллельно формируются негативные тенденции. Одной из них исследователи считают так называемый «эффект Google» - предполагаемую тенденцию к снижению прочности запоминания информации из-за опоры на внешние цифровые хранилища данных [11,12]. Возникает опасение, что частое обращение к искусственному интеллекту как к источнику знаний может препятствовать активному вовлечению в процесс усвоения и закрепления информации. В этом контексте концепция трансактивной памяти, согласно которой человек делегирует хранение информации внешним источникам, приобретает особое значение: с одной стороны, это снижает когнитивную нагрузку, но с другой - может ослаблять навыки воспроизведения и критической оценки знаний [13]. Дополнительно вызывают тревогу данные о том, что студенты с низким уровнем самоконтроля чаще прибегают к искусственному интеллекту ради получения быстрых ответов, а не с целью глубокого понимания учебного материала, что потенциально усиливает риск поверхностного усвоения информации [4].

По результатам исследования, основным источником обеспокоенности студентов по поводу использования искусственного интеллекта в образовании является возможность получения недостоверной информации - такую озабоченность выразили 48,2% респондентов. Далее следуют опасения

относительно негативного влияния на критическое мышление (16,5%) и риска чрезмерной зависимости от технологий (16,5%). Также были отмечены проблемы, связанные с конфиденциальностью данных (9,4%) и авторством результатов, полученных при помощи искусственного интеллекта (3,5%), а 5,9% студентов указали на иные причины тревоги. Эти данные свидетельствуют о комплексном восприятии искусственного интеллекта: студенты осознают как его потенциальные преимущества, так и ограничения, в частности - в аспекте точности, когнитивной автономии и контроля над учебной деятельностью [1].

Ли и Литтл подчёркивают, что чрезмерное доверие к диалоговым системам искусственного интеллекта может представлять серьёзную проблему, особенно для студентов с низким уровнем предметной подготовки. Независимо от уровня знаний, пользователи склонны полагаться на искусственный интеллект, даже если предоставленные им ответы ошибочны, что повышает риск так называемой «галлюцинации» - генерации неправдоподобной или недостоверной информации. Такая зависимость особенно характерна для начальных этапов обучения и может негативно сказаться на процессе принятия решений и развитии самостоятельного мышления [14].

Одновременно усиливается проблема академической добросовестности. Эксперимент с автоматической генерацией аннотаций показал, что опытные рецензенты не всегда различают оригинальные и машинные тексты [15], а преподаватели английского языка фиксируют ухудшение структуры студенческих работ при бесконтрольном использовании генераторов [16].

Совокупность исследований указывает на то, что опасения студентов относительно неточности ИИ-технологий и рисков их чрезмерного использования обоснованы. Искусственный интеллект, при всей своей функциональности, может формировать иллюзию достоверности, особенно у недостаточно подготовленных пользователей, что ведёт к ослаблению критического мышления и снижению автономности в обучении. Эти аспекты подчёркивают необходимость формирования цифровой грамотности и развития навыков рефлексивного анализа в образовательной среде.

Всё это подчёркивает необходимость системной психологической работы в образовательной среде. Несмотря на рост количества исследований в области цифровой педагогики, психологические аспекты взаимодействия с искусственным интеллектом остаются недостаточно изученными. Слабо представлены лонгитюдные исследования, анализ влияния на эмоциональное выгорание, мотивационные стратегии, динамику саморегуляции. Не исследованы в должной мере различия в зависимости от культурных, гендерных, возрастных и когнитивных факторов. Недостаточно внимания уделяется разработке методик развития цифровой осознанности и формированию критического мышления в цифровой среде.

На основание вышеизложенного, ИИ-технологии открывают широкие возможности для повышения эффективности обучения, но при этом создают серьёзные вызовы в плане психологической устойчивости, саморегуляции,

достоверности и академической этики. Необходимы системные исследования, ориентированные на создание безопасной и развивающей цифровой среды, в которой искусственный интеллект будет усиливать, а не заменять личностные и когнитивные ресурсы студента.

Литература:

1. Zhu Y. The Impact of AI-Assisted Teaching on Students' Learning and Psychology // Journal of Education, Humanities and Social Sciences. - 2024. -№38. - P. 111-116. - https://doi.org/10.54097/k7a37d11
2. Костикова Л.П., Есенина Н.Е., Ольков А.С. Искусственный интеллект в образовательном процессе современного университета: результаты опроса студентов // Концепт. - 2025. - №2 (февраль). - С. 93-109.
3. Rodríguez-Ruiz J., Marín-López I., Espejo-Siles R. Is artificial intelligence use related to self-control, self-esteem and self-efficacy among university students? Education and Information Technologies. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12906-6
4. Баринова Д.О., Шакарикова А.А. Роль искусственного интеллекта в повышении академической успеваемости студентов // Концепт. – 2024. – № 10 (октябрь). – С. 170-185.
5. Klimova B., Pikhart M. Exploring the effects of artificial intelligence on student and academic well-being in higher education: a mini-review. - Doi: 10.3389/fpsyg.2025.1498132
6. Aung Z.H., Sanium S., Songsaksuppachok C., Kusakunniran W., Precharattana M., Chuechote S., Pongsanon K., Ritthipravat P. (). Designing a novel teaching platform for AI: A case study in a Thai school context. // Journal of Computer Assisted Learning. - 2022 - №38(6). - P 1714-1729. - https://doi.org/10.1111/jcal.12706
7. Ericsson E., Johansson S. English speaking practice with conversational AI: Lower secondary students' educational experiences over time // Computers and Education: Artificial Intelligence. - 2023. - №5. - https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100164
8. Lin X.-F., Zhou Y., Shen W., Luo G., Xian X., Pang B. (). Modeling the structural relationships among Chinese secondary school students' computational thinking efficacy in learning AI, AI literacy, and approaches to learning AI // Education and Information Technologies. - 2024. - №29. - P. 6189–6215. - https://doi.org/10.1007/s10639-023-12029-4
9. Marrone R., Taddeo V., Hill G. Creativity and Artificial Intelligence -A student perspective // Journal of Intelligence. - 2022. - №10(3). - P 65. - https://doi.org/10.3390/jintelligence10030065
10. Rong Q., Lian Q., Tang T. Research on the influence of AI and VR technology for students' concentration and creativity // Frontiers in Psychology. - 2022. -№13. - https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.767689
11. Взорин Г.Д., Букинич А.М., Нуркова В.В. Переосмысляя Google-эффект: целесообразность забывания сохраненного на внешнем носителе материала // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. - 2024. - Т. 14. - Вып. 3. - С. 498-515. - D01:10.21638/spbu16.2024.306
12. Sparrow B., Liu J., Wegner D.M. Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips // Science. - 2011. - Vol. 333. - №6043. - P. 776-778.
13. Wegner D.M. Transactive Memory: A Contemporary Analysis of the Group Mind // Theories of Group Behavior / eds. B. Mullen, G.R. Goethals. - New York, NY: Springer New York, 1987. - P. 185-208.
14. Li M.D., Little B.P. Appropriate reliance on artificial intelligence in radiology education // Journal of the American College of Radiology. - 2023. - №20(11). - P. 1126-1130. - https://doi.org/10.1016/j.jacr.2023.04.019
15. Gao C.A., Howard F.M., Markov N.S., Dyer E.C., Ramesh S., Luo Y., Pearson A.T. (2022). Comparing scientific abstracts generated by chatgpt to original abstracts using an artificial intelligence output detector, plagiarism detector, and blinded human reviewers. BioRxiv. 2022.12.23.521610

16. Marzuki U.W., Rusdin D., Darwin Indrawati I. The impact of ai writing tools on the content and organization of students' writing: Ef teachers' perspective // Cogent Education. - 2023. - №10(2). - https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2236469

КУЛЬТТІК ҰЙЫМДАР КӨШБАСШЫЛАРЫНЫҢ ТҰЛҒАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Атабек А.Р.
Джумагельдинов М.Н.

Қазіргі қоғамда культтік ұйымдар менкульт көшбасшыларының психологиялық ерекшеліктері туралы ақпарат айтарлықтай зор болғанымен, олар туралы ғылыми зерттеулер мен талдаулар қазақ тілінде санаулы. Культтік ұйымдардың көбеюі мен олардың көшбасшыларының тұлғалық ерекшеліктері қоғамдағы психологиялық және әлеуметтік дағдарыстарға алып келуіне себеп болуы мүмкін. Культтік ұйымдардың көшбасшылары көп жағдайда психологиялық манипуляция мен харизматикалық талантын және басқада тұлғалық-психологиялық қасиеттерін пайдалана отырып, өз культынын мүшелерін бірегей идеология мен көшбасшының абсолюттік билігіне бағындырады. Культ көшбасшыларының тұлғалық қасиеттері мен психологиялық ерекшеліктері олардың ізбасарларын өздеріне тартып, ұйым ішіндегі динамиканы қалыптастырады.

Культ терминіне көптеген түсініктемелер бар. Бірақ, жалпылама түсінік бойынша, бұл қоғамдағы дәстүрлі ағымдардан ерекшеленетін,өзіндік сенімдер жүйесі мен практикалары мен нақты бір сенім объектісі бар рухани немесе діни топ. Ол сенім объектісі жеке тұлға(көшбасшы) немесе нақты бір идея болуы мүмкін [1].

Жалпыкез келген культ немесе ұйымның таралуы бірнеше кезеңдерден тұрады. Бастапқыда культ негізін қалаушылар өз идеологиясын қоғамға еш зияны жоқ, керсінше адамзатқа рухани не психологиялық бағыт-бағдар бере алатын дүние ретінде таратады. Уақыт өте келе бұл идеологияны құптайтын адамдар идея авторын әулиедей тұтып, соңынан ілесе келе топ құрады. Осылайша бізге белгілі культтік ұйымдар тарала бастайды. Олардың бірі 1980-жылдары Жапонияда пайда болған Аум Синрикё. Бұл ұйым бастапқыда өзін ағартушылық негізде ашылған діни бағыт ретінде танытқан болатын. Бірақ, уақыт өте келе бұл ұйым әлемге радикалды, террористік ұйым ретінде танылды.

Аум Сенрикёның сенім орталығында ұйымның негізін қалаушы Шоко Асахара тұрды. Ол өзін Мессия, Құтқарушы, Иса пайғамбардың реинкарнациясы деп жариялады. Асахара басты идея ретінде өзіндік аполиптикалық және мистикалық тұжырымдамаларды ұсынды. Оның ойынша әлемде жақын арада апокалипсис пен ақырзаманға алып келетін дүниежүзілік соғыс болады. Асахара бұл апокалипсистен өзі мен оның ізбасарлары ғана аман қалатынын айтып, адамдарды топқа қорқыту әдісімен тартты. Өлімнен

қорыққан адамдар Асахараның сөзіне сеніп, оны ұлы мессия ретінде қабылдай бастады. Содан топ ішінде қатаң иерархия мен көшбасшыға деген соқыр сенім сақтала бастады. Ұйым мүшелері культті дамыту және тарату үшін көптеген қатыгез істерге барады. Мысалы, 1995-ші жылы Аум Сенрикё мүшелері Токио метросындазарин газын шашып, халықты мәжбүрлі түрде өз лидерін және оның идеологиясын тарату үшін террорлық әрекетке барады. Бұл акттың салдары 1000-нан астам адамның зардап шегуіне алып келді. Бұл терракт жаһандық қауіп болғандықтан және топ экстремистік, террористік болып танылғаннан кейін көптеген елдер оның ішінде Қазақстан 2011 жылы Аум Сенрикё ұйымының қызметіне толық тыйым салды. Көріп отырғанымыздай Асахараның идеологиясы тарала бастағаннан кейін адамдардың санасы уланып, өзіндік ойлау қабілеті төмендеді. Демек Асахара жәй ғана идея таратпай, адамдардың санасы мен әрекеттеріне әсер ете алды. Адамдардың санасына әсер етіп, оларды басқару үшін көшбасшылық қасиет керек.

Көшбасшы-бұл адамдарды жетелеуші, бағыт бағдар беруші. Ал культтік ұйымдарда бұл топтағы басты орын алатын тұлға. Олар топтың идеологиясын, ережелерін және мақсатын анықтайды. Культ көшбасшылары көбіне өздерін белгілі бір қасиеттерге ие адам ретінде көрсетеді. Мысалы, Асахара өзін мессия ретінде танытты. Дегенімен адамдарды топқа тарту үшін тылсым күштен бөлек олардың психикасына әсер ететін айқын ерекшеліктер керек.

Көшбасшылардың тұлғалық-психологиялық ерекшеліктері:

Әр культ көшбасшысының адамдарды тарта алатын өзіндік тұлғалық ерекшеліктері болады. Мысалы харизма. Харизма - табынушылық объектілері өздерінің ізбасарларын тарту үшін қолданатын тартымдылықтың бөлігі. Неміс социологы Макс Вебер өзінің экономика және қоғам еңбегінде билік түрлерінің толық типологиясын ұсынды. Харизматикалық көшбасшылық пен билік туралы кеңінен осы еңбегінде айтылған. Оның айтуынша харизманың өзі субъективті жәнеде билікті уақытша ұстап тұратын құрал. Дегенімен,ол оның адам санасына әсер беретінін жоққа шығармайды. «Харизматикалық үстемдік – бұл көшбасшының ерекше қасиеттеріне деген жеке сенімге негізделген бағыныштылардың ерікті мойынсұнуы» [2,3].

Бұл культ көшбасшысының бойынан харизмадан бөлекөзін ерекше, маңызды және құдіретті деп санау, яғни ұлылық сезімі, сенімділік және доминанттылық (басқаларға үстемдік етуге және өз пікірін таңуға тырысу), шешендік (керемет сөйлеу және адамдарды сендіру) сияқты ерекшеліктер көрініс табады.

Психологиялық тұрғыдан культтік көшбасшыларда көбінесе нарцистік тұлғалық бұзылу, шекаралық тұлғалық бұзылу және анти социалдық тұлғалық бұзылу сияқты белгілер байқалуы мүмкін. Олардың психологиялық жағдайларында кей жағдайдаақуал болуы мүмкін. Бұл олардың өздерінің де, ізбасарларының да психикалық денсаулығына теріс әсер етеді.

Культтік ұйымдардағы көшбасшылардың психологиялық манипуляциялары ерекше орын алады. Олар өз ізбасарларын ұстап тұру үшін түрлі әдістер мен тәсілдерді пайдаланады. Осы манипуляциялардың көбісі, өз кезегінде,

мүшелердің психологиялық жай-күйін бақылауға, қорқытуды немесе санасын өзгертуді олардың жеке шешімдер қабылдауға қабілетін төмендету және ұйымның әсерін нығайтуды көздейді. Көп жағдайда көшбасшылар өз идеологиясын топ мүшелеріне күштеп таңады деген тұжырымдамалар бар. Бірақ,олар өз идеяларын басқа адамдардың ойы ретінде ұсынады. Кейбір культтік топтарда культ басшысы жаңа бір ойды ойлап тауып, оны ізбасарларының пікірлері деп көрсетеді. Яғни олар осындай манипуляциялар арқылы өздерін ізбасарларының пікірлерін тыңдайтын, барлық адамдарға көңіл бөлетін көшбасшы ретінде көрсетеді, бірақ шын мәнінде бұл - олардың жеке мақсаттарын жүзеге асырудың тәсілі [4].

Көшбасшылардың абсолютті билікке ұмтылуы - бұл олардың ізбасарларына әсер етудің негізгі әдістерінің бірі. Олар өздерінің позицияларын шексіз билікке ие тұлғалар ретінде көрсетіп, олардың әрбір сөзі мен әрекеті дұрыс деп есептеледі. Олар өз мәртебесі мен билігін пайдалана отырып, ұйым мүшелерін тек өз идеологиясына ғана бағындырады және сыртқы дүниеге деген теріс көзқарас қалыптастырады.

Көшбасшылар ұйымдағы барлық ақпаратты өз бақылауына алады, ал өздеріне қарсы келген пікірлер мен көзқарастарды қауіпті немесе жалған деп көрсетуі мүмкін осындай әдістін арқасында ол тек өзінің пікірі мен оған пайда алып келетін ақпараттарды беріп,артынан ерушілердің жан-жақты ақпарат алуына бөгет болады. Бұл әдіс ұйым мүшелерінің ойлау еркіндігін шектейді және оларды тек көшбасшы ұсынған мәліметтерге сенуге мәжбүр етеді.

Культтік ұйымдардың көшбасшылары өз билігін жоғалпау үшін топ мүшелерін үнемі бақылауда ұстап,олардың еркіндіктерін шектейді [5]. Ол нақты бір заңдар мен ережелерді ұстанумен жүзеге асады. Көшбасшылар көбіне ұйымның ішінде осы ережелер мен нормалардың ұстануына аса қатты назар аударады. Көшбасшылар бұл бекітілген ережелерді бұзғандарды қорқытып немесе жазалап, қоғамнан оқшаулайды.

Культтік ұйымдар мен олардың көшбасшыларының тұлғалық-психологиялық ерекшеліктерін зерттеу қазіргі қоғам үшін аса өзекті. Мұндай көшбасшылар көбіне харизмасы, шешендік қабілеті және манипулятивті мінез-құлқы арқылы ізбасарларын толықтай бағындырып, олардың санасына терең ықпал етеді. Абсолютті билікке ұмтылу, ақпаратты шектеу, қорқыту мен жазалау секілді механизмдер арқылы олар ұйым ішіндегі тәртіп пен бағыныштылықты қамтамасыз етеді. Бұл жағдайлар жеке адамның психологиялық еркіндігіне нұқсан келтіріп қана қоймай, жалпы қоғамға да қауіп төндіреді. Сол себепті, культ көшбасшыларының психологиялық бейнесін анықтап, оларды дер кезінде тану – психологиялық және әлеуметтік қауіптің алдын алуға бағытталған маңызды қадамдардың бірі болып табылады. Зерттеудің жалғасуы болашақта мұндай ұйымдардың ықпалын азайтуда маңызды рөл атқармақ.

Әдебиеттер:

1. Дінтану негіздері: оқулық. Алматы: Қазақ университеті, 2013. – 361 б.
2. Вебер М. Хозяйство и общество: очерки понимающей социологии. - М.: Изд.дом

Высшей школы экономики, 2016. - 445 с.
3. Foster L. The Psychology of Prophetic Charisma: New Approaches to Understanding Joseph Smith and the Development of Charismatic Leadership - https://www.dialoguejournal.com/wp-content/uploads/sbi/articles/Dialogue_V36N04_21.pdf
4. Henderson J. The Psychological Manipulation and Cluster-B Personality Traits of Cult Leaders - https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=15978&context=dissertations
5. Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: Академ. проект, 2008. - 254 с.

К ВОПРОСУ О КРИЗИСЕ ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Бендас Т.В.

Мы живем в стремительно меняющемся мире: люди меняют постоянное место жительства, гражданство. Как следствие - меняются и устойчивые ранее характеристики человека, связанные с его идентичностью, т.е. причислением себя к какой-то социальной группе. Проанализировав литературу на русском, английском и испанском языках, мы выделили некоторые из этих характеристик.

1. Возраст человека изменился: в связи с акселерацией мы наблюдаем более раннее появление на свет новорожденных, когда ребенок не считается недоношенным, более раннее начало обучения в школе, более позднее наступление менопаузы у женщин, более позднее старение [1]. На эти процессы среагировали международные организации - Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) в Международной возрастной классификации возраст молодости продлен до 45 лет, а возраст наступления старости - до 80 лет. Это обсуждается психологами, хотя можно встретить и опровержения этой информации.

2. Этническая принадлежность в ряде случаев из-за миграционных процессов и роста межэтнических браков определяется с трудом (когда у ребенка, к примеру, родственники представлены 14-ю и более этническими группами). Это привело к тому, что сейчас определение этой характеристики человека соотносится уже не с двумя, а тремя критериями: а) языком, на котором он думает, б) к какой этнической группе он себя причисляет, и в) принимает ли его решение та этническая группа, к которой он себя причисляет [2]. Такие критерии дают право личности на свободное определение своей этнической идентичности, но и ограничивает его мнением других людей.

3. До недавнего времени пол как биологическая характеристика человека и гендер как его социальная характеристика были одними из наиболее устойчивых. Однако и в ту эпоху стабильности, кроме классических двух полов – мужского и женского, был третий. При рождении акушеры не могли отнести некоторых новорожденных ни к мальчикам, ни к девочкам. Об этом знают все медицинские работники. Статистика либо не велась, либо не была открытой. Никто не отслеживал судьбу этих детей, которые взрослели в трудных

условиях маргинальности и неопределенности. Поскольку в некоторых случаях, в частности, в спорте, обладание мужской силой и скоростью давало преимущества данным особям в женских видах спорта, они стали этим пользоваться, получая за победу денежные призы.

4. Некоторые люди, записанные в паспорте как мужчины, не желали служить в армии (в тех странах, где служат только мужчины) и меняли свой пол на женский.

5. В большинстве же случаев причина смены пола была иной - человек обладал первичными половыми признаками одного пола, а чувствовал себя представителем противоположного пола. В этом случае психологическое благополучие достигалось за счет операции, а не за счет разрушения личности. Эти операции были начаты несколько десятилетий назад и сейчас не представляют серьезной сложности.

6. Благодаря достижениям парикмахерского искусства и офтальмологии человек стал экспериментировать со своей внешностью: цвет волос и цвет глаз можно было менять достаточно часто.

7. На этом фоне появилась идея поэкспериментировать со своим полом. Человек стал задавать себе вопрос - не «Кто я?», а «Кем бы я хотел быть?» - в том числе и по признаку пола. Хотя гендерная идентичность формируется у человека в дошкольном возрасте [3], и идет она не всегда просто и гладко [4, 5, 6, 7], пик выбора половой и гендерной идентичности приходится на 16-17 лет, т.е. на подростковый и ранний юношеский возраст [8]. И именно в этом возрасте необходима помощь воспитателей обоего пола в определении гендерной идентичности их подопечными. И, разумеется, нельзя исключить такую причину выбора гендера как эпатаж - стремление шокировать этим выбором сверстников, родителей, учителей, соседей и проч.

8. В результате этих процессов можно выделить 16 видов гендера:

А. Мужской гендер, совпадающий с мужским полом.

Б. Женский гендер, совпадающий с женским полом.

В. Мужской гендер у гермафродита.

Г. Женский гендер у гермафродита.

Д. Маскулинность (высокое содержание мужских гормонов и маскулинных характеристик личности - мужественности, смелости, агрессивности и проч.) у мужского пола.

Е. Маскулинность у женского пола.

Ж. Фемининность (высокое содержание женских гормонов и женственности в личностных чертах - мягкости, нежности) у мужского пола.

З. Фемининность у женского пола.

И. Андрогинность (баланс маскулинных и фемининных гормонов и личностных черт) у мужского пола.

К. Андрогинность у женского пола.

Л, М. Цис-гендер (цис - буквально - «по эту сторону от…») противопоставляется транс - изменению, или «по ту сторону, напротив»; так, трансвестисты переодеваются в одежду противоположного пола, а цис-гендеры

носят одежду своего пола). Однако в процессе использования термина он приобрел и другую окраску: это не просто социальная нормативность, а провозглашаемая публично; человек гордится тем, что он нормален и не признает тех, кто относится к транс-гендерам. Может носить на оцежде символы, которые свидетельствуют, что человек гордится своим полом и сигнализирует другим особям, которые в этом плане на него похожи. Часто в этом случае говорят о цис-сексизме. Может быть и мужчина, и женщина.

Н, О. Транс-гендер - человек, который изменил свой гендер - это может быть и мужчина, и женщина.

П. Экспрессивный гендер мужской. Человек носит мужскую одежду, интересуется мужскими занятиями, подражает походке и манере мужчин, но при этом он не является ни трансвестистом, ни трансгендером.

Р. Экспрессивный гендер женский. Человек носит женскую одежду, интересуется женскими занятиями, подражает походке и манере женщин, но при этом он не является ни трансвестистом, ни трансгендером.

9. Очень часто в литературе можно встретить призыв против дискриминации на основе гендера и расширению разнообразия гендерной идентичности [8]. Но такое разнообразие гендеров породило кризис.

10. В чем же он состоит - кризис психологии гендерной идентичности? Поскольку представители гендерных меньшинств (не обязательно сексуальных) являются, как и их сексуальные коллеги, очень активными, то западная литература буквально задыхается от этой темы. Раздаются голоса, что сейчас психология обслуживает только проблемы гендера, а практические психологи занимаются в большинстве своем гендерной дисфорией и прочими проблемами. Что с этим делать, никто не знает. Есть классические психологические проблемы, на которые нет времени у психологов, а в журналах нет места для статей.

11. Наши исследования показали, что у наших испытуемых в подавляющем большинстве наблюдается традиционная или здоровая гендерная идентичность. Но и нам следует задуматься о том, что ни наука, ни практика не должна быть под давлением какой-то одной идеологии (феминизма или анти-феминизма). Нам надо проводить свои исследования, результаты которых не всегда согласуются с западными.

Литература:

1. Нагаев В.В., Бендас Т.В. Психология акселерации: вопросы акселерации и возрастной психологии: учебное пособие. - Пермь: Перм. ун-т, 1979. - 104 с.
2. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Учебник для вузов. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Аспект Пресс, 2004. - 368 с.
3. Ожигова Л.Н. Психология гендерной идентичности. - Краснодар: Кубанский Гос. Ун-т, 2006. - 290 с.
4. Цукер К. Дж., Брэдли С. Дж. Расстройства гендерной идентичности и психосексуальные проблемы у детей и подростков. - М.: ИД «Городец», 2020. - 640 с.
5. Garcia-Leiva P. Identidad de genero: modelos explicativos // Escritos de psicologia. - 2005. - Vol. 7. - P.71-81.
6. Velázquez M.E. Cuerpo, género e identidades. (Re)visiones a partir de la Psicología

institucional // Revista Costarricense de Psicología. - 2021. - Vol 40. - Iss. 2. P. 243-261.
7. Álvarez M.P., Errasti J. La psicología ante la disforia de género, más allá de la ideología queer // Papeles del Psicólogo. - 2022. - Vol. 43. - №3. - P. 185-199.
8. Chao KY; Chou CC; Chen CI; Lee SR; Cheng W. Prevalence and Comorbidity of Gender Dysphoria in Taiwan, 2010-2019 // Archives of sexual behavior. - 2023. - Vol. 52. - №3. - P. 1009-1017.
9. Lhamon C. (Catherine). Discrimination on the basis of gender identity must end // Nature Human Behaviour. - 2019. - Vol. 3. - P. 1131 .

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПСИХОТЕРАПИИ: МЕЖДУ ИННОВАЦИЕЙ И ЭТИКОЙ

Бердалина Г.Т.
Апсалямов Т.Р.
Капашева Г.А.

Искусственный интеллект активно внедряется, кажется, во все сферы жизни современного человека, в том числе и в психотерапевтическую практику. Наиболее популярной нейросетью на данный момент является ChatGPT. Наряду с академическими и рабочими запросами пользователь также может излить ему свои чувства, после чего чат-бот предлагает эмоциональную поддержку, которая очень похожа на терапевтическое взаимодействие. Одна из таких пользовательниц отметила: «Мне нравилось, что я могла бесплатно сообщать о своей травме в ChatGPT в любое время и в любом месте, и взамен я получала беспристрастный ответ вместе с советами о том, как справиться с моей ситуацией» [1].

Наряду с преимуществами возникают и значимые вопросы: насколько безопасна передача искусственному интеллекту личной информации? Может ли он заменить человеческую эмпатию и соответствовать профессиональным этическим стандартам? В статье представлен обзор форм применения искусственного интеллекта в психотерапии, анализ этических и психологических рисков, а также условия для безопасной интеграции технологий.

Современные применения искусственного интеллекта в психотерапевтической практике многообразны. Наиболее развиваемое направление - разговорные чат-боты, имитирующие диалог с психологом. Такие программы, часто опирающиеся на методы когнитивно-поведенческой терапии, ведут текстовую или голосовую беседу с пользователем. Woebot, Wysa, Replika и другие чат-боты, использующие методы когнитивно-поведенческой терапии, обучены распознавать эмоциональный тон сообщений и предлагать поддерживающие реплики, упражнения по управлению стрессом, техники медитации. Они стимулируют человека продумывать ситуации, используя инструменты когнитивно-поведенческой терапии, и предлагают эмоциональную поддержку для нормализации психического здоровья и преодоления существующих проблем [2, 3].

Кроме того, искусственный интеллект используется также для автоматизации анализа больших массивов данных. Например, в исследовании А.С. Панфиловой и Д.Ю. Турдакова искусственный интеллект применялся для анализа взаимосвязи личностных черт и когнитивных способностей по данным социальных сетей [4].

Развиваются также ИИ-ассистенты для специалистов, выполняющие функцию «ко-терапевта»: анализируют стенограммы сессий, делают автоматические заметки (например, платформа Eleos), помогают в выборе тактики терапии. Эти системы снижают административную нагрузку и используются в обучении, выявляя типичные ошибки в практике начинающих специалистов [5].

Одно из перспективных направлений - диагностика и мониторинг психического состояния с использованием мультимодальных данных (речь, мимика, голос, поведение). В медицинской сфере искусственный интеллект успешно использовала лаборатория компьютерных наук и искусственного интеллекта Массачусетского технологического института при анализе цифрового видео для выявления малейших изменений пульса и кровотока человека, которые не может заметить даже высококвалифицированный специалист [6]. По этой аналогии было создано приложение Storyline, анализирующее тысячи параметров из видеоответов пользователя для раннего выявления признаков депрессии или биполярного расстройства. Искусственный интеллект также интегрируется с VR и робототехникой. Так, М. Волкова отмечает: «VR-симуляции уже используются для работы с аэрофобией - человек в безопасной обстановке перепроживает все этапы полета, а психотерапевт как бы сопровождает его и помогает справиться с тяжелыми переживаниями, мешающими в реальной жизни» [5]. Социальные роботы с элементами искусственного интеллекта используются для поддержки пациентов с деменцией или аутизмом. Примерами роботов с элементами искусственного интеллекта для помощи людям с деменцией являются Паро и Ebear. Они работают как помощники по дому, реагирующие на речь и движения динамичным диалогом, или стремятся помочь пожилым, изолированным или депрессивным пациентам посредством общения и взаимодействия [7, 8]. Робот KASPAR - человекоподобный социальный робот размером с ребенка с выразительными чертами лица - используется для терапии детей с аутизмом и в качестве исследовательской платформы для изучения возможности улучшения социальных навыков у детей [9]. Хотя применение таких систем во взрослой терапии ограничено, исследования в этом направлении продолжаются.

Принцип конфиденциальности является основополагающим в психотерапии. Использование искусственного интеллекта переводит этот вопрос в техническую плоскость: данные, обрабатываемые чат-ботами и приложениями, хранятся на серверах и могут быть уязвимы для утечек. Согласно этическим стандартам, таким как кодекс APA, психолог обязан обеспечить защиту информации с помощью шифрования, ограничения доступа,

политики удаления данных и соблюдения правовых норм (например, GDPR). Пренебрежение этими мерами нарушает базовые этические требования.

Юридическая ответственность за действия искусственного интеллекта в терапии остаётся неясной, однако этические кодексы подчёркивают, что окончательное решение и контроль должны осуществлять специалист. Искусственный интеллект не имеет профессионального статуса и может рассматриваться только как инструмент. Консультант, применяющий искусственный интеллект, обязан вмешиваться в критических ситуациях и не перекладывать ответственность на алгоритм.

Клиент должен быть проинформирован, что работает с искусственным интеллектом, а не с человеком. Он имеет право на осознанный выбор: согласие или отказ от цифрового инструмента без ущерба для получения помощи. Также важно объяснять, как работает алгоритм, и по каким основаниям он принимает решения - это требование поддерживается концепцией Explainable AI (объяснимый ИИ) и принципами честности и автономии.

Доверие является основой терапевтического альянса. Исследования показывают, что большинство клиентов по-прежнему предпочитает человека, особенно в вопросах конфиденциальности. Однако часть пользователей, напротив, больше доверяет искусственному интеллекту: он не осуждает, не нарушает границ, доступен круглосуточно. Так, в турецком исследовании 2021 года 55% респондентов предпочли искусственный интеллект терапевта человеку [10]. Отсутствие страха оценки делает цифровой формат привлекательным для некоторых клиентов. Тем не менее, доверие к искусственному интеллекту нестабильно. Одного неуместного ответа достаточно, чтобы пользователь утратил уверенность в компетентности системы. Прозрачность помогает сместить ожидания: если клиент понимает ограничения искусственного интеллекта, он реже разочаровывается.

Искусственный интеллект не способен к подлинной эмпатии, его реакция - программная симуляция. Отсутствие интуиции и невербальной чувствительности ограничивает его применение в работе с глубокими эмоциональными состояниями, особенно травмой. Это утверждение поддерживают исследователи из Цюрихского университета в американском журнале биоэтики. Они говорят, что чат-бот никогда не сможет быть «равным партнером в разговоре», как это может сделать человек. В конечном счете, они предполагают, что разговорный искусственный интеллект «имитирует терапевтическую беседу, но на самом деле не ведет ее» [11]. Однако многие пользователи оценивают сочувственные фразы бота как поддерживающие [1]. Искусственный интеллект не устает и не отвлекается, что может интерпретироваться как внимательность. Наилучший вариант - комбинация: базовый уровень поддержки от искусственного интеллекта и тонкая эмоциональная работа со стороны человека.

Искусственный интеллект показывает умеренную эффективность в работе с лёгкой тревожностью, стрессом и депрессией [12]. Наилучшие результаты достигаются в краткосрочной поддержке и обучении навыкам саморегуляции.

При сравнении с традиционной терапией искусственный интеллект уступает по глубине воздействия, но выигрывает в доступности. В клинических испытаниях чат-боты доказали свою пользу в условиях ограниченного доступа к специалистам. Так, в первой выборке, где использовалась традиционная терапия, наблюдалось снижение тревожности на 45% по шкале Гамильтона и 50% по шкале Бека. Во второй выборке снижение составило 30% и 35% соответственно, что также является значительными показателями. Особенно перспективна гибридная модель, сочетающая искусственный интеллект и живого психолога [12].

Требуются и исследования этических последствий: восприятие конфиденциальности, уровень информированности клиентов, распределение ответственности [5]. Перспективно направление «этики по дизайну», предполагающее включение этических принципов на этапе разработки алгоритмов. Также актуален вопрос долговременного психологического влияния искусственного интеллекта: способствует ли он деперсонализации или, наоборот, снижает стигму обращения за помощью. Ответить на эти вопросы помогут лонгитюдные исследования, интервью и междисциплинарные проекты с участием специалистов в психологии, этике, праве и искусственном интеллекте.

Дополнительно необходимо оценивать, как фактически реализуются этические принципы на практике. Соблюдается ли информированное согласие? Надёжна ли защита данных? Работают ли рекомендации профессиональных организаций? Вероятно, потребуется пересмотр и обновление существующих этических кодексов с учётом цифровой среды. Таким образом, дальнейшие исследования - ключ к формированию безопасной, этически устойчивой практики применения искусственного интеллекта.

Для этичного и эффективного внедрения искусственного интеллекта в психотерапию необходимо соблюдение ряда условий:

1. Протоколы использования.

Нужны чёткие регламенты, описывающие, в каких случаях искусственный интеллект допустим как самостоятельный инструмент, а в каких - только в связке с человеком. Особое внимание следует уделить ситуациям риска (например, при признаках кризиса), где вмешательство специалиста должно быть обязательным [5].

2. Образование и подготовка специалистов.

Психологи должны быть обучены технологиям, возможностям и ограничениям искусственного интеллекта. Это снизит сопротивление новому, обеспечит грамотное применение и позволит специалистам корректно интегрировать цифровые инструменты в терапию.

3. Качество и лицензирование.

ИИ-программы должны проходить экспертизу и сертификацию, подобно медицинским продуктам. Возможно создание реестра одобренных приложений. Регуляторы должны установить стандарты проверки, качества и ответственности разработчиков.

4. Человеко-ориентированный подход.

Искусственный интеллект не должен вытеснять специалиста, особенно в эмоционально значимых аспектах терапии. Гибридные модели, где алгоритмы дополняют работу психолога, признаны наиболее сбалансированными: искусственный интеллект обеспечивает доступность, человек - глубину [12].

Применение искусственного интеллекта в психотерапии - один из самых интересных и противоречивых трендов современной психологической практики. С одной стороны, искусственный интеллект открывает новые горизонты: повышение доступности помощи, персонализированные программы саморазвития, поддержка клиентов в режиме 24/7, облегчение работы терапевтов за счет автоматизации рутины [5]. Уже доказано, что правильно спроектированные чат-боты и цифровые терапии могут эффективно уменьшать симптомы депрессии и тревоги у ряда пациентов [12]. С другой стороны, участие алгоритмов в такой деликатной области, как душевное здоровье, порождает множество этических дилемм и психологических вопросов. В центре этих дилемм - сохранение человечности и качества помощи. Как подчеркнуто в исследованиях, искусственный интеллект является многообещающим подходом, но требует тщательной проработки этических и социальных последствий перед широким внедрением [13].

Главный вывод состоит в том, что этические и психологические аспекты должны идти рука об руку с технологическими инновациями. Как писал один из исследователей, «интеграция ИИ в службы психического здоровья должна осуществляться осторожно, ставя на первое место благополучие пациента». Выполняя этот завет, профессиональное сообщество психологов может обеспечить, чтобы в конечном счете искусственный интеллект стал безопасным и эффективным дополнением психотерапии, расширяя ее возможности, но не отнимая самого ценного - человеческого тепла, сострадания и мудрости, которые лежат в основе целительного процесса.

Литература:

1. Arifi F. People Are Using ChatGPT For Therapy. Here’s What Mental Health Experts Think About That - URL: https://www.buzzfeednews.com/article/fjollaarifi/chatgpt-ai-for-therapy-mental-health?utm_source=Interesting+Engineering&utm_campaign=7838aa2611-EMAIL_CAMPAIGN_2023_04_05_11_25&utm_medium=email&utm_term=0_c078462c08-7838aa2611-%5BLIST_EMAIL_ID%5D
2. Fitzpatrick K.K., Darcy A., Vierhile M. Delivering cognitive behavior therapy to young adults with symptoms of depression and anxiety using a fully automated conversational agent (woebot): a randomized controlled trial // JMIR Mental Health. - 2017. - Vol. 4(2). - P. e19. - DOI: 10.2196/mental.7785
3. Sachan D. Self-help robots drive blues away // Lancet Psychiatry. - 2018. - Vol. 5(7). - P. 547. - DOI: 10.1016/s2215-0366(18)30230-x
4. Panfilova A.S., Turdakov D.Y. Applying explainable artificial intelligence methods to models for diagnosing personal traits and cognitive abilities by social network data // Sci. Rep. - 2024. - Vol. 14. - Article 5369. - DOI:10.1038/s41598-024-56080-8
5. Лебедева В. Как искусственный интеллект может помочь психотерапевтам. - https://www.kommersant.ru/doc/6774969
6. Researchers amplify variations in video, making the invisible visible - URL:

https://news.mit.edu/2012/amplifying-invisible-video-0622
7. Wada K., Shibata T. Living with seal robots - Its sociopsychological and physiological influences on the elderly at a care house // IEEE Transactions on Robotics. - 2017. - Vol. 23(5). - P. 972-980. - DOI: 10.1109/tro.2007.906261.
8. Yu R. Use of a therapeutic, socially assistive pet robot (PARO) in improving mood and stimulating social interaction and communication for people with dementia: study protocol for a randomized controlled trial // JMIR Research Protocols. - 2015. - Vol. 4(2). - P. e45. - DOI: 10.2196/resprot.4189
9. Huijnen C. A. G. J., Lexis M. A. S., Jansens R., de Witte L. P. How to implement robots in interventions for children with autism? A co-creation study involving people with autism, parents and professionals // Journal of Autism and Developmental Disorders. - 2017. - Vol. 47(10). - P. 3079-3096. - DOI:10.1007/s10803-017-3235-9
10. Mehmet Emin Aktan, Zeynep Turhan, İlknur Dolu. Attitudes and perspectives towards the preferences for artificial intelligence in psychotherapy. - https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563222000954
11. Sedlakova J., Trachsel M. The American Journal of Bioethics. Conversational Artificial Intelligence in Psychotherapy: A New Therapeutic Tool or Agent? - https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15265161.2022.2048739
12. Beg et al. Artificial Intelligence for Psychotherapy: A Review of the Current State and Future Directions // Indian Journal of Psychological Medicine. - https://doi.org/10.1177/02537176241260819
13. Fiske A., Henningsen P., Buyx A. Your Robot Therapist Will See You Now: Ethical Implications of Embodied Artificial Intelligence in Psychiatry, Psychology, and Psychothera.py - https://preprints.jmir.org/preprint/13216?__hstc=102212634.20ba73df8d0451c03a1b30d82571eea6.1744470768766.1744711178648.1744716265746.5&__hsc=102212634.3.1744716265746&__hsfp=1916839958

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СОТРУДНИКОВ

Бондарчук О.А.

Грамотно построенная коммуникация - важнейший фактор взаимодействия людей в любом коллективе. Чем выше уровень эмоционального интеллекта у личности, тем проще ей понимать и управлять как своими, так и чужими эмоциями [1,2].

Наше исследование проводилось в конце декабря 2023 г. на 20 сотрудниках Гулистанского филиала шиномонтажной компании «ASKO». Возраст испытуемых варьировал среди мужчин от 22 до 47 лет, среди женщин - от 21 до 46 лет. В исследовании участвовало по 10 представителей каждого пола.

Методы исследования.

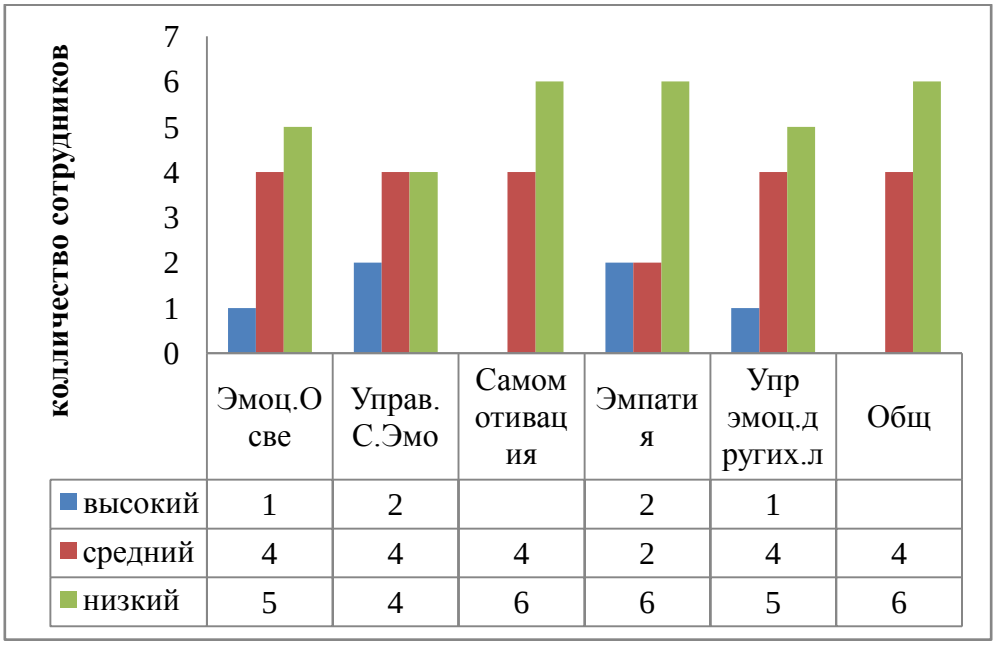
Для определения уровня эмоционального интеллекта применялся опросник Н. Холла. Цель методики: изучение эмоционального интеллекта. Стимульный материал: 30 утверждений, на которые следует ответить в диапазоне от полного несогласия до полного согласия с ними.

Процедура проведения: вначале мы попросили разрешения директора гулистанского филиала шиномонтажной компании «ASKO» на проведение

исследования среди сотрудников данной компании. Для этой цели был выделена компьютерная комната, в которой происходит мониторинг продаж. Сотрудникам раздали распечатанную методику Холла, а также бланки для ответов, на которых следовало указать пол, возраст, имя и первую букву фамилии, а затем в течение не более 15 минут оценить степень согласия или несогласия с приведенными утверждениями. После выполнения сотрудники сдали бланки со своими ответами.

Полученные результаты и их обсуждение.

Далее будут приведены гистограммы уровня развития отдельных шкал и эмоционального интеллекта в целом (рис. 1).



	Эмоц.Осве	Управ. С.Эмо	Самомотивация	Эмпатия	Упр эмоц.других.л	Общ
высокий	1	2		2	1	
средний	4	4	4	2	4	4
низкий	5	4	6	6	5	6

Рисунок 1. Результаты, полученные по опроснику Н. Холла у сотрудников гулистанского филиала шино-монтажной компании «ASKO»

Данная гистограмма демонстрирует отсутствие высокого эмоционального интеллекта (EQ), у большинства сотрудников гулистанского филиала шиномонтажной компании «ASKO» он низкий (6 м.) и у 4-х респондентов он средний. В шкалах у некоторых сотрудников присутствуют высокие показатели, однако, в сумме ни у одного из испытуемых они не привели к высоким значениям EQ. Похожие результаты были получены и в других исследованиях [1,2]. Причиной этому может быть сфера их деятельности, подразумевающая под собой замеры и расчеты. В их профессиональную деятельность не входит умение налаживать с другими людьми социальные контакты. Свои социальные навыки они применяют, возможно, лишь при поиске клиентов и объяснении заказчику выгод от сотрудничества с их компанией.

Далее посмотрим, насколько развит эмоциональный интеллект у сотрудниц гулистанского филиала шиномонтажной компании «ASKO» (рис. 2).

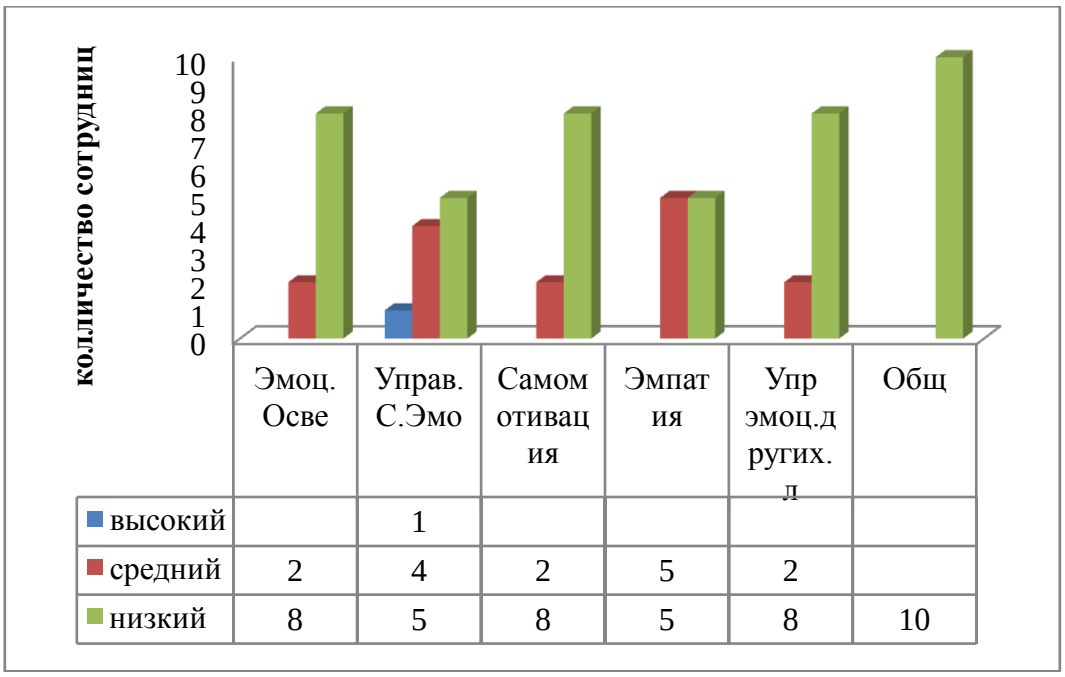


Рисунок 2. Результаты, полученные по опроснику Н. Холла у сотрудниц гулистанского филиала шино-монтажной компании «ASKO»

Вышеприведенная гистограмма показывает отсутствие у сотрудниц компании высокого уровня развития эмоционального интеллекта, только лишь одна испытуемая способна достаточно хорошо управлять своими эмоциями. Эмоциональная осведомленность, самомотивация и управление эмоциями других людей практически не развиты у женщин, работающих в компании (8 ж.), у 2-х эти шкалы имеют среднюю выраженность.

Заключение.

Наше предположение о гендерном различии по степени развития эмоционального интеллекта подтвердилось. У женщин он чуть ниже по сравнению с мужчинами. Возможно, причина этого кроется в том, что чаще всего переговоры с заказчиками ведут мужчины, поэтому они и немного развили в себе это психологическое качество.

Чтобы повысить уровень эмоционального интеллекта, мы бы порекомендовали руководству компании организовывать тренинговые программы, направленные на его развитие.

Литература:

1. Бондарева Е.В. Сравнительный анализ структуры эмоционального интеллекта у студентов различных направлений образования // Психическое здоровье человека и общества. Актуальные междисциплинарные проблемы XXI века. - Кемерово, 2024. - С. 136-144

2. Bondarchuk O.A. Diagnosis of emotional intelligence in students // Topical Issues of Personal Development: Modernity, Innovations, Prospects / Collection of Conference Papers. - Ukraine, Zhytomyr, April 4th, 2024. - P. 8-9.

АНОНИМНОСТЬ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ИСКРЕННОСТЬ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ В ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЕ

Журба Т.А.
Панченко А.В.

Понятие анонимности: междисциплинарный подход.

Термин анонимность (от греч. anōnymos - безымянный) охватывает множество контекстов - от правового до социально-коммуникативного. В общих чертах, анонимность означает ситуацию, при которой личность субъекта остаётся неизвестной или неидентифицированной для других участников взаимодействия [1]. Это может быть полная или частичная анонимность, а также псевдоанонимность - использование псевдонима, под которым субъект остаётся узнаваем в определённой среде, но не в реальной жизни [2]. Существует несколько ключевых подходов к пониманию анонимности:

• юридический: право человека скрывать свои личные данные в целях защиты частной жизни [3];

• социологический: способ избежать социального контроля и воздействий, проявляющийся в коллективных или индивидуальных практиках [3];

• коммуникативный: элемент цифрового общения, при котором пользователь может участвовать в коммуникации, не раскрывая свою личность [4];

• технологический: совокупность инструментов и практик (VPN, Tor, шифрование), позволяющих оставаться незамеченным в цифровом пространстве [5].

Такая мультидисциплинарность делает анонимность уникальным объектом анализа, особенно в контексте её влияния на поведение человека и характер цифровых коммуникаций [6].

Социально-психологические особенности анонимности.

Одним из важнейших эффектов анонимности является деиндивидуация - снижение самосознания и ощущение утраты личной идентичности, что может повлечь за собой снижение самоконтроля. Как показал Ф. Зимбардо, участники эксперимента, находясь в условиях анонимности, демонстрировали более агрессивное поведение [7]. Это подтверждается и в современных исследованиях поведения в интернете: анонимные пользователи чаще допускают агрессию, провокации и резкие высказывания [4]. Другой важный феномен - эффект онлайн-расторможенности (Suler, 2004). В условиях анонимности снижается страх оценки, что приводит к большей открытости, но также может вызывать снижение морали и усиление радикальности высказываний. Пользователи чувствуют себя «невидимыми» и, соответственно, менее ограниченными в поведении[6].

Таким образом, анонимность может одновременно ослаблять внутренние барьеры и создавать риск девиантного поведения, особенно в среде, где отсутствует внешнее регулирование или модерация.

Анонимность как условие самораскрытия.

В теории межличностной коммуникации самораскрытие рассматривается как основной индикатор искренности. В условиях анонимности наблюдается тенденция к большей откровенности, особенно в обсуждении личных или чувствительных тем - от ментального здоровья до политических убеждений. Исследования Joinson (2001) и Barghetal (2002) показали, что люди охотнее раскрывают личную информацию, когда знают, что их не узнают. Анонимность может выступать в качестве психологического фильтра, устраняющего барьер социального страха и открывающего путь к подлинному выражению эмоций [1]. Это особенно важно в контексте психологических консультаций, форумов поддержки и платформ для дискуссий по сложным вопросам. Однако анонимность также может использоваться для создания ложных идентичностей, манипуляций и даже троллинга - преднамеренного провоцирования пользователей с целью вызвать эмоциональную реакцию [6].

В современном цифровом обществе анонимность тесно связана с формированием и трансформацией цифровой идентичности. Пользователь, оставаясь анонимным, может конструировать альтернативное «Я», выступать в роли, не доступной в офлайн-контексте. Это особенно ярко проявляется в онлайн-играх, форумах, виртуальных сообществах, где человек получает возможность для экспериментирования со своими личностными гранями. Понятие цифровой идентичности охватывает не только псевдонимы, но и аватары, стили общения, контент, публикуемый пользователем. Анонимность при этом играет роль «песочницы» для тестирования новых форм самовыражения без риска социального осуждения. Как отмечает McKenna (1998), анонимность позволяет пользователю «демаргинализировать» свою личность, особенно если она сталкивается с социальной стигматизацией.

Современные исследования в области нейропсихологии подчеркивают, что восприятие анонимности может изменять работу мозга в зоне префронтальной коры, ответственной за самоконтроль, моральные оценки и социальные нормы. Исследования с использованием fMRI показали, что при взаимодействии в условиях анонимности снижается активность этих зон, что коррелирует с повышенной склонностью к рискованному или девиантному поведению (Christopherson, 2007). Таким образом, анонимность влияет не только на поведение через социальные механизмы, но и затрагивает когнитивную сферу, изменяя восприятие последствий и степень эмпатии по отношению к другим участникам общения.

Анонимность по-разному воспринимается в разных культурных контекстах. В индивидуалистических обществах (например, США, Канада) она ассоциируется с правом на личную свободу и приватность, в то время как в культурах с высоким уровнем коллективизма (например, Япония, Корея) анонимность может рассматриваться как отклонение от нормы социальной ответственности. Кроме того, регулирование анонимности в разных странах отражает социокультурные установки. Например, Китай активно внедряет «реальные имена» на платформах, тогда как в странах Запада (ЕС, США)

продолжается дискуссия о границах между анонимностью и безопасностью.

Анонимность в цифровую эпоху: новые вызовы и дилеммы.

Развитие технологий привело к тому, что анонимность стала не только средством самозащиты, но и полем этических и правовых споров. С одной стороны, анонимность обеспечивает свободу слова и самовыражения, особенно в странах с ограничением гражданских свобод [2]. С другой - она служит прикрытием для распространения дезинформации, фейковых новостей и организованных атак на информационное пространство.

В цифровую эпоху анонимность связана с такими вызовами, как:

•кибербуллинг;

•радикализация общественных дискуссий;

• использование анонимных платформ для преступной деятельности;

• снижение уровня доверия к публичным источникам информации.

При этом существуют попытки законодательно ограничить анонимность, например, через регистрацию по реальному имени (Китай) или через механизмы верификации (Facebook, YouTube). Это порождает дилемму: где заканчивается свобода и начинается ответственность?

Анонимность - это сложный социально-психологический феномен, обладающий как конструктивным, так и деструктивным потенциалом. Она позволяет людям быть искренними, делиться важными переживаниями и отстаивать непопулярные взгляды. Но также может порождать агрессию, безответственность и разрушение доверия. В условиях цифрового общества ключевым становится вопрос баланса между правом на анонимность и необходимостью поддержания культуры ответственности. Понимание теоретических основ анонимности важно, как для исследователей, так и для тех, кто создает правила поведения в интернете и регулирует онлайн-пространство [5].

Литература:

1. Гайдамашко И.В. Психология виртуального общения. - М.: АСТ, 2012.
2. Шелест И.А. Цифровая идентичность и феномен анонимности в онлайн-среде // Психология и право. - 2020. - Т. 10. - С. 113-123.
3. Баранов А. Анонимность в интернете как социальный феномен // Вестник РГГУ. Серия: Социальные науки. - 2018. - №2.- С. 45-53.
4. Столярова Е.А. Анонимность и самораскрытие в интернет-коммуникации // Вестник ТвГУ. Серия: Психология. - 2016. - №3. - С. 70-76.
5. Шнейдер Л.Б. Социальная психология интернета. - М.: Аспект Пресс, 2011.
6. Черникова И.В. Анонимность и доверие в сетевых сообществах // Психологические исследования. - 2017. - Т.10.
7. Зимбардо Ф. Психология и жизнь. - СПб: Питер, 2001.

ТҮРЛІ ЖАНРДАҒЫ ФИЛЬМДЕРДІ ҚАБЫЛДАУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Иманкулова Д.Б.
Бурленова С.О.

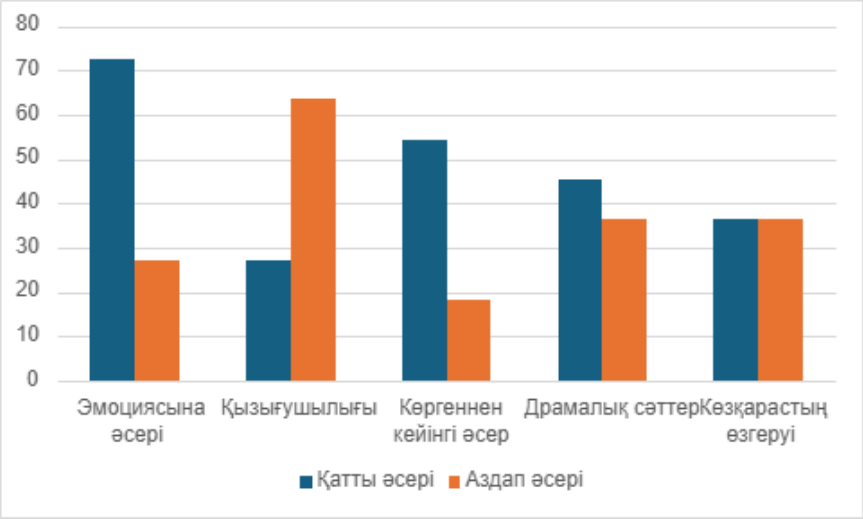
Қазіргі таңда кинематографияның қарқынды дамыған кезеңі деуге болады. Кино саласында екпіндеп келе жатқан онлайн желілер, телевизиялар жастарға алдағы мінез-құлқына, ішкі санасына болашақта қалыптасуында алатын рөлі жоғары. Кинематограф - адамның қызығушылығын арттыратын қозғалысты бейнелеу арқылы сюжеттік оқиғаларды экран арқылы көрсететін өнердің бір түрі. Кинематографтағы жастардың қызығушылықтары көп жағдайда олардың қоршаған ортада болып жатқан жағдайларды жанастырып оны фантазиялық тұрғыда дамытып бір кейптегі оқиғаны құрастыру болып табылады. Әсіресе жастарға деген тиімді ықпалы жоғары себебі, жас буын ретінде енді жеке тұлға болып дамып келе жатқандықтан тәрбиелеуге мұқтаж. Бір айта кетерлігі кино әлемінің бөліктерінде қалыптаспаған жалпы қабылданған нормалар мен құндылықтарды көрсететін идеологияны жасайды. Кинорежиссерлер көрермендердің санасына әсер ету үшін бейсананы әдіс ретінде пайдаланады. Нәтижесінде фильмнің соңында тамашалаған адамдар оның мазмұны, сюжеттің қалай өрбігенің және өз ойынша қалай өзгертуге болатының және шынайы өмірде бұл қаншалықты рас екенің ойлана бастайды.

Француз кино маманы Марсель Мартен, кино бейнелеу эстетикасының негізін қалаған ғалым ретінде, кино өнері шынайлықты аса жоғары деңгейде бейнелейді деп есептеген. Ол шынайлықты барынша дәл жеткізе алады, өйткені оның сыртқы белгілерін ең нақты түрде қайта жасап береді. Және киноның өзіне тән ерекше тәсілдері, әсіресе қозғалыспен ірі планды қолдану арқылы, кино бізге заттардың мәніне үңілуге, оларды сезінуге және олармен бірге өмір сүруге мүмкіндік береді. Осы әртүрлі себептердің (көрнекі бейненің бізді онымен бірге өмір сүруге мәжбүр ететін ерекше қабілет) арқасында, кино өнері кез-келген басқа өнер түріне қарағанда, шынайылықтың тілі болып табылады [1].

В.А. Сухомлинскийдің пікірінше, эстетикалық тәрбие эмоционалдық тәрбиемен ажырағысыз байланыста, ал бұл екеуі адамның сезінуі мен қабылдау мәдениетін қалыптастырудан басталады. Осы тұрғыда, киноөнер-өзінің аудиовизуалды әрі кеңістік - уақыттық ерекшеліктерінің арқасында тұлғаны тәрбиелеуде ерекше әлеуетке ие өнер. Ол көрерменге тек эмоциялық немесе ақыл саналық қана емес, сондай-ақ эстетикалық тұрғыда әсер етіп, шығармашылық ойлауды дамытып, адамның ішкі жан - дүниесін байытады [2].

Адам өмірінде болатын кезеңдердің бірі студенттік шақ. Ол аса өтпелі маңызды кезең деуге болады. Соған байланысты біздің зерттеуіміз Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университетінің 3 курс психология студенттеріне таңдалып жүргізілген болатын. Зерттеуде 10 студент жас аралығы 19-20 жастағыларға өткізілді. Біздің зерттеуіміздің мақсаты ол түрлі жанрда араласқан фильмді көргеннен кейінгі студенттердің қабылдау ерекшеліктерінің

ықпалын анықтау. Бастапқыда осы тұжырымдарға сәйкес нақты фильм таңдалып алынды. "Милые кости"- 2009 жылы экранға шыққан Питер Джексон режиссерлігімен түсірілген болатын. Нұсқаулық бойынша осы фильмді толығымен көріп, авторлық түрде жасалған киноның әсері жайлы сауалнама өту керек болатын. Сауалнамада барлығы қамтылған 20 сұрақ. Жауаптардың басым бөлігі 80% қорқу, сонына дейін көріп аяқтау қиын болатының, ал қалған 20% "маған ешқандай әсер етпейді" деген позициялы жауап берген болатын.



Сурет 1. Студенттердің фильмнен кейінгі қабылдау ерекшеліктері.

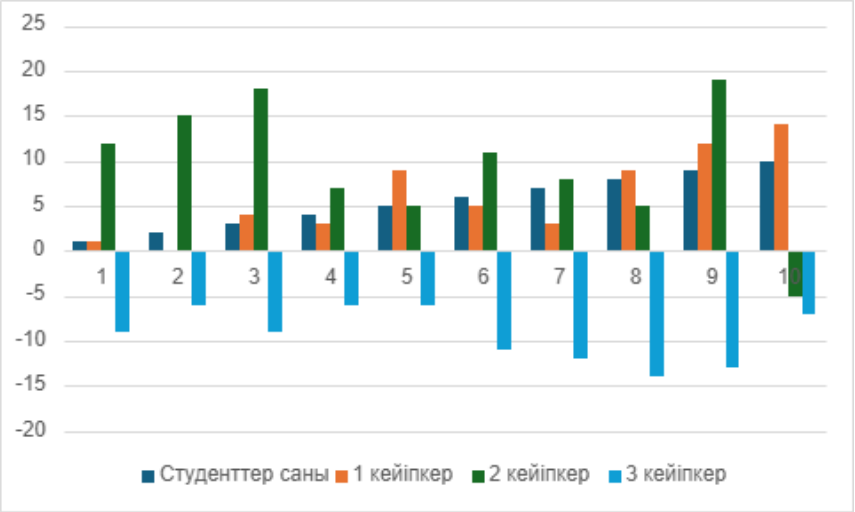
1-гистограммада көріп тұрғандай студенттердің 72,7%-ы бұл фильмнен терең эмоциялық толғаныс сезінген. Тағы 27,3%-ы оны аздап ғана қабылдағаның көрсетеді. Яғни студенттердің жартсына жуығына айтарлықтай күнделіті жағдайындағы сезімдері мен көңіл-күйін ықпал еткені, қалған бөлігіне эмоциялық әсер азырақ болған айқын. Ал енді студенттердің фильмді көру барысындағы бастапқы қызығушылығы 27,3% құраса ал кейіннен сюжеттін өрбуінің 63,6%-ы жоғары қызықтырған болатын. Жастарды кинематографиядағы басты ынтаны жоғарлататын сәттер ол фильм барысындағы құпиялылық. Студенттер драмалық желісіне дең қойып, ондағы ата-ананың қайғысы, әділеттілікті іздеу, өмірден ерте кетуі, жоғалтуды қабылдау деген сияқты тақырыптар болғанлықтан 45,5%-ды көрсетті. Ал 36,4%ы драмалық жағы белгілі бір дәрежеде, қалыпты/аздап әсерлендіретін деңгейде қабылдаған. Фильмнің сюжеттік өрбуі көзқарасына, өмірлік құндылықтарының қабылдауына 36,4%-дың шамасында болды. Ал қалыпты деңгейдегі ықпалы 36,4% дәл сол пайыздағы көлемде анықталды. "Милые кости" фильмі жайлы қызықты ақпарат ол жартылай шын өмірінден алынып және "аралық әлемді" қатар суреттеуі. Студенттердің кейінгі болған қатты эмоцияға тигізген әсері 54,5%-дың мөлшерінде болды. Ал аздап десекте белгілі бір деңгейде орын алған 18,2%-дық көрсеткішпен сипатталды.

Фильмнен кейінгі сауалнамалық нәтижелерді өңдеген соң арада екі күн өтіп "Дж. Келлидің үштік таңдау әдісін" қолдандық. Мұндай әдіс арқылы адамның

өз өміріндегі маңызды немесе фильмдердегі айырмашылықтарды қалай қабылдайтыны, оның ойлау құрылымы мен жеке сенімдерді (конструктілері) қандай негізде қалыптасатыны туралы ақпарат алуға болады. Студенттерге 11 кейіпкерлі карточка ұсынылды, олардың ішінде фильмнің 8 кейіпкері және үш қосымша рөл ("Мен өзім", "Менің идеалым", "Ұнамайтын") бейнеленген. Барлық мүмкін үштіктерді құрап, олардың ішінен екі кейіпкерді қандайда бір ортақ негіз бойынша біріктіріп, үшіншісін сол негізге қарсы қою қажет болатын.

Зерттеудің екінші кезеңінде әр кейіпкерді 7 балдық градуальды шкала бойынша (+3+2+1 0 –1-2-3) бағалады. Мұнда +3 және -3 балдары сәйкесінше конструкттың сол жақ және оң жақ шеткі сипаттамаларына сай ең жоғары дәрежелерді белгіледі.

Ал енді нәтижелерін айтатын болсақ, студенттердің әр таңдалған 3 кейіпкерлерін Дж.Келлидің 8-ге бөлген факторға негізделе отырып олардың қосылған нәтижелері осылай көрініс тапты.



Сурет 2. Студенттердің 3 кейіпкерді бағалауы.

Осы гистограммада көріп отырғандай 3-ші кейіпкер деген ол жағымсыз деп таңдалған кейіпкердің бағалау нәтижесі болатын. Ал алғашқы таңдалған 1 кейіпкерді бағалауда "Милые кости" фильміндегі әкесін (Джек Сэлмон) басым бөлігі белгілеген болатын. Осы 10 студенттің ішінен 40%-ы 5 балдан жоғары бағаласа, қалған 60%-ы бестен төмен бағалады. Ал екінші кейіпкерге келетін болсақ ол 70% адам басты кейіпкер Сюзи Сэлмон деп таңдады ал қалған 30% мамасы Эбигейл Сэлмон деп белгілеген болатын. Нәтижесінде ұнатып белгілеген 5 балдан жоғары таңдаған 70%-ды құрады ал одан төмен деп есептегендер 30% көлемінде есептелінді. Ендігі қалған 3 кейіпкерде барлығы сол фильмдегі адам өлтіруші Харви есімді адамды теріс жақта яғни -белгіде есептеген болатын. Егер 5 балдан жоғары болса онда ол кейіпкерге деген қатты ұнатпаушылық сезімі бар екенің байқай аламыз. Ал егер 5 балдан төмен болса ол ұнатпау сезімі бар екенің білдіреді. Студенттердің 100%-да осы бес балдық

шкаладан жоғары нәтиже көрсеткен болатын, ол деген фильмді көру барысындағы кейіпкерге деген теріс және жағымсыз сезімдердің басымдылығын айтады.

Жоғарыда баяндалған зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып студенттік шақтағы жастардың фильм мазмұны мен кейіпкерлерге деген қабылдау ерекшеліктерінің айқын түрде байқалатының көруге болады. Бұл студенттердің эмоциялық әсерге бейімділігін, фильм мазмұның қабылдау деңгейін және кейіпкерлердің мінез-құлқы мен рөлін саралай алу қабілеттерін көрсетті. Нәтиже барысында біздің құрған болжам мен мақсатымыз нақты түрде орындалғаны байқалды. Зерттеу барысында студенттер фильм алдында және кейінгі эмоционалдық жағдайы арасында айтарлықтай айырмашылық бар екенің мойындап, кинематографияның қабылдау мен ішкі күйге әсер ету мүмкіндігін растады. "Милые кости" фильмі сияқты жанрлық қақтығыста аралсқан туындылар студенттердің өмірлік құндылықтарын, этикалық сенімдерін және тұлғалық конструктілерін тереңдетіп түсінуге ықпал етті.

Әдебиеттер:

1. Петренко В.Ф., Дедюкина Е.А. Поиск смысла собственного существования (на материале восприятия и понимания художественного фильма) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. - 2018. -№4. - С. 54-73.
2. Дмитриева В.Ф., Одинцова В.В., Намди Д.М. Психология кино. - СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2016. - 44 с.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ЗАМУЖНИХ И НЕЗАМУЖНИХ ЖЕНЩИН

Капутова Я.С.
Альгожина А.Р.

Эмоциональный интеллект представляет собой совокупность способностей, обеспечивающих осознание, понимание и управление как собственными эмоциями, так и эмоциями окружающих. Он оказывает значительное влияние на различные аспекты жизни человека - от психологического благополучия до качества межличностных отношений и профессиональной успешности. В последние годы интерес к исследованию эмоционального интеллекта значительно возрос, что обусловлено его признанной ролью в адаптации личности к быстро меняющимся социальным условиям, включая сферу семейных отношений.

В Казахстанском социокультурном контексте семейный статус женщины часто воспринимается через призму традиционных установок, где брак считается важным жизненным этапом, предполагающим наличие определенного уровня эмоциональной зрелости, эмпатии и способности к конструктивному взаимодействию с партнером. Замужние женщины, как правило, сталкиваются с ситуациями, требующими развития навыков

саморегуляции, эмоционального контроля и разрешения конфликтов. В то же время незамужние женщины также испытывают эмоциональные нагрузки, связанные с необходимостью самостоятельного принятия решений, реализации карьерных и личностных целей, а также с влиянием общественных ожиданий.

Несмотря на возрастающее внимание к теме эмоционального интеллекта, влияние семейного статуса на его формирование и проявление по-прежнему остается недостаточно изученным, особенно в рамках казахстанской культурной среды. Существующие исследования преимущественно сосредоточены на профессиональной сфере или детско-родительских отношениях, тогда как различия в уровне эмоционального интеллекта между замужними и незамужними женщинами рассматриваются крайне редко.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью более глубокого понимания того, как семейный статус может влиять на эмоциональную сферу женщин. Полученные данные могут быть полезны не только для специалистов в области психологии и семейного консультирования, но и для самих женщин, стремящихся к личностному росту и гармонизации межличностных отношений. Кроме того, результаты исследования могут быть использованы при разработке программ психологической поддержки, направленных на развитие эмоциональной компетентности с учетом семейного положения и индивидуальных особенностей.

Цель исследования - выявить и проанализировать различия в уровне эмоционального интеллекта среди женщин в зрелом возрасте ив зависимости от их семейного статуса, а также определить, какие компоненты эмоционального интеллекта наиболее чувствительны к фактору замужества.

Мы предполагаем, что семейное положение женщины влияет на ее психологическое состояние, а именно замужние женщины будут иметь более высокий уровень удовлетворенности жизнью и более низкий уровень тревожности. Незамужние женщины будут иметь более высокий уровень к самореализации и независимости.

Объектом нашего исследования выступили женщины с разным опытом брака и без опыта брака.

По А. Алешиной и С. Шабанову эмоциональный интеллект - это сумма навыков и способностей человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач. Относится к гибким навыкам [1].

Понятие эмоционального интеллекта возникло как ответ на ограниченность традиционных тестов IQ, которые не всегда могли предсказать жизненный или профессиональный успех человека. Было замечено, что успешные люди часто обладают способностью эффективно взаимодействовать с окружающими, выстраивая эмоциональные связи, а также умеют управлять своими чувствами. Эти важные навыки не охватывались классическим пониманием интеллекта и не учитывались в стандартных тестах [1].

Согласно менее распространенному определению С.Дж. Стейна и Г. Бука,

эмоциональный интеллект - это не просто интеллект в привычном понимании, а способность точно воспринимать ситуацию, оказывать на нее влияние, интуитивно чувствовать потребности и желания окружающих, понимать их сильные и слабые стороны, сохранять устойчивость к стрессу и вызывать симпатию у других [2].

В отечественной и зарубежной психологии разработано множество моделей эмоционального интеллекта и методик его изучения. Все модели делятся на два типа: модель способностей и смешанные модели. Одной из первых стала модель способностей, предложенная Д. Майером, П. Сэловеем и Д. Карузо, которые определили эмоциональный интеллект как способность отслеживать и различать свои и чужие эмоции, а также использовать эту информацию для регулирования мышления и поведения. По их мнению, эмоциональный интеллект включает четыре компонента: идентификацию, использование, понимание и управление эмоциями. Эти компоненты имеют иерархическую структуру и развиваются с возрастом. Исследования авторов показали, что у подростков уровень эмоционального интеллекта ниже, чем у взрослых, что подтверждает его положительную возрастную динамику [3].

Смешанную модель эмоционального интеллекта представил Р. Бар-Он, определяя его как совокупность когнитивных, личностных и мотивационных характеристик, способствующих адаптации и стрессоустойчивости. Его исследования также подтверждают рост эмоционального интеллекта с возрастом [4].

Среди российских подходов наиболее известны модели Д.В. Люсина и М.А. Манойловой. Д.В. Люсин рассматривает эмоциональный интеллект как сочетание когнитивных (распознавание и переработка эмоциональной информации) и личностных характеристик (эмоциональная выразительность, чувствительность, эмпатия, саморегуляция и др.). Он подчеркивает, что эмоциональный интеллект развивается и не является только личностной чертой [5].

М.А. Манойлова трактует эмоциональный интеллект как способность осознавать, принимать и регулировать эмоциональные состояния - свои и других людей. В ее модели эмоциональный интеллект объединяет интеллект, эмоции и волю, где воля служит связующим звеном. Цель эмоционального интеллекта - развитие эмоциональной сферы личности, а его результат - психическое новообразование. Компоненты модели функционируют не иерархически, а во взаимосвязи на всех уровнях деятельности [5].

Несмотря на значительные достижения, развитие научной базы эмоционального интеллекта продолжается. Исследователи подчеркивают необходимость дальнейшего изучения компонентов эмоционального интеллекта и их связи с психическими процессами, определяющими индивидуальные различия в понимании эмоций [6].

Среди казахстанских исследователей особое внимание заслуживает исследование А.Р. Альгожиной, которая трактует эмоциональный интеллект как значимую способность человека к осознанию, принятию и управлению как

собственными эмоциями, так и эмоциями окружающих. В её концепции эмоциональный интеллект основан на взаимодействии трёх компонентов - интеллекта, эмоций и воли, причём воля выступает связующим элементом между разумом и чувствами.

Особенность подхода Альгожиной А.Р. в том, что компоненты эмоционального интеллекта не иерархичны, а действуют во взаимосвязи, на всех уровнях психической деятельности. Эмоциональный интеллект, по её мнению, - это психическое новообразование, результат развития личности [7].

Также важный вклад в развитие темы эмоционального интеллекта в Казахстане вносит А.В. Хисиметова, которая трактует эмоциональный интеллект как способность человека осознавать, понимать и контролировать собственные эмоции, а также воспринимать и уважать чувства других людей. Она подчёркивает, что эмоциональный интеллект - это не врождённая черта, а навык, который можно развить с помощью самоанализа, развития эмпатии и осознанного общения [8].

Для достижения цели исследования мы провели опрос среди замужних и незамужних женщин с помощью методики «ЭмИн» Д.В. Люсина. В данном исследовании приняли участие 40 женщин. Опросник ЭмИн опирается на авторскую модель эмоционального интеллекта Д.В. Люсина, который определяется им как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими [9].

Мы получили данные замужних женщин (рис. 1.)

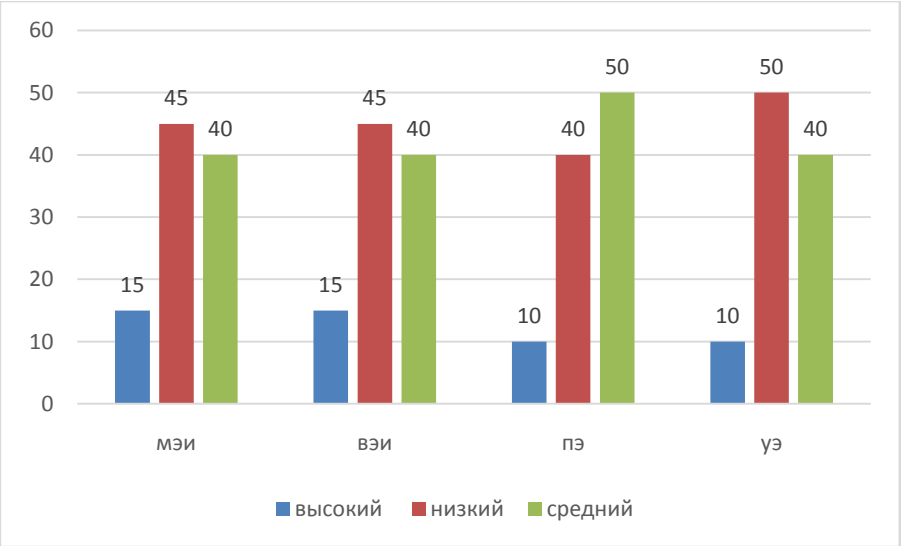


Рисунок 1. Показатели эмоционального интеллекта у замужних женщин.

Так, у замужних женщин наиболее высокие показатели по следующим шкалам: межличностный эмоциональный интеллект (45%) и внутриличностный эмоциональный интеллект (45%), а наиболее низкий показатель по шкале: управление эмоциями (50%).

Далее, мы так же провели опрос среди незамужних женщин (рис. 2).

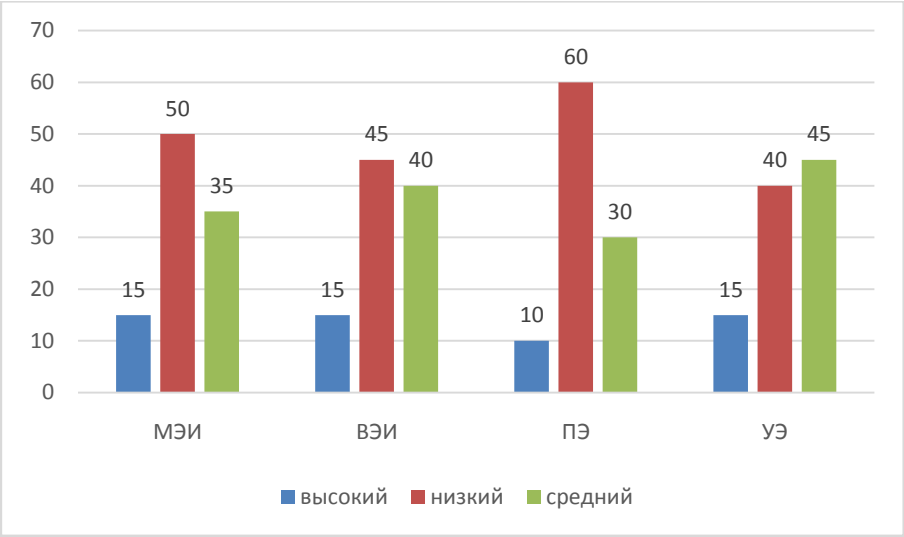


Рисунок 2. Показатели эмоционального интеллекта у незамужних женщин.

Так, у незамужних женщин наиболее высокие показатели по следующим шкалам: внутриличностный эмоциональный интеллект (45%) и управление эмоциями (40%), а наиболее низкие показатели по шкалам: межличностный эмоциональный интеллект (50%) и понимание эмоций (60%).

Далее мы сделали сравнительный анализ результатов замужних и незамужних женщин, который наглядно показан на рисунке 3.

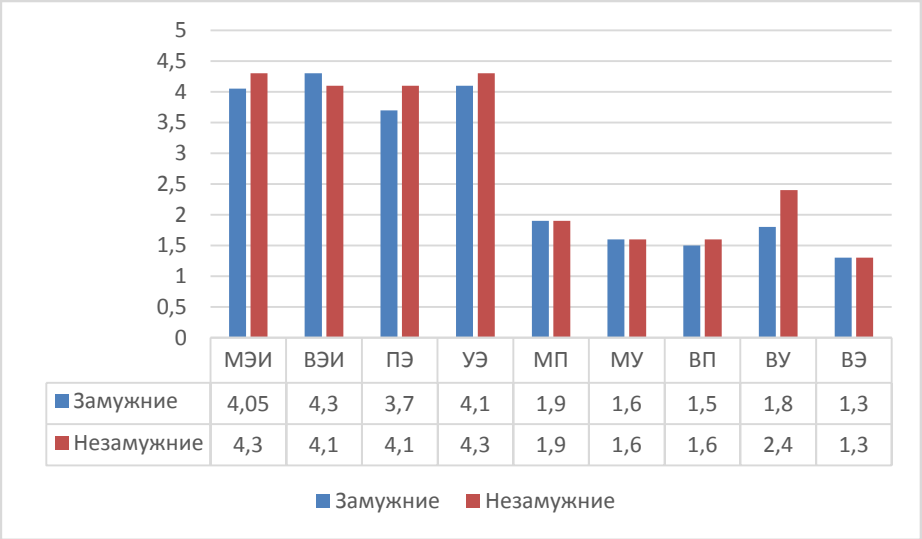


Рисунок 3. Среднее значение показателей эмоционального интеллекта у замужних и незамужних женщин.

Анализ показывает, что в средних значениях показателей эмоционального интеллекта у замужних и незамужних женщин имеются как сходства, так и различия. Полученные данные свидетельствуют о том, что незамужние женщины в целом демонстрируют более высокие показатели по ряду ключевых компонентов эмоционального интеллекта, включая межличностный

эмоциональный интеллект, понимание эмоций, а также восприятие партнера. Это может указывать на более высокую чувствительность к эмоциональным проявлениям других людей, развитые навыки эмпатии и более выраженную способность к установлению и поддержанию межличностных отношений.

В то же время, замужние женщины показали более высокий уровень внутриличностного эмоционального интеллекта, что свидетельствует о лучшем осознании и понимании собственных эмоций, а также способности к саморегуляции. Данный результат может быть связан с опытом длительных семейных отношений, требующих устойчивости, адаптивности и внутреннего эмоционального баланса.

По остальным компонентам - управлению эмоциями, мотивации и продуктивности, межличностному управлению, восприятию уверенности и значимости - показатели у обеих групп оказались практически идентичными, что может свидетельствовать о схожем уровне развития этих качеств вне зависимости от семейного статуса.

В ходе анализа результатов исследования мы применяли U-критерий Манна-Уитни.

В заключении можно сказать, что были выявлены существенные различия у замужних и незамужних женщин. Замужние женщины продемонстрировали более высокий уровень внутриличностного эмоционального интеллекта, что может быть связано с необходимостью саморегуляции и эмоциональной устойчивости в семейной жизни. В то же время незамужние женщины показали лучшие результаты по межличностному эмоциональному интеллекту и управлению эмоциями, что может отражать их активное социальное взаимодействие, стремление к самореализации и адаптацию к независимому образу жизни.

Можно сказать, что семейный статус оказывает влияние на развитие определенных компонентов эмоционального интеллекта, что важно учитывать при психологическом консультировании, разработке обучающих программ и стратегий личностного роста. Исследование подчеркивает значимость эмоциональной компетентности для благополучия женщин вне зависимости от их семейного положения.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения его результатов в психологическом консультировании, обучающих программах и тренингах, направленных на развитие эмоционального интеллекта у женщин с учётом их семейного положения. Полученные данные могут быть полезны специалистам, работающим в сфере личностного роста и поддержки эмоционального благополучия.

Литература:

1. Алешина А., Шабанов С. Эмоциональный интеллект. - Москва: Манн-Иванов-Фербер, 2014.
2. Стейн Ст.Дж., Бук Г.И. Преимущества IQ. Эмоциональный интеллект и ваши успехи. - Киев: Баланс Бизнес Букс, 2007. - 384 с.
3. Майер Д., Сэловей П., Карузо Д. Emotional intelligence as a Standard Intelligence. -

Emotion, 2001. - DOI: 10.1037//1528-3542.1.3.232
4. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). - https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf
5. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. - Новополоцк: ПГУ, 2011. - 388 с.
6. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. - М.: Ин-т психологии РАН, 2004.
7. Альгожина А.Р. Современный взгляд на профессионально важные качества педагогов высшей школы // Психолого-педагогический взгляд на профессионально-ориентированное образование. Сборник статей Международной научно-практической конференции (15 мая 2020 г.). - Уфа: Аэтерна, 2020. - С. 19-20.
8. Хисиметова А.В. Эмоциональный интеллект: как научиться понимать себя и других // В кн.: Психология эмоций и личности. - Алматы: Казахский университет, 2023. - С. 101-115.
9. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. - 2006. - № 4. - С. 3-22.

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫ СТУДЕНТТЕРІНІҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ ИНТЕЛЛЕКТІН ЗЕРТТЕУ

Касымова А.А.
Молдабаева Р.А.

Кіріспе

Эмоцияларды білдіру және оларды бақылау қабілетінің маңызы зор, алайда, өзгенің сезімдерін түсіну, оларды дұрыс интерпретациялау және тиісті жауап беру де соншалықты маңызды. Психологтар бұл құбылысты эмоционалдық интеллект деп атайды, ал кейбіреулері оның адамның өмірлік жетістігі үшін IQ-дан да маңыздырақ болуы мүмкін екенін айтады. Интеллектуалдық қабілеттер күнделікті өмірде әртүрлі салаларда мойындалуға жету үшін қажет.

А. Айзенк былай деген: «Интеллект - бұл ақыл-ойдың міндетті құрамдас бөлігі, оған логикаға бейімділік, жоспарлау, мәселені шешу, бейімделу, абстрактілі ойлау, идеяларды түсіну, тілді пайдалану және оқу сияқты көптеген когнитивті қабілеттер кіреді» [1, 2].

Алайда, жоғарыда аталған жетістікке жетуге ықпал ететін басқа да маңызды құрамдастар бар. Олар: әлеуметтік қабілеттер, эмоционалды бейімделу, эмоционалды сезімталдық, жанашырлық, практикалық интеллект және мотивация. Эмоционалды интеллект сондай-ақ мінез-құлыққа және өзін-өзі бақылауға байланысты аспектілерге де көңіл аударады, мысалы, ләззат алу сезімін кейінге қалдыру, күйзеліс жағдайларына төзімділік және импульстерді реттеу (эго күші).

Эмоционалды интеллект - бұл эмоциялар мен танымды байланыстыруға тырысатын салыстырмалы түрде жаңа ұғым. Өткен ғасырдың басында психология әлеуметтік-эмоционалды психикалық салаға байланысты қабілеттерді іздеуді бастады. Бұл саладағы жетекші мамандар - Э. Торндайк, К. Спирмен, Д. Векслер, Дж. Гилфорд, Г. Айзенк және басқалар – адамдардың

өзге адамдарды түсіну қабілеті әртүрлі болатынын және олар адамаралық қарым-қатынаста ақылмен әрекет ететінін алға тартты.

Психолог Эдвард Торндайк 1930-жылдары «әлеуметтік интеллект - бұл басқалармен тіл табысу қабілеті» деп ұсынды [3, 4]. Он жылдан кейін Дэвид Векслер «интеллекттің әртүрлі тиімді компоненттері адамның өмірдегі табысына айтарлықтай әсер етеді» деп болжады [5].

1950-жылдары гуманистік психология деп аталатын жаңа көзқарас пайда болды. Бұл бағыттың өкілдері, соның ішінде Абрахам Маслоу, «адамдардың өмірін тиімді ұйымдастыруы үшін қажетті эмоционалдық күшті дамыту жолдарына көбірек көңіл бөлу керек» деп есептеді [6].

EQ дамуына ықпал еткен тағы бір маңызды тұжырым - бұл көпқырлы интеллект ұғымы. Бұл идеяны 1970-жылдардың ортасында Говард Гарднер ұсынды. Ол «интеллект - бұл жалғыз бір қабілет емес, ол өмірдің барлық салаларында көрініс тауып, адамаралық мәселелерді шешуге көмектеседі» деген ой айтты [7, 8].

1985 жылы Уэйн Пейннің докторлық диссертациясында алғаш рет «эмоционалды интеллект» термині қолданылды. Ал 1987 жылы Кейт Бисли Mensa Magazine журналында жарық көрген мақаласында «эмоционалды фактор» ұғымын енгізді.

Эмоционалды интеллект - бұл нақты өмірде табысқа жетуді болжауға тиіс эмоциялық қабілеттер жиынтығы. Кейбір зерттеулер көрсеткендей, эмоционалды интеллект деңгейінің жоғары болуы барлық жастағы адамдар үшін әлеуметтік қарым-қатынастың жақсаруына және бірін-бірі оң қабылдауына алып келеді, бұл тұлғааралық өзара әрекетке оң әсер етеді.

Сонымен қатар, эмоционалды интеллект тек әлеуметтік қатынастарды жақсартып қоймай, сонымен бірге оқу кезеңінде академиялық үлгерімді арттырады және психологиялық әл-ауқатты жақсартады.

1990 жылы әлем эмоционалды интеллект ұғымымен алғаш рет нақты танысты. Джон Д. Майер мен Питер Саловей «Эмоционалды интеллект» атты мақалаларында бұл ұғымның маңыздылығын сипаттады. Олардың еңбегі жаңашыл болды, өйткені олар адамның интеллекті тек таныммен ғана емес, сонымен бірге эмоциялық реакциялармен және әлеуметтік өзара әрекетпен де анықталатынын көрсетті.

Бұл мақала интеллектті жаңа қырынан түсінуге жол ашты және уақыт өте келе дәстүрлі IQ тесті әлеуметтік және эмоциялық интеллектті өлшейтін нақты сандық толықтырулармен толықтырылды [9, 10].

Қазіргі уақытта эмоционалды интеллект ұғымы көптеген зерттеушілердің назарын аударып отыр. Зерттеулер нәтижесінде адамның өмірде табысқа жетуі мен бақытты болуы тек жоғары интеллект деңгейімен ғана байланысты емес екені анықталды. Іскерлік қарым-қатынаста шешім қабылдау кезінде эмоциялардың рөлі өте маңызды, сондықтан жоғары когнитивтік қабілеттерден де маңызды бір нәрсе бар екенін болжауға болады.

Осылайша, эмоционалды интеллект тұтас әрі абстрактілі интеллекттен, сыртқы әлемнің байланыстары мен заңдылықтарын ашатын әлеуметтік

интеллекттен өзгеше. Ол тұлғаның ішкі әлемі мен шынайылық, мінез-құлық арасындағы өзара байланысты білдіреді. Қазіргі таңда эмоционалды интеллекттің бар екенін және оның өзін және өзгелерді түсіну мен қабылдау қабілетіне, басқалардың сезімін ұғынуға оң әсер ететінін дәлелдейтін көптеген тәсілдер бар.

Зерттеу мақсаты. Эмоционалды интеллекттің теориялық негіздерін талдау және Студенттердің эмоционалды интеллект деңгейін Н. Холл сауалнамасы, Д. В. Люсиннің эмоциялық интеллект тесті (ЭмИн) әдістемелерін қолдана отырып, 57 респонденттің эмоционалды интеллект деңгейін эмпирикалық түрде бағалау.

Зерттеу міндеттері:

1.Студенттедің эмоционалды интеллект деңгейін Н. Холл сауалнамасы, Д. В. Люсиннің эмоциялық интеллект тесті (ЭмИн) арқылы өлшеу;

2.Алынған нәтижелерді талдау, салыстыру және қорытынды жасау;

3.Эмоционалды интеллектті дамытуға бағытталған практикалық ұсыныстар ұсыну.

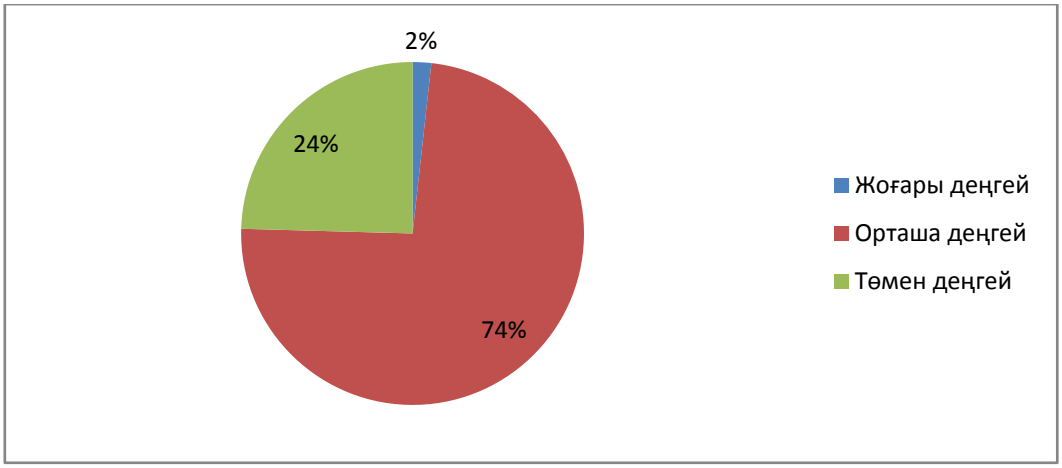
Материалдар мен әдістер. Зерттеу барысында эмоционалды интеллектті өлшеуге және талдауға арналған психодиагностикалық әдістер қолданылды. Зерттеудің эмпирикалық бөлімі 2025 жылы ақпан-наурыз айларында жүргізілді. Зерттеуге Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды зерттеу университетінің 1-3 курс студенттері қатысты, жалпы саны 57 студент. Қатысушыларға алдын ала зерттеудің мақсаты түсіндіріліп, олардың ерікті түрде қатысатыны туралы келісім алынды. Зерттеу материалдары ретінде студенттердің эмоционалды интеллект деңгейін анықтайтын Н. Холл сауалнамасы, Д.В. Люсиннің эмоциялық интеллект тесті (ЭмИн) бойынша толтырған бланкілері, сондай-ақ олардың тест нәтижелері қолданылды.

Зерттеу нәтижесі мен талқылау. Сыналушылардың эмоционалды интеллект деңгейін (Н.Холл сауалнамасы бойынша) зерттеудің нәтижелері бойынша студенттердің эмоционалды интеллект деңгейі үш категорияға бөлінді: жоғары, орташа және төмен (1 сурет).

Зерттеу нәтижелеріне сәйкес, сыналушылардың 2% (1 студент) эмоционалды интеллекттің жоғары деңгейі (82 балл) анықталды. Бұл көрсеткіш сыналушының эмоцияларды тиімді түрде басқару мен түсінудегі жоғары қабілеттілікті білдіреді. Эмоционалды интеллекттің орташа деңгейін (40-69 балл) сыналушыладың 74% құрады (42 респондент) бар. Бұл респонденттердің көпшілігі эмоциялық жағдайды түсінуде және басқаруда орташа деңгейде жетістіктерге жеткенін көрсетеді. Олардың эмоциялық интеллектінің деңгейі қалыпты, бірақ кейде олар эмоцияларын толық басқара алмауы мүмкін. Төмен деңгейдегі (39 балл және одан төмен) эмоционалды интеллектке ие 24% сыналушы (14 респондент) анықталды. Бұл студенттедің эмоцияларын басқаруда қиындықтар туындайтынын және әлеуметтік өзара әрекеттесулерде қиындықтарға тап болуы мүмкін екенін көрсетеді.

Бұл мәліметтер сыналушылардың эмоционалды интеллект деңгейі бойынша әртүрлі тенденцияларды көрсетеді. Олардың көпшілігі орташа деңгейде болғанымен, төмен деңгейдегі респонденттерге ерекше назар аудару қажет,

өйткені олар үшін эмоцияларды басқару мен әлеуметтік қатынастарда қиындықтар болуы мүмкін.



1-сурет. Студенттердің эмоционалдық интеллект деңгейінің пайыздық көрсеткіштері (Н. Холл сауалнамасы)

Д.В. Люсиннің эмоциялық интеллект тесті (ЭмИн) нәтижелерін талдай отырып, студенттердің эмоциялық қабылдау және реакциялары туралы бірнеше маңызды көрсеткіштерді бөліп көрсетуге болады. Бұл нәтижелер студенттердің эмоционалдық интеллект деңгейін және олардың өз эмоциялары мен басқалардың эмоцияларын түсіну қабілетін анықтауға мүмкіндік берді (2-сурет).

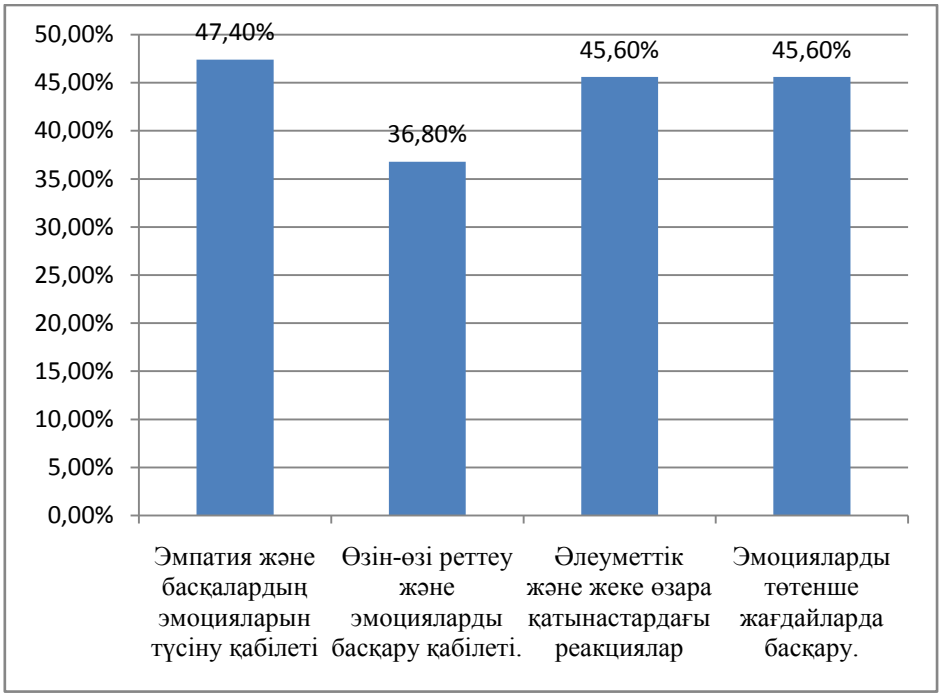
Эмпатия және басқалардың эмоцияларын түсіну қабілеті. Көптеген студенттер басқалардың эмоциялық күйін жеңіл түсінетіндіктерін "Көптеген жағдайларда келісемін" немесе "Толығымен келісемін" деп берген жауаптарынан байқалады. Бұл нәтижелер сыналушылар арасында жоғары эмпатия деңгейін көрсетеді. 47,4% сыналушылар адамды оның бет-әлпетінен сезімдерін анықтай алатындарын айтты, бұл эмоциялар қабылдаудың жақсы интуициясын дәлелдейді.

Өзін-өзі реттеу және эмоцияларды басқару қабілеті. Зерттелген студенттер өз эмоцияларын басқару қабілетінің жоғары деңгейін көрсетті. Сыналушылардың басым бөлігі өз эмоцияларын бақылауға "Көптеген жағдайларда келісемін" деп жауап берді, бұл олардың өзін-өзі реттеу механизмдерінің жақсы дамығанын көрсетеді. Дегенмен, 36,8% сыналушы теріс көңіл-күймен күресуде қиындықтар туындайтынын айтты, бұл олардың теріс эмоцияларды басқаруда кейбір қиындықтар бар екенін білдіреді.

Әлеуметтік және жеке өзара қатынастардағы реакциялар. Студенттердің басқалардың эмоцияларына қалай жауап беретіні туралы сұрақтар көрсеткендей, көпшілігі өз эмоцияларын жасыра алатындарын білдірді. Алайда олар басқа адамдармен өзара түсіністік орнатуда қиындықтарға тап болады. 45,6% сыналушылар басқалардың көңіл-күйінің өзгерісін болжауда қиындықтар туындайтынын айтты, бұл олардың басқалардың эмоцияларын сезіну қабілеті жоғары болғанымен, олардағы өзгерістерді болжау қиын екенін

көрсетеді.

Эмоцияларды төтенше жағдайларда басқару. 45,6% респонденттер төтенше жағдайда өзін-өзі жинақтау қиын екенін айтты. Бұл стресс жағдайларында эмоционалдық тұрақтылықтың жетіспеушілігін көрсетеді.



2 - сурет. Студенттердің эмоционалдық интеллект даму деңгейінің гистограммасы (Д. В. Люсин тесті)

Қорытынды

Эмоционалдық интеллект тестінің нәтижелерін, Холл мен Люсин әдістемелері бойынша, талдай отырып, респонденттердің эмоциялық қабылдау және басқару қабілеттері жақсы деңгейде екені анықталды. Холл тесті бойынша, респонденттердің көпшілігі өз эмоцияларын тиімді реттей алады және басқалардың эмоцияларын түсінуде жоғары көрсеткіштерге ие. Алайда, теріс эмоциялармен күресуде белгілі бір қиындықтар байқалады. Люсин тестінде де респонденттер басқалардың эмоцияларын дұрыс сезінеді, бірақ әлеуметтік жағдайларда эмоцияларды болжау және қолдау көрсету қабілеттері әлдеқайда күрделірек. Жалпы алғанда, екі тест те респонденттердің эмоциялық интеллектісінің әртүрлі аспектілерін қамтып, олардың күшті және әлсіз жақтарын айқындайды.

Әдебиеттер:

1. Айзенк Г.Ю. Природа интеллекта. Битва за разум! Как формируются умственные способности. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. - 352 с.
2. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как фактор самоактуализации // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / под редакцией Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. - М.: Изд-во Института психологии РАН, 2009. - С. 31-39.
3. Торндайк Э.Л, Уотсон Дж.Б. Бихевиоризм. - М.: Флинта, 2014. - 749 с.

4. Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P. Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence // Intelligence. - 1999. - V. 27. - P. 267-298.
5. Диагностика структуры интеллекта: тест Д. Векслера. Детский вариант. Методическое руководство / Состав. Ю.И. Филимоненко, В.И. Тимофеев. - СПб.: Иматон, 1998.
6. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / Пер. с англ. Татлыбаевой А.М. - СПб.: Евразия, 1999. - С. 375.
7. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. - 142 с.
8. Гарднер Г. Структура разума. Теория множественности интеллекта. - М.: ИД Вильямс, 2007.
9. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. - М.: Академия, 2012. - 436 с.
10. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) // Psicothema. - 2006. - №18. - P. 1-28.

ТОКСИЧЕСКОЕ РАСТОРМАЖИВАНИЕ В ОСТРОСОЦИАЛЬНЫХ ОНЛАЙН-ДИСКУССИЯХ

Кунах К.А.
Панченко А.В.

В настоящее время социальные сети, форумы и новостные ресурсы выступают в роли важнейших площадок для обсуждения социально значимых вопросов - политики, экономики, экологии и многих других. Это приводит к тому, что люди всё более чувствуют свою сопричастность к масштабным общественным процессам, а обсуждения в Интернете создают впечатление почти неограниченной свободы самовыражения. По данным ряда исследований [1], такие онлайн-платформы действительно способны мобилизовать граждан на коллективные акции, однако другие исследователи [2] отмечают феномен "слактивизма", или же "диванного активизма", когда вовлечённость в сети в сфере социального активизма несёт преимущественно поверхностный характер и не ведёт к реальным действиям, оставаясь скорее выражением символической поддержки инициатив.

Вместе с тем, некоторые авторы отмечают [3], что потенциал интернета в плане просоциальных эффектов или конструктивного диалога, как отмечают некоторые авторы, остаётся недостаточно изученным. Также присутствует проблема методологических ограничений: преобладание методов самоотчёта и опросов, как утверждается авторами, может искажать истинную картину онлайн-поведения, поскольку респонденты нередко отвечают социально желаемым образом. Кроме того, выборка в таких исследованиях может быть смещена в сторону наиболее активных или заинтересованных пользователей, не отражая в полной мере многообразие социальных групп.

На фоне этого растёт интерес к вопросу о том, насколько действия человека в Интернете сопоставимы с его поступками и взглядами офлайн [4, 5, 6, 7]. Исследования [8, 9, 10, 11, 12, 13] демонстрируют, что цифровая среда

предлагает иные, более "гибкие" социальные нормы, нежели межличностные контакты в реальной жизни. Причина этого кроется, в частности, в анонимности, отсутствии зрительного контакта и возможности прерывать коммуникацию в любую минуту. С одной стороны, подобная "свобода" даёт простор для идей и самовыражения, с другой - порождает риски, связанные с агрессивным стилем коммуникации и отсутствием чётких границ поведения.

В числе наиболее проблемных явлений, связанных с таким чувством "свободы", выделяют так называемое "токсическое растормаживание". Оно особенно заметно в остросоциальных онлайн-дискуссиях, где речь идёт о затрагивающих ценности и убеждения вопросах, чем могут являться, например, политика, гендерный вопрос, экологические проблемы и т.д.. В подобных ситуациях наблюдается агрессивное выражение мнений, нередко с переходом на личности, оскорбления и даже угрозы - всё то, что в офлайн-формате считается гораздо менее вероятным. В результате игнорируются привычные моральные и социальные коммуникативные нормы, которые в реальной жизни работают как сдерживающие "рамки".

С точки зрения Дж. Сулера [14], ядро механизма токсического варианта растормаживания в Сети формируется на пересечении ряда факторов, снижающих самоконтроль. Среди них - диссоциативная анонимность, которая позволяет человеку "отделять" свою сетевую личность от реальной. Благодаря этому пользователь ощущает, что его "настоящая" репутация не будет затронута, и он может вести себя более жёстко. Эту установку усиливает невидимость, поскольку отсутствие зрительных и невербальных сигналов собеседника притупляет эмпатию. Кроме того, асинхронность коммуникации (беседа не обязательно ведётся в режиме реального времени) даёт возможность либо моментально "выпалить" агрессивный ответ, либо, напротив, тщательно подготовить его - при этом человек не сталкивается с мгновенной реакцией другого. Также необходимо упомянуть солипсистскую интроекцию, которая приводит к тому, что пользователь начинает "дорисовывать" крайне упрощённый и карикатурный образ оппонента, а диссоциативное воображение побуждает рассматривать онлайн-пространство как «отдельный мир», где нет строгих связей с офлайном. В конце концов, минимизация статуса и власти обесценивает иерархические отношения: неясно, кто "важнее", и потому исчезает уважение к опыту, возрасту или должности.

В сумме эти элементы создают благоприятную почву для токсического растормаживания, особенно на фоне острых социальных вопросов, где изначально присутствует поляризация мнений и высокая эмоциональная вовлечённость. Как указывают Wu, Lin и Shih [15], если в таком интернет-сообществе группа оправдывает агрессивную манеру общения и поощряет резкие высказывания, пользователь быстро начинает считать подобное поведение нормативным. Их исследование опирается на анализ более чем 500 анкет с использованием статистического метода частичных наименьших квадратов, что придаёт особую ценность полученным эмпирическим данным и расширяет рамки прежних теоретических предположений о "токсическом"

онлайн-растормаживании. В частности, авторы выявили, что "субъективная норма", то есть сильное социальное влияние внутри группы, является более весомым предиктором агрессии в интернете, чем "описательные нормы" - обобщённые представления о том, как люди обычно себя ведут. Кроме того, важна роль "внутреннего сдерживания" (inner containment): именно моральные ценности человека, а не внешние санкции, оказываются более эффективны в борьбе с деструктивной манерой общения.

Дополняя эти выводы, в недавней работе "Social Disinhibition Effect in the Light of Deindividuation Theory" [16] подчёркивается, что феномен растормаживания способен выходить за рамки чисто сетевых площадок, распространяясь и на офлайн-контексты, которыми могут являться, например, безлюдные торговые точки и кассы самообслуживания. Исследование указывает: анонимность и "рассеянность" ответственности мотивируют людей к действиям, на которые в реальной коммуникации они не пошли бы. Хотя в центре внимания там находится потребительское поведение, механизмы деиндивидуализации и ослабления контроля остаются теми же, что и в случае "токсического растормаживания" в остросоциальных дискуссиях. Рассматривая это в параллели с онлайн-конфликтами, можно заключить, что отсутствие непосредственного контакта и ясных санкций нередко влечёт за собой резкий рост враждебности - будь то магазин без продавца или чат по политическим вопросам.

Особая опасность возникает при совмещении токсической манеры общения с экстремистским или деструктивным контентом: молодёжь и люди, находящиеся в уязвимом социальном положении, могут оказаться втянутыми в радикальные сообщества, где агрессия и нетерпимость постепенно закрепляются как "новая норма" [17]. При этом Бовина [4, 8] подчёркивает, что сетевые проявления враждебности не обязательно переносятся в офлайн, поскольку в реальной коммуникации задействованы механизмы немедленной социальной санкции, публичного осуждения и прочие факторы, сдерживающие агрессию. Однако можно сделать вывод, что при определённом сочетании обстоятельств - глубоком вовлечении в онлайн-группы, где агрессия может считаться нормой - токсическое растормаживание может дать толчок к враждебности, доведённой до эскалации, а в крайних случаях привести формам поведения, способствующим проявлению экстремистских действий.

Таким образом, шестифакторная модель Сулера наглядно показывает, как в киберпространстве оказываются ослабленными или нейтрализованными привычные психологические барьеры, удерживающие человека от грубости и враждебности при живом взаимодействии. Данные Wu и коллег уточняют, что ключевой проблемой является групповое одобрение агрессии: если сообщество в целом принимает резкость и грубость как естественный элемент дискуссий, вероятность токсического растормаживания резко возрастает. В таком случае даже внешние санкции нередко не приносят эффекта, тогда как прочные внутренние установки способны служить главным "запирающим" фактором.

В перспективе встаёт вопрос о том, насколько наблюдаемые онлайн-

явления соотносятся с офлайновой жизнью, особенно при обсуждении социально острых тем. Бовина [4,8] напоминает, что психологические и социальные реалии реального мира всё же заметно отличаются от цифровой среды. Тем не менее, пока не существует достаточно масштабных экспериментальных исследований, способных детально сравнить, как люди ведут себя в «виртуальном» пространстве и какие стратегии они предпочитают при непосредственных офлайн-контактах по тем же вопросам. В большинстве случаев учёные опираются на методы самоотчёта или постфактум-опросы, которые не всегда надёжно отражают нюансы агрессивного взаимодействия и реальную степень эмоционального накала.

Подобная исследовательская "ниша" может стать новым шагом в изучении взаимосвязи между онлайн- и офлайн-поведением. Более объективные подходы, включающие в себя прямое наблюдение, к которым можно отнести, например, анализ видеозаписей групповых дискуссий, помогли бы глубже понять, что именно меняется в поведении человека, когда он переключается между цифровой и реальной средами. Такая перспектива, вероятно, позволит разработать и более эффективные меры профилактики токсического растормаживания: будь то гибкие стратегии модерации, укрепление морально-этических норм в онлайн-пространстве или формирование у молодёжи критического отношения к экстремистскому контенту.

В настоящей статье нами рассмотрен и проанализирован феномен токсического растормаживания в Сети как специфической формы онлайн-агрессии, возникающей в условиях обсуждения острых общественно важных тем. Показано, что виртуальная среда - за счёт анонимности, отсутствия визуального контакта, асинхронности и размытых социальных ролей - снижает уровень самоконтроля и способствует проявлению поведения, которое человек навряд ли демонстрировал бы в офлайне. Модель Дж. Сулера даёт объяснение этим изменениям с помощью таких психологических механизмов как диссоциативная анонимность, солипсистская интроекция и минимизация социальных иерархий. Важным дополняющим элементом является так называемая нормализация агрессии в группе, при котором деструктивная манера общения становится допустимой в некоторых онлайн-сообществах.

Анализ исследований и моделей, объясняющих подобного рода поведение, показывает, что в таких условиях внешние морально-коммуникативные ограничения в общении чаще всего неэффективны - наиболее сдерживающим фактором выступают внутренние моральные установки. Нами делается тревожный вывод о том, что, когда токсическое общение может переплетаться с экстремистским или радикальным контентом, следовательно, это может привести к формированию враждебности не только в Сети, но и за её пределами. Несмотря на то, что офлайн-среда содержит больше сдерживающих механизмов, при глубокой вовлечённости в онлайн-группы присутствует вероятность частичного перенесения подобных паттернов в реальную коммуникацию. Подводя итог, нами подчёркивается необходимость дальнейших исследований, включающих наблюдение за поведением в разных

форматах взаимодействия, а также разработку эффективных мер по профилактике агрессии в цифровом пространстве.

Литература:

1. Kende A., Ujhelyi A., Joinson A., Greitemeyer T. Putting the social (psychology) into social media // European Journal of Social Psychology. – 2015.– Vol. 45. – P. 277-278.
2. Christensen H.S. Political activities on the Internet: Slacktivism or political participation by other means? // First Monday. - 2011. - Vol.16. - https://doi.org/PoliticalActivitiesontheInternet:SlacktivismorPoliticalParticipationbyotherMeans?
3. Lysenstoen C., Boe T., Hjetland G., Skogen J. A review of the relationship between social media use and online prosocial behavior among adolescents // Frontiers in Psychology. – 2021. – Т. 12. – https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.579347/full
4. Бовина И.Б., Дворянчиков Н.В. Поведение онлайн и офлайн: две реальности или одна? //Психологическая наука и образование. – 2020. – Том 25. – № 3. – С. 101-115.
5. Бовина И.Б., Дворянчиков Н.В. Поведение онлайн и офлайн: к вопросу о возможности прогноза // Культурно-историческая психология. – 2020. – Том 16. – № 4. – С. 98–108.
6. Бовина И.Б., Дворянчиков Н.В. Человек в цифровом обществе: объяснительный потенциал одной социально-психологической теории // Психология и право. – 2020. – Том 10. – №. 3. – С. 143-157.
7. Рубцова О.В., Поскакалова Т.А., Ширяева Е.И. Особенности поведения в виртуальной среде подростков с разным уровнем сформированности «образа Я» // Психологическая наука и образование. – 2021. – Том 26. – №. 4. – С. 20-33.
8. Бовина И.Б., Бовин Б.Г. Нормы и их нарушение: классические и современные исследования // Современная зарубежная психология. – 2021. – Том 10. – №. 3. – С. 21-31.
9. Allison K.R. Social norms in online communities: formation, evolution and relation to cyber-aggression // Extended Abstracts of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. – 2018. – С. 1-4.
10. Maity M., Bagchi K., Shah A., Misra A. Explaining normative behavior in information technology use // Information Technology & People. – 2019. – Т. 32. – №. 1. – С. 94-117.
11. Masur P.K., DiFranzo D., Bazarova N.N. Behavioral contagion on social media: Effects of social norms, design interventions, and critical media literacy on self-disclosure // Plos one. – 2021. – Т. 16. – №. 7. – https://psycnet.apa.org/record/2021-67738-001.
12. Rost K., Stahel L., Frey B. S. Digital social norm enforcement: Online firestorms in social media // PLoS one. – 2016. – Т.11. – №.6. – https://www.researchgate.net/publication/304068996_Digital_Social_Norm_Enforcement_Online_Firestorms_in_Social_Media
13. Sukumaran A., Vezich S., McHugh M., Nass C. Normative influences on thoughtful online participation // Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems. – 2011. – С. 3401-3410.
14. Suler J. The online disinhibition effect // Cyberpsychology and Behaviour. – 2004. – Vol.7. – P.321-326.
15. Wu S., Lin T.-G., Shih J.F. Examining the antecedents of online disinhibition // Information Technology and People. – 2017. – Vol.30. – P.189-209.
16. Işiksal D.G. Social disinhibition effect in the light of deindividuation theory // Advances in Social, Humanities and Administrative Sciences. – 2023. – P. 382-393.
17. Гришай Е.В., Шубакин А.А. Радикализация молодежи по средствам влияния деструктивного контента сети "интернет" // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2021. – № 6. – С. 24-27.

СТРЕССКЕ ТӨЗІМДІЛІК ЖӘНЕ ӘСКЕРИ ОРТАДАҒЫ ЭМОЦИОНАЛДЫҚ ТҰРАҚТЫЛЫҚ

Қабылжан А.М.
Сланбекова Г.К.

Қазіргі қоғамда әскери қызмет тек кәсіби біліктілік пен физикалық дайындықты ғана емес, сонымен қатар жоғары деңгейдегі психологиялық тұрақтылықты талап етеді. Әскери орта – шұғыл шешім қабылдауды, қауіп-қатер жағдайларында әрекет етуді, жоғары деңгейдегі жауапкершілік пен тәртіпті қажет ететін ерекше әлеуметтік кеңістік [1].

Мұндай жағдайда қызмет ететін адамдарға психоэмоционалдық жүктеменің артуы заңды құбылыс. Осыған байланысты стресске төзімділік пен эмоционалдық тұрақтылық әскери қызметшінің кәсіби және тұлғалық қасиеттерінің маңызды құрамдас бөлігіне айналады.

Зерттеудің өзектілігі. Қазіргі қоғамда әскери қызмет-адамның психологиялық, физикалық және әлеуметтік бейімделуін барынша қажет ететін кәсіби сала болып табылады. Әскери ортадағы жоғары деңгейдегі тәртіп, қауіп жағдайындағы шұғыл шешім қабылдау қажеттілігі және үздіксіз жауынгерлік дайындық психоэмоционалдық қысымның үнемі жоғары болуына себеп болады. Мұндай жағдайда әскери қызметшілердің стресске төтеп беру қабілеті мен эмоционалдық тұрақтылығы олардың қызмет сапасы мен өмір сүру сапасын айқындайтын негізгі факторлар ретінде алдыңғы қатарға шығады.

Әскери құрылымдарда стресс пен мазасыздық деңгейінің жоғары болуы - тек жеке тұлғалық мәселелерге ғана емес, ұжымішілік психологиялық ахуалға, әскери тапсырмалардың тиімді орындалуына және бөлімнің жалпы жауынгерлік даярлығына әсер ететін маңызды мәселе. Осыған байланысты, әскери ортада стрестік факторларды анықтау, оларға қарсы тұру жолдарын іздеу, сондай-ақ эмоционалдық тұрақтылықты дамыту тетіктерін зерттеу – уақыт талабына сай ғылыми-практикалық қажеттілікке айналып отыр.

Зерттеудің мақсаты – әскери бөлімшеде қызмет ететін әскери қызметшілердің стресске төзімділік және эмоционалдық тұрақтылық деңгейін Холмс–Рей стресс шкаласы мен Спилбергер мазасыздық тесті негізінде анықтау, алынған нәтижелерді салыстыру және олардың негізінде психологиялық қолдаудың қажеттілігін негіздеу.

Зерттеулер көрсеткендей, стресс жағдайында тиімді әрекет ете алатын, эмоцияларын басқара білетін әскери қызметшілер ұжымдағы үйлесімділікті сақтап, жауынгерлік міндеттерді жоғары сапада орындай алады. Керісінше, эмоционалдық тұрақсыздық пен күйзеліс адамның қызметтік әлеуетін төмендетіп, әскери ұжымдағы моральдық-психологиялық ахуалға кері әсерін тигізуі мүмкін. Сондықтан бұл мәселе тек жеке тұлғалық деңгейде ғана емес, сонымен бірге ұжымдық және стратегиялық деңгейде де маңызға ие.

Осы мақалада әскери ортадағы стресстік факторлар, олармен күресу жолдары, эмоционалдық тұрақтылықты қалыптастыру мен сақтау әдістері

қарастырылады. Сондай-ақ, әскери қызметшілердің психологиялық саулығын нығайтуға бағытталған кешенді шаралар мен әскери психологтардың кәсіби көмегінің рөлі де талданады. Мақаланың мақсаты – стресске төзімділік пен эмоционалдық тұрақтылықты дамытудың ғылыми-теориялық және қолданбалы аспектілерін саралау, сондай-ақ бұл құбылыстардың әскери саладағы мәнін көрсету.

Стресс ұғымы XX ғасырдың ортасында ғылымда кеңінен қолданыла бастағанымен, қазіргі таңда оның маңыздылығы мен өміршеңдігі еш кеміген жоқ. Стресс – бұл адам организмінің физикалық, психологиялық және әлеуметтік жағынан тепе-теңдігін бұзатын кез келген сыртқы немесе ішкі тітіркендіргішке бейімделу реакциясы. Әскери ортада стрессорлар қатарына қауіп жағдайы, ұзаққа созылған физикалық жүктеме, жоғары тәртіптік талаптар, жауынгерлік дайындық, командалық қысым және белгісіздік жатады [2].

Стресске төзімділік – бұл адамның стрестік жағдайда мінез-құлқын, эмоционалдық күйін, танымдық қызметін және шешім қабылдау қабілетін жоғалтпай, бейімделе білу қабілеті. Бұл қабілет жеке тұлғаның психологиялық ресурстары мен өмірлік тәжірибесіне негізделеді. Әскери қызметте мұндай төзімділік қызметкердің кәсіби тұрақтылығын арттырып қана қоймай, оның өмірі мен ұжым қауіпсіздігі үшін де маңызды.

Эмоционалдық тұрақтылық – адамның өз эмоцияларын шектен тыс сыртқа шығармай, өзін-өзі ұстай білуі, дағдарыс сәттерінде сабырлы қалыпта қалуы. Әскери ортада бұл қасиет аса бағалы, себебі қызметтік міндеттердің орындалу сапасы, жауынгерлік әзірлік деңгейі мен ұжымішілік қарым-қатынастар эмоционалдық тепе-теңдікке тәуелді [3].

Эмоционалдық тұрақтылықтың болмауы әскери қызметшілер арасында үрей, агрессия, күйзеліске әкелуі мүмкін, бұл – өз кезегінде қызметтің тиімділігіне және қауіпсіздікке қауіп төндіреді. Сондықтан әскери құрылымдарда офицерлік құрам мен қатардағы сарбаздарға арналған психологиялық дайындықтар, релаксациялық жаттығулар, ұжымдық қолдау жүйелері енгізіледі. Бұл шаралар жеке тұлғаның эмоцияларын басқаруға үйренуіне көмектеседі.

Стресске төзімділік және әскери ортадағы эмоционалдық тұрақтылық туралы шетелдік және отандық авторлар көптеген зерттеулер жүргізді.Олардың кейбіреуіне тоқтала кетсек:

Charney D.S. & Southwick S.M. (США). Стреске қарсы тұруға үйрету әдістері, посттравматикалық күйзеліс тақырыбына зерттеулер жасаған. Зерттеулер нәтижесінде «Әскери дайындықта рухани құндылықтар, әлеуметтік қолдау және мақсаттылық тұрақтылықты арттырады» деген тұжырымдамаға келген [4].

Maddi S.R. (АҚШ). Зерттеу еңбегі: «Hardiness and military performance»Зерттеуінде « Hardiness (табандылық, бақылау, қатысу) – әскери ортада стресске төзімділік факторы ретінде аса маңызды» деп нәтиже шығарған [5].

Ресейлік авторлар Бодров В.А. «Стрессоустойчивость личности: Психофизиологический аспект» атты еңбегінде «Әскери қызметшілердің физиологиялық реакциялары психологиялық дайындықпен реттелуі мүмкін» деген ойға келген [6].

Караяни А.Г. «Психология профессиональной деятельности военнослужащих» зерттеу еңбегінде «Эмоционалдық тұрақтылықты дамыту – кәсіби даярлықтың бір бөлігі ретінде қарастырылуы керек» деген нәтижеге тоқталды [7].

Қазақстандық зерттеушілер арасынан Саттарова Ж.Ж. «Әскери қызметшілердің кәсіби бейімделуі мен психологиялық тұрақтылығы» атты зерттеуінде «Стресс жағдайларында топтық қолдау мен психологиялық дайындық маңызды фактор» деп атап көрсеткен [8].

Құсайынов А.Б. «Қазақстандағы әскери білім беру және тұлғаның эмоциялық тұрақтылығы» зерттеу жұмысы бойынша мақалалар жазған. Ол мақалаларында «Қазақстандық сарбаздарға бейімделген психологиялық тренингтер тиімді нәтиже береді» деген тоқтамға келген [9].

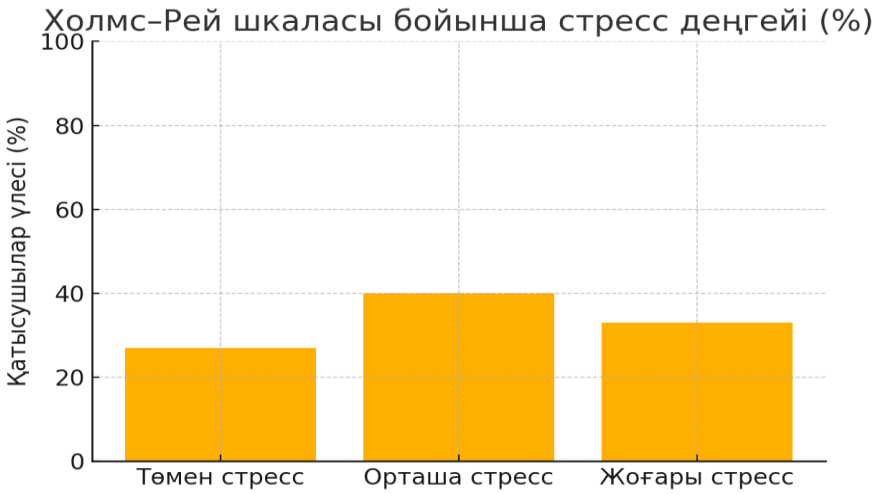
Әскери бөлімшедегі стресске төзімділік пен эмоционалдық тұрақтылық деңгейін зерттеу (Холмс–Рей шкаласы және Спилбергер тесті негізінде) (сурет 1,2).

Холмс және Рейдің стресс шкаласы.

Бұл шкала жеке тұлғаның соңғы бір жылда бастан өткерген өмірлік оқиғаларына байланысты психикалық және физиологиялық күйзеліс деңгейін анықтауға бағытталған. Әскери қызметшілер арасында жүргізілген сауалнамада қатысушылар өз өмірінде орын алған оқиғаларды белгілеп шықты.

Нәтижелерді бағалау:

- 150 ұпайға дейін – стресс деңгейі төмен;
- 150–300 ұпай – орташа стресс;
- 300 ұпайдан жоғары – жоғары стресс деңгейі (ауру мен бұзылыстар қаупі бар).



Сурет 1. Холмс және Рейдің стресс шкаласы бойынша зерттеу нәтижелері.

Зерттеуге қатысқан әскери бөлімшенің 30 қызметшісінің ішінде 40% орташа деңгейде, 33% жоғары стресс аймағында, ал тек 27% ғана төмен стресс күйінде екені анықталды. Бұл нәтиже әскери ортада психоэмоционалдық жүктеменің өте жоғары екенін көрсетті [10].

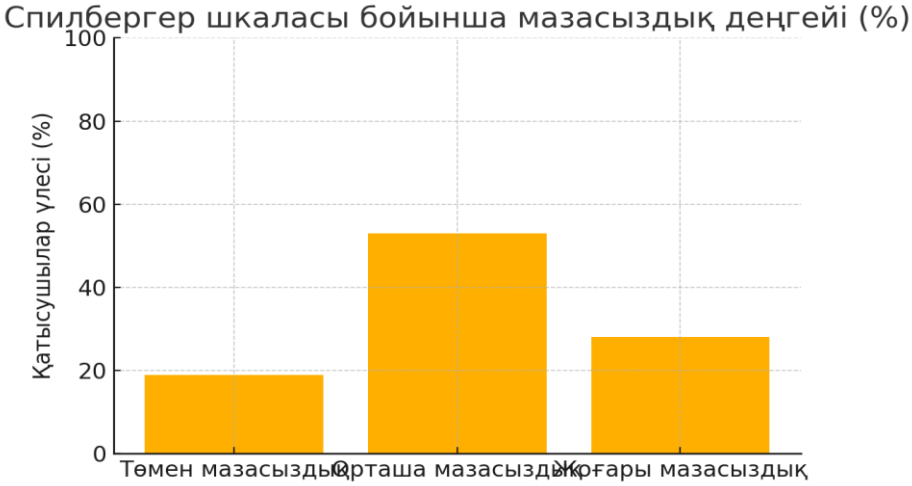
Спилбергердің мазасыздықты анықтау тесті.

Спилбергер тесті екі негізгі көрсеткішке – ситуативтік (жағдайлық) мазасыздық пен тұлғалық (тұрақты) мазасыздық деңгейіне негізделген. Әр бөлімде 20 сұрақтан тұратын сауалнама қатысушылардың ағымдағы және ұзақ мерзімді эмоционалдық жай-күйін сипаттауға мүмкіндік береді.

Бағалау шкаласы:

- 20–30 ұпай – төмен мазасыздық;
- 31–45 ұпай – орташа мазасыздық;
- 46–60 ұпай – жоғары мазасыздық.

Зерттеу нәтижесінде әскери қызметшілердің 53%-ы орташа деңгейде, 28%-ы жоғары деңгейде, тек 19%-ы төмен мазасыздық көрсеткен. Жоғары тұлғалық мазасыздық көрсеткіші әскери ортада үнемі күйзеліс жағдайында болуға бейім қызметшілердің бар екенін айғақтайды [11].



Сурет 2. Спилбергердің мазасыздықты анықтау тесті бойынша зерттеу нәтижелері.

Кесте 1. Математикалық есептеу нәтижелері.

Көрсеткіш	**t-статистика**	**p-мәні**
Холмс–Рей стресс ұпайы	24.566102682664752	2.6948546689764703e-15
Спилбергер мазасыздық ұпайы	17.503798979747348	9.49148754334234e-13

Холмс–Рей және Спилбергер әдістемелері бойынша математикалық есептеу нәтижелері жоғарыда кесте түрінде көрсетілді. Бұл көрсеткіштер екі тәуелсіз топ арасындағы айырмашылықтың статистикалық тұрғыдан маңыздылығын (p-мән) бағалауға мүмкіндік береді.

Зерттеу барысында офицерлер мен қатардағы сарбаздар арасында стресске

төзімділік пен мазасыздық деңгейлерін салыстыру мақсатында тәуелсіз үлгілерге арналған t-тест қолданылды. Есептеулер нәтижесінде екі топ арасындағы айырмашылықтың статистикалық мәнділігі анықталды.

Холмс–Рей стресс шкаласы бойынша (кесте 2).

Кесте 2. Математикалық есептеу нәтижелері.

t-статистика	24.57,
p-мәні	2.69×10^{-15}.

Бұл көрсеткіш офицерлер мен сарбаздар арасында стресс деңгейінде өте жоғары айырмашылық бар екенін көрсетеді. p-мәні 0.05 шегінен әлдеқайда төмен болғандықтан, нөлдік гипотеза (айырмашылық жоқ деген тұжырым) қабылданбайды. Яғни, сарбаздар тобы офицерлерге қарағанда әлдеқайда жоғары стресс деңгейін бастан өткеретіні ғылыми түрде дәлелденді.

Спилбергер мазасыздық шкаласы бойынша (кесте 3).

Кесте 3. Математикалық есептеу нәтижелері.

t-статистика	17.50,
p-мәні	9.49×10^{-13}.

Бұл нәтиже де екі топ арасындағы тұлғалық немесе жағдайлық мазасыздық деңгейіндегі айқын айырмашылықты растайды. Сарбаздардың мазасыздық деңгейі офицерлерге қарағанда едәуір жоғары екені байқалады. Бұл әскери тәжірибенің, кәсіби дайындықтың және стресс-бейімделу механизмдерінің әртүрлілігімен түсіндіріледі.

Зерттеу нәтижелері әскери ортада қызметтік иерархияның психологиялық күйге әсер ететінін, соның ішінде төменгі буын өкілдері (сарбаздар) арасында стресс пен мазасыздық деңгейі жоғары болатынын дәлелдеді. Мұндай көрсеткіштер психологиялық қолдау жүйесін ұйымдастыру, жеке психодиагностикалық бақылау жүргізу, тренингтер және алдын алу шараларын арнайы осы санаттағы қызметкерлерге бағыттаудың өзектілігін көрсетеді.

Әскери орта – жоғары деңгейдегі психоэмоционалдық жүктеме мен жауапкершілікке негізделген кәсіби кеңістік. Мұндай ортада қызмет ететін тұлғалардың стрестік жағдайларға бейімделу қабілеті мен эмоционалдық тұрақтылығы – олардың кәсіби тиімділігін қамтамасыз ететін негізгі факторлардың бірі болып табылады. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, әскери қызметшілердің айтарлықтай бөлігі жоғары немесе орташа деңгейдегі стресс пен мазасыздықты бастан кешіреді, бұл олардың психологиялық тұрақтылығына кері әсер етуі мүмкін.

Холмс–Рей шкаласы мен Спилбергердің тесті негізінде алынған нәтижелер әскери қызметшілердің стресске төзімділігі мен эмоционалдық күйінің тұрақтылығы әртүрлі деңгейде екендігін көрсетті. Бұл мәліметтер әскери бөлімшелерде психологиялық-профилактикалық жұмысты күшейтудің, арнайы

тренингтер мен эмоционалды күйді басқару дағдыларын дамыту шараларын жүргізудің қажеттілігін дәлелдейді.

Стресске төзімділік пен эмоционалдық тұрақтылықты дамыту – жүйелі психологиялық дайындықты, қолайлы ұжымішілік атмосфераны, өзін-өзі реттеу және қолдау тетіктерін енгізуді талап ететін кешенді процесс. Осы бағыттағы жұмыстарды ұйымдастыру арқылы әскери бөлімнің жауынгерлік қабілетін арттыруға, қызметшілердің өмір сүру сапасын жақсартуға және жалпы қауіпсіздік деңгейін жоғарылатуға болады.

Сонымен, әскери қызметтегі стресске төзімділік пен эмоционалдық тұрақтылықты арттыру – тек жеке адамның ғана емес, бүкіл әскери құрылымның тиімділігіне әсер ететін стратегиялық маңызы бар міндет болып табылады. Бұл салада жүргізілетін ғылыми негізделген жұмыстар мен практикалық тәсілдер алдағы уақытта да кеңейтіліп, жетілдірілуі тиіс.

Әдебиеттер:

1. Абдуллина Ж.К. Қарулы күштердегі моральдық-психологиялық ахуалды қалыптастыру мәселелері // Қауіпсіздік және қорғаныс. – 2020. – №2. – Б. 21–26.
2. Қоңырова Н.Ә. Әскери психология негіздері. – Алматы: Раритет, 2018. – 214 б.
3. Тұрсынов Б.Б. Әскери ортадағы психологиялық дайындықтың негіздері // Психология және тұлға. – 2021. – №4. – Б. 45–50.
4. Charney D.S., Southwick S. M. Resilience: The Science of Mastering Life’s Greatest Challenges. – 2nd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2018. – 326 p.
5. Maddi S.R. Hardiness and military performance: A review of the literature // Military Psychology. – 2017. – Vol. 29(4). – P. 271–289.
6. Бодров В.А. Стрессоустойчивость личности: психофизиологический аспект. – М.: Пер Сэ, 2015. – 368 с.
7. Караяни А.Г. Психология профессиональной деятельности военнослужащих. – М.: Академия, 2016. – 320 с.
8. Саттарова Ж.Ж. Әскери қызметшілердің кәсіби бейімделуі мен психологиялық тұрақтылығы: пед. ғыл. канд. дис. – Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ, 2017. – 130 б.
9. Құсайынов А.Б. Әскери ортада стресске төзімділік дағдыларын қалыптастыру жолдары // Педагогика және психология. – 2020. – №2(43). – Б. 48–54.
10. Холмс Т., Рей Р. Социальная приспособляемость и стресс: Шкала жизненных событий // Психология личности. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – С. 117–122.
11. Спилбергер Ч.Д. Теория тревожности и диагностика тревожных состояний / Пер. с англ. – СПб.: Речь, 2002. – 176 с.

ИЗУЧЕНИЕ САМОУВАЖЕНИЯ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ У МОЛОДЕЖИ

Левен Д.О.
Альгожина А.Р.

Актуальность данного исследования заключается в недостаточном количестве исследований, направленных на изучение самоуважения казахстанских школьников. В современном мире самоуважение играет решающую роль в личностном развитии. Отношение молодого человека к

самому себе многое скажет о его стиле общения, способности вдохновлять окружающих, качестве как работника и его стремлении к дальнейшему росту.

Изучению удовлетворенности жизнью у молодого поколения не так много посвящено исследований. Молодежь - это поколение, находящееся на этапе социализации, осваивающее, а затем - уже освоившее в зрелом возрасте образовательные, профессиональные, культурные и прочие социальные роли и функции. Поэтому важным для данного исследования является рассмотрение жизненных факторов, влияющих на благополучие, удовлетворенность жизнью. Исходя из послания президента 2018 году 5 октября К. Ж. Токаева, в котором говорится, что наша страна делает упор на качество жизни, а значит вместе с тем, мы считаем, что важным будет рассмотрение удовлетворенности жизнью у молодого поколения, который идет “в ногу” с цифровизацией и инновациями [1]. Немало важным стоит упомянуть исследование Всемирного банка. Как сообщает Казахское телеграфное агентство КазТАГ, с 2021 года уровень удовлетворенности жизнью остается неизменным, а именно - в среднем 70%. Поэтому наше исследование поможет рассмотреть, какие параметры мы имеем на сегодняшний день среди молодежи [2].

Целью работы является изучение самоуважения и удовлетворенности жизнью у молодежи.

Исходя из исследования предполагаются такие гипотезы: что существует значительная взаимосвязь между самоуважением и удовлетворенности жизнью.

Самоуважение стало объектом внимания множества психологов по всему миру, и каждый из них трактовал это понятие по-своему. Одним из первых, кто затронул тему самоуважения в своих работах, был У. Джеймс. Он соотносил это как соответствие уровня успеха и уровня притязания, или же по-другому: отношением наших действительных способностей к потенциальным [3]. К понятию самоуважения проявили интерес и представители гуманистической психологии. Так, К. Роджерс рассматривал его как выражение стремления личности к развитию. По его мнению, стремление к зрелости проявляется в желании изменить себя и своё восприятие жизни в более зрелую сторону. Независимо от того, как это называют - стремлением к росту, самоактуализацией или движением вперед, - именно это внутреннее устремление является основной движущей силой жизни и фундаментом психотерапии. [4]. По мнению А. Маслоу, все люди, за исключением редких патологических случаев, испытывают потребность в устойчивой и обоснованной, как правило, высокой самооценке, в самоуважении и в признании со стороны окружающих. Удовлетворение этой потребности формирует чувство уверенности, собственной значимости, силы, компетентности и ощущения своей востребованности в обществе. Напротив, неспособность удовлетворить данные потребности может привести к развитию чувства неполноценности, слабости и беспомощности. [5].

Если говорить о психологическом феномене «удовлетворенность жизнью», то его впервые рассматривал в 80-е годы 20 века Н. Брэдберн. Автор трактовал данный термин как состояние счастья и общее ощущение субъективной

удовлетворенности.

Поэтому понятие «удовлетворенность жизнью» широко применяется в современных научных исследованиях в таких сферах, как психология, социология, антропология и экономика. В экспериментальной психологии этому термину дается достаточно точное определение, которое, однако, отличается от его повседневного значения. В связи с этим психологи часто используют альтернативные понятия, такие как «счастье» или «благополучие»."

Так, удовлетворенность жизнью рассматриваются в отечественном исследовании Р.Т. Алимбаевой, Г.Б. Капбасовой, М.П. Кабаковой, С.О. Бурленовой, М.Н. Джумагельдинова, в котором были проанализированы результаты у инсулинозависимых людей. Авторы пришли к выводу, что общие показатели жизненной удовлетворенности у инсулинозависимых людей показывают низкий уровень [6].

Стоит упомянуть исследование психологического благополучия и удовлетворенности жизнью у молодежи г. Астаны и Акмолинской области Г.Б. Капбасовой, Р.Т. Алимбаевой, М.Н. Джумагельдинова, Р.Е. Садыкановой, А.Р. Альгожиной. Из данного исследования можно сделать выводы, что обучающаяся молодежь имеет низкие показатели удовлетворенности жизнью, в отличие от работающей молодежи [7].

Изучение самоуважения и удовлетворенности жизнью у молодежи проводилось с помощью шкалы самоуважения М. Розенберга, а также с помощью многомерной шкалы удовлетворенности жизнью, разработанной О.А. Сычевым, Т.О. Гордеевой, М.В. Лункиной, Е.Н. Осиным и А.Н. Сидневой в 2018 году. Исследование проводилось на 40 школьниках в возрасте 16-17 лет. Шкала самоуважения М. Розенберга выделяет такие показатели, как «самоуважение» и «самоунижение», и индивидуальные результаты, полученные по этим двум факторам, сопоставляются, и выводится характеристика эмоционального отношения к себе. В свою очередь, многомерная шкала удовлетворенности жизнью позволяет получить оценку по пяти шкалам: «Семья», «Школа», «Учителя», «Я сам», «Друзья», а также общий показатель удовлетворенности жизнью.

Полученные результаты по шкале М. Розенберга изображены на рисунке 1.

Исходя из данного рисунка можно сказать, что большая часть молодежи имеет достаточно высокое самоуважение, развитое чувство собственного достоинства, позволяющее принимать себя как ценность, но не стабильную, неизменную, а творчески развивающуюся. Средние и низкие значения имеют одинаковое количество людей, свидетельствующее об отношении к себе с уважением, где принимает и поддерживает большую часть своих действий, однако в поведении довольно часто могут проявляться черты неуверенности и повышенной самокритичности.

По шкале самоунижение большинство имеют низкие показатели, свидетельствующие о самоодобрении всех своих поступков, абсолютной уверенности в себе, самостоятельности.

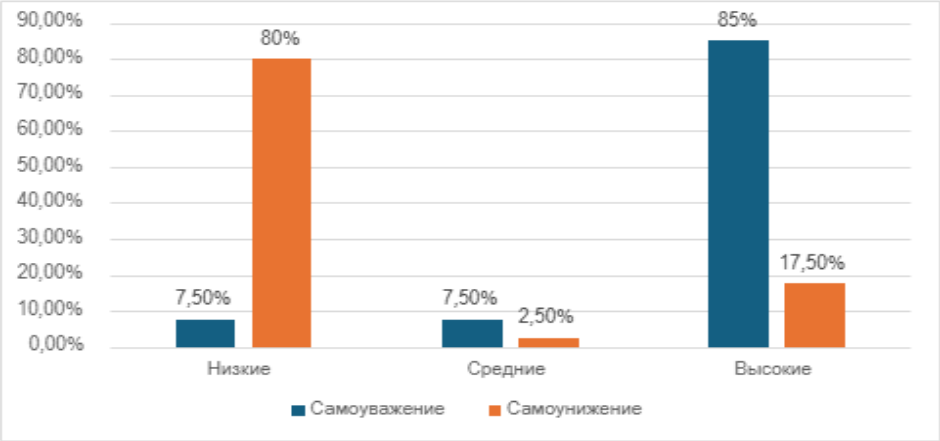


Рисунок 1. Результаты по шкалам М. Розенберга

Далее результаты по многомерной шкале удовлетворенности жизнью, представленные на рисунке 2.

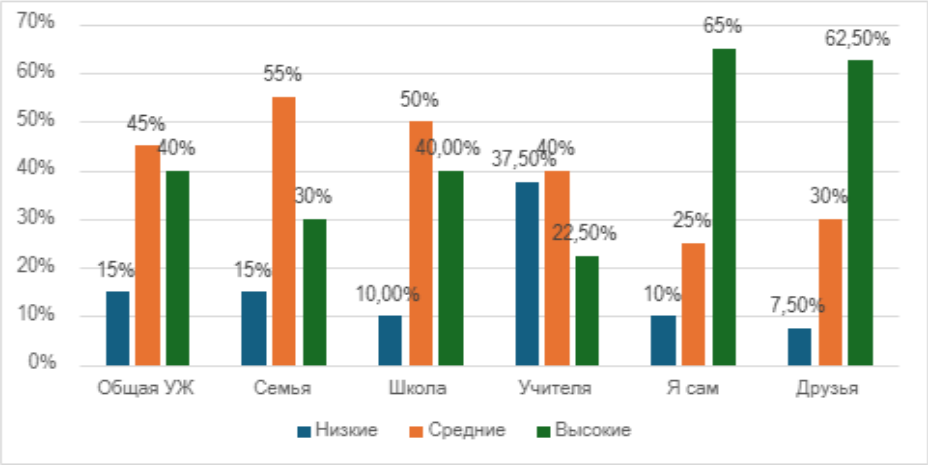


Рисунок 2. Результаты по многомерной шкале удовлетворенности жизнью.

Анализ результатов предполагает, что молодежь удовлетворена жизнью и даже наслаждается ею. Следует отметить, что высокая удовлетворенность собой и друзьями связана с тем, что подросток ищет себя и своё место в мире. Он может экспериментировать с разными стилями одежды, своими увлечениями, своим кругом общения. Пробуя себя, он пытается понять, кем хочет стать в будущем. Если говорить о семье, то исходя из результатов, можно сказать, что молодежи нравится проводить время с родителями, где все общаются друг с другом с уважением и занимаются интересными вещами. Школа является вторым домом, где можно встретить своих товарищей, узнать много нового и отвлечься от домашней рутины. Учителя помогают нам обрести и понять новые знания, возможно обратиться с помощью в непонятных ситуациях. Результаты этой шкалы возможно говорят о малом контакте с преподавателями, в связи с недоверием или разными точками зрения.

Таким образом, по результатам исследования можно сказать, что имеется

взаимосвязь между самоуважением и удовлетворенностью жизнью. Высокие показатели о самоуважении и удовлетворенности самим собой свидетельствуют об ощущении внутренней гармонии, меньшей подверженности тревоге, стрессу и депрессии. Молодое поколение принимает себя, свои сильные и слабые стороны, и в целом чувствует себя комфортно в собственной жизни.

Литература:

1. Послание Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана. 5 октября 2018 г. - https://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-nnazarbaeva-narodu-kazahstana-5-oktyabrya-2018-g
2. Уровень удовлетворенности жизнью в Казахстане сохраняется на уровне 70% – https://www.vsemirnyjbank.org/ru/news/press-release/2024/02/01/average-life-satisfaction-around-70-percent-in-kazakhstan-shows-world-bank-survey
3. JamesW. Psychology: Briefer Course. - М.: Педагогика, 1991.
4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М. : Прогресс; Универс, 1994.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. / Пер. с англ. - СПб.: Питер, 2019. - 400 с.
6. Алимбаева Р.Т., Капбасова Г.Б., Кабакова М.П., Бурленова С.О., Джумагельдинов М.Н. Отношение к болезни и удовлетворенность жизнью у инсулинозависимых людей // ҚазҰУХабаршысы. Психология және әлеуметтану сериясы. - 2020. -№72(1). -С. 24-33.
7. Капбасова Г.Б., Алимбаева Р.Т., Джумагельдинов М.Н., Садыканова Р.Е., Альгожина А.Р. Исследование психологического благополучия и удовлетворенности жизнью у молодежи г. Астаны и Акмолинской области. - https://doi.org//10.32523/2616-6895-2024-147-2-555-574

САМООЦЕНКА КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Лучкина А.М.
Магзумова Н.К.

Проблема самооценки в психологической науке является одной из ключевых при изучении личности. Самооценка выступает не только как компонент самосознания, но и как фактор, определяющий поведение, мотивацию, уровень притязаний и способность человека к профессиональной адаптации. На протяжении последних десятилетий учёные пытались раскрыть её природу, структуру и роль в различных сферах деятельности, включая трудовую.

Один из первых систематических подходов к самооценке принадлежит У. Джемсу, который рассматривал её как соотношение успехов и притязаний человека. В его понимании высокая самооценка формируется тогда, когда фактические достижения соответствуют или превосходят ожидания [1]. В дальнейшем эту мысль развивали многие исследователи, как в западной, так и в отечественной психологии.

Р. Бернс акцентировал внимание на многоуровневой природе самооценки, выделяя когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Он

отмечал, что самооценка формируется в процессе интерпретации собственного опыта и взаимодействия с окружающими, особенно в значимых социальных группах [2].

В гуманистической традиции К. Роджерс подчёркивал, что самооценка формируется на основе опыта принятия или непринятия со стороны других людей и напрямую связана с ощущением собственной ценности [3].

В советской психологии значительный вклад в изучение самооценки внесли В.В. Столин и С.Р. Пантилеев, которые рассматривали её как динамичную структуру, включающую образ «Я», самоотношение и уровень притязаний [4,5]. По их мнению, самооценка выполняет регуляторную, мотивационную, защитную и оценочно-коррекционную функции, оказывая влияние на весь спектр профессионального поведения личности. Аналогичной позиции придерживаются и современные исследователи, такие как Т.И. Гусева, подчёркивая роль самооценки в сохранении внутреннего баланса и профессиональной устойчивости [6].

С точки зрения С.Л. Рубинштейна, самооценка формируется в процессе деятельности и обратной связи, получаемой от результатов этой деятельности и оценки её значимыми другими [7]. Это особенно актуально в профессиональной сфере, где успехи и неудачи, признание и критика напрямую влияют на образ «Я».

Исследования в области психологии труда подтверждают, что адекватная самооценка способствует постановке реалистичных целей, формированию устойчивой мотивации, стрессоустойчивости и большей удовлетворённости трудом [8,9]. При этом заниженная самооценка может снижать уверенность в своих силах, приводить к избеганию сложных задач, снижению инициативности и общему ощущению неуспешности. Завышенная же самооценка иногда сопровождается неадекватной оценкой собственных возможностей, отказом от критики и трудностями в сотрудничестве.

В результате анализа полученных данных было выявлено, что участники с адекватной самооценкой чаще оценивали себя как профессионально успешных. Из 40 респондентов 21 человек (52,5%) продемонстрировал адекватную самооценку, 11 человек (27,5%) - заниженную, и 8 человек (20%) - завышенную. При этом высокий уровень субъективной профессиональной успешности (от 8 до 10 баллов) указали 18 человек (45%), средний уровень (5–7 баллов) - 17 человек (42,5%), и низкий (1-4 балла) - 5 человек (12,5%). Участники с заниженной самооценкой в большинстве случаев оценивали свою успешность как низкую или среднюю, тогда как лица с адекватной самооценкой чаще указывали на высокие оценки профессионального успеха (табл. 1).

Полученные данные подтверждают теоретические положения о значимости самооценки в профессиональной деятельности. Участники с адекватной самооценкой чаще оценивали себя как успешных, проявляли внутреннюю уверенность и демонстрировали готовность к дальнейшему профессиональному развитию. На наш взгляд, именно согласование уровня притязаний с реальной оценкой себя позволяет человеку ощущать контроль над собственной карьерой

и воспринимать успех как результат личных усилий.

Таблица 1. Распределение участников по уровню профессиональной успешности.

Уровень профессиональной успешности	Количество участников	Процент
Высокий (8-10 баллов)	18	45
Средний (5-7 баллов)	17	42,5
Низкий (1-4 балла)	5	12,5

Интересно, что заниженная самооценка наблюдалась даже у тех, кто объективно демонстрировал профессиональные достижения. Это говорит о наличии внутреннего конфликта между фактом успеха и восприятием себя. Возможно, такие респонденты не получают достаточной обратной связи от окружения или склонны к самокритике. В условиях постоянной профессиональной нагрузки такая установка может способствовать формированию тревожности, эмоционального выгорания и снижению мотивации.

Завышенная самооценка, напротив, в ряде случаев сочеталась с более низкой оценкой своей успешности. Это может свидетельствовать о неустойчивости внутреннего образа «Я», который нуждается в поддержке через внешние подтверждения. Такие участники склонны переоценивать собственные ресурсы, что потенциально может привести к неудовлетворённости результатами и конфликтам в коллективе.

Наблюдаемые различия между профессиональными группами представляют интерес. Например, представители управленческих и IT-специальностей чаще демонстрировали высокую самооценку и успешность, что, вероятно, связано с характером деятельности, предполагающим регулярную обратную связь, проектное мышление и контроль над результатом. Педагоги и медики чаще проявляли умеренные оценки, что можно объяснить высокой нагрузкой, эмоциональной вовлечённостью и общественными ожиданиями. Инженеры же демонстрировали склонность к заниженной самооценке при стабильной профессиональной занятости - возможно, из-за меньшего количества социальных контактов и обратной связи.

Самооценка - это не просто субъективное представление о себе, а внутренний механизм, определяющий, как человек воспринимает свою деятельность, реагирует на профессиональные вызовы и строит карьерные ориентиры. Полученные в исследовании результаты показали, что именно адекватная самооценка - не завышенная и не заниженная - способствует развитию уверенности, стремлению к росту и удовлетворённости профессиональной жизнью.

Важно подчеркнуть, что формирование устойчивой самооценки не происходит изолированно - оно зависит от качества обратной связи, уровня признания, социальной поддержки и возможности рефлексировать над своими действиями. Организациям стоит учитывать этот фактор при построении

системы мотивации и сопровождения сотрудников: создание условий, способствующих развитию реалистичной самооценки, может стать залогом как индивидуальной продуктивности, так и общего психологического климата в коллективе.

Работа с самооценкой - это не только задача личностного развития, но и важное направление в профессиональной психологии. И чем раньше эта работа будет начата - например, ещё на этапе профориентации, - тем выше вероятность того, что человек найдёт своё место в профессии и будет развиваться в гармонии с собой и своей деятельностью.

Литература:

1. Джемс У. Психология / Под ред. Л.А. Петровской. - М.: Педагогика, 1991.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. - М.: Прогресс, 1986.
3. Роджерс К. Взгляд на психотерапию, становление и личностный рост. - М.: Прогресс, 1994.
4. Столин В.В. Самосознание личности. - М.: Наука, 1983.
5. Столин В.В., Пантилеев С.Р. Опросник самоотношения / Практикум по психодиагностике. - М., 1988. - С. 123-130.
6. Гусева Т.И. Психология личности. - М.: Приор, 2008.
7. Бодалев А.А. Личность и общение. - М.: Педагогика, 1981.
8. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. - М., 2000.
9. Резникова Е.Л. Основы психологии труда. - М.: Издательство МГУ, 2003.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ НАРЦИССИЧЕСКИХ ЧЕРТ В СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ

Малоземова А.Е.
Альгожина А.Р.

Актуальность темы исследования определяется изменениями, происходящими в социальной и культурной среде, включая глобализацию, цифровизацию и трансформацию ценностных ориентиров молодежи. Одним из ключевых факторов, влияющих на развитие нарциссизма у студентов, является широкое распространение цифровых технологий и социальных сетей. Современные платформы, такие как Instagram, TikTok и другие, формируют у молодежи ориентированность на самопрезентацию, признание и постоянное сравнение с другими. Это способствует формированию неустойчивой самооценки, склонности к демонстративному поведению и зависимости от внешнего одобрения, что в ряде случаев может стать предпосылкой для развития нарциссических тенденций.

Студенческий возраст, являющийся ключевым периодом формирования личности, представляет собой этап, когда учащиеся активно строят свою идентичность, стремясь к социальному признанию и самоутверждению. Нарциссические черты, проявляющиеся в чрезмерном интересе к собственной личности и ориентированности на внешнюю оценку, могут варьироваться от

нормальных психологических явлений до отклонений, влияющих на эмоциональное состояние, межличностные отношения и адаптацию.

Целью исследования является изучение особенностей проявления нарциссических черт у студентов психологов 1-го и 3-го курса, а также анализ их влияния на психологическое состояние и межличностные отношения. Важным аспектом является разработка рекомендаций по профилактике возможных негативных последствий нарциссических проявлений в студенческой среде.

Задачи исследования включают: анализ теоретических основ нарциссизма, изучение особенностей проявления нарциссических черт у студентов, сравнительный анализ проявлений нарциссизма у студентов 1-го и 3-го курса, а также разработку рекомендаций по профилактике негативных последствий нарциссических проявлений.

В гипотезе исследования предполагается, что уровень нарциссических черт будет выше у студентов 1-го курса, чем у студентов 3-го, поскольку первый курс находится на стадии активного формирования личностной идентичности, подвержены сильному влиянию социальных сетей и ориентированы на самопрезентацию.

Объектом исследования являются личность студентов 1-3 курса. Предмет исследования - особенности проявления нарциссических черт и их различия.

Термин "нарциссизм" берет свое начало в 1898 году, когда Х. Эллис ввел его для описания состояния, характеризующегося патологической самовлюбленностью. Этот термин глубоко укоренен в древнегреческом мифе о Нарциссе, персонаже из "Метаморфоз" Овидия. Нарцисс, юноша необычайной красоты, был обречен влюбиться в собственное отражение в воде. Не в силах оторваться от этого завораживающего образа, он угасает и умирает. Эта трагическая история стала мощным символом эгоцентризма и легла в основу научных представлений о нарциссизме [1].

В дальнейшем развитие понятие нарциссизма получилось теоретическое обоснование Зигмундом Фрейдом, Он рассматривал его не просто как патологию, а как важную стадию психосексуального развития. На этой стадии либидо, или сексуальная энергия, направляется не на внешние объекты, а на собственное "Я" как целостный образ тела. Фрейд полагал, что определенная доля нарциссизма является нормальной и необходимой для развития здоровой самооценки. Эрнест Джонс, трактовал нарциссизм как форму самообожествления. Он видел в нем стремление человека возвысить себя над другими, приписать себе особые качества и заслуги. В. Джоффе и Дж. Сэндлер акцентировали внимание на связи нарциссизма с уровнем самоуважения личности. Они утверждали, что нарциссические черты могут быть проявлением как завышенной, так и заниженной самооценки. В первом случае человек стремится компенсировать внутреннюю неуверенность, преувеличивая свои достоинства. Во втором - нарциссизм становится защитным механизмом, позволяющим скрыть глубокое чувство неполноценности [2].

Со временем интерес к феномену нарциссизма продолжал расти, и его

трактовки изменились. К. Хорни объясняет нарциссизм как одно из проявлений патологического развития личности, где он выполняет функцию психологической защиты от внутренней тревоги. Эта защита реализуется через отождествление с иллюзорным образом «идеального Я», создающим конфликт с «реальным Я» - носителем истинного, созидательного потенциала личности. В результате между этими двумя частями возникает внутренняя борьба, где «реальное Я» оказывается под давлением жестких требований и ожиданий, навязанных «идеальным Я» [3].

Эти теории позволяют глубже понять многогранность нарциссизма, которые подчеркивают сложность и многогранность нарциссизма. В связи с этим современные исследования акцентируют внимание на двойственной природе нарциссизма. Все большее признание получает взгляд на нарциссизм как на феномен, сочетающий в себе как конструктивные (адаптивные), так и деструктивные (дезадаптивные) проявления. В исследованиях С.Е. Соколова, показано, что низкий уровень выраженности нарциссических черт может приводить к утрате личной идентичности и чрезмерной зависимости от мнения окружающих. Такие люди склонны к конформистскому поведению, подменяют собственные ценности общественными нормами, что препятствует формированию аутентичных ценностных ориентиров. С другой стороны, чрезмерный уровень нарциссизма, сопряженный с высоким уровнем перфекционизма, может провоцировать отчужденность и отчетливое неприятие внешних норм. В этом случае личность начинает рассматривать самоподдержание, демонстрацию независимости и образ идеальной самодостаточности как основные цели своего существования [4].

Развивая похожие идеи, Е.О. Шамшикова акцентирует внимание на своеобразные трансформации психологического пространства таких индивидов. Она подчеркивает, что и высокий, и низкий уровни нарциссизма связаны с нарушением баланса в системе «Я - Другой». Это выражается либо в чрезмерной замкнутости, отчужденности и жесткости личностных границ, либо, напротив, в их размытости и склонности нарушать чужие границы. В обоих случаях личность демонстрирует трудности в построении зрелых и устойчивых социальных взаимодействий. Средний же уровень нарциссизма, напротив, ассоциируется с большей психологической гибкостью: способностью к саморегуляции, сохранению автономии при одновременном умении выстраивать продуктивные связи с другими [5].

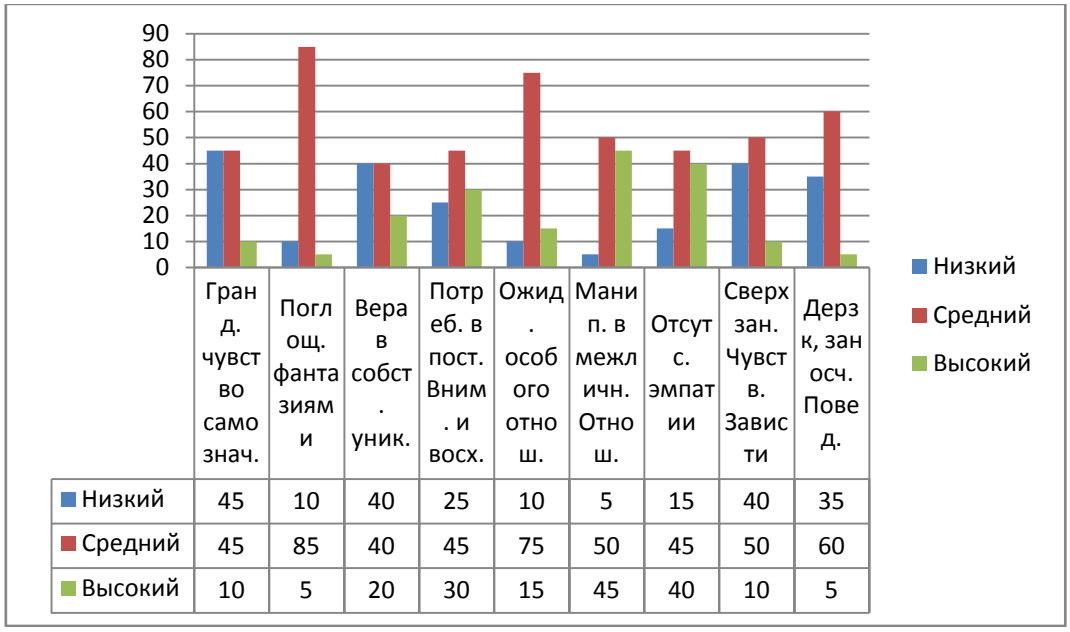
Американские исследователи фиксируют значительный рост числа молодых людей с выраженными нарциссическими чертами, что отражает изменение социокультурных условий. Так, например А. Лоуэн различал нарциссизм как культурное и индивидуальное явление. На уровне культуры он отражает переход от коллективизма и эмпатии к индивидуализму и культу успеха, где нарциссизм становится социальной нормой. На личностном уровне он проявляется в зацикленности на внешнем образе, стремлении к признанию и демонстративности, при этом внутренний мир ориентирован на впечатление, а не глубину чувств. К. Лаш описывал современное западное общество как

«культуру нарциссизма», где преобладают эгоцентризм, снижение эмпатии и дефицит близких связей. Ценность человека определяется внешними признаками успеха. В этом контексте формируется тип внешне уверенного, но внутренне нестабильного нарцисса, испытывающего трудности с искренними чувствами и эмпатией [6].

Эти наблюдения находят подтверждение и в эмпирическом исследовании, проведенном в Алматы М.М. Нуртаевой и Ф.С. Ташимовой которые изучали особенности проявления нарциссизма у молодежи, а также его взаимосвязь с самооценкой и уровнем притязаний. Авторы пришли к выводу, что нарциссические черты могут способствовать социальной адаптации, но при их выраженности затрудняют установление гармоничных межличностных отношений. Отмечено также влияние социокультурных факторов на развитие нарциссических установок у молодежи [7].

Для достижения цели мы провели опрос с помощью методики «Нарциссические черты личности» (О.А. Шамшикова, Н.М. Клепикова). В исследовании приняли участие 40 студентов образовательной программы «Психология» Карагандинского университета имени академика Е.А. Букетова. В методике авторы выделяют ключевые характеристики нарциссической личности, такие как: грандиозное чувство самозначимости; поглощенность фантазиями; вера в собственную уникальность; потребность в постоянном внимании и восхищении; ожидание особого отношения; манипуляции в межличностных отношениях; отсутствие эмпатии; сверхзанятость чувством зависти; дерзкое, заносчивое поведение.

Мы получили результаты среди студентов 1 курса, которые отображены на рисунке 1.

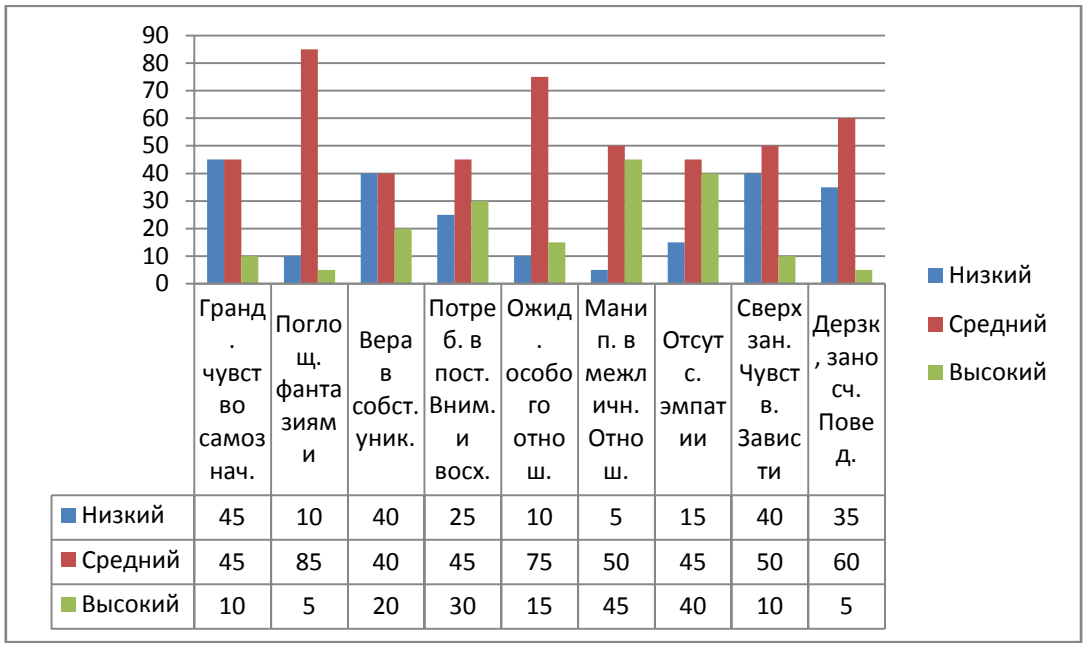


	Гранд. чувство само знач.	Поглощ. фантазиями	Вера в собст. уник.	Потреб. в пост. Вним. и восх.	Ожид. особого отнош.	Мани п. в межличн. Отнош.	Отсутс. эмпатии	Сверхзан. Чувств. Зависти	Дерзк, заносч. Повед.
Низкий	45	10	40	25	10	5	15	40	35
Средний	45	85	40	45	75	50	45	50	60
Высокий	10	5	20	30	15	45	40	10	5

Рисунок 1. Выраженность черт нарциссизма у студентов 1 курса (количество студентов,%).

Так, у студентов 1 курса наиболее высокие показатели по следующим шкалам: ожидание особого отношения, манипуляции в межличностных отношениях, отсутствие эмпатии. А наиболее низкие показатели по шкалам: грандиозное чувство самозначимости, поглащенность фантазиями, потребность в постоянном внимании и восхищении, а также дерзкое и заносчивое поведение.

Далее мы получили результаты среди студентов 3 курса, которые отображены на рисунке 2.



	Гранд. чувство самознач.	Поглощ. фантазиями	Вера в собст. уник.	Потреб. в пост. Вним. и восх.	Ожид. особого отнош.	Мани п. в межличн. Отнош.	Отсутс. эмпатии	Сверхзан. Чувств. Зависти	Дерзк, заносч. Повед.
Низкий	45	10	40	25	10	5	15	40	35
Средний	45	85	40	45	75	50	45	50	60
Высокий	10	5	20	30	15	45	40	10	5

Рисунок 2. Выраженность нарциссизма у студентов 3 курса (количество студентов, %).

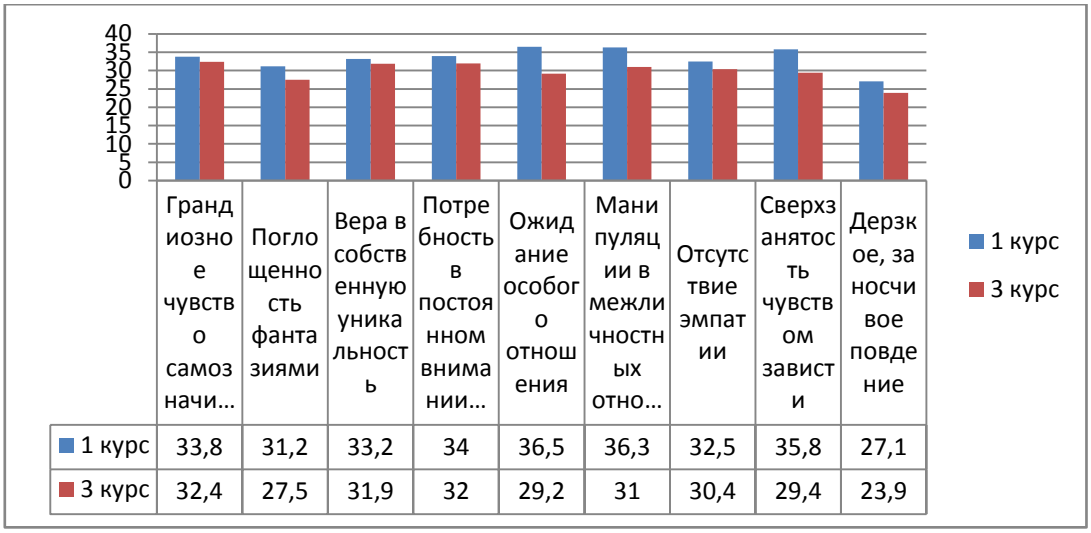
Итак, наиболее высокие значения у студентов 3 курса выявлены по шкалам: манипуляция в межличностных отношениях и отсутствие эмпатии. Наиболее низкие показатели по шкалам: грандиозное чувством самозначимости, вера в собственную уникальность, сверхзанятость чувством зависти.

Далее мы сделали сравнительный анализ результатов 2 групп студентов, который наглядно показан на рисунке 3.

Анализ рисунка 3 показывает, что у первокурсников по сравнению с 3 курсом, выше выражены такие черты, как чувство собственной значимости, вера в уникальность, ожидание особого отношения, склонность к манипуляциям и демонстративное поведение. Это может быть связано с юношеским возрастом, стремлением к самоидентификации и повышенной чувствительностью к внешней оценке в новой образовательной среде.

У студентов 3 курса наиболее низкие показатели по большинству нарциссических черт, что может свидетельствовать о росте личностной зрелости, переходе к внутренней референции и формированию более реалистичной Я-концепции. Также наблюдается снижение манипулятивности и демонстративности, что может указывать на развитие эмпатии, социальной

ответственности и стремление к конструктивному взаимодействию.



	Грандиозное чувство самозначи…	Поглощенность фантазиями	Вера в собственную уникальность	Потребность в постоянном внимании…	Ожидание особого отношения	Манипуляции в межличностных отно…	Отсутствие эмпатии	Сверхзанятость чувством зависти	Дерзкое, заносчивое поведение
1 курс	33,8	31,2	33,2	34	36,5	36,3	32,5	35,8	27,1
3 курс	32,4	27,5	31,9	32	29,2	31	30,4	29,4	23,9

Рисунок 3. Средние значения черт нарциссизма у 1 и 3 курса (в баллах).

Таким образом по результатам исследования можно сказать, что есть значимые различия в выраженности нарциссических черт между студентами 1 и 3 курсов. У студентов младших курсов в целом наблюдается более высокая выраженность таких черт, как вера в уникальность, ожидание особого отношения, склонность к манипуляциям, потребность в восхищении, отсутствие эмпатии и демонстративное поведение. Это может быть связано с возрастными особенностями и этапом адаптации к новой социальной и образовательной среде. У третьекурсников, напротив, большинство нарциссических проявлений выражены в меньшей степени, что свидетельствует о личностной зрелости, развитии эмпатии и переходе от внешней к внутренней референции. Динамика снижения нарциссических проявлений от 1 к 3 курсу отражает процесс профессионального становления, формирования более реалистичного образа «Я» и устойчивых социальных установок, направленных на конструктивное взаимодействие и осознанное принятие роли будущего психолога. На основе полученных данных рекомендуется усилить психологическую поддержку студентов, особенно на первых курсах. Высокая выраженность нарциссических черт у первокурсников указывает на необходимость адаптационных программ, направленных на снижение тревожности, развитие реалистичной самооценки и эмоционального интеллекта. Важно включить в учебный процесс тренинги по эмпатии и конструктивной коммуникации. Также полезны рефлексивные занятия, помогающие студентам осмыслить свои цели и личностные особенности. Регулярный мониторинг изменений в личностной сфере позволит своевременно выявлять трудности и поддерживать процесс профессионального становления.

Литература:

1. Овидий П.Н. Метаморфозы. - М.: Художественная литература, 1977. - 424 с.
2. Фрейд З. О введении понятия «нарцисизм». Том 3. Психология бессознательного. - М.:

ООО «Фирма СТД», 2006. - С. 44.
3. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. - М.: Академический проект, 2009. - 208 с.
4. Соколов Е.С. Ценностные корреляты нарциссических проявлений личности: в пределах психической нормы: дис. … канд. психол. наук: 19.00.01. - Хабаровск, 2009. - 236 с.
5. Шамшикова Е.О. Нарциссические корреляты психологического пространства личности: дис. … канд. психол. наук: 19.00.01. - Новосибирск, 2010. - 270 с.
6. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика. Понимание структуры личности в клиническом процессе / пер. с англ., под ред. М.Н. Глущенко, М.В. Ромашкевича. - М.: Класс, 2001. - 480 с.
7. Нуртаева М.М. Психологические особенности нарциссических черт личности современной студенческой молодежи Алматы и ее поведения в социальных сетях // Развитие технологий здоровьесбережения в современном обществе: Материалы докладов участников международного студенческого научного конкурса (Екатеринбург, 21 мая 2018 г.). - Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. - С. 93-99.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ТОЛЕРАНТНОСТИ КАЗАХСТАНСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Отарбекова А.А.
Альгожина А.Р.

Актуальность исследования данной темы объясняется высокой этнокультурной и социально-экономической динамикой современного общества Казахстана. Это предъявляет особые требования к личностным качествам молодежи как общественно активных граждан и эффективных лидеров.

Несмотря на возрастающий интерес мировой науки к данным, в контексте казахстанской действительности вопросы взаимосвязи эмоционального интеллекта и толерантности остаются недостаточно изученными.

Условия глобализации, культурного разнообразия и информационного бума способности сферы межличностного взаимодействия, понимания и принятия других становятся одними из ключевых факторов успешной социализации и профессиональной самореализации молодежи. Для нее важно развивать свои способности к пониманию и управлению как своих, так и эмоций других людей, а также уважения и терпимости к различиям, поскольку именно молодежь формирует облик будущего полиэтнического и многоконфессионального казахстанского общества.

Новизна настоящего исследования состоит в том, что проблематика взаимосвязи эмоционального интеллекта и толерантности рассматривается именно среди казахстанской молодежи.

История возникновения такого феномена как эмоциональный интеллект берет свое начало еще в 1920 году, а именно, когда Э. Торндайк впервые ввел термин «социальный интеллект», несущий в себе «способность понимать людей, умение обращаться с людьми и разумно действовать в отношениях с людьми». Далее в 1940 году Д. Векслер выделил неинтеллектуальные навыки

человека, к которым отнес аффективные, личностные и социальные навыки. Уже в 1983 году Г. Гарднер создает теорию множественного интеллекта, в содержании которой уделяется внимание эмоциональной саморегуляции в контексте внутриличностного интеллекта.

Официальное появление понятия эмоционального интеллекта возникло в 1990 году благодаря Дж. Майеру и П. Саловею. Под ним они понимали способность воспринимать и выражать эмоции, ассимилировать эмоции и мысли, понимать и объяснять эмоции, регулировать собственные эмоции и эмоции других [1]. В том же году они продолжали развивать теоретическую модель, а так же начали разработку методики для измерения эмоционального интеллекта, желая совершить эмпирический прорыв. В 2002 году результатом их деятельности стало создание стандартизированного теста MSCEIT, V2.0 (The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test).

Анализируя структурные модели эмоционального интеллекта, мы определили три наиболее широко известные модели рассматриваемого нами конструкта:

1. Эмоциональный интеллект как система способностей Дж. Майера, П. Саловея и Д. Карузо, 1990.
2. Эмоциональный интеллект как модель компетенций Д. Гоулмана, 1995.
3. Эмоционально-социальный интеллект Р. Бар-Она, 1982.

Модель Дж. Майера, П. Саловея и Д. Карузо представляет эмоциональный интеллект частью социального интеллекта, включающей способность наблюдать свои эмоции и эмоции других, дифференцировать их и применять эту информацию для управления мышлением и деятельностью [2].

Итого, в данную модель входят четыре типа способностей: идентификация эмоций, их понимание, использование и управление ими.

Модель Р. Бар-Она. Рувен Бар-Он представил более обширное понимание эмоционального интеллекта в своей модели, как все некогнитивные навыки, компетенции и знания, дающие человеку возможность плодотворно преодолевать трудности и разрешать практические задачи [3].

Модель Д. Гоулмана. В настоящее время данная модель состоит из четырех элементов, а именно из самосознания, самоконтроля, социального понимания и управления взаимоотношениями.

Содержание концептов эмоционального интеллекта различных авторов варьируется, и нет едино согласованного перечня способностей данного конструкта. Однако мы имеем возможность описать личность с высоким уровнем эмоционального интеллекта.

Личность с высоким уровнем эмоционального интеллекта отличается мудростью, успешностью в решении проблем, доброжелательностью и сознательностью. Ее уровень эмоциональной сензитивности и эмпатии высок. Одновременно с этим она стрессоустойчива благодаря способности интеллектуализации собственных эмоций. Ее навыки общения и способности к адаптации в различных социальных ситуациях высокоразвиты.

Такой человек обладает высоким уровнем самооценки и самоуважения, он

осознает себя в контексте общества, в процессе личностного роста. Выраженность эмоционального интеллекта содействует развитию лидерских и организаторских способностей.

В призме анализа личностных аспектов важно упомянуть, что Дж. Майер и П. Саловей считали, что эмоциональный интеллект может быть внутриличностным и межличностным, и сферы, в которых они могут быть эффективно задействованы, так же различны [4].

Внутриличностный эмоциональный интеллект эффективен в рефлексии, саморегуляции, развитии конгруэнтности личности. Межличностный же эмоциональный интеллект конструктивно влияет на адаптацию в обществе (стрессоустойчивость), уровень коммуникативных навыков, успех в межличностных отношениях, в том числе, лидерстве, развитие эмпатии.

В процессе теоретической доработки концепта авторами Дж. Майером и П. Саловеем было обнаружено, что характер связи человека с окружающими людьми и объектами может найти отражение в эмоциях, что легло в дополнение новой модели эмоционального интеллекта. Эти связи различаются по своим качественным особенностям. На их характеристику влияют как настоящие события, так и воспоминания, а также воображение. В свою очередь, изменение эмоций объясняется изменением данных связей.

Так как наше теоретическое исследование рассматривается в контексте казахстанской молодежи, стоит упомянуть о результатах, полученных казахстанскими исследователями. Данные исследований говорят о том, что эмоциональный интеллект развивается у обучающихся в процессе их профессиональной подготовки [5]. Наиболее высокие показатели эмоционального интеллекта среди обучающихся наблюдаются среди выпускников [6]. Это позволило сделать вывод о том, что студенты четвертого курса обладают сильными коммуникативными навыками и умеют понимать свои эмоции и эмоции других людей и управлять ими.

Анализ толерантности как психологического качества определил начало его истории в период с VI по IV века д.н.э. В тот промежуток столетий занялось размышлением о вопросах смысла жизни и предназначения. Это способствовало возникновению философских, религиозных, нравственно-моральных мыслей. В каждой из этих мыслей в разных формах провозглашались идеи уважения к другому, которые послужили прототипами современной толерантности.

Дальнейшее развитие понятия «толерантность» связано с историческим периодом конфликта католиков и протестантов, во время которого был необходим религиозный компромисс. В эпоху Просвещения толерантность обозначалась качеством либерального сознания как концепция согласия, что является важным поворотным моментом в истории его становления. Против религиозной нетерпимости выступали такие умы XVII–XVIII века, как Дж. Локк, Т. Гоббс, Ф. Вольтер, Ж.Ж. Руссо, считавшие, что любая вера имеет право существовать.

Феномен толерантности в настоящее время рассматривается с разных

позиций, будучи объектом исследования различных наук: политики, философии, социологии, биологии, психологии, религиоведения и др.

Нас интересует рассмотрение качества с позиции, поэтому в качестве психологического понятия толерантности рассмотрим определение А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. По их мнению, толерантность - это принятие другого человека, проявление сострадания и сочувствия к нему, признание «ценности многообразия человеческой культуры» [7].

А.Г. Асмолов также ввел противоположное толерантности понятие «интолерантность». Интолерантность, как нетерпимость к инакомыслию и любой несхожести, начинается с отсутствия вежливости и заканчивается геноцидом.

Говоря о проблематике интолерантности, С.К.Бондырева и Д.В.Колесов считают толерантность и интолерантность взаимообратимыми понятиями. Авторами отмечается, что толерантность в форме отношения побуждает к доверию, готовности идти на компромисс и сотрудничеству, вызывает общительность, радость и дружелюбие. Интолерантность в свою очередь обуславливает возникновение негативизма, недоброжелательности, склонности к конфликтам, негативных эмоций [8].

Вне зависимости от теоретических версий толерантности, данный конструкт имеет свои психологические характеристики, содержание которых нами будет далее рассмотрено.

В 1954 году Г. Олпорт в своем труде «Природа предубеждения» впервые определил следующие качества толерантной личности, заложив в своей работе основы методологии исследования толерантности как психологического феномена:

- высокая ментальная гибкость;
- устойчивость к ситуациям фрустрации;
- аффилиативный взгляд на жизнь;
- либеральность в политических воззрениях;
- способность к эмпатии;
- духовность;
- чувство юмора.

Г.В. Безюлевой и Г.М. Шеламовой выделены такие психологические компоненты толерантности, как коммуникативная толерантность, эмпатия, принятие себя и других и критичность по отношению к себе [9].

А.Ф. Филатова экспериментально исследовав половозрастные особенности толерантности среди обучающихся-психологов, выделила такие черты, как снисходительность, расположенность к другим, терпение, альтруизм, чувство юмора, чуткость, терпимость к различиям, доверие, доброжелательность, умение владеть собой, гуманизм, любознательность, умение владеть собой и не осуждать других, умение слушать, способность к эмпатии, любознательность [10].

Г.У. Солдатова и ее коллеги провели экспериментальное исследование на тему формирования толерантности посредством групповых психологических

технологий и выделили следующие составляющие толерантности: психологическая устойчивость, система позитивных установок, комплекс индивидуальных черт (альтруизм, веротерпимость, сотрудничество, эмпатия, миролюбие, стремление к диалогу, кооперация) и система личностных и групповых ценностей [11].

И.Б. Гриншпун, исследуя проблему толерантности, выделил ее следующие компоненты [12]:

- когнитивный компонент (способность понять «чужую систему конструктов» в содержательном и структурном отношении);
- волевой компонент (сформированность средств саморегуляции во фрустрирующих ситуациях);
- поведенческий компонент (деятельность, нацеленная на установление контакта, избегание и предотвращение непродуктивных конфликтов либо их продуктивное разрешение);
- рефлексивный компонент (способность к преобразованию неадекватных установок, поступков и отношений).

Говоря о положении вопроса толерантности в Казахстане, Ж.Б. Тогайбековой и О.С. Сангилбаева было проведено исследование, нацеленное на изучение проблемы толерантности среди казахстанских обучающихся. Исследователями было обнаружено, что межличностная толерантность обучающихся вузов имеет свою специфику, зависящую от года обучения. То есть, чем дольше студенты учатся в вузе, тем выше у них индекс толерантности, и наоборот [13].

Было выявлено, что все уровни толерантности в системе межличностных отношений обучающихся развиваются и формируются с повышением уровня образования. Эта динамика неравномерна. Уровни принятия и осознанной толерантности обучающихся развиваются на протяжении всего периода обучения, а все остальные уровни межличностной толерантности наиболее интенсивно изменяются только на отдельных курсах обучения.

Перечень рекомендаций по развитию навыков эмоционального интеллекта и толерантности являются заключительной частью настоящей работы.

Развитие эмоционального интеллекта можно разделить на несколько блоков:

1. Чтобы повысить уровень своего самосознания и понимания эмоций, можно практиковать ведение дневника эмоций и mindfulness (практика осознанности) подход, проводя регулярную рефлексию в процессе развития навыка.

2. В обучении управлением эмоции будут эффективны техники релаксации и навык «эмоциональной паузы», для развития навыка в межличностном контексте важно учиться распознавать и называть эмоции.

3. Техника активного слушания, чтение и просмотров фильмов, основанных на реальных историях людей, а также участие в волонтерских проектах помогут повысить уровень эмпатии.

Развитие толерантности так же разделяется на две составляющих:

1. Изучение культуры, истории разных народов, участие в тематических мероприятиях, направленных на межкультурный диалог будут эффективны в просвещении в вопросах толерантности.

2. Общение с людьми различных мировоззрений, вероисповеданий и национальностей, навыки бесконфликтного и уважительного общения позволят быть более открытым к различиям людей.

Литература:

1. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Эмоциональный интеллект: русскоязычная адаптация теста Мэйера-Сэловея-Карузо (MSCEIT V2.0) // Психологические исследования. - 2009. - №6(8). - https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/951
2. Mayer J.D., Salovey P. The intelligence of emotional intelligence // Intelligence. - 1993. -№17 (4). - P. 433-442.
3. Kassymzhanova A.A., Pak V.R. Эмоциональный интеллект как объект исследования современной психологии // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. - 2012. - №41(2). - https://bulletin-psysoc.kaznu.kz/index.php/1-psy/article/view/426
4. Salovey P., Mayer J.D. Some final thoughts about personality and intelligence // Personality and Intelligence / Eds. by R.J. Stenberg, P. Ruzgis. - Cambrige: Cambrige University Press, 1994. - P. 303-318.
5. Kulsharipova Z., Shavalieva Z., Smykov A. Эмоциональный интеллект: ключ к успешности в профессиональной деятельности // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология. - 2024. - №80, 3 - С. 227-236.
6. Турсунгожинова Г.С., Сарбасова Г.Ж., Бейсембаева Ж.М. Особенности эмоционального интеллекта будущих психологов // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология. - 2021. - №63, 2. - С. 192-196.
7. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. - М.: Смысл, 2001. - 152 с.
8. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Толерантность (введение в проблему). - М.: Издательство МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. - 240 с.
9. Безюлева Г.В., Шеламова Г.М. Толерантность: взгляд, поиск, решение. - Москва, 2003. - 164 с.
10. Филатова А.Ф. Половозрастные особенности толерантности у обучающихся-психологов // Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3 Всероссийского съезда психологов 25-28 июня 2003 г. - СПб., 2003. - Т. 8. - С. 42-44.
11. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности / Под ред. Г.У. Солдатовой и др. - Москва: МГУ им. В. Ломоносова, 2003. - С. 4-13.
12. Гриншпун И.Б. Понятие и содержательные характеристики толерантности (к вопросу о толерантности как психическом явлении) // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): Сб. научно-метод. ст. / РАН, Моск. психол.-соц. ин-т. - М. - Воронеж: МодЭК, 2002. - С. 31-41.
13. Togaibekova Z.B., Sangilbayev O.S. Проблема толерантности среди казахстанских обучающихся // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. - 2021. - №77(2). - С. 65-71.

ЖАУЫНГЕРЛЕРДІҢ ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ БЕЙІМДЕЛУІ МЕН КОПИНГ СТРАТЕГИЯЛАРЫНЫҢ ӨЗАРА БАЙЛАНЫСЫ

Талғат Н.Т.
Сланбекова Г.К.

Қазіргі замандағы әскери қызмет - жоғары психологиялық және физикалық жүктемелермен ерекшеленетін ерекше әлеуметтік орта. Әскери қызметке жаңадан келген жауынгерлер бұрынғы өмір сүру салтынан түбегейлі өзгеше, қатаң тәртіп пен регламенттелген қатынастарға толы жүйеге тап болады. Мұндай жағдайда жеке тұлғаның жаңа ортаға бейімделу қабілеті мен күйзеліс жағдайларында өзін-өзі реттеу жолдарын іздеуі маңызды рөл атқарады. Осыған байланысты жауынгерлердің әлеуметтік-психологиялық бейімделу үдерісі мен олардың қолданатын копинг стратегияларын кешенді түрде зерттеу қажеттілігі туындайды.

Әлеуметтік-психологиялық бейімделу - бұл адам мен әлеуметтік орта арасындағы өзара әрекеттестік нәтижесінде туындайтын күрделі үдеріс.

Бүгінде бейімделу мәселесі түрлі ғылым салаларында қарастырылып келеді. Әлеуметтік-экономикалық тұрғыда бұл тақырып Д.К. Дичев, А.А. Налчаджян, Б.Г. Турусбеков сынды ғалымдардың еңбектеріне зерделенсе, медико-биологиялық салада И.В. Павлов пен А.А. Ухтомскийдің зерттеулерінде көрініс табады. Ал психологиялық-педагогикалық бағытта П.К. Анохин, Л.А. Кандыбович, А.Г. Мороз, И.В. Шалыгина сынды ғалымдар ерекше үлес қосқан.

Адаптацияның ішінде әлеуметтік бейімделу ерекше орын алады. Бұл аспект К.А. Абульханова-Славская, В.В. Гриценко, Ю.А. Клейберг, П.С. Кузнецова, С.К. Нартова-Бочавер, Е.В. Руденский сынды зерттеушілердің еңбектерінде жан-жақты талданған.

Әскердегі бейімделу тек жаңа тәртіпке үйрену ғана емес, сонымен қатар ұжыммен өзара әрекет құру, офицерлік талаптарға жауап беру, стресстік жағдайларда мінез-құлықты бақылау сынды түрлі аспектілерді қамтиды. Бұл бейімделу процесі кезінде әрбір жауынгер түрлі қиындықтармен бетпе-бет келеді, ал бұл қиындықтарды еңсеру жолында әртүрлі психологиялық қорғаныс пен бейімделу стратегияларын - яғни, копинг стратегияларын қолданады.

Копинг-стратегиялар - тұлғаның күйзеліс жағдайларына жауап беруіне бағытталған саналы әрекеттер жүйесі. Олар жеке адамның ішкі ресурстарына, мінез-құлық ерекшеліктеріне және бұрынғы тәжірибесіне байланысты әртүрлі формада көрініс табады. Осы мақалада жауынгерлердің әлеуметтік-психологиялық бейімделуі мен копинг стратегияларының арасындағы өзара байланыс қарастырылады, бұл мәселені терең түсіну әскери ұжымдарда тиімді психологиялық қолдау мен бейімделу шараларын ұйымдастыруға мүмкіндік береді [1].

Әлеуметтік-психологиялық бейімделу - адамның жаңа әлеуметтік ортаға, оның нормаларына, құндылықтарына, талаптарына және өзара қарым-қатынас жүйесіне саналы түрде үйрену үдерісі. Бұл үдеріс әсіресе әскери ортада ерекше

мәнге ие, өйткені жауынгерлер күрт өзгерген жағдайларға бейімделуі қажет: қатаң тәртіп, иерархиялық құрылым, уақыт шектеулері, физикалық және моральдық қысымдар. Мұндай жағдайда бейімделу тек физиологиялық емес, сонымен қатар эмоционалдық, мінез-құлықтық және когнитивтік деңгейлерде жүзеге асады.

Жауынгерлердің әлеуметтік-психологиялық бейімделуі бірнеше бағыт бойынша көрініс табады: әлеуметтік ортаға икемделу, ұжым мүшелерімен қарым-қатынас орнату, басшылармен субординацияны сақтау, әскери тәртіпке бейімделу және ішкі мотивациялық құрылымның қайта қалыптасуы. Бұл бейімделу көп жағдайда жеке тұлғаның психологиялық ерекшеліктеріне, өмірлік тәжірибесіне және эмоционалдық тұрақтылығына байланысты.

Бұл кестеде жауынгердің әлеуметтік-психологиялық бейімделуін бағалауға болатын бес негізгі бағыт берілген. Әр бағыт нақты мазмұндық сипаттамалармен толықтырылып, оларды бағалауға мүмкіндік беретін көрсеткіштер ұсынылған. Бұл құрылым зерттеу барысында бейімделу деңгейін жүйелі түрде саралауға және интервенциялық шаралар қабылдауға мүмкіндік береді [2]. Бейімделу процесін кешенді бағалау үшін оны бірнеше негізгі бағыттар бойынша талдау ұсынылады. Бұл бағыттар төмендегі кестеде көрсетілген (кесте 1).

Кесте 1. Жауынгердің әлеуметтік-психологиялық бейімделуінің негізгі бағыттары.

Бейімделу бағыты	Мазмұны	Бағалау көрсеткіштері
Әлеуметтік бейімделу	Ұжыммен өзара әрекетке түсу, қабылдану деңгейі	Коммуникативтік дағдылар, конфликт жағдайлары
Эмоционалдық бейімделу	Жаңа ортадағы эмоционалдық тұрақтылық	Күйзеліс деңгейі, мазасыздық, көңіл күй
Мотивациялық бейімделу	Қызметке ішкі қызығушылық пен мақсат қою	Мотивация түрлері, ішкі/сыртқы стимулдар
Тәртіптік бейімделу	Әскери тәртіп пен ережелерді сақтау	Субординация, бұйрықтарды орындау, тәртіп бұзушылық
Когнитивтік бейімделу	Жаңа білім мен ақпаратты қабылдау қабілеті	Нұсқауларды меңгеру, кәсіби бағдарлану

Осылайша, бейімделу үдерісін теориялық тұрғыдан түсіну оның практикалық аспектілерін анықтауға және жауынгердің әскери ортада табысты қызмет етуіне ықпал ететін психологиялық жағдайларды бағалауға негіз болады.

Копинг стратегиялары - бұл адамның стресс, мазасыздық, фрустрация, қорқыныш сияқты психологиялық күйзеліс жағдайларына қарсы тұруына бағытталған мінез-құлық және когнитивтік тәсілдер жиынтығы. Бұл стратегиялар адамның ішкі ресурстарын жұмылдыру, жағдайды бағалау және оны жеңілдетуге ұмтылу арқылы көрініс табады. Копинг (ағылшынша *coping*) терминін ғылыми айналымға алғаш енгізген американдық психологтар Ричард Лазарус пен Сьюзан Фолкман болды. Олардың зерттеулерінде копинг жеке

тұлғаның психологиялық тұрақтылығын қамтамасыз ететін маңызды механизм ретінде сипатталады.

Копинг стратегиялары негізінен екіге бөлінеді: проблемалық бағытталған және эмоциялық бағытталған стратегиялар. Проблемалық бағытталған копинг адамның жағдайды нақты өзгертуге, мәселені шешуге бағытталған әрекеттерін қамтиды. Мысалы, әскери қызметші үшін бұл - нақты нұсқауларды меңгеру, жаттығуға белсенді қатысу, тәжірибелі әріптестерден кеңес алу, ұйқы мен тәртіпті сақтау сияқты әрекеттер. Эмоциялық бағытталған копинг керісінше, адамның ішкі сезімдерін реттеуге бағытталған. Мысалы, дұға ету, өз-өзімен сөйлесу, эмоционалды қолдау іздеу, уақытша шындықтан қашу немесе мазасыздықты төмендететін тыныс алу жаттығулары.

Әскери ортада стресс туғызатын негізгі факторларға қатаң тәртіп, физикалық жүктемелер, қауіпті жағдайлар, жақындардан алыстау, ұжым ішіндегі шиеленістер жатады. Мұндай жағдайда жауынгерлердің қолданатын копинг стратегиялары олардың бейімделу процесіне және қызметтегі тұрақтылығына тікелей әсер етеді. Мысалы, жоғары мазасыздық деңгейіндегі жауынгерлер көбінесе эмоциялық бағыттағы стратегияларға жүгінеді (оқшаулану, өзін кінәлау, эмоцияны сыртқа шығару), ал бейімделу деңгейі жоғары жауынгерлер проблеманы шешуге бағытталған стратегияларды жиі қолданады (ақпарат іздеу, жағдайды бақылау, белсенді әрекет ету) [3].

Кейбір зерттеулерге сәйкес, әскери қызметтегі тұлғалардың жиі қолданатын копинг формаларына келесі түрлер жатады:

- Жауапкершілікпен әрекет ету - тапсырмаларды уақытында орындау арқылы ішкі сенімділікті арттыру.
- Әлеуметтік қолдау іздеу - взводтағы серіктестермен, командирмен немесе әскери психологпен ашық әңгіме жүргізу.
- Көңілді қайта бағыттау - юмор, жағымды естеліктер арқылы ойды басқаға аудару.
- Сезімдерді сыртқа шығару - эмоцияны (ашу, реніш) конструктивті түрде білдіру.

Кейбір жағдайларда бейімсіз копинг стратегиялары да байқалады. Мысалы, шындықтан қашу, ішкі шегіну, өз-өзін кінәлау, тәуекелге бейім әрекеттер - бұлардың барлығы жауынгердің бейімделу үдерісін тежеп, оның психологиялық жағдайын ушықтыруы мүмкін. Сондықтан әскери қызметкерлерді бейімді копинг стратегияларына үйрету, арнайы тренингтер өткізу, эмоционалдық өзін-өзі реттеу қабілеттерін дамыту - әскери ұжымдағы психологиялық тұрақтылықтың маңызды элементі болып саналады.

Қорытындылай келе, копинг стратегиялары жауынгердің жеке тұлғалық ерекшеліктерімен, өмірлік тәжірибесімен және әлеуметтік орта жағдайымен тығыз байланысты. Бұл стратегияларды тиімді қолдану жеке тұлғаның бейімделу деңгейін арттырып, әскери ортада психологиялық жағынан орнықты қызмет атқаруына ықпал етеді.

Жауынгерлердің әлеуметтік-психологиялық бейімделуі мен қолданатын копинг стратегиялары арасындағы өзара корреляцияны зерттеуге бағытталған

зерттеу жүргізілді.

Зерттеудің мақсаты - әскери қызмет жағдайында жауынгердің бейімделу деңгейі мен қолданатын копинг стратегияларының типтері арасындағы байланысты анықтау.

Зерттеу жұмысына «Қазақстан Республикасы Қарағанды қаласы Ұлттық ұланының 5451 әскери бөлімінде» қызмет атқарып жатқан 18-25 жас аралығындағы 30 жауынгер қатысты.

Зерттеу әдістері ретінде бейімделу деңгейін бағалау сауалнамасы (Ю.Л. Ханин әдістемесі негізінде); копинг стратегияларын анықтауға арналған COPE сауалнамасы (Е.И. Рассказова, Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин); Пирсонның корреляци коэффициенті қолданылды.

Копинг стратегияларын анықтауға арналған COPE сауалнамасы нәтижелері бойынша кестеде көрсетілгендей *жоғары көрсеткіштер:*F15 (жоспарлау) - 13 көрсеткішті берді, бұл дегеніміз жауынгерлер стратегиялық ойлау мен алдағы әрекеттерді жоспарлауға бейім; F5 (белсенді күресу) - 13 баллды берді, бұл дегеніміз жауынгерлер проблемаларды белсенді түрде шешуге тырысады; F1 (позитивті қайта бағалау және тұлғалық өсу) - 13 баллды құрады, яғни жауынгерлер стресстік жағдайларды жеке өсу мүмкіндігі ретінде қарастырады.

Жауынгерлердің басым бөлігі проблемаға тікелей бетпе-бет келіп, оны шешудің жолдарын іздеуге тырысады. Олар эмоцияларын бақылауда ұстап, алдағы әрекеттерін жоспарлайды.

Төмен нәтиже көрсеткіштері: F6 теріс шығару - 7 балл; F9 проблемадан мінез-құлықтық қашу - 8 балл; F12 «тыныштандырғыш» құралдарды қолдану - 8 балл.

Кесте 2. COPE әдістемесінің нәтижелері.

Шкала	Шкала атауы (қазақша)	Орташа балл	Стандартты ауытқу (SD)
F1	Позитивті қайта бағалау және тұлғалық өсу	13	2
F2	Проблемадан ойша қашу	11	2
F3	Эмоцияларға шоғырлану және оларды білдіру	9	3
F4	Инструменталды әлеуметтік қолдау	11	2
F5	Белсенді күресу	13	2
F6	Теріс шығару	7	2
F7	Дінге жүгіну	10	3
F8	Юмор	10	3
F9	Проблемадан мінез-құлықтық қашу	8	2
F10	Эмоцияларды ұстап қалу	11	2
F11	Эмоциялық әлеуметтік қолдау	12	2
F12	«Тыныштандырғыш» құралдарды қолдану	8	2
F13	Қабылдау	12	2
F14	Бәсекелес әрекеттерді басу	9	2
F15	Жоспарлау	13	2

Бұл стратегиялар-аламның жағдайды мойындамауы, қашуы немесе зиянды

заттарға (алкоголь, дәрі) сүйенуі. Бұл қысқа мерзімді жеңілдік бергеніменде, ұзақ мерзімдіде психологиялық қиындықтарға соқтыруы мүмкін.

Зерттеу нәтижелері бейімделу деңгейі жоғары жауынгерлердің көбіне проблемалық бағыттағы копинг стратегияларын (белсенді әрекет ету, жоспарлау, ақпарат іздеу) пайдаланатынын көрсетті.

Ал бейімделу деңгейі төмен респонденттер эмоциялық бағыттағы және бейімсіз копинг түрлеріне (өзін кінәлау, шындықтан қашу, эмоцияны іште ұстау) жиі жүгінеді. Бұл көрсеткіштер бейімделу мен копинг стратегиялары арасында нақты байланыс бар екенін дәлелдейді [4].

Мысалы, корреляциялық талдау нәтижесінде белсенді копинг пен бейімделу деңгейі арасында $r = 0.62$ ($p < 0.01$) шамасында оң корреляция анықталды. Бұл – белсенді, саналы түрде мәселені шешуге ұмтылатын жауынгерлердің бейімделу мүмкіндігі жоғары екенін көрсетеді. Керісінше, өзін кінәлау мен ішкі шегіну стратегиясы бейімделу деңгейімен теріс байланыста болды ($r = -0.47$, $p < 0.05$).

Сонымен қатар, әлеуметтік қолдау іздеудің бейімделуге әсері де елеулі болды. Қатарластарынан немесе командирлерден эмоционалдық қолдау таба алған жауынгерлер жаңа ортаға бейімделуде анағұрлым сәтті нәтиже көрсеткен. Бұл ұжым ішіндегі сенім мен өзара қарым-қатынас сапасының бейімделу процесіндегі маңызды фактор екенін айқындайды.

Белсенді әрекет ету мен жоспарлау стратегиялары ең жиі қолданылатын және ең жоғары ұпайға ие болған копинг түрлері болып шықты. Бұл жауынгерлердің көбінесе конструктивті тәсілдерге жүгінетінін білдіреді. Алайда, белгілі бір бөлігінің әлі де бейімсіз стратегияларды қолдануы әскери ортада психологиялық тренингтердің қажеттілігін көрсетеді.

Жалпы алғанда, алынған мәліметтер копинг стратегияларының дұрыс таңдалуы жауынгердің бейімделу сапасына тікелей әсер ететінін дәлелдейді. Осыған байланысты әскери қызметкерлерге арналған бейімделу бағдарламаларын дайындау кезінде бұл факторларды ескерудің маңызы зор.

Сонымен қатар, ұжымдағы қолдаудың болмауы эмоциялық бейімделуді төмендететіні және копингтің бейімсіз түрлеріне итермелейтіні де анықталды. Зерттеу нәтижелері бейімделу деңгейі жоғары жауынгерлердің көбіне проблемалық бағыттағы копинг стратегияларын (белсенді әрекет ету, жоспарлау, ақпарат іздеу) пайдаланатынын көрсетті. Ал бейімделу деңгейі төмен респонденттер эмоциялық бағыттағы және бейімсіз копинг түрлеріне (өзін кінәлау, шындықтан қашу, эмоцияны іште ұстау) жиі жүгінеді. Бұл көрсеткіштер бейімделу мен копинг стратегиялары арасында нақты байланыс бар екенін дәлелдейді [4].

Мысалы, корреляциялық талдау нәтижесінде белсенді копинг пен бейімделу деңгейі арасында $r = 0.62$ ($p < 0.01$) шамасында оң корреляция анықталды. Бұл – белсенді, саналы түрде мәселені шешуге ұмтылатын жауынгерлердің бейімделу мүмкіндігі жоғары екенін көрсетеді. Керісінше, өзін кінәлау мен ішкі шегіну стратегиясы бейімделу деңгейімен теріс байланыста болды ($r = -0.47$, $p < 0.05$).

Сонымен қатар, әлеуметтік қолдау іздеудің бейімделуге әсері де елеулі болды. Қатарластарынан немесе командирлерден эмоционалдық қолдау таба алған жауынгерлер жаңа ортаға бейімделуде анағұрлым сәтті нәтиже көрсеткен. Бұл ұжым ішіндегі сенім мен өзара қарым-қатынас сапасының бейімделу процесіндегі маңызды фактор екенін айқындайды.

Белсенді әрекет ету мен жоспарлау стратегиялары ең жиі қолданылатын және ең жоғары ұпайға ие болған копинг түрлері болып шықты. Бұл жауынгерлердің көбінесе конструктивті тәсілдерге жүгінетінін білдіреді. Алайда, белгілі бір бөлігінің әлі де бейімсіз стратегияларды қолдануы әскери ортада психологиялық тренингтердің қажеттілігін көрсетеді.

Жалпы алғанда, алынған мәліметтер копинг стратегияларының дұрыс таңдалуы жауынгердің бейімделу сапасына тікелей әсер ететінін дәлелдейді. Осыған байланысты әскери қызметкерлерге арналған бейімделу бағдарламаларын дайындау кезінде бұл факторларды ескерудің маңызы зор.

Сонымен қатар, ұжымдағы қолдаудың болмауы эмоциялық бейімделуді төмендететіні және копингтің бейімсіз түрлеріне итермелейтіні де анықталды. Бұл әскери ортада психологиялық қолдаудың маңызды фактор екенін тағы бір мәрте дәлелдейді.

Қорытындылай келе, жауынгерлердің әлеуметтік-психологиялық бейімделуі мен копинг стратегиялары арасында тығыз өзара байланыс бар. Эмпирикалық мәліметтер бейімделуді жетілдіру үшін проблемалық бағыттағы копинг дағдыларын дамыту қажет екенін көрсетеді. Бұл деректер әскери ұжымда тиімді психологиялық тренингтер ұйымдастыру және бейімсіз мінез-құлықтың алдын алу үшін құнды тәжірибелік негіз бола алады.

Зерттеу барысында жауынгерлердің әлеуметтік-психологиялық бейімделуінің ерекшеліктері мен олардың қолданатын копинг стратегияларының түрлері теориялық және эмпирикалық тұрғыда қарастырылды. Қазіргі әскери орта - жоғары талаптар мен психологиялық қысымдарға толы құрылым, сондықтан бұл жағдайға бейімделу әрбір жауынгер үшін маңызды психологиялық міндет болып табылады. Бейімделу үдерісі тұлғаның әлеуметтік ортамен үйлесімді қарым-қатынас орнатуына, әскери тәртіпке икемделуіне, эмоционалдық тұрақтылықты сақтауына және кәсіби міндеттерін тиімді орындауына тікелей ықпал етеді.

Мақалада копинг стратегияларының теориялық аспектілері жан-жақты қарастырылды. Копинг - адамның күйзелістік жағдайларға жауап ретінде қолданатын белсенді немесе пассивті мінез-құлық түрлері. Әскердегі жауынгерлер үшін бұл стратегиялар қызмет барысында туындайтын стресстік жағдайларды жеңуге көмектеседі. Проблемалық бағыттағы копинг стратегиялары бейімделуді жеңілдетіп, қызметке деген ішкі мотивацияны арттырса, ал эмоциялық және бейімсіз стратегиялар (мысалы, өз-өзін кінәлау немесе шындықтан қашу) керісінше, бейімделу үдерісін тежейтіні анықталды.

Жүргізілген зерттеу нәтижелерінде ең жоғары көрсеткіштер «белсенді әрекет ету» (орташа ұпайы - 4,3) және «жоспарлау» (4,0) стратегияларына тиесілі. Бұл жауынгерлердің көпшілігі стресстік жағдайларды шешу үшін

саналы және мақсатты әрекеттерге жүгінетінін көрсетеді. Сонымен қатар, «әлеуметтік қолдау іздеу» де жоғары деңгейде байқалды (3,6), бұл ұжым ішіндегі өзара сенім мен байланысқа мән берілетінін білдіреді.

Керісінше, «шындықтан қашу» (2,2), «өзін кінәлау» (2,7) және «юмор» (2,5) сияқты стратегиялар сирек қолданылады. Бұл бейімсіз немесе уақытша жеңілдік беретін тәсілдерге жауынгерлердің аз жүгінетінін байқатады.

Зерттеу нәтижелері жауынгерлердің әлеуметтік-психологиялық бейімделу деңгейі мен қолданатын копинг стратегиялары арасында тікелей өзара байланыс бар екенін көрсетті. Атап айтқанда, бейімделу деңгейі жоғары қатысушылар проблемалық бағыттағы копинг стратегияларын - белсенді әрекет ету, жоспарлау, ақпарат іздеу сияқты тәсілдерді жиі қолданатыны анықталды. Бұл олардың жаңа жағдайға икемделу қабілетінің жоғары екенін және стресстік факторларға тиімді қарсы тұра алатынын көрсетеді. Мұндай стратегиялар жауынгердің ішкі ресурстарын жұмылдырып, эмоциялық тұрақтылықты сақтап, қызметтік міндеттерді сапалы орындауға көмектеседі [5].

Керісінше, бейімделу деңгейі төмен жауынгерлер арасында эмоциялық және бейімсіз стратегиялар басым болды. Мысалы, өзін кінәлау, шындықтан қашу, эмоцияны іште ұстау немесе әлеуметтік оқшаулану сияқты стратегиялар бейімделу үдерісін тежеп, психологиялық қиындықтарды ушықтыруы мүмкін. Бұл фактілер тұлғаның мінез-құлқы мен психологиялық тұрақтылығы арасында өзара себепті байланыс бар екенін растайды.

Жалпы алғанда, зерттеу нәтижелері әскери салада қызмет атқаратын мамандар үшін, соның ішінде әскери психологтар мен командирлер үшін, жауынгерлердің бейімделуін қолдауға бағытталған нақты психологиялық бағдарламалар мен жаттығуларды дайындауға теориялық және практикалық негіз ұсынады.

Әдебиеттер:

1. Лазарус Р., Фолкман С. Стресс, оценка и совладание. - Москва: Прогресс, 1984. - 456 с.
2. Немов Р.С. Психология. Кітап 1. Жалпы психология. - Мәскеу: Владос, 2003. - 512 б.
3. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. - Москва: ПЕР СЭ, 2001. - 384 с.
4. Аймағамбетова Қ.Ж. Әскери психология. – Алматы: Эверо, 2017. – 240 б.
5. Шойбеков С.Ә. Жауынгердің әлеуметтік-психологиялық бейімделуі: теория және тәжірибе // Қазақ университеті хабаршысы. Психология сериясы. – 2021. – №2(83). - Б. 45-52.

ЯЗЫКОВАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ И ПРИЧИНЫ ЕЁ ПОЯВЛЕНИЯ У КАЗАХОВ, ГОВОРЯЩИХ НА РУССКОМ

Темирбаева А.М.
Панченко А.В.

В Казахстане в силу исторических, экономических, политических факторов сложилась довольно тяжелая языковая ситуация. В казахском обществе XIX вв. образовалась двуязычная среда, где русский язык занял доминирующее

положение. После широкого распространения русского языка казахский язык для многих коренных казахов стал использоваться намного реже. Всё большее количество населения стало применять русский язык дляобучения, общения, передачи информации и работы с документами. В современном казахстанском обществе уделяется важное значение государственному языку, однако уровень владения казахским языком остается невысоким. Основная и очевидная причина - недостаток знаний и умений владения казахским языком. Но помимо педагогических и лингвистических причин, есть очень важная психологическая причина, а именно языковая тревожность.

Явление языковой тревожности впервые осветили такие исследователи как Роберт Гарднер в своей работе "Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation" (1985 г.) и Элейн Хорвиц в работе "Foreign Language classroom anxiety" (1986 г.). Существует достаточное количество объяснений термина языковой тревожности. Гарднер и Макинтайер дали такое определение этому термину: "...ощущение тревоги, сопровождаемое физиологической реакцией, например, учащённым сердцебиением, которые возникают, когда человеку необходимо использовать иностранный язык, свой уровень владения которым человек оценивает как недостаточно высокий". Э. Хорвиц обозначает языковую тревожность как чётко выраженную совокупность представлений индивида о самом себе, убеждений, эмоционального восприятия и моделей поведения, сопряжённых с изучением иностранного языка в аудитории и уникальностью процесса изучения иностранного языка [1;108]. Она также ввела термин "foreign language anxiety" (иноязычная тревожность) и разработала шкалу Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), котораяизмеряет тревожность, связанную с изучением иностранного языка [2;129]. Существует несколько взглядовна возникновение языковой тревожности: 1) языковая тревожность - это просто перенос чувства тревоги из другой области обучения (например, тестовая тревожность, связанная со сдачей экзаменов и тестов); 2) что-то в изучении языка делает языковую тревогу уникальным явлением. Эти подходы не обязательно противоположны, но представляют собой разные точки зрения на способ происхождения языковой тревожности [3;26].

Э. Хорвиц в своей работе выделяет 3 источника возникновения языковой тревожности:

1.Страх перед коммуникацией, а именно невозможность выразить свои мысли так же чётко как на родном языке из-за чего формируется боязнь перед общением.

2.Страх негативной оценки от преподавателей или окружающих людей, связан со страхом коммуникации. Особенно тревожным, как отмечает Э. Хорвиц,является боязнь выглядеть глупо из-за неправильного произношения. Сюда же относится страх публичных выступлений на иностранном языке.

3.Страх тестовых ситуаций, или по-другому, страх перед оцениванием знаний. Может проявляться в виде учащённого сердцебиения, потоотделения, дрожи, мышечного напряжения и приводить к избеганию выполнения заданий

и к невозможности освоить материал.

Хорвиц относит языковую тревожность к специфичному проявлению ситуативной тревожности [4;42]. По Ч.Д. Спилбергеру, ситуативная тревожность - это временное эмоциональное состояние или условие организма, характеризующееся субъективно переживаемыми чувствами напряжения, тревоги, беспокойства и активации вегетативной нервной системы [5]. То есть это временное чувство волнения, тревоги и беспокойства возникающее в ответ на определенную ситуацию. В нашем случае, в ответ на использование иностранного языка.

Хоть большинство исследователей освещали проблему языковой тревожности при изучения английского языка, мы решили уделить внимание такому парадоксальному явлению, как тревожность, связанная с использованием казахского языка у казахов, чаще всего говорящих, или выбирающие говорить на русском. Из-за сложившийся языковой ситуации в стране, для большинства казахов казахский язык стал восприниматься как второй, иностранный язык. Использование казахского языка усложнялось и социальными факторами такими как осуждение за незнание языка, общественное давление и языковая дискриминация. В такой обстановке казахи, предпочитающие говорить на русском, могут столкнуться с явлением языковой тревожности в те моменты, когда они говорят на казахском.

В нашем исследовании мы решили изучить причины языковой тревожности на примере русскоязычных казахов в отношении использования казахского языка. Для этого мы использовали метод свободного интервью. Целью интервью было выявить причины возникновения языковой тревожности исходя из личного опыта респондентов. Метод свободного интервью наиболее подходящий способ исследования для получения разносторонней информации, что и требуется во время изучения языковой тревожности. Интервью бралось у студентов казахов 3 курса, преимущественно говорящих на русском языке, опрошено 12 человек в возрасте от 18 до 22 лет. Были заданы такие вопросы как: «Какой у вас уровень владения казахским языком?», «Были ли у вас ситуации, когда вам нужно было выбрать язык для общения?», «Как вы понимаете на каком языке нужно говорить?», «С кем чаще всего общаетесь на казахском?», «Какие эмоции вы испытываете, когда нужно говорить на казахском?».

По результатам проведенного интервью можно выделить несколько причин языковой тревожности:

1.Разговор с людьми старшего возраста. Особенно отмечается страх перед разговором с казахоязычными людьми, т. е. с теми, кто в большинстве случаев не понимает или не говорит на русском языке.

2.Чувство стыда и вины, навязанных обществом. Сюда же можно отнести пренебрежительное отношение со стороны более традиционных людей с консервативными взглядами.

3.Публичные выступления на казахском языке. Страх возникает перед выступлениями на занятиях, на различных мероприятияхи событиях (например:

свадьбы, презентации, форумы, выставки и т. д.).

4.Экзамены и тестирования. Ситуация оценивания уровня владением казахского языка приводит к еще большому беспокойству у респондентов, которые оценивают свой уровень казахского как недостаточный.

5.Неформальные взаимодействия с незнакомыми людьми. Например: свободные беседы с таксистами, продавцами, консультантами, медицинскими работниками. В этом случае страх возникает из-за неопределенности и непредсказуемости беседы.

Причины возникновения языковой тревожности у казахов практически совпадают с теми причинами, которые описала Э. Хорвиц в своей работе. Это страх коммуникации (с людьми старшего возраста, взаимодействия с незнакомыми людьми); страх негативной оценки (публичные выступления); страх тестовых ситуаций (экзамены и тесты). Но есть одна уникальная причина - чувство стыда и вины, которые не позволяют говорить на родном языке. Мы думаем, что это именно то, что отличает языковую тревожность при изучении иностранного языка и языковую тревожность, проявляющуюся при использовании родного языка. Стигматизация части населения, которая не владеет государственным языком, может приводить к социальной изоляции и выражаться в отказе использовать казахский язык. Негативное отношение к человеку, плохо владеющему своим родным языком, усложняет некоторые аспекты его жизни, такие как социальная среда, самооценка, национальная идентичность и мотивация к изучению языка. Это то, что наравне с недостатком знаний мешает развивать казахский язык в Казахстане.

Явление языковой тревожности довольно сложно исследовать. Некоторые авторы рассматривают языковую тревожность как психологическую проблему. Другие же считают, что это реакция учащихся на процесс изучения языка, определенные обстоятельства, мешающие процессу обучения. Большинство исследователей склоняются к тому, что языковая тревожность - это социально-психологическая явление, сопровождающее процесс изучения иностранного языка [4;42]. Но ясно одно - эта тема требует дальнейшего изучения. Актуальность темы лингвистической тревожности связана с развитием языковой политики в Казахстане и является показателем языкового развития, трансформации языка в стране.

Литература:

1. Санакоева З.Г. Обзор понятия «языковая тревожность»: определение, классификация, влияние, оказываемое на изучающих иностранный язык // МНКО. - 2022. - №1 (92). - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-ponyatiya-yazykovaya-trevozhnost-opredelenie-klassifikatsiya-vliyanie-okazyvaemoe-na-izuchayuschih-inostrannyy-yazyk
2. Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J. Foreign Language ClassroomAnxiety // The Modern Language Journal. - 1986. - №70(2). - P. 125-132.
3. MacIntyre P.D. Language anxiety: A review of research for language teachers. Affectin foreign language and second language learning. A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere. - McGraw-Hill, 1999. - С. 24-45.
4. Каяво В.А. Языковая тревожность как проблема в обучении иностранному языку и факторы ее возникновения: анализ теоретических и эмпирических исследований //

Педагогическое образование в России. - 2021. - № 4. - С. 41-50.
5. Spielberger C.D., Gorsuch R.L., Lushene R., Vagg P.R., Jacobs G.A. Manual for the State-Trait Anxiety Inventory. - Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1983.

ЗАВИСИМОСТЬ УРОВНЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ОТ ИНТРОВЕРСИИ/ЭКСТРАВЕРСИИ

Уйсембеков А.Т.
Магзумова Н.К.

Эмоциональный интеллект в последние десятилетия стал предметом пристального внимания со стороны как теоретической, так и прикладной психологии. Это связано с его высокой значимостью для адаптации личности в социальной среде, построения эффективных межличностных отношений и достижения жизненного благополучия. Под эмоциональным интеллектом понимается совокупность способностей, позволяющих человеку распознавать, понимать и регулировать как собственные эмоции, так и эмоции других людей, а также использовать полученную эмоциональную информацию в процессе мышления и действия [1].

Одновременно с этим в психологической науке устойчивый интерес вызывает исследование личностных черт, в частности интроверсии и экстраверсии. Классическое понимание этих понятий восходит к работам К. Г. Юнга, который первым выделил направленность личности либо на внешний мир объектов (экстраверсия), либо на внутренний мир субъекта (интроверсия) [2]. В дальнейшем Г. Айзенк уточнил эти категории и разработал психометрические методы их измерения, включая широко применяемый опросник EPI (Eysenck Personality Inventory) [3].

Существует мнение, что уровень эмоционального интеллекта может варьироваться в зависимости от степени выраженности интроверсии и экстраверсии [4]. Так, экстраверты, как правило, легче вступают в контакт с окружающими, более открыты в эмоциональном выражении и лучше адаптируются в социальной среде, что потенциально может отражаться на более высоких показателях эмоционального интеллекта [5]. В то же время интроверты демонстрируют большую склонность к самоанализу и осознанию собственных эмоций, однако могут испытывать трудности в их выражении и интерпретации эмоций других людей.

Актуальность настоящего исследования определяется необходимостью более глубокого понимания влияния базовых личностных характеристик на развитие эмоциональных компетенций. Такое знание может быть полезно как для целей психодиагностики и консультирования, так и для разработки программ развития эмоционального интеллекта с учётом индивидуальных особенностей личности.

Целью исследования является выявление зависимости между уровнем эмоционального интеллекта и степенью выраженности

интроверсии/экстраверсии. Объектом выступает эмоциональный интеллект, а предметом – связь между его уровнем и личностными особенностями интроверсии и экстраверсии. Гипотеза заключается в том, что экстраверты имеют более высокий уровень эмоционального интеллекта по сравнению с интровертами.

Концепция эмоционального интеллекта начала формироваться в рамках когнитивной психологии в 1990-х годах. П. Саловей и Дж. Майер первыми ввели термин «эмоциональный интеллект», обозначив им способность к точной оценке эмоций, их выражению, регуляции и использованию в процессе мышления [5]. Согласно их модели, эмоциональный интеллект включает четыре уровня: восприятие эмоций, использование эмоций, понимание эмоций и управление ими. Эта концепция была дополнена и популяризирована Д. Гоулманом, который выделил пять ключевых компонентов: самосознание, саморегуляция, мотивация, эмпатия и социальные навыки [1]. Такой подход подчёркивает, что эмоциональный интеллект - не врождённая способность, а комплекс навыков, которые могут развиваться в течение жизни.

Эмоциональный интеллект, как когнитивно-эмоциональное образование, тесно связан с личностными чертами и типологией индивидуальности. В частности, устойчивый интерес вызывает взаимосвязь между уровнем эмоционального интеллекта и таким личностным параметром, как интроверсия-экстраверсия. Эти термины были впервые введены К. Г. Юнгом в его типологической теории, где интроверсия трактовалась как ориентация личности на внутренний мир, а экстраверсия - как направленность на внешний мир, объекты и социальное взаимодействие [2].

Позднее подход Юнга был переработан и эмпирически конкретизирован Г. Айзенком, который рассматривал интроверсию и экстраверсию как континуум с определённой степенью выраженности. Айзенк полагал, что эти черты имеют нейрофизиологическую основу и связаны с уровнем корковой активации: интроверты характеризуются повышенной активацией и, следовательно, стремятся избегать избыточной стимуляции, тогда как экстраверты, наоборот, нуждаются в большем уровне внешней стимуляции [3].

Исследования показывают, что экстраверты, как правило, обладают более развитой системой социальных взаимодействий, склонны к открытому выражению эмоций, легче устанавливают межличностные связи. Всё это способствует более эффективному использованию компонентов эмоционального интеллекта, особенно таких, как эмпатия и социальная адаптация [1]. В то же время интроверты, хотя и склонны к более глубокому анализу собственных эмоциональных состояний, могут испытывать трудности при интерпретации эмоций окружающих и выражении собственных переживаний.

Таким образом, можно предположить, что тип личностной направленности оказывает влияние на структуру и уровень развития эмоционального интеллекта. Это утверждение нашло отражение в ряде эмпирических работ, где экстраверты демонстрировали более высокие показатели эмоциональной

компетентности, в то время как интроверты чаще проявляли высокую рефлексивность, но меньшую эффективность в межличностных ситуациях [5].

Примером успешного применения модели эмоционального интеллекта в исследованиях личностных характеристик является работа по изучению связи между экстраверсией и эмоциональной компетентностью, проведённая Майером и Саловейем. В их исследованиях выяснилось, что экстраверты демонстрируют более высокий уровень всех компонентов эмоционального интеллекта, включая эмпатию и социальные навыки. Эти люди более уверенно и легко справляются с межличностными конфликтами и активно используют эмоциональную информацию в процессе общения [5]. Однако, важно отметить, что высокая эмоциональная открытость и способность к эмпатии у экстравертов не всегда приводят к лучшему самоощущению или социальной адаптации, так как в их жизни также возможен избыток стрессов, связанных с потребностью в постоянном взаимодействии с окружающими [1].

В отличие от экстравертов, интроверты проявляют большую склонность к самоанализу и эмоциональной самоограниченности. Их эмоциональная жизнь, как правило, более глубока, но менее выражена в социальной практике. Исследования показывают, что интроверты могут обладать высокими способностями к саморегуляции и рефлексии, что является важным компонентом эмоционального интеллекта, однако их эмоции часто остаются скрытыми, и они редко используют эмоциональные переживания в социальном контексте [3]. Это может ограничивать их способность эффективно взаимодействовать в коллективе или решать межличностные проблемы, что в свою очередь может сказываться на развитии их эмоционального интеллекта в аспекте социальной адаптации.

Необходимо также отметить, что типы личности, такие как интроверсия и экстраверсия, могут оказывать влияние на развитие эмоционального интеллекта не только через внешние проявления, но и через особенности восприятия и обработки эмоциональной информации. В исследованиях Гоулмана подчеркивается, что эмоциональный интеллект развивается и совершенствуется в процессе обучения и социального опыта, что в свою очередь может влиять на более гибкое использование эмоциональных компетенций в зависимости от ситуации и социальных ролей [1].

Таким образом, хотя экстраверты могут иметь преимущество в установлении контактов и социальных взаимодействиях, интроверты обладают более высокой внутренней устойчивостью и саморегуляцией. Различия в этих личностных аспектах, вероятно, также влияют на развитие различных компонентов эмоционального интеллекта, таких как способность к эмпатии, самопониманию и социальной компетентности.

Эмпирическое исследование зависимости уровня эмоционального интеллекта от интроверсии/экстраверсии.

В рамках настоящего исследования была поставлена задача эмпирически проверить наличие зависимости между выраженностью интроверсии/экстраверсии и уровнем эмоционального интеллекта. Для этого

была сформирована случайная выборка из 22 человек в возрасте от 18 до 25 лет. Участники различались по полу, возрасту и социальному опыту [6]. Отбор респондентов осуществлялся методом случайной выборки, что позволило обеспечить минимизацию предвзятости при сборе данных и увеличить обобщаемость результатов.

Для диагностики степени выраженности интроверсии и экстраверсии применялся опросник Г. Айзенка (EPI), включающий шкалу экстраверсии и шкалу нейротизма. Уровень эмоционального интеллекта оценивался с помощью методики ЭмИн, разработанной Д. Люсином. Данная методика охватывает пять ключевых параметров: межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ), внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ), управление эмоциями (УЭ), понимание эмоций (ПЭ), а также общий интегральный показатель (ОЭИ). ЭмИн является валидным и широко применяемым инструментом, позволяющим получить многомерное представление об уровне развития эмоционального интеллекта [6,7].

Процедура тестирования проводилась индивидуально в спокойной обстановке. Участникам заранее разъяснялась цель исследования, а также гарантировалась анонимность полученных данных. После завершения диагностирования все данные были обобщены и занесены в таблицы, с последующим распределением испытуемых по типу личности в соответствии с результатами по шкале экстраверсии.

На основании результатов опросника Айзенка были выделены две группы: экстраверты (10 человек) и интроверты (12 человек). Далее производился сравнительный анализ показателей эмоционального интеллекта по всем шкалам между двумя группами. Обработка полученных данных осуществлялась с применением методов математической статистики. В частности, для оценки различий между двумя независимыми выборками использовался U-критерий Манна-Уитни, который является непараметрическим аналогом t-критерия Стьюдента и применяется в случае, если выборки не соответствуют нормальному распределению или имеют небольшой объём.

Как видно из таблицы 1, практически во всех шкалах экстраверты демонстрируют более высокие показатели по сравнению с интровертами. МЭИ (Межличностный эмоциональный интеллект) - способность понимать эмоции других людей и учитывать их в процессе взаимодействия.

Таблица 1. Средние показатели по шкалам ЭмИн у экстравертов и интровертов.

Шкала ЭмИн	Экстраверты (n=10)	Интроверты (n=12)
Межличностный ЭИ (МЭИ)	51,5	38,8
Внутриличностный ЭИ (ВЭИ)	42,0	49,3
Понимание эмоций (ПЭ)	47,3	41,7
Управление эмоциями (УЭ)	51,1	41,2
Общий ЭИ (ОЭИ)	98,4	82,9

ВЭИ (Внутриличностный эмоциональный интеллект) - способность осознавать и различать собственные эмоциональные состояния. ПЭ (Понимание эмоций) - умение анализировать причины и последствия эмоций, осознавать их значение. УЭ (Управление эмоциями) - способность контролировать и направлять свои эмоции, а также влиять на эмоции других. ОЭИ (Общий эмоциональный интеллект) - интегральный показатель общего уровня развития эмоционального интеллекта. Значения отражают средние сырые баллы по каждой шкале (не в процентной форме). Более высокие показатели указывают на более выраженное развитие соответствующего компонента эмоционального интеллекта.

С целью установления статистически значимых различий между группами по каждой шкале был проведён расчёт U-критерия Манна–Уитни. Результаты анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты U-критерия Манна–Уитни по шкалам ЭмИн.

Шкала ЭмИн	U-эмп.	p-уровень	Интерпретация
МЭИ	120,0	0,000085	Различия значимы
ВЭИ	0,0	0,000080	Различия значимы
ПЭ	119,5	0,000093	Различия значимы
УЭ	120,0	0,000082	Различия значимы
ОЭИ	120,0	0,000086	Различия значимы

Как видно из таблицы 2, шкалы демонстрируют значимые расхождения, подтверждающие более высокие показатели эмоциональной компетентности у лиц с выраженной экстравертированной направленностью.

Интерпретируя полученные результаты, можно заключить, что экстраверты в большей степени склонны к открытому проявлению эмоций, эффективному взаимодействию в межличностной сфере, а также к более успешной регуляции эмоциональных состояний. Их преимущество, вероятно, обусловлено большей социальной активностью, стремлением к взаимодействию, а также эмоциональной выразительностью, что способствует формированию и закреплению навыков эмоционального интеллекта в повседневных ситуациях. Напротив, интроверты, несмотря на способность к глубокому самоанализу, могут сталкиваться с затруднениями в понимании и управлении чужими эмоциями, что снижает их показатели по ряду шкал.

Таким образом, полученные данные подтверждают выдвинутую гипотезу и позволяют сделать вывод о наличии достоверной зависимости между выраженностью интроверсии/экстраверсии и уровнем развития эмоционального интеллекта.

Проведённое исследование позволило установить наличие достоверной взаимосвязи между уровнем эмоционального интеллекта и степенью выраженности интроверсии/экстраверсии. Экстраверты демонстрируют более высокие показатели как по отдельным шкалам эмоционального интеллекта (межличностный, внутриличностный, эмпатия, управление эмоциями), так и по

интегральному показателю общего эмоционального интеллекта. Различия между группами оказались статистически значимыми по всем параметрам, а наиболее выраженные - по обобщённому показателю.

Эти результаты подтверждают выдвинутую гипотезу и соответствуют ряду теоретических положений, согласно которым экстраверты, благодаря своей социальной активности, открытому эмоциональному выражению и склонности к межличностным взаимодействиям, чаще демонстрируют высокий уровень эмоциональной компетентности. В то же время, интроверты, обладая более развитой рефлексией и внутренней устойчивостью, могут испытывать трудности в социальной сфере, что, вероятно, ограничивает развитие у них определённых компонентов эмоционального интеллекта.

Практическая значимость исследования заключается в возможности учитывать тип личности при разработке программ по развитию эмоционального интеллекта, особенно в образовательной и консультативной практике. Актуальным направлением дальнейших исследований может стать изучение влияния других личностных черт - таких как тревожность, нейротизм или тип темперамента - на структуру и динамику эмоционального интеллекта.

Таким образом, результаты настоящей работы подтверждают значимость взаимодействия личностных и эмоциональных компонентов в структуре психики человека и открывают перспективы для более глубокого изучения этих взаимосвязей.

Литература:

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. - М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018.
2. Юнг К.Г. Психологические типы. - М.: Академический проект, 1997.
3. Айзенк Г.Ю. Структура личности и психодиагностика. - СПб.: Питер, 2001.
4. Выскочил Н.А. Детерминанты уровня эмоционального интеллекта //Казанский педагогический журнал. - 2009. - №. 11-12. - С. 123-129.
5. Майер Дж.Д., Саловей П. Эмоциональный интеллект // В кн.: Петровская Л.А. Компетентность в общении. - М.: МГУ, 2007.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. - М., 2006. - 352 с.
7. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследование /Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2004. - С.29-36.

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ У СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ УРОВНЯМИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА

Ульбрих В.А.
Лазарева Е.А.

Высокий темп современной жизни, процессы глобализации и цифровизации оказывают значительное влияние на наше психологическое состояние и здоровье. Рост индивидуализма и социальной мобильности, нарушение связей в

первичных группах ведут не только к нестабильности в обществе, но и к увеличению ощущения одиночества, которое является одной из серьезных и актуальных социальных проблем на сегодняшний день. Ощущение одиночества испытывает каждый человек в определенной мере, но в кризисные моменты жизни оно обостряется и испытывается даже теми людьми, которые имеют широкие социальные связи [1].

Переживание одиночества связано с другой проблемой - стрессом, что оказывает влияние на психологическое благополучие человека и его удовлетворенность жизнью [2]. С одной стороны, когда человек испытывает стресс, у него может возникнуть желание избегать социальных контактов, чтобы справиться с сильными негативными переживаниями. Это приводит к отчуждению от других людей и к ощущению одиночества. С другой стороны, одиночество само по себе является источником стресса. Некоторые из важных ресурсов, способствующих совладанию с проблемами, могут быть недоступны для психологически одинокого человека, в частности, к таким можно отнести внешние. Одинокому человеку сложнее найти поддержку у других людей.

Вышеуказанным проблемам подвержена и молодая часть населения - люди студенческого возраста, в руках которых будущее любой страны. Студенческий возраст, как правило, охватывает промежуток между 18 и 25 годами. Согласно классификации Б.Г. Ананьева этот период входит в раннюю взрослость. Часто люди этого возраста начинают жить отдельно от родителей, что сопровождается обособлением от них и началом самостоятельной жизни [3]. По периодизации Э. Эриксона студенчество также находится на стадии ранней взрослости, где предметом конфликта становится близость или изоляция. В случае неуспешного разрешения конфликта человек может избегать установления тесных взаимоотношений, боясь утратить свое эго, что приводит к глубокому чувству изоляции [3].

В зарубежной психологии проблема одиночества изучалась такими исследователями, как З. Фрейд, К. Хорни, В. Франкл, Э. Пепло, К. Мустакас, Д. Зилбург и др. В российской психологии данной теме посвящали работы А.У. Хараш, Н.Е. Покровский, Г.В. Иванченко Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев, С.Г. Корчагина и др. В казахстанской науке феномен одиночества освещался Б.С. Балапашевой, А.О. Турсынбаевой, Х.А. Шимшек, А.И. Маткаримовой, М.П. Кабаковой, Н.А. Таледжан, Г.К. Сланбековой, К.С. Игембаевой.

Состояние одиночества носит субъективный характер, переживается и воспринимается каждым человеком по-разному. Как пишет в своей статье Г.И. Колесникова, это связано с тем, что зачастую отсутствие близких отношений с окружающими является интерпретацией самого человека, а не объективным фактом [4].

Ситуации стресса вызывают мобилизацию ресурсов человека для адаптации к возникшим условиям. Поведение, направленное на преодоление стрессовых ситуаций, называется совладающим или копинг-поведением.

Термин «coping» переводится с английского как преодоление. В российской психологии этот термин переводили как психологическое преодоление (С.К.

Нартова-Бочавер, В.А. Ташлыков, В.А. Бодров), купирование (Л.С. Китаев-Смык), совладание (Л.И. Анцыферова) [5].

Р. Лазарус и С. Фолкман определяют преодоление как поведение, которое направлено на предотвращение угрозы психологическому благополучию индивида. Согласно их классификации копинг-стратегии разделяются на фокусированные на решении проблемы и фокусированные на эмоциях [6].

Вышесказанное обусловило цель данной работы - выявить копинг-стратегии, используемые студентами 3-4 курсов с различными уровнями переживания одиночества.

В данном исследовании приняли участие студенты 3-4 курсов Карагандинского университета имени академика Е.А. Букетова, Карагандинского технического университета имени А.С. Сагинова и Карагандинского университета Казпотребсоюза. Количество испытуемыхсоставило 30 человек в возрасте от 19 до 22 лет. В исследовании участвовали 15 девушек и 15 юношей. Критериями выборки являлись обучение на старших курсах, не нахождение в браке и отсутствие детей.

С помощью методики «Дифференциальный опросник переживания одиночества» Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева определялся уровень одиночества. Вторая методика - опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкман позволила определить копингс-стратегий, т.е. способы совладания с трудностями в различных сферах психической жизни человека.

Была сформулирована общая гипотеза: существуют различия в выборе копинг-стратегий у юношей и девушек с различными уровнями одиночества.

Частные гипотезы:

1. Девушки чаще, чем юноши выбирают стратегию «Поиск социальной поддержки».

2. Доля девушек со средним уровнем переживания одиночества, выбирающих копинг-стратегию «Принятие ответственности», больше, чем доля юношей.

Показатели одиночества в выборке распределились следующим образом (табл. 1).

Таблица 1. Выраженность показателей общего одиночества у девушек и юношей.

Уровень	Из общего числа испытуемых	Девушки	Юноши
Низкий	46,7% (14 ч.)	40% (6 ч.)	53,3% (8 ч.)
Средний	46,7% (14 ч.)	46,7% (7 ч.)	46,7% (7 ч.)
Высокий	6,6% (2 ч.)	13,3 % (2 ч.)	0%

Как видно в таблице 1, у 40% девушек и 53,3% юношей, участвующих в исследовании, выявлен низкий уровень одиночества. Как среди юношей, так и девушек количество респондентов со средним уровнем составило 46,7%. Среди юношей нет респондентов с высоким уровнем одиночества, но есть среди

девушек – 13,3%, т.е. 2 человека.

Данные по выбору копинг-стратегий девушками и юношами (табл. 2).

Таблица 2. Предпочитаемые копинг-стратегии у студентов с различными уровнями одиночества.

Уровень одиночества	Низкий		Средний		Высокий	
	Девушки	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки	Юноши
Количество испытуемых	6	8	7	7	2	-
Конфронтация	16,7% (1 ч.)	12,5% (1 ч.)	28,6% (2 ч.)	28,6% (2 ч.)	-	-
Дистанцирование	16,7% (1 ч.)	25% (2 ч.)	57,1% (4 ч.)	28,6% (2 ч.)	100% (2 ч.)	-
Самоконтроль	50% (3 ч.)	50% (4 ч.)	42,9% (3 ч.)	71,4% (5 ч.)	100% (2 ч.)	-
Поиск социальной поддержки	50% (3 ч.)	37,5% (3 ч.)	42,9% (3 ч.)	42,9% (3 ч.)	-	-
Принятие ответственности	50% (3 ч.)	62,5% (5 ч.)	71,4% (5 ч.)	28,6% (2 ч.)	50% (1 ч.)	-
Бегство-избегание	-	25% (2 ч.)	42,9% (3 ч.)	14,3% (1 ч.)	50% (1 ч.)	-
Планирование решения проблемы	83,3% (5 ч.)	75% (6 ч.)	57,1% (4 ч.)	42,9% (3 ч.)	-	-
Положительная переоценка	83,3% (5 ч.)	62,5% (5 ч.)	14,3% (1 ч.)	42,9% (3 ч.)	-	-

Для удобства сравнения проранжируем стратегии, выбранные юношами и девушками с низким уровнем переживания одиночества (табл. 3).

У девушек с низким уровнем переживания одиночества преобладают такие копинг-стратегии, как «Планирование решения проблемы» (83,3%) и «Положительная переоценка» (83,3%).

Таблица 3. Предпочитаемые копинг-стратегии у студентов с низким уровнем одиночества.

Уровень одиночества	Низкий		Ранг	
	Девушки	Юноши	Девушки	Юноши
Количество испытуемых	6	8		
Конфронтация	16,7% (1 ч.)	12,5%(1 ч.)	7	8
Дистанцирование	16,7% (1 ч.)	25%(2 ч.)	7	7,5
Самоконтроль	50%(3 ч.)	50%(4 ч.)	4	4
Поиск социальной поддержки	50%(3 ч.)	37,5%(3 ч.)	4	5
Принятие ответственности	50%(3 ч.)	62,5%(5 ч.)	4	2,5
Бегство-избегание	-	25%(2 ч.)	8	7,5
Планирование решения проблемы	83,3%(5 ч.)	75%(6 ч.)	1,5	1
Положительная переоценка	83,3%(5 ч.)	62,5%(5 ч.)	1,5	2,5

«Планирование решения проблемы» является проблемно-ориентированной стратегией, которая заключается в стремлении решить проблему путем анализа ситуации и планирования действий. «Положительная переоценка» - это эмоционально-ориентированная стратегия. Она подразумевает преодоление неприятных переживаний, вызванных проблемой, через рассмотрение ее в качестве источника для роста своей личности.

У юношей с низким уровнем одиночества также преобладают «Планирование» (75%) и «Положительная переоценка» (62,5%), но имеется и стратегия «Принятия ответственности» (62,5%). В группе девушек данная стратегия обладает рангом 4, который также достаточно высок. Значимых различий в выборе данной стратегии юношами и девушками не обнаруживается. Она предполагает то, что человек признает свою роль в возникновении проблемы и принимает ответственность за ее решение.

Полученные результаты можно объяснить тем, что люди с низким уровнем одиночества более социально адаптированы и эмоционально устойчивы, а потому снижение негативных переживаний требуется реже, что способствует рациональному анализу проблемной ситуации, ориентации на ее решение или извлечения из нее пользы.

Наименее предпочитаемыми как у девушек, так и у юношей оказались стратегии «Конфронтация», «Бегство-избегание» и «Дистанцирование», что говорит об отсутствии различий.

Рассмотрим, какие стратегии предпочтительны для девушек и юношей со средними показателями переживания одиночества (табл. 4).

Таблица 4. Предпочитаемые копинг-стратегии у студентов со средним уровнем одиночества.

Уровень одиночества	Средний		Ранг	
	Девушки	Юноши	Девушки	Юноши
Количество испытуемых	7	7		
Конфронтация	28,6% (2 ч.)	28,6%(2 ч.)	7	6
Дистанцирование	57,1%(4 ч.)	28,6%(2 ч.)	2,5	6
Самоконтроль	42,9%(3 ч.)	71,4%(5 ч.)	5	1
Поиск социальной поддержки	42,9%(3 ч.)	42,9%(3 ч.)	5	3
Принятие ответственности	71,4%(5 ч.)	28,6%(2 ч.)	1	6
Бегство-избегание	42,9%(3 ч.)	14,3%(1 ч.)	5	8
Планирование решения проблемы	57,1%(4 ч.)	42,9%(3 ч.)	2,5	3
Положительная переоценка	14,3%(1 ч.)	42,9%(3 ч.)	8	3

У девушек со средним уровнем общего одиночества преобладают «Принятие ответственности» (71,4%), «Планирование решения проблемы» (57,1%) и «Дистанцирование» (57,1%). Последняя стратегия – эмоционально-ориентированная, характеризуется преодолением неприятных переживаний за счет снижения для себя значимости проблемы и уменьшения эмоциональной вовлеченности.

Юноши с таким же уровнем одиночества отдали предпочтение

«Самоконтролю» (71,4%), «Поиску социальной поддержки» (42,9%), «Планированию» (42,9%) и «Переоценке» (42,9%).

Примечательно, что в группе девушек такое же количество, что и юношей выбирает стратегию «Поиск социальной поддержки» (42,9%), но в число предпочитаемых она не вошла. «Самоконтроль» заключается в целенаправленном подавлении и сдерживании эмоций, стремлении снизить их влияние на анализ проблемной ситуации и выбор способа действия в ней. «Поиск социальной поддержки» характеризуется ориентированностью на взаимодействие с другими людьми, ожиданием внимания, совета или сочувствия.

Поскольку на этом уровне одиночества также свойственна социальная и эмоциональная адаптация, то и юноши, и девушки могут больше ориентироваться на решение трудностей, а не на негативные психоэмоциональные состояния. Наличие близких социальных контактов позволяет находить в них ресурс для преодоления сложных жизненных ситуаций.

Довольно часто девушки оказываются более чувствительными, чем юноши, а потому для преодоления эмоциональных нагрузок могут стремиться к снижению значимости проблемы. Юноши же напротив, стремятся подавить и скрыть свои чувства от других, в силу социальных ожиданий.

Таким образом, девушки и юноши со средним уровнем переживания одиночества в целом используют разные копинг-стратегии. Единственной общей стратегией оказалось «Планирование решения проблемы».

Общей наименее предпочитаемой стратегией является «Конфронтация». Юноши реже используют «Бегство-избегание» и «Дистанцирование». У девушек «Положительную переоценку» обладает рангом 8, у юношей – рангом 3. Примечательно, что различия в количестве людей, выбирающих эту стратегию, незначительны, но ранги существенно отличаются.Интересно и то, что 71,4 % девушек предпочитают копинг «Принятие ответственности» - ранг 1, в то время как в группе юношей его выбирают лишь 28,6% - ранг 6, т.е. является наименее предпочитаемым.

Различия в выборе копинга «Принятие ответственности» противоположны результатам, полученным в группе студентов с низким уровнем общего одиночества. Если в группе студентов с низким уровнем переживания одиночества данная стратегия оказывается наиболее предпочитаемой у юношей, то в группе со средним уровнем одиночества у девушек. На это влияет несколько факторов. Во-первых, при низком уровне одиночества негативные переживания ниже, чем при среднем. Поэтому юноши из первой группы могут больше сосредотачиваться на самой проблеме, а не на эмоциях и чаще брать на себя ответственность. Девушки больше, чем юноши, склонны к саморефлексии, что помогает анализировать свои эмоции, чувства и действия, а также осознать свою роль в их проявлении. К тому же,«Принятие ответственности» при чрезмерном использовании может проявляться в самокритике. Если с ростом неприятных переживаний и уровнем одиночества, человек в процессе

рефлексии фокусируется больше на своих недостатках и неудачах, то это тоже может также проявляться в критическом отношении к себе.

В группе юношей, как было отмечено выше, отсутствуют респонденты с высоким уровнем переживания одиночества.

В группе девушек обе респондентки с высоким уровнем предпочитают стратегии «Дистанцирования» и «Самоконтроля». Данные копинги являются эмоционально-ориентированными. Вероятно, при высоком уровне переживания одиночества адаптироваться к переживаниям довольно сложно, а потому человек стремиться минимизировать влияние эмоций, чтобы справиться с болью и изоляцией самостоятельно. Попытка отстраниться от собственных эмоций служит защитным механизмом.

В ходе исследования были выявлены особенности выбора копинг-стратегий юношами и девушками с различными уровнями переживания одиночества. Результаты анализа данных показали следующее:

1. Частично подтвердилась общая гипотеза о том, что существуют различия в выборе копинг-стратегий у девушек и юношей с различными уровнями переживания одиночества.

2. Не подтвердилась гипотеза о том, что девушки чаще, чем юноши выбирают стратегию «Поиск социальной поддержки».

3. Подтвердилась гипотеза о том, что доля девушек со средним уровнем переживания одиночества, выбирающих копинг-стратегию «Принятие ответственности» больше, чем доля юношей.

Также можно сделать выводы о том, что:

1. При низком уровне переживания одиночества в основном выбирают стратегии проблемно-ориентированные, при среднем уровне – оба вида стратегий, при высоком – эмоционально-ориентированные.

2. Большая часть студентов обладает низким и средним уровнем переживания одиночества.

3. Наиболее предпочтительными стратегиями при низком и среднем уровнях переживания общего одиночества являлись «Планирование решения проблемы», «Принятие ответственности» и «Положительная переоценка».

4. Наименее предпочитаемой стратегией во всех группах испытуемых оказалась «Конфронтация».

Практическая значимость нашей работы обусловлена тем, что успешные копинг-стратегии могут стать основой для разработки рекомендаций, направленных на улучшение психологического благополучия студентов. Эти знания также могут быть полезны для педагогов, психологов и родителей в их работе по поддержке молодёжи в процессе их становления в жизни.

Литература:

1. Курицына О.В. Социальный аспект одиночества // Вестник Казанского технологического университета. – 2010. – №3. – С. 320-324.
2. Рогова Е.Е. Взаимосвязь одиночества и эмоционального выгорания у сотрудников скорой медицинской помощи // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – №6. – С.8.
3. Ильин Е.П. Психология взрослости. – СПб: Питер, 2012. – 542 с.

4. Колесникова Г.И. Феномен одиночества: понятие, классификация, экзистенциальный смысл // Фундаментальные исследования. – 2015. – №2. – С. 2024-2027.
5. Коломейцев Ю.А., Корзун С.А. Основные научные подходы к копинг-поведению (совладающему поведению) // Проблемы управления. – 2010. – №2. – 11с.
6. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – №1. – С. 82-118.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ С ЦЕННОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ ЛИЧНОСТИ

Уматов А.Н.
Панченко А.В.

В современных условиях развития цифрового общества, глобализации и трансформации образовательных моделей особую значимость приобретает проблема формирования устойчивой учебной мотивации студентов и её связи с ценностно-профессиональными ориентациями личности. Переход от традиционного образования к гибким индивидуальным траекториям требует высокой степени осознанности и внутренней направленности обучающихся. При этом мотивация обучения выступает не только как фактор успеваемости, но и как фундамент профессионального самоопределения.

Мотивационная сфера личности и её ценностная структура оказывают взаимное влияние, определяя вектор профессионального развития и жизненные цели индивида [1]. Студенты, обладающие устойчивой внутренней мотивацией и четкими ценностно-профессиональными установками, демонстрируют более высокую вовлеченность в образовательный процесс, лучше справляются с академическими трудностями и осознанно подходят к выбору профессии [2].

Целью настоящей статьи является углублённое теоретическое исследование взаимосвязи между учебной мотивацией и ценностно-профессиональными ориентациями студентов.

Учебная мотивация является одной из ключевых категорий в педагогической психологии. Согласно Е.П. Ильину, мотивация представляет собой внутренний процесс, регулирующий направленность, активность и устойчивость поведения субъекта [3]. А.Н. Леонтьев в рамках теории деятельности рассматривает мотивацию как результат опредмечивания потребности, где мотив выступает в качестве субъективно значимого результата, ради которого осуществляется деятельность [4].

Особое значение имеет дифференциация мотивации на внутреннюю и внешнюю. Внутренняя мотивация основывается на интересе к самому процессу познания, а внешняя определяется стремлением к получению вознаграждения (оценки, социального одобрения и т.д.). Как подчеркивают Д. Деси и Р. Райан в теории самодетерминации, внутренняя мотивация способствует большей

автономности, инициативности и удовлетворенности жизнью [5].

Системный подход к мотивации предлагает А.К. Маркова, определяя её как совокупность потребностей, целей, интересов и установок, определяющих поведение человека в учебной деятельности. Таким образом, мотивация обучения рассматривается как сложное образование, включающее когнитивные, аффективные и поведенческие компоненты [6].

Ценности занимают центральное место в системе регуляции поведения личности. По определению М. Рокича, ценности - это устойчивые убеждения, определяющие предпочтительные цели и способы поведения. В профессиональном контексте они формируют ядро профессиональной идентичности, влияя на мотивацию, цели и действия [7].

Ценностно-профессиональные ориентации представляют собой совокупность установок, убеждений и предпочтений, определяющих отношение личности к профессии, трудовой деятельности и профессиональным целям. Исследователи (Е.А. Климов, С.А. Хмара, И.Е. Емельянова) выделяют три компонента в их структуре: когнитивный (осознание профессиональных ценностей), эмоциональный (личностное переживание ценностей) и поведенческий (готовность действовать в соответствии с ними) [8, 9, 10].

Среди ключевых профессиональных ценностей выделяют:

- Терминальные (цели): профессиональная самореализация, социальная значимость профессии, материальное благополучие.
- Инструментальные (средства): профессиональная компетентность, ответственность, этика [8,9,10].

Ценности формируют устойчивые ориентиры, способствующие личностной и профессиональной самоактуализации, особенно в период обучения в вузе, когда происходит активное становление идентичности.

Согласно современным исследованиям, мотивация и ценности находятся в тесной взаимосвязи. Учебная мотивация формируется под влиянием системы ценностей, отражающих личностное отношение к знаниям, труду и профессиональной деятельности. Гипотетически можно выделить две группы студентов:

1. **Студенты с доминирующей внутренней мотивацией,** у которых в ценностной сфере преобладают установки на самореализацию, познание и общественную полезность. Они демонстрируют высокую включённость в учебный процесс, стремление к профессиональному развитию, самостоятельность в обучении.
2. **Студенты с преобладанием внешней мотивации**, ориентированные на материальные и статусные ценности. Их поведение чаще носит ситуативный и реактивный характер, они зависят от внешних стимулов, таких как оценки и одобрение окружающих.

Таким образом, ценностно-профессиональные ориентации можно рассматривать как опосредующий фактор, связывающий мотивационную сферу с профессиональным поведением личности.

Для эмпирической проверки гипотезы о взаимосвязи учебной мотивации с

ценностно-профессиональными ориентациями студентов была использована **Шкала академической мотивации (ШАМ)** - диагностический инструмент, разработанный на основе теории самодетерминации Д. Деси и Р. Райана и адаптированный для русскоязычной образовательной среды. ШАМ позволяет дифференцировать типы мотивации: внутреннюю, внешнюю (экстернальную), интроецированную и амотивацию. В исследовании приняли участие 30 студентов 2-3 курса психологического факультета. Обработка данных показала следующие средние значения. (табл. 1).

Таблица 1. Средние значения и стандартные отклонения по видам учебной мотивации студентов (по методике ШАМ, N = 30).

Тип мотивации	Среднее значение	Стандартное отклонение
Внутренняя мотивация	38,4	7,3
Мотивация самоуважения	12,2	1,9
Интроецированная мотивация	11,6	2,7
Экстернальная мотивация	11,3	3,1
Внешняя мотивация (в сумме)	34,9	6,2
Амотивация	11,9	2,6

У большинства студентов доминирует внутренняя учебная мотивация**,** связанная с познавательным интересом, стремлением к саморазвитию и осмысленной профессиональной самореализации. Эти результаты согласуются с положениями теории деятельности А.Н. Леонтьева, где основой мотивированной деятельности выступает осознанная цель, опредмеченная в виде личностно значимого результата [11].

Одновременно умеренные показатели экстернальной мотивации и низкие уровни амотивации свидетельствуют о наличии у студентов также социальных и материальных ожиданий, но не являющихся ведущими. Это подтверждает классификацию Л.И. Божович, где наряду с познавательными мотивами выделяются мотивы социального характера (похвала, признание, статус) [12]. Таким образом, внутренняя мотивация статистически преобладает**,** а её содержание у испытуемых включает в себя компоненты, отражающие профессиональные и личностные ценности. Студенты, ориентированные на саморазвитие, также чаще проявляли установки на профессиональную полезность, компетентность и ответственность - компоненты, включаемые в структуру профессиональных ценностей по Е.А. Климову и И.Е. Емельяновой.

Полученные результаты позволяют утверждать, что тип учебной мотивации определяет характер профессиональных ценностей личности. При доминировании внутренней мотивации усиливаются терминальные ценности: профессиональная самореализация, общественная значимость труда, стремление к компетентности. В то же время экстернальная мотивация связана преимущественно с ориентацией на социальный успех, материальную стабильность и одобрение со стороны окружения, что коррелирует с данными М. Рокича о функциональной природе ценностей.

Теоретически эта взаимосвязь подтверждается концепцией Д.А. Леонтьева о ценностно-смысловой регуляции поведения, в которой мотивация формируется на основе личностных смыслов, интегрированных в систему жизненных целей и установок.

Результаты исследования демонстрируют наличие чёткой взаимосвязи между учебной мотивацией студентов и их ценностно-профессиональными ориентациями. Доминирование внутренней мотивации у студентов коррелирует с ценностями профессионального роста, личностного развития и социальной значимости профессии. Таким образом, мотивационно-ценностный профиль личности может служить показателем готовности к профессиональному самоопределению и устойчивому профессиональному становлению.

Практическое значение результатов заключается в возможности разработки программ психолого-педагогического сопровождения студентов, направленных на развитие внутренних мотивов, формирование устойчивых профессиональных ценностей и осознанного отношения к будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Леонтьев Д.А. Психология смысла. – М.: Смысл, 2003. – 511 с.
2. Емельянова И.Е. Профессионально-ценностные ориентации будущего учителя. – Воронеж: Воронежский ГПУ, 2016. – 132 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2011. – 512 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Смысл, 2006. – 303 с.
5. Лабзова И.Ю. Теория самоопределения и её применение в зарубежной образовательной практике // Психология и педагогика. – 2017. – №9. – С. 12–17.
6. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 175 с.
7. Рокич М. Человеческие ценности. – М.: Рефл-Бук, 2001. – 320 с.
8. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004. – 224 с.
9. Емельянова И.Е. Профессионально-ценностные ориентации будущего учителя. – Воронеж, 2016. – 132 с.
10. Хмара С.А. Формирование профессиональных ценностей у студентов педагогических вузов. – Минск, 1996. – 143 с.
11. Леонтьев Д.А. Современная психология мотивации. – М.: Смысл, 2002. – 383 с.
12. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 383 с.

КОМПАРАТИВИСТИКА ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ТРАНСФОРМАЦИЯ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

Филатов Ф.Р.
Капбасова Г.Б.

Современное общество переживает очередной этап научно-технической трансформации, в центре которой находится искусственный интеллект. За

последние годы искусственный интеллект всё активнее внедряется в образовательную среду, охватывая обучение, контроль знаний, сопровождение студентов и организацию учебного процесса. Такие изменения требуют внимательного изучения их воздействия на когнитивные особенности личности студентов.

Когнитивные способности представляют собой совокупность психических процессов, обеспечивающих восприятие, переработку, сохранение и воспроизведение информации. К ним относятся память, внимание, мышление, восприятие, речь, воображение и другие познавательные функции [1]. Рост интереса к влиянию искусственного интеллекта на эти процессы обусловлен стремлением специалистов в области психологии и педагогики к оценке эффективности цифровых образовательных технологий. Особенно остро эта проблема проявляется в условиях цифровизации университетской среды Казахстана, России и других стран СНГ [2].

Цель настоящей статьи - компаративистика искусственного интеллекта и трансформация когнитивных функций студентов.

Термин «искусственный интеллект» (artificial intelligence) был впервые введён Дж. Маккарти в 1956 году на конференции в Дартмуте, где он определил искусственный интеллект как направление, связанное с созданием интеллектуальных машин [3]. Изначально исследования сосредотачивались на моделировании логического мышления и решении задач, позднее началось активное развитие экспертных систем, машинного обучения и нейросетей. Сегодня искусственный интеллект широко используется в различных сферах, включая образование, где он стал инструментом когнитивной поддержки.

В России интерес к искусственному интеллекту начал формироваться в 1960–70-х годах. Значительный вклад внёс В.М. Глушков, заложивший основы кибернетических систем и концепции искусственного разума [4]. В XXI веке наблюдается активное внедрение искусственного интеллекта в образовательные практики российских вузов - от интеллектуальных обучающих систем до персонализированных цифровых платформ.

Казахстан также ориентирован на цифровую трансформацию. В рамках государственной программы «Цифровой Казахстан» (2017) развитие ИИ обозначено как приоритетное направление, включая образовательную отрасль. Современные казахстанские исследователи, в числе которых Ж.С. Сулейменова и Д.А. Сартаева, подчёркивают важность психологической адаптации студентов к цифровым изменениям и взаимодействию с искусственным интеллектом [5].

К числу ключевых когнитивных функций, имеющих особое значение в процессе обучения, относятся произвольное внимание, критическое и логическое мышление, кратковременная и долговременная память. Исследования показывают, что успешность усвоения знаний напрямую зависит от уровня развития этих функций [6].

Когнитивное развитие студентов определяется как индивидуальными и возрастными особенностями, так и условиями образовательной среды.

Искусственный интеллект, как часть этой среды, может оказывать как положительное, так и потенциально отрицательное влияние на познавательные процессы.

Научные взгляды на внедрение искусственного интеллекта в образование неоднозначны. С одной стороны, искусственный интеллект усиливает познавательную активность, с другой - создаёт риски когнитивных искажений. Ниже представлены основные направления влияния искусственного интеллекта, освещённые в научной литературе.

По мнению некоторых ученых, занимающихся проблемой искусственного интеллекта, существуют положительные стороны. Во-первых, искусственный интеллект способствует персонализации образовательного процесса - интеллектуальные системы адаптируются к индивидуальному уровню подготовки и скорости восприятия студентов, что способствует развитию памяти, внимания и логики [7]. Во-вторых, ИИ-технологии способствуют формированию критического и аналитического мышления, взаимодействие с ИИ-платформами помогает обучающимся развивать навыки рассуждения, аргументации и саморефлексии [8]. По мнению Popenici и Kerr, искусственный интеллект также может стимулировать творческое мышление за счёт визуального и интерактивного контента, расширяющего границы воображения [9].

Применение искусственного интеллекта, на взгляд некоторых исследователей, влияет на когнитивные способности обучающихся негативно. Среди потенциальных рисков выделяется развитие клипового мышления - поверхностного восприятия информации, вызванного избытком быстро сменяющихся стимулов, которое может привести к снижению концентрации внимания [10]. Отмечается и формирование когнитивной инертности - тенденции к передаче умственной деятельности искусственному интеллекту, что снижает самостоятельность мышления и ухудшает память в условиях информационной перегрузки [11]. Д.А. Сартаева подчёркивает, что без методического сопровождения цифровизация образования может снижать познавательную мотивацию студентов и формировать зависимость от технологий [5].

Существуют исследования B. Woolf и V. Aleven, рассматривающих искусственный интеллект как средство развития метакогниции и саморегуляции [12], в то время как Е.В. Бондаревская и В.А. Сластенин подчёркивают необходимость педагогического контроля для поддержания аналитического мышления [13]. Ж.С. Сулейменова отмечает двойственную природу искусственного интеллекта: он может как мотивировать студентов, так и дезорганизовывать их познавательную деятельность [5].

Таким образом, современные подходы к данной теме различаются. Некоторые ученые акцентируют внимание на функциональных преимуществах искусственного интеллекта для познавательной активности, тогда как другие исследователи, напротив, обращают внимание на вопросы саморегуляции, цифровой усталости и мотивации. Казахстанская научная школа всё активнее

исследует влияние цифровых технологий, включая искусственный интеллект, на образовательный процесс. Результаты теоретических исследований представлены в таблице 1.

Таблица 1. Положительные и отрицательные аспекты влияния искусственного интеллекта на когнитивные способности студентов.

Положительные аспекты	Отрицательные аспекты
Индивидуализация обучения	Повышенный риск клипового мышления
Развитие критического и логического мышления	Снижение мотивации к самостоятельному решению задач
Содействие креативности и воображению	Цифровая перегрузка и утомляемость
Расширение познавательной среды	Поверхностное восприятие информации
Повышение учебной вовлечённости	Формирование цифровой зависимости

Итак, из таблицы 1 видно, что применение искусственного интеллекта влияют на ключевые когнитивные функции, приводящие к цифровой зависимости [14, 15, 16, 17].

Таким образом, анализ теоретических источников демонстрирует амбивалентное влияние искусственного интеллекта на когнитивное развитие студентов. С одной стороны, технологии открывают новые горизонты в индивидуализации и усилении познавательной активности. С другой - при неструктурированном использовании они могут вызывать снижение мотивации, фрагментарность мышления и ослабление ключевых функций.

Литература:

1. Popenici S.A.D., Kerr, S. Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. // Research and Practice in Technology Enhanced Learning. - https://telrp.springeropen.com/articles/10.1186/s41039-017-0062-8
2. Azevedo R., Aleven V. Metacognition and Learning Technologies: An Over view of Current Interdisciplinary Research // In International Handbook of Metacognition and Learning Technologies. - https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-1-4419-5546-3_1.pdf
3. Памяти академика Евгении Васильевны Бондаревской (01.01.1931-28.05.2017) // Вестник ПетрГУ. - 2017. - №3. - С. 148-150.
4. Сластенин В.А. Педагогика. - М.: Издательский центр Академия, 2013. - 576 с.
5. Suleimenova Zh.T., Pristupa E.N., Vasilieva A.V. Formation of Students' Media Culture in the Conditions of Digitalization of Education in Kazakhstan // In Digital Transformation of Education and Artificial Intelligence Application -https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-46525-3_41
6. Suleimenova Zh. The cognitive structure of the word-formation system and methodological issues of teaching of the Kazakh language // Cypriot Journal of Educational Science. - 2021. - №16(6). -P 3387-3395. - DOI:10.18844/cjes.v16i6.6586
7. Baker R.S.J., Corbett A.T., Aleven V. More accurate student modeling through contextual estimation of slip and guess probabilities in Bayesian knowledge tracing // In Intelligent Tutoring Systems: 9th International Conference, 2008. - P. 406–415.
8. Roll I., Aleven V., McLaren B.M., Koedinger K.R. Improving students' help-seeking skills using metacognitive feedback in an intelligent tutoring system // Learning and Instruction. - 2021. – №21(2). - P. 267-280.

9. Koedinger K.R., Aleven V. Exploring the assistance dilemma in experiments with cognitive tutors // Educational Psychology Review. - 2007. - №19. - P. 239-264.
10. Aleven V., McLaren B.M., Sewall J., Koedinger K.R. A new paradigm for intelligent tutoring systems: Example-tracing tutors // International Journal of Artificial Intelligence in Education. - 2009. - №19(2). -P. 105-154. -
11. Beknazarova U., Saduakasuly Z., Suleimenova Z., Saryshova K., Abasilov A. The conceptual metaphor of "Life is a journey" in Kazakh cognition // Opción: Revistade Ciencias Humanas y Sociales. – 2020. - №78. - P 78-92.
12. Aleven V., McLaughlin E.A., Glenn R.A., Koedinger K.R. Instruction based on adaptive learning technologies // In Handbook of Research on Learning and Instruction. - https://scholar.google.com/citations?hl=en&user=ztkfnCsAAAAJ.
13. Aleven V., Stahl E., Schworm S., Fischer F., Wallace R. Help seeking and help design in interactive learning environments // Review of Educational Research. – 2003. - №73(3). - P. 277-320.
14. Aleven V., McLaren B., Roll I., Koedinger K.R. Toward meta-cognitive tutoring: A model of help-seeking with a cognitive tutor // International Journal of Artificial Intelligence in Education. – 2006. - №16(2). - P.101-128.
15. Sampson D., Ifenthaler D., Spector J.M., Isaias P. Digital technologies: Sustainable innovations for improving learning and teaching. - https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-98572-5
16. Sadykova G., Karpov A. Cognitive load in online learning: Case study from Kazakhstan // International Journal of Emerging Technologies in Learning, - 2021. - №16(2). - P.101-114. - https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/15607
17. Suleimenova Zh.T. The influence of digital technologies on the transformation of cognitive abilities among Kazakhstan students. // Kazakhstan Journal of Educational Research. - 2022. - №4(1). - P.25-40. - https://www.kazedu.kz/journal/article/view/502

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ У ЛИЦ С РАЗЛИЧНЫМИ РЕЛИГИОЗНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ

Филяева Д.А.
Лазарева Е.А.

К настоящему времени в психологии накоплена богатая эмпирическая база исследований и показано, что стресс – это многоплановое, многоуровневое психологическое явление, характеризующееся динамичностью, длительностью и интенсивностью. Актуальность исследований по изучению механизмов и последствий стресса подчеркивается практически всеми ведущими специалистами, работающими в этой области. В нынешнее время феномен стресса имеет большую актуальность в обществе. Это объясняется тем, что возрастание темпа и уровня жизни человека, рост требований к нему в профессиональной и личной сферах, а также воздействие «информационного бума» оказывают огромное влияние на переживания индивида, которые в свою очередь воздействуют на его самочувствие, поведение и деятельность. Изучение механизмов и последствий стресса подчеркивается практически всеми ведущими специалистами, работающими в этой области, независимо от научного направления. Так, А.М. Вейн более двух десятилетий назад писал о

том, что основные хронические заболевания современности возникают на фоне эмоционального неблагополучия, острого или хронического стресса. По оценкам некоторых западных экспертов, 70% заболеваний связаны со стрессом.

Растущий интерес к религиозным вопросам в текущем мире обусловлен, в частности, увеличением чувства нестабильности. Как отмечается в национальном докладе «Молодежь Казахстана – 2022», 18% молодых людей, принявших участие в опросе о религии и убеждениях, говорят о ценности религии. Доля респондентов, называющих религию ценностью, растет, поскольку в 2021 году на этот вопрос утвердительно ответили 16,2% респондентов [1].

Понятие стрессоустойчивости представляет собой совокупность личностных качеств, позволяющих работнику переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (перегрузки), обусловленные особенностями профессиональной деятельности, без особых вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья [2].

Под стрессоустойчивостью также подразумевается способность человека справляться со стрессом, при этом поддерживая свою работоспособность и психическое благополучие [3].

Стрессоустойчивость обеспечивает работоспособность, эмоциональную стабильность, саморегуляцию человека. В нынешней, динамичной на изменения реальности, формирование устойчивости к стрессу приобретает характер не только желательного, но и критически важного навыка.

Согласно определению У. Джеймса, религия представляет собой личные чувства, действия и опыт индивида, а также его отношение к тому, что он считает божественным [4]. Э. Фромм предлагает более обширное толкование религии, рассматривая её как любую систему убеждений, которая служит основой для осмысленной жизни человека и становится предметом его преданного служения [5].

О.В. Сучкова определяет религиозность как «социально-психологическую характеристику личности, которая отражает её субъективное восприятие и степень принятия религиозных элементов, проявляющихся в сознании и действиях человека» [6].

Д.О. Смирнов рассмотрел религиозность через призму религиозной активности, которая представляет собой сложное и многогранное психологическое явление. Оно характеризуется как степень реализации индивидом своих трансцендентных, теистических и религиозных намерений в окружающем мире. Эти намерения направлены на установление связи с Божественным и выражаются через веру в сверхъестественное, а также в специфических нуминозных переживаниях, ритуальных действиях и общем поведении [7].

С. Московичи рассматривает религиозность личности в рамках социальной психологии. Он изучает не только воздействие общества на развитие религиозности, но и влияние религиозных убеждений на социально-психологические процессы, отмечая, что религиозность может быть

источником психической энергии.

Умение справляться со стрессом и религиозные убеждения – это значимые элементы психической деятельности индивида, существенно влияющие на приспособление к сложным жизненным обстоятельствам. Стрессоустойчивость и религиозность воздействуют на психологическое состояние, эмоциональный комфорт и взаимодействие с обществом.

Таким образом, религиозность наряду со стрессоустойчивостью может рассматриваться в качестве потенциального ресурса, оберегающего психическое благополучие.

Теоретико-методологической основой нашего исследования стали положения и концепции Г. Селье, Р. Лазаруса, а также труды Б.Г. Ананьева, Е.П. Ильина, Я. Рейковского, Л.М. Митиной, в чьих работах отражена проблематика стресса и стрессоустойчивости. Также мы опирались на концепцию Г. Олпорта, работы С Московичи, О.В. Сучковой, Д.О. Смирнова, У. Джеймса, Э. Фромма, К. Юнга, А. Маслоу, Р. Мэй, Д.М. Угриновича и др., в которых раскрываются вопросы религиозности и религиозных ориентаций.

Вышесказанное позволило нам сформулировать следующую цель исследования: исследовать стрессоустойчивость у лиц с внешней и внутренней религиозной ориентацией. Объектом исследования была выбрана личность юношей и девушек 18-25 лет. Предметом исследования является стрессоустойчивость, религиозные ориентации. Гипотезой исследования является наличие различий в уровне стрессоустойчивости у лиц с различными религиозными ориентациями. Методиками исследования являлись Бостонский тест на стрессоустойчивость, направленный на выявление способности людей справляться с различными стрессовыми ситуациями, их реакции на стрессы и способности к адаптации; и шкала религиозной ориентации Г. Олпорта, позволяющая определить четыре типа религиозных ориентаций: внешняя, внутренняя, непоследовательная, нерелигиозная.

Итак, в таблице 1 представлено соотношение 4х типов религиозности в нашей выборке.

Таблица 1. Соотношение 4х типов религиозных ориентаций.

Тип религиозной ориентации	Общее количество испытуемых	Юноши	Девушки
Внешняя	33,3% (10 чел)	50% (5 чел)	50% (5 чел)
Внутренняя	-	-	-
Непоследовательная	66,7% (20 чел)	50% (10 чел)	50% (10 чел)
Нерелигиозная	-	-	-

Рассматривая полученные данные, можно заметить разделение испытуемых на две группы: одни придерживаются внешней религиозности, а другие демонстрируют религиозную неопределенность. Причем, большинство респондентов скорее склонны к этой самой непоследовательности, что может свидетельствовать о не устоявшемся отношении к вере.

Интересно, что в обеих группах (как у тех, кто показывает внешнюю религиозность, так и у тех, кто неустойчив в религиозных вопросах) наблюдается одинаковое соотношение юношей и девушек. Получается, что религиозные взгляды, по крайней мере в этом исследовании, никак не связаны с полом. И юноши, и девушки в равной степени представлены в каждом из типов религиозной ориентации. Также не выявлено ни выраженной религиозной приверженности, ни абсолютного отрицания религии среди респондентов. Возможно, это свидетельствует о том, что религиозные взгляды современной молодежи формируются скорее под влиянием внешних факторов и социальных норм, чем на основе личных, глубоко укоренившихся убеждений. Также возможно, что требуется расширить выборку для получения более убедительных результатов.

Далее, стрессоустойчивость участников исследования представлена на рисунке 1.

В выборке из 30 человек наименее представлены респонденты с очень низким уровнем стрессоустойчивости (1 чел). Значительное число опрошенных (8 чел) также характеризуется недостаточной сопротивляемостью стрессу, что говорит об их слабой переносимости напряжения. Наиболее распространенным среди респондентов является средний уровень устойчивости к стрессу (17 чел). Большая часть участников демонстрирует умеренную стрессоустойчивость, что отражает сбалансированный ответ на стрессовые факторы.

Наименее распространенным является высокий уровень стрессоустойчивости (4 чел). Эти люди демонстрируют хорошую сопротивляемость стрессу, эффективно преодолевают трудности, сохраняют спокойствие и адаптируются в сложных ситуациях.

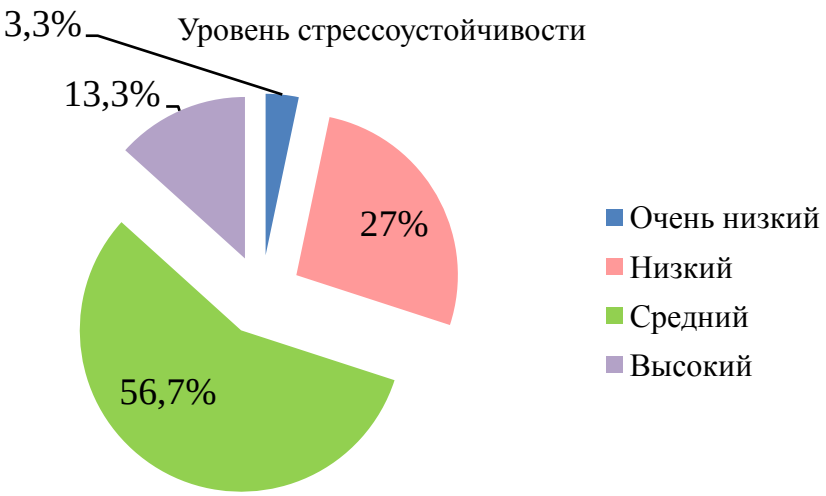


Рисунок 1. Выраженность стрессоустойчивости в выборке (в %)

Далее посмотрим результаты в разнице уровня стрессоустойчивости у юношей и девушек (рис. 2).

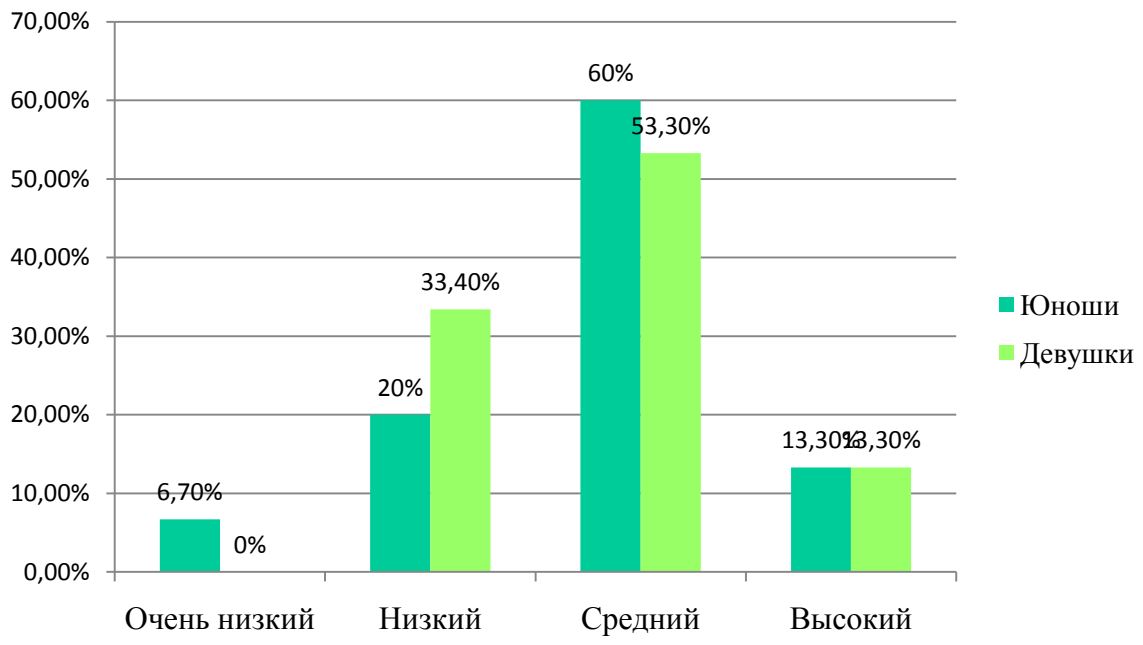


Рисунок 2. Стрессоустойчивость у юношей и девушек (в %)

Юноши склонны проявлять крайне слабую устойчивость к стрессу чаще, чем девушки. Незначительный уровень стрессоустойчивости, напротив, более характерен для девушек. В обеих группах преобладает средний показатель, однако у юношей он немного выше, чем у девушек. Высокий уровень стрессоустойчивости встречается примерно с одинаковой частотой как у юношей, так и у девушек.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что гендерная принадлежность не является определяющим фактором в религиозных убеждениях, поскольку вариации в устойчивости к стрессу не связаны с преобладанием конкретной религиозной ориентации. Использовав критерий Фишера, различий по низкому уровню стрессоустойчивости не выявлено. По среднему уровню и высокому различий также нет.

Далее рассмотрим стрессоустойчивость по типам религиозной ориентации (табл. 2).

Таблица 2. Стрессоустойчивость по типам религиозной ориентации.

Внешняя (всего 10 человек)	Непоследовательная (всего 20 чел)
Очень низкая - нет	Очень низкая - 1 ч, 5%
Низкая - нет	Низкая - 8 чел, 40%
Средняя - 6 чел, 60%	Средняя - 11 чел, 55%
Высокая - 4 чел, 40%	Высокая - нет
Преобладает средняя и высокая стрессоустойчивость	Преобладает низкая и средняя стрессоустойчивость

Проанализировав результаты, отраженные в таблице, замечена тенденция к тому, что лица с непоследовательной религиозной ориентацией чаще характеризуются низким уровнем стрессоустойчивости (9 чел), чем лица с

внешней религиозной ориентацией (0 чел). По среднему уровню стрессоустойчивости нет различий. Также имеется тенденция, что лица с внешней религиозной ориентацией чаще характеризуются высокой стрессоустойчивостью (4 чел), чем лица с непоследовательной религиозной ориентацией (0 чел).

Далее рассмотрим результаты измерения стрессоустойчивости у лиц с внешней религиозной ориентацией в половом аспекте (табл. 3).

Таблица 3. Стрессоустойчивость у юношей и девушек с внешней религиозной ориентацией.

Уровень стрессоустойчивости	Лица с внешней религиозной ориентацией	
	Юноши	Девушки
Очень низкий	-	-
Низкий	-	-
Средний	60% (3 чел)	60% (3 чел)
Высокий	40% (2 чел)	40% (2 чел)

И у юношей, и у девушек наблюдается схожее распределение уровней стрессоустойчивости: преобладание среднего уровня и меньшее количество людей с высоким уровнем. Это может указывать на определенное сходство в восприятии и реакциях на стресс у лиц с внешней религиозной ориентацией, возможно, обусловленное общими факторами, такими как возраст, социальное окружение или религиозное воспитание.

Итак, данные результаты выявляют отсутствие различия в уровнях стрессоустойчивости между юношами и девушками с внешней религиозной ориентацией.

Обратимся к результатам по стрессоустойчивости у юношей и девушек с непоследовательной религиозной ориентацией (табл. 4).

Таблица 4. Стрессоустойчивость у юношей и девушек с непоследовательной религиозной ориентацией.

Уровень стрессоустойчивости	Лица с непоследовательной религиозной ориентацией	
	Юноши	Девушки
Очень низкий	10% (1 чел)	-
Низкий	30% (3 чел)	50% (5 чел)
Средний	60% (6 чел)	50% (5 чел)
Высокий	-	-

Анализ представленных данных в таблице 2 и 3 позволяет заключить, что люди, характеризующиеся экстернальной религиозной направленностью, проявляют большую сопротивляемость стрессу в сравнении с теми, чья религиозность непоследовательна.

У лиц с внешней религиозной мотивацией не выявлено низких или экстремально низких показателей стрессоустойчивости. Все обследуемые

демонстрируют либо умеренный (3 юноши и 3 девушки), либо выраженный уровень устойчивости к стрессовым факторам (2 юноши и 2 девушки).

В противоположность этому, в группе с непоследовательной религиозной ориентацией не обнаружено участников с высокими показателями стрессоустойчивости. В этой группе присутствуют индивиды с экстремально низким уровнем (1 юноша), низким уровнем (3 юноши и 5 девушек) и средним уровнем стрессоустойчивости (6 юношей и 5 девушек).

Данный факт указывает на тенденцию к тому, что люди с внешней религиозной ориентацией в целом лучше адаптируются к стрессовым ситуациям.

Так, эмпирическое исследование выявило различия в стрессоустойчивости между людьми с различной религиозностью. Люди с внешней религиозностью демонстрировали средний или высокий уровень стрессоустойчивости, что может указывать на роль религиозных практик в формировании стратегий преодоления трудностей. Люди с непоследовательной религиозностью показали более низкий уровень стрессоустойчивости, что может быть связано с нестабильностью убеждений и отсутствием четких механизмов преодоления стресса. Нерелигиозные участники демонстрировали признаки внешней или непоследовательной религиозности, что указывает на возможное несоответствие самоопределения реальной религиозной практике.

Поскольку исследование несло поисковый характер, мы предположили различия в стрессоустойчивости у лиц с различными религиозными ориентациями и также дополнительно рассматривали различия в стрессоустойчивости между мужчинами и женщинами. В итоге получились такие результаты:

- данные результаты выявляют отсутствие различия в уровнях стрессоустойчивости между юношами и девушками с внешней религиозной ориентацией;
- имеется тенденция к тому, что лица с непоследовательной религиозной ориентацией чаще характеризуются низким уровнем стрессоустойчивости, чем лица с внешней религиозной ориентацией;
- имеется тенденция, что лица с внешней религиозной ориентацией чаще характеризуются высокой стрессоустойчивостью, чем лица с непоследовательной религиозной ориентацией;
- гендерная принадлежность не является определяющим фактором в религиозных убеждениях, поскольку вариации в устойчивости к стрессу не связаны с преобладанием конкретной религиозной ориентации.

Различия в уровне стрессоустойчивости наблюдаются, следовательно, гипотеза подтвердилась на уровне тенденций.

Таким образом, религиозная ориентация может играть роль в формировании стрессоустойчивости. Внешняя религиозность коррелирует с более высокой стрессоустойчивостью. Это подчеркивает важность различия между формальной принадлежностью и внутренними убеждениями, что влияет на психоэмоциональное состояние и устойчивость к стрессу. Исследование

вносит вклад в изучение связи религиозности и стрессоустойчивости и может быть полезно для дальнейших исследований.

Литература:

1. Национальный доклад «Молодежь Казахстана - 2022»: Официальный сайт. - Астана, 2022. -384 с.
2. Дружинин Н.Е. Словарь по профориентации и психологической поддержке. – Кемеровский областной центр профессиональной ориентации молодежи и психологической поддержки населения, Томский центр профессиональной ориентации, 2003.
3. Сурай Т.В. Стрессоустойчивость: понятие и формирование // Концепт. - 2016. - С. 866-870.
4. Джеймс У. Многообразие религиозного опыта. - М.: Политиздат, 1993. - 480 с.
5. Фромм Э. Душа человека. - М.: Республика, 1992. - 252 с.
6. Выщенко А.В. Психологическая функция религии - обеспечение безопасности для верующей молодежи // Современные проблемы науки и образования. - 2008. - № 1. - С. 84-89.
7. Смирнов Д.О. Религиозная активность в структуре интегральной индивидуальности: дис.…канд. психол. наук: 19.00.01. - Пермь, 2001. - 186 с.

5. ПСИХОЛОГИЯДАҒЫ ПРАКТИКАЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕР (МАГИСТРАНТТАР, АСПИРАНТТАР, ДОКТОРАНТТАР ҮШІН)
5. ПРАКТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ (ДЛЯ МАГИСТРАНТОВ, АСПИРАНТОВ, ДОКТОРАНТОВ).

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ «ОБРАЗА ПСИХОЛОГА» У ЛИЦ МОЛОДОГО И ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА

Алина М.Т.
Альгожина А.Р.

Роль психолога в современном обществе неуклонно возрастает. Он становится незаменимым помощником в решении самых разных проблем – от межличностных конфликтов до глубоких личностных кризисов. Формирование образа психолога – довольно сложный процесс, зависящий от множества факторов, среди которых культура, уровень образования и, что особенно важно, возрастная группа воспринимающего. Данное исследование посвящено теоретическому анализу различий в восприятии образа психолога представителями молодого и зрелого возрастов, особенно в контексте Казахстана.

Исторически сложилось так, что в Казахстане обращение за психологической помощью долгое время было связано с определенным стигматизмом, что, безусловно, повлияло на формирование общественного мнения. Традиционные ценности, отношение к авторитетам и уровень доверия к социальным институтам – все это играет существенную роль в восприятии психолога. Рассмотрим особенности восприятия образа психолога у представителей зрелого возраста. Для них обращение к психологу может быть связано с определенными социальными барьерами. Сформированные годами стереотипы могут ассоциировать психологическую помощь со слабостью, признаками «ненормальности» или даже социальной стигматизации. Это связано с тем, что поколение зрелых людей воспитывалось в условиях, когда вопросы психического здоровья обсуждались значительно меньше, чем сейчас. Более того, уровень доверия к новым социальным институтам и специалистам у этого поколения может быть ниже, чем у молодежи, что также влияет на формирование образа психолога. Молодое же поколение, выросшее в более открытой и толерантной к вопросам ментального здоровья среде, демонстрирует совершенно иное отношение. Современное общество все больше говорит о важности психологического благополучия. Для них обращение к психологу не несет того же негативного оттенка, что и для предыдущего поколения.

Значительное влияние на формирование образа психолога оказывают средства массовой информации. Киноиндустрии, социальные сети и блоги – все эти источники постоянно транслируют различные образы психологов. Молодое

поколение, активно потребляющее медиа-контент, подвергается как позитивному, так и негативному влиянию. С одной стороны, оно встречает образы эмпатичных, понимающих специалистов, готовых помочь. С другой стороны, медиа-пространство может формировать искаженные представления, например, образ всезнающего «гуру» или даже манипулятора.

Актуальность данного исследования продиктована острой необходимостью разобраться в существенных различиях восприятия профессии психолога представителями разных возрастных групп – молодого и зрелого поколения.

Целью научной статьи является проведение глубокого теоретического анализа научной литературы, посвященной проблеме формирования «образа психолога» в различных возрастных группах. Для достижения поставленной цели исследователи ставят перед собой ряд конкретных задач: во-первых, необходимо дать определение понятию «образа психолога», раскрывая его многогранность и сложность; во-вторых, необходимо провести анализ факторов, оказывающих влияние на формирование представлений о психологе у молодых людей и людей зрелого возраста.

Методологическая основа исследования базируется на сравнительном анализе существующих теоретических моделей и эмпирических данных, полученных из многочисленных казахстанских и зарубежных академических источников. При отборе источников приоритет отдается научным публикациям, непосредственно посвященным проблеме формирования образа психолога в разных возрастных группах.

В результате анализа отечественной и зарубежной литературы, образ психолога понимается как нечто разностороннее и сложное. Это не просто набор профессиональных навыков и компетенций, а сложная система представлений, включающая в себя когнитивные репрезентации, аффективно-оценочные отношения и поведенческие интенции, связанные с образом психолога. Исследование опирается на фундаментальные работы таких авторитетных исследователей, как Климов Е.А., Регуш Л.А., Донцов А.И., Пряжников Н.С., Шнейдер Л.Б., которые подробно рассматривали процесс формирования образа психолога в сознании человека - от общих стереотипных представлений, до формирования индивидуализированного образа на основе личного опыта взаимодействия и профессиональных знаний.

Теория социальных представлений, разработанная французским социальным психологом Московичи С., фокусируется на анализе актуальных социальных проблем, волнующих обычных людей в их повседневной жизни. Эта теория, получившая дальнейшее развитие в трудах казахстанских исследователей Джакупова С.М. и Сатовой А.К., позволит понять, как формируется образ психолога через два основных процесса: объективация и якорение [1, 2].

Объективация - это процесс превращения абстрактного понятия в конкретный образ. Когда люди слышат слово «психолог», зачастую у них возникают такие ассоциации, как уютный кабинет, кожаный блокнот, костюм, располагающая обстановка. Каждый человек, конечно, будет иметь свой

уникальный набор таких ассоциаций, зависящих от личного опыта и культурного контекста.

Якорение – это второй важный механизм формирования образа. Он предполагает связь нового понятия или образа с чем-то уже известным по принципу условного рефлекса. Например, если человек имел положительный опыт общения с психологом, то слово «психолог» будет вызывать положительные эмоции и ассоциации. Наоборот, негативный опыт может привести к формированию негативного образа. Якорение – это механизм, который позволяет быстро и эффективно обрабатывать новую информацию, связывая ее с уже имеющимся опытом. Однако, важно понимать, что такие «якоря» могут быть не всегда объективными и часто базируются на личных стереотипах и предрассудках, что может существенно искажать реальное представление о профессии.

Структура образа психолога, по мнению Петренко В.Ф., включает три основных компонента: когнитивный (гностический) охватывает все знания и представления о психологе: его профессиональные навыки, специализацию, методы работы; эмоционально-оценочный отражает отношение к психологу; конативный (поведенческий) определяет поведение по отношению к психологу [3]. Такая модель, предложенная Петренко В.Ф., позволяет объединить объективные характеристики, получаемые через объективацию, с субъективными, личностными аспектами, формирующими профессиональный имидж психолога. При этом не стоит забывать, что следует учитывать культурно-исторический контекст, в частности, особенности казахстанского общества.

Теоретические исследования в области психологии указывают на значительную вариативность восприятия профессиональных образов в зависимости от таких ключевых факторов, как уровень образования и возраст. Это понимание тесно связанно с этапами личностного и профессионального развития индивида. Значимость периода с 17 до 25 лет, как подчеркивает Ананьев Б.Г., трудно переоценить, так как этот период является важным этапом формирования зрелой личности и, что особенно важно, основой для профессионального самоопределения. В этот период происходит закладка фундаментальных представлений о будущей профессии, формируется профессиональная идентичность, определяется отношение к профессиональной деятельности [4]. Эти базовые представления, хотя и могут претерпевать изменения и корректировки в дальнейшем, оказывают глубокое влияние на всю последующую профессиональную жизнь. Рассмотрим индивидуальное развитие студента в контексте его восприятия профессионального образа. На формирование этого восприятия влияют разнообразные факторы, которые можно разделить на биологические (тип высшей нервной деятельности, безусловные рефлексы, инстинкты, физическая сила и др.); психологические (единство психологических процессов, состояний и свойств); социальные (общественные отношения, качества, принадлежность к определенной социальной группе и т.д.).

Более детальный анализ возрастных особенностей восприятия профессиональных образов может быть проведен на основе периодизации Моргуновой В.Ф. и Ткачёвой Н.Ю. [5].

Студенты бакалавриата (18-22 года). Этот период отличается интенсивным поиском жизненного пути, профессиональным и личностным самоопределением. Именно в это время молодые люди часто сталкиваются с необходимостью выбора профессии и оценки собственных возможностей и способностей. Для данной возрастной группы характерен эмоционально – идеалистический подход к восприятию профессии. Отсутствие глубокого понимания методов психологической практики, ее ограничений и сложностей приводит к завышенным ожиданиям и идеализированным представлениям о работе психолога. В этом возрасте студенты могут не до конца осознавать реальность профессиональной деятельности и все ее трудности, сосредоточиваясь на романтизированных аспектах.

Магистранты и докторанты (23-35 лет). На этом этапе происходит формирование более зрелого и критического мышления. Обучающиеся уже имеют определённый опыт изучения профессиональной области, они способны к более глубокому и аналитическому восприятию профессионального образа. Научно-исследовательская деятельность способствует развитию критического мышления, способности анализировать теоретические положения и практические методы, а также оценивать их достоинства и недостатки. Магистранты и докторанты начинают видеть профессию психолога не как идеализированный образ, а как сложную и многогранную деятельность, требующую специальных знаний, навыков и личностных качеств. Они лучше понимают ответственность, связанную с этой профессией, и ограничения своих возможностей. В целом, их восприятие профессии становится более зрелым и реалистичным.

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать вывод, что образ психолога зависит от множества факторов, включая возрастные и образовательные особенности. Восприятие студентами образа психолога связано с идеалистическими представлениями и эмоциональной оценкой. Этот идеализированный образ часто подчеркивает способность психолога слушать с сочувствием и предлагать решения личных проблем. Такая идеализация может исходить из популярных медиа – образов, которые могут изображать психолог как людей, легко понимающих и разрешающих эмоциональные конфликты. Для магистрантов и докторантов характерна более рациональная и прагматичная оценка профессии.

Проведенный теоретический анализ научной литературы позволяет сделать вывод, что образ психолога однозначно свидетельствует о его многофакторной природе. Влияние возраста и уровня образования на формирование этого образа является, безусловно, определяющим. Наблюдаются существенные различия в представлениях о психологе среди обучающихся различных уровней подготовки: бакалавриата, магистратуры и докторантуры. Эмпирические исследования, такие как работы Васильевой, Бурхановой и Сулейменовой [6],

подтверждают существование поколенческих различий в восприятии психолога. Молодежь, как показывает исследование, более склонна обращаться за психологической помощью, однако ее представления о профессии часто содержат стереотипные образы, например, образ «спасателя». Это подчеркивает важность дальнейшего изучения влияния культурных норм и социальных установок на формирование образа психолога, особенно в контексте конкретных культурных особенностей, таких как казахстанская культура.

Литература:

1. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. - Алматы: Қазақ ун-ті, 2004. - 312 с.
2. Сатова А. К. Социально-психологические аспекты развития образования в Республике Казахстан // International Scientific Review of the Problems and Prospects of Modern Science and Education: IX International Science Conference (USA, Boston, 07-08 February, 2016). - 2016. - №2 (12).
3. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. - СПб.: Питер, 2005.
4. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста / Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / Под ред. Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой. - Вып. 2. - Л.: ЛГУ, 1974. - С. 3-15.
5. Моргун В.Ф, Ткачёва Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. - М.: Изд-во МГУ, 1981.
6. Васильева А.А., Бурханова К.Б., Сулейменова Ж.Е. Установки и запросы студентов в сфере получения психологической помощи // Psychology and Education. - 2022. - № 1(11). - https://psychinedu.ru/index.php/main/article/view/319

ОСОБЕННОСТИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Бахтияров Р.Б.
Абдрахманова А.С.
Пуртова А.С.

Современные условия военной службы требуют высокого уровня адаптации от солдат срочной службы. Это обусловлено специфическими особенностями их деятельности, включающими высокий уровень физической и психологической нагрузки, строгую иерархию, необходимость принятия решений в условиях неопределенности и высокого уровня ответственности. В таких условиях ключевую роль в успешной адаптации военнослужащих играют их психологические ресурсы, такие как критическое мышление и эмоциональный интеллект.

Критическое мышление позволяет солдатам анализировать ситуацию, принимать взвешенные решения и эффективно справляться с возникающими задачами. Эмоциональный интеллект, в свою очередь, способствует установлению и поддержанию межличностных отношений, что крайне важно для воинских коллективов, где командная работа и взаимопомощь являются

обязательными элементами.

В области психолого-педагогического сопровождения солдат исследованиями занимались как международные, так и казахстанские ученые.

Актуальность исследования обусловлена сложностью процесса адаптации солдат-призывников к условиям военной службы, включающего физические, психологические и социальные аспекты. Военная среда характеризуется высокой степенью регламентированности, интенсивными нагрузками и необходимостью взаимодействия в условиях строгой субординации. В таких условиях именно развитие личностных и когнитивных навыков, таких как критическое мышление и эмоциональный интеллект, играет ключевую роль в успешной адаптации.

Особое значение в этом контексте приобретает психолого-педагогическое сопровождение, направленное на создание условий для успешной адаптации солдат, поддержание их психоэмоционального состояния, формирование устойчивости к стрессу и развитие навыков межличностного взаимодействия. Комплексная поддержка через тренинги и другие обучающие методы позволяет не только выявлять и корректировать проблемные зоны, но и создавать благоприятные условия для личностного роста военнослужащих.

Многие ученые внесли значительный вклад в понимание адаптации солдат, влияния на нее психологических и педагогических факторов, а также в разработку программ сопровождения, направленных на снижение стресса и повышение эффективности службы.

Вопрос адаптации военнослужащих к условиям службы изучается с середины XX века. Исследования в области психологической адаптации начали активно развиваться в послевоенный период, когда ученые стали анализировать влияние стрессовых факторов на военных. В частности, труды А.А. Ткаченко [1], Ж. Турысбековой [2] раскрыли основы физиологической и психологической адаптации человека в экстремальных условиях.

Критическое мышление как важный компонент когнитивной деятельности рассматривалось в исследованиях Дж. Дьюи [3], Л.Ф. Гуревича [4] и других. Их работы показали, что развитие способности анализировать, оценивать и принимать обоснованные решения помогает справляться с неопределенностью и сложными задачами, что особенно актуально для военной среды.

Эмоциональный интеллект получил широкое освещение благодаря исследованиям П. Саловея и Дж. Майера [5], которые впервые обозначили структуру данного понятия, а также Д. Гоулмана [6], который подчеркнул значимость эмоционального интеллекта для межличностного взаимодействия и лидерства. В российской психологии исследованием эмоционального интеллекта занимался Д.В. Люсин [7], который адаптировал понятие «эмоциональный интеллект» к российским реалиям и разработал методику его оценки.

На современном этапе проблема адаптации солдат изучается в рамках военно-психологической и психолого-педагогической науки. Однако большинство исследований сосредоточены на диагностике и описании

адаптационных трудностей, в то время как вопрос о развитии критического мышления и эмоционального интеллекта как инструментов успешной адаптации остается недостаточно раскрытым.

Данное исследование объединяет достижения отечественной и зарубежной психологии, делая акцент на активное влияние психолого-педагогического сопровождения на процесс адаптации. Оно направлено на разработку комплексных мер поддержки, которые позволят повысить эффективность службы, снизить уровень стресса и улучшить психоэмоциональное состояние солдат. Таким образом, исследование не только раскрывает ключевые аспекты адаптации, но и предлагает практические пути ее улучшения, что делает его значимым как для теории, так и для практики.

Целью настоящего исследования является изучение влияния критического мышления и эмоционального интеллекта на процесс адаптации солдат срочной службы, а также разработка эффективных мер психолого-педагогического сопровождения для их успешной интеграции в воинские коллективы.

По результатам проведенного исследования с помощью методики Холла [8], у солдат осознание своих эмоций было на среднем уровне, что говорит о трудности в распознавании и анализе своих эмоциональных состояний.

Управление своими эмоциями оставалось слабым, что может создавать проблемы в стрессовых ситуациях. Самомотивация была недостаточной, что влияло на достижение целей. Эмпатия тоже не достигала высоких значений, что сказывалось на межличностных взаимодействиях и командной работе.

Эти результаты показывают, что солдатам необходимо развивать навыки саморегуляции, эмпатии и самомотивации для более успешной адаптации и эффективного выполнения служебных задач.

Проведя исследование эмоционального интеллекта по методике ЭмИн под авторством Люсина, можно сказать следующее. Из всех полученных результатов у солдат самым высоким стал результат по шкале «внутриличностный эмоциональный интеллект» - 51%, затем - по шкале «понимание эмоций» - 45%, далее идет шкала «управление эмоциями» - 35% выраженности и «межличностный эмоциональный интеллект» равен 30%. Таким образом, у солдат по данной методике результаты в пределах среднего и ниже среднего уровня (рис.1).

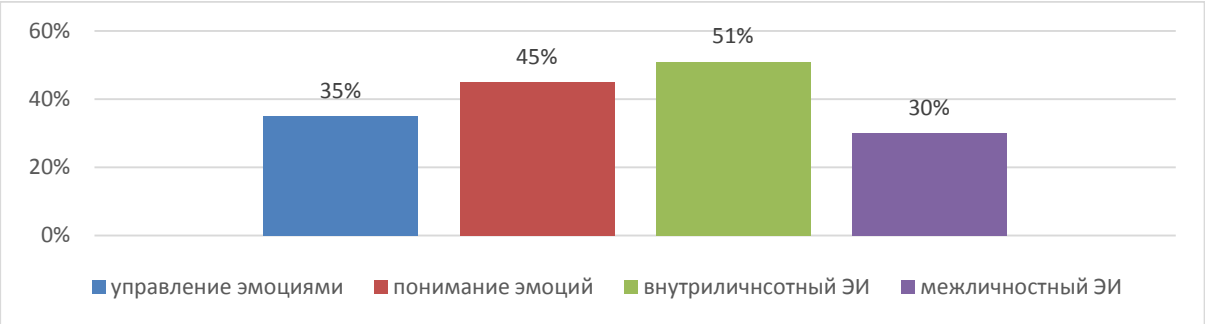


Рисунок 1. Данные по методике ЭмИН Люсина до тренинга

Средний показатель эмоционального интеллекта составил 94 балла (при возможном диапазоне от 50 до 200). Это свидетельствует о среднем уровне выраженности эмоционального интеллекта у солдат.

Далее мы ссследовали критическое мышление по тесту Л. Старки.

Данный тест направлен на оценку следующих аспектов:

- Умение анализировать информацию.
- Логическое мышление (индукция и дедукция).
- Способность различать факты и мнения.
- Определение ключевых проблем и формулировка гипотез.

После проведения первой диагностики средний показатель критического мышления составил 14,2 балла (при возможном диапазоне от 0 до 27), то есть средний уровень. Если рассмотреть в процентном распределении, то низкий уровень присущ 25% (20 человек), средний уровень - 50% (40 человек) и высокий уровень у 25% (20 человек) (рис. 2).

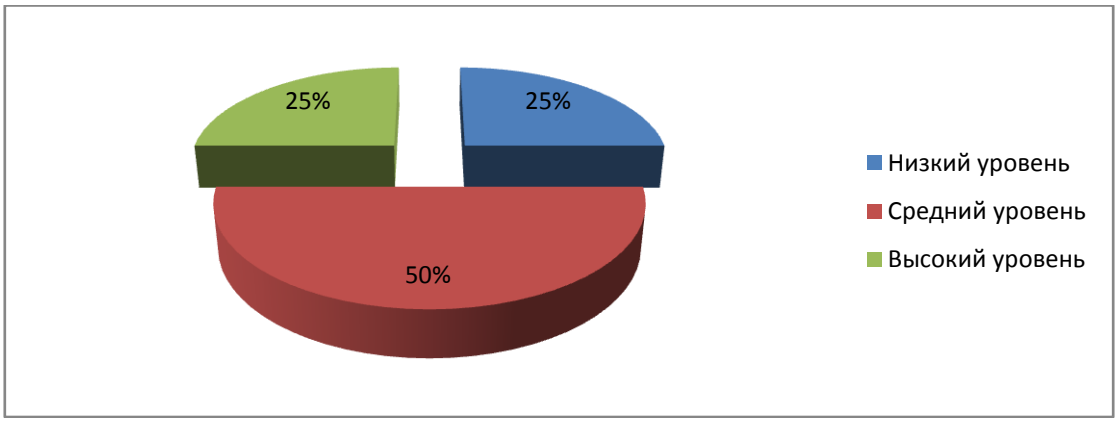


Рисунок 2. Выраженность критического мышления в выборке (по методике Л.Старка)

Это свидетельствует о недостаточных навыках анализа информации и сложности в выявлении ключевых проблем.

Солдаты с низкими показателями критического мышления чаще допускали ошибки при анализе ситуационных задач и демонстрировали трудности в выработке аргументированных выводов. Солдаты с высоким уровнем критического мышления проявляли более уверенное поведение в стрессовых ситуациях и предлагали конструктивные решения при командной работе.

Исследование адаптации у солдат с помощью методики Осницкого показал следующие результаты.

Оцениваемые компоненты по данной методике следующие.

- Социально-психологическая адаптация: способность к взаимодействию и налаживанию отношений в коллективе.
- Эмоциональная устойчивость: управление эмоциями и реакцией на стрессовые ситуации.
- Саморегуляция: способность к самостоятельной организации деятельности.

- Удовлетворенность службой: восприятие условий службы и собственной роли.

Средний показатель адаптации до проведения занятий составил 72,5 балла (при возможном диапазоне от 50 до 100). Причем низкий уровень адаптации у 15% (12 человек), средний уровень адаптации у 60% (48 человек) и высокий уровень адаптации у 25% (20 человек). Это говорит о трудностях в установлении контактов в коллективе, о высокой эмоциональной напряженности у солдат, а также это может свидетельствовать о низкой удовлетворенности условиями службы. Солдаты с низким уровнем адаптации демонстрировали замкнутость, избегали взаимодействия с сослуживцами и часто жаловались на условия службы. А солдаты с высоким уровнем адаптации проявляли активность в коллективе, быстрее справлялись с задачами и демонстрировали положительное отношение к службе.

Проведенный корреляционный анализ показал зависимость между показателями критического мышления, эмоционального интеллекта и процесса адаптации военнослужащих.

Эмоциональный интеллект, критическое мышление и адаптация являются взаимосвязанными аспектами, влияющими на личностное и профессиональное развитие человека. Эмоциональный интеллект помогает осознавать, управлять и выражать эмоции, что способствует эффективному взаимодействию с окружающими, снижению стресса и повышению устойчивости к сложным ситуациям.

Литература:

1. Ткаченко А.А. Военная психология и педагогика. - Санкт-Петербург: Питер, 2007. - 368 с.
2. Турысбекова Ж. Эмоциональная устойчивость военнослужащих: диагностика и развитие. - Алматы: Қазақ университеті, 2019. - 190 с.
3. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н.М. Никольской, под ред. Н.Д. Виноградова. - М: Мир, 1915. - 202 с.
4. Гуревич К.М., Горбачева Е.И. Умственное развитие школьников: критерии и нормативы. - М.: Знание, 1992. - 80 с.
5. Саловей П., Майер Дж. Эмоциональный интеллект // Воображение, познание и личность. - 1990. - Т. 9. - С. 185-211.
6. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. - М.: Изд-во «Манн, Иванов и Фербер», 2013. - 560 с.
7. Люсин Д.В., Марютина О.О., Степанова А.С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями - эмпирический анализ / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. - М.: Институт психологии РАН, 2011. - С. 129-140.
8. Ильин Е.И. Эмоции и чувства. - СПб.: Питер, 2001. - С. 633-634.

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ТҰЛҒАСЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДА МЕКТЕП ПЕН ОТБАСЫНЫҢ ӨЗАРА ӘРЕКЕТТЕСУІ

Дюсенова А.Б.
Аяпбергенова Г.С.

Зерттеудің өзектілігі. Өскелең ұрпақты тәрбиелеу – әрбір ата-ана, қоғам және мемлекеттің алдында тұрған басты міндеттердің бірі.

Бұл мәселе қазіргі уақытта ерекше маңызға ие болып отыр, өйткені рухани өмірдің дағдарысы, жас ұрпақ үшін айқын әрі оң өмірлік бағдарлардың болмауы, қоғамдағы моральдық-адамгершілік ахуалдың нашарлауы, білім беру жүйесіндегі күрт және әрдайым ойластырылмаған өзгерістер орын алуда. Бұл өзгерістер отандық педагогиканың көп жылды қоң тәжірибесін жоқ қашығарып, адамгершілігі мол, жан-жақты дамыған тұлғаны қалыптастыруға бағытталған қағидаттарғакеріәсерінтигізуде.

Балаларды тәрбиелеу – қоғам дамуының маңызды факторы. Оның негізгі қызметі – ұрпақтан-ұрпаққа адамдардың жан-жақты тәжірибесін, жалпы мәдениет, ғылым, өнер, тіл, адамгершілік, мінез-құлық және қоғамдық қатынастарды жеткізу.

Отбасымен мектептің өзара әрекеттестігі мәселесі психологиялық-педагогикалық әдебиетте маңызды тақырыптардың бірі болып табылады, өйткені бұл мәселелер балалардың тәрбиесі мен білім алу процесіне тікелей әсеретеді. Бұл саладағы зерттеулер әртүрлі аспектілерге, оның ішінде отбасы жағдайының академиялық жетістіктерге, эмоционалды және әлеуметтік дамуға әсері, сондай-ақ мектеп пен отбасының тиімді ынтымақтастық үлгілерін қалыптастыруға бағытталған.

Психологиялық-педагогикалық зерттеулердегі отбасы мен мектеп арасындағы өзара әрекеттестіктің негізгі аспектілері:

1. Отбасының білім мен тәрбие мәселесіндегі рөлі: отбасы – баланың алғашқы және негізгі әлеуметтендіру агенті болып табылады. Оның психоэмоционалды жағдайына, оқу мотивациясына, когнитивті дағдыларының дамуына және моральдық құндылықтардың қалыптасуына әсері өте зор. Отбасылық тәрбие, оқу процесінде қолдау көрсету немесе оны жеткіліксіз көрсету баланың оқу жетістіктері мен мектептегі мінез-құлқына айтарлықтай ықпал етеді.

2. Ата-аналардың мектеппен өзара әрекеттесуге психологиялық және педагогикалық дайындық деңгейі: көптеген зерттеулер ата-аналардың білім беру процесіне араласуының маңыздылығын атап көрсетеді. Бұл тек оқу процесінде көмек көрсету ғана емес, сонымен қатар мектептік іс-шараларға белсене қатысу, педагогтармен ашық қарым-қатынас орнатуды қамтиды. Алайда көптеген ата-аналар уақыт жетіспеушілігі немесе мектеппен тиімді өзара әрекеттесудің әдістері туралы жеткіліксіз ақпараттылыққа байланысты қиындықтарға кездеседі.

3. Мектеп пен отбасы арасындағы өзара әрекеттесу үлгілері:

психологиялық-педагогикалық әдебиетте әртүрлі өзара әрекеттесу үлгілері сипатталған. Оларға дәстүрлі әдістер (ата-аналар жиналысы, мұғалімдермен кеңес беру) және заманауи тәсілдер де кіреді, мысалы, оқушылар мен ата-аналармен байланыс орнатуға арналған технологияларды қолдану (электрондық күнделік, онлайн кеңестер).

4. Өзара әрекеттестіктегі мәселелер мен кедергілер: мектеп пен отбасының өзара әрекеттестігі әрқашан сәтті бола бермейді. Ата-аналар мен мектеп арасындағы өзара әрекеттестікті қиындататын кедергілер бар, мысалы, ата-аналардың уақыт тапшылығы, тәрбие әдістеріндегі келіспеушіліктер, әлеуметтік-экономикалық айырмашылықтар және педагогтардың отбасылармен жұмыс істеу психологиясы мен әлеуметтік қызметі бойынша біліктілігінің жетіспеушілігі. Бұл мәселелер конструктивті диалог орнатуға кедергі келтіруі мүмкін.

5. Оқушылар мен отбасыларды психологиялық сүйемелдеу: мектеп психологтарының жұмысы маңызды құрамдас бөлік болып табылады. Олар педагогтар мен отбасы арасындағы қарым-қатынасты жақсартуға, отбасының психологиялық ахуалын көтеруге, балалар мен ата-аналардағы стрессті азайтуға арналған бағдарламаларды әзірлеуге көмектеседі.

6. Өзара әрекеттестікті жақсартуға арналған педагогикалық технологиялар: зерттеулер ата-аналардың қатысуын белсендіруге бағытталған әртүрлі педагогикалық технологияларды енгізудің маңыздылығын атап өтеді. Бұ лата-аналар үшін тренингтер, бірлескен білім беру жобалары, отбасы білім беру процесіне белсене қатысатынкері байланыс жүйелері болуы мүмкін.

Осылайша, психологиялық-педагогикалық әдебиетте отбасы мен мектеп арасындағы өзара әрекеттестіктің мәселесі теориялық та, практикалық та тұрғыдан кеңінен қарастырылған. Бұл өзара әрекеттестік жүйелі көзқарасты және балалардың үйлесімді дамуын қамтамасыз ету үшін барлық қатысушылардың күш-жігерінің интеграциясын қажет етеді.

В.Г. Харчева атап өткендей, бала әлеуметтенуін жүзеге асыратын алғашқы әлеуметтік топ ретіндегі отбасы – бұл бала мен басқа әлеуметтік микро- және макроқұрылымдар арасындағы өзіндік байланыстырушыбуын. Белгілі бір уақытқа дейін ол өсіп келе жатқан адамның болашақта бетпе-бет келетін әртүрлі әлеуметтік құрылымдарда үстемдік ететін құндылықтарды дербес түсіндіруші болып табылады. Отбасының ықпалы, ондағы тұлғааралық қатынастар баланың отбасы мүшелерінен келетін ақпаратқа деген сенім деңгейін анықтайды, бұл отбасы үшін негізгі коммуникация, еліктеу, бағдар арнасы қызметін атқарады.

Отбасылық әлеуметтенудің негізінде тәрбиенің ең маңызды міндеттерінің бірі – адамның рөлдік мінез-құлқын қалыптастыру жатыр, ол көбінесе анасының, әкесінің, әжесінің, атасының және басқа да отбасы мүшелерінің әрекеттерімен айқындалады. Баланың отбасы мүшелерімен қарым-қатынасы әртүрлі тұлғааралық өзара әрекеттестік түрлері мен сипатталуы мүмкін, бұл оның басқа адамдармен қарым-қатынасына әсер етеді.

Демек, дәл отбасы баланың санасына адамдар арасындағы қарым-

қатынастар, адамгершілік нормалар және қоршаған әлем туралы бастапқы түсініктерді қалыптастырады деп айтуға болады.

Отбасылық тәрбиенің маңыздылығы келесі факторлармен түсіндіріледі [1]:

1. Отбасылық тәрбиенің терең эмоционалды, интимдік сипатымен; ол қандастуыстыққа негізделген және оның басты қозғаушық үші ата-аналық махаббат пен оған деген жауапты сезімдер болып табылады.
2. Ана, әке және басқа отбасы мүшелерінің түрлі өмірлік жағдайларда ұзақ уақыт бойы және үздіксіз тәрбие ықпалын тигізуі, олардың әсерінің қайталануы.
3. Балаларды отбасының күнделікті тұрмыстық, шаруашылық және тәрбиелік қызметіне қосуға мүмкіндік беретін объективті жағдайлардың болуы.
4. Отбасының біртекті емес, жынысына, жасына, кәсібіне қарай әртүрлі әлеуметтік топ болып табылуы.

С.Н. Дубинин отбасы тәрбиесінің негізгі міндеттерін төмендегідей бөліп көрсетеді [2]:

- Баланың рухани және адамгершілік тұрғыдан өсуіне барынша қолайлы жағдай жасау.
- Баланың отбасындағы әлеуметтік-экономикалық және психологиялық қауіпсіздігін қамтамасыз ету.
- Отбасын құру және оны сақтау, сондай-ақ ондағы бала тәрбиелеу тәжірибесін беру.
- Балаларды өзіне-өзі қызмет көрсетуге және жақындарына көмек көрсетуге қажетті қолданбалы дағдылар мен іскерліктерге үйрету.
- Өзіндік қадір-қасиет сезімін тәрбиелеу.
- Баланың әлеуметтік белсенділігін және қоршаған ортаның теріс әсерлеріне төзімділігін қалыптастыру.

Осылайша, мынадай қорытындылар жасауға болады. Отбасы мен мектеп – баланың негізгі тәрбие институттары және олардың тәрбиелік мүмкіндіктері өте жоғары [3,4,5]. Отбасы – баланы тәрбиелеудің алғашқы институты, оның адамгершілік бастаулары мен өмірлік қағидаларын қалыптастыруда басты рөл атқарады. Отбасының тәрбиелік әлеуетінің маңызды құрамдас бөліктеріне отбасылық қарым-қатынастар, ата-аналардың адамгершілік үлгісі және олардың жеке қасиеттері, отбасының құрамы мен құрылымы, оның өмір сүру салты, ата-аналардың білім деңгейі мен педагогикалық мәдениеті, балаларды тәрбиелеуге деген жауап кершілігінің дәрежесі жатады.

Мектептегі тәрбие – отбасындағы тәрбиенің жалғасы болып табылады. Мектептегі тәрбиенің ерекшеліктері оның жан-жақтылығы, педагогикалық бағыттылығы, жүйелілігі және оқыту процесімен тығыз байланысы болып табылады. Алайда, отбасы мен мектептің тәрбиелік институттар ретінде белгілі бір кемшіліктері бар – отбасылық тәрбиенің шектеулілігі оның мүшелерінің жеке мүмкіндіктерімен анықталады, ал мектептегі тәрбиенің дараландырылмауы әр балаға жеке көзқарасты қиындатады. Бұл кемшіліктер отбасы мен мектеп тәрбиесінің тиімді үйлесімі мен өзара толықтырылуы арқылы жойылады. Тек осы жағдайда ғана баланың жеке басына жас алатын

тәрбиелік ықпал толыққанды болмақ.

Әдебиеттер:
1. Акутина С.П., Акутина А.Н. Проблемы взаимодействия семьи и школы по воспитанию детей в современной России // Социально-психологические проблемы и исследования детства: ребенок в семье, институтах образования и группах сверстников: материалы II международной научно-практической конференции 20-21 января 2013 года. - Прага, 2013.
2. Аникина И., Базина Т., Ахапкина А. Воспитательное пространство: социокультурная среда и традиции семьи // Народное образование. - 2005. - №7. - С. 48-53.
3. Барышников Е.Н. Становление воспитательной системы образовательного учреждения: учеб.-метод. пособие. - СПб.: СПб АППО, 2005.
4. Основы психологии и педагогики : учеб. пособие / Г.В. Бороздина. - 3-е изд., стереотип. - Минск: Изд-во Гревцова, 2013.
5. Гейко В.А. Роль семьи в развитии школьных успехов ребенка // Начальная школа. - 1999. - №3. - С. 59-61.

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА РАЗВИТИЕ АНТИБУЛЛИНГОВОГО СОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Жампеисова Л.С.
Николаева В.В.

Младший школьный возраст, как и другие возрастные этапы человека, имеет свои специфические особенности и актуальные трудности. Данный возрастной этап характерен сменой деятельности, которая в свою очередь ставит перед ребенком задачи нового типа. Рубинштейн С.Л. писал, что благодаря учебному процессу у младшего школьника формируется понятие дисциплины и затрагиваются аспекты социальных норм. Благоприятное развитие личности ребенка зависит не только от его уровня интеллектуального развития и его познавательного компонента, но и от сформированности его эмоциональной сферы [1].

В настоящее время связь чувств и разума вызывает большой интерес, особенно их взаимодействие и взаимовлияние. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. определили, что около 80% успеха в социальной и личной сферах жизни определяет уровень развития эмоционального интеллекта, и лишь 20% - IQ – коэффициент интеллекта, определяющий уровень умственных способностей человека [2].

Эмоциональный интеллект – это способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. В структуре эмоционального интеллекта Люсин Д.В. выделяет два компонента: внутриличностный (способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими); межличностный (способность к пониманию эмоций других людей и управлению ими) [3].

Эмоциональный интеллект является важным навыком будущего. Если сравнивать эмоциональный и рациональный интеллект, можно отметить:

высокий уровень IQ характеризует образованность, тогда как развитый эмоциональный интеллект отражает мудрость [4].

Эмоциональный интеллект представляет собой отражение внутреннего мира человека, определяя его поведение и взаимодействие с окружающими. Люди с развитым эмоциональным интеллектом лучше понимают как собственные чувства, так и эмоции других, а также эффективно управляют своими переживаниями, что способствует их более успешной адаптации и коммуникации. Однако значительная часть образовательной системы сосредоточена на когнитивном развитии, а эмоциональная сфера ребенка и навыки построения отношений с другими часто остаются вне образовательного процесса.

Возросшая нагрузка на ребенка порождает все больше эмоций, с которыми, возможно, ему прежде не приходилось сталкиваться. Взаимодействие с учителями и другими детьми, увеличение физической и интеллектуальной нагрузки, необходимость соблюдать дисциплину - все это требует умения распознавать и контролировать свои эмоции.

Чупина В.Б., Ершова А.А. пишут о том, что умение распознавать свои эмоции, эмоции окружающих, обладание навыками эмоционального самоконтроля особенно актуальны для детей младшего школьного возраста. Именно в этом возрастном периоде закладываются важнейшие структурные компоненты личности, развивается самосознание ребенка, формируется стиль поведения. Ребенок не только осваивает учебный материал, но и формирует свои коммуникативные компетенции. Развитый уровень эмоционального интеллекта способствует эффективному развитию указанных конструктов, что является важным фактором личностного развития младшего школьника в целом [5].

Дети с высоким уровнем эмоционального интеллекта способны сопереживать тем, кто подвергается буллингу. Они понимают, насколько больно быть в роли жертвы, ограничивают участие в агрессивных действиях, также они осознают, что их слова или действия могут ранить другого, они более склонны выбирать доброжелательное поведение. Контроль своих эмоций также является одним из важных аспектов эмоционального интеллекта, так как он помогает детям справляться с негативными эмоциями, например, такими, как гнев или разочарование, которые могут спровоцировать агрессивное поведение. Дети, в достаточной степени контролирующие свои эмоции, лучше справляются с конфликтами, выбирая конструктивные пути решения, а не ограничивая агрессию, а также чаще выступают против буллинга, понимая, что молчание может усугубить ситуацию.

У агрессоров же, наоборот, отмечается низкий уровень эмоционального интеллекта.

Для сокращения случаев буллинга может быть полезно проведение систематических мероприятий по формированию эмоционального интеллекта. Это поможет детям осознать свои основные проблемы и выбирать приемлемые способы выражения эмоций, а также приведет к снижению агрессивного

поведения.

Развитый эмоциональный интеллект – это средство успешной самореализации человека. Человек с развитым эмоциональным интеллектом может эффективно сочетать свои эмоциональные реакции и мыслительные процессы, чувствовать внутреннюю свободу, ответственность за свою жизнь, осознавать свои потребности и мотивы. Человек с низким уровнем эмоционального интеллекта характеризуется одиночеством, страхом, нестабильностью, агрессией, чувством вины, разочарованием и депрессией - к такому выводу приходит Нгуен М.А. [6].

В своей статье Ардашева Е. цитирует высказывание психологов Авдеевой О. и Половайкиной Н., которые отмечают: «И не нужно бояться, что ребенок с развитым эмоциональным интеллектом сам станет жертвой буллинга. Как раз наоборот, имея перед собой широкий выбор взаимодействия со сверстниками, такой ребенок сможет легко обойти опасную ситуацию. А вот дети, эмоциональный интеллект которых не развит, ведут себя как наши далекие хвостатые предки. Они применяют силу для установления иерархии либо позволяют безнаказанно унижать себя тем, кто так поступает. Это и не удивительно. Не имея достаточного жизненного опыта и взрослого мышления, дети часто обращаются к врожденной модели поведения и поддаются эмоциям, даже если они в этой ситуации неуместны» [7].

Учитывая важную роль эмоционального интеллекта в жизни младшего школьника, Стрелкова Д.В., Бобрышева И.В. отмечают, что система образования на данном этапе в большей степени ориентирована на развитие познавательной сферы ребенка, уделяя его личностным особенностям недостаточно внимания. В результате этого школьники часто очень эмоционально реагируют на встречающиеся трудности, испытывая несостоятельность, беспомощность, стыд, отчаяние, гнев, фрустрацию [8].

Ребенок с высоким уровнем эмоционального интеллекта – общительный, открытый, чуткий. У него лучше развито мышление, память, рефлексия, он умеет сопереживать другим. Таким детям легко общаться с окружающими, дружить со сверстниками, они лучше понимают не только окружающих, но и самих себя. В будущем такой человек сможет конструктивно действовать в сложных ситуациях, уверенно вести переговоры с коллегами, находить компромиссы и влиять на других людей, как пишет Шабанов С. [9].

Детальный анализ исследуемой проблемы показал, что чаще всего буллеры имеют низкий уровень эмоционального интеллекта, что и является одной из основных проблем возникновения буллинга в детском коллективе. Однако, эмоциональный интеллект является лишь частью антибуллингового сознания. Для полноценного и плодотворного развития антибуллингового сознания у школьников необходимо развивать эмоциональный интеллект в совокупности с другими внутриличностными качествами ребенка.

Литература:

1. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. - 720 с.
2. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие / Под

ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. - СПб.: Речь, 2005. - 688 с.
3. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн. Психологическая диагностика // Психологическая диагностика. - 2006. - № 4. - С. 3-22.
4. Соколова Т.А. Развитие эмоционального интеллекта школьников в условиях кризиса. - https://psy.su/feed/8749/
5. Чупина В.Б., Ершова А.А. Развитие эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста с помощью психогимнастики. - https://lpi.sfu-kras.ru/files/vkr_ershova_a.a.pdf
6. Нгуен М.А. Развитие эмоционального интеллекта // Начальная школа. - 2013. - № 5. - С. 80-87.
7. Ардашева Е. Психолог о буллинге: «Здесь не две стороны, а три, и все они - жертвы». - https://izhlife.ru/children/psikholog-o-bullinge-zdes-ne-dve-storony-a-tri-i-vse-oni-zhertvy.html
8. Стрелкова Д.В., Бобрышева И.В. Формирование эмоционального интеллекта у младших школьников в образовательном процессе // Журнал ВГСПУ «Грани познания». - 2012. - №3(17). - С. 24-31.
9. Шабанов С., Алешина А. Эмоциональный интеллект. Российская практика. - М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. - 429 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ АРТ-ТЕРАПЕВТА: СТРАТЕГИИ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Жанайхан М.Б.
Мадалиева З.Б.

Арт-терапия зарекомендовала себя как эффективный метод психотерапии, обогащающий классические подходы за счет включения творческого процесса. Она применяется для улучшения когнитивных и сенсомоторных функций, повышения самооценки и эмоциональной устойчивости, развития социальных навыков и снижения уровня конфликтности и дистресса [1; 3].

В профессиональной практике арт-терапия доказала полезность при работе с самыми разными категориями клиентов – от детей с поведенческими особенностями до переживших травматические события и пациентов с деменцией. Благодаря этому арт-терапия все шире используется в сфере психического здоровья, образования и социальной помощи [1; 5].

Роль арт-терапевта требует сочетания компетенций из различных областей – творческой, психотерапевтической и организационной. Успешный арт-терапевт должен обладать художественной креативностью, глубокими знаниями в области психологии и навыками проведения психотерапии, а также умением планировать и структурировать терапевтический процесс. Специалисты отмечают, что для работы арт-терапевтом необходимы развитая эмпатия, способность внимательно слушать, креативность и готовность экспериментировать. Кроме того, востребованы коммуникативные и организационные навыки – умение вести документацию, разрабатывать планы сессий и эффективно работать в междисциплинарной команде. Таким образом, подготовка арт-терапевтов как специалистов "двойной компетентности" – в

области искусства и психотерапии – является крайне важной задачей. От качества их обучения зависит эффективность интеграции арт-терапии в систему оказания психологической помощи.

Подходы к профессиональной подготовке арт-терапевтов сформировались в разных странах под эгидой национальных ассоциаций. Рассмотрим стандарты образования, принятые ведущими профессиональными сообществами – Американской ассоциацией арт-терапии (AATA), Британской ассоциацией арт-терапевтов (BAAT), а также российские подходы к обучению арт-терапевтов.

США: стандарты AATA и аккредитация программ.

В Соединенных Штатах профессия арт-терапевта регулируется требованиями Американской ассоциации арт-терапии (AATA) и связанного с ней Аккредитационного совета по арт-терапийному образованию (ACATE). Минимальным уровнем образования для арт-терапевта является степень магистра[1; 12].

Типичная образовательная траектория – окончание магистратуры по арт-терапии (обычно эквивалент ~60 семестровых кредитов) после окончания бакалавриата. Программы магистратуры по арт-терапии в США, как правило, принимают абитуриентов с базовым образованием в смежных областях и требуемыми предварительными знаниями по психологии (например, курсами по развитию и патопсихологии) и изобразительному искусству [1; 15].

Обязательная часть подготовки – собственная художественная практика: перед поступлением обычно требуется продемонстрировать владение различными видами изобразительной деятельности (рисунок, живопись, скульптура и др.). Это обусловлено тем, что будущий арт-терапевт должен понимать язык искусства и творческий процесс изнутри. Структура и содержание обучения в американских программах стандартизированы. Учебные планы магистратуры включают курсы по теории и методам арт-терапии, основам психологии и консультирования, развитию личности, групповым процессам, методам оценки и диагностики, исследовательским методам, а также вопросы мультикультурной компетентности и этики. Практическая подготовка крайне важна: аккредитованные программы требуют прохождения не менее 100 часов супервизируемой практики (practicum) и 600 часов клинической интернатуры по арт-терапии под руководством опытных специалистов. Такое объемное практическое обучение обеспечивает формирование необходимых клинических навыков. После завершения аккредитованной программы выпускники получают право на профессиональную сертификацию.

В США действует система добровольной сертификации через Art Therapy Credentials Board (ATCB), присваивающий звание Registered Art Therapist (ATR), а после накопления опыта – Board Certified Art Therapist (ATR-BC). Для получения ATR, как правило, требуется образование по стандартам AATA (магистратура) и документально подтвержденная супервизированная практика [1; 21].

AATA настоятельно рекомендует выбирать для обучения либо программы,

одобренные AATA, либо аккредитованные CAAHEP/ACATE, которые проходят строгую оценку качества и готовят выпускников к последующей сертификации. Хотя на федеральном уровне профессия арт-терапевта в США не лицензируется, во многих штатах введены лицензии или регистрация для арт-терапевтов, и наличие образования по стандартам AATA-ACATE является необходимым условием для получения таких лицензий. Таким образом, американский подход характеризуется четкими образовательными стандартами и послевузовской сертификацией, призванными обеспечить высокий уровень подготовки арт-терапевтов.

Великобритания: требования BAAT и государственное регулирование.

В Великобритании профессия арт-терапевта официально признана и регулируется на государственном уровне. Британская ассоциация арт-терапевтов (BAAT) выступает профессиональным сообществом, однако ключевую роль в аккредитации образования и допуске к практике играет Государственный совет по здравоохранению и уходу – Health and Care Professions Council (HCPC). Законодательно установлено, что для практики в качестве арт-терапевта (art therapist или art psychotherapist – оба варианта защищены законом) необходимо иметь степень магистра по арт-терапии, полученную по программе, аккредитованной HCPC [2; 6].

Только в этом случае специалист может быть внесен в официальный реестр HCPC, дающий право на профессиональную деятельность. Входные требования на программы подготовки в Великобритании обычно предполагают наличие базового высшего образования. Как правило, предпочитаются кандидаты с дипломом бакалавра в области искусства или дизайна, поскольку художественный опыт считается важной предпосылкой. Вместе с тем допускаются и специалисты из смежных помогающих профессий – педагоги, социальные работники, психологи – при условии, что они имеют выраженный интерес и опыт занятий изобразительным творчеством. Конкурс на программы может включать предоставление портфолио художественных работ и подтверждение опыта работы с особенными группами населения. Структура обучения в британских программах сходна с американской моделью: это постдипломная магистратура длительностью 2 года при очном обучении или 3-4 года при заочном/модульном формате. Учебный план сочетает теоретические занятия (психотерапевтические подходы, теория арт-терапии, психология и развитие, исследования) и интенсивную практическую подготовку.

Особенностью британского подхода является большое внимание к экспериментальному обучению: студенты не только изучают арт-терапевтические методы, но и участвуют в практических художественных сессиях, групповых процессах, зачастую проходят личную терапию в художественной форме в рамках программы (для развития саморефлексии). Обязательной является клиническая практика под супервизией – обычно несколько размещений (placements) в различных учреждениях, суммарно около 600 часов работы с клиентами в процессе обучения (точное количество часов варьирует по требованиям HCPC и конкретной программы). В результате

выпускники приобретают опыт применения арт-терапии с разными группами клиентов. По завершении программы выпускник регистрируется в HCPC как дипломированный арт-терапевт. Членство в BAAT является добровольным, но дает доступ к непрерывному обучению (CPD), профессиональному сообществу и ресурсам [2; 7-9].

Британская модель, таким образом, характеризуется строгой регламентацией на уровне государства: только наличие аккредитованного магистерского образования и регистрация в HCPC позволяют использовать звание арт-терапевта. Это обеспечивает высокие стандарты подготовки и защиты клиентов. BAAT, со своей стороны, разрабатывает Кодекс этики и поддерживает профессиональный рост специалистов через курсы повышения квалификации и супервизию.

Россия: подходы к подготовке арт-терапевтов и роль профессиональных сообществ.

В России профессионализация арт-терапии находится в стадии развития, и единые государственные стандарты подготовки арт-терапевтов пока не установлены. Арт-терапевт в российской практике понимается прежде всего как специалист базовой помогающей профессии (практический психолог, клинический психолог, психотерапевт или педагог), который дополнительно овладел методами арт-терапии для применения их в своей работе. Согласно определению, принятому профессиональным сообществом, арт-терапевт – это "специалист, систематически использующий методы арт-терапии при оказании психотерапевтической, психологической, психосоциальной и психообразовательной помощи… и имеющий дополнительную специальную подготовку по арт-терапии".

Таким образом, в России арт-терапия рассматривается как дополнительная специализация для специалистов смежных областей, а не как самостоятельная первичная специальность. Образовательные маршруты для арт-терапевтов в России разнообразны. Традиционно большинство практикующих арт-терапевтов сначала получают высшее образование в сфере психологии или медицины. Например, это может быть диплом психолога-консультанта или клинического психолога (5-6 лет обучения) либо врача-психиатра/психотерапевта. После этого проходит профессиональная переподготовка или повышение квалификации по арт-терапии. Различные учреждения – институты дополнительного образования, психологические центры, профильные кафедры вузов – предлагают программы длительностью от нескольких месяцев до двух-трех лет, направленные на овладение арт-терапевтическими методиками. Объем таких программ измеряется в часах: встречаются курсы от 72 до 300-500 часов. Профессиональные организации рекомендуют достаточную продолжительность обучения: так, проект стандарта, разработанный под руководством А.И. Копытина, предусматривает порядка 400 часов специальной подготовки по арт-терапии для получения квалификации арт-терапевта [3; 72].

Однако унифицированного государственного стандарта по количеству

часов и содержанию пока нет, поэтому программы могут существенно различаться между собой. Содержание подготовки на таких курсах обычно охватывает основные направления арт-терапии (изотерапия, музыкальная терапия, танцевально-двигательная, драматерапия, сказкотерапия и др.), методы работы с разными группами клиентов, основы психологии и консультирования, а также вопросы этики. Большинство программ требует от слушателей личного творческого включения – создания собственных художественных работ, участия в практических упражнениях. Ключевой компонент – приобретение практического опыта: в ходе обучения проводятся учебно-терапевтические группы, разбор случаев (кейс-стади), супервизии. Тем не менее, систематической супервизируемой стажировки в учреждениях, как правило, нет либо она минимальна (в отличие от магистратуры на Западе). После окончания курса выдается свидетельство или диплом о профессиональной переподготовке установленного образца, иногда – сертификат профильной ассоциации. Аккредитация и признание квалификации арт-терапевтов в РФ пока носит рекомендательный характер. Профессию "арт-терапевт" нельзя найти в номенклатуре должностей Минтруда или реестре Минздрава как отдельную единицу; обычно специалисты работают в должностях "психолог", "педагог-психолог" или "врач-психотерапевт", добавляя в описание своей практики арт-терапию. Тем не менее, существуют профессиональные объединения, которые стремятся координировать требования к обучению и практике. Российская арт-терапевтическая ассоциация (РАТА) и Общероссийская Психотерапевтическая Лига (ОППЛ) участвуют в разработке стандартов и этических норм. Например, Национальной ассоциацией арт-терапии принят этический кодекс специалистов, где подчеркивается необходимость надлежащего образования и компетентности арт-терапевта [3; 22].

Российские представители активно участвуют в Европейской федерации арт-терапии (EFAT), которая в 2019 году приняла единый этический стандарт и продвигает гармонизацию образовательных критериев в Европе. В профессиональной среде считается хорошей практикой, если арт-терапевт прошел сертифицированное обучение и является членом признанных организаций – это свидетельствует о качестве подготовки и обязательстве соблюдать профессиональные стандарты [3; 25].

Таким образом, в России складывается модель, при которой стратегия профессионализации опирается на дополнительное образование и самоорганизацию профессионального сообщества. В отсутствие государственных лицензий качество подготовки обеспечивается через сертификаты учреждений и ассоциаций, а также репутацию специалистов. Далее проведем сравнительный анализ ключевых требований к программам подготовки арт-терапевтов в рассмотренных системах (США, Великобритания, Россия).

Сравнительный анализ требований к программам подготовки арт-терапевтов.

Сравнительный анализ программ подготовки арт-терапевтов в международной и российской практике показывает различия в уровне стандартизации, требованиях и подходах к профессионализации. В США и Великобритании профессия арт-терапевта признана и регулируется, обучение осуществляется на уровне магистратуры с обязательным наличием высшего образования и подготовкой как в области психологии, так и в изобразительном искусстве. Программы предполагают глубокую теоретическую базу, обширную супервизируемую практику (600-700 часов) и последующую сертификацию (HCPC, ATCB), что обеспечивает высокий уровень готовности выпускников к самостоятельной клинической работе. В России же арт-терапия пока остается дополнительной специализацией для психологов, педагогов и медиков. Обучение проводится в формате профессиональной переподготовки, программы варьируются по объему (от 100 до 500+ часов) и часто не включают формализованную практику и супервизию. Это делает российский путь менее стандартизированным, хотя и более гибким. Основные вызовы российской системы связаны с отсутствием государственной аккредитации, единого профессионального стандарта и лицензирования. Вместе с тем, участие российских специалистов в международных организациях, таких как EFAT, и ориентация на стандарты AATA и BAAT открывают путь к унификации подходов. Для повышения качества подготовки целесообразно внедрить магистерские программы по арт-терапии в рамках психологических факультетов, разработать единый образовательный стандарт, включающий супервизируемую практику, личную терапию и обязательный перечень дисциплин. Также важно усилить входной фильтр, мотивируя кандидатов к предварительному освоению основ психологии и изобразительного искусства. Рекомендуется внедрение добровольной сертификации и профессионального реестра арт-терапевтов, поддержка членства в ассоциациях (например, PATA) и организация супервизионной поддержки выпускников. Образовательным учреждениям следует развивать сотрудничество с зарубежными программами, адаптировать международные практики, включая личную терапию, проектную работу и кейс-ориентированное обучение. В перспективе может быть создана гибридная модель подготовки, сочетающая фундаментальные принципы западной системы и специфику российской психотерапевтической традиции. Это позволит выстроить прозрачную и эффективную траекторию профессионализации арт-терапевтов, обеспечив соответствие международным стандартам и устойчивое развитие профессии в российском контексте.

Арт-терапия в Казахстане: текущее состояние и стратегические ориентиры развития.

В Республике Казахстан арт-терапия, несмотря на растущий интерес со стороны специалистов и клиентов, до сих пор не имеет официального статуса отдельной профессии. В большинстве случаев методы арт-терапии используются в рамках работы практических психологов, педагогов и социальных работников, прошедших краткосрочные курсы повышения квалификации или участвовавших в авторских семинарах. Отсутствие единого

профессионального стандарта, государственной аккредитации программ и лицензирования арт-терапевтической деятельности значительно ограничивает как качество подготовки специалистов, так и возможности внедрения арт-терапии в систему образования, здравоохранения и социальной помощи. Подавляющее большинство образовательных курсов представляют собой краткосрочные модули продолжительностью от 72 до 150 часов, ориентированные на методический инструментарий, но не обеспечивающие глубокого освоения терапевтических и клинических аспектов. При этом наблюдается высокая фрагментарность содержания программ, слабая интеграция супервизии и практики, отсутствие единых требований к преподавателям и выпускникам.

Для развития полноценного института арт-терапии в Казахстане необходимо выстраивание четкой стратегии профессионализации.

Во-первых, требуется разработка национального стандарта подготовки арт-терапевтов, с учетом международных моделей (AATA, BAAT, EFAT), где будет закреплена минимальная продолжительность обучения (не менее 350-400 часов), обязательный блок практики и супервизии, а также личная терапия в художественной форме.

Во-вторых, необходимо внедрение магистерских образовательных треков в рамках психологических или педагогических факультетов, которые позволят готовить арт-терапевтов с академической квалификацией, аналогичной западным стандартам.

В-третьих, следует инициировать создание национального профессионального сообщества, которое будет заниматься разработкой этического кодекса, сертификацией специалистов и аккредитацией программ обучения. Также важно интегрировать арт-терапию в государственные программы по охране психического здоровья, особенно в работе с детьми, подростками, уязвимыми группами населения и посттравматическими случаями.

Стратегически важно наладить международное сотрудничество с профессиональными ассоциациями и образовательными центрами, привлекать зарубежных преподавателей и адаптировать учебные материалы. Не менее значимой задачей является информационно-просветительская работа среди педагогов, врачей и родителей, направленная на формирование понимания потенциала арт-терапии как научно обоснованного и безопасного метода психологической помощи. Таким образом, развитие арт-терапии в Казахстане возможно через системное объединение академического образования, профессионального саморегулирования и государственной поддержки, что обеспечит устойчивую интеграцию этого направления в сферу помогающих практик.

Литература:

1. American art-therapy association/ - https://arttherapy.org/ethics/
2. Code of ethics and principles of professional practice/ - https://baat.org/download/541/BAAT-CODE-OF-ETHICS-2019.pdf

3. Копытин А.И. Проект нормативного документа по регулированию профессиональной психотерапевтической и психологической деятельности в сфере арт-терапии (арт-психотерапии). - Москва, 2018. - 24 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ РАБОЧИХ В ОРГАНИЗАЦИИ АО «QARMET»

Захарова Э.А.
Сабирова Р.Ш.

Тема удовлетворенности трудом занимает важное место в современной психологии, поскольку работа является неотъемлемой частью жизни человека. Представления о том, что делает труд удовлетворяющим, меняются с течением времени под влиянием социально-экономических факторов, научного прогресса и изменений в системе ценностей. Сегодня, в условиях высокой конкуренции на рынке труда, развития удаленной занятости и новых стандартов работы, исследование удовлетворенности трудом становится особенно актуальным.

Изучить удовлетворенность трудом непросто, поскольку она формируется под влиянием множества факторов: индивидуальных особенностей личности, условий работы, уровня заработной платы, профессионального развития и социального климата в коллективе. В психологических исследованиях удовлетворенность трудом рассматривается как субъективное восприятие работы и ее соответствие ожиданиям и потребностям человека. Понимание факторов, влияющих на удовлетворенность сотрудников, помогает работодателям формировать комфортную рабочую среду, повышать производительность и снижать текучесть кадров.

Проблемой удовлетворенности трудом занимались Ф. Герцберг, А. Маслоу, Д. МакКлелланд, Э. Локк и многие другие. Их концепции различаются, но объединяет признание работы не просто средством заработка, а важным фактором личностного развития и благополучия. Некоторые теории подчеркивают роль мотивации и вовлеченности, другие – значение условий труда и баланса работы и личной жизни. Согласно теории мотивации Маслоу, удовлетворенность работой связана с удовлетворением базовых потребностей (зарплата, условия труда) и высших потребностей (признание, самореализация) [1].

Исследование удовлетворенности трудом рабочих организации АО «Qarmet» позволит выявить ключевые факторы, влияющие на отношение сотрудников к своей работе, и определить возможные пути улучшения условий труда.

Целью данного исследования является изучение уровня удовлетворенности трудом рабочих в организации АО«Qarmet». В исследовании выдвигаются гипотезы, согласно которым удовлетворенность трудом рабочих компании «Qarmet» определяется не только удовлетворением базовых потребностей, но и уровнем взаимоотношений с коллегами и руководством. Кроме того,

предполагается, что условия труда оказывают значительное влияние на общий уровень удовлетворенности работой.

Для изучения удовлетворенности трудом была использована методика А.В. Батаршева «Определение удовлетворенности личности своим трудом» [2]. Исследование включало оценку следующих показателей:

- Интерес к работе.
- Удовлетворенность достижениями.
- Взаимоотношения с коллегами и руководством.
- Уровень притязаний.
- Предпочтение работы перед зарплатой.
- Удовлетворенность условиями труда.
- Профессиональная ответственность.
- Общая удовлетворенность трудом.

Анализ данных показал следующие результаты распределения уровня удовлетворенности трудом среди рабочих АО«Qarmet» (табл. 1).

Таблица 1. Показатели удовлетворенности работников трудом

Уровень / Шкала	Низкий	Средний	Высокий
Интерес к работе	5%	60%	35%
Удовлетворенность достижениями	10%	50%	40%
Взаимоотношения с коллегами	-	40%	60%
Взаимоотношения с руководством	5%	50%	45%
Условия труда	10%	55%	35%
Профессиональная ответственность	2%	40%	58%
Общая удовлетворенность	-	35%	65%

Исследования Дж. Р.Хекмана подтверждают, что вовлеченность в работу и профессиональная ответственность являются ключевыми предикторами удовлетворенности [3]. Высокий уровень профессиональной ответственности (58%) у рабочих «Qarmet» коррелирует с высокой общей удовлетворенностью (65%).

Анализ результатов показал, что 65% рабочих «Qarmet» испытывают высокий уровень удовлетворенности своим трудом. Теория постановки целей Локка объясняет этот результат тем, что четкие цели и ожидания со стороны руководства повышают мотивацию и удовлетворенность сотрудников [4]. Взаимоотношения с коллегами и руководством оказались наиболее значимыми факторами. Полученный результат можно объяснить теорией процесса оппонента Ф.Дж. Лэнди, удовлетворенность трудом формируется как динамический баланс между положительными (удовлетворяющими) и отрицательными (вызывающими дискомфорт) аспектами работы [5]. В этом контексте удовлетворенность сотрудников АО «Qarmet» может зависеть как от объективных факторов (условия труда, зарплата), так и от субъективного восприятия (отношения с коллегами, эмоциональная вовлеченность). Таким

образом, мы видим из результатов, что высокая удовлетворенность работников может объясняться тем, что положительные факторы (например, хорошие отношения в коллективе) перевешивают возможные отрицательные (например, недостатки условий труда), что подтверждает гипотезу о важности взаимоотношений для удовлетворенности трудом.

Согласно исследованию Всемирного банка, уровень удовлетворенности жизнью в Казахстане в 2024 году составил около 70% . Однако, несмотря на относительно высокий показатель, существуют значительные различия в удовлетворенности трудом среди различных категорий работников и секторов экономики. Основные риски в различных сферах деятельности включают низкую оплату труда, отсутствие возможностей для карьерного роста, неудовлетворительные условия труда и недостаточное внимание к психологическому состоянию работников. Согласно исследованию, в Казахстане 26% работников сменили работу в течение последних 12 месяцев (данные на 2024 год). Основными причинами были низкая зарплата (43%), отсутствие удовлетворения от работы (31%) и недостаток возможностей для карьерного роста (28%) [6]. Эти данные указывают на наличие факторов, которые могут влиять на уровень удовлетворенности трудом среди различных категорий работников.

Т.В. Ньюхаус отмечает, что в компаниях, где активно внедряются технологии обеспечения безопасности, уровень удовлетворенности сотрудников значительно возрастает. Это связано с тем, что люди чувствуют заботу о своем благополучии и знают, что их не подвергают опасности [7]. Примером положительных изменений является АО «Qarmet», где после модернизации и оснащения шахт современными системами безопасности 53% подземных рабочих выразили более доверительное отношение к рабочим процессам.

Таким образом значимую роль играет удовлетворенность условиями труда, что подтверждает вторую гипотезу и соответствует концепции Герцберга о гигиенических факторах [8].

Исследование показало, что удовлетворенность трудом рабочих организации АО «Qarmet» в целом находится на высоком уровне. Однако для дальнейшего повышения удовлетворенности рекомендуется:

- Усиление нематериальной мотивации (признание заслуг, создание благоприятного климата в коллективе).
- Улучшение условий труда.
- Развитие системы обратной связи между работниками и руководством.

Полученные результаты могут быть использованы для разработки рекомендаций по повышению мотивации и улучшению условий труда сотрудников.

Литература:

1. Маслоу А. Мотивация и личность. - СПб.: ООО Прогресс книга, 2019.
2. Батаршев А.В. Интегральная удовлетворенность трудом. Социально-психологическая диагностика развития личности малых групп. - М.: Изд-во Института психотерапии, 2002.

3. Хекман Р.Дж. Эмоциональная вовлеченность и продуктивность труда. - Лондон: Oxford University Press, 2022.
4. Локке Э., Латам Р. Теория цели: основы и применение. - СПб.: Питер, 2019.
5. Landy F.J. An Opponent process theory of Job Satisfaction //Journal of Applied psychology. - 2018. - Vol 63. - №5. - P. 533-547.
6. Пресс релиз Всемирного банка от 01.02.2024 г. - https://www.vsemirnyjbank.org/ru/news/press-release/2024/02/01/average-life-satisfaction-around-70-percent-in-kazakhstan-shows-world-bank-survey
7. Безопасность угольных шахт : выполнение закона США о безопасности угольных шахт / под ред. Терранса В. Ньюхауса; пер. с англ. Л.П. Петуховой; НФИ КемГУ. - Новокузнецк, 2013. - 47 с.
8. Герцберг Ф.Б. Мотивация к работе. - Москва: Вершина, 2007. - 240 с.

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ПРОФИЛАКТИКЕ ЗАВИСИМОГО И СОЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ОХРАНЫ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

Ибрагим А.Е.
Мамбеталина А.С.

Главной проблемой современного общества является рост различных форм зависимого поведения, которые включают в себя как нехимические, такие как лудомания, игромания, интернет-зависимость, шопоголизм и другие, так и химические зависимости – алкоголизм, наркомания, токсикомания и другие. Параллельно с этим мы наблюдаем быстрое распространение такого сопутствующего феномена, как созависимость, как правило, затрагивающего близких родственников зависимых людей. Если судить по данным Всемирной организации здравоохранения, то число людей, страдающих от различного рода зависимостей, составляет несколько сотен миллионов по всему миру [1]. По данным Казинформ на октябрь 2024 года только алкоголиков в Республике Казахстан стоит на учете около 90 тысяч человек, людей, страдающих наркотической зависимостью – около 18 тысяч, лудоманов в Республике Казахстан с сентября 2024 года на учет не ставят, до этого времени их было 11 человек. Количество вовлеченных в азартные игры людей разнится от источника к источнику: в Министерстве внутренних дел указывалось число в 350 тысяч человек, Министерство туризма и спорта заявило о 19 тысячах человек, а Министерство здравоохранения после математического моделирования заявило о 442 тысячах человек. Эти цифры находятся в открытых источниках и могут быть перепроверены, однако в источниках нет главного – количества созависимых. Сама созависимость – это опасная латентная форма зависимости, психологического неблагополучия, являющаяся не менее болезненной и разрушительной, чем сама зависимость.

С теоретической точки зрения, сама зависимость рассматривается как устойчивая форма поведения, которая характеризуется утратой контроля над ситуацией, приобретенной психологической ригидностью и навязчивостью

побуждений, согласно подходу А.Г. Ковалева [2]. Также, отметим, что психологическая ригидность часто выступает проявлением глубинных структур личности, что подчёркивается в трудах А.Ф. Лазурского [3].

Созависимость же характеризуется нарушением границ личности, наличием склонности к самоотверженной заботе, контролю и манкированием собственными потребностями в угоду и пользу зависимого, а также эмоциональной перегрузкой, тревожностью, внутренними конфликтами и сниженной устойчивостью к стрессу [4]. Сами механизмы формирования созависимости достаточно развернуто описаны в трудах Дж. и Б. Уайнхолдов [5]. Они подчеркивают межпоколенческую передачу моделей жертвенности, эмоционального подавления и контролирующего поведения. Этот процесс показывает сложность терапевтического вмешательства и потребность влиять, при его осуществлении, не только на клиента, но также на его окружение, что перекликается с идеей Б.С. Братуся о деформации структуры личности при формировании зависимого поведения [6].

Авторы также хотят обратить внимание на теорию «трех кругов созависимости», где первый круг – нарушение самоидентичности, второй – нарушение границ и личной ответственности, а третий – компульсивное поведение. Эта теория раскрывает динамику патологического взаимодействия между зависимым человеком и его созависимым, где созависимый является значительной частью системы удержания симптома. Согласно теории П. Мелоди, первый круг отражает нарушение самоидентичности и чувства собственной ценности; второй – трудности в установлении личных границ и ответственности; третий – компульсивное поведение, выражающееся в контроле, спасательстве, отрицании собственных потребностей [7].

В практической и теоретической психологии авторы все больше уделяют внимание изучению механизмов развития и профилактике зависимого и созависимого поведения. Методы заключаются в проведении семейной терапии, психосоциальной и наркологической реабилитации, а также психологической и педагогической коррекции. Последняя и является целевым источником научного интереса. К сожалению, именно на уровне профилактики и недостаточности системных и комплексных решений наблюдаются большие проблемы, являющиеся основой для сложной ситуации, в которой статистика вовлеченных в зависимость людей не изменяется радикально в течение 34 лет независимости нашей страны, а наоборот, даже создает ситуации, когда высшее руководство страны должно лично вмешиваться в процесс решения проблемы. Разработка всеобъемлющего подхода, сочетающего в себе, в первую очередь, превентивные, профилактические, укрепляющие, информационные, социальные, коррекционные и закрепляющие меры, является главнейшим и жизненно необходимым условием для сохранения и укрепления психического здоровья населения людей страны нашего региона, и Республики Казахстан, в частности.

Цель данного исследования – показать и обосновать значимость комплексного подхода к превенции и профилактике зависимого и созависимого

поведения, как основной меры охраны психического здоровья как отдельной личности, так и общества в целом.

Задачи исследования заключаются в:

- выявлении ключевых психических рисков, связанных с зависимостью и созависимостью;
- описании структуры авторского диагностического инструмента, разработанного и направленного на выявление уровня рисков вовлеченности в зависимость и созависимость;
- обосновании элементов эффективной профилактической модели.

В исследовании использован авторский опросник, включающий 60 утверждений, сгруппированных по трем шкалам: созависимость, химическая зависимость, лудомания.

Каждое утверждение оценивалось респондентами по шкале, состоящей из 5 баллов, где 0 – полностью не согласен, 1 – скорее не согласен, 2 – нет однозначного ответа, 3 – скорее согласен, 4 – совершенно согласен. Общая выборка составила 42 человека, где были представлены взрослые родственники зависимых людей, проходящих реабилитацию от зависимости.

Применялся факторный анализ методом главных компонент с варимакс-ротацией для анализа трех устойчивых факторов, объясняющих совокупно 83% дисперсии: F1 – тревожность, F2 – самопожертвование, F3 – хрупкость личных границ.

Таблица 1. Распределение баллов по шкалам.

Респондент	Созависимость	Химическая зависимость	Лудомания
1	83	33	59
2	73	54	40
3	59	43	35
4	87	79	64
5	52	38	37
6	65	55	66
7	83	82	43
8	63	31	45
9	67	49	44
10	55	57	64
11	55	76	60
12	68	36	48
13	80	73	34
14	84	37	64
15	68	76	20
16	47	64	44
17	66	43	26
18	46	46	28
19	68	65	43
20	88	79	20
21	74	69	63
22	82	33	27

23	46	31	43
24	65	35	30
25	77	83	36
26	56	71	27
27	66	33	54
28	88	83	54
29	69	58	52
30	71	47	24
31	86	55	61
32	72	73	58
33	60	63	60
34	59	39	47
35	88	65	26
36	47	43	28
37	81	60	27
38	51	77	31
39	65	44	53
40	53	37	52
41	83	43	67
42	62	52	42

Таблица 2. Факторы, выделенные в результате факторного анализа.

Фактор	Объяснённая дисперсия (%)
F1: Тревожность	38.4
F2: Самопожертвование	26.1
F3: Хрупкость границ	18.5

Анализ полученных данных подтвердил наличие особенностей, характерных для созависимого поведения, так, 30 респондентов показали высокий уровень рисков возникновения созависимого поведения.

Также у 25 респондентов выявлен умеренный и высокий риск развития химической зависимости или лудомании.

Таким образом, авторский опросник показал свою практическую значимость в вопросе раннего выявления рисков возникновения зависимого и созависимого поведения. Не исключено, что вместо авторского опросника можно использовать комплекс иных диагностических методик, но именно «диагностический» формат ставит под сомнение их результативность в вопросах превенции и выявлении ранних рисков.

Комплексный подход, по мнению авторов, должен включать такие аспекты, как превентивную диагностику рисков, психологическое просвещение, диагностика уже вовлеченных в зависимость и созависимость людей, вовлечение их в работу психотерапевтических групп и групп поддержки, сопровождение семьи в процессе реабилитации и мониторинг психологического состояния зависимого и его семьи после процесса реабилитации, минимум, на один год.

Каждый из этих этапов, помимо превентивной диагностики, уже

представлен, в той или иной степени, в системе психологической поддержки нашей страныи в подходах, ориентированных на семейную и групповую психотерапию зависимых [8].

Реализация такой модели комплексного подхода, несомненно, требует междисциплинарного взаимодействия специалистов: психологов, психотерапевтов, психиатров, социальных работников, школьных педагогов, а также вовлечения в эту работу государственных органов и негосударственных организаций. Важно еще понимать, что указанные выше группы поддержки и семейная психокоррекция, являются эффективным элементом профилактики, [9] если мы понимаем, что коррекция и поддержка необходимы уже вот сейчас, а не когда семья уже вовлечена в проблемы зависимости и созависимости. В таком случае сложность коррекции и поддержки возрастает многократно. Причем, важно отметить, коррекция рискует превратится в терапию в рамках когнитивно-поведенческой и экзистенциальной терапии, как это представлено в модели Кори [10].

Созависимость и зависимость представляют серьезную опасность психологическому благополучию населения Республики Казахстан, причем созависимость представляет едва ли не большую угрозу, чем прямая зависимость. Комплексный подход, где основной упор сделан на превентивную диагностику рисков, а также на психологическую профилактику, просвещение и коррекцию с сопровождением, существенно снизит уровень зависимость и созависимости, имеющих высокий психосоциальный риск развития одно из другого, ввиду вовлеченности ближайшего окружения зависимого в проблему [11], а также повысит устойчивость личности и семьи, не заставляя семью целиком вовлекаться в терапевтический процесс, что, несомненно, будет необходимо, но вырвет окружение зависимого из привычного ритма жизни, как подчёркивает В. Джонсон в модели вмешательства [12].

Литература:

1. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ). Доклад по вопросам психического здоровья, 2023.
2. Ковалев А.Г. Психология зависимого поведения. – М.: Академический проект, 2020.
3. Лазурский А.Ф. Индивидуальность и зависимость: психологические основания. - СПб.: Питер, 2019.
4. Kaufman E. Psychotherapy of the Co-Addicted Family / Substance Abuse: A Comprehensive Textbook. – 4th ed. – Lippincott, 1994.
5. Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. Освобождение от созависимости. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2018.
6. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: МГУ, 2000.
7. Melody P. Facing Codependence: What It Is, Where It Comes from, How It Sabotages Our Lives. – HarperOne, 1992.
8. Мясников С.В., Рыбальченко В.С. Основы психотерапии зависимостей. – СПб.: Речь, 2021.
9. O'Farrell T. J., Fals-Stewart W. Behavioral couples therapy for alcoholism and drug abuse // Journal of Substance Abuse Treatment. - 2003. - Vol. 24(4). - P. 257-262.
10. Corey G. Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy. - Cengage Learning, 2022.
11. Copello A., Templeton L., Orford J. The impact of addiction on the family: Estimates of

prevalence and costs // Drugs: Education, Prevention and Policy. - 2010. - Vol. 17(S1). - P. 63-74.
12. Johnson V. Intervention: How to Help Someone Who Doesn't Want Help. - Hazelden, 2010.

ТҰЛҒАЛЫҚ СТИЛЬ ӘЛЕУМЕТТІК-МӘДЕНИ ТАЛАПТАРҒА БЕЙІМДЕЛУ ФАКТОРЫ РЕТІНДЕ: ӨМІРЛІК ТАБЫСҚА ЖЕТУ ЖОЛЫ

Имансыдыкова Н.Ж.
Сарсенбаева Л.О.

Қазіргі қоғам тұрақсыздықтың жоғары деңгейімен, әлеуметтік-мәдени бағдарлардың тез өзгеруімен және жеке икемділік пен бейімделуге қойылатын талаптардың жоғарылауымен сипатталады. Осындай мәселелер өзекті бола түсуде, яғни тұлғалық психологиялық ерекшеліктер адамдарда ішкі тепе-теңдікті сақтап қана қоймай, сонымен қатар өмірге қанағаттанудың субъективті сезімі және маңызды салаларда объективті іске асыру деп түсінілетін өмірлік жетістікке жетуге мүмкіндік беріп отырады.

Қарқынды өзгеріп отыратын әлеуметтік-мәдени шындық жағдайында жеке тұлғаның тиімді бейімделу қабілеті өмірлік табыстың негізгі факторына айналады. Бұл мақалада тұлғалық стильдің қоршаған орта талаптарын қабылдау, түсіндіру және жауап беру тәсілдерін анықтайтын тұрақты жеке сипаттама ретіндегі рөлі қарастырылады. Тұлғаның стильдік ерекшеліктері мен өмірдің әртүрлі салаларындағы бейімделу процестерінің сәттілігі – кәсіби, әлеуметтік арасындағы байланыстарға ерекше назар аударылады.

Теориялық дереккөздер мен заманауи эмпирикалық зерттеулерді талдау негізінде тұлғалық бейімделу стилі (икемділік, рефлексивті, белсенділікті қамтитын) субъективті және объективті өмірлік табыстың болжаушысы болып табылады деген қорытындыларға негізделген [1].

Автор осы ерекшеліктерді зерттеудің перспективалық тәсілдерінің бірі – адамның қоршаған шындықпен өзара әрекеттесуінің тұрақты тәсілдерін көрсететін жүйелік сипаттама ретінде тұлғалық стильді талдап көрсеткен. Тұлғалық стиль туа біткен бейімділіктің, өмірлік тәжірибенің, әлеуметтік-мәдени ортаның әсерінен қалыптасады және когнитивті стратегиялар, эмоционалды реакциялар, мінез-құлық үлгілері және мотивациялық көзқарастар сияқты компоненттерді қамтиды. Бейімделу тетіктері тұлғалық стиль арқылы жүзеге асырылып, күнделікті стратегиялардан бастап өзін-өзі қайта құрудің терең процестеріне енеді [2].

Осы мақаламыздағы негізгі мақсат – әлеуметтік-мәдени талаптарға бейімделу факторы және өмірдегі сәттіліктің болжаушысы ретінде тұлғалық стильді талдау. Тұлғалық стиль – бұл әртүрлі өмірлік жағдайларда жеке тұлғаның жұмыс істеуінің жеке типтік тәсілі болып табылады. Ол ақпаратты қабылдаудың, өңдеудің, шешім қабылдаудың, мінез-құлықтың, эмоционалды жауап берудің және қоршаған ортамен өзара әрекеттесудің тұрақты тәсілдерін қамтиды. В.А.Колганыңзерттеулері көрсеткендей, стиль – бұл «психикалық процестер мен жеке тұлғаның мінез-құлқын жүзеге асырудың тұрақты

тәсілдерін көрсететін жүйелік сипаттама» [3].

В.В.Кочетков жеке тұлғаның стилі – жеке құрылым мен қоршаған ортаның түйіскен жерінде қалыптасатынын атап өтті [4].

Психологияда ғылыми зерттеудің тақырыбына айналған алғашқы стиль тұжырымдамасын А.Адлер енгізген болатын. А.Адлер жеке психологияның негізін қалаушы ретінде, стильдерді қарастыра отырып, жеке тұлға объективті көзқарасты ұстанған деген пікірге тоқталған. Бұл батыс мәдениетіне тән индивидуалистік бағыттың басым болуымен сәйкес келеді. А.Адлер даралықты бұртұтас және мақсатты білім ретінде түсіндірген. Адам өзіне қандай мақсаттар қояды және оларға жетудің қандай жолдары бар, сол адамның өмір салтын таңдап, анықтайды.

А.Адлер өзінің теориясында стильдерді зерттеу әдіснмамасын анықтап, мынадай ережелерге негізделгендігін көрсетті.

1) стиль – бұл жеке тұлғаның тұтастығының көрінісі;

2) стиль –жеке тұлғаның белгілі бір бағыты мен құндылықтар жүйесімен байланысты;

3) стиль – компенсаторлық функцияны орындайды, бұл жеке тұлғаның қоршаған орта талаптарына тиімді бейімделуіне көмектеседі.

Тұлғалық стиль компоненттері: когнитивті стиль – адам ақпаратты қалай қабылдайды және түсіндіреді. Эмоционалды стиль – эмоционалды реакцияның ерекшеліктері (импульсивтілік, мазасыздық, эмоционалды тұрақтылық). Мінез-құлық стилі – іс-әрекеттің қолайлы әдістері, соның ішінде белсенділік, ынтымақтастыққа бейімділік, көшбасшылыққа ұмтылу.

Шетелдік психологиядағы когнитивті стильдегі эмпирикалық зерттеулерді шартты түрде үш бағытқа бөлуге болады. Бірінші бағыт – табиғи құбылысты зерттеуде когнитивті стильдің генезисін, оны диагностикалау әдістерін, оның жеке параметрлерін салыстыруға арналған. Екінші бағыт –өзінің мақсатын жеке тұлғаның құрылымындағы когнитивті стильдің орнын анықтауда және зерттеулерде көрінеді. Үшінші бағыт – зерттеу жұмыстарына бағытталған, яғни когнитивті стильдің әр түрлі аспектілеріне әсерін жеткізу. Соңғы бағыт практикалық тұрғыдан ең құнды болып табылады, өйткені оның нәтижелері іс-әрекетке қатысты болжам жасауға мүмкіндік береді [5].

Г.Виткин психотерапия барысында когнитивті стильді өзгерту мүмкіндігі туралы мәселені алғаш рет өз еңбегінде көрсеткен. Онда автор үлкен өзгерістерді тәуелділік шкаласы бойынша орташа мәндері бара адамдардан күтуге болады деп болжаған. Бірақ тәжірибе көрсеткендей, тәуелсіз адамдар ең мобильді және түзетуге жақсы жауап береді, өйткені олар өз стилінің артықшылықтарын сақтай отырып, тәуелділерге тән жеке мінез-құлық дағдыларын игере алады [6].

М. Найс студенттердің академиялық табыстылығының, олардың когнитивті стилімен байланысын эмпирикалық зерттеуге сүйене отырып зерттеген. Олардың жетістігі – мінез-құлықтың үлкен өзгерісімен және кең ауқымды беімделумен түсіндірілген.

Психологиядағы когнитивтік стильді эксперименттік зерттеулерді шартты

түрде келесі бағыттарға бөлуге болады:

1) когнитивтік стильді диагностикалау әдістерін жетілдіру және оның әртүрлі параметрлерін бір-бірімен салыстыру;

2) когнитивтік стиль көріністерінің даралық басқа сипаттамаларымен байланысын анықтау (қабілеттер, интеллект) және сол арқылы даралықтың құрылымындағы когнитивтік стильдің орнын нақтылау;

3) когнитивті стильдің адамның белгілі бір мінез-құлық көріністеріне әсерін зерттеу. Соңғы типтегі зерттеулер ең көп, бірақ оларда когнитивті стиль параметрлері көбінесе субъектінің басқа ерекшеліктерінен, мысалы, жеке қасиеттерден оқшауланады, ал мінез-құлық әрдайым әртүрлі деңгейдегі жеке ерекшеліктердің өзара әсерімен анықталады. Осылайша алынған «тікелей» корреляциялар көбінесе әлсіз, тұрақсыз немесе түсіндіру қиын екендігі таңқаларлық емес [7].

Бейімделу – бұл адамның ішкі тұрақтылығы мен даму мүмкіндігін сақтай отырып, қоршаған орта талаптарына бейімделу процесі. Оған:

- психологиялық бейімделу (мәселелерді іштей қабылдау, эмоционалды тұрақтылық);
- әлеуметтік бейімделу (әлеуметтік рөлдерді сәтті орындау, қоғамға интеграция);
- мәдени бейімделу (қоғамның нормаларынғ құндылықтарын, тілі мн өмір салтын қабылдау).

Қазіргі қоғам жеке тұлғаға барған сайын күрделі талаптар қояды; икемді, жаңа мағыналарға ашық, өзін-өзі жаңартуға және әртүрлілікті қабылдауға қабілетті болу қажеттілігі. Бұл тұрғыда тұлғалық стиль сүзгі ретінде қызмет етеді, ол арқылы адам сыртқы қоңырауларды түсіндіреді және қайта өңдейді.

Стильдерді бейімделетін және бейімделмейтін деп қарастырдық. Зерттеулер көрсеткендей, кейбір стиль ерекшеліктері сәтті бейімделуге ықпал етеді.

Бейімделетін стильдер	***Бейімделмейтін стильдер***
Икемділік	Қаттылық
Проактивтілік	Пассивтілік
Рефлексивтілік	Импульсивтілік
Орташа мазасыздық	Жоғары мазасыздық
Әлеуметтік ашықтық	Оқшаулану

Тақырыбымызға қатысты жүргізілген сауалнама.

1. Мен жаңа жағдайларға оңай бейімделемін
2. Мен алдын ала жоспарлауды жөн көремін
3. Қиын жағдайларда мен өзімді ұстаймын
4. Мен өз іс-әрекеттір туралы жиі ойланамын
5. Мен оқиғалардың белсенді қатысушысы болуға тырысамын.
6. Мен айналамда өзімді сенімді сезінемін
7. Мен өзімді өмірдегі «өз орнымда» сезінемін
8. Маған адамдармен ортақ тіл табу оңай
9. Мен өзімді қоғамның бір бөлігі ретінде сезінемін

Жүргізілген сауалнама тұлғалық стильдің ерекшеліктері, әлеуметтік-мәдени ортаға бейімделу деңгейі және өмірдегі сәттілікті субъективті бағалау арасындағы байланысты анықтауға мүмкіндік берді (кесте 1).

Кесте 1. Тұлғалық стиль мен психологиялық адаптация көрсеткіштері

р\с	Стильдер	Бейімделу	Жетістік
1	28	жоғары	жоғары
2	20	орташа	төмен
3	25	жоғары	орташа

Бейімделу шкаласы бойынша жоғары балл жинаған қатысушылар да болды: өзіне және қоршаған әлемге деген жоғары сенімділік, жаңа әлеуметтік контексттерге тез қосылу мүмкіндігі, өзіне және қол жеткізілген нәтижелерге қанағаттану.

Осылайша тұлғалық стиль әлеуметтік және кәсіби ортада табысты жұмыс істеудің тұрақты модельдерін қалыптастыруға ықпал ете отырып, бейімделудің ішкі ресурсы ретінде маңызды рөл атқарады деген қорытынды жасауға болады. Жүргізілген сауалнама одан әрі ауқымды зерттеулерге негіз бола алады және тәжірибеде пайдалы болуы мүмкін [8].

Қорытындылай келе тұлғалық стиль адамның әлеуметтік-мәдени жағдайларға бейімделу және өмірлік жетістікке жету қабілетіне әсер ететін маңызды фактор екенін растайды. Бейімделетін стиль сипаттамалары – икемділік, белсенділік және эмоционалды тұрақтылық сияқты – әлеуметтік ортамен тиімдірек, өзара әрекеттесуге ықпал етеді және өмірге субъективті қанағаттануды арттырады. Осылайша, тұлғалық стиль қазіргі әлеуметтік динамика жағдайында жеке және кәсіби даму траекториясын анықтайтын маңызды ішкі ресурс ретінде әрекет етеді.

Әдебиеттер:

1. Габдулина Л.И. Стиль педагогического общения и его ценностно смысловые и когнитивные детерминанты. Дис…канд. психол. н. - Рос тов-на-Дону, 2009. - С.60-67.
2. Дорфман Л.Я. Стили активности – методологические и теоретические предпосылки интегрального подхода // Стиль человека: психологический анализ. - М, 2018. - С.34-51.
3. Колга В.А. Дифференциально-психологическое исследование когни тивного стиля и обучаемости. Дис...канд.психол.наук. - Л., 2006. - С.55-63.
4. Кочетков В.В. Индивидуально-психологические проблемы принятия решения. - М., 1993. - С. 81-93.
5. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. - М., 1993. - С.89-93.
6. Виткин Г. Индивидуальный эмоциональный стиль // Вопросы психологии. - 2009. - №5. - С. 88-95.
7. Найс М. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань, 2002. - С. 62-71.
8. Холодная М.А. Когнитивные стили. - СПб: Питер, 2004. - С.35-44.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ И СМЕРТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Караваева А.Ю.
Капбасова Г.Б.

Юношеский возраст представляет собой важный этап в становлении личности, характеризующийся формированием ценностных ориентаций, мировоззрения и отношения к фундаментальным аспектам человеческого бытия, таким как здоровье и смерть [1, 2]. Особую актуальность исследования отношения к здоровью и смерти в юношеском возрасте приобретают в контексте современных социокультурных перемен, изменения информационной среды и возрастания важности самосохранительного поведения [3].

Актуальность изучения отношения к здоровью и смерти у лиц юношеского возраста обусловлена несколькими причинами. Во-первых, статистика демонстрирует рост рискованного поведения среди молодежи, что напрямую связано с их представлениями о здоровье и смерти. Во-вторых, трансформация информационной среды, доступность разнообразной информации в интернете и социальных сетях существенно влияет на формирование отношения юношей и девушек к экзистенциальным вопросам. В-третьих, понимание механизмов взаимосвязи отношения к здоровью и смерти может стать основой для разработки программ психологического сопровождения и поддержки молодежи, которые будут направлены на формирование здоровьесберегающего поведения и сформируют конструктивное отношения к экзистенциальным аспектам жизни.

Целью данной статьи является научный анализ отношений лиц юношеского возраста к здоровью и смерти.

Исторически впервые научные исследования отношения к смерти и здоровью начали формироваться в рамках зарубежной психологии. Весомый вклад в понимание психологических механизмов отношения к здоровью внесла социально-когнитивная теория А. Бандуры, разработанная в 1960-х годах. В рамках данной теории выделяется роль самоэффективности (self-efficacy) в формировании здоровьесберегающего поведения [4]. Исследования показывают, что юноши и девушки с высоким уровнем самоэффективности, т.е. с более сильной верой в способность достигать целей в отношении здоровья, демонстрируют более ответственное отношение к своему физическому и психическому благополучию [5].

В 1970-х годах была разработана Модель убеждений о здоровье (Health Belief Model), делающая акцент на субъективном восприятии угрозы здоровью и оценке соотношения выгод и преград при выборе здоровьесберегающего поведения. В юношеском возрасте данные аспекты приобретают особое значение, так как в этом возрасте происходит формирование идентичности и стремление к автономии.

Экзистенциально-гуманистическое направление, развивавшееся в 1950-1970-х годах, внесло существенный вклад в понимание отношения к смерти. В. Франкл, один из основоположников логотерапии, направления в психологии, уделяющего ключевое значение в жизни человека проблеме смысла, рассматривал отношение к смерти как важный аспект смысложизненной ориентации личности [6]. Осознание собственной смертности, согласно данному направлению, может служить как катализатором личностного роста и аутентичного существования, так и напротив, вызывать экзистенциальную тревогу и защитные механизмы избегания.

В 1970-х годах А. Антоновский предложил модель салютогенеза(«salutis» - «здоровье», «genesis» - «происхождение»), согласно которой чувство когерентности (от лат. cohaerens - «находящийся в связи», т.е. ощущение осмысленности и управляемости своей жизни) является ключевым фактором, определяющим как отношение к здоровью, так и способность справляться с экзистенциальной тревогой [7].

В 1980-х годах С. Соломоном, Дж. Гринбергом, Т. Пыщинским была разработана теория управления страхом смерти (Terror Management Theory), утверждающая, что осознание неизбежности смерти вызывает парализующий страх, который управляется посредством культурных мировоззрений и повышения самооценки. Люди создают и веруют в определенные мировоззренческие системы, которые помогают им не ощущать страх смерти, дистанцироваться от него. В юношеском возрасте, когда происходит активное формирование мировоззрения, данные механизмы становятся особенно актуальными [8].

В 1990-х годах Ф. Зимбардо и Дж. Бойд разработали теорию временной перспективы, предполагающую, что ориентация на будущее связана с более ответственным отношением к здоровью и более конструктивным отношением к смертности [9]. Если человек направляет своё существование «вперёд», т.е. строит планы, прогнозирует развитие событий и состояние своих ресурсов, это избавляет его от многих иррациональных страхов. И. Ялом в своих работах по экзистенциальной психотерапии, получивших широкое распространение в 1990-2000-х годах, подчеркивал, что аутентичное, т.е. подлинное, отношение к собственной конечности способствует более осознанному и ценностно-ориентированному отношению к здоровью, в то время как вытеснение, избегание мыслей о смерти, может приводить к саморазрушительному поведению [10].

В начале 2000-х годов в нейронауке начали появляться исследования, посвященные нейрокогнитивным механизмам осознания смертности и управления страхом смерти [11]. В юношеском возрасте, когда происходит интенсивное созревание префронтальных отделов мозга, ответственных за абстрактное мышление и самоконтроль, формируются когнитивные механизмы, позволяющие внедрить представления о смерти, создав целостную картину мира.

В российской психологии изучение психологического развития в

юношеском возрасте имеет глубокие корни, начиная с фундаментальных работ советского психолога Л.С. Выготского, заложившего основы культурно-исторического подхода в понимании развития психики [2]. В рамках этого подхода, формирование высших психических функций происходит в процессе усвоения культурно-исторического опыта, который также непосредственно формирует представления о здоровье и смерти.

Современные исследования российских ученых существенно расширили понимание проблемы отношения к здоровью и смерти. Р.А. Березовская в своих работах развивает концепцию отношения к здоровью как сложного многомерного конструкта, включающего когнитивный, эмоциональный, ценностно-мотивационный и поведенческий компоненты [12]. Согласно ее концепции, отношение к здоровью является отдельной системой связей личности с окружающей действительностью, которые либо способствуют, либо угрожают здоровью личности, кроме того эта система включает также оценку индивидом своего физического и психического состояния.

И.В. Журавлева в своих исследованиях отмечает, что юношей и девушек часто характеризует амбивалентное отношение к здоровью: признаётся его высокая ценность, одновременно с этим наблюдается рискованное поведение и недостаточная активность в области здоровьесбережения [13]. В юношеском возрасте происходит переход от внешней детерминации здоровьесберегающего поведения (т.е. от влияния семьи, школы, референтной группы) к внутренней саморегуляции, что требует развития специальных диагностических инструментов для оценки этого процесса и факторов, влияющих на него [14]. Исследования Г.С. Никифорова демонстрируют гендерную специфику отношения к здоровью в юношеском возрасте. Девушки, как правило, проявляют более высокий уровень обеспокоенности своим здоровьем, чаще сообщают о психосоматических симптомах, в то время как юноши более склонны к рискованному поведению и чаще недооценивают свои проблемы со здоровьем [15].

Н.Л. Антонова исследует влияние медиа и социальных сетей на представления молодежи о здоровье и здоровом образе жизни [16]. Современные медиа и социальные сети формируют определенные образцы внешности и физической формы, которые могут способствовать как здоровьесберегающему поведению, так и развитию дисфункциональных практик, расстройств пищевого поведения и т.д.

В исследования отношения к смерти большой вклад вносят работы Т.А. Гавриловой, посвященные изучению страха смерти у подростков и лиц юношеского возраста [17, 18]. Автор отмечает, что в этом возрасте формируется зрелое понимание смерти как неизбежного, необратимого и необходимого явления. При этом характерна амбивалентность в отношении к смерти: с одной стороны, возрастает экзистенциальная рефлексия и философский интерес к проблеме смертности, поиск смысла жизни и т.д., а с другой - наблюдается психологическая защита в виде «иллюзии бессмертия», проявляющаяся в рискованном поведении и недооценке опасности своего

поведения.

К.А. Чистопольская и С.Н. Ениколопов в своих работах выделяют различные типы отношения к смерти у лиц юношеского возраста: принятие-приближение (вера в жизнь, после смерти), принятие-избавление (восприятие смерти как освобождения от бремени жизни), нейтральное принятие (восприятие смерти как чего-то естественного), страх смерти и избегание темы смерти [19]. Авторы также исследуют применимость теории управления страхом смерти в контексте российского общества [8]. А.А. Баканова развивает системный подход к описанию страха смерти, рассматривая его как сложную систему, включающую различные компоненты и уровни проявления [20]. Д.А. Леонтьев и Е.И. Рассказова исследуют роль жизнестойкости в формировании отношения к здоровью и смерти. Согласно сделанным ими выводам, индивиды с более развитыми механизмами психологической защиты и высокой жизнестойкостью способны успешно интегрировать в своё мировоззрение осознание собственной смертности, и начать лучше заботиться о своём здоровье [21].

В Казахстане также проводятся исследования, посвященные проблемам психологического здоровья молодежи и их отношения к экзистенциальным вопросам. Проблему смерти и здоровья в рамках психологии изучали такие отечественные авторы как: Р.Т. Алимбаева [22], А.А. Касымжанова, Н.С. Свишникова [23] и многие другие. Особенности развития юношеского возраста в отечественной психологии изучают: Г. Ниетбаева [24], Г.И. Абдиева [25], Г.А. Кассен [26] и др. Р.Т. Алимбаева, автор монографии «Психологические аспекты танатологии», является одним из немногочисленных авторов в Казахстане, занимающихся подробным анализом экзистенциальных аспектов бытия. В работах казахстанских исследователей отмечается, что отношение к здоровью и смерти у казахской молодежи имеет культурно-специфические особенности, обусловленные традиционными ценностями, семейными принципами и религиозными представлениями.

Отношение к здоровью в юношеском возрасте характеризуется рядом особенностей. С одной стороны, в это время молодые люди начинают осознавать ценность здоровья и его значение для успешного прохождения жизненного пути. С другой стороны, характерной чертой является оптимистическая оценка своего здоровья, переоценка его возможностей, и недостаточная мотивация к здоровьесберегающему поведению. Это связано с тем, что в юношеском возрасте здоровье воспринимается как что-то само собой разумеющееся, а проблемы со здоровьем кажутся маловероятными.

Важной характеристикой юношеского возраста является формирование временной перспективы и связанного с ней отношения к будущему. А. Сырцова и О.В. Митина отмечают, что временная ориентация на будущее связана с более ответственным отношением к здоровью [9]. Лица юношеского возраста, имеющие четкие жизненные планы и долгосрочные цели, более склонны заботиться о своем здоровье, так как воспринимают его как необходимый ресурс для создания своего будущего. Отношение к смерти в юношеском

возрасте также претерпевает существенные изменения. Если в детстве преобладает магическое мышление и сам концепт смерти и смертности не до конца освоен, то в подростковом и юношеском возрасте формируется зрелое понимание смерти как неизбежного и неизменного явления.

Теоретический анализ позволяет выделить несколько моделей, объясняющих взаимосвязь отношения к здоровью и смерти. Согласно экзистенциально-аналитическому подходу, аутентичное, подлинное отношение к собственной конечности способствует более осознанному отношению к здоровью, в то время как вытеснение мыслей о смерти может приводить к саморазрушительному, деструктивному поведению [10]. Эмпирические исследования демонстрируют, что характер взаимосвязи отношения к здоровью и смерти может меняться в зависимости от индивидуально-психологических особенностей личности.

Таким образом, анализ современной научной литературы позволяет выделить ряд перспективных направлений исследования отношения к здоровью и смерти у лиц юношеского возраста. Особое значение имеет изучение влияния медиа и социальных сетей на формирование представлений о здоровье и смерти, поскольку в условиях цифрового общества виртуальное пространство становится значимым фактором для социализации молодежи и конструирования их реальности и отношений внутри этой реальности. Не менее важным представляется исследование отношения к здоровью и смерти в контексте формирования идентичности и жизненного пути, что позволяет понять, как экзистенциальные аспекты бытия влияют на самоопределение и принятий решений личности. Разработка и апробация программ психологической поддержки, направленных на формирование конструктивного отношения к здоровью и смерти, также представляется перспективным направлением, имеющим непосредственное практическое значение для психологического сопровождения молодежи.

Теоретический анализ научной литературы по проблеме отношения к здоровью и смерти у лиц юношеского возраста позволяет сделать ряд существенных выводов. Прежде всего необходимо отметить, что отношение к здоровью и смерти представляют собой сложные многомерные системы, которые включают в себя когнитивный, эмоциональный, ценностно-мотивационный и поведенческий компоненты, это создаёт необходимость комплексного подхода к их исследованию. Установлено, что юношеский возраст является сенситивным периодом для формирования отношения к здоровью и смерти в контексте становления личности, её мировоззрения и жизненной перспективы, так как именно в этот период происходит интенсивное осмысление экзистенциальных проблем и закладывается основа для дальнейшего отношения к собственной жизни. Особый интерес представляет вывод о том, что взаимосвязь отношения к здоровью и смерти имеет сложный, неоднозначный характер и опосредуется личностными особенностями и социокультурными факторам, что подчеркивает необходимость дифференцированного подхода к исследованию данной проблематики.

Данный теоретический обзор может служить основой для планирования эмпирических исследований и разработки программ психологического сопровождения, направленных на формирование адекватного отношения к здоровью и смерти у лиц юношеского возраста. Развернутое понимание причин и механизмов, определяющих отношение молодежи к этим фундаментальным аспектам человеческого существования, позволит создать научно обоснованные подходы в психологической работе с юношами и девушками, способствующей их личностному развитию и психологическому благополучию в современном мире.

Литература:

1. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. - М.: Флинта, 2006. - 352 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. - М.: Смысл; Эксмо, 2005. - 1136 с.
3. Филенко И.А., Богомаз С.А. и др. Особенности психологического здоровья студенческой молодежи с позиции развития личностных ресурсов // Сибирский психологический журнал. - 2023. - № 88. - С. 38-63.
4. Бандура А. Теория социального научения. - СПб.: Евразия, 2000. - 320 с.
5. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Профилактика наркомании и алкоголизма. - М.: Академия, 2014. - 176 с.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла. - М.: Прогресс, 1990. - 368 с.
7. Осин Е. Чувство связности как показатель психологического здоровья и его диагностика // Психологическая диагностика. - 2007. - №3. - С.22-40.
8. Чистопольская К.А., Ениколопов С.Н. Теория управления страхом смерти: основы, критика и развитие // Вопросы психологии. - 2014. - № 2. - С. 125-142.
9. Сырцова А., Митина О.В. Возрастная динамика временных ориентации личности // Вопросы психологии. - 2008. - №2. - С.41-54.
10. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. - М.: Класс, 2008. - 576 с.
11. Klackl J., Jonas E., Kronbichler M. Existential neuroscience: Neurophysiological correlates of proximal defenses against death-related thoughts. - DOI: 10.1093/scan/nss003
12. Березовская Р.А., Исследования отношения к здоровью: современное состояние проблемы в отечественной психологии // Вестник СПбГУ. - 2011. -Вып. 1. - С. 221-226.
13. Журавлева И.В. Отношение к здоровью индивида и общества. - М.: Наука, 2016. - 238 с.
14. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. - 490 с.
15. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. - СПб.: Питер, 2006. - 607 с.
16. Антонова Н.Л. Культура здоровьесбережения студентов в условиях социокультурной трансформации российского общества // Социологические исследования. - 2016. - № 5. - С. 132-138.
17. Гаврилова Т.А. Экзистенциальный страх смерти и танатическая тревога: методы исследования и диагностики // Прикладная психология. - 2001. - № 6. - С. 1-8.
18. Гаврилова Т.А. Страх смерти в подростковом и юношеском возрасте // Вопросы психологии. - 2004. - № 6. - С. 63-71.
19. Чистопольская К.А., Ениколопов С.Н., Бадалян А.В., Саргсян С.Р. Адаптация методик исследования отношения к смерти у людей в остром постсуициде и в относительном психологическом благополучии // Социальная и клиническая психиатрия. - 2019. - Т. 29. - № 4. - С. 65-74.
20. Баканова А.А. Системное описание страха смерти // Культурно-историческая психология. - 2015. - Т. 11. - № 1. - С. 13-23.
21. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. - М.: Смысл, 2006. - 63 с.

22. Алимбаева Р.Т. Психологические аспекты танатологии. -- Караганда: ТОО «Типография Арко», 2021. - 140 с.
23. Свишникова Н.С., Касымжанова А.А. Особенности субъективной оценки эмоционального здоровья в юношеском возрасте // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология. - 2020. - №1 (62). - С. 72-79.
24. Ниетбаева Г.Б., Багиярова Ф.А., Жапаров Э.Ж. и др. Профилактика и коррекция тревожности, вызванной социальными факторами у студентов // Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің хабаршысы. Педагогика. Психология. Әлеуметтану сериясы. - 2023. - № 1 (142). - С. 379-388.
25. Абдиева Г.И. Возрастные особенности юношеского периода // Архивариус. - 2021. - №3 (57). - Т.7. -С 31-33.
26. Касен Г.А., Мухатаева Д.И. Некоторые аспекты изучения нравственно- ценностной мотивации поведения студенческой молодежи // Вестник КазНУ. Серия педагогическая. - 2015. - №1 (44). - С.128-136.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ ВЛИЯНИЯ СТИЛЕЙ ВОСПИТАНИЯ НА САМООЦЕНКУ ПОДРОСТКОВ

Ким Л.Ю.
Кенжетаева Р.О.

Формирование самооценки в подростковом возрасте представляет собой один из ключевых процессов личностного развития. Самооценка определяет уровень притязаний, успешность социальной адаптации, эмоциональное состояние и мотивацию подростка [1]. Именно в этот период усиливается стремление к автономии, возрастает чувствительность к оценке со стороны значимых взрослых, прежде всего родителей.

Среди многочисленных факторов, влияющих на становление самооценки, особое место занимает стиль семейного воспитания, представляющий собой устойчивую систему взаимодействия родителей с ребёнком, включающую эмоциональные и поведенческие аспекты [2,3]. Эмпирические данные свидетельствуют о том, что теплота, поддержка и гибкий контроль со стороны родителей способствуют формированию позитивной и стабильной самооценки, в то время как авторитаризм, гиперопека или эмоциональное отвержение повышают риск развития низкой или неадекватной самооценки [4,5].

Несмотря на значительное число исследований, посвященных взаимосвязи между стилями воспитания и самооценкой подростков, зарубежная литература демонстрирует определенные разногласия в трактовке этих взаимосвязей. Это объясняется различиями в методологических подходах, а также культурно-специфическими особенностями семейных традиций и представлений о воспитании. В этом контексте становится особенно актуальным проведение сравнительного анализа зарубежных исследований, направленных на изучение влияния родительских стратегий на формирование самооценки, что позволит выявить общие закономерности и учесть особенности различных культурных контекстов.

Цель данной статьи - провести сравнительный теоретико-эмпирический анализ научных данных, касающихся влияния стилей семейного воспитания на самооценку подростков.

Самооценка отражает субъективное отношение человека к себе, к своим качествам, способностям и возможностям. В подростковом возрасте она особенно нестабильна и подвержена влиянию внешней оценки и социальной среды [6]. Подростки стремятся к автономии, но при этом нуждаются в одобрении и поддержке со стороны родителей, сверстников и учителей.

Согласно классической концепции Розенберга [1], самооценка представляет собой относительно устойчивую характеристику, но в подростковом возрасте она может изменяться под воздействием значимых социальных факторов, включая стиль семейного взаимодействия.

Д. Баумринд [2] предложила одну из наиболее известных классификаций стилей воспитания, включающую:

- авторитарный стиль - высокий уровень контроля при низкой эмоциональной поддержке;
- авторитетный стиль - баланс требований и поддержки;
- либеральный(снисходительный или разрешающий) стиль - высокая эмоциональная вовлеченность при низком контроле.

Позднее Maccoby и Martin [3] дополнили эту типологию, добавив индифферентный (пренебрегающий) стиль, характеризующийся низким уровнем как контроля, так и поддержки. Исследования показывают, что наибольший потенциал для формирования здоровой самооценки демонстрирует именно авторитетный стиль.

Ряд зарубежных работ подтверждает, что стиль воспитания оказывает прямое влияние на самооценку подростка. Так, в исследовании Lamborn и соавторов [5] установлено, что подростки, воспитывающиеся в атмосфере авторитетного стиля, демонстрируют более высокий уровень самооценки, социальную компетентность и эмоциональную устойчивость.

Rollins и Thomas [4] выявили, что жесткий контроль, сочетающийся с недостатком эмоционального контакта, часто приводит к заниженной самооценке и внутренней конфликтности у подростков. Напротив, высокий уровень родительской поддержки и последовательность в требованиях способствует развитию уверенности в себе.

В исследованиях Steinberg [7] также подчёркивается, что подростки, чьи родители демонстрируют открытость к диалогу и уважение к личным границам ребёнка, формируют позитивную самооценку и устойчивость к стрессовым ситуациям.

По данным мета-анализа 116 исследований, проведенного Pinquart и Gerke [8], нельзя однозначно утверждать, что стили семейного воспитания напрямую влияют на самооценку ребенка. Авторы подчёркивают необходимость дальнейших продольных исследований для выявления возможных взаимных влияний.

В казахстанском исследовании [9], проведённом в алматинских школах,

было установлено, что формирование адекватной самооценки зависит не только от гармоничного воспитания в семье, но и от качественного социального окружения, в частности, позитивных отношений со сверстниками и школьным коллективом.

Койшибаева [10], исследуя семьи из России, Украины и Казахстана, пришла к выводу, что стиль воспитания и этнокультурный фон родителей существенно влияют на развитие Я-концепции подростков. Также были зафиксированы высокий уровень самоотношения у подростков и демократичность семейных отношений.

В кросс-культурном исследовании с участием подростков из Испании, Португалии и Бразилии [11] было показано, что родительская теплота, характерная для либерального и авторитетного воспитания, способствует более высокой самооценке и успешной интернализации социальных ценностей. Особенно выраженное положительное влияние на самооценку оказал либеральный стиль.

Дополнительные данные из Испании [12] подтвердили, что даже у агрессивных подростков родительская теплота способствует улучшению самооценки и снижению дезадаптивных проявлений.

Однако в других культурах картина может отличаться. Например, исследование Queiroz и др. [13] показало, что в некоторых странах строгость родителей играет более значимую роль в психосоциальной адаптации подростков.

Исследование, проведённое в Китае, [14] выявило, что самооценка и психологическая гибкость выступают посредниками между стилем воспитания и психическим здоровьем подростков. Эмоциональное принятие со стороны родителей укрепляет психическое здоровье, тогда как отвержение и гиперопека, наоборот, подрывают его, снижая самооценку и усиливая внутреннюю ригидность.

В российской психологии вопросы семейного воспитания и самооценки рассматривались в работах Варги, Прихожан, Алексеевой и др. В частности, Варга [15] подчёркивает, что чрезмерная родительская требовательность в сочетании с эмоциональной холодностью может формировать у подростка ощущение собственной некомпетентности и недоверия к себе.

Прихожан [16] выделяет такие риски, как формирование неуверенности, тревожности и социальной пассивности при авторитарном или гиперопекающем стиле воспитания. Вместе с тем демократический подход, основанный на поддержке и уважении к ребёнку, способствует развитию позитивной Я-концепции.

Согласно Л.С. Алексеевой [17], наиболее благоприятные отношения между родителями и детьми складываются при демократическом стиле воспитания. Такой подход способствует формированию у подростков самостоятельности, инициативности и социальной ответственности. Родители при этом сочетают последовательность и требовательность с гибкостью и уважением к мнению ребенка. Исследования показывают, что дети, воспитанные в демократичной

атмосфере, характеризуются более высокой самооценкой, лучшей адаптацией, уверенностью в себе и успешностью в учебной деятельности.

Исследование Н.И. Семенихиной [18] показало, что стиль семейного воспитания оказывает значимое влияние на уровень самооценки подростков. Наиболее высокий уровень самооценки отмечается у подростков, воспитывающихся в условиях демократичного стиля. Либеральный стиль коррелирует с умеренной самооценкой, тогда как авторитарный - с её низким уровнем.

При сравнении отечественных и зарубежных подходов можно отметить общее признание значимости стиля воспитания в формировании самооценки подростка. Однако существует ряд различий:

- в зарубежных работах акцент делается на чёткой классификации стилей и их эмпирическом тестировании на больших выборках с применением стандартизированных методик;
- отечественные исследования чаще затрагивают эмоционально-психологическую составляющую родительства, подчёркивая роль культурных и социальных норм.

Также в зарубежных исследованиях нередко учитываются такие переменные, как социально-экономический статус, этническая принадлежность и гендер, что редко встречается в российских работах.

Сопоставление данных подтверждает, что стиль семейного воспитания - один из ключевых факторов формирования самооценки подростка. При этом большинство исследователей пришли к выводу, что наиболее благоприятным является авторитетный (демократический) стиль, обеспечивающий баланс между контролем и поддержкой. Авторитарный и индифферентный стили, напротив, ассоциируются с рисками формирования искажённой или нестабильной самооценки.

Ограничениями большинства исследований являются культурная ограниченность выборки и недостаточное внимание к индивидуальным особенностям подростков (например, уровень тревожности, когнитивный стиль и т.д.).

На сегодняшний день в Казахстане зафиксирован недостаток эмпирических исследований, направленных на изучение связи между стилями семейного воспитания и формированием самооценки у подростков. Кроме того, наблюдается ограниченность диагностических инструментов, позволяющих точно определить стиль воспитания в конкретной семье. В зарубежной литературе по этой теме отсутствует единое мнение: одни исследователи указывают на положительное влияние авторитетного подхода, другие — на преимущества либерального стиля. Существенную роль играют и культурные особенности, которые могут влиять как на восприятие воспитательных практик, так и на их эффективность. Множество работ также подчеркивает необходимость учитывать комплекс факторов при анализе этих взаимосвязей, поскольку связь между стилем воспитания и самооценкой подростка не является однозначной и требует многопланового подхода.

Таким образом, анализ современных исследований свидетельствует о сложности и многоаспектности взаимосвязи между стилями семейного воспитания и формированием самооценки у подростков. Учитывая ограниченность казахстанских данных и диагностических методик, а также наличие культурных различий и неоднозначных результатов зарубежных работ, можно заключить, что данное направление требует дальнейшего, более глубокого и систематического изучения. Перспективными являются продольные и кросс-культурные исследования, способные раскрыть тонкие механизмы влияния семейного воспитания на развитие личности в подростковом возрасте.

Литература:

1. Rosenberg M. Society and the Adolescent Self-Image. - http://www.yorku.ca/rokada/psyctest/rosenbrg.pdfhttp://dx.doi.org/10.1515/9781400876136
2. Baumrind D. Current patterns of parental authority. - https://doi.org/10.1037/h0030372
3. Maccoby E.E., Martin J. Socialization in the context of the family: Parent child interaction / In E.M. Hetherington (Ed.), P.H. Mussen (Series Ed.) / Hand book of child psychology: Socialization, personality, and social development. - NewYork: Wiley, 1983. - Vol. 4. - Pp. 1-101.
4. Rollins B.C., Thomas D.L. Parental support, power, and control techniques in the socialization of children / In W.R. Burr et al. (Eds.) / Contemporary Theories about the Family. -1979. - Vol. 1. - Pp. 317-364.
5. Lamborn S.D., Mounts N.S., Steinberg L., Dornbusch S.M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. - https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01588.x
6. Mruk C.J. Self-Esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem. - 3rd ed. - Springer Publishing Co., 2006.
7. Steinberg L. We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. - https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001
8. Pinquart M., Gerke D.-C. Associations of Parenting Styles with Self-Esteem in Children and Adolescents: A Meta-Analysis. - https://doi.org/10.1007/s10826-019-01417-5
9. Дайрабай Н., Жұбаназарова Н., Төлегенова А. Жасөспірімдердің өзіндік бағалауына отбасылық қарым-қатынастың әсері. - https://doi.org/10.51889/6740.2022.80.23.015
10. Койшибаева И.А. Стиль семейного воспитания как фактор развития Я-концепции подростка в городской среде (на примере российских, украинских и казахский семей). Автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07. - Москва, 2010. - 20 с.
11. Martinez I., Garcia F., Veiga F., Garcia O. F., Rodrigues Y., Serra E. Parenting Styles, Internalization of Values and Self-Esteem: A Cross-Cultural Study in Spain, Portugal and Brazil. - https://doi.org/10.3390/ijerph17072370
12. Perez-Gramaje A., Garcia O., Reyes M., Serra E., García F. Parenting Styles and Aggressive Adolescents: Relationships with Self-esteem and Personal Maladjustment. - https://doi.org/10.5093/ejpalc2020a1
13. Queiroz P., Garcia O., García F., Zacarés González J., Camino C. Self and Nature: Parental Socialization, Self-Esteem, and Environmental Values in Spanish Adolescents. - https://doi.org/10.3390/ijerph17103732
14. Peng B., Hu N., Yu H., Xiao H., Luo J. Parenting Style and Adolescent Mental Health: The Chain Mediating Effects of Self-Esteem and Psychological Inflexibility. - https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.738170
15. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия: краткий лекционный курс. - Санкт-Петербург: Речь, 2001. - 144 с.
16. Прихожан А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. - М.:

АНО «ПЭБ», 2007.
17. Алексеева Л.С. Жестокое обращение с детьми: его последствия и предотвращение. - М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. - С. 116-117.

CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL BURNOUT AMONG ORGANIZATION PERSONNEL

Kuanyshbayeva A.N.
AbdykalikovaM.N.

Emotional burnout is a growing occupational health concern that significantly affects employee well-being, job performance, and organizational efficiency. The World Health Organization (WHO) officially classifies burnout as an occupational phenomenon, recognizing its impact on mental health and workplace productivity [1]. Studies indicate that more than 60% of employees worldwide experience work-related stress, and 40% report emotional exhaustion, leading to lower engagement and higher turnover rates [2]. A Gallup (2021) survey found that burned-out employees are 2.6 times more likely to leave their jobs, highlighting the urgency of addressing workplace stress [3].

Burnout progresses through three stages [4]:

1. Tension Phase - Initial stress, dissatisfaction, and workplace anxiety.
2. Resistance Phase - Emotional withdrawal, reduced motivation, and depersonalization.
3. Depletion Phase - Chronic exhaustion, detachment, and decreased job performance.

Employees in emotionally demanding professions (e.g., non-profits, healthcare, education) are particularly vulnerable due to continuous interpersonal interactions and high emotional demands [5]. Major contributing factors include excessive workload, lack of managerial support, low job control, and work-life imbalance [6].

Emotional burnout has been widely studied in psychology and organizational behavior, with research focusing on its causes, stages, and prevention strategies. The concept of burnout was first introduced by Herbert Freudenberger (1974), who described it as a state of emotional, physical, and mental exhaustion caused by prolonged stress [1]. Later, Christina Maslach and colleagues (1981) developed the Maslach Burnout Inventory (MBI), identifying three key dimensions of burnout: emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment [2].

Theoretical Foundations of Burnout

Psychologists categorize burnout as a result of both external (organizational) and internal (psychological) factors. External factors include high workload, poor management, lack of recognition, and toxic work environments [3]. Maslach and Leiter (2016) argue that burnout is primarily caused by a mismatch between an employee’s efforts and workplace rewards [4]. Meanwhile, internal factors such as low self-esteem, lack of coping mechanisms, and emotional sensitivity also contribute to burnout progression [5].

Burnout Progression and Stages

Research suggests that burnout develops gradually through three primary stages:

1. Tension Stage - Characterized by work-related anxiety, dissatisfaction, and stress accumulation.
2. Resistance Stage - Employees detach emotionally from work, leading to reduced motivation and productivity.
3. Depletion Stage - Marked by chronic fatigue, depersonalization, and severe psychological distress [6].

According to Boyko (1999), burnout can be diagnosed through psychometric tools, such as the V. Boyko Burnout Questionnaire, which assesses the severity of each phase [7].

Burnout in Different Work Environments

Burnout prevalence varies by profession. Studies show that employees in healthcare, education, and non-profit organizations are at higher risk due to continuous interpersonal interactions and high emotional demands [8]. Pankov (2020) found that medical workers in emergency settings develop burnout 60% faster than those in administrative roles [9]. Conversely, in commercial organizations, burnout is often linked to performance pressure, competitive targets, and financial stress [10].

Burnout Prevention Strategies

Various studies highlight the importance of early intervention and prevention. Vodopyanova (2019) suggests that stress management programs, physical activity, and cognitive-behavioral techniques help reduce burnout risks [11]. Belevich (2019) emphasizes the role of art therapy and creative outlets in helping employees manage emotional exhaustion [12]. Additionally, organizations can reduce burnout rates by improving leadership practices, offering flexible work arrangements, and providing psychological support [13].

The literature confirms that burnout is a complex phenomenon influenced by multiple psychological and organizational factors. While external stressors such as workload and poor management accelerate burnout, internal resilience and coping strategies can mitigate its effects.

Discussion

The study findings align with existing research on burnout. Maslach and Leiter (2016) define burnout as a syndrome comprising three core dimensions:

1. Emotional exhaustion – Chronic fatigue and depletion of energy.
2. Depersonalization – Emotional detachment and a cynical attitude towards work.
3. Reduced personal accomplishment – Decline in work efficiency and motivation[3].

A Gallup (2021) study found that 76% of employees worldwide reported experiencing burnout at least once, with lack of recognition and excessive workloads identified as primary causes [4]. The World Health Organization (WHO) (2019) also classifies burnout as an occupational phenomenon, recognizing its severe impact on mental health and workplace productivity [5].

Burnout in Different Work Environments

Burnout prevalence differs by profession. Employees in non-profit organizations, healthcare, and education experience higher burnout rates due to constant emotional engagement with clients, patients, or students. Research by Pankov (2020) found that medical workers in emergency conditions develop burnout 60% faster than those in administrative roles [8]. In contrast, burnout in commercial organizations is often linked to sales targets, performance metrics, and job insecurity [6].

Consequences of Burnout

The study results confirm that burnout leads to several negative outcomes at both the individual and organizational levels. Key consequencesinclude:

- Reduced productivity – Employees experiencing burnout show low engagement, decreased efficiency, and higher error rates.
- High turnover rates – Burned-out employees are 2.6 times more likely to leave their jobs, as reported by Gallup (2021) [4].
- Increased absenteeism – Chronic stress leads to higher sick leave rates, further disrupting workflow.
- Workplace conflicts – Emotional exhaustion results in strained professional relationships and poor collaboration.

Proposed Solutions for Burnout Prevention

To mitigate burnout risks, organizations should implement structured intervention programs that address individual well-being and workplace management.

1. Self-Management and Stress Reduction Techniques

- Time management training – Teaching employees effective prioritization of tasks.
- Cognitive-behavioral strategies – Helping employees manage stress responses.
- Mindfulness and relaxation techniques – Encouraging meditation and breathing exercises.

2. WorkplaceWell-beingInitiatives

- Counseling and therapy services – Providing professional psychological support.
- Flexible work arrangements – Promoting hybrid work models to enhance work-life balance.
- Regular wellness assessments – Conducting periodic burnout screenings to identify early warning signs.

3. LeadershipTrainingandOrganizational Support

- Empathy-based leadership – Enhancing communication between managers and employees.
- Recognition and rewards systems – Increasing employee motivation through positive reinforcement.
- Reducing micromanagement – Encouraging autonomy in task execution.

4. PhysicalActivityand Creative Outlets

- Regular exercise programs – Providing company-sponsored fitness activities.
- Art therapy and film therapy – Encouraging creative stress management techniques.

5. Policy-Level Interventions

- Setting realistic performance goals – Preventing employees from feeling overwhelmed.
- Creating a supportive work culture – Encouraging peer support networks and team-building activities.
- Implementing structured work-rest cycles – Enforcing mandatory breaks and vacation policies.

To mitigate these risks, organizations should implement targeted intervention programs, focusing on self-management training, leadership development, and workplace well-being initiatives. Future research should explore long-term studies to evaluate the effectiveness of these interventions across different industries.

Conclusion

Emotional burnout is a significant concern in occupational health, considerably affecting employee well-being, job performance, and overall organizational effectiveness.

Research indicates that burnout progresses through several stages, starting with the tension phase, moving to the resistance phase, and culminating in the depletion phase, each characterized by specific emotional, physical, and psychological symptoms.

The factors contributing to burnout are diverse, including both external stressors related to the work environment (e.g., excessive workload, lack of managerial support, work-life imbalance) and internal psychological characteristics (e.g., low self-esteem, lack of coping mechanisms).

Recognizing the severity of the problem, many researchers and organizations emphasize the importance of developing and implementing burnout prevention strategies. These strategies can include self-management training, workplace well-being programs, the development of leadership skills in managers, and the promotion of physical activity and creative outlets among employees.

Further research is needed to gain a deeper understanding of the long-term effectiveness of various burnout prevention strategies and their adaptation to different professionalcontexts.

Reference:

1. Freudenberger H.J. Staff Burn-Out // Journal of Social Issues. - 1974. - Vol. 30. - № 1. - P. 159-165.
2. Maslach C., Jackson S.E. The Measurement of Experienced Burnout // Journal of Occupational Behavior. - 1981. - Vol. 2. - № 2. - P. 99-113.
3. Maslach C., Leiter M.P. Burnout: The Cost of Caring. - Cambridge, MA: Malor Books, 2016.
4. Gallup. State of the Global Workplace: 2021 Report [Electronic resource]. - 2021. - https://www.gallup.com/workplace/349484/state-of-the-global-workplace.aspx.
5. World Health Organization (WHO). Burn-out an "occupational phenomenon": International Classification of Diseases [Electronic resource]. - 2019. - Available at: https://www.who.int/mental_health/evidence/burn-out/en/
6. Boyko V.V. Methodology for Diagnosing the Level of Emotional Burnout // Practical Psychodiagnostics. - 1999. - P. 161-169.
7. Vodopyanova N.Ye., Starchenkova Ye.S. Burnout Syndrome: Diagnosis and Prevention. - Moscow: Yurayt, 2019.
8. Pankov V.A. Emotional Burnout Among Medical Workers in Extreme Working Conditions //

Hygiene and Sanitation. - 2020. - Vol. 99. -№ 10. - P. 1034-1041.
9. Belevich N.A. Using Art Technologies for the Prevention of Emotional Burnout // Scientific Trends: Pedagogy and Psychology. - St. Petersburg: CNS MOAN, 2019. - P. 22-23.
10. Zheldochenko L.D., Giriya N.V. Coaching Technologies in the Prevention of Emotional Burnout // World of Science. - 2017. - Vol. 5. - № 6. - P. 78.
11. Koluzaeva T.V. Emotional Burnout: Causes, Consequences, and Prevention Methods // Vestnik Khakasskogo State University. - 2020. - №1. - P. 122–130.
12. Tretyakova V.S. Study of Emotional Burnout Syndrome in the Pedagogical Environment // Professional Education and Labor Market. - 2019. - № 2. - P. 71-85.
13. Frosinyan L.V., Sidoryuk O.N. Cinema Therapy as a Method for Personal Growth and Prevention of Emotional Burnout in Educators // Education in the 21st Century: III International Scientific and Practical Conference. - Moscow: Development of Education, 2020. - P. 236-242.

ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ПСИХОТРАВМАМ, СВЯЗАННЫМ С ДЕТСКИМ ОПЫТОМ, ВОСПИТАНИЕМ И СЕМЕЙНЫМИ ФАКТОРАМИ

Кудайберген С.А.
Хусаинова И.Р.

Введение

Связь семейного воспитания с формированием психотравм на протяжении последних 15 лет стала предметом значительного числа исследований. В этой статье представлен детальный обзор научных публикаций периода с 2010 по 2025 годы, охватывающих широкий спектр исследований, включая как теоретические работы, так и эмпирические исследования, проведенные в разных странах и регионах мира.

Степень изученности темы в России и СНГ.

Российские и казахстанские исследования активно рассматривают различные аспекты семейной дисфункциональности, эмоционального и психологического насилия и их влияния на формирование личности. Особое внимание уделяется психологическим последствиям эмоционального насилия, таким как повышенная тревожность, депрессивность, социальные и межличностные проблемы [1,2]. Например, работа О.О. Докучаевой подтверждает, что эмоциональное насилие в семье оказывает на женщин столь же тяжелые последствия, как и физическое или сексуальное насилие, независимо от возраста пострадавших [1].

Также активно изучаются типы дисфункциональных семей и их роль в развитии детских психических травм, формировании низкой самооценки и искаженного типа привязанности [3,4,5]. Отдельное внимание уделяется и отсроченным последствиям детской психотравмы, включая влияние на защитные и совладающие стратегии у взрослых [6,7,8].

Монографии М.П. Кабаковой и В.Д. Москаленко [9,10] предоставляют ценные концептуальные модели, показывающие, как традиционные и современные формы семейного воспитания влияют на психическое здоровье и

формирование зависимости во взрослом возрасте. Особенно значимым является вклад Кабаковой в исследование традиционных казахских семей и психологической роли внутрисемейных связей в становлении личности.

Западные исследования: США и Европа.

Западная научная литература периода с 2010 по 2025 годы концентрируется на долговременных последствиях эмоционального, физического и сексуального насилия в детстве и их влиянии на психическое и социальное функционирование взрослых. S. Clarke [11] выявила, что эмоциональное насилие ведет к агрессивности и социальной дезадаптации, а эмоциональное пренебрежение связано с низкой самооценкой и трудностями в регулировании эмоций.

Широко изучается также межпоколенная передача травм и резилентность, как, например, в исследованиях M.R. Nichol [12] где было показано, как травма, пережитая родителями, влияет на психическое здоровье следующего поколения. B. Van derKolk [13] в своей знаковой работе "The Body Keeps the Score" показал, что последствия психотравм в детстве влияют на нейробиологическое развитие и психическое здоровье взрослых, а терапия должна включать работу с телесными и психологическими аспектами травмы.

Европейские исследования уделяют особое внимание психосоциальным факторам риска суицидального поведения, напрямую связывая их с детским семейным опытом [7]. Современные данные также указывают на важность саморегуляции и самоэффективности как медиаторов между стилем воспитания и психическим здоровьем подростков [14].

Азиатские исследования.

В странах Азии, особенно в Китае, Индии и Южной Корее, активно изучаются последствия различных стилей родительского воспитания, включая гиперопеку, эмоциональное насилие и отсутствие эмоциональной поддержки, на формирование психических расстройств у подростков и молодых взрослых [14,15]. В Южной Корее [11] проведён анализ связи между авторитарным воспитанием и уровнем тревожности у подростков, выявлена высокая корреляция между строгим контролем и снижением эмоциональной устойчивости. Индийские исследования указывают на роль пренебрежения в семье как одного из ведущих факторов развития депрессии и нарушения привязанности у взрослых. Крупномасштабные китайские исследования, такие как [16], продемонстрировали значительное влияние поддерживающего стиля воспитания на повышение резилентности и снижение посттравматических симптомов у подростков, переживших травматические события. Также активно изучается роль воспитания в возникновении тревожных и депрессивных состояний в молодежной среде [15].

Недостаточно изученные аспекты и направления будущих исследований.

Несмотря на значительный объем проведенных исследований, до сих пор не полностью раскрыты культурные особенности и различия влияния семейного воспитания на формирование психотравм в разных культурных и региональных контекстах. Требуются масштабные межкультурные исследования с

использованием качественных и количественных методов, исследования культуральных и психологических аспектов влияния семьи и воспитания на развитие психотравм.

Также недостаточно внимания уделяется изучению воздействия макросоциальных факторов, таких как миграция, экономические и политические кризисы, войны, пандемии, на семейные отношения и долгосрочные психологические последствия для детей и взрослых [12].

Выводы

На основании проведённого количественного и качественного контент-анализа 29 научных источников (диссертаций, статей, монографий, мета-анализов), охватывающих исследования из Казахстана, России,Узбекистана, США, Китая, Великобритании, стран Ближнего Востока и Европы за период с 2010 по 2025 гг., можно выделить следующие ключевые тенденции (табл. 1-4):

- семейное воспитание - наиболее широко изучаемый фактор, влияющий на развитие психотравм в детском, подростковом, в юношеском и взрослом возрасте. Это фигурирует в 27 источниках.

- Психотравма упоминается в 25 из 29 работ, что подтверждает её центральное место в теме исследования.

- Тревожность и депрессивность рассматриваются как основные последствия травмирующего детства и затрагиваются соответственно в 18 и 19 источниках.

- Привязанность упоминается в 13 работах и чаще всего рассматривается через призму нарушенного эмоционального контакта с родителями.

Анализ также выявил структурные особенности публикаций: за указанный период времени преобладают исследования, выполненные в России и на постсоветском пространстве (16 работ), за ними следуют США, Китай и Великобритания. Пик исследовательской активности приходится на 2020–2024 годы.

Однако несмотря на значительный объём научного интереса, остаются недостаточно освещёнными следующие аспекты:

- культуральные особенности в воздействии воспитания на психотравматизацию;

Обзор показывает, что изученность проблемы влияния семейного воспитания на психическое здоровье взрослых постоянно растет (табл 1-4), однако существуют явные пробелы, требующие дополнительного изучения.

Таблица 1. Системное представление об уровне изученности проблемы по странам - Казахстан.

	Казахстан							Упоминание ключевых слов				
№	Автор	Год	Страна	Название	Научная работа	Публиковано	Вид работы	Психотравма	Воспитание	Привязанность	Тревожность	Депрессия
1	Кабакова М.П.	2018	Казахстан	Психодиагностика супружеских и детско-родительских отношений	монография	учебная	монография	Да	Да	Да	Нет	Нет
2	Dayrabai N. и др.	2022	Казахстан	Анализ тревожности и депрессии у женщин с травматическим опытом	статья	ККСОН	эмпирическое исследование	Нет	Да	Нет	Нет	Да

Таблица 2. Системное представление об уровне изученности проблемы по странам – Россия, Узбекистан, Израиль.

	Россия/Израиль/Узбекистан							Упоминание ключевых слов				
	Автор	Год	Страна	Название	Научная работа	Публиковано	Вид работы	Психотравма	Воспитание	Привязанность	Тревожность	Депрессия
1	Петрова Е.А.	2017	Россия	Влияние детского психотравматического опыта на формирование иррациональных установок взрослых	статья	ВАК	теоретический обзор	Да	Нет	Нет	Да	Да
2	Хохлова Е.В.	2006	Россия	Влияние социально-психологических особенностей семейного воспитания на развитие эмоциональных расстройств у детей	диссертация	кандидатская	эмпирическое исследование	Да	Да	Да	Да	Да
3	Петрова Е.А.	2014	Россия	Особенности защитного поведения у взрослых с травмой	статья	ВАК	эмпирическое исследование	Да	Да	Нет	Нет	Да
4	Калашникова М.Б., Петрова Е.А.	2022	Россия	Последствия детской травмы и её связь с жизненными сферами	статья	ВАК	эмпирическое исследование	Да	Да	Нет	Да	Нет
5	Москаленко В.Д.	2015	Россия	Зависимое поведение	монография	учебная	монография	Да	Да	Нет	Нет	Нет
6	Фёдорова и Мордовская	2018	Россия	Влияние семейной дисфункции на тревожность у младших школьников	статья	ВАК	эмпирическое исследование	Нет	Да	Нет	Да	Нет
7	Вихарева А.А., Вихарева О.Н., Кузьмишина Т.Л.	2023	Россия	The Influence of Parenting Styles on Adolescents' Anxiety and Depression	статья	Инновационная наука	обзор	Да	Да	Да	Да	Да
8	Аптикиева Л.Р.	2020	Россия	Роль воспитания в формировании зависимостей	статья	ВАК	эмпирическое исследование	Да	Да	Нет	Да	Да
9	Петрова Е.А.	2017	Россия	Дисфункциональные семьи и самооценка личности	статья	ВАК	эмпирическое исследование	Да	Да	Да	Да	Да
10	Ребенок В.В.	2021	Россия	Влияние воспитания на психическое здоровье взрослых	статья	ВАК	эмпирическое исследование	Да	Да	Да	Да	Нет
11	Докучаева О.О.	2023	Россия	Эмоциональное насилие в семье как фактор женской психотравматизации	диссертация	магистерская	эмпирическое исследование	Да	Да	Да	Да	Да
12	Казымова и др.	2019	Россия	Детская травма как предиктор личностных нарушений	статья	ВАК	эмпирическое исследование	Да	Да	Да	Да	Да
13	Биктина Н.Н.	2011	Россия	Психотравма и посттравматическое стрессовое расстройство: диагностика и коррекция	учебное пособие	Москва	теоретико-практическое пособие	Да	Нет	Нет	Да	Да
14	Галимова Э.М.	2021	Узбекистан	Роль воспитания и перенесённых психотравмирующих ситуаций в детстве у молодых женщин с обсессивными и соматоформными расстройствами	статья	Экономика и социум	эмпирическое исследование	Да	Да	Нет	Да	Да
15	Казымова Н.Н., Быховец Ю.В., Дымова Е.Н.	2019	Россия	Психотравмирующие последствия переживания эмоционального насилия женщинами раннего взрослого возраста	статья	Вестник КГУ	эмпирическое исследование	Да	Нет	Нет	Да	Да
16	Ганузин В.М., Борохов Б.Д.	2022	Россия / Израиль	Психотравмирующие факторы в школьном возрасте и их влияние на здоровье: постдидактическое стрессовое расстройство (обзор)	статья	Медицинская психология в России	теоретический обзор	Да	Да	Нет	Да	Нет
17	Алексеева С.А.	2022	Россия	Предрасполагающая роль детских психических травм при иммуновоспалительных ревматических заболеваниях и психических расстройствах	статья	Научно-практическая ревматология	теоретический обзор	Да	Нет	Да	Нет	Да
18	Martynova M.V., Teplyakov V.V.	2024	Россия	Социальное сопровождение детей и подростков с психоэмоциональной травмой в условиях кризисного центра	статья	Психология и педагогика служебной деятельности	теоретико-прикладная	Да	Да	Да	Да	Да

Таблица 3. Системное представление об уровне изученности проблемы по странам –Ближний Восток, Китай.

	Ближний Восток/Китай							Упоминание ключевых слов				
№	Автор	Год	Страна	Название	Научная работа	Публиковано	Вид работы	Психотравма	Воспитание	Привязанность	Тревожность	Депрессия
1	Al-Azzeh, Diab	2024	Ближний Восток	Meta-analysis of Parenting and Depression Risk	обзор	Scopus	мета-анализ	Да	Да	Да	Да	Да
2	Li L., Qian R., Wang Y.	2023	Китай	The Influence of Parenting Styles on Adolescents' Anxiety and Depression	статья	SHS Web of Conf.		Нет	Да	Нет	Да	Да
3	Cui N., Liu J.	2020	Китай	Детские психотравмы: проблема отсроченного влияния	мета-анализ	Scopus	эмпирическое исследование	Да	Да	Нет	Да	Да
4	Zhai Y. и др.	2015	Китай	Parenting Style and PTSD in Adolescents	статья	Scopus	эмпирическое исследование	Да	Да	Да	Нет	Нет
5	Chen L. и др.	2024	Китай	Parenting Style and Adolescent Mental Health	статья	Scopus	эмпирическое исследование	Нет	Да	Нет	Да	Нет
6	Li S. и др.	2022	Китай	Childhood trauma and depressive symptoms in Chinese youth	статья	Scopus	эмпирическое исследование	Да	Да	Нет	Нет	Да

Таблица 4. Системное представление об уровне изученности проблемы по странам – США, Европа.

	США/Европа							Упоминание ключевых слов				
№	Автор	Год	Страна	Название	Научная работа	Публиковано	Вид работы	Психотравма	Воспитание	Привязанность	Тревожность	Депрессия
1	Russo L.N., Borelli J.L.	2024	США	Parenting, Trauma, and Emotional Dysregulation	исследование	Scopus	обзор	Да	Да	Да	Да	Да
2	Hakulinen et al.	2015	Финляндия	Family climate and emotional dysregulation	статья	Scopus	эмпирическое исследование	Да	Нет	Нет	Да	Да
3	Maté G.	2022	США/Канада	The Myth of Normal	монография	научно-популярная	монография	Да	Да	Нет	Да	Да
4	van der Kolk B.	2014	США	The Body Keeps the Score	монография	научная	монография	Да	Да	Да	Да	Да
5	Bonumwezi J.L. и др.	2024	Руанда/США	War Trauma and Family Impact in Rwanda	исследование	Scopus	эмпирическое исследование	Да	Да	Да	Да	Да
6	Carballo J.J. и др.	2020	Европа	Psychosocial Risk Factors for Suicidality in Children and Adolescents	обзор	WoS	обзор	Да	Да	Нет	Да	Да
7	Clarke S.	2015	США	Emotional Abuse and Neglect in Childhood	статья	Scopus	эмпирическое исследование	Да	Да	Да	Да	Да
8	Perry B.D., Winfrey O.	2021	США	What Happened to You?	книга	научно-популярная	монография	Да	Да	Да	Да	Да
9	Nichol M.R. и др.	2025	Великобритания	Intergenerational Transmission of Trauma	исследование	Scopus	эмпирическое исследование	Да	Да	Да	Да	Да

Перспективным направлением является изучение культурных особенностей восприятия и переживания травматичного опыта, а также разработка комплексных профилактических и терапевтических программ, учитывающих семейный и социальный контекст.

Заключение

Влияние семейного воспитания на формирование психотравм у взрослых остается значимой и актуальной темой в современной психологии и психотерапии. Дальнейшие исследования должны учитывать сложность и многогранность проблемы, используя интегративные подходы для создания эффективных стратегий профилактики и помощи пострадавшим.

Для практикующих психологов и педагогов результаты данного обзора подчеркивают необходимость раннего выявления неблагополучных воспитательных моделей, формирования безопасной и поддерживающей семейной среды, а также внедрения программ психопросвещения для родителей. Важным направлением также является разработка индивидуализированных подходов к психокоррекции взрослых, переживших детские травмы, с учётом культурного и социального контекста.

Литература:
1. Докучаева О.О. Эмоциональное насилие в семье как фактор женской травматизации // Диссертация магистра. – 2023.
2. Казымова и др. Эмоциональное насилие и межличностные проблемы // ВАК. – 2019.
3. Петрова Е.А.Дисфункциональные семьи и самооценка личности // ВАК. – 2017.
4. АптикиеваЛ.Р. Роль воспитания в формировании зависимостей // ВАК. – 2020.
5. Фёдорова И., Мордовская Е. Влияние семейной дисфункции на детей // ВАК. – 2018.
6. Петрова Е.А. Детские психотравмы: проблема отсроченного влияния на личность взрослого человека // Вестник Новгородского государственного университета. - 2014. - №79. - С. 96-99.
7. Калашникова М.Б., Петрова Е.А. Особенности защитного и совладающего поведения взрослых, имеющих травмирующий опыт // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 5. - С. 93-98.
8. Вихарева А.А., Вихарева О.Н., Кузьмишина Т.Л. Последствия детской психологической травмы во взрослом возрасте и её взаимосвязь со всеми сферами жизни // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2023. – № 1–2. – С. 95–97.
9. Кабакова М.П. Психодиагностика супружеских и детско-родительских отношений. – Алматы, 2018.
10. Москаленко В.Д. Зависимое поведение. – М.: Юрайт, 2015.
11. Clarke S. Emotional Abuse and Neglect in Childhood. – 2015.
12. Nichol M.R., et al. Intergenerational Transmission of Trauma // British Journal of Social Work. – 2025.
13. van der Kolk B. The Body Keeps the Score. – 2014.
14. Chen L., et al. Parenting Style and Adolescent Mental Health // Scopus. – 2024.
15. Li S., et al. Childhood trauma and depressive symptoms in Chinese youth // Scopus. – 2022.
16. Zhai Y., et al. Parenting Style and PTSD in Adolescents // PLoS One. – 2015.

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ВЛИЯНИЕ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Мандаева А.Е.
Аплашова А.Ж.

За последние два десятилетия преподаватели высших педагогических учебных заведений накопили ценный опыт использования цифровых и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в повседневной практике, что способствует успешной социализации студентов. Внедрение ИКТ в образовательный процесс позволяет существенно повысить качество образования. Преподаватели используют различные платформы дистанционного обучения, такие как Moodle, Google Classroom, Teams и Zoom и другие, что открывает новые возможности для взаимодействия со студентами. Эти инструменты позволяют организовывать онлайн-лекции, семинары и курсы, что особенно актуально в условиях таких глобальных вызовов. Использование мультимедийных ресурсов, таких как видеоуроки, подкасты и интерактивные презентации, способствует более глубокому усвоению материала. Студенты имеют возможность изучать курсы в собственном темпе, что повышает их мотивацию и вовлеченность в образовательный процесс.

Также стоит отметить важность развития цифровых компетенций у студентов. Преподаватели активно вводят в учебный план курсы по программированию, веб-дизайну и другим современным дисциплинам, что позволяет студентам не только овладевать необходимыми знаниями, но и развивать критическое мышление и креативность. Важным аспектом является развитие навыков командной работы за счет использования совместных онлайн-проектов и групповых заданий. Это способствует развитию коммуникативных навыков и умения работать в команде, что является ключевым требованием работодателей.

Таким образом, интеграция цифровых и информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс высших педагогических учебных заведений не только обогащает опыт обучения студентов, но и способствует их успешной социализации в современном обществе. Преподаватели, осваивая новые технологии и подходы, становятся не только носителями знаний, но и наставниками, готовыми поддержать студентов на пути их профессионального и личностного развития. В условиях стремительного развития технологий, особенно в сфере образования, становится очевидной необходимость подготовки будущих педагогов и психологов к эффективному использованию цифровых инструментов. Цифровизация образования открывает новые горизонты для будущих специалистов, позволяя им осваивать современные методы обучения и воспитания, а также развивать навыки работы с информационными системами, что становится важным в их профессиональной деятельности. Использование онлайн-платформ, образовательных приложений и виртуальных систем позволяет адаптироваться под индивидуальные потребности студентов, обеспечивая более глубокое понимание и вовлеченностьвобразовательном процессе. В будущем цифровизация может привести к созданию более интерактивных и персонализированных образовательных программ, учитывающих особенности каждого студента [1]. Будущие педагоги и психологи должны быть готовы интегрировать новые технологии в свою работу, что позволит им не только эффективно преподавать, но и поддерживать психоэмоциональное здоровье студентов.

Подготовка будущих педагогов и психологов к цифровизации является ключевым направлением, обеспечивающим их конкурентоспособность и готовность к вызовам современного образовательного процесса. Важно, чтобы образовательные учреждения активно внедряли в свою практику современные технологии и методы, способствующие развитию этих навыков у студентов, формируя новое поколение специалистов, способных эффективно работать в цифровом мире.

Цифровизация в образовании будущих педагогов - психологов может существенно повлиять на процесс социализации студентов. Вот некоторые аспекты, которые следует учитывать (табл. 1).

Таблица 1. Аспекты цифровизации в образовании.

№	Аспекты цифровизации	Содержание
1	Доступ к информации и ресурсам.	Цифровые технологии предоставляют студентам широкий доступ к учебным материалам, исследованиям и практическим кейсам. Это способствует более глубокому пониманию предмета и формированию критического мышления.
2	Интерактивные платформы.	Использование онлайн-платформ для совместного обучения и обмена опытом между студентами помогает развивать навыки командной работы и общения. Студенты могут участвовать в групповых проектах, обсуждениях и вебинарах, что способствует их социализации.
3	Обратная связь и оценка.	Цифровизация позволяет учителям быстро и эффективно предоставлять обратную связь студентам, что способствует их личностному и профессиональному росту. Регулярная оценка прогресса помогает студентам адаптироваться и развивать необходимые навыки.
4	Развитие цифровой грамотности.	Важным аспектом социализации является развитие цифровой грамотности, которая включает в себя умение эффективно использовать технологии для решения образовательных и социальных задач. Это особенно важно для будущих педагогов и психологов, которые будут работать с разными группами людей.
5	Гибкость обучения.	Цифровизация предоставляет возможность гибкого обучения, что позволяет студентам выбирать наиболее удобные формы и темп обучения. Это способствует созданию индивидуальных образовательных траекторий и повышению мотивации.
6	Социальные сети и профессиональные сообщества.	Использование социальных сетей и профессиональных платформ помогает студентам налаживать контакты с коллегами, экспертами и потенциальными работодателями, что облегчает их интеграцию в профессиональное сообщество.
7	Социальные сети и профессиональные сообщества.	В будущем можно ожидать, что цифровизация продолжит развиваться, открывая новые возможности для обучения и социализации студентов. Это потребует от будущих педагогов - психологов не только владения цифровыми инструментами, но и умения адаптироваться к быстро меняющемуся миру технологий.

Безусловно, новые средства обучения в высших учебных заведениях существенно влияют на методы обучения и специалистов, использующих цифровые технологии. Внедрение современных образовательных технологий, таких как онлайн-платформы, интерактивные приложения и мультимедийные ресурсы, меняет подходы к обучению и взаимодействию преподавателей и студентов. Одним из основных эффектов цифровизации образования является возможность создания гибких и адаптивных образовательных программ. Преподаватели могут легко настраивать учебные материалы в зависимости от уровня подготовки студентов, их интересов и потребностей. Это позволяет не только повысить качество образования, но и сделать его более

персонализированным. Студенты, в свою очередь, получают возможность учиться в собственном темпе, что способствует более глубокому усвоению материала и повышает их мотивацию.

Кроме того, использование цифровых технологий способствует развитию навыков, необходимых в современном мире. Студенты не только осваивают учебный материал, но и учатся работать с различными цифровыми инструментами, что делает их более конкурентоспособными на рынке труда. Важно отметить, что эти навыки включают в себя не только технические аспекты, но и критическое мышление, креативность и навыки командной работы - все это становится важным для успешной профессиональной деятельности. Однако внедрение новых технологий в образовательный процесс также ставит перед преподавателями ряд задач. Необходимость постоянного обновления знаний и навыков, связанных с цифровыми инструментами, требует от них готовности учиться и адаптироваться. Преподаватели должны быть не только носителями знаний, но и наставниками, которые могут поддержать студентов в их обучении и личностном развитии. Следует отметить, что влияние цифровых технологий на образовательный процесс в вузах невозможно переоценить. Они не только обогащают методы обучения, но и формируют новое поколение специалистов, готовых к вызовам современного мира. Для достижения максимального эффекта образовательным учреждениям важно активно внедрять современные технологии и методы, создавая среду, благоприятную для развития как студентов, так и преподавателей. Таким образом, цифровизация образования становится неотъемлемой частью подготовки будущих специалистов, обеспечивая их готовность к профессиональной деятельности в быстро меняющемся мире.

Цифровая педагогика - это динамично развивающаяся область знаний и практики, которая активно использует современные технологии для совершенствования образовательного процесса и успешной социализации студентов. Интеграция цифровых инструментов и методов не только повышает мотивацию и вовлеченность студентов, но и помогает развивать необходимые навыки для успешного карьерного роста в цифровом мире. В условиях постоянных изменений и вызовов, связанных с глобальными событиями, цифровая педагогика продолжает развиваться, открывая новые возможности для обучения и преподавания [2]. Одним из наиболее распространенных инструментов цифровой педагогики являются онлайн-курсы и образовательные платформы, такие как Coursera, edX и Moodle. Эти ресурсы предоставляют доступ к высококачественным образовательным материалам и курсам, разработанными ведущими университетами и экспертами в различных областях. Студенты могут учиться в своем собственном темпе, что позволяет им управлять своим временем и углублять свои знания по темам, которые им интересны. Интерактивные приложения, такие как Kahoot, Quizlet и Nearpod, играют ключевую роль в создании активного обучения. Они позволяют профессорско-преподавательскому составу организовывать тесты, викторины и групповые задания, что помогает вовлекать студентов в процесс обучения.

Мультимедийные ресурсы, такие как видео, подкасты и анимации, помогают визуализировать сложные концепции и делают обучение более доступным и интересным. Виртуальная реальность (VR) и дополненная реальность (AR) открывают новые горизонты для образовательного процесса. Эти технологии позволяют обучающимся погружаться в учебные сценарии, которые невозможно реализовать в традиционных направлениях занятий. Например, студенты могут проводить виртуальные эксперименты по предметам науки или участвовать в психолого-педагогических реконструкциях, что значительно углубляет их понимание предмета и развивает критическое мышление. Важной частью цифровой педагогики является обучение студентов цифровым навыкам. Перевернутые и смешанные методы обучения становятся все более популярными. Перевернутое обучение предполагает, что ученики сначала изучают материал самостоятельно (например, с помощью видео - занятий), а затем обсуждают его, что позволяет им глубже анализировать и понимать информацию. Смешанное обучение сочетает традиционные методы с онлайн-ресурсами, обеспечивая гибкость и разнообразие в процессе обучения.

Развитие социализации фокусируется на формировании цифровых компетенций у студентов. Сюда входят навыки работы с различными цифровыми инструментами, а также критическое мышление, этика и безопасность в сети. В условиях стремительного технологического прогресса эти навыки необходимы для успешной профессиональной деятельности.

Современные технологии позволяют преподавателям эффективно отслеживать успеваемость студентов и предоставлять оперативную обратную связь. Онлайн-платформы для оценки и контроля прогресса помогают выявлять слабые места в обучении и корректировать образовательные стратегии. Это создает более индивидуализированный подход к обучению, учитывающий уникальные потребности каждого студента. Новые методы обучения позволяют адаптировать образовательный процесс к потребностям и возможностям каждого студента, делая его более индивидуальным и эффективным. Эти методы обучения цифровой педагогики предоставляют студентам доступ к обширным ресурсам и информации, которые способствуют самостоятельному обучению и критическому мышлению. В условиях, когда информация становится все более доступной, важно научить студентов эффективно искать, анализировать и использовать данные. Взаимодействие и сотрудничество создают возможности для взаимодействия в реальном времени между студентами и преподавателями. Цифровые технологии способствует сотрудничеству, обсуждению и обмену идеями, что обогащает образовательный процесс и развивает навыки командной работы.

Цифровая педагогика активно использует современные инструменты оценки и мониторинга успеваемости обучающихся, что существенно меняет подход к образовательному процессу. К таким инструментам относятся онлайн-тесты, опросы, платформы для анализа успеваемости и даже системы, использующие искусственный интеллект для прогнозирования успеваемости учащихся. Такой подход позволяет преподавателям не только отслеживать

успеваемость студентов, но и выявлять слабые места в обучении, что является важным аспектом для индивидуализации образовательного процесса.Оперативная обратная связь, предоставляемая цифровыми технологиями, становится важным компонентом взаимодействия [3]. Например, использование таких платформ, как Google Classroom или Moodle, позволяет мгновенно оценивать задания, оставлять комментарии и рекомендации, что способствует более глубокому пониманию материала. Обучающиеся, в свою очередь, получают возможность видеть свои достижения и области для улучшения, что мотивирует их к самостоятельному обучению и активному участию в образовательном процессе. Цифровые инструменты оценки можно адаптировать под индивидуальные потребности студентов. Это позволяет обеспечить разные стили обучения и темпы обучения, что особенно важно в условиях разнородных учебных групп. Например, использование адаптивного обучения, когда система подстраивается под уровень знаний и прогресс каждого студента, что способствует более эффективному усвоению информации. Инновационные подходы к оценке и обратной связи также способствуют повышению вовлеченности студентов. Геймификация, реализованная в образовательных платформах, делает процесс обучения более интересным и интерактивным. Субъекты образовательного процесса могут зарабатывать баллы, проходя тесты и выполняя задания, что создает элемент соревнования и побуждает их активно участвовать в процессе обучения.

Таким образом, интеграция цифровых инструментов оценки и обратной связи в образовательный процесс не только повышает качество обучения, но и создает более динамичную и интерактивную образовательную среду. Преподаватели, используя эти инструменты, могут более эффективно адаптировать свои образовательные стратегии, что приводит к более высоким уровням успеваемости и удовлетворенности учеников. Успешное внедрение этих инноваций требует от ППС постоянного обучения и адаптации к новым технологиям, что подчеркивает необходимость профессионального развития в быстро меняющемся образовательном ландшафте.

Развитие цифровых компетенций становится неотъемлемой частью образовательного процесса в условиях стремительного технологического прогресса. Эти компетенции охватывают широкий спектр навыков, которые включают как технические способности, так и более сложные когнитивные навыки, такие как критическое мышление, этика и онлайн-безопасность.

Технические навыки включают в себя умение работать с различными цифровыми инструментами и платформами, основы программирования и навыки работы с данными. Современные образовательные программы все чаще интегрируют курсы по программированию, аналитике данных и цифровому дизайну, что позволяет студентам не только осваивать современные технологии, но и готовиться к требованиям рынка труда.

Критическое мышление, в свою очередь, становится важной частью цифровой грамотности. Умение анализировать информацию, оценивать ее достоверность и делать обоснованные выводы - навыки, которые необходимы в

информационную эпоху, когда студенты сталкиваются с огромным объемом данных и источников. Обучение критическому мышлению помогает студентам развивать способность самостоятельно анализировать и принимать решения, что является важным аспектом их личностного и профессионального роста. Этика и онлайн-безопасность - еще один ключевой компонент цифровых компетенций. В мире, где информация стремительно распространяется и становится общедоступной, важно научить студентов основам цифровой этики, ответственности за свои действия в сети и соблюдению стандартов безопасности. Это включает в себя понимание вопросов конфиденциальности, защиту персональных данных и осознанное использование цифровых технологий [4]. Обучение этим компетенциям становится особенно актуальным в современном мире, где цифровая грамотность является обязательным условием успешной жизни и работы. Студенты с развитыми цифровыми компетенциями имеют больше возможностей для карьерного роста и адаптации к быстро меняющимся условиям труда. В конечном итоге развитие цифровых компетенций не только способствует профессиональной подготовке будущих специалистов, но и формирует активных и ответственных граждан, способных эффективно взаимодействовать в цифровом обществе. В современном образовательном процессе развитие цифровых компетенций студентов становится важной задачей, учитывая стремительное развитие технологий и их влияние на профессиональную деятельность.

В рамках нашего исследования мы провели эксперимент по оценке уровня цифровых компетенций студентов и их влияния на образовательный процесс. И для этого было необходимо разработать ряд тестов и опросников с учетом направлений оценки цифровых навыков студентов (табл. 2).

Таблица 2. Направления оценки цифровых навыков.

№	Навыки	Содержание
1	Технические навыки	Умение использовать различные программные приложения, платформы дистанционного обучения и инструменты создания контента.
2	Критическое мышление	Умение анализировать информацию, оценивать источники и делать обоснованные выводы.
3	Этика и онлайн-безопасность	Знание основ кибербезопасности, умение защищать персональные данные, понимать этические аспекты онлайн-взаимодействия.

Использование объективных данных о цифровых компетенциях студентов поможет выявить области, требующие дополнительного внимания и обучения. Это, в свою очередь, позволило нам адаптировать образовательные стратегии и повысить качество подготовки студентов к вызовам цифрового мира. Для проведения исследования была отобрана группа студентов разных специальностей, обучающихся в ВШП, и сделан отбор вопросов тестов (табл. 3).

Таблица 3. Виды тестов.

Тест	Содержание	Вопросы
Тест на оценку цифровой грамотности	Включает вопросы по базовым компьютерным навыкам, использованию интернет-ресурсов и пониманию основ безопасности в Интернете.	Как создать и сохранить документ в текстовом процессоре? Как использовать поисковые системы для поиска информации? Какие меры безопасности следует предпринять при работе в Интернете?
Опросник по цифровой компетентности	Может содержать утверждения, с которыми студенты должны согласиться или не согласиться (по шкале Лайкерта).	«Я чувствую себя уверенно, используя различные образовательные платформы». «Я могу создавать и редактировать мультимедийные презентации». «Я знаю, как защитить свои персональные данные в Интернете».

Результаты эксперимента показали, что студенты с развитыми цифровыми компетенциями демонстрируют более высокий уровень успеваемости и вовлеченности в образовательный процесс. График иллюстрирует взаимосвязь уровня цифровых компетенций и успеваемости студентов (рис.1).

Рисунок 1. Взаимосвязь цифровых компетенций и успеваемости студентов

На графике показана взаимосвязь уровня цифровых компетенций (по оси X) и среднего балла успеваемости студентов (по оси Y). Как видно, с ростом уровня цифровых компетенций растет и успеваемость. Для оценки цифровых компетенций учащихся могут использоваться различные тесты и опросы, позволяющие определить уровень их навыков в этой области. Анализ данных показал, что студенты с высокими цифровыми компетенциями активнее вовлекаются в процесс обучения, используют онлайн-ресурсы для самостоятельного обучения и лучше справляются с заданиями, требующими аналитического подхода.

Литература:

1. Bates A.W. Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning.

Vancouver: Tony Bates Associates Ltd., - 2015.
2. Johnson L., Adams Becker S., Cummins M., Estrada V., Freeman A. NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition. Austin, TX: The New Media Consortium. - 2016.
3. Krapp A., Hidi S., Renninger K.A. Interest, Learning, and Development / In K.R. Wentzel & D.B. Miele (Eds.), Handbook of Motivation at School. - New York: Routledge, 2012. - Pp. 483-503.
4. Сагалиева Ж.К., Есекешова М.Д., Жусупова А.А., Э.Ш. Кочкорбаева. Цифровая педагогика в образовательном пространстве. - Алматы, 2020.

РАСШИРЕННАЯ ТРЕХКОМПОНЕНТНАЯ МОДЕЛЬ УСТАНОВКИ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ В ИССЛЕДОВАНИИ ПОНИМАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОНСТРУКТОВ

МухамедгалиеваА.М.
Кабакова М.П.

Введение.

Исследование социальных установок является ключевым направлением в социальной психологии, позволяющим понять, как индивиды воспринимают и реагируют на социальные объекты и явления [1; 45]. Классическая трехкомпонентная модель установки, включающая когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты, зарекомендовала себя как эффективный инструмент анализа [2; 798-844]. Однако при изучении сложных социальных конструктов, таких как «любовь», «брак», «семья», особенно в контексте межпоколенных различий, возникает необходимость в более детализированном подходе. Настоящая статья предлагает расширенную трехкомпонентную модель установки и обосновывает её применение в диссертационном исследовании «Влияние личностных и социальных характеристик на понимание понятий «любовь», «брак», «семья» у представителей разных поколений».

Теоретическое обоснование использования трехкомпонентной модели.

Расширение классической трехкомпонентной модели достигается за счёт детализации каждого из её компонентов на несколько взаимосвязанных подуровней, что позволяет учесть многогранность и динамичность социальных установок (табл. 1).

Когнитивный (смысловой) компонент.

В рамках когнитивного компонента выделяются три подуровня: информационный, ценностно-смысловой и культурно-исторический. Информационный подуровень отражает объективные знания и представления о социальных объектах, формирующиеся на основе общепринятых определений и фактов [3; 102]. Ценностно-смысловой подуровень фокусируется на личностной интерпретации понятий через призму индивидуальных ценностей и смыслов [4; 20-23], [5; 97]. Введение культурно-исторического подуровня обусловлено необходимостью учета влияния культурных кодов, традиций и семейных сценариев на формирование представлений о любви, браке и семье

[6;180], [7; 205]. Для Казахстана особенно актуально учитывать влияние этнической идентичности [8; 15].

Эмоциональный (аффективный) компонент.

Эмоциональный компонент дифференцируется на первичный (импульсивный) и вторичный (рефлексивный) подуровни. Первичный подуровень включает спонтанные эмоциональные реакции, возникающие при столкновении с соответствующими стимулами [9; 152], [10; 160]. Вторичный подуровень предполагает осознанные чувства и эмоции, формирующиеся на основе рефлексии и оценки ситуации [11; 55], [12; 112]. Анализ эмоциональной валентности используемой лексики также важен для понимания отношения к исследуемым понятиям [13; 36].

Поведенческий компонент.

Поведенческий компонент дополняется подуровнями нормативный, реализуемый и осознанный выбор / альтернативный сценарий. Нормативный подуровень отражает влияние социальных ожиданий и норм на поведенческие намерения [14; 102], [15; 10]. Реализуемый подуровень представляет собой фактическое поведение индивида в отношении брака и семьи [16; 180], [17; 225]. Введение подуровня «осознанный выбор / альтернативный сценарий» позволяет учитывать современные тенденции, такие как выбор нетрадиционных форм отношений (LAT, чайлдфри, полиамория) и осознанный отказ от брака, что особенно актуально в контексте теории второго модерна [18; 203] и постмодернистских представлений об идентичности [19; 117]. Исследования казахской семьи также фиксируют трансформацию традиционных установок [20; 89].

Применение расширенной модели в диссертационном исследовании.

Расширенная трехкомпонентная модель установки предоставляет комплексную методологическую основу для изучения влияния личностных и социальных характеристик на понимание понятий «любовь», «брак», «семья» у представителей разных поколений.

- **Для изучения когнитивного компонента:** анализ информационного наполнения данных понятий будет дополнен исследованием ценностных ориентаций и смысловых конструктов, а также выявлением влияния культурно-исторического контекста (например, религиозных убеждений, национальных традиций, семейных историй) на их интерпретацию у разных поколений.
- **Для изучения эмоционального компонента:** помимо оценки общей эмоциональной реакции на данные понятия, будет исследоваться специфика как спонтанных, так и рефлексивных эмоциональных переживаний, а также их связь с личностными характеристиками и принадлежностью к определенному поколению.
- **Для изучения поведенческого компонента:** анализ фактического брачного и семейного статуса респондентов будет дополнен исследованием их представлений о социальных нормах в этой сфере и осознанных выборов альтернативных сценариев, что позволит выявить как традиционные, так и инновационные модели поведения у представителей разных поколений.

Таким образом, детализация каждого компонента установки позволит более точно определить, какие аспекты личностных и социальных характеристик (например, возраст, уровень образования, социокультурный опыт) оказывают наибольшее влияние на формирование и трансформацию понимания любви, брака и семьи у представителей различных поколений в Казахстане.

Таблица 1. Теоретическая и эмпирическая обоснованность многоуровневой модели установки.

Компонент	Подуровни	Описание и примеры	Теоретическое обоснование / Исследователи
Когнитивный (смысловой)	1. Информационный	Объективные знания и представления: - брак - «официальное оформление отношений»; - семья - «совместное проживание, наличие детей»	Классическая когнитивная психология (У. Найссер); Теория социальных представлений С. Московичи; Понятие «наивной социологии» (Ф. Хайдер); Структура социальной установки (А. Г. Асмолов, Б. Г. Ананьев) и другие.
	2. Ценностно-смысловой	Личностная интерпретация понятий на основе ценностей: - любовь как свобода или зависимость; - брак как долг или партнерство	Теория базовых ценностей Ш. Шварца; Теория смыслов В.Ф. Петренко; Теория личностных конструктов Дж. Келли; М.П. Кабакова о конфликте ценностей в постсоветском обществе.
	3. Культурно-исторический (новый)	Принадлежность к культурным кодам, традициям: - влияние религии, национальных традиций, семейных сценариев	Культурно-историческая теория Л.С. Выготского; Теория «ценностной модернизации» Р. Инглхарта; Кросс-культурные исследования семейных ролей (Г. Хофстеде, Т. Тромпенаарс); Исследования этнической идентичности в Казахстане (З.А. Киреева, А.Т. Ешкеева) и другие.
Эмоциональный (аффективный)	1. Первичный (импульсивный)	Спонтанные реакции: - радость, тревога, неловкость при слове «брак» или «семья»	Аффективные теории установки (Р. Зайонц, К. Изард); Нейропсихологические исследования первичных эмоций (А. Р. Лурия, Дж. ЛеДу); «Эмоциональная валентность» слов (Н.А. Литвинова, И.А. Стернин) и другие.
	2. Вторичный (рефлексивный)	Осознанные чувства и эмоции: - гордость за семью;	Концепция рефлексивной эмоции (П. Экман); Модели эмоционального

		- амбивалентность к браку как институту	интеллекта (Д. Гоулман, Л.М. Попов); Исследования установок и эмоций в культурной среде (А.Г. Лидерман) и другие.
Поведенческий	1. Нормативный	Социальные ожидания: - «нужно жениться»; - «надо родить ребенка»	Теория нормативного влияния (М. Шериф); Роль социальных норм в установках (Т. Ньюком, Дж. Тернер); Социокультурный подход к нормам (Ю.А. Левада) и другие.
	2. Реализуемый	Фактическое поведение: - состоит в браке, развелся, имеет детей	Теория запланированного поведения Айзена; Социологические исследования жизненных траекторий (П. Сорокин, В.И. Гарусов); Казахстанские исследования семьи (К. Байгожина, Н. Рзаева).
	3. Осознанный выбор / альтернативный сценарий (новый)	Новые сценарии: - LAT (Living Apart Together), чайлдфри, полиамория; - отказ от брака по убеждению	Теория второго модерна У. Бека; Постмодернистские концепции идентичности (З. Бауман, М. Кастельс); Символическое представление семьи (М.П. Кабакова); Теория разнообразия семейных форм (Дж. Мэнсон, В. Инглхарт).

Разработка расширенной модели установки основана на необходимости учитывать многомерность восприятия понятий «любовь», «брак», «семья» в условиях культурной трансформации казахстанского общества. В рамках данной модели каждая из трех классических компонентов установки - когнитивная, аффективная и поведенческая - дополнена подуровнями, отражающими как индивидуально-личностные, так и социокультурные характеристики.

Когнитивный компонент включает три подуровня: информационный, ценностно-смысловой и культурно-исторический.

Если первый фиксирует поверхностные знания (например, «семья - это наличие детей»), то второй отражает внутреннюю интерпретацию понятий через призму ценностей личности. Так, брак может восприниматься как «форма ответственности» или, напротив, как «ограничение свободы» - в зависимости от базовых установок индивида.

«Ценности выступают не только в роли мотивационных ориентиров, но и как смысловые фильтры, через которые субъект воспринимает реальность», - отмечает Ш. Шварц в рамках своей теории базовых ценностей [21; 20-34].

Культурно-исторический подуровень позволяет учитывать роль традиций, религии, этнических норм и семейных сценариев. Он основан на идеях Л.С. Выготского о социокультурной обусловленности психических процессов: «Каждая функция в культурном развитии ребенка появляется дважды: сначала

на социальном уровне, затем - на индивидуальном» [22; 145].

Эмоциональный компонент: от импульса к рефлексии.

Аффективная сфера представлена двумя уровнями: первичным (импульсивным) и вторичным (рефлексивным). Первый связан с автоматическими эмоциональными реакциями, часто неосознаваемыми - например, тревога или дискомфорт при упоминании брака. Такие реакции описываются Р. Зайонцем как результат «эффекта простого воздействия» [9; 151-175], согласно которому даже минимальное взаимодействие с объектом может вызвать эмоциональный отклик.

Вторичный уровень включает осознанные чувства - гордость за семью, ambivalenz в отношении традиционных ролей и обязанностей. Как пишет П. Экман, «рефлексивные эмоции требуют когнитивной оценки ситуации и включают такие категории, как вина, гордость или стыд» [23; 169-200].

Поведенческий компонент: от нормы к выбору

Поведенческий компонент дополняется третьим подуровнем - «осознанного выбора» или альтернативных сценариев. Это необходимо в условиях, когда социальные нормы больше не являются универсальными. Помимо нормативного и реализуемого поведения, важным становится учет новых форм жизненных стратегий: LAT-партнерств, чайлдфри, отказа от института брака. Такие сценарии описывает У. Бек в концепции «второго модерна», где «традиционные биографии уступают место биографиям выбора» [18; 203].

Согласно З. Бауману, «постмодерн предлагает свободу без обязательств, что делает отношения хрупкими, но гибкими» [19; 117]. В этой связи появляется необходимость включения поведенческой вариативности в структуру установки как отражения не только действия, но и выбора как такового.

Интеграция модели: отражение междисциплинарного подход.

Предлагаемая структура позволяет объединить достижения социальной психологии, культурологии и лингвистики. Так, символическое содержание понятий анализируется в русле психосемантики [5; 97], а конфликты между традицией и индивидуализмом - через призму постмодернистской социологии [20; 89], [7; 205].

Это обеспечивает не только глубину анализа, но и релевантность современному казахстанскому контексту. «Современное общество характеризуется высокой степенью амбивалентности, множественностью ценностей и норм, что требует от исследователя гибкой методологической позиции» [20; 59].

Теоретическое обоснование расширения модели установки с новыми подуровнями.

Анализ традиционной трехкомпонентной структуры установки (когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты) показал необходимость ее доработки применительно к исследованию сложных, культурно нагруженных понятий, таких как *любовь, брак, семья*. В условиях социальной трансформации и роста культурной вариативности классическая модель оказывается ограниченной в объяснительном потенциале. В связи с

этим в рамках настоящего исследования была предложена расширенная концептуальная модель, включающая два новых подуровня: **культурно-исторический** в структуре когнитивного компонента и **альтернативно-поведенческий (осознанный выбор)** в структуре поведенческого компонента.

Культурно-исторический подуровень когнитивного компонента.

Традиционное понимание когнитивного компонента ограничивается поверхностными знаниями и представлениями о социальной реальности. Однако при изучении феноменов, формирующихся на пересечении индивидуального опыта и культурной традиции, этого уровня недостаточно. Культурно-исторический подуровень позволяет учитывать роль передающихся из поколения в поколение социальных сценариев, религиозных и этнокультурных норм, а также символических конструктов. Основанием для включения этого подуровня послужила культурно-историческая теория Л.С. Выготского, согласно которой интериоризация социокультурного опыта лежит в основе формирования высших психических функций [22; 145].

Таким образом, представления индивидов о понятиях «брак», «семья», «любовь» неразрывно связаны с теми культурными кодами, в которых они были социализированы. Например, брак может трактоваться как священный союз, социальный контракт или устаревшая форма зависимости - в зависимости от культурной матрицы поколения и социокультурной среды.

Подуровень осознанного выбора в поведенческом компоненте.

Поведенческий компонент в классическом варианте модели фиксирует намерение индивида действовать определенным образом в отношении объекта установки. Однако современное общество, особенно в условиях постсоветского Казахстана, характеризуется плюрализмом норм и ростом вариативности жизненных стратегий. В этих условиях особую значимость приобретает уровень, отражающий не только реализуемое поведение, но и **осознанный выбор** - в том числе отказ от определенного действия как результат внутренней установки.

Добавление данного подуровня позволяет учесть такие явления, как сознательное решение не вступать в брак (например, в пользу LAT-партнерства или чайлдфри), амбивалентное отношение к традиционным ролям или стремление к гибким формам партнерства. Это соответствует идеям У. Бека о переходе от «традиционных биографий» к «биографиям выбора» в условиях второго модерна [18], а также наблюдениям З. Баумана о хрупкости, но гибкости постмодернистских связей [19].

Связь с методологией исследования.

Расширение модели установки нашло отражение в применяемой методике семантического дифференциала, ориентированной на выявление глубинных смысловых и эмоционально-оценочных слоев восприятия. Введение новых подуровней позволило более точно структурировать и интерпретировать полученные данные. В частности:

- **культурно-исторический подуровень** фиксируется через наличие устойчивых символических и этнокультурных ассоциаций, формирующих

семантические гнезда (например, «семья» - «род», «святость», «потомство», «той»).

- **Подуровень осознанного выбора** проявляется в поляризациях оценок и значений (например, «обязанность - свобода», «норма - альтернатива», «традиция - выбор»), отражающих внутренние конфликты или плюрализм установок.

Таким образом, введение данных подуровней обеспечивает теоретическую и эмпирическую релевантность предлагаемой модели применительно к задачам исследования межпоколенческих различий в восприятии понятий «любовь», «брак», «семья» в современном казахстанском обществе.

Заключение.

Предложенная расширенная трехкомпонентная модель установки является эффективным методологическим инструментом для глубокого и многоаспектного исследования сложных социальных конструктов, таких как «любовь», «брак», «семья». Введение дополнительных подуровней позволяет учесть когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты установок в их взаимосвязи с культурно-историческим контекстом и современными социальными тенденциями. Применение данной модели в диссертационном исследовании позволит получить более дифференцированные и содержательные результаты о влиянии личностных и социальных характеристик на понимание ключевых социальных понятий у представителей разных поколений.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. - М.: Смысл, 2007. - 464 с.
2. Оллпорт Г. Установки // В кн.: Руководство по социальной психологии / Марчисон Ч. (ред.). - Вустер: Университет Кларка, 1935. - Т. 2. - С. 798-844.
3. Найссер У. Когнитивная психология. - Нью-Йорк: Appleton-Century-Crofts, 1967.
4. Schwartz S.H. Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries // In Zanna M. (Ed.), Advances in Experimental Social Psychology. - 1992. - Vol. 25. - P. 1-65.
5. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. - М.: Эксмо, 2010. - 352 с.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. - М.: Педагогика, 1983. - 368 с.
7. Инглхарт Р., Вельцель К. Модернизация, культурные изменения и демократия: последовательность человеческого развития. - М.: Новое издательство, 2011. - 432 с.
8. Киреева З.А., Ешкеева А.Т. Этническая идентичность в контексте межкультурного взаимодействия в Казахстане // Вестник КазНУ. Серия Психология и социология. - 2018. - № 1(65). - С. 12-21.
9. Zajonc R.B. Feeling and thinking: Preferences need no inferences // American Psychologist. - 1980. - Vol. 35. - № 2. - P. 151-175.
10. LeDoux J.E. Emotion circuits in the brain // Annual Review of Neuroscience. - 2000. - Vol. 23. -№ 1. - P. 155-184.
11. Ekman P. Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life. - New York: Times Books, 2003. - 304 p.
12. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. - М.: АСТ, 1995. - 352 с.
13. Литвинова Н.А., Стернин И.А. Эмоциональный словарь русских прилагательных. -

Воронеж: ВГУ, 2011. - 220 с.
14. Sherif M. The Psychology of Social Norms. - New York: Harper & Brothers, 1936. - 410 p.
15. Тернер Дж.С. Некоторые текущие споры в теории социальной идентичности // В кн.: Эллемерс Н., Спирс Р., Дюше Б. (ред.). Социальная идентичность: Контекст, приверженность, содержание. - Оксфорд: Blackwell Publishing, 1999. - С. 6-26.
16. Айзен И. Теория запланированного поведения // Organizational Behavior and Human Decision Processes. - 1991. - Vol. 50. - №2. - С. 179-211.
17. Сорокин П.А. Система социологии. Т. 1. - М.: Наука, 1992. - 384 с.
18. Бек У. Общество риска: На пути к другому модерну. - М.: Прогресс-Традиция, 2000. - 384 с.
19. Бауман З. Индивидуализированное общество. - М.: Логос, 2003. - 288 с.
20. Кабакова М.П. Социальные трансформации и личность: культурно-ценностный анализ. - Алматы: Қазақ университеті, 2018. - 212 с.
21. Шварц Ш. Универсальные человеческие ценности: теория и эмпирические исследования // Психологический журнал. - 2006. - Т. 27. - №2. - С. 20-34.
22. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. - М.: Педагогика, 1984. - 504 с.
23. Ekman P. An Argument for Basic Emotions // Cognition & Emotion. - 1992. - Vol. 6(3-4). - P. 169-200.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА И ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ У ОСУЖДЕННЫХ С РАЗНЫМ КРИМИНАЛЬНЫМ ТИПОМ

Невструев Ю.А.
Капбасова Г.Б.

Временная перспектива является одним из ключевых понятий, изучаемых современной психологией [1, 2, 3]. В условиях тюремного заключения временная перспектива осужденных претерпевает значительные изменения, влияя на их социально-психологическую адаптацию. Анализ временной перспективы важен для понимания поведения осужденных, их готовности к реабилитации и ресоциализации [4, 5].

Несмотря на наличие ряда исследований, посвященных временной ориентации и адаптационным механизмам, особенности временной перспективы у осужденных с разным криминальным типом остаются недостаточно изученными [6, 1]. Данное исследование направлено на восполнение этого пробела и выявление различий в адаптационном потенциале и временной перспективе у осужденных женщин с корыстным и насильственным типом преступной направленности.

Целью данной работы является сравнительный анализ социально-психологической адаптации и временной перспективы осужденных женщин с разным криминальным типом для выявления закономерностей и факторов, влияющих на успешность их ресоциализации.

Исследование проводилось в учреждении строгого режима в марте 2024 года. В нём приняли участие 40 женщин в возрасте от 21 до 45 лет, осужденных

за преступления различной направленности. Участницы были разделены на две группы: 20 осужденных с корыстным типом преступной направленности и 20 - с насильственным.

Для получения эмпирических данных применялись три методики:

- тест социально-психологической адаптации (К. Роджерс, адаптация А.К. Осницкого);
- эссе «Я в прошлом, я в настоящем, я в будущем»;
- проективная методика «Круги времени» (Т. Котлл).

По результатам теста К. Роджерса осужденные с корыстной направленностью имели более высокие показатели интернальности (М = 64,5), эмоционального комфорта (М = 58,1) и умеренное стремление к доминированию (М = 53,4). Осужденные с насильственной направленностью продемонстрировали более высокий уровень доминирования (М = 61,2) и эмоционального дискомфорта (М = 47,8).

У осужденных с корыстной направленностью были зафиксированы высокие значения по шкале интернальности (М = 64,5), что свидетельствует о выраженном внутреннем локусе контроля, способности брать на себя ответственность за происходящее и стремлении к самостоятельному принятию решений. Также отмечены высокие показатели по шкале эмоциональной комфортности (М = 58,1), что указывает на устойчивое эмоциональное состояние, адаптивные способы преодоления стресса и удовлетворённость текущим положением, несмотря на условия изоляции.

Кроме того, данные по шкале самопринятия продемонстрировали положительное отношение к себе, стремление к сохранению самоценности и конструктивное отношение к личному опыту, включая криминальный. Это может рассматриваться как фактор, способствующий потенциальной успешности в процессе ресоциализации.

В группе осужденных с насильственным типом преступной направленности показатели интернальности были значительно ниже (М = 51,3), что указывает на преобладание экстернального локуса контроля, восприятие событий как управляемых внешними обстоятельствами. По шкале эмоционального состояния выявлены признаки эмоционального напряжения, дискомфорта и фрустрированности (М = 47,8), что коррелирует с общим уровнем психоэмоциональной неустойчивости. Повышенные значения по шкале стремления к доминированию (М = 61,2) могут свидетельствовать о склонности к агрессивным стратегиям взаимодействия, потребности в контроле над ситуацией и трудностях в подчинении требованиям среды.

Обобщённые показатели также продемонстрировали различия в уровне общей адаптивности: осужденные с корыстной направленностью характеризуются более выраженной адаптированностью к пенитенциарной среде, в то время как лица с насильственным типом демонстрируют склонность к дезадаптивным реакциям, затруднённой социальной интеграции и эмоциональной неустойчивости.

Результаты обработки эссе показали, что участницы с корыстной

направленностью ориентированы на будущее, формулируют жизненные цели, тогда как у насильственной группы выражена фиксация на настоящем и пессимизм.

У женщин с корыстной направленностью преступлений эссе характеризовались более чёткой и логически выстроенной структурой. В высказываниях доминировала временная перспектива будущего, насыщенная целеполаганием, мотивацией к изменениям и установками на восстановление социальных связей. Примеры типичных фраз: «Я хочу начать жизнь с чистого листа», «После освобождения планирую устроиться на работу и помочь детям», «В будущем я вижу себя полезной для общества». Эти высказывания свидетельствуют о наличии конструктивного мышления, сформированного образа будущего и внутренней готовности к личностным изменениям.

Описания настоящего в этой группе также носили рациональный характер, с признанием текущих ограничений, но и стремлением извлекать из них опыт. Прошлое осмысливалось как этап, включающий ошибки, но имеющий обучающее значение.

В отличие от них, эссе осужденных с насильственным типом преступной направленности содержали повышенную фрагментарность, эмоциональную окрашенность и склонность к описанию текущего времени в негативных тонах. В разделе «настоящее» преобладали выражения типа: «Я чувствую себя запертой», «Здесь нет смысла», «Каждый день одинаковый». Будущее часто либо не упоминалось вовсе, либо представлено размытыми, неопределенными образами: «Не знаю, что будет», «Всё зависит не от меня». Прошлое при этом либо идеализировалось, либо описывалось в терминах насилия, обид, утрат.

Проективный тест «Круги времени» подтвердил эти различия: осужденные с корыстной направленностью изображали будущее как доминирующий временной фокус, а с насильственной - настоящее.

Статистический анализ выявил достоверные различия по шкале интернальности и ориентации на будущее ($p < 0,01$). Корреляционный анализ показал положительную связь между интернальностью и ориентацией на будущее ($r = 0,61$), и отрицательную между доминированием и эмоциональной комфортностью ($r = -0,47$).

У осужденных с корыстной направленностью рисунки отличались большей симметричностью и структурной завершённостью. В большинстве случаев круг, обозначающий будущее, был представлен как самый крупный и располагался в центре листа либо в тесной связи с кругом настоящего. Такое размещение символизирует доминирующую значимость будущего в субъективной системе координат личности, наличие устойчивых установок на планирование, стремление к самореализации и позитивное прогнозирование событий. Прошлое, как правило, изображалось менее выражено, но в логической связи с настоящим и будущим, что свидетельствует об интеграции жизненного опыта в личностную структуру.

У осужденных с насильственным типом преступлений преобладали рисунки с доминированием круга настоящего, часто чрезмерно увеличенного в

размере и расположенного в изоляции от других элементов. Будущее в ряде случаев либо отсутствовало вовсе, либо изображалось минимально и на периферии листа, без визуальной связи с другими временными зонами. Подобная конфигурация указывает на дефицит целеполагания, искажение временной перспективы и фокус на сиюминутных переживаниях. Прошлое в этих рисунках часто доминировало по эмоциональной насыщенности, что может отражать застревание личности на травматических или конфликтных событиях биографии.

Количественный анализ показал, что у 85% участниц с корыстной направленностью будущее обозначено в рисунках как наиболее значимая временная зона, в то время как в группе с насильственной направленностью лишь 30% работ включали связный образ будущего. Кроме того, в последней группе наблюдалось большее число рисунков с хаотичным расположением элементов, отсутствием симметрии и перекрытиями кругов, что может интерпретироваться как маркер дезорганизации когнитивного и эмоционального восприятия времени.

Анализ полученных эмпирических данных позволяет заключить, что временная перспектива осужденных является значимым психологическим конструктом, непосредственно коррелирующим с их личностными характеристиками, адаптационными стратегиями и спецификой совершённого преступления. У осужденных с корыстной направленностью преступного поведения наблюдаются преимущественно конструктивные формы адаптации, сопровождающиеся выраженной ориентацией на будущее. Это указывает на наличие внутреннего ресурсного потенциала, способного способствовать позитивной трансформации когнитивных и поведенческих установок в условиях пенитенциарной среды.

В противоположность этому, лица с насильственным типом криминальной направленности демонстрируют эмоциональную нестабильность, ограниченность временной перспективы и доминирование восприятия настоящего. Указанные особенности могут быть обусловлены дефицитом когнитивной переработки биографического опыта и недостаточной сформированностью адаптивных поведенческих паттернов, что подтверждается результатами проективных методик, фиксирующих характер временных конструкций.

Значимый интерес представляет феномен дифференциации образа будущего: у осужденных с корыстным типом преступлений он представлен конкретными целями и действиями (освобождение, трудоустройство, восстановление социальных связей), в то время как у насильственной группы отмечается фрагментарность, неопределённость либо полное отсутствие представлений о будущем. Это может интерпретироваться как проявление социальной депривации и снижение мотивационно-волевого компонента личности.

Таким образом, результаты исследования подтверждают необходимость внедрения в программы психокоррекционной работы направлений,

ориентированных на развитие временной перспективы, формирование целостного и позитивного образа будущего, а также повышение уровня интернальности, в особенности среди осужденных с насильственным типом преступной направленности. Предполагается, что такие мероприятия будут способствовать повышению эффективности социальной адаптации в условиях изоляции и снижению вероятности рецидивного поведения после освобождения.

Исследование подтвердило различия в адаптационном потенциале и временной перспективе у осужденных с разной преступной направленностью. Осужденные с корыстной направленностью ориентированы на будущее, обладают высоким уровнем интернальности и эмоциональной стабильности, что повышает их потенциал к ресоциализации.

Осужденные с насильственной направленностью склонны к фиксации на настоящем, агрессивному поведению и чувствуют меньший контроль над своей жизнью. Эти данные подчеркивают необходимость дифференцированного психокоррекционного подхода.

Результаты могут быть использованы в практике пенитенциарной психологии для разработки индивидуальных программ поддержки и ресоциализации. Перспективным направлением является изучение динамики временной перспективы в процессе отбывания наказания.

Литература:

1. Мандрикова Е.Ю. Современные подходы к изучению временной перспективы личности // Психологический журнал. - 2008. - Т. 29. - №4. - С. 54-65.
2. Boyd J.N., Zimbardo P.G. Time perspective, health, and risk taking // Understanding Behavior in the Context of Time - Mahwah, 2005. - P. 85-108.
3. Simons J. Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective // Educational Psychology Review. - 2004. - №2. - P. 121-139.
4. Крысько В.Г. Социальная психология: курс лекций. - 3-е изд. - М.: Омега-Л, 2006. - 352 с.
5. Налчаджан А.А. Социально-психологическая адаптация личности (формы и стратегии). - Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1988. - 198 с.
6. Кряжева И.К. Социально-психологические факторы адаптированности: дис. … канд. психол. наук. - М., 1980. - 200 с.

БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ ПАТРИОТТЫҚ САНА ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ РӨЛІ: ҰЛТТЫҚ ТӘРБИЕ МЕН ЗАМАНАУИ ӘДІСТЕРДІҢ ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Ошақбаев Ж.Д.
Санғылбаев О.С.

Қазіргі заманауи технологиялар дамыған, өзгеріс пен бәсекеге толы заманда білім беру саласындағы тәрбие мәселесі маңызды мәселеге айналып отыр. Тәрбие деген түсінікті баланың отбасы, қоршаған ортасынан бөлек тікелей

педагогпен сөзсіз байланыстырамыз. Баланың отбасында әкесінен, анасынан, үлкендерден алатын тәрбиесінен бөлек мектеп қабырғасында жүргізілетін тәрбие жұмыстары бар. «Тәрбие - мектеп басшылығы және ұстаздар тарапынан арнайы, мақсатты түрде жүргізілетін, саналы түрде ұйымдастырылатын әрекеттер жиынтығы» [1; 13]. Соңғы жылдары білім беру саласындағы тәрбие мәселесі үнемі талқыға алынып келеді. Бүгінгі білім беру саласын ұлттық идея, ұлттық құндылықтар түсінігімен байланыстыра дамыту мәселесі күн тәртібіне қойылып отыр. Сондықтан қазіргі жалпы білім беру саласының негізгі мазмұнына «ұлттық тәрбие беру» түсінігі енді. Бұл бастама «ғылым арқылы тәрбие беру» парадигмасының негізінде қалыптасты. Сол себепті қазіргі білім беру жүйесінің басты бағыты - келешек ұрпақты ұлттық дүниетаным, құндылықтар мен идеялардың негізінде рухани мәдени мұралардың сабақтастығын сақтай отырып білім беру.

Ұлттық тәрбие - жалпы тәрбие теориясының басты саласы, құрамдас бөлігі. Сол себепті ұлттық тәрбие түсінігінің теориялық негіздемесі, әдіснамасы, ғылыми мазмұны педагогиканың тәрбие теориясына негізделеді. Ш. Абдраман, Қ.Ж. Аганина, Қ.М. Арынғазин, Е.З. Батталханов, А.А. Бейсенбаева, А. Байсерке, Қ.Қ. Жампейісова, Л.К. Керімов, А.А. Қалыбекова, Н.Ә. Мыңжанов, Қ.Б. Сейталиев сынды зерттеуші ғалымдардың еңбектерінде ұлттық тәрбие мәселесі тәрбие теориясының бір бөлігі ретінде қарастырылған. Ұлттық тәрбие деген түсінік тікелей сол елдің өткен тарихы, ұлттық құндылықтары, мәдени мұрасы, салт-санасымен байланысты. Аты аталған ғалымдардың еңбектерінде ұлттық тәрбие мәселесіне дана халқымыз ерте кезден мән беріп, көзқарастарын білдіргені талқыға алынған. Сонымен қоса ұлттық тәрбиенің методологиясы аса зерттеле қоймағанын, тіпті білім беру саласындағы ұлттық тәрбиеге аса назар аударылмағаны баяндалған [1; 46]. Қазіргі заманда қоғамның қажеттілігінен ұлттық тәрбие білім беру саласына енгізілуде. Алайда оқушыларды оқыту барысында оның практикалық шешімі әлі де нақты анықталған жоқ.

Қазақ халқы ерте кезден ұлттық тәрбие мәселесіне жіті мән берген. Сонау алғашқы замандардан бастап, кейінгі білім шаһарлары дамыған орта ғасыр мен қазіргі жаңа заман дәуірінде білімді ұлттық тәрбиеге негіздей беру мәселесі үнемі талқыланып келеді. Білім берудегі тәрбиенің аса маңызды екенін қазақтың ғұлама, дана тұлғалары айтып кеткен. Олардың қатарына Қорқыт ата, әл-Фараби, Жүсіп Баласағұн, Махмұд Қашғари, Қожа Ахмет Яссауи, Асан қайғы, Мұхаммед Хайдар Дулати, Қадырғали Жалайри, Бұқар жырау, Сүйінбай Аронұлы, Махамбет Өтемісұлы, Абай Құнанбайұлы, Шәкәрім Құдайбердіұлы, Ыбырай Алтынсарин, Алаш арыстарын атап өтуге болады. Дәлел ретінде әлемнің екінші ұстазы атанған, атақты ойшыл Әбу Насыр әл-Фарабидің мына сөзіне тоқталған жөн: «Адамға ең бірінші білім емес, тәрбие керек. Тәрбиесіз берілген білім – адамзаттың қас жауы, ол келешекте оның өміріне қауіп алып келеді» [2; 76]. Дананың осы ойы сөзсіз педагогикада маңызды рөл атқарады. Себебі жасампаз, ізгі қоғам құру сол білімді қалай бергеніне және тәрбиеге тікелей байланысты. Тәрбиесіз берілген білім миллиондаған адамдардың өміріне қауіп төндіргенін тарих беттерінен белгілі. Ұлттық тәрбиенің білім

берудегі маңыздылығын Мағжан Жұмабаев та «Педагогика» еңбегінде сөзге тиек етеді: «Әрбір ұлттың баласы өз ұлтының арасында өз ұлты үшін қызмет қылатын болғандықтан, тәрбиеші баласы сол ұлт тәрбиесімен тәрбиеленуге міндетті» [3; 17]. Ғалым осы сөздерімен ұлттық тәрбие берудің бала үшін және сол елдің болашағы үшін қаншалықты маңызды екенін баса көрсеткен. «Өз ұлты үшін қызмет қылатын болғандықтан» және «тәрбиеші баласы сол ұлт тәрбиесімен тәрбиеленуге міндетті» деген сөздерге мән берейік. Елдің болашағы, оның дамуы үшін сол елдің тәлімі мен тәрбиесін алып, ұлттық дүниетанымы бойынша тәрбиелеудің маңызын көрсеткен. Осындай үзенгілісінің көзқарасын Міржақып Дулатов та жалғастыра түседі. «Жалғыз құрғақ білімді үйрету емес, біліммен бірге жас ұрпақтың бойына халқымыздың өнегелік қасиеттерін қалыптастыра білуіміз қажет». «Жас ұрпақтың бойына халқымыздың өнегелік қасиеттерін қалыптастыра білуіміз қажет» деген сөздің астары тереңде. Халқымыздың өнегелік қасиеттері тікелей талқыға алынып отырған «ұлттық тәрбие» түсінігімен тұспа-тұс келеді. Алаш арыстарының соңғы екі көзқарастарынан ұлттық тәрбиенің тек педагогикалық маңызы ғана емес, әлеуметтік, қоғамдық маңызы да байқалады. Білім беруде ұлттық тәрбиенің маңыздылығы ерте кезеңнен талқыға алынып, әркез аса мән беріліп келген.

Ұлттық тәрбие - халықтың тарихи, мәдени және рухани тәжірибесін ұрпаққа жеткізудің маңызды тетігі ретінде қарастырылады. Бұл ұғым бірнеше негізгі құрамдас бөліктерден тұрады. Ең алдымен, әрбір ұлттың мыңжылдықтар бойы қалыптасқан бай тарихы ұлттық тәрбиенің негізін құрайды. Екіншіден, көне дәуірлерден бастау алатын ауыз әдебиеті мен сол негізде дамыған көркем әдеби мұралар ұлттың дүниетанымын қалыптастыруда ерекше орын алады. Үшінші құрамдас бөлік ретінде салт-дәстүрлерді атауға болады. Олар халықтың өмір сүру қағидаларына, этикалық ұстанымдары мен рухани құндылықтарына негізделген. Төртіншіден, ұлттық өнер - оның ішінде дәстүрлі музыка, ән-күй және ұлттық аспаптар - тәрбиелік әлеуетке ие мәдени компонент ретінде танылады. Бесіншіден, ана тілі - ұлттық болмыстың өзегі, рухани мұраның тасымалдаушысы ретінде ұлттық тәрбиенің ажырамас бөлігі болып табылады. Қазақ халқы үшін бұл - қазақ тілі. Алтыншыдан, ұлттық дүниетаным, тәлімдік мұралар мен өмірлік қағидалар жиынтығы тұлғаның ұлттық сана-сезімін қалыптастыруда шешуші рөл атқарады [4; 32]. Аталған компоненттердің барлығы ұлттық тәрбие ұғымының мазмұнын айқындайды және оның құрылымын құрайды.

Қазіргі таңда білім беру жүйесінде ұлттық тәрбиені енгізу - жастардың ұлттық сана-сезімін қалыптастыруда, рухани даму деңгейін арттыруда және ұлтжандылық қасиеттерін нығайтуда маңызды рөл атқарады. Бұл бағыттың өзектілігі - жаһандану үдерісі мен технологиялық прогресс жағдайында ұлттық мүдде мен құндылықтарды сақтай отырып, бәсекеге қабілетті әрі саналы азамат тәрбиелеу қажеттілігімен тығыз байланысты. Ұлттық тәрбие беру - тек білімді, еңбекқор тұлға қалыптастыру ғана емес, сонымен қатар ел тарихын терең меңгерген, жалпыадамзаттық құндылықтарды бойына сіңірген, ізгілік пен

қайырымдылыққа негізделген қоғам мүшесін тәрбиелеудің негізі болып табылады.

Ұлттық тәрбиенің тиімді жүзеге асуы үшін бірқатар педагогикалық міндеттерді орындау қажет. Ең алдымен, оқушыларды ұлттық дүниетаныммен таныстырып, олардың бойында ұлттық сана-сезімді қалыптастыру көзделеді. Сонымен қатар, жас ұрпақтың жүрегіне өз ұлтына деген сүйіспеншілік пен құрмет сезімін орнықтыру - тәрбие үдерісінің маңызды аспектісі. Ұлттық рухты ояту, оны тәрбиенің мазмұнына енгізу де бүгінгі білім берудің басты міндеттерінің бірі саналады.

Оқушылардың ана тілінде еркін сөйлеп, сауатты жазып, тілді меңгеруіне жағдай жасау - тілдік және мәдени бірегейлікті сақтау жолындағы маңызды шара. Мұнымен қоса, тілдің тарихи даму жолын оқыту, оның маңызын түсіндіру - мұғалімнің жауапты міндеттерінің бірі. Бұдан бөлек, ұлт тарихына, мәдениетіне, дініне, салт-дәстүріне, өнері мен әдеби мұраларына құрметпен қарауды үйрету - ұлттық болмысты сақтаудың негізі. Осы тәрбие процесінде шәкірт бойына жалпыадамзаттық құндылықтарды, яғни ізгілік, әділеттілік, мейірімділік сияқты қасиеттерді сіңіру де маңызды [5; 12]. Олардың қатарына қайырымдылық, сыйластық, адамгершілік, үлкенге құрмет, кішіге ізет, сенімділік, намысшылдық секілді қасиеттерді жатқызамыз. Ұлттық тәрбиені білім беру саласына енгізу арқылы тастанды бала, қарттар үйі, жанжалдар, нашақорлыққа, ішімдікке деген тәуелділік сынды қоғамдық және әлеуметтік біршама мәселелерді азайтуға болады. Тіпті осындай мәселелер біртіндеп азайып, оларға сөзсіз тоқтау қойылмақ. Себебі ұлттық тәрбиені өне бойына сіңіріп өскен ұрпақ кішіпейіл, қамқор, ұлтжанды, мейірімді әрі дені сау болып өспек.

Ендігі білім беру саласында ұлттық тәрбиені пәндерге қалай кіріктіріп, теориялық біліммен қатар алып жүруге болады? Ұлттық тәрбиені қазақ тілі, қазақ әдебиеті, тарих сынды салаларда қоса кіріктіріп оқыту жеңіл. Пәндердің бағдарламасы мен оқу мақсаттары ұлттық білім беру ұстанымдарымен тығыз байланысты. Ал жаратылыстану, информатика, дене тәрбиесі, қол өнер сынды пәндерге қалай кіріктіреміз? Төменде осы пәндерге кіріктіре оқытудың заманауи бірнеше әдістері тұжырымдалды:

Есеп және қисапқа негізделген математика, геометрия сынды пәндерді оқытуда қазақтың ежелден келе жатқан есепке негізделген ойындарын ойнатуға болады. Соның бірі – «Тоғызқұмалақ» ойыны. Сонымен қоса өлшемдерді атағанда ұлттық өлшемдерді қоса атап, олардың мән-мағынасын түсіндіру керек. Құлаш, адым сынды ұлттық өлшемдерді осындай пәндерге енгізу арқылы балаларда ерте жастан есепке қатысты ұлттық сана қалыптаса бастайды;

- жаратылыстану, астрономия сынды пәндерде қазақ халқының мезгілді, уақытты өлшеуі, аспан денелеріне қатысты түрлі аңыздар, ауа-райына қатысты болжамдарын қоса оқытуға болады. Солай көшпенді өмір салтын ұстанған ата-бабасының уақыт метрикаларын меңгеру арқылы шәкірттер нағыз қазақи дүниетанымды қалыптастыра бастайды;

- дене тәрбиесі сабағында оқушыларға «Ләңгі», «Арқан тартыс», «Асық»

сынды ойындарды ойнатуға болады. Бұдан да басқа қолданыстан шығып бара жатқан ұлттық ойын түрлері қаншама. Сол ойын түрлерін ұстаздар тарапы қайтадан оқу бағдарламасына енгізе алады. Нәтижесінде ұлттық ойындарды біліп қана қоймай, ойнап жүрген, дені сау келешек ұрпақ қалыптасады;

- информатика сабағында түрлі анимациялық тәсілдер арқылы оқушыларға қазақтың аспаптарын, ойындарын, мәдени мұраларын 3D форматта жасап шығуға үйретуге болады. Бұл арқылы заманның талабына сай технологияны жетік меңгерген әрі халқының ұлттық бейнесі анимациялық тәсілдер арқылы бере алатын білімді шәкірттер, болашақ өнертапқыштар қалыптасады. Осылайша жай ғана жалпы орта білім беретін мекеме, мектеп қалыптаспайды. Сонымен қоса «ұлттық мектеп» түсінігі де пайда болмақ. Ал ұлттық мектеп дегеніміз – заман талап еткен теориялық біліммен қоса ұлттық тәрбиені қоса беретін білім ордасы. Бұл - Алаш арыстары армандап өткен, өткен ғасырдың алғашқы ширегінде қол жетпестей көрінген білім беру бағдарламасы.

Сонымен қатар, ұлттық тәрбиені оқыту тікелей этнопедагогикалық мәдениетті қалыптастыруды талап етеді. Жалпы білім беру бағдарламасындағы этнопедагогикалық бағдарламаның қысқаша мазмұны төмендегідей тұжырымдалды:

- Оқушыларды бесік жырымен таныстыру, үзінді жаттату.
- Қазақ халқының салт-дәстүріне қатысты шағын өлеңдер жаттату.
- Оқушыларды қазақ халқының ұлттық мейрамдарымен таныстыру.
- Өсиет, бата түрлерімен таныстыру, шағын үзінділер жаттату.
- Ерлерге, әйелдерге және балаларға арналған ұлттық киімдермен таныстыру.
- Оқушыларды қазақтың ұлттық ойындарымен таныстыру.
- «Жеті ата», шежіремен таныстыру.
- Ұлттың өзіне тән наным-сенімдері, тыйым сөздерімен таныстыру.
- Ұлттық әндер, билермен таныстыру.
- Жалпы ұлттық әдебиетпен, ана тілімен тереңінен таныстыру [6; 55].

Осындай этнопедагогикалық жоспарға сүйене отырып, ұлттық тәрбиені әр пәнде оқыту кезінде қатар кіріктіруге болады.

Қорытындылай келе, ұлттық тәрбиені білім беру саласына енгізу тікелей қоғамның қажеттілігінен туындаған мәселе екені тұжырымдалды. Білім саласына ұлттық тәрбиені қоса кіріктіру арқылы қоғамдық және әлеуметтік мәселелердің біршамасының азайып, кейбіріне тоқтау да сөзсіз қойылмақ. Ұлт тағдыры тікелей келешек ұрпаққа байланысты болғандықтан ұлттық тәрбиенің маңыздылығы мен оның рөлі осы мақалада толық талқыға алынды.

Әдебиеттер:

1. Бөлеев Қ. Қазақ педагогикасының дамуы: оқу құралы. - Алматы, 2012. - 296 б.
2. Әл-Фараби Ә. Қайырымды қала / кеңес басш.: Р. Сейсенбаев [ж. б.] ; құраст.: К. Серікбаева; қамқоршылар кеңесі: А. Баталов, А. Мұхамедиұлы, А. Сәрінжіпов [ж. б.]. – Жидебай: Халықаралық Абай клубы, 2015. - 281 б.
3. Жұмабаев М. Шығармалары: әдеби басылым / құраст. С. Жұбаниязов. - 2-том. – Алматы :Жазушы, 2013. - 376 б.
4. Баялиев Р. Мектеп оқушыларына ұлттық тәрбие берудің педагогикалық шарттары:

6N0103 – Педагогика және психология мамандығы бойынша магистрлік диссертация / Ғыл.жет. п.ғ.д., проф. Қ. Бөлеев. - Шымкент, 2009. - 83 б.
5. Жиентаева Б.Ж. Оқушыларға технология сабағында халықтық қолданбалы өнер арқылы ұлттық тәрбие беру (5–7 сынып): пед.ғ.к. дәрежесін алу үшін диссертацияның автореферaты. 13.00.01 – Жалпы педагогика / Ғыл.жет. пед. ғ. д., профессор Наурызбай Ж.Ж. - Алматы, 2004. - 26 б.
6. Бөлеев Қ. Қазақ этнопедагогикасының дамуы: оқу құралы. - Алматы, 2012. - 165 б.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Ринас А.О.
Алимбаева Р.Т.

Сегодня тема стрессоустойчивости актуальна и пользуется высоким спросом в рамках исследований и обыденной жизни. Связано это с тем, что жизнь, сопровождаемая высоким и постоянным стрессом, негативно влияет как на психологическое, так и на физическое состояние человека. Но и отсутствие стресса также будет негативно влиять. По этой причине в рамках психологии исследуют данный вопрос.

Раньше понятия стрессоустойчивость не было. Было понятие стресс. Первое определение дал Ганс Селье. Он писал что стресс – это неспецифическая реакция организма как ответ на любое сильное воздействие [1]. Это было самое точное определение стресса, которое позволило начать целенаправленное исследование. Р. Лазарус в ходе своих работ выделил 2 вида стресса: физиологический и психологический (эмоциональный). Он объяснял, что физиологический стресс человек испытывает при взаимодействии непосредственно с реальным раздражителем. Например, укус комара, удар, неожиданный громкий звук. А психологический стресс это результат работы нашей психики. Оценка ситуации и результаты, выводы по данной оценке. Например, оценка написания научной работы как трудной задачи, прыжок с третьей ступеньки, как опасное действие.

Только после чёткого обозначения, что такое стресс и каких видов он бывает, стало возможно говорить о стрессоустойчивости. А именно, что это такое, как оно проявляется и можно ли его развивать. В ходе различных исследований пришли к выводу, что на оба варианта стресса можно выработать стрессоустойчивость. Если с физиологическим стрессом организм зачастую справляется сам. То в случае психологического стресса организм человека без обучения не справляется, ведь он является чем то новым. Так мы подошли к понятию стрессоустойчивость. Её изучали и продолжают исследовать многие психологи. Часто говорят о Варданяне Б.Х., Зильбермане П.Б., Левитове Н.Д., Леонтьеве А.Н. и многих других.

Варданян Б.Х. определил стрессоустойчивость как свойство личности, обеспечивающее гармоническое отношение между всеми компонентами

психической деятельности в эмоциогенной ситуации и тем самым содействующее успешному выполнению деятельности [2, 3]. Исходя из определения, данное Варданяном Б.Х., можно сказать, что он видел в стрессоустойчивости свойство личности, которое обеспечивает гармоничное взаимодействие всех компонентов психической деятельности, начиная с типа темперамента и заканчивая личностными особенностями.

Зильберман П.Б. видел в стрессоустойчивосте эмоциональную устойчивость. Данное им определение: «…интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, которое обеспечивает оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке» [1, 2]. В своих исследованиях он обратил внимание на то, что данная устойчивость не всегда является целесообразным или необходимым явлением по причине отсутствия чёткой и адекватной интерпретации изменений в ситуации.

Значимый вклад сделал Левитов Н.Д. До него стресс воспринимался как нечто негативное. В своей работе «Фрустрация как один из видов психических состояний» Левитов показал, что стресс может быть не только разрушительным элементом, но и возможностью для роста личности. Значимостью его вклада называют то, что он подчеркнул роль стресса в развитии и приобретении новых умений. Обучение ходьбе, речи, письме и более сложным действиям, это всё стресс. И данный стресс является помощником в личностном развитии. Важным наблюдением стало то, что справляясь со стрессом, человек повышает свой уровень стрессоустойчивости и в будущем может справиться с более сложными стрессовыми ситуациями. Также в ходе исследований было выделено 3 уровня, на которых происходит ответ на стресс. Данными уровнями являются: физиологический, психологический и социальный.

На физиологическом уровне реакция на стресс известна всем. Она выражается в известной фразе «бей, беги, замри». Здесь вариант реакции зависит от стрессовой ситуации и ощущение человека себя в ней. Ощущая, что с ситуацией возможно справиться, активируется реакция «бей»; чувствуя, что не справиться – «беги» и если есть понимание, что убежать не получится и противостоять не выйдет - «замри». Последний вид реакции самый сложный для переживания.

На психологическом уровне описать реакцию одной фразой крайне сложно. Связано это с личностными особенностями каждого человека. А поскольку каждый человек уникален, вывести краткую общую формулу реакции для всех не возможно. Но психологам удалось вывести психологические черты, которые помогают в формировании и развитии стрессоустойчивости. Самооценка, уверенность и степень беспокойства играют ключевую роль в способности противостоять стрессу. Здесь важно отметить, что неадекватный уровень в названных личностных чертах приводит к травмам, а может и к смертям. Адекватному развитию данных черт способствует социальное окружение. В социальном окружении особый акцент делается на близких людей, поскольку

они обладают большим влиянием на человека, нежели незнакомцы. Поддержка и помощь со стороны близких повышает уровень стрессоустойчивости и помогает справиться со стрессом.

Значимый вклад также сделал Леонтьев А.Н. До него акцент больше делали на внешние факторы и переменные, он же сделал акцент в своих работах на внутренние. Им были выделены: самопознание, самооценка и умение самостоятельно управлять своими состояниями. Он заметил, что чем больше человек способен к самоанализу, тем большей стрессоустойчивостью обладает. Объяснялось это тем, что самоанализ позволяет быстрее и лучше понимать свои эмоциональные состояния. А лучшее понимание эмоционального состояния повышает уровень стрессоустойчивости.

Исследования не ограничились вопросами о том, что такое стрессоустойчивость, каких видов она бывает. В них также исследовалось, как повысить стрессоустойчивость. В данном вопросе значимый вклад сделали Залевский Г.В. и Баранова Е.В. Первый предлагал развивать стрессоустойчивость с помощью КПТ для развития когнитивных и эмоциональных умений. Осмысление и трансформация мыслительных процессов способствует формированию адекватной реакции на стресс. Баранова же предлагал делать упор на развитие эмоционального интеллекта. Аргументируя тем, что понимание собственных чувств позволяет ими управлять, а также позволяет понимать чувства других. Это позволяет эффективно справляться со стрессовыми ситуациями.

Данный теоретический обзор литературы о стрессоустойчивости показал, что стресс и устойчивость к нему - это сложное и многогранное явление в жизни, которое нуждается в более подробном и глубоком исследовании.

Литература:

1. Амельченко М.М. Повышение уровня стрессоустойчивости педагогов посредством проведения тренинга «ресурсы стрессоустойчивости» // Векторы психологии - Гомель: Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины, 2020. - С. 356-359.
2. Церковский А.Л. Современные взгляды на проблему стрессоустойчивости // Вестник ВГМУ [Электронный ресурс] - 2011. - №1. - режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-vzglyady-na-problemu-stressoustoychivosti
3. Варданян Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. - М., 1983. - С. 542-543.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ: АНАЛИЗ ПЕРЕЖИВАНИЙ МОЛОДЕЖИ

Сахыбаева А.Т.
Аймаганбетова О.Х.

В современном мире межэтнические конфликты остаются одной из актуальных социальных проблем, оказывая значительное влияние на психологическое состояние вовлеченных в них людей, особенно молодежи.

Молодые люди, как наиболее восприимчивая социальная группа, сталкиваются с эмоциональными и социальными последствиями таких конфликтов, которые могут оказывать долгосрочное воздействие на их идентичность, мировоззрение и адаптацию в обществе.

Проблематика и актуальность исследования. Межэтнические конфликты, сопровождающиеся актами агрессии, дискриминацией и стигматизацией, формируют высокий уровень тревожности, стресса и даже посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) среди молодежи. Исследования показывают, что переживания, связанные с межэтническим напряжением, могут снижать уровень доверия между группами, приводить к социальной изоляции и формированию негативных стереотипов [1, 2].

По данным современных исследований, психологические последствия межэтнических конфликтов могут включать:

- аффективные реакции – тревожность, страх, агрессия, чувство несправедливости;
- когнитивные изменения – формирование предвзятостей, этноцентризм, снижение критического мышления;
- социально-поведенческие последствия – дезадаптация, снижение мотивации к взаимодействию с другими группами, радикализация взглядов [3, 4].

Теоретическая основа исследования. Концепция межгруппового взаимодействия в психологии предполагает, что напряженные отношения между этническими группами формируются под влиянием конкуренции за ресурсы, социальной категоризации и исторических факторов [5]. Согласно теории социальной идентичности, принадлежность к этнической группе играет важную роль в формировании самовосприятия, а угроза группе может вызывать усиление этноцентризма и межгрупповой конфликтности [6].

Дополнительно, теория интеграции культурных групп Дж. Берри [3] объясняет, что негативные психологические последствия межэтнических конфликтов могут быть связаны с неуспешной адаптацией к мультикультурной среде. Молодежь, оказавшаяся в условиях этнической напряженности, часто испытывает стресс и чувство отчуждения, что может привести к формированию этнической изоляции или даже радикальных взглядов [7].

Цель исследования – анализ переживаний молодежи в контексте межэтнических конфликтов и выявление психологических последствий таких событий.

Задачи:

1. Определить основные психологические реакции молодежи на межэтнические конфликты.
2. Выявить факторы, влияющие на степень выраженности негативных эмоциональных последствий.
3. Исследовать механизмы адаптации молодежи к последствиям межэтнической напряженности.
4. Разработать рекомендации по снижению психологической нагрузки и

формированию толерантности.

Методы исследования. В работе используются методы анкетирования, интервьюирования и психологического тестирования для оценки уровня стресса, тревожности и межгруппового восприятия среди молодежи, столкнувшейся с межэтническими конфликтами. Кроме того, проводится анализ вторичных данных, включая результаты предыдущих исследований в области социальной и этнической психологии.

Новизна исследования заключается в междисциплинарном подходе к изучению психологических последствий межэтнических конфликтов среди молодежи. В отличие от традиционных исследований, направленных на политико-социальные аспекты конфликта, данная работа сосредоточена на индивидуальных переживаниях и когнитивных процессах, лежащих в основе формирования этнической идентичности в условиях напряженности.

Практическое значение.Результаты исследования могут быть использованы в разработке образовательных и профилактических программ, направленных на снижение этнической напряженности среди молодежи, формирование толерантного сознания и развитие навыков межкультурного общения.

Влияние межэтнических конфликтов на психологическое состояние молодежи.

Межэтнические конфликты оказывают значительное влияние на психоэмоциональное состояние молодежи. Молодые люди, будучи восприимчивыми к социальным изменениям, особенно остро переживают ситуации этнической напряженности, что может приводить к формированию устойчивых негативных установок, стрессу, тревожности и даже посттравматическим расстройствам [3, 5].

Исследования показывают, что переживания, вызванные межэтническими конфликтами, могут приводить к депрессии, социальной изоляции и снижению самооценки [2]. В ситуациях межгруппового противостояния молодежь часто испытывает тревожность и чувство угрозы, что влияет на их восприятие этнических аутгрупп и собственную идентичность [7]. Например, подростки, выросшие в условиях межэтнической напряженности, с большей вероятностью будут демонстрировать предвзятое отношение к другим этническим группам в будущем [4].

Кроме того, межэтнические конфликты могут формировать у молодежи стойкое чувство несправедливости, что ведет к усилению межгруппового антагонизма. Социальная психология рассматривает подобные процессы через призму теории реалистичного конфликта, согласно которой конкуренция за ресурсы и социальные блага приводит к усилению этноцентризма и негативного восприятия «чужаков» [8].

Межэтнические конфликты и этническая идентичность.

Этническая идентичность является важным аспектом самоопределения личности, особенно в условиях полиэтнического общества. Согласно теории социальной идентичности (1986), индивид стремится к положительному самоопределению через принадлежность к группе [1]. Однако в условиях

конфликта этническая идентичность может становиться фактором, усиливающим напряженность.

Исследования показывают, что у представителей доминирующей этнической группы гражданская и этническая идентичность связаны положительно, усиливая друг друга, тогда как у представителей меньшинств выраженная этническая идентичность может ослаблять идентификацию с государством [2, 3]. В некоторых случаях этническая идентичность становится защитным механизмом в условиях дискриминации, формируя стратегию культурной изоляции или даже протестных настроений [9].

Кроме того, для молодежи, сталкивающейся с межэтническими конфликтами, характерно использование различных стратегий адаптации. Теория аккультурации Дж. Берри выделяет четыре основные стратегии: интеграцию, ассимиляцию, сепарацию и маргинализацию. В условиях межэтнического конфликта интеграция становится затрудненной, а у молодежи повышается склонность к этническому сепаратизму или маргинализации, что негативно сказывается на социальной стабильности [3].

Эмоциональные и поведенческие последствия межэтнических конфликтов.

Эмоциональные реакции молодежи на межэтнические конфликты могут быть различными в зависимости от их личного опыта, социального окружения и культурных особенностей. Исследования показывают, что у подростков, проживающих в зонах этнической напряженности, наблюдается повышенный уровень тревожности и агрессивности [2].

К числу наиболее распространенных психологических последствий межэтнических конфликтов среди молодежи можно отнести:

- посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) – особенно у тех, кто лично столкнулся с насилием или дискриминацией [7];
- деформацию этнических установок – усиление предвзятости и этноцентризма, что затрудняет межкультурное взаимодействие [2];
- снижение доверия к обществу и государственным институтам – молодежь может воспринимать государственные структуры как несправедливые, что снижает уровень гражданской идентичности [9].

Кроме эмоциональных последствий, межэтнические конфликты могут приводить к социальным изменениям в поведении молодежи. В частности, подростки, пережившие подобные ситуации, могут избегать межэтнических контактов, испытывать страх перед представителями других этнических групп, что в долгосрочной перспективе способствует укреплению сегрегации и социальной дистанции [3].

Пути снижения негативных последствий межэтнических конфликтов.

Для минимизации негативных последствий межэтнических конфликтов среди молодежи необходимо применение комплексного подхода, включающего образовательные программы, психологическую помощь и государственную политику, направленную на интеграцию этнических групп.

Одним из эффективных методов является развитие программ

межкультурного взаимодействия, направленных на снижение стереотипов и формирование толерантности. Например, согласно контактной гипотезе (1954), взаимодействие между представителями разных этнических групп в условиях равенства способствует снижению предубеждений и формированию позитивных установок [10].

Также важным направлением является внедрение психологических программ поддержки молодежи, пережившей межэтнические конфликты. Когнитивно-поведенческая терапия и программы эмоциональной регуляции могут помочь снизить уровень тревожности и агрессии, способствуя восстановлению психологического благополучия [2].

Наконец, государственная политика в сфере этнокультурного взаимодействия должна быть направлена на укрепление гражданской идентичности, создание равных возможностей для всех этнических групп и предотвращение дискриминации. Только комплексный подход позволит снизить уровень межэтнической напряженности и ее психологические последствия среди молодежи.

Исследование психологических последствий межэтнических конфликтов среди молодежи показывает, что подобные ситуации оказывают глубокое влияние на эмоциональное состояние, формирование этнической идентичности и социальное поведение. Молодые люди, сталкивающиеся с межэтнической напряженностью, чаще испытывают тревожность, стресс, социальную изоляцию и негативные установки в отношении других этнических групп. Эти факторы могут способствовать формированию этноцентризма, снижению доверия к государственным институтам и повышению уровня социальной напряженности.

Важным аспектом преодоления негативных последствий межэтнических конфликтов является формирование толерантности и развитие программ межкультурного взаимодействия. Образовательные инициативы, направленные на знакомство молодежи с культурным разнообразием и устранение этнических стереотипов, а также психологическая поддержка лиц, переживших межэтнические конфликты, могут способствовать снижению уровня напряженности и улучшению межэтнических отношений.

Таким образом, предотвращение и смягчение последствий межэтнических конфликтов требует комплексного подхода, включающего образовательные, психологические и государственные меры. Формирование гармоничного межэтнического взаимодействия среди молодежи является важным шагом на пути к устойчивому развитию общества и укреплению национального единства.

Литература:

1. Tajfel H., Turner J.C. The social identity theory of intergroup behavior // Psychology of Intergroup Relations. - 1986. - P. 7-24.
2. Stephan W.G., Renfro C.L. The role of threat in intergroup relations // From prejudice to intergroup emotions: Differentiated reactions to social groups. - 2002. - P. 191–207.
3. Berry J.W. Immigration, acculturation, and adaptation // Applied Psychology. - 1997. - № 46(1). - P. 5-34.
4. Лебедева Н.М. Кросс-культурная психология: учебник. - М.: Аспект Пресс, 2011. - 368 с.

5. Tajfel H. Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology. - Cambridge: Cambridge University Press, 1981. - 332 p.
6. Turner J.C., Hogg M.A., Oakes P.J., Reicher S.D., Wetherell M.S. Rediscovering the social group: A self-categorization theory. - Oxford: Basil Blackwell, 1987. - 239 p.
7. Phinney J. Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research // Psychological Bulletin. - 1992. - № 108(3). - P. 499-514.
8. Sherif M. Group conflict and cooperation: Their social psychology. - London: Routledge, 1966. - 218 p.
9. Masella P. National identity and ethnic diversity // Journal of Comparative Economics. - 2013. - № 41(1). - P. 223-244.
10. Allport G.W. The nature of prejudice. - Reading, MA: Addison-Wesley, 1954. - 537 p.

КОНТЕНТ-АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ О ВЛИЯНИИ ПОРЯДКА РОЖДЕНИЯ НА ЛИЧНОСТЬ РЕБЁНКА В КАЗАХСКОЙ СЕМЬЕ

Сидоренко К.Р.
Кабакова М. П.

Изучение влияния порядка рождения на личность ребёнка представляет собой одно из устойчивых направлений психологической науки, начиная с классических работ А. Адлера [1, 2]. Несмотря на активное развитие темы на Западе, в отечественной психологии, особенно в контексте казахской этнокультурной специфики, данное направление остаётся практически неразработанным. При этом особенности многодетных семей, иерархичности внутрисемейных отношений и традиционных ролей, закреплённых в казахской культуре, позволяют предположить, что порядок рождения может оказывать значительное влияние на личность ребёнка.

Ввиду вышеуказанного, целью данной статьи является анализ существующего научного поля с помощью метода контент-анализа для оценки степени изученности темы и обоснования необходимости дальнейших исследований в Казахстане.

Контент-анализ проводился по следующим категориям источников: научные статьи, диссертации, авторефераты, монографии, материалы конференций.

География публикаций включала Казахстан, страны ближнего зарубежья (Россия, Узбекистан, Кыргызстан) и дальнего зарубежья (США, Европа).

Были проанализированы базы данных ККСОН/ВАК, Scopus, Web of Science, APA и другие научные источники.

Анализ включал как количественный, так и качественный подход, что позволило оценить не только число публикаций, но и их содержание, глубину теоретического и эмпирического обоснования, а также методологическую основу.

Мы провели анализ публикаций по теме «порядок рождения и личность ребёнка» за период 2014–2024 гг.(табл. 1).

Таблица 1. Публикации по теме порядка рождения и личности ребёнка.

		Республика Казахстан		**Ближнее зарубежье (Россия, Узбекистан, Кыргызстан)**		**Дальнее зарубежье (США, Европа)**		*Итого*
		Семья	Сиблинги	Семья	Сиблинги	Семья	Сиблинги	
Статьи	ККСОН/ ВАК	36	0	6547	157	0	0	6740
	Scopus	12	0	676	16	11553	8837	21104
	WOS	0	0	469	1	5273	3567	9310
	APA	0	0	0	0	5415	6030	11445
Диссертации		2	1	36	18	267	173	497
Авторефераты		1	1	21	15	189	68	295
Монографии		5	1	14	2	76	43	141
Учебная литература (книги, пособия)		15	0	53	10	480	72	630
Материалы конференций		211	15	1519	253	1822	858	4678
Итого		282	18	9335	472	25075	19448	***54650***

Исходя из таблицы 1, в базе данных Scopus зарегистрировано 20 390 публикации, а в APA - 11 445, что говорит о высоком интересе к теме в западной научной среде. В странах ближнего зарубежья наблюдается умеренная активность: 6 547 публикаций в журналах ВАК, 676 в Scopus, а также 36 диссертаций. В то же время, казахстанский сегмент представлен крайне слабо: всего 36 публикаций в журналах ККСОН и ВАК, 12 в Scopus, полное отсутствие упоминаний в Web of Science и APA, а также только 2 защищённые диссертации и 1 автореферат. Эти данные указывают на существенный дефицит научных разработок в Казахстане по данной проблематике. Таким образом, можно утверждать, что тема порядка рождения практически не получила должного научного осмысления в отечественной психологии.

В таблице 1 также представлен сравнительный анализ публикаций по ключевым словам: «семья» и «сиблинговые отношения». Исходя из него мы можем сделать вывод, что исследования на тему сиблинговых отношений и их влияния на личность встречаются реже, чем исследования посвящённые изучению семьи, как целостной системы.

В рамках качественного контент-анализа особое внимание было уделено двум зарубежным статьям, которые представляют собой значимые научные источники по теме влияния порядка рождения на формирование личности ребёнка.

Первый источник - статья М.В. Булыгиной [3], опубликованная в журнале Journal of Modern Foreign Psychology, в которой исследуются сиблинговые отношения и их роль в развитии личности детей в контексте российских семей.

Автор подробно рассматривает особенности взаимодействия между братьями и сёстрами, акцентируя внимание на психологических и культурных аспектах, влияющих на эти отношения. В статье подчёркивается, что порядок рождения ребёнка оказывает заметное влияние на развитие определённых личностных характеристик, таких как ответственность, лидерские качества, коммуникативность, тревожность и адаптивность. Особенность данной публикации заключается в том, что она соединяет эмпирические данные с социокультурным контекстом, что позволяет использовать её как надёжную основу для межкультурного сопоставления с казахстанским материалом. Приведённые в работе результаты опросов и наблюдений в российских семьях демонстрируют значительные различия между старшими, младшими и средними детьми, что подтверждает актуальность изучения данной проблемы и для казахстанского общества, учитывая схожесть традиционных семейных моделей постсоветского пространства.

Вторым ключевым источником анализа стала статья группы авторов во главе с D. Van Volkom [4] под названием "Sibling Relationships, Birth Order, and Personality: An Adlerian Conceptualization", опубликованная в Journal of Individual Psychology. Эта работа основана на концепции А. Адлера, одного из первых психологов, систематически исследовавших влияние порядка рождения на личность. В статье представлена обширная теоретическая база, дополненная результатами многочисленных эмпирических исследований, в которых прослеживается связь между порядком рождения и такими чертами, как доминирование, стремление к одобрению, уровень интеллекта, а также межличностная чувствительность. Авторы подчеркивают, что порядок рождения не определяет личность напрямую, но создаёт особую динамику внутри семьи, способствующую формированию устойчивых личностных тенденций. Также важно отметить, что статья включает кросс-культурные сравнения, что позволяет применять её положения в рамках многонациональных исследований. Такой подход особенно ценен для Казахстана, где этнокультурное разнообразие семейных моделей требует комплексного подхода к изучению факторов, влияющих на развитие личности ребёнка.

Обзор этих двух работ даёт возможность не только глубже понять закономерности, связанные с порядком рождения, но и соотнести их с особенностями казахстанских реалий. Оба источника подчёркивают необходимость дальнейших исследований в данной области, особенно с учётом этнокультурной специфики, что делает выбранную тему крайне актуальной для казахстанской науки. Недостаточная разработанность темы в отечественных исследованиях и ограниченное количество эмпирических данных лишь усиливают значимость настоящей работы, ориентированной на восполнение этого пробела. Исходя из этого, представленное исследование не только обоснованно теоретически, но и отвечает насущной необходимости расширения научного знания в данной области.

Анализ представленных данных показывает, что несмотря на высокий

уровень теоретической и эмпирической проработанности темы за рубежом, в Казахстане существует явный дефицит научных исследований, посвящённых влиянию порядка рождения на личность ребёнка. Учитывая специфику казахской семьи, где порядок рождения во многом определяет ролевую позицию и ожидания от ребёнка, игнорирование этой темы в отечественной науке представляется серьёзным упущением. В условиях роста интереса к культурно-обусловленным моделям воспитания и психологического развития, дальнейшее изучение данного вопроса имеет не только научное, но и практическое значение. Исходя из этого, наша работа, направленная на выявление психологических особенностей личности ребёнка в казахской семье в зависимости от порядка его рождения, представляется особенно актуальной и своевременной.

Проведённый контент-анализ подтвердил необходимость углублённого изучения феномена порядка рождения в контексте казахской семьи. Низкий уровень публикационной активности в Казахстане свидетельствует о том, что данная тема требует особого внимания со стороны исследователей. Будущие эмпирические исследования, опирающиеся на данные анализа, могут внести значительный вклад в развитие этнопсихологии, семейной психологии и практической психологии в Казахстане. Таким образом, наше исследование заполняет существующий пробел в научном знании и открывает перспективы для формирования национальной научной школы в области изучения порядка рождения и его влияния на личностное развитие.

Литература:

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. - Москва: Академический Проект, 2015. - 240 с.
2. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / Пер с англ. А.А. Валеева и Р.А. Валеевой. - Ростов н/Д: Феникс, 1998. - 448с.
3. Булыгина М.В. Сиблинговые отношения и их роль в жизни человека// Современная зарубежная психология. - 2021. - Том 10. - № 4. - С. 147-156.
4. Van Volkom M., Guerguis A.J., Kramer A. Sibling Relationships, Birth Order, and Personality among Emerging Adults // Journal of Psychology and Behavioral Science. - 2017. - Vol. 5. - № 2. - Pp. 21-28.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАРЦИССИЗМА И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ

Сорока А.Е.
Альгожина А.Р.

Нарциссизм как психологический конструкт привлекает значительное внимание исследователей в области клинической психологии и психиатрии на протяжении нескольких десятилетий. Концептуализация нарциссизма эволюционировала от психоаналитической традиции Фрейда и его последователей до современных многомерных моделей, что позволило более

дифференцированно подходить к изучению данного феномена [1]. Обоснованию понимания нарциссизма как варианта нормы (субклинического нарциссизма), разных форм его проявления, а также адаптации или разработке методик диагностики его особенностей как характеристик личности посвящено большинство российских исследований данной проблематики. Наиболее известными авторами в этой области являются Шамшикова О.А., Клепикова Н.М., Соколова Е.Т., Казанская А.В., Холмогорова А.Б. Параллельно с этим, исследования копинг-стратегий, как специфических способов совладания с психологическим стрессом, также получили существенное развитие, что привело к формированию различных таксономий и классификаций. В Казахстане изучением копинг-стратегий занимались Умуркулова М.М., Сабирова Р.Ш, Сланбекова Г.К., Касен Г.А., Кабиева М.Ж. и другие.

Однако, несмотря на значительный прогресс в обеих областях, взаимосвязь между нарциссическими чертами личности и предпочитаемыми копинг-стратегиями остается недостаточно изученной. Данная статья направлена на теоретический анализ этой взаимосвязи с учетом современных концепций нарциссизма и типологий копинг-поведения. Особое внимание уделяется вопросу о том, каким образом различные проявления нарциссизма могут предопределять выбор стратегий совладания.

Актуальность данного теоретического обзора обусловлена несколькими факторами. Во-первых, растущей распространенностью нарциссических черт в современном обществе, что подтверждается лонгитюдными исследованиями Твенге Д.М. и Кэмпбелл В.К. Во-вторых, необходимостью разработки эффективных психологических методов, учитывающих специфику копинг-поведения лиц с разной степенью выраженности нарциссических черт.

Понятие нарциссизма имеет длительную историю в психологической науке, начиная с работ Фрейда, который первоначально определял его как либидинальную инвестицию в себя. Последующие психоаналитические теоретики, такие как Кохут Х. и Кернберг О., развили и модифицировали это понимание, связав нарциссизм с защитными механизмами и дефицитом в структуре "Я".

В современной психологии нарциссизм рассматривается как многомерный конструкт, включающий в себя различные аспекты, такие как грандиозность, уязвимость, эксгибиционизм и право на особое отношение [2]. Миллер и Кэмпбелл предложили разделять нарциссизм на "нормальный" (адаптивный) и "патологический" (дезадаптивный), что позволило расширить подходы к его изучению.Одним из наиболее влиятельных современных подходов к концептуализации нарциссизма является модель, дифференцирующая грандиозный и уязвимый нарциссизм. Грандиозный нарциссизм характеризуется завышенной самооценкой, чувством превосходства, эксгибиционизмом и тенденцией к эксплуатации других. Уязвимый нарциссизм, напротив, проявляется в форме сверхчувствительности к критике, социальной тревожности, стыда и чувства неполноценности при сохранении грандиозных фантазий и ожиданий особого отношения.

Исследования зарубежных авторов показывают, что эти два типа нарциссизма имеют различные нейрокогнитивные корреляты и связаны с разными паттернами межличностного поведения [3]. Кроме того, они могут по-разному влиять на выбор копинг-стратегий в стрессовых ситуациях, что будет рассмотрено далее.

Важно различать нарциссическое расстройство личности (НРЛ), как клинический диагноз, определяемый в диагностических системах DSM-5 и МКБ-11, и субклинический нарциссизм, как набор личностных черт, варьирующих в общей популяции. НРЛ характеризуется паттерном грандиозности, потребностью в восхищении и отсутствием эмпатии, что приводит к значительным функциональным нарушениям в межличностной, профессиональной и других сферах жизни.

Субклинический нарциссизм, измеряемый такими инструментами, как опросник нарциссической личности (NPI; Raskin& Hall, 1979),опросник «Нарциссические черты личности» (НЧЛ) Шамшиковой О.А. и Клепиковой Н.М. часто соотносят с определенными адаптивными характеристиками, такими как повышенная самооценка, психологическая устойчивость и социальная смелость. Это подчеркивает важность дифференцированного подхода к изучению взаимосвязи между нарциссизмом и копинг-стратегиями.

Сегодня копинг-стратегии, среди многочисленных авторов, таких как Варданян Л.В., Варданян Ю.В. , Ерментаева А.Р. , Саковская О.Н., Край М., Хан Н. описываются как осознанно используемые человеком приемы совладания с кризисными ситуациями, состояниями. Различные авторы предлагают различные классификации копинг-стратегий. Наиболее влиятельным является подход Лазаруса и Фолкман, выделяющих проблемно-ориентированный и эмоционально-ориентированный копинг.

Эндлер и Паркер расширили эту классификацию, добавив избегающий копинг. Карверпредложил более детальную таксономию, включающую такие стратегии, как активное совладание, планирование, поиск инструментальной и эмоциональной социальной поддержки, подавление конкурирующей деятельности, обращение к религии, позитивная переоценка, сдерживание, принятие, фокусировка на эмоциях и их выражение, отрицание, ментальное отстранение, поведенческое отстранение, употребление алкоголя и наркотиков.

Важным аспектом современных концепций копинг-стратегий является разделение стратегий на адаптивные и дезадаптивные. Адаптивные стратегии способствуют эффективному разрешению проблемной ситуации и сохранению психологического благополучия, в то время как дезадаптивные могут временно снижать эмоциональный дистресс, но в долгосрочной перспективе приводят к негативным последствиям.

К адаптивным стратегиям обычно относят активное совладание, планирование, поиск социальной поддержки, позитивную переоценку и принятие. Дезадаптивные стратегии включают отрицание, избегание, ментальное и поведенческое отстранение, употребление психоактивных веществ и самообвинение [4].

В контексте изучения взаимосвязи между нарциссизмом и копинг-стратегиями особое значение имеет понимание того, как специфические характеристики нарциссической личности (грандиозность, уязвимость к критике, потребность в восхищении) могут влиять на предпочтение определенных способов совладания со стрессом.

Зарубежные эмпирические исследования свидетельствуют о том, что грандиозный нарциссизм связан с определенными паттернами копинг-поведения. В частности, лица с выраженными чертами грандиозного нарциссизма склонны использовать активные, проблемно-ориентированные стратегии в ситуациях, которые потенциально могут продемонстрировать их компетентность и превосходство. Это согласуется с их мотивацией к достижению и самопрезентации. Однако в ситуациях угрозы самооценке, таких как неудача или отвержение, грандиозные нарциссы часто прибегают к защитным стратегиям, включая экстернализацию вины, девальвацию источника угрозы и компенсаторное самовозвеличивание. Авторы обнаружили, что грандиозный нарциссизм положительно коррелирует с использованием конфронтационного копинга и негативно - с принятием ответственности [5].

Интересно, что грандиозные нарциссы часто демонстрируют парадоксальное сочетание высокой самооценки и психологической уязвимости, что может объяснять их склонность переключаться между адаптивными и дезадаптивнымикопинг-стратегиями в зависимости от контекста.

В отличие от грандиозного нарциссизма, уязвимый нарциссизм более последовательно ассоциируется с дезадаптивнымикопинг-стратегиями. Исследования показывают, что лица с выраженными чертами уязвимого нарциссизма склонны использовать эмоционально-ориентированный копинг, избегание, руминацию и катастрофизацию.

Уязвимые нарциссы особенно чувствительны к межличностным стрессовым ситуациям и часто реагируют на них эмоциональным дистрессом, социальным избеганием и агрессией. Их копинг-репертуар характеризуется ограниченностью и ригидностью, что может объяснять высокую коморбидность уязвимого нарциссизма с аффективными и тревожными расстройствами.

Исследование Фостера Д.Д. выявило, что уязвимый нарциссизм положительно коррелирует с такими дезадаптивными стратегиями эмоциональной регуляции, как руминация, самообвинение и катастрофизация, и негативно - с позитивной переоценкой и принятием [6].

Понимание специфики копинг-поведения лиц с выраженными нарциссическими чертами имеет важное значение для клинической диагностики. Оценка копинг-стратегий может служить дополнительным инструментом дифференциации между грандиозным и уязвимым нарциссизмом, что важно для определения терапевтической тактики.

Кроме того, паттерны дезадаптивного копинга могут рассматриваться как маркеры патологического нарциссизма, отличающего его от нормального (адаптивного) варианта. Так, префронтальная дисфункция, связанная с

неэффективным копингом и эмоциональной дисрегуляцией, считается одним из нейробиологических коррелятов нарциссического расстройства личности [7].

Понимание взаимосвязи между нарциссизмом и копинг-стратегиями открывает возможности для разработки программ, направленных на раннее выявление и коррекцию дезадаптивных паттернов совладания у лиц с нарциссическими чертами. Особое внимание следует уделять работе с детьми и подростками, учитывая, что нарциссизм и копинг-стратегии формируются в раннем возрасте.

Программы, направленные на формирование адаптивных копинг-стратегий, развитие эмоционального интеллекта и навыков межличностного взаимодействия, могут способствовать повышению психологической резильентности у лиц с нарциссическими тенденциями.

Проведенный теоретический анализ демонстрирует сложную и многогранную взаимосвязь между нарциссизмом и копинг-стратегиями. Грандиозный и уязвимый нарциссизм имеют связь с различными паттернами копинг-поведения: грандиозный - с сочетанием активных, проблемно-ориентированных стратегий в ситуациях потенциального успеха и защитных стратегий в ситуациях угрозы самооценке; уязвимый - преимущественно с дезадаптивными стратегиями, такими как избегание, руминация и катастрофизация.Эти различия объясняются разными мотивационными ориентациями, стилями эмоциональной регуляции и интерпретации стрессовых событий.

Перспективные направления исследований субклинического нарциссизма и копинг-стратегий включают лонгитюдные исследования, изучение контекстуальных факторов, влияющих на взаимосвязь нарциссизма и копинг-стратегий. Особое внимание следует уделить разработке и валидизации психологических методов, направленных на развитие адаптивного копинг-репертуара у лиц с нарциссическими чертами.

Таким образом, интеграция исследований нарциссизма и копинг-стратегий представляет собой перспективное направление, способное обогатить наше понимание особенностей личностей с разной степенью выраженности субклинического нарциссизма.

Литература:

1. Krizan Z.; Herlash A.D. The spectrum model of narcissism: a synthetic view of the narcissistic personality // Personality and Social Psychology Review. - 2018. - № 22 (1). - P. 3-31.
2. Alternative DSM-5 model for personality disorders - 5th ed. - Washington, DC: American Psychiatric Publishing ltd., 2013. - 478 p.
3. Connor-Smith D., Flaxbart K. The relationship between personality and coping: a meta-analysis // Journal of Personality and Social Psychology. - 2017. - № 93 (6). - P. 1080-1107.
4. Умуркулова М.М., Сабирова Р.Ш., Сланбекова Г.К. Проактивные ресурсы совладания с академическим стрессом // Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Психология». - 2021. - №3(68). - С. 1-17.
5. Miller D.D., Hoffman B., Gaughan E.T. Grandiose and vulnerable narcissism: a nomological network analysis // Journal of Personality. - 2020. - № 79 (5). - P. 1013-1042.
6. Foster D.D., Trimm R.F. On striving and looseness: narcissism and approach avoidance

motivation // Personality and Social Psychology Bulletin. - 2018. - № 34 (7). - P. 1004-1017.
7. Oshio A., Taku K., Hirano M. Resilience and the Big Five personality traits: a meta-analysis // Personality and Individual Differences. - 2018. - №127. - P. 54-60.

КИБЕРПСИХОЛОГИЯ – КАК ЛЮДИ ВЗАИМОДЕЙСТВУЮТ В ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЕ, ФОРМИРУЮТ ЦИФРОВУЮ ИДЕНТИЧНОСТЬ И ВЕДУТ СЕБЯ В ОНЛАЙН-ПРОСТРАНСТВЕ

Тулебаева М.Б.
Сланбекова Г.К.

Развитие информационных технологий на протяжении последних десятилетий существенно трансформирует образ жизни современного человека. Виртуальное пространство всё чаще выполняет функцию замены традиционного социального взаимодействия. В отличие от офлайн-коммуникации, цифровое взаимодействие предоставляет больше возможностей для искажения информации, намеренной или непреднамеренной неискренности, что затрудняет распознавание лжи и манипуляций. Качество общения в онлайн-среде во многом определяется личностными характеристиками, уровнем морального развития и социальными установками участников [1; 2]. В связи с этим особую значимость приобретает исследование киберпсихологических феноменов, включая формирование цифровой идентичности и специфику межличностного взаимодействия в виртуальной среде [1]. Настоящая статья посвящена анализу этих аспектов.

В Казахстане наблюдается высокий уровень проникновения интернета. По данным отчёта Freedom House "Freedom onthe Net 2022", доступ к интернету имеют 94,5% домохозяйств, в том числе посредством мобильной широкополосной связи. Это свидетельствует о глубокой интеграции цифровых технологий в повседневную жизнь казахстанцев. Согласно статистическим данным, в Республике Казахстан наибольшей популярностью пользуются такие интернет-ресурсы, как Facebook, YouTube, Google, Twitter, Instagram, а также регионально ориентированные платформы - Mail.ru, VKontakte, Одноклассники, Яндекс и другие [2].

Преобладающую долю пользователей интернета составляют женщины. Особо активными в цифровом пространстве являются молодые люди в возрасте от 15 до 24 лет, составляющие около 70% онлайн-аудитории [2].

Учитывая стремительные темпы цифровизации и охват значительной части населения интернетом, невозможно игнорировать влияние виртуального пространства на повседневную жизнь людей, их мышление, поведение и способы самопрезентации. Онлайн-среда перестала быть лишь техническим инструментом - она стала полноценным пространством для коммуникации, самореализации, формирования идентичности и даже существования. Именно в этих условиях формируется и развивается новое направление науки - киберпсихология, которое изучает особенности психологического

функционирования человека в цифровом пространстве [1].

Одним из центральных понятий киберпсихологии выступает цифровая идентичность - образ, который пользователь осознанно или неосознанно конструирует в интернете. Она отражает не только стремление быть представленным в онлайн-среде, но и желание приблизить виртуальное "Я" к идеальному образу себя. Цифровая идентичность всё чаще становится не просто набором данных, а социальной ролью, медийным брендом и даже объектом рыночных отношений [3]. В этом контексте исследование цифровой идентичности становится важным элементом анализа процессов цифровой социализации, затрагивающей всё большее количество людей по всему миру [1; 3].

Одним из первых признаков цифровой социализации выступает феномен гиперподключенности - состояния постоянного пребывания в онлайн-среде. Современные пользователи всё больше времени проводят в интернете, активно взаимодействуя с цифровыми устройствами. Смартфон становится неотъемлемой частью повседневной жизни, часто выступая последним объектом взаимодействия перед сном и первым - при пробуждении [2].

Второй важный признак цифровой социализации связан с трансформацией восприятия социального окружения. У индивидов, чья социализация происходит преимущественно в цифровой среде, формируется иная семиотическая система коммуникации. Меняются представления о нормах общения, честности, границах дозволенного и моральных стандартах поведения [4]. Виртуальное пространство задаёт новые правила социального взаимодействия, отличающиеся от традиционных офлайн-форматов.

Третьим значимым аспектом цифровой социализации является расширение границ Я-концепции, напрямую связанное с формированием цифровой идентичности. Цифровые устройства становятся не просто инструментами коммуникации, а своеобразным "продолжением личности". Между пользователем и его гаджетом формируется устойчивая психологическая связь, в ряде случаев воспринимаемая как интегративная часть собственного Я. Эмпирические исследования демонстрируют, что чем младше пользователь, тем сильнее его идентификация с цифровым устройством, и тем глубже интеграция технологии в структуру личной идентичности [4].

В свою очередь, стоит понимать, что сам виртуальный мир, а главное, то что люди постоянно используют Интернет, делает восприятие людей более сосредоточенными на узком ограниченном спектре явлений. Например, внимание людей фокусируется на трендах и популярных темах в интернет-пространстве. Такая фокусировка на отдельных событиях развивает у пользователей Интернета эффект туннельного восприятияили шаблон восприятия реальности. Другими словами, у людей вырабатывается индивидуальное бессознательное предубеждение, формирующие их взгляд на реальность. Набор ментальных фильтров, полученных на основы опыта из Интернета, таким образом, определяют, как человек будет видеть мир вокруг себя [1; 4].

С учётом вышеизложенного, важно подчеркнуть, что между процессами самопрезентации и цифровой идентичностью может возникать внутренняя напряжённость. Данная противоречивость обусловлена тем, что пользователи интернета нередко используют не свою подлинную, а сконструированную идентичность, позволяя себе экспериментировать с образами и ролями в виртуальной среде. Подобное поведение во многом определяется степенью анонимности, которую предоставляет цифровое пространство. Более того, за счёт включённости в новые сообщества и взаимодействия с иными социальными группами, цифровая идентичность способна оказывать трансформирующее влияние на реальную идентичность личности [1; 3].

В этом контексте можно выделить несколько ключевых факторов, определяющих специфику цифрового поведения и его отклонения от традиционных офлайн-моделей:

1. Анонимность как фактор раскрепощения. Возможность сохранить анонимность в сети существенно расширяет рамки допустимого поведения. Это даёт пользователям свободу выражения мыслей и чувств, включая те аспекты личности, которые в реальной жизни остаются подавленными. Именно поэтому в онлайн-пространстве часто фиксируются феномены агрессии, троллинга, кибербуллинга и иных форм девиантного поведения.

2. Освобождение от традиционных социальных норм. Виртуальное пространство формирует собственные нормы общения, которые могут значительно отличаться от устоявшихся в офлайн-среде. Пользователи, адаптируясь к цифровым условиям, перенастраивают своё поведение в соответствии с этими новыми нормами, зачастую игнорируя привычные ограничения и запреты.

3. Снижение восприятия последствий. В интернете отсутствует непосредственная обратная связь, а последствия поведения могут быть отложенными или вовсе не наступать. Это снижает уровень ответственности пользователей, способствуя, в частности, раскрытию личной информации, которая в реальной жизни не была бы озвучена малознакомым людям.

4. Эффект эхо-камеры. Замкнутые цифровые сообщества, в которых повторяются одни и те же идеи и установки, формируют устойчивое и одностороннее восприятие действительности. Эхо-камера усиливает когнитивные искажения и может привести к радикализации взглядов, а также асоциальным формам поведения.

5. Воздействие алгоритмов цифровых платформ. Алгоритмические системы, регулирующие видимость контента, оказывают существенное влияние на поведение пользователей. Они не только направляют внимание на определённый контент, вызывающий сильные эмоции (например, тревогу, гнев или возбуждение), но и устанавливают рамки допустимого поведения через пользовательские соглашения и модерацию.

6. Потребность в самоутверждении. Цифровая среда предоставляет широкие возможности для реализации потребности в признании и влиянии. Пользователи стремятся к популярности через количество лайков, просмотров

и комментариев, а также - иногда - за счёт негативных форм поведения, включая доминирование и агрессию.

7. **Кросс-культурное взаимодействие.** Глобальный характер интернета способствует контакту представителей различных культур. Это требует от участников коммуникации высокого уровня гибкости и способности к межкультурной адаптации. Отсутствие таких навыков может провоцировать межкультурные конфликты и недопонимание.

8. **Индивидуально-психологические особенности.** Личностные черты пользователя оказывают значительное влияние на его цифровое поведение. Повышенная тревожность, импульсивность, стремление к риску или, наоборот, склонность к социальной тревоге могут модифицировать стиль общения и характер онлайн-реакций.

Результаты проведённого анализа позволяют утверждать, что качество виртуального общения во многом определяется уровнем нравственного развития, личностной зрелостью и социальным воспитанием участников коммуникации. В этом контексте особую актуальность приобретает всестороннее изучение феноменов, связанных с киберпсихологией.

Цифровая идентичность, формирующаяся в условиях виртуального взаимодействия, нередко представляет собой не отражение реального «Я», а идеализированный образ, сконструированный пользователем в соответствии с его представлениями о себе. При этом цифровая идентичность способна оказывать обратное влияние на личность, модифицируя восприятие и поведение человека за счёт новых коммуникативных практик и расширенного социального опыта, включая взаимодействие с представителями различных культур и социальных групп.

Следует подчеркнуть, что поведение индивидов в онлайн-пространстве значительно отличается от поведения в офлайн-среде. Это обусловлено спецификой интернет-взаимодействия и рядом факторов, таких как анонимность, относительная свобода от социальных норм, низкий уровень воспринимаемых последствий собственных действий, эффект эхо-камеры, алгоритмические механизмы платформ, стремление к самоутверждению, кросс-культурные различия, а также индивидуально-психологические особенности пользователей. Поведение в сети и реальности подчиняется различным правилам, контекстам и формам самовыражения, что делает изучение цифровой идентичности особенно значимым для современного психологического знания.

Литература:

1. Whitty M.T., Young G. Cyberpsychology: The Study of Individuals, Society and Digital Technologies. - Oxford: Wiley-Blackwell, 2016.
2. Рыжов С.Н. Киберпсихология 1.0: Как гаджеты меняют наш мозг и поведение. - https://flibusta.info/b/864242/read?ysclid=m9sf60d0kc809953132
3. Созинова М.В., Чан-Сян М.А. Цифровая идентичность: взаимосвязь смысложизненных ориентаций и содержания личного профиля пользователя социальной сети. - https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-identichnost-vzaimosvyaz-smyslozhiznennyh-orientatsiy-i-soderzhaniya-lichnogo-profilya-polzovatelya-sotsialnoy-seti/viewer
4. Войскунский А.Е. Современные тенденции киберпсихологических исследований. -

https://elibrary.ru/item.asp?id=37182486&ysclid=m9sf8dfhtk577372430

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ КОГНИТИВТІК ДАҒДЫЛАРЫН ДАМЫТУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ

Турсунова А.С.
Альгожина А.Р.

Жасанды интеллект біздің заманымыздағы білім берудегі маңызды құрал болып табылады, ал мектепке дейінгі жастағы балаларға білім беруде үйлестіру балалардың танымдық дағдыларын дамытуда біршама өзгерістер еңгізетіні мәлім.

Жасанды интеллект (ЖИ) – ол логикаға, назар аударуға, жадыны, қиялды қалыптастырады. Сандық технологиялар осы ортаны қамтамассыз етуге көмектеседі, сондықтан балалардың қызығушылығы артып, қызықты оқытуға тартылу үрдісі тезірек жүреді. Әлбетте бұндай технологиялар нақты, әрі мұқият әдістемелік пысықтауды талап етеді, себебі құрал тек балалардың көніл-күйін көтеріп қана қоймай, танымдық дағдыларын да дамыту қажет.

Сандық технологиялар және жасанды интеллектінің жылдам дамуына қарамастан, мектеп жасына дейінгі мекемедегі оқыту үрдісінде пайдалану арнайы әдістемелік тәсілдердің жоқтығынан шектелген. Көптеген қолданыстағы бағдарламалар, ойындар көбінесе тек ойын-сауыққа негізделген, олар танымдық процесстерді жан-жақты дамытпайды [1,2].

Қорытып қарасақ, жасанды интеллект ойын кезіндегі қарым-қатынас және оқыту құралы емес, презентация көрсетуде ғана қолданылатыны белгілі. Бұл мәселені шешу үшін арнайы білім беруде қолдануға жарайтын шарттары бар, мектеп жасына дейінгі балалардың танымдық дағдыларын дамытатын ЖИ ойындарын құрастыру қажеттілігі туындайды. Мысалы, қосымша шындық элементтері бар интерактивті ойындардың пайдасы бала бойындағы логиканы, назар аударуды, жадыны дамыта отырып, алгоритмдер әр баланың даму деңгейіне байланысты тапсырмалар құрастырады [1,3].

Бұл ойындардың маңыздылығы интерактивтік білім беру ортасын құра отырып, сандық объектілермен қарым-қатынас жасай отырып, оларды өзгертуге, талдауға, мәселені шешуге ойын арқылы үйренуіне негізделген. Әдістеме адаптивті оқытуға бейімделген, жасанды интеллект баланың әрекетін талдайды, оның жеңісі мен жеңілісін бақылайды, кейін жеке құрастырылған жеңілдетілген немесе күрделенген тапсырма түрлерін ұсынады. Мысалы, егер бала көрнекі басқатырғыштарды шешуде баяулық танытса, ЖИ оған қосымша кеңістіктік ойлауды дамытуға байланысты тапсырмалар ұсынады [4,5,6].

Әдістеме білім беру процессінде балалардың жас ерекшеліктерін ескере отырып және жеке сабақтарда ойын түрінде кеңінен қолданылады. ЖИ ойындары балалардың танымдық дағдыларын ғана дамытып қоймайды, өз бетімен шешу жолдарын іздеу және ақпаратты талдау қалыптасады. Бұл

әдістемені кіріктіру педагогтардың дайындығы мен мекемеде сандық технологиялардың қамтылуын талап етеді және мектеп жасына дейінгі білім беруде жаңа көкжиектер ашады.

Білім беруде негізгі құрал ретінде жеке компьютер, проекторлар, интерактивті тақталар, планшеттер пайдаланылады. Планшеттер аз көлемде қолданылды, бірақ балалардың жеке, өз бетінше жұмыс жасауына көп мүмкіндік берді. Басты рөлде USB тетігі бар теледидар, себебі олар оқытуға арналған анимация мен мультимедиялық ақпараттарды көрсетуге мүмкіндік берді. Таратпа материалдар сандық технологияларды толықтыра отырып, ақпаратты балалар бойына жақсы сіңдіру үшін көмекші инструмент ретінде ықпал етті.

Қорытынды: Қарағанды қаласының «Балдырған» бөбекжайында мектеп жасына дейінгі балалардың таным процесстерін дамытудағы жасанды интеллектінің тиімдігін бағалау мақсатында «4-5 жастағы балалардың таным дағдыларын жасанды интеллект арқылы дамыту» әдістемесін кіріктіру барысында зерттеу жұмысы жүргізілді. Тәжірибе кезінде 4-5 жастағы 50 бала қатысты. Бұл балалар екі топтың балалары, топтары бойынша жекеленіп, тәжірибелік және бақылау тобы болып жіктелді. 2 ай бойы тәжірибелік топ жасанды интеллектінің элементтерін және сандық технологияны қолдана отырып оқытылса, ал бақылау тобында - дәртүрлі әдістер арқылы жүргізілді. Қорытынды кезінде тәжірибелік топ балалары танымдық дағдылары бақылау тобының балаларына қарағанда салыстырмалы түрде әлдеқайда жақсарғаны байқалды. Назар аудару деңгейі-35%, логикалық тапсырмаларды орындау жылдамдығы-28%, кеңістіктік ойлаудың көрсеткіші-31% өсті. Сонымен бірге есте сақтаудың динамикасы: визуалды кейіпкерлерді есте сақтау қабілеті 30% артты. Тәрбиешілер мен ата-аналар балалардың оқыту үрдісіне қызығушылықпен қарым-қатынасы айқын көрінгенін белгіледі, себебі балалардың тапсырмаларды өз еркімен, ризашылықпен, қуана-қуана орындағанымен көрінді.

Бұл әдістеме мектеп жасына дейінгі балалардың таным дағдыларының дамуында тиімді қолдануға болатындығын дәлелдеді. Сандық технологияларды қолдану және жасанды интеллекттің элементтерін кіріктіру оқыту үрдісін қызықты етті, сонымен қатар балалар қызықты ақпаратты жеңіл сіңіре отырып, өз нәтижесін көрсетті. Бірақ зерттеу жұмысы барысында бұл әдістемені оңтайлы еңгізу және пайдалану үшін педагогтардың арнайы дайындығы болуы талап етілетіндігі анықталды. Келешекте тәжірибе жұмысын түрлендіріп, күрделендіру жоспарлануда, ол үшін тәжірибеден өтушілер санын және өту уақытын ұлғайту қажет. Сандық технологияларды пайдалану және жасанды интеллект элементтерін кіріктіре отырып өткізілген оқу әрекеті ойын түрінде көрініс алды. Бұл мектеп жасына дейінгі балалардың құлшынысын едәуір ұлғайтты. 82% бала тапсырмаларды орындау барысында белсенді қатысып, қарым-қатынас құра білсе, 75%бала тәжірибе бойы өткізілген интерактивті жаттығуларды тұрақты қызығушылықпен орындады. Түрлі-түсті ашық бояулармен әрленген жасанды интеллект элементтері кіріктірілген ойындар

балалардың өздігімен шешім іздеп, жаңа тапсырмаларды орындауға деген ұмтылысын нығайтты. Әсіресе, балалар виртуалды объектілер, ертегі кейіпкерлерімен қарым-қатынас жасай отырып, кері байланыс алғанға қатты қызықты. Топ тәрбиешілерінің осы тәжірибе жұмысына қатысуы әдістеменің басты сәтті шешімі деуге болады. Басында балабақша тәрбиешілері жасанды интеллектіні оқу әрекетінде қолдануға күмәнмен қарады, алайда бірінші сабақтардан кейін балалардың белсенділігі күрт өсті. Тәжірибе барысында 88% педагог сандық технологиялар мен жасанды интеллект элементтері арқылы балаларға қиын түсініктерді оңай жеткізудің пайдалы болғанын анықтаса, ал 70% педагог балалардың назарын және қызығушылығын ұзақ уақыт ұстап тұру мүмкіндігі туғанын мойындады. Педагогтармен күнделікті түсіндіру, кеңесу, нұсқаулықтар беру, үлгі ретінде көрсету, алгоритмдерді қайталау жұмысын жүргізу, тәрбиешілерге әдістемені оңай, әрі сәтті пайдалануға жол ашты. Тәжірибе жұмысы жасанды интеллектіні сауатты түрде қолданса, балалардың танымдық дағдыларының дамуына ғана емес, сонымен қатар тәрбиешілердің кәсіптік өсуіне әсер ететінін көрсетті. Нәтижесінде педагогтар жағынан - жаңа технологияларды қолдануға және жасанды интеллектіні игеруге деген құлшынысы артса, ал балалар – оқу үрдісіне үлкен ықыласпен қатыса бастады. Келешекте тәрбиешілердің кәсіптік өсуі мен жасанды интеллектіні басқарудағы білімін дамыту арқылы әдістеменің мүмкіндіктерін кеңейтеді, балалақшалардың оқу үрдісіне ғана емес, күнделікті өміріне, тәжірибесіне сәтті еңгізе аламыз.

Таблица 1. Балалардың тәжірибеге қатысуы мен көрсеткіштері.

Топ атауы	Бала саны	Жасы	Қатысу түрі	Пайдасы %	Кемшілігі %	Қосымша бақылау
Тәжірибелік	25	4-5	Жасанды интеллект элементтері бар ойындар	85	15	Оқу әрекетіне белсенді
Бақылау	25	4-5	Дәстүрлі сабақтар	50	50	Тез шаршайды, қызықпайды
Жалпы	50	4-5	Оқыту әдістемесінің бөлінуі	67,5	32,5	Нәтиже мен мотивацияның әртүрлілігі

Қорытынды: жоғарыда көрсетілген ақпараттарға сүйене отырып, келесі қортындыларға келуге болады, мектеп жасына дейінгі балалардың оқу үрдісінде жасанды интеллектіні қолдану олардың танымдық дағдыларының дамуына тиімді, әрі пайдалы әсерін тигізеді [6]. Тәжірибелік топта болған балалардың оқу үрдісінде көрсеткен әрекеттеріне орай, көрсеткіштердің өсуі және сабаққа белсене қатысып, жеке образдарды, кейіпкерлерге деген қызығушылығының артуы, жасанды интеллект пен сандық технологияларды тиімді пайдалануында екні дәлелденді. Балалардың ерте жаста және мектеп жайына дейінгі жас ерекшелік дамуындағы танымдық дағдылардың, оның

ішінде кеңістіктік ойлау, логикалық ойлау қабілеттерінің едәуір артуына жасанды интеллект пен оның элементтері бар ойындардың маңыздылығы көмектесті. Әдістемені жүзеге асыра отырып, тәрбиешілердің білім беру технологияларын үйреніп, жұмыс жасай алуының құндылығын көрсетті.а бейімделуінің маңыздылығын көрсетті. Алайда жасанды интеллект пен сандық технологияларды еңгізу процессі қосымша білім беруді, оқытуды және тәлімгерлік қолдауды қажет етті, себебі дәстүрлі тәсілдер интерактивті әдістермен бірдей емес, технологияларды игеру үшін біршама уақыт мен күшті талап етті. Соған қарамастан, тәрбиешілер жұмыс барасында өздері сандық технология туралы білімін дамытып, қызығушылықпен көптеген ойындар мен жасанды интеллектіні қолдана отырып, жұмыс әдәсән жалғастыру ниетті екенін білдірді, себебі әдістеменің пайдасын аз уақыт ішінде аңғарды. Сонымен қатар, әлі де зерттеуді қажет ететін аспектілер бар. Жоғары көрсеткіштерге қарамастан, топтағы балалардың – 15 пайызында сандық формадағы сабаққа икемделуде қиындық бар екенін көрсетті.

Сонымен қатар «Цифрлық технологиялардың мектепке дейінгі балалардың интеллектуалдық дамуына әсері»: Стожарова М.Ю. және Михайлова Ю.А. зерттеуінде цифрлық білім беру технологияларының балалардың интеллектуалдық қабілеттерін дамытудағы рөлі қарастырылған. іпті білім беру үдерісіне ең енжар қатысушылардың өзі қызығушылықпен жұмысқа араласады [7]. Заманауи педагог дәстүр мен жаңашылдықты, классикалық әдістер мен жаңа педагогикалық трендтерді үйлестіре білуі тиіс. Мектепке дейінгі білім беру ортасының болашағы қандай болатыны белгісіз, алайда қазіргі уақытта мектепке дейінгі ұйымдардың заманауи қоғамдағы цифрлық өзгерістерге белсенді қатысып жатқаны анық көрінеді.

«Компьютерлік ойындардың мектепке дейінгі балалардың интеллектуалдық дамуына әсері» Власенко Н.А. және әріптестері компьютерлік ойындардың балалардың логикалық ойлауын, ұсақ моторикасын және зейінін дамытудағы оң әсерлерін зерттеген [8]. «Цифрлық құрылғыларды қолдану және мектепке дейінгі балалардың эмоционалды-личностық дамуы»: Веракса А.Н. және әріптестері цифрлық құрылғыларды қолданудың балалардың эмоционалды және әлеуметтік дамуына әсерін талдаған. Бұл авторлар цифрлық құрылғыларды ұзақ уақыт қолдану агрессивті мінез-құлық деңгейінің жоғарылауына және просоциалды мінез-құлық пен әлеуметтік дағдылар деңгейінің төмендеуіне, сондай-ақ эмоцияларды түсіну, эмоциялық өзін-өзі реттеу, психологиялық әл-ауқат, қызығушылық және эмоционалды-тұлғалық дамудың басқа да танымдық аспектілерінің төмендеуіне әкелуі мүмкін делінген.

«Цифрлық құрылғыларды қолдану және мектепке дейінгі балалардың ақыл-ой қабілеттерінің дамуы»: Тарунтаев П.И. зерттеуінде цифрлық құрылғыларды қолданудың балалардың ақыл-ой қабілеттеріне әсері қарастырылған [9,10]. Цифрлық құрылғыларды негізінен видеойындар мен қосымшалар үшін пайдаланатын балалардың ақыл-ой қабілеттерінің даму деңгейі, бұл құрылғыларды негізінен мультфильмдер мен бейнелер көру үшін пайдаланатын

балаларға қарағанда жоғары болды. Вербалды емес қиялы төмен деңгейде дамыған балалар цифрлық құрылғылар экранында орта және жоғары деңгейдегі балаларға қарағанда көп уақыт өткізді.

Әр автордың еңбегінде әдістемелердің бала жасына , ерекшеліктеріне сай өзгерістер еңгізіп, қолданғаны анықталды. Бұл жеке әдістер мен тәсілдер мен жолдарын іздеу қажеттілігін туындатты.

Сонымен қатар тәжірибе уақытын біршама ұлғайтқанда, жасанды интеллектінің балалардың танымдық дамуында тағы қандай нәтижелер беретіні беймәлім.

Мектепке дейінгі білім беруде компьютерлік графика мен жасанды интеллектті қолдану балалардың когнитивтік дағдыларын дамытуда үлкен әлеуетке ие. Алайда, оларды табысты енгізу үшін ойын элементтерін білім беру мақсаттарымен ұштастыра алатын әдістемелік тұрғыдан негізделген бағдарламаларды жасау қажет. Заманауи технологиялар оқыту үдерісін қызықты әрі тиімді ету үшін бейімделетін және интерактивті оқу орталарын қалыптастыруға мүмкіндік береді. Алдағы уақытта мектепке дейінгі білім беру үдерісіне цифрлық құралдарды тиімді біріктіру стратегияларын анықтауға бағытталған зерттеулер жүргізу маңызды.

Әдебиеттер:

1. Ахмедьянова А.И. Мектепке дейінгі жастағы балалардың танымдық саласын дамыту құралы ретінде интернет // Мектепке дейінгі білім берудің өзекті мәселелері: дәстүрлер мен инновациялар: XVI Халықаралық ғылыми-практикалық конференция материалдар жинағы: 2-бөлім (Челябі қ., 2018 жылғы 19-20 сәуір). 1-бөлім / ред. А.Р. Исаичкин. Челябі: А. Миллер кітапханасы баспасы, 2018. - Б. 26-32.
2. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Жас ерекшелік және педагогикалық психология: педагогикалық жоғары оқу орындарының барлық мамандықтарындағы студенттерге арналған оқулық. - М.: Ресей педагогикалық қоғамы, 2003. - 512 б.
3. Дьяконова О.О. Шетел және отандық педагогикадағы эдьютейнмент ұғымы // Сібір педагогикалық журналы. - 2012. - №6. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-edyuteynment-v-zarubezhnoy-i-otechestvennoy-pedagogike
4. Дымова Т.Е. Білім берудегі геймификация // Орыс оқулығы. Просвещение [веб-сайт]. - URL: https://rosuchebnik.ru/material/gejmifikacija-v-obrazovanii/
5. Караваев Н.Л. Геймификация үшін әлеуеті бар бағдарламалық сервистер мен платформаларды талдау [Электронды ресурс] // Концепт. - 2017. - №8. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-programmnyh-servisov-i-platform-obladayuschih-potentsialom-dlya-geymifikatsii-obucheniya/viewer
6. Касаткина Е.И. Білім беру мен тәрбиелеудегі ойын технологиялары // Мектепке дейінгі тәрбие. - 2009. - №12. - Б.17-19.
7. Круговая И.Г., Гудкова Е.Н., Борисенко Н.Б., Нежельченко О.Б. Мектепке дейінгі білім беруде ақпараттық және цифрлық технологияларды қолдану // Қазіргі ғылым мен білім берудің даму перспективалары: Бүкілресейлік халықаралық қатысумен ғылыми-практикалық конференция материалдар жинағы / ред. О.Н. Широков және т.б. - Чебоксары: «Интерактив Плюс» ғылыми орталығы, 2021. - Б.59-62.
8. Курылев И. Геймификацияның қысқаша тарихы // Илья Курылёв және Gamification Now [сайт] 2013–2023. - URL: https://www.gamificationnow.ru/blog/kratkaya-istoriya-geymifikacii
9. Петрова Е.И. Балалар және компьютер // Ақпараттық технологиялар мен киберкеңістіктің философиялық мәселелері. - 2012. - №1. - Б.133–141.
10. Пустовойтова О.В., Шепилова Н.А., Яковлева Л.А. Мектепке дейінгі білім берудегі

жобалық қызмет: монография. - Магнитогорск: Г.И. Носов атындағы Магнитогорск мемлекеттік техникалық университеті баспасы, 2021. - 180 б.

ПСИХОТРАВМАТИЧЕСКИЙ ОПЫТ КАК ПРЕДИКТОР ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ У СТУДЕНТОВ

Шагиева А.Б.
Алимбаева Р.Т.

Психосоматические заболевания остаются важным объектом изучения как в медицинской, так и в психологической практике. Особую актуальность проблема приобретает в студенческой среде, где наблюдается рост психоэмоционального напряжения, снижение устойчивости к стрессу и усиление соматической симптоматики, не связанной с органическими нарушениями. В студенческом возрасте, характеризующемся интенсивным личностным и социальным развитием, психосоматические проявления могут быть связаны не только с текущими стрессорами, но и с последствиями ранее пережитых психотравмирующих событий. Психологическая травматизация, особенно если она имеет повторяющийся или кумулятивный характер, способна оказывать длительное воздействие на личность и психофизиологическое состояние. Неотреагированные травматические переживания нередко становятся фоном для формирования устойчивого психоэмоционального напряжения, которое со временем может переходить в телесные симптомы - как способ выражения, переработки или вытеснения внутреннего конфликта [1].

В связи с этим мы провели исследование, целью которого является изучение особенностей психотравматического опыта устудентов с психосоматическими заболеваниями и у соматически здоровых студентов.

Объектом исследования стали студенты 1-4 курсов.

Предметом исследования выступили особенностипсихотравматического опыта у студентов с психосоматическими заболеваниями и у соматически здоровых студентов.

Мы предположили, что у студентов с психосоматическими заболеваниями значимо чаще встречается высокий индекс травматичности, чем у здоровых студентов.

В качестве испытуемых выступили 68 студентов Карагандинского университета им. академика Е.А. Букетова в возрасте от 18 до 24 лет. Из них 31 человек - первокурсники (3 юноши и 28 девушек), 27 студентов со второго курса (2 юношей и 25 девушек), 7 студентов, обучающихся на третьем курсе (2 юношей и 5 девушек), а также 3 девушки с четвертого курса.

На первом этапе исследования нами было проведено анкетирование с целью выявить группу больных (условно) психосоматическими заболеваниями. В результате опроса мы установили, что заболевания, относящиеся к психосоматозам, клинически диагностированы у 36 студентов (53%) из 68

испытуемых (100%). Таким образом, подтверждается актуальность проблемы распространенности психосоматических заболеваний у студентов. 32 человека (47%) составили контрольную группу исследования соматически здоровых студентов. Инструментом для проверки гипотезы была выбрана методика «Опросник травматических событий» (LEQ) для оценки травмирующих событий на личность и состояние респондента [2].

На втором этапе исследования, при помощи методики «Опросник травматических событий» (LEQ) было проведено исследование влияния психических травм на актуальное психологическое состояние респондентов. Показатели распространенности психотравмирующего опыта среди студентов с психосоматическими заболеваниями и соматически здоровых студентов отражены на рисунке 1.

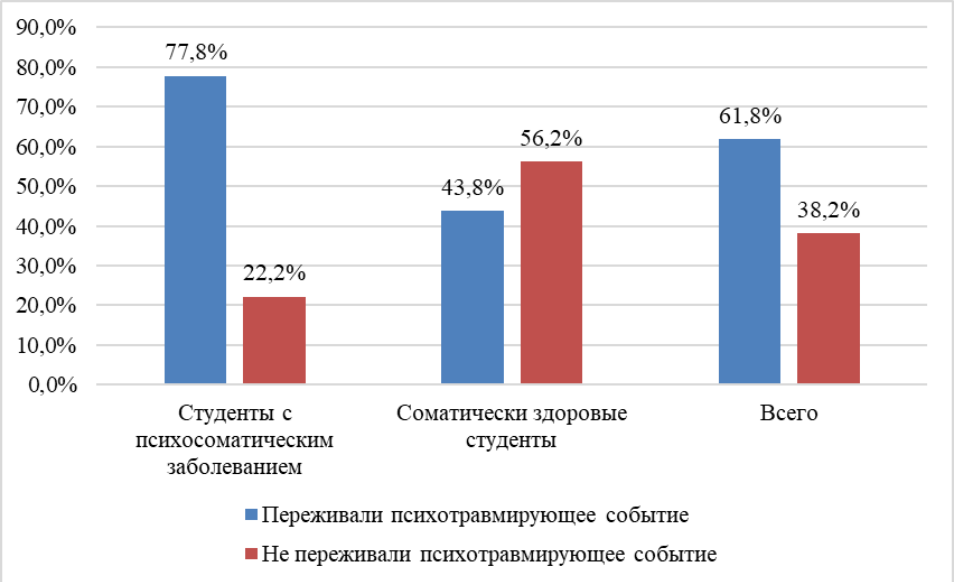


Рисунок 1. Показатели распространенности психотравмирующего опыта среди студентов с психосоматическими заболеваниями и соматически здоровых студентов

Согласно полученным данным, в совокупной выборке (68 человек, 100%) травматический опыт имеется у 42 студентов (61,8%), тогда как 26 студентов (38,2%) сообщили об отсутствии подобных ситуаций в их жизни.

В группе студентов с психосоматическими заболеваниями (36 человек, 100%) значительное большинство (28 человек, 77,8%) отметили, что сталкивались с травматическими событиями в своей жизни, в то время как оставшиеся 8 человек (22,2%) не имели такого опыта. В группе соматически здоровых студентов (32 человека, 100%) подобный опыт зафиксирован у меньшей части респондентов - 14 человек (43,8%), тогда как 18 человек (56,2%) отметили, что какие-либо травматические события в их жизни не происходили.

Для получения более подробного представления о характере психотравмирующих событий, перенесённых студентами, был проведён контент-анализ пережитых травматических событий. Распределение категорий

травматических событий среди студентов с психосоматическими заболеваниями и соматически здоровых студентов представлено в таблице 1.

Таблица 1. Распределение категорий травматических событий среди студентов с психосоматическими заболеваниями и соматически здоровых студентов.

Категории событий	Студенты с психосоматическими заболеваниями	Соматически здоровые студенты	Всего
Физическое и сексуальное насилие	28,6% (8 человек)	14,3% (2 человека)	23,8% (10 человек)
Природные катастрофы и события общего характера	25,0% (7 человек)	21,4% (3 человека)	23,8% (10 человек)
События криминального характера	14,3% (4 человека)	14,3% (2 человека)	14,3% (6 человек)
Другое	32,1% (9 человек)	50,0% (7 человек)	38,1% (16 человек)

Все травматические события были классифицированы в соответствии со структурой опросника LEQ и разделены на четыре категории: физическое и сексуальное насилие, природные катастрофы и события общего характера, события криминального характера и другие.

Согласно полученным данным, наиболее часто упоминаемой категорией среди всех респондентов, переживших травматические события (42 человека, 100%) является категория «Другое», которая включает в себя случаи утраты близкого человека, предательства, развода родителей, буллинга. Эти события были отмечены в биографии у 16 респондентов (38,1%), из которых 9 человек (32,1%) относятся к группе студентов с психосоматическими заболеваниями, а 7 человек (50,0%) - к соматически здоровым студентам.

Категория «Физическое и сексуальное насилие» занимает второе место по распространенности, случаи насилия, побоев, домогательств отметили 10 студентов (23,8%), из которых 8 (28,6%) относятся к психосоматическим больным и только 2 человека (14,3%) - к соматически здоровым студентам.

Природные катастрофы и события общего характера (такие как аварии, пожары, стихийные бедствия) также получили широкое распространение, охватывая 10 человек (23,8%). При этом в группе с психосоматическими заболеваниями их пережили 7 студентов (25,0%), в контрольной - 3 студента (21,4%).

Криминальные события, включающие ограбления, нападения, угрозы и прочие правонарушения, зафиксированы в целом у 6 человек (14,3%), из которых 4 студента с психосоматическими заболеваниями (14,3%) и 2 респондента из группы соматически здоровых (14,3%).

Далее мы выделили наиболее часто упоминаемые студентами пережитые

травматические события (рис. 2).

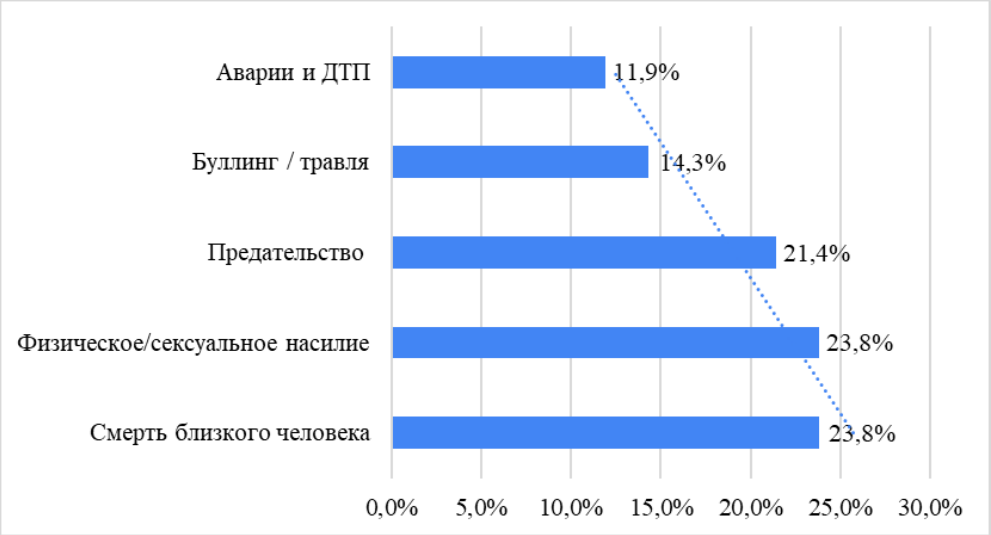


Рисунок 2. Распределение пережитых студентами травматических событий по частоте встречаемости

Наиболее часто упоминаемыми травматическими событиями в совокупной выборке (42 человека, 100%) стали переживание смерти близкого человека и физическое/сексуальное насилие, каждая из этих категорий была зафиксирована у 10 студентов (по 23,8%). Причём именно данные события участники исследования отмечали как наиболее болезненные и эмоционально труднопереносимые эпизоды своей жизни, что подчёркивает их высокую субъективную значимость и потенциальную травматичность. На втором месте по частоте упоминаний оказалось предательство со стороны значимого человека - оно зафиксировано у 9 респондентов (21,4%). Это событие, как правило, связано с нарушением базового доверия и разрушением эмоциональной связи, что особенно чувствительно в студенческом возрасте. Буллинг и систематическая травля зафиксированы в биографии у 6 студентов (14,3%). Подобные формы психологического давления, часто встречающиеся в учебной среде, характеризуются длительным психологическим воздействием и высоким уровнем внутреннего напряжения, способствующего развитию тревожных и психосоматических симптомов. Аварии и дорожно-транспортные происшествия были указаны 5 респондентами (11,9%) и отнесены к категории событий общего характера. Данные ситуации нередко сопровождаются острыми стрессовыми реакциями и могут оказывать значимое влияние на психологическое и физическое состояние человека.

Далее с целью более глубокого анализа особенностей восприятия и переживания травматических событий студентами, нами были рассчитаны средние арифметические значения по трем ключевым показателям: общее количество пережитых на протяжении жизни травматических событий; суммарный показатель влияния указанных событий на жизнь респондента за последний год; индекс травматичности, отражающий степень уязвимости к

психотравмирующим воздействиям и признаки ПТСР. Результаты полученных данных представлены на рисунке 3.

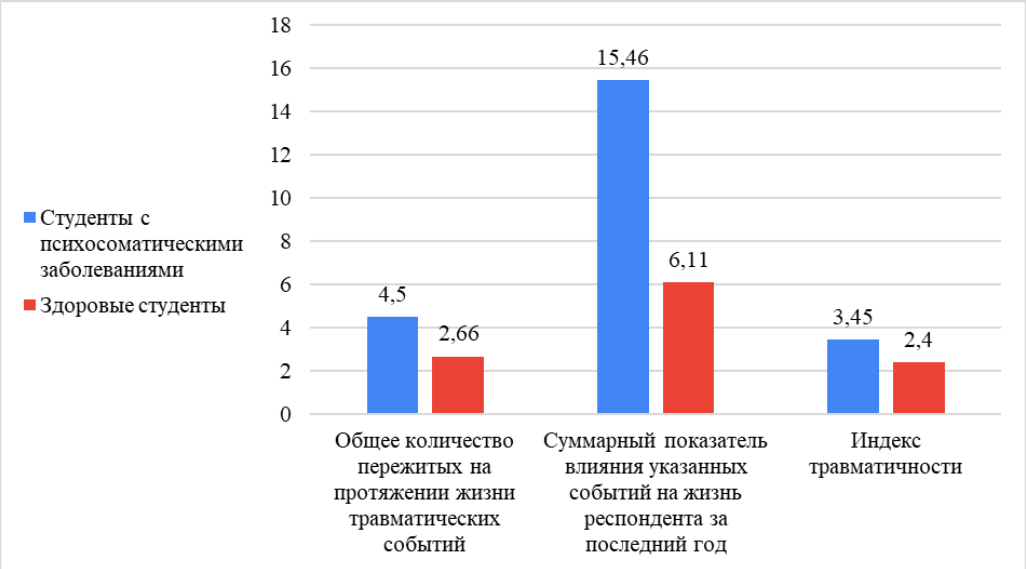


Рисунок 3. Средние значения показателей травматического опыта у студентов с психосоматическими заболеваниями и у здоровых студентов

По результатам исследования у студентов с психосоматическими заболеваниями среднее арифметическое значение по показателю общего количества пережитых на протяжении жизни травматических событий составило 4,5 балла, в то время как у соматически здоровых студентов - 2,66 балла. Для обнаружения различий между группами по данному признаку мы применили t-критерий Стьюдента. Значение коэффициента t*эмп=12,3 при t*критич=2,65 на уровне значимости 0,01 свидетельствует о том, что показатель общего количества пережитых на протяжении жизни травматических событий в группе студентов с психосоматическими заболеваниями значимо выше, чем в группе здоровых студентов. Подобная тенденция указывает на связь между частотой переживания стрессогенных ситуаций и уязвимостью к психофизиологическим нарушениям. Факт существенно более насыщенного травматического опыта в биографии студентов с психосоматикой указывает на важную закономерность: частота переживания стрессогенных событий может выступать значимым фактором риска формирования психосоматических расстройств. Вероятно, систематическое воздействие травмирующих ситуаций способствует хронизации психоэмоционального напряжения, истощению ресурсов адаптации и телесному выражению неосознаваемых или неотреагированных переживаний. Эти данные позволяют рассматривать многократные травматические воздействия как предиктор развития психофизиологических нарушений и формирования соматизированных симптомов у студентов.

Рассматривая суммарный показатель влияния указанных событий на жизнь респондента за последний год, среднее арифметическое значение в группе

студентов с психосоматическими расстройствами составило 15,46 балла, тогда как у соматически здоровых студентов он оказался значительно ниже - 6,11 балла. Для обнаружения различий между группами по данному признаку мы применили t-критерий Стьюдента. Значение коэффициента t*эмп=13,5 при t*критич=2,65 на уровне значимости 0,01 свидетельствует о том, что есть статистически значимые различия между выборками., вероятно, выступает одним из ключевых факторов, способствующих формированию и поддержанию соматических проявлений. Это указывает на то, что не столько сам факт травматизации, сколько эмоциональная вовлечённость и интенсивность её переживания становятся предикторами психосоматической патологии. Таким образом, внутреннее реагирование на травмирующие события, их высокая субъективная значимость могут способствовать трансформации психического напряжения в телесные симптомы, усиливая тяжесть клинической картины у студентов с психосоматическими расстройствами.

Среднее арифметическое значение индекса травматичности у студентов с психосоматическими расстройствами составило 3,45 балла, в то время как у соматически здоровых студентов этот показатель равен 2,4 балла. В группе студентов с психосоматическими заболеваниями высокий индекс травматичности (более 3 баллов) зафиксирован у 28 человек (77,8%) из 36 (100%), в то время как в группе соматически здоровых студентов этот показатель встречается лишь у 6 человек (18,8%) из 32 (100%). Для выявления статистически значимых различий по данному показателю между группой студентов с психосоматическими заболеваниями и группой здоровых студентов был применён χ^2-критерий Пирсона. Полученное значение χ^2 эмп = 21,31 при $p < 0,01$ свидетельствует о том, что высокий индекс травматичности значимо чаще встречается в группе студентов с психосоматическими заболеваниями, чем в группе здоровых студентов. Таким образом, подтверждается гипотеза о том, что у студентов с психосоматическими заболеваниями значимо чаще встречается высокий индекс травматичности, чем у здоровых студентов. Мы предполагаем, что это связано с тем, что высокий индекс травматичности отражает не только количество и интенсивность пережитых стрессовых или травматических событий, но и указывает на особенности их психологической переработки.

Пережитые травмы, особенно в детском и подростковом возрасте, могут оказывать длительное воздействие на эмоциональную сферу, формируя устойчивое чувство небезопасности, тревожности, а также нарушая механизмы адаптации и психологической защиты. Если индивид сталкивается с травмирующими обстоятельствами, но при этом не обладает достаточными ресурсами для осознания и переработки полученного опыта (например, поддерживающей социальной средой, адаптивными стратегиями совладания, рефлексией), то травма сохраняется в психике в неинтегрированном виде. Это может сопровождаться хроническим психоэмоциональным напряжением, подавлением эмоций и трудностями в их осознании и выражении. В подобных условиях организм начинает использовать соматизацию как способ выражения

и «переработки» внутреннего конфликта или напряжения, что в конечном счете способствует формированию психосоматических симптомов. Таким образом, можно утверждать, что высокий индекс травматичности выступает значимым предиктором психосоматических заболеваний у студентов, что подчеркивает подчеркивает значимость своевременной психологической помощи в работе с последствиями психотравмирующих событий.

Литература:

1. Трубицын Д.С. Психотравма как фактор этиологии психосоматических заболеваний и пограничных психических расстройств //Теория и практика современной науки. - 2020. - №. 4 (58). - С. 160-170.
2. Методика «Опросник травматических событий (LEQ)». - https://studme.org/360097/psihologiya/oprosnik_travmaticheskih_sobytiy

ОСОБЕННОСТИ КРЕАТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Эпп Д.А.
Сабирова Р.Ш.

В настоящее время актуальным вопросом в психологии образования является развитие креативности обучающихся и вопрос требования со стороны общества к наличию креативности как составляющей компетенцию преподавателя или будущего сотрудника (ныне обучающегося). Актуальность изучения особенностей креативности обучающихся обусловлена возрастающими требованиями со стороны общества к способности человека нестандартно мыслить, находить оригинальные решения сложных задач и адаптироваться к новым условиям.

Креативность представляет собой личностную характеристику, которая включает в себя множество компонентов. Система образования играет решающую роль в формировании и развитии творческого потенциала личности, создавая условия для раскрытия способности к креативности у обучающихся, например, через осуществление научно-исследовательской деятельности под руководством научного руководителя. Креативность уже стала одной из профессионально важных качеств, ведь оно позволяет выполнять работу более эффективно.

Целью данной статьи является проанализировать понятия креативности и то, какие особенности её проявления у обучающихся высшей школы. В данной статье мы рассмотрим основные теоретические подходы к пониманию креативности и представим результаты методики самооценки творческих способностей (Туник Е.Е.).

Студенческий возраст является важным этапом в становлении личности, который характеризуется профессиональным определением и формирование мировоззренческой позиции. Данный период приходится на возраст от 18 до 22 лет. Согласно периодизации Ананьева Б.Г., данный возрастной этап относится

к периоду ранней взрослости и отличается оптимумом интеллектуальной активности и познавательной мотивации.

Так как данный период характеризуется высокой социальной активностью и стремлением к самореализации в предпочтительных сферах деятельности. Развитие креативности как личностной характеристики умение найти необычный подход к осуществлению решения задачи. Рассматривая студенчество как «особую социальную категорию, специфическую общность людей, организовано объединённых институтом высшего образования» Зимняя И.А. выделяет такие основные характеристики студенческого возраста, как высокая познавательная мотивация, гармоничное сочетание интеллектуальной и социальной зрелости, а также наивысшей социальной активностью, социализацией человека, развитие высших психических функций [1].

Образовательная среда в высшем учебном заведении предоставляет широкие возможности для реализации исследовательской и проектной деятельности, тем самым стимулируя их творческий потенциал. Креативность в современной психологии имеет немало теоретических подходов к её пониманию. Однако единого определения понятию креативности нет, но в общем и широком смысле креативность представляет собой способность мыслить нестандартно и находить нестандартные решения.

Рассмотрим некоторые из определений понятия креативность:

- креативность (от лат. cratio - созидание) – это способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления (Ильин Е.П.) [2; 157].

- Креативность - способность к порождению оригинальных идей и использованию нестандартных способов интеллектуальной деятельности - в широком смысле; и дивергентные способности - в узком смысле. Креативность – это процесс обнаружения пробелов в информации, процесс образования идей и гипотез, их проверка и модификации (Торренс Э.П.) [3; 2].

- Креативность - это комплекс интеллектуальных и личностных способностей индивида, способствующих самостоятельному выдвижению проблем, генерированию большого количества оригинальных идей и нешаблонному их решению (Вишнякова Н.Ф.) [4; 2].

- Креативность - системное (многоуровневое, многомерное) психическое образование, которое не только включает интеллектуальный потенциал, но и связано с мотивацией, эмоциями, уровнем эстетического развития, экзистенциальными, коммуникативными параметрами, компетентностью и т.д. (Барышева Т.А., Жигалов Ю.А.) [2; 159]

Сложность в определении креативности заключается в её зависимости от контекста исследования и точки зрения автора, для нашего исследования применимо определение Вишняковой Н.Ф. Некоторые исследователи подчеркивают её процессуальный характер, акцентируя внимание на механизмах генерации идей и решений. Другие рассматривают её как результативный феномен, ориентируясь на конечный продукт творческой деятельности. Третьи выделяют креативность как личностное качество,

характеризующееся гибкостью мышления, оригинальностью и готовностью к самореализации.

Первопроходцем в исследовании креативности был Гилфорд Дж.П., им выделены следующие параметры креативности [2; 163]:

1) Способность к обнаружению и постановке проблем.

2) «Беглость мысли» (количество идей, возникающих в единицу времени).

3) Оригинальность (способность производить идеи, отличающиеся от общепринятых взглядов, отвечать на раздражители нестандартно).

3) Гибкость (способность продуцировать разнообразные идеи).

4) Способность усовершенствовать объект, добавляя детали.

5) Способность решать проблемы, т.е. способность к анализу и синтезу.

Именно дивергентное мышление. по мнению Гилфорда Дж.П., является основой для творчества. Также он выделил свойства дивергентного мышления:

- беглость;
- гибкость;
- оригинальность;
- разработанность.

Идеи Гилфорда Дж. были продолжены в работах Торренса Э.П., который, изучая креативность и анализируя содержание и результаты тестов дивергентного мышления, разработанных Гилфордом Дж., создал собственные методики для диагностики творческого мышления. Его разработкой стали тесты, которые именуются как "Тесты оценик творческого мышления Торренса". Важно выделить, что Торренс Э.П. под творческим мышлением понимал способность генерировать новые идеи, создавать нестандартные решения и приходить к оригинальным выводам. В своём определении ему удалось недалеко отойти от идей своего учителя.

Туник Е.Е. выделяет следующие параметры креативности [2; 166]:

1) Чувствительность к проблеме.

2) Способность к синтезу.

3) Способность к выделению сходства и различия.

4) Способность к воссозданию недостающих деталей.

5) Способность к прогнозированию.

6) Дивергентное мышление.

Богоявленская Д.Б. предложила уровневую классификацию креативности, дифференцируя следующие типы:

1) Стимульно-продуктивный уровень. Деятельность, осуществляемая в соответствии с заданным алгоритмом с элементами новизны.

2) Эвристический уровень. Идентификация новых способов решения в пределах поставленной задачи.

3) Креативный уровень. Самостоятельная постановка проблемы и нахождение оригинального решения [5].

В студенческом возрасте креативность может проявляться в научно-исследовательской работе, проектной деятельности, участии в творческих конкурсах и олимпиадах, а также в нестандартных подходах к выполнению

учебных заданий.

В рамках студенческого возраста креативность может проявляться через участие в исследовательской деятельности, проектной работе, конкурсах, олимпиадах, а также в выполнении учебных заданий с применением нестандартных подходов.

Факторами, способствующими развитию креативности студентов, выступают как интраиндивидуальные факторы (мотивационные диспозиции, когнитивные способности, личностные черты), так и внешние условия (особенности образовательной среды, методы преподавания, стиль взаимодействия преподавателя и обучающегося). Особенно важным является создание в образовательном пространстве условий, способствующих формированию творческой атмосферы, поддержке инициативы и развитию оригинальности мышления.

Исследование проводилось на базе Карагандинского университета имени Е.А. Букетова на обучающихся в возрасте от 18 до 22 лет. Количество человек в выборке составило 30 человек. Для исследования применялась методика самооценки творческих способностей Туник Е.Е. [2; 350-353].

Методика измеряет креативность по 4 шкалам:

1) Любознательность (Л). Данная шкала выражает склонность человека чаще спрашивать, интересоваться, искать новые пути, открытость новому опыту и т.д.

2) Воображение (В). Данная шкала выражает склонность к придумыванию, мечтательности и т.д.

3) Сложность (С). Данная шкала выражает склонность человека проявлять интерес к сложным вещам и идеям, трудным задачам и т.п.

4) Способность к риску (Р). Данная шкала выражает склонность человека рисковать в выражении мысли, постановки целей или отстаиванию своих идей и т.п.

Методика включает в себя 50 утверждений, по отношению к которым испытуемые выражают степень согласия с утверждением.

В результате опроса респондентов мы получили следующие результаты, представленные в таблицах 1 и 2.

Таблица 1. Средние показатели по шкалам.

Шкала	Среднее значение	Стандартное отклонение	Минимум	Максимум
Л	17,53	2,05	13	20
В	14,97	2,72	10	20
С	15,87	3,95	7	20
Р	18,83	2,21	15	24
СБ	67,20	7,21	50	83

Подавляющее большинство обучающихся (29 человек) демонстрируют средний уровень креативности, что говорит о достаточно однородной группе с точки зрения творческих способностей (табл. 2). Только один обучающийся

(3.3%) показал низкий уровень креативности. Высокий уровень креативности не выявлен ни у одного из испытуемых.

Таблица 2. Распределение по уровням отдельных шкал и уровню креативности.

Шкала/ Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Л	3 (10%)	27 (90%)	-
В	8 (26,7%)	22 (73,3%)	-
С	7 (23,3%)	23(76,7%)	-
Р	-	26 (86,7%)	4 (13,3%)
СБ	1 (3,3%)	29 (96,7%)	-

По шкале склонность к риску в исследуемой группе наблюдается наиболее развитый уровень, так как среднее значение превалирует над остальными шкалами. Это единственная шкала, по которой выявлены испытуемые с высоким уровнем развития (13.3%). У всех остальных показатель находится на среднем уровне, низкий уровень не выявлен ни у одного обучающегося. Это говорит о том, что большинство испытуемых готовы отстаивать свои идеи и не боятся совершать ошибки.

По шкале любознательность также имеет достаточно высокие показатели среднего значения, с преобладанием среднего уровня (90%) и небольшой долей низкого уровня (10%). Это указывает на то, что большинство обучающихся проявляют интерес к новому, готовы искать новые пути решения задач.

По шкале сложность показывает более разнообразные результаты, с наибольшим стандартным отклонением, что указывает на значительные индивидуальные различия в способности обучающихся решать сложные задачи. 23.3% обучающихся имеют низкий уровень по этой шкале.

По шкале воображение видно наименее высокие показатели с наибольшей долей испытуемых с низким уровнем (26.7%). Это указывает на необходимость уделить особое внимание развитию данного компонента креативности.

Наблюдается относительная однородность в общем показателе креативности (стандартное отклонение 7,45), но при этом значительная вариативность по отдельным компонентам, особенно по шкале "Сложность".

В заключение отметим, что в ходе проведённой работы были рассмотрены некоторые понятия креативности, а также проанализированы критерии и факторы креативности, выделяемы в научной литературе. На основе полученных эмпирических данных выявлены обучающиеся с выраженной склонностью к риску как показателю их способности отстаивать свои идеи. Предполагаем, что такие обучающиеся, вероятно, склонны к самостоятельному выбору тем научно-исследовательских работ. Также в результате исследования у большинства обучающихся показатели уровня креативности средние.

Литература:

1. Гибадуллина А.А. Особенности студенческого возраста // Евразийский научный журнал

[Электронный ресурс] - 2018. - №12 - Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-studencheskogo-vozrasta
2. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одарённости. - СПб.: Питер, 2009. - 434 с.
3. Гетманская Е.В. Личность: креативные характеристики // Педагогика и психология образования [Электронный ресурс] - 2010. - №1 - Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/lichnost-kreativnye-harakteristiki
4. Ободникова И.А. Психолого-педагогические подходы к определению креативности // Вестник БГУ [Электронный ресурс] - 2013. - №1 - Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-podhody-k-opredeleniyu-kreativnosti
5. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. - М.: Академия, 2009. - 320 с.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ БАЗИСНЫХ УБЕЖДЕНИЙ РЕСПОНДЕНТОВ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К НОВОСТЯМ

Югай В.Е.
Абишева В.Т.

Медиа может оказывать огромное влияние на общество, формируя определённые установки, стереотипы и представления о мире.

В связи с этим становится очевидным важность изучения воздействия средств массовой информации на человека с учетом его психологических особенностей, а также с учетом его мировоззрения.

Проведение современных исследований в области влияния средств массовой информации на человека является крайне важным в современном информационном обществе по многим причинам. Самая очевидная из них это развитие современных технологий. Изучая историю изучения воздействия средств массовой информации, можно сказать, что зачастую новые исследования в этой сфере были «спровоцированы» технологическими инновациями, новыми открытиями. Эти изменения не могли не повлиять на журналистику и средства массовой информации. Журналистика и институты СМИ, как важная часть социальной структуры общества претерпела колоссальные изменения [1].

Новые технологии внесли значительные коррективы в жизнь человека, в том числе в его потребление новостей, его новостных привычек. Также технологические и социальные изменения не могли не повлиять на то, как человек воспринимает информацию, как эта информация влияет на его физическое и ментальное здоровье. Новые тенденции развития средств коммуникации, тем более массовой ставит новые теоретические задачи в понимании и изучении медиа [2].

С течением времени средства массовой информации претерпевают значительные изменения, особенно в свете технологического развития. Исследования в этой области позволяют понять, как эти изменения влияют на способы потребления информации и поведение людей. Например, с развитием

интернета и социальных сетей люди получают доступ к огромному объему информации, и исследования помогают понять, как эта информация формирует их восприятие мира и принятие решений. Эти исследования выявляют, что с развитием интернета и социальных сетей люди получают доступ к огромному объему информации, и это влияет на способы потребления информации и поведение. Например, анализ данных показывает, что люди стали склонны к более краткосрочному вниманию, быстрому сканированию контента и принятию решений на основе краткой информации. Это связано с быстрым темпом жизни, перенасыщенностью информацией и конкуренцией за внимание в онлайн-среде. Кроме того, технологические инновации, такие как алгоритмы рекомендаций и персонализированные новостные ленты, изменяют способы, которыми люди взаимодействуют с контентом. Исследования в этой области углубляют понимание того, как эти алгоритмы формируют наше информационное пространство вокруг каждого человека, фильтруя контент в соответствии с их предпочтениями и предвзятостями. Это может приводить к узкому кругу видений и ограничивать разнообразие взглядов, что имеет потенциальные последствия для общественного диалога и демократических процессов [3].

Также исследования в области медиа помогают понять социокультурные тенденции и изменения в обществе. Они позволяют выявить, какие темы и проблемы наиболее актуальны для обсуждения в средствах массовой информации, а также как эти темы влияют на мнения и убеждения людей. Это помогает социологам, политикам и общественным деятелям принимать более обоснованные решения и разрабатывать эффективные стратегии воздействия на общественное мнение.

В своем исследовании нам хотелось изучить особенности базисных убеждений респондентов и эмоционального отношения к новостям.

В качестве критериев разделения выборки мы использовали возраст респондентов.

Таким образом, сформировались 4 выборки:

1 выборка - респонденты в возрасте 16-17 лет (школьники, учащиеся колледжей);

2 выборка - респонденты в возрасте 18-25 лет;

3 выборка – респонденты в возрасте 26 – 35 лет;

4 выборка – респонденты в возрасте 36-45 лет.

В результате в исследовании приняли участие 93 человека. Из них 63.4% (59 человек) являются женщинами, 36.6% (34 человека) являются мужчинами.

С помощью анкеты мы изучили:

1. Что чаще всего используют респонденты в качестве источника получения информации.

2. Могут ли средства массовой информации формировать взгляды на жизнь.

3. Какие Вы испытываете эмоции в процессе ознакомления с новостями.

Исходя из результатов опроса, 98,9% используют в качестве источника информации социальные сети.

Вторым по популярности источником информации является телевидение. Им, как источником информации пользуется 16,1% опрошенных. Третье место по популярности делят радио и печатные издания по 3,2% соответственно. Яркой тенденцией является то, что, несмотря на возрастную группу, использование социальных сетей для потребления новостей превышает в разы остальные источники информации. В данном вопросе респонденты имели возможность отметить несколько вариантов ответа

На вопрос могут ли средства массовой информации формировать взгляды на жизнь 64,5% респондентов ответила положительно. 17,2% считают, что медиа не влияют на взгляды и идеи людей. 18,3% респондентов затруднились ответить на данный вопрос.

С точки зрения изучения эмоций респондентов при ознакомлении с новостями мы получили следующие показатели (табл. 1).

Таблица 1. Результаты вопроса ощущаемых эмоций во время просмотра новостей.

Эмоции	Выборка1	Выборка 2	выборка 3	Выборка 4
Интерес	97.6	85,2	85,7	55,5
удивление	62.7	52,9	57,1	66,6
страх	11,6	23,5	28,5	33,3
смущение	2,3	8,8	28,5	0
гнев	6,9	44,1	28,5	66,6
отвращение	11,6	38,2	28,5	33,3
презрение	13,9	41,1	14,2	0
стыд	11,6	32,3	14,2	22,2
радость	18,6	26,4	14,2	22,2
страдание	2,3	11,7	0	33,3

В результатах выборки 1 наиболее выраженными эмоциями оказались интерес и удивление.

В результатах выборки 2 интерес и удивление также наиболее выражены, но уже у трети участников начинают проявляться гнев, отвращение, презрение, стыд.

В результатах выборки 3 интерес и удивление также наиболее выражены, но у трети выборки отмечается страх, смущение, гнев, отвращение.

В результатах выборки 4наиболее выраженными эмоциональными переживаниями являются интерес, удивление и гнев. Также у трети выборки отмечается страх, отвращение и страдание.

По результатам ответов можно увидеть нарастание негативных эмоциональных переживаний в связи с ознакомлением с новостями.

Для изучения представления о себе и об окружающем мире мы использовали шкалу базисных убеждений. Это опросник, основанный на когнитивной концепции базовых убеждений личности. Разработан Р. Янов-

Бульман, адаптирован без стандартизации О. Кравцовой, затем адаптирована и рестандартизирован М.А. Падуном, А.В. Котельниковой.

Понятие «базисные убеждения» (или «базисные схемы») можно определить как устойчивые представления индивида о мире и о себе, оказывающие влияние на мышление, эмоциональные состояния и поведение человека.

По результатам проведенной методики по изучению базисных убеждений были получены следующие результаты (табл. 2):

Таблица 2. Результаты по изучению базисных убеждений в выборке 1.

Шкалы	Высокие значения %	Средние значения %	Низкие значения %
Доброжелательность окружающего мира	35	40	25
Справедливость	27,5	55	17,5
Образ Я	77,5	12,5	10
Удача	80	10	10
Убеждения о контроле	62,5	32,5	5

Это говорит о том, что респонденты данной выборки имеют – позитивное представление о себе (мысль о том, что достоинств у них больше чем недостатков), воспринимают себя людьми интересными, привлекательными. Верят в то, то, что жизнь благосклонна, в то, что жизнь предоставляет наилучшие варианты, в то, что они удачливы (рис. 1).

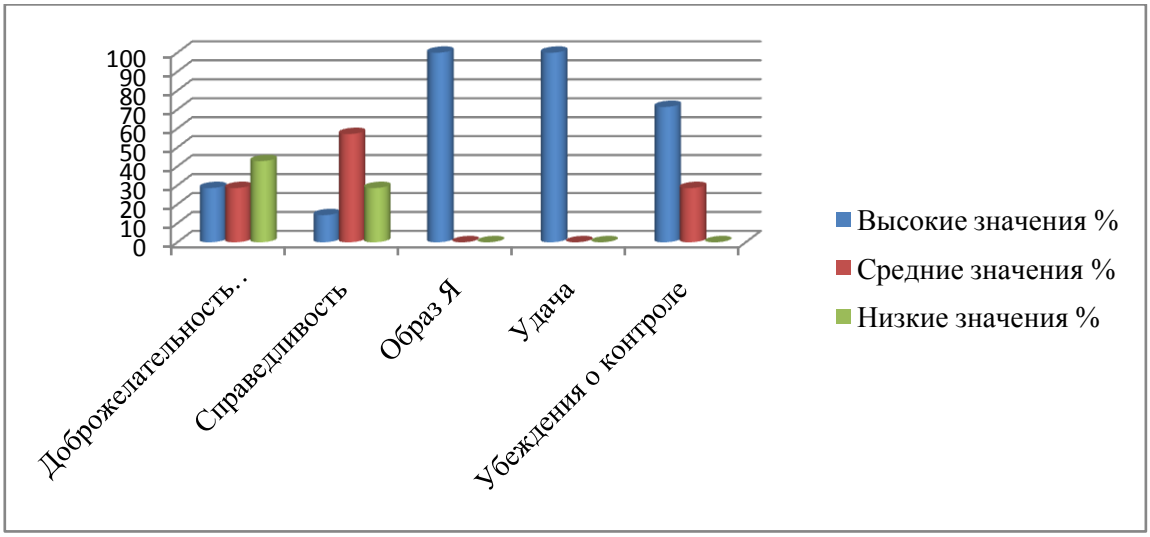


Рисунок 1. Результаты по изучению базисных убеждений в выборке 1

Убеждены в том, что от жизни можно получить желаемое, при этом необходимо приложить определенное количество усилий. Верят в то, что своими действиями могут повлиять на исходный вариант и даже в сложных ситуациях выбрать наиболее выигрышную стратегию для себя (на это указывают результаты по шкалам – образ Я, удача, убеждения о контроле).

После проведения данной методики в выборке 2 были получены следующие

результаты (табл. 3):

Таблица 3. Результаты по изучению базисных убеждений в выборке 2.

Шкалы	Высокие значения %	Средние значения %	Низкие значения %
Доброжелательность окружающего мира	33,5	38,5	28
Справедливость	33	26	41
Образ Я	79	10,5	10,5
Удача	69	26	5
Убеждения о контроле	66,5	31	2,5

Это говорит о том, что респонденты данной выборки имеют – позитивное представление о себе (мысль о том, что достоинств у них больше чем недостатков), воспринимают себя людьми интересными, привлекательными. Верят в то, то, что жизнь благосклонна, в то, что жизнь предоставляет наилучшие варианты, в то, что они удачливы. Убеждены в том, что от жизни можно получить желаемое, при этом необходимо приложить определенное количество усилий. Верят в то, что своими действиями могут повлиять на исходный вариант и даже в сложных ситуациях выбрать наиболее выигрышную стратегию для себя (на это указывают результаты по шкалам - образ Я, удача, убеждения о контроле) (рис. 2).

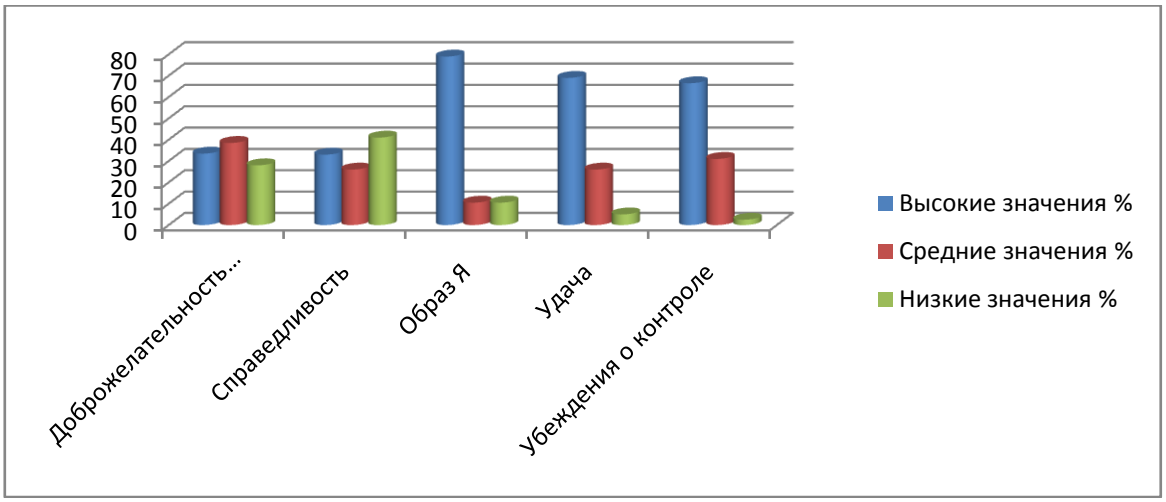


Рисунок 2. Результаты по изучению базисных убеждений в выборке 2

При этом в данной выборке появляется сомнение в справедливом вознаграждении за совершенные действия и поступки – 41% низких значений по шкале справедливости. То есть появляется чувство, что даже если ты стараешься и прилагаешь усилия, они не всегда могут быть вознаграждены положительным достижением цели.

После проведения данной методики в выборке 3 были получены следующие результаты (табл. 4):

Таблица 4. Результаты по изучению базисных убеждений в выборке 3.

Шкалы	Высокие значения %	Средние значения %	Низкие значения %
Доброжелательность окружающего мира	66,7	33,3	0
Справедливость	50	16,6	33,4
Образ Я	100	0	0
Удача	100	0	0
Убеждения о контроле	83,3	0	16,7

Это говорит о том, что респонденты данной выборки имеют убеждения о том, что людям можно доверять, они добры и склонны помогать окружающим. Нет страха быть преданным, вера в дружелюбие окружающих, чувство безопасности в процессе общения (шкала доброжелательности окружающего мира). Верят в то, что если вести себя честно и порядочно, то это будет вознаграждено, тебе будет сопутствовать удача, трудности обойдут стороной (шкала справедливости) (рис. 3).

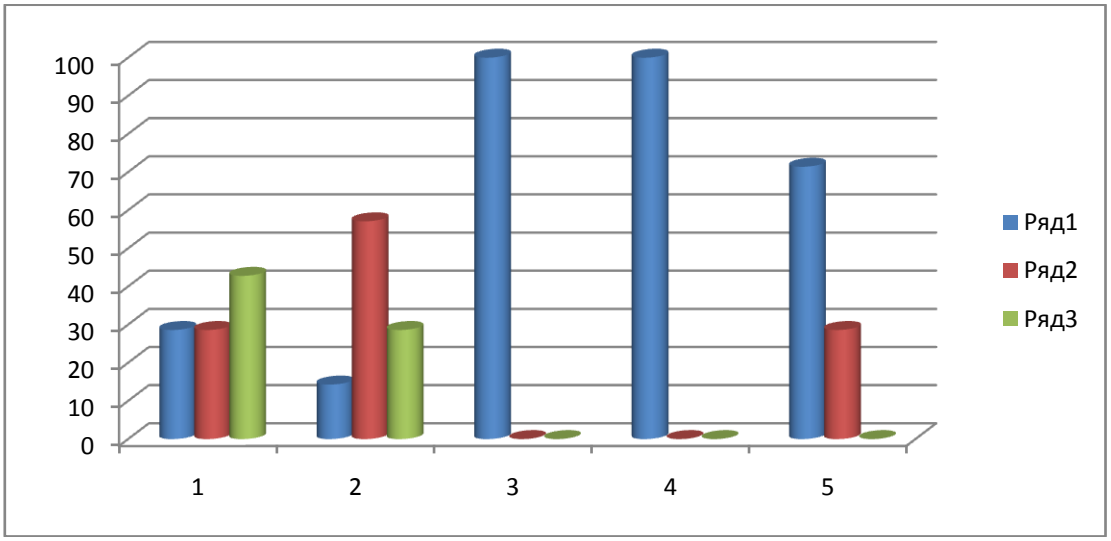


Рисунок 3 Результаты по изучению базисных убеждений в выборке 3

Также они имеют позитивное представление о себе (мысль о том, что достоинств у них больше чем недостатков), воспринимают себя людьми интересными, привлекательными. Верят в то, то, что жизнь благосклонна, в то, что жизнь предоставляет наилучшие варианты, в то, что они удачливы. Убеждены в том, что от жизни можно получить желаемое, при этом необходимо приложить определенное количество усилий. Верят в то, что своими действиями могут повлиять на исходный вариант и даже в сложных ситуациях выбрать наиболее выигрышную стратегию для себя (на это указывают результаты по шкалам – образ Я, удача, убеждения о контроле).

После проведения данной методики в выборке 4 были получены следующие результаты (табл. 5):

Таблица 5. Результаты по изучению базисных убеждений в выборке 4.

Шкалы	Высокие значения %	Средние значения %	Низкие значения %
Доброжелательность окружающего мира	28,6	28,6	42,8
Справедливость	14,3	57,1	28,6
Образ Я	100	0	0
Удача	100	0	0
Убеждения о контроле	71,4	28,6	0

Это говорит о том, что респонденты данной выборки имеют убеждения о том, что людям не стоит доверять, они могут проявлять недоброжелательность, склонны дистанцироваться от окружающих. Есть страх быть преданным, неверие в дружелюбие окружающих, отсутствие чувства безопасности в процессе общения (шкала доброжелательности окружающего мира имеет низкое значение у 42,8% респондентов) (рис. 4).

Также они имеют позитивное представление о себе, воспринимают себя людьми интересными, привлекательными, верят в то, то, что жизнь благосклонна, убеждены в том, что от жизни можно получить желаемое, при этом необходимо приложить определенное количество усилий.

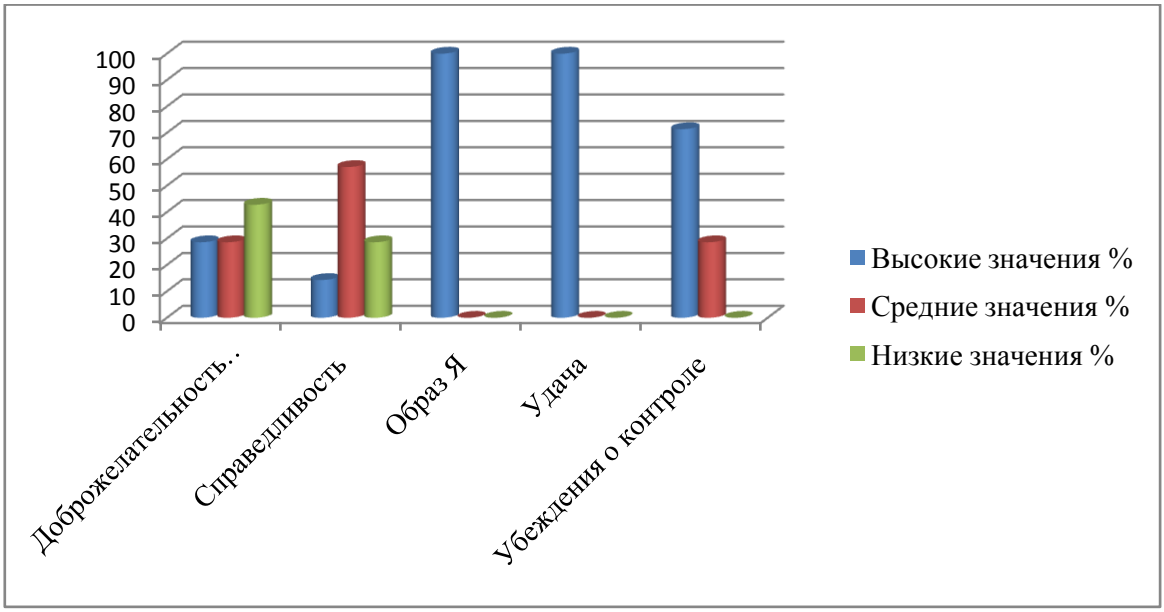


Рисунок 4. Результаты по изучению базисных убеждений в выборке 4

Подводя итоги проведенного нами исследования мы увидели, что во всех четырех выборках выраженное ядро показателей, а именно во всех выборках наиболее доминирующими оказались шкалы образа Я, удачи, убеждения о контроле (респонденты имеют позитивное представление о себе, верят в то, что жизнь благосклонна, убеждены в том, что от жизни можно получить желаемое).

Но с увеличением возраста появляется чувство несправедливости от того,

что при определенных усилиях результат не всегда будет положительным. А в последствие появляется чувство недоброжелательности, небезопасности окружающего мира.

Также с увеличением возраста на эмоциональном уровне восприятия новостей помимо естественного интереса и удивления начинает нарастать гнев, страх, отвращение и страдание.

Мы приходим к выводу о том, что в период изменения информационного пространства, человек сталкивается с трудностями, с которыми не сталкивался раньше. Одним из важных изменений стало то, что информационное поле стало ощутимо больше по сравнению с прошлыми периодами, порой настолько, что человек не успевает за потоком новостей. И это многократное увеличение потока информации приводит к возрастанию ощущения хаотичности, враждебности окружающего мира, ощущению беспомощности, которое бесспорно негативно влияет на психологическое состояние человека.

Литература:

1. Брайант Дж., Томпсон С. Основы воздействия СМИ. - М.: Издательский дом "Вильямс", 2004. - 432 с
2. Вартанова Е.Л. Новые медиа как культурное пространство современного общества // МедиаАльманах - 2015. - С. 8-10.
3. Резаев А.В., Трегубова Н.Д. Новые медиа и «умные вещи»: как новые технологии актуализируют различие между общением и коммуникацией? // Вестник МГУ, серия журналистика [Электронный ресурс] - 2019. - Режим доступа: https://vestnik.journ.msu.ru/books/2019/1/novye-media-i-umnye-veshchi-kak-novye-tekhnologii-aktualiziruyut-razlichie-mezhdu-obshcheniem-i-komm/

БІЗДІҢ АВТОРЛАРЫМЫЗ НАШИ АВТОРЫ

Абаназиди Анна Владимировна - студент 3 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.

Абдыкаликова Марта Наушаевна - к.пс.н, Высшая Гуманитарная школа, Maqsut Narikbayev University, г. Астана.

Абенова Мадина Кайратовна - 3 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.

Абишева Вера Тукеновна - д.филол.н., профессор кафедры журналистики, Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.

Абдрахманова Алуа Сабитовна - к.пс.н., заведующая кафедрой педагогики, ЧУ "Академия "Bolashaq", г. Караганда.

Адилова Эльнур Темирхановна - философия докторы (PhD), жалпы және қолданбалы психология кафедрасының доцент м.а., әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қ.

Аймаганбетова Ольга Хабижановна - д.пс.н., профессор кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы.

Акажанова Алма Таурбековна - д.пс.н., профессор кафедры общей и прикладной психологии Института педагогики и психологии, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, г. Алматы

Аксакалова Назира Сайлауовна - педагог-психолог, Жамбыл облысы, Т.Рысқұлов ауданы, Ақыртөбе ауылы, Ақыртөбе орта мектебі.

Алимбаева Роза Тогайовна - к.пс.н., ассоциированный профессор кафедры психологии, Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.

Алина Мадина Толегеновна - магистрант 1 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.

Алтаева Асел Байтуовна - педагог-психолог, Құлан мектеп-гимназиясы, Жамбыл облысы, Т. Рысқұлов ауданы, Құлан ауылы.

Алтынбек Әлия Саятқызы - 3 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.

Альгожина Анар Рашидовна - доктор философии (PhD), ассистент профессора, и.о. заведующего кафедрой психологии, Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.

Амантаева Қарлығаш Ерденқызы - студент 3 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.

Аплашова Арна Жартаевна - к.пс.н., ассоциированный профессор, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, Павлодар қ.

Апсалямов Тимофей Рамильевич - студент 2 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.

Аркенова Алина Нурлановна - студент 3 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.

Архипова Каролина Ринатовна - студент 3 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.

Атабек Альянура Рустембекқызы - 2 курс студенті, "Дінтану" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.

Ауганбаева Меруерт Бауыржанқызы - педагог-психолог, Құлан мектеп-гимназиясы, Жамбыл облысы, Т.Рысқұлов ауданы, Құлан ауылы.

Аужанова Асем Нурлановна - практический психолог, ИП "Аужанова", г. Караганда.

Аяпбергенова Гулсим Сагындыковна - философия докторы (PhD), педагогика жоғары мектебінің қауымдастырылған профессоры, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар қ.

Әмірова Бибісара Әубәкірқызы - пс.ғ.д., психология кафедрасының профессорі, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Базарова Жанар - магистр, аға оқытушысы, дайындық орталығы қазақ орыс тілдері білімі, Қ.А. Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Түркістан қ.
Байдильдина Аружан Даулетқызы - студент 1 курса, образовательная программа "Психология", Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы.
Бапаш Нұрдана Қаһарманқызы - 3 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Бахтияров Рамазан Бахтиярович - магистрант 2 курса, образовательная программа "Педагогика и психология", ЧУ "Академия "Bolashaq", г. Караганда.
Бегдилдаева Акбота Ерболатовна - 3 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Бекпердинова Карина Жолдыкеевна - 3 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Бекхалиева Балжан Айбековна - 3 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Бендас Татьяна Владимировна - д.пс.н., профессор кафедры общей психологии и психологии личности Оренбургского государственного университета, г. Оренбург.
Бердалина Гаухар Темировна - студент 2 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Бондарчук Олеся Алексеевна - преподаватель кафедры психологии, факультет социальных наук, Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека, г. Ташкент.
Бурленова Салтанат Ошакбайкызы - психология магистрі, психология кафедрасының аға оқытушысы, академик Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Вакула Олеся Александровна - студент 2 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Высоцкий Владислав Юрьевич - студент 3 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Губанихина Ирина Дмитриевна - студент 2 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Дауренқызы Сағыныш - 3 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ. .
Дәуренқызы Махаббат - 3 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Джумагельдинов Марат Нұркенұлы - гуманитарлық ғылымдар магистрі, философия және мәдениет теориясы кафедрасының аға оқытушысы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Джумалиева Айгерім Бауыржановна - 3 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Дуашева Анеля Данияровна - 3 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Дюсенова Арайлым Бауржановна - 2 курс магистранты, "Педагогика және психология" білім беру бағдарламасы, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар қ.
Ерланқызы Еркеназ - 3 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Жампеисова Лаура Сериковна - магистрант 2 курса, образовательная программа "Педагогика и психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Жанайхан Мұстафа Болатұлы - магистрант 1 курса, образовательная программа "Психология", Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы.

Жансерикова Дыбыс Аманкелдиевна - пс.ғ.к., психология кафедрасының профессор ассистенті, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Жарықбаев Құбығұл Бозайұлы - пед.ғ.д., пс.ғ.д., профессор, Қазақстанның еңбек сіңірген ғылым және техника қайраткері, Халықаралық Акмеология ғылымдары академиясының академигі. профессор кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы.
Жетпісбаева Ақнұр - 1 курс студенті, "Қонақ үй және мейрамхана бизнесі" білім беру бағдарламасы, Халықаралық туризм және меймандостық университеті, Түркістан қ.
Жолдасбай Сағыныш Нұрболатқызы - 3 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Жолмұхан Түрікпенұлы - пс.ғ.к., профессор, зейнеткер, Алматы қ.
Жорабек Назерке Мирзагалиқызы - 3 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Жуматова Нуршат Жуматкызы - магистр социальных наук, докторант, старший преподаватель Высшей школы искусств и гуманитарных наук, Международный университет Астана, г. Астана.
Журба Татьяна Алексеевна - студент 3 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Жұмай Нұрай Жұмайқызы - 3 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Захарова Эльмира Азатовна - магистрант 1 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Ибрагим Айдос Ерболұлы - докторант 3 курса, образовательная программа "Психология", Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, г. Астана.
Игембаева Камшат Советовна - психология магистрі, психология кафедрасының аға оқытушысы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Изакова Айжан Тендиковна - д.пс.н., профессор кафедр педагогики и истории, Евразийский гуманитарный институт им. А.К. Кусаинова, г. Астана.
Иманкулова Дарина Бахтиярқызы - 3 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Имансыдыкова Нургул Жайлауовна - докторант 1 курса, образовательная программа "Психология", Университет Туран, г. Алматы.
Исина Салтанат Сериккалиевна - педагогика ғылымдарының магистрі, психология кафедрасының аға оқытушысы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Кабакова Майра Победовна - к.пс.н., профессор кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы.
Кадирбай Ұлар Мырзалықызы - 3 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Капашева Гаухар Абдиканиевна - магистр психологии, старший преподаватель кафедры психологии, Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Капбасова Гульзада Байырбалдыевна - к.пс.наук, ассоциированный профессор кафедры психологии, Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Капутова Яна Сергеевна - студент 3 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Караваева Ангелина Юрьевна - магистрант 1 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Карипжанова Шырын Саулебековна - әлеуметтік ғылымдар магистрі, психология кафедрасының аға оқытушысы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Касымова Амина Айткалымовна - 3 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.

Каузова Баян Төлегенқызы - 3 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Кенжетаева Роза Орынбаевна - доктор философии (PhD), ассоциированный профессор, Гуманитарная школа, Университет Нархоз, г. Алматы.
Ким Лариса Юрьевна - магистрант 1 курса, образовательная программа "Психологическое консультирование", Университет Нархоз, г. Алматы.
Красотченко Карина Дмитриевна - студент 3 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Куанышбаева Асем Нурмановна - магистрант 2 курса, образовательная программа "Консультативная психология", Maqsut Narikbayev University, г. Астана.
Кудайберген Сара Ахановна - магистрант 1 курса, образовательная программа "Клиническая психология", Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы.
Кудиярова Анна Мергенбаевна - доктор философии (PhD), директор института психоанализа Центральной Азии, г. Алматы.
Кузнецова Екатерина Валерьевна - магистр психологии, психолог, КГУ "Гимназия имени Каныша Сатпаева", г. Караганда.
Кунах Ксения Александровна - студент 3 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Қабылжан Ақниет Мадиярқызы - 3 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Қазақбаева Ақниет Сериковна - 3 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Қайрбек Нұрзия Маратқызы - 2 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Қуатжан Аружан Болатқызы - 3 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Қырықбай Ақерке Нұрланқызы - 3 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Лазарева Елена Александровна - магистр социальных наук, старший преподаватель кафедры психологии, Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Левен Дмитрий Олегович - студент 3 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Лучкина Ангелина Максимовна - студент 3 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Магзумова Назира Кайролловна - магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры психологии, Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Мадалиева Забира Бекешовна - д.пс.н., профессор кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы.
Мажит Алуа Төретайқызы - 2 курс студенті, "Мектепке дейінгі тәрбиелеу және оқыту" білім беру бағдарламасы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ.
Маликов Бексұлтан Журунбаевич - 3 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Малоземова Анастасия Евгеньевна - студент 3 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Мамбеталина Алия Сактагановна - к.пс.н., ассоциированный профессор, заведующая кафедрой психологии, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, г. Астана.
Мандаева Айжан Ерикбаевна - докторант 1 курса, образовательная программа "Педагогика и психология", Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, г. Павлодар.

Марданова Шолпан Сапаровна - магистр социальных наук, сениор-лектор Высшей школы психологии, Университет Туран, г. Алматы.
Молдабаева Роза Апақбаевна - әлеуметтік ғылымдар магистрі, психология кафедрасының аға оқытушысы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Мукашева Аида Эрмековна - студент 3 курса, образовательная программа "Психология", Международный университет Астана, г. Астана.
Мухамедгалиева Алмагуль Машинбаевна - магистрант 1 курса, образовательная программа "Психология", Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы.
Нәскенова Ажар Сайранқызы - 3 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Невструев Юрий Александрович - магистрант 1 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Несмеянова Кристина Евгеньевна - студент 3 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Николаева Виктория Владимировна - к.пед.н., доцент, ассоциированный профессор кафедры дошкольной и психолого-педагогической подготовки, Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Нургалиева Сәуле Мұхановна - әлеуметтік ғылымдар магистрі, психология кафедрасының аға оқытушысы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Нұржігітова Нұрай Серікқызы - студент 3 курса, образовательная программа "Психология", Университет Туран, г. Алматы.
Нұртазина Жансая Мәдиқызы - 3 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Нұртазина Мадина Айдыновна - 3 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Оспан Серік Кәрібайұлы - өнерзерттеуші, деректанушы, Қазақстанның еңбек сіңірген артисі, Қазақстан Журналистер одағының мүшесі, Астана қ.
Отарбекова Асалина Акмалхановна - студент 3 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Ошақбаев Жанбота Донбаевич - докторант, "Педагогика және психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Панченко Антон Викторович - магистр социальных наук, старший преподаватель кафедры психологии, Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Партия Айдана - 3 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Перленбетов Мұқан Әтенұлы - п.ғ.д., «Q» University профессоры, Қазақ психологиялық қоғамының президенті, Алматы қ.
Полякова Ксения Павловна - студент 3 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Потапова Анастасия Александровна - студент 3 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Пуртова Алла Сергеевна - учитель ОШ №51, г. Караганда.
Ринас Александра Олеговна - магистрант 1 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Сабирова Райхан Шайхышевна - к.пс.н., профессор кафедры психологии, Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Садуова Жанар Нуралиевна - п.ғ.к., доцент, Гуманитарлық мектептің қауымдастырылған профессоры, Халықаралық туризм және меймандостық университеті, Түркістан қ.
Салауат Аружан - 3 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.

Салиханов Данияр Камилович - Туркістан облысы, Сауран аудан «А.Югнаки атындағы ЖББ мектеп»КММ педагог-психологы

Саңғылбаев Оспан Сейдуллаұлы - пс.ғ.д., п**сихология Жоғары мектебінің профессоры,** Тұран Университеті, Алматы қ.

Сарбасова Қарлығаш Амангельдиновна - п.ғ.д., профессор, ҚР Оқу-ағарту Министрлігі, «Өркен» балалардың әл-ауқатын арттыру ұлттық ғылыми-практикалық институты» КеАҚ, Алматы қ.

Сарсенбаева Лязиза Оналбаевна - к.пс.н., профессор Высшей школы психологии, Университет Туран, г. Аламаты.

Сахыбаева Айгуль Темиргалиевна - докторант 1 курса, образовательная программа "Психология", Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы.

Сембекова Айнұрым Қанатқызы - 2 курс студенті, "Мектепке дейінгі оқыту және тәрбиелеу" білім беру бағдарламасы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ.

Серік Аружан Ерікқызы - 4 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қ.

Сидоренко Камила Романовна - магистрант 1 курса, образовательная программа "Психология", Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы.

Сланбекова Гульнара Кобылановна - доктор философии (PhD), ассоциированный профессор кафедры психологии, Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.

Смолина Анастасия Александровна - студент 3 курса, образовательная программа "Психология", Международный университет Астана, г. Астана.

Соболь Арина Федоровна - студент 3 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.

Соколова Ангелина Юнисовна - студент 3 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.

Сорока Ангелина Евгеньевна - магистрант 1 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.

Сүлеймен Динара Мұқатайқызы - 3 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.

Талғат Назира Талғатқызы - 3 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.

Тамкей Айнур Ампияқызы - 3 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.

Темирбаева Аружан Мураталикызы - студент 3 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.

Тен Валерия Владимировна - студент 3 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.

Топыркин Олег Дмитриевич - студент 2 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.

Тулебаева Малика Бекзатовна - магистрант 1 курса, образовательная программа "Психология", Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы.

Тулеубаева Еркеназ Дулатқызы - 3 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.

Турсунова Айнур Саматовна - магистрант 1 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.

Тусупова Мейрамгуль Максутовна - психология магистрі, психология кафедрасының аға оқытушысы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.

Уйсембеков Адлет Талгатович - студент 3 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.

Ульбрих Виктория Алексеевна - студент 3 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Уматов Абылай Насирович - студент 3 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Умирзахова Динара Айдосовна - 2 курс студенті, "Мектепке дейінгі оқыту және тәрбиелеу" білім беру бағдарламасы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ.
Филатов Филипп Романович - студент 3 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Филяева Дарья Андреевна - студент 3 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Хабайло Виктория Анатольевна - студент 3 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Хурсанов Алибек - 2 курс студенті, "Тарих" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Хусаинова Ильмира Рамазановна - к.пс.н., доктор философии (PhD), магистр медицинских наук, доцент, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы
Хушназарова Далера Курбонбековна - студент 3 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Чемерис Данила Валерьевич - студент 3 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Шагиева Алиса Борисовна - магистрант 2 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Шарибаева Асел Бексултановна - педагог-психолог, Құлан мектеп-гимназиясы, Жамбыл облысы, Т.Рысқұлов ауданы, Құлан ауылы.
Шаукенова Зарема Каукеновна. - Қазақстанның еңбек сіңірген қайраткері, академик НАН РК, доктор социологических наук, профессор.
Шнарова Назерке Нуржановна - 3 курс студенті, "Психология" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ.
Шульгина Милана Витальевна - студент 3 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Эпп Деннис Альбертович - магистрант 1 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Югай Владислав Евгеньевич - магистрант 1 курса, образовательная программа "Журналистика", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Югай Ева Владиславовна - студент 3 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Якушева Инесса Владимировна - студент 3 курса, образовательная программа "Психология", Международный университет Астана, г. Астана.

ISBN 978-601-362-328-3
9 786013 623283