



**«ҚАЗІРГІ ЗАМАНҒЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҒЫЛЫМНЫҢ ӨЗЕКТІ
МӘСЕЛЕЛЕРІ»**

**Астана Халықаралық университетінің 5 жылдығына
арналған халықаралық ғылыми-практикалық
конференция**

**INTERNATIONAL SCIENTIFIC AND PRACTICAL
CONFERENCE DEDICATED TO THE 5TH
ANNIVERSARY OF ASTANA INTERNATIONAL
UNIVERSITY**

**«Actual problems of modern psychological and
pedagogical science»**

Астана қ.,
Қабанбай батыр даңғылы, 07.04. 2023
Astana c.,
Kabanbay Batyr Ave. 8,
07.04.2023



Бас редактор:

Ирсадиев С.А., Астана халықаралық университетінің президенті, а.-ш.ғ.к.

Редакция алқасы:

Мырзағалиева А.Б., бірінші вице-президент, б.ғ.д., профессор;
Ахмадиева Ж.К., Бекова Ж.К., Изделеуова А.Б., Сапарова Г.Т.,
Нигметжанова Г.К., Жуматова Н.Ж.

«Қазіргі заманғы психологиялық-педагогикалық ғылымның өзекті мәселелері» атты халықаралық ғылыми - практикалық конференция материалдарының жинағы. Сборник международной научно-практической конференции **«Актуальные проблемы современной психолого-педагогической науки»**. Астана: Астана халықаралық университеті, 2023.-692б.

ISBN 978-601-08-3259-6

Жинаққа **«Қазіргі заманғы психологиялық-педагогикалық ғылымның өзекті мәселелері»** атты халықаралық ғылыми-практикалық конференция материалдары енгізілген. Мақалаларда педагогика және психология саласындағы ғылыми зерттеулердің теориясы, әдістемесі мен практикасы көрсетілген. Конференцияның ғылыми мәселелері бірнеше бағыттарды қамтиды: қазіргі тұлғаның психологиялық мәселелері (жас, этникалық және медициналық психологияның өзекті мәселелері); әлеуметтік психологиядағы даму тенденциялары (отбасылық және ұйымдастырушылық психология, дін психологиясының мәселелері); қазіргі білім беру парадигмалары (қазіргі жағдайда оқу процесін ұйымдастырудың ерекшеліктері, баланың жеке басын тәрбиелеу және әлеуметтендіру мәселелері, болашақты маманды қалыптастыру процестері, білім берудегі инновациялар және т.б.).

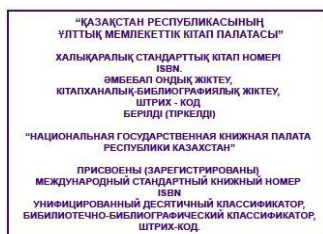
Жинақ материалдарын практик - мамандар, ғылыми қызметкерлер, оқытушылар, докторанттар, магистранттар мен студенттер ғылыми-зерттеу жұмысында пайдалана алады.

В сборник включены материалы Международной научно-практической конференции **«Актуальные проблемы современной психолого-педагогической науки»**. В статьях излагается теория, методология и практика научных исследований в области педагогики, психологии. Научная проблематика конференции включает несколько направлений: психологические проблемы современной личности (актуальные вопросы возрастной, этнической и медицинской психологии); тенденции развития в социальной психологии (вопросы семейной и организационной психологии, психологии религии); парадигмы современного образования (особенности организации учебного процесса в современных условиях, проблемы воспитания и социализации личности ребенка, процессы формирования будущего специалиста, инновации в образовании и др.).

Материалы сборника могут быть использованы специалистами - практиками, научными работниками, преподавателями, докторантами, магистрантами и студентами в научно-исследовательской работе.

The collection includes materials from the International Scientific and Practical Conference «Actual Problems of Modern Psychological and Pedagogical Science». The articles present theories, methodologies, and practices of scientific research in the fields of pedagogy and psychology. The scientific agenda of the conference includes several directions: psychological problems of modern personality (relevant issues of age, ethnic, and medical psychology), trends in the development of social psychology (issues of family and organizational psychology, psychology of religion), paradigms of modern education (features of organizing the educational process in modern conditions, problems of upbringing and socialization of the child's personality, processes of forming a future specialist, innovations in education, etc.).

The materials in the collection can be used by specialists - practitioners, researchers, faculty members, teachers, doctoral students, master's students, and students in research.



ISBN 978-601-08-3259-6



© Астана халықаралық университеті, 2023

ЖАЛПЫ ОТЫРЫС

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

PLENARY SESSION

Нагымжанова К.М.

ИННОВАЦИЯЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНДА КРЕАТИВТІ ОЙЛАУ
СТИЛІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ.....16

Мусихина Е.В., Кошербаева Г.Н.

МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ-
ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗа.....24

Reinis L.

MEASURING INTRINSIC WORK MOTIVATION.....29

Дергачёва Е.В.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ
СОЦИУМЕ.....33

Бокенчина М.К., Агажаева Л.О.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
МЕТОДОВ ЭКСПРЕСС-ДИАГНОСТИКИ В ОБЛАСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ
БЕЗОПАСНОСТИ.....38

1-СЕКЦИЯ. ҚАЗІРГІ ТҰЛҒАНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ: ЖАС ЕРЕКШЕЛІК, ЭТНИКАЛЫҚ ЖӘНЕ МЕДИЦИНАЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯДАҒЫ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕР.

СЕКЦИЯ 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИЧНОСТИ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПО ВОЗРАСТНОЙ, ЭТНИЧЕСКОЙ И МЕДИЦИНСКОЙ ПСИХОЛОГИИ.

SESSION 1. PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF THE MODERN PERSONALITY: CURRENT ISSUES IN DEVELOPMENT PSYCHOLOGY, CROSS-CULTURAL PSYCHOLOGY AND CLINICAL PSYCHOLOGY.

Адгамова К.И., Бекова Ж.К.

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....45

Айтимова Д.А., Нигметжанова Г.К. ЦИФРЛЫҚ АУТИЗМ.....	51
Алтайқызы А., Куребаева Г.А. ЖАҒАНДЫҚ ОҚИҒАНЫҢ АДАМ ПСИХИКАСЫНА ӘСЕРІ.....	55
Ахмедиянова С.Б., Нигметжанова Г.К. «МЕН» – ТҰЖЫРЫМДАМАСЫНЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ.....	60
Badyrova A.A., Akimkhanova A.A. GENDER PECULIARITIES OF LEARNING MOTIVATION IN STUDYING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE.....	67
Данакари Л.Р., Рудаков А.Л., Ивентьев С.И. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА.....	73
Джаманжигитова А.М., Жуматова Н. Ж. РАБОТА СО СТРАХАМИ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ.....	78
Джумабаева Ж.О., Сапарова Г.Т. ЖЕКЕ ШЕКАРА ЖӘНЕ ОНЫ ОРНАТУ МӘСЕЛЕЛЕРІ.....	81
Жұмабекова Ф.Н. МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯСЫНДАҒЫ ҰЛТТЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕР.....	87
Қабыл А.Н., Нағымжанова К.М. СТУДЕНТ - ПЕДАГОГТАРДА КҮЙІП КЕТУ СИНДРОМЫН АЛДЫН АЛУ МӘСЕЛЕСІ.....	92
Котова Н.С., Матаев Б.А. СОСТОЯНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН.....	98
Кошакаева Б.Е., Бекова Ж.К. ВОЗНИКНОВЕНИЕ РАССТРОЙСТВ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ.....	101
Құрбанәлі М.Ә., Жумабаева З.Е. ДЕНЕ МҮШЕЛЕРІНІҢ СӨЙЛЕУІ.....	107
Легута Е.А., Кулик А.В., Бекова Ж.К.	

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВОСПИТАНИИ
ТОЛЕРАНТНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ.....112

Медетбекова А.А.

ӨМІР САПАСЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ.....118

Мурадова Ф. М., Баймухамбетова Б.Ш.

ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМУМАУЫ БАР БАЛАЛАРМЕН ТҮЗЕТУ
ЖҰМЫСТАРЫНДА ВЕРБАЛДЫ ЕМЕС ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС
ҚҰРАЛДАРЫН ҚОЛДАНУДЫҢ ӨЗЕКТІЛІГІ.....123

Мұратова Ә., Күребаева Г.А.

БАСТАУЫШ СЫНЫПТАҒЫ АГРЕССИВТІ БАЛАЛАРДЫҢ МІНЕЗ-
ҚҰЛҚЫН ТӘРБИЕЛЕУ ЖОЛДАРЫ.....128

Мүслиманова А. Д., Баймухамбетова Б.Ш.

АУТИЗМ СПЕКТРЛІ БҰЗЫЛЫСТАРЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ.....132

Нажикпаева А.С., Шаповал С.С., Жуматова Н.Ж.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРЕКЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ
ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ «РИСКА».....138

Нургазиева Н.М.

БАЛАНЫ МЕКТЕПТЕ ОҚЫТУҒА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАЙЫНДЫҚ.....142

Ораз С., Жуматова Н. Ж.

ПЕРФЕКЦИОНИЗМ В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИИ.....148

Оспанов Ш.А., Жуматова Н.Ж.

ДОФАМИН ПРИЧИНА СЛЕДСТВИЯ.....152

Палагута А.А., Бекова Ж.К.

ВОЗМОЖНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ АУТОГЕННОЙ ТРЕНИРОВКИ В
СОСТОЯНИИ ТРЕВОЖНОСТИ И СТРЕССА.....157

Сечина А.А., Корнилова Л.А.

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....162

Смағұлова Ә.Е., Ауренова М.Д.

АҚЫЛ-ОЙ ТЕЖЕЛУІ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ -
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ СИПАТТАМАСЫ.....166

Тілеуберді Н., Сапарова Г.Т.

ҰЗАҚ МЕРЗІМДІ ЖАДЫНЫҢ ТАНЫМДЫҚ ПРОЦЕСТЕРІ МЕН ИНДИВИДУАЛДЫ ПСИХОЛОГИЯ СИПАТТАМАЛАРЫ.....	173

Торғауытова А., Сапарова Г.Т.

ПОСТТРАВМАЛЫҚ СТРЕССТІК БҰЗЫЛЫС.....	178

Умирбекова М. С., Бокенчина М.К., Жантیکеев С.К.

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ НА ПОСТРОЕНИЕ ОТНОШЕНИЙ В ПЕРИОД ВЗРОСЛЕНИЯ.....	190

Филиппович Е.С., Бейбітова А.С.

ВЛИЯНИЕ ЛЕВОРУКОСТИ НА КОГНИТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА.....	196

2 СЕКЦИЯ.ӘЛЕУМЕТТІК ПСИХОЛОГИЯДАҒЫ ҚАЗІРГІ ЖАҒДАЙ МЕН ДАМУ ТЕНДЕНЦИЯЛАРЫ: ОТБАСЫЛЫҚ ЖӘНЕ ҰЙЫМДАСТЫРУШЫЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯНЫҢ, ДІН ПСИХОЛОГИЯСЫНЫҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ.

СЕКЦИЯ 2. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СЕМЕЙНОЙ И ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ПСИХОЛОГИИ, ПСИХОЛОГИИ РЕЛИГИИ.

SESSION 2.CURRENT STATE AND DEVELOPMENT TRENDS IN SOCIAL PSYCHOLOGY: CURRENT ISSUES OF FAMILY PSYCHOLOGY AND ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY OF RELIGION.

Абельдинова А.Т.

ИГРА И ЛИЧНОСТНЫЕ СМЫСЛЫ, КАК ГЛАВНЫЕ КРИТЕРИИ УСПЕШНОЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ В ДОШКОЛЬНОМ И МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....	199

Алимкулова М.Е. Нағымжанова Қ.М.

ПСИХОЛОГ СТУДЕНТТІҢ КӘСІБИ ІС-ӘРЕКЕТІНІҢ ТАБЫСТЫ БОЛУЫНА ЭМОЦИОНАЛДЫҚ ИНТЕЛЛЕКТІНІҢ ӘСЕРІ.....	203

Аскарова А.Б., Кажигалиева А.Б.

МОТИВАЦИЯ УЧИТЕЛЕЙ В УЧЕБНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	208

Бекова Ж.К.

ОСОБЕННОСТИ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ И
МЛАДШИХ КУРСОВ.....213

Бекбатыров М.А., Исаков М.А., Есенбаев К.К.

К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЙ «ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ
ОБУЧЕНИЕ» И «ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА» В СИСТЕМЕ
ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ СИЛОВЫХ ВЕДОМСТВ РК.....222

Джусупова А., Абдуллаева Г.О.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОСВЯЗИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И
ЦЕННОСТЕЙ СОТРУДНИКОВ СОВРЕМЕННОЙ КОМПАНИИ.....226

Дюсенова А.Ж., Мандыкаева А.Р.

ӘЛЕУМЕТТІК ИНТЕЛЛЕКТ ЗЕРТТЕУ ПӘНІ РЕТІНДЕ.....231

Жолдасова А.С., Жантукеев С.К.

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ПРОЧНОСТЬ
БРАКА.....238

Жуматова Н.Ж.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ
ОБУЧАЮЩИХСЯ.....241

Зирекова А.О., Бокенчина М.К.

МОТИВ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К БРАКУ МУЖЧИН И
ЖЕНЩИН.....247

Исабек Ж.Н.

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ
ИНТЕЛЛЕКТІСІН ДАМЫТУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ.....259

Ислямова Л., Жуматова Н.Ж.

СТИЛИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В
КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ.....265

Касымбекова Г.К.

БІЛІМ БЕРУ ҮДЕРІСІНДЕГІ ПЕРФЕКЦИОНИЗМ ФЕНОМЕНІНЕ
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТАЛДАУЛАР.....268

Кузетбаев Б.М., Сабырбай Б.Е.

ЖАСӨСПІРІМДЕРДЕ КӨШБАСШЫЛЫҚТЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУ
ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ.....275

Мартьянова Д.А., Мукажанова Д.А., Бекова Ж.К.

ФЕНОМЕН ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В СПОРТИВНОЙ КАРЬЕРЕ.....	281

Мухамеджанова К.А., Жуматова Н.Ж. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ КОНФЛИКТНОЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК «ПОКОЛЕНИЯ Z».....	285

Мыктыбай А.Е., Бокенчина М.К., Жантیکеев С.К. ИЗУЧЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЗАВИСИМЫХ ЧЛЕНОВ.....	289

Мыктыбай А.Е., Бокенчина М.К., Жантیکеев С.К. ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЗДОРОВОГО И ПАТОЛОГИЧЕСКОГО СИМБИОЗА В ПАРАДИГМЕ ТРАНЗАКТНОГО АНАЛИЗА.....	295

Разуанова Д.Қ., Нигметжанова Г. К. ЭМОЦИОНАЛДЫ КҮЙЗЕЛІС ЖАҒДАЙЫНДА ПЕДАГОГТЕРГЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚОЛДАУ КӨРСЕТУ.....	309

Ратушняк М.П., Бекова Ж.К. ВЛИЯНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ НА УРОВЕНЬ СОЦИАЛЬНОЙ ФРУСТРАЦИИ.....	302

Сагидолдин Б.Т., Бокенчина М.К. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНОГО БЛОКА РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН.....	314

Сапарова Г.Т. СТУДЕНТТЕРДІҢ ОҚУ ҮЛГЕРІМІ МЕН ӨЗІН-ӨЗІ БАҒАЛАУ АРАСЫНДАҒЫ БАЙЛАНЫС.....	319

Станкулаова А. Сапарова Г.Т, ВИРДЖИНИЯ САТИРДІҢ ОТБАСЫЛЫҚ ТЕРАПИЯСЫ.....	323

Султанов Н.Б., Жуматова Н.Ж. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОЛОДЁЖИ ПОКОЛЕНИЯ Z.....	331

Талғатқызы Д., Қасымбекова Г.К. БІЛІМ БЕРУ САЛАСЫНДА БУЛЛИНГ ЖӘНЕ КИБЕРБУЛЛИНГ МӘСЕЛЕЛЕРІНІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ.....	336

Токашева А.А., Сумкина Ю.С., Жуматова Н.Ж.	

ВЛИЯНИЕ ФОРМ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА-ПОДРОСТКА.....	344

Хисамитова А.Т., Жантикеев С.К.

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА КОЛЛЕКТИВА У ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	348

Шәкәрман М.Б., Сапарова Г.Т.

НЕКЕДЕГІ ҚАРЫМ - ҚАТЫНАСТЫҢ ДАМУ КЕЗЕҢДЕРІ.....	354

3-СЕКЦИЯ.ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУ ЖӘНЕ ОҚЫТУТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ЦИФРЛАНДЫРУ МЕН ТРАНСФОРМАЦИЯЛАУ

СЕКЦИЯ 3. ЦИФРОВИЗАЦИЯ И ТРАНСФОРМАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ.

СЕКЦИЯ 3.DIGITALIZATION AND TRANSFORMATION OF TECHNOLOGIES FOR PSYCHOLOGICAL AND EDUCATION.

Айдарова Ұ.А., Бейбітова А.С.

БҰҚАРАЛЫҚ АҚПАРАТ ҚҰРАЛДАРЫНЫҢ КӨМЕГІМЕН АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУДЫ ЖҮЗЕГЕ АСЫРУ.....	364

Аманжол Б.М., Сапарова Г.Т.

ГАЗЛАЙТИНГ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚЫСЫМ КӨРСЕТУ ФОРМАСЫ РЕТІНДЕ.....	367

Арғынбекова А.Д., Алдабергенқызы Ә., Хырхынбай Ж.

БҮГІНГІ ОҚЫТУ ЖҮЙЕСІНДЕГІ ЦИФРЛАНДЫРУ.....	375

Аяган А.Г., Сарбасова А.Ж.,Калиева А.К.

СОВРЕМЕННЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА.....	380

Болат М., Жылқыбек Н.Н., Касымбекова Г.К.

МАСС-МЕДИАНЫҢ ЖАСТАР ПСИХОЛОГИЯСЫНА ӘСЕРІ.....	385

Zhanabekova G.A., Beibitova A.S.

USING OF INTERNET AND NEW TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE.....	391

Калижанова А.А., Бекова Ж.К. ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА САМООЦЕНКУ ДЕВУШЕК.....	395
Капалбекова Л.Р. КОМПЬЮТЕРНЫЕ И ИНТЕРНЕТ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ И КОНТРОЛЕ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА.....	400
Kassymova A.K., Karanova A.K. EFFICIENCY OF INFORMATION TECHNOLOGY USE IN THE EFL CLASS.....	403
Омар М.А., Теміршотова Н.М., Жаныс А.Б. ҮЛКЕН САНДАР ЗАҢЫ.....	406
Отарова Т.Н., Кекилбаева Ж.Е. ӘЛЕУМЕТТІК ЖЕЛІЛЕРДІҢ ДАМУЫ ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕГІ РӨЛІ.....	411
Тулебаева С.К. АКТ ШЕТ ТІЛІН ҮЙРЕНУДЕГІ МОТИВАЦИЯЛЫҚ ҚҰРАЛРЕТІНДЕ.....	417
Хызырхан Р., Қожаева С.Қ. МЕТТІК ЖЕЛІЛЕРДІҢ ЖАС ӨСПІРІМДЕРДІҢ МІНЕЗ-ҚҰЛҚЫНА ЗИЯНЫ.....	420

4. СЕКЦИЯ. ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯ: ТЕОРИЯДАН ПРАКТИКАҒА.

СЕКЦИЯ 4. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ.

SESSION 4. PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY: FROM THEORY TO PRACTICE.

Адилъжанов А.А. БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТЕРДІ ДАЯРЛАУДЫҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ.....	425

Ануар Л.М., Кожатулова Г.К. КАК ЗНАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СПОСОБСТВУЕТ САМОРАЗВИТИЮ ЧЕЛОВЕКА?.....	432
Akanova A.Z., Kaharman D.N. ROBLEMS OF ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION: THEORIES OF FAMOUS SCIENTISTS.....	435
Аслова К.К., Ныметжанова Г.К. ҚАЗАҚСТАНДА ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІ ДАМУ ТУРАСЫНДАҒЫ КЕДЕРГІЛЕР.....	440
Аубакирова А.А., Калиева А.К. ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО.....	444
Ахмет А.Е., Кожатулова Г.К. РОЛЬ КАЗАХСКОГО ЯЗЫКА И КАЗАХСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ НОВОГО КАЗАХСТАНА.....	451
Әлішер Ж. ШЕТ ТІЛІН ОҚИТУДА АҚПАРАТТЫҚ-КОММУНИКАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ПАЙДАЛАНУ.....	454
Әмірова Б.Ә., Қарипжанова Ш.С., Жеңіс Ә.Қ. БІРІНШІ КУРС СТУДЕНТТЕРІНІҢ ОҚУ МОТИВАЦИЯСЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ.....	457
Балымова Л.С., Оспанова Ж.Т. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ С ПРИМЕНЕНИЕМ КОМПОНЕНТОВ ОНЛАЙН- И ОФФЛАЙН- ОБУЧЕНИЯ.....	461
Бәкен Б.С., Нургазиева Н.М. БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ТАНЫМДЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІН АННИМАЦИЯЛЫҚ ОЙЫНДАР ЖӘНЕ ВИДЕОЛАР АРҚЫЛЫ ДАМУ.....	465
Batrachina A.R., Beibitova A.S. THE IMPORTANCE OF LISTENING IN LANGUAGE LEARNING AND LISTENING COMPREHENSION PROBLEMS EXPERIENCED BY LANGUAGE LEARNERS.....	470
Бектурсынова Ә.М. ТҰЛҒА ДАМУЫНДАҒЫ СЫН ТҰРҒЫСЫНАН ОЙЛАУДЫҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ.....	476

Бітімғалиева Д.Н., Нургазиева Н.М. БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ҚАЗАҚ ТІЛІ ПӘНІНДЕ ЗЕЙІНДЕРІН ДАМУ ТӘСІЛДЕРІ.....	479
Bolatova S.E., Beibitova A.S. GAMIFICATION IN TEACHING ENGLISH: ENHANCING STUDENT ENGAGEMENT AND LEARNING OUTCOMES.....	483
Боранбаева М.А., Сағалиева Ж.К. БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫН ОРФОГРАФИЯ ЖАТТЫҒУЛАР АРҚЫЛЫ ДАМУ 486	486
Даулетхан А.С.,Сағалиева Ж.К. БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫН СИНТАКСИСТІ ОҚИТУ АРҚЫЛЫ ДАМУ 492	492
Джунисова И.Б. ПЕДАГОГТЕРДІҢ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІНІҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ.....	501
Егизек А.Е. Кожангулова Г.К. ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ КАТЕГОРИИ И СТРУКТУРА ПЕДАГОГИКИ....	504
Елеубекова Ж.Б., Нургазиева Н.М. БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ СӨЗДІК ҚОРЫН ӘЛППЕ КЕЗЕҢІНДЕ ДАМУ 507	507
Жамбул А.М., Рахманбаева Г.К. АХМЕТ БАЙТҰРСЫНҰЛЫ ЖӘНЕ ҚАЗАҚ ТЕРМИНОЛОГИЯ ҒЫЛЫМЫ.....	512
Жамбул А.М., Жеңіс Д.А., Кожангулова Г.К. ПРОБЛЕМЫ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	519
Жаңабай А.А., Оспанова Ж.Т. РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	522
Жаңабайева М. Ғ., Жумабаева З. Е. ЖҮСПБЕК АЙМАУЫТОВТЫҢ ӨЗ КЕЗІНДЕ ҚОЛДАНЫСҚА ЕНГІЗГЕН ҰСТАНЫМДАРЫ.....	525
Жусупова Д.Ж., Нургазиева Н.М. БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ КӨРКЕМ ЖАЗУ ДАҒДЫСЫН ЖЕТІЛДІРУ.....	528

Жұматай А.Қ., Куанышбек З.Ә., Хырхынбай Ж. ОҚУ ТӘРБИЕ ПРОЦЕСІНДЕГІ АТА-АНА МЕН ПЕДАГОГТЫҢ РӨЛІ.....	535
Жумамурад Ұ.Т., Нургазиева Н.М. БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ СӨЗДІК ҚОРЫН ДАМУЫ.....	540
Кабилбекова А.Б., Кожажулова Г.К. РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ.....	545
Каримбаева Н.К., Кожажулова Г.К. ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА.....	549
Құралбаева А.Т., Сағалиева Ж.К. БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ СӨЗДІК ҚОРЫН ДАМУЫ.....	552
Konyuchenko E.M., Dinara Kaharman. THE PROBLEM OF CREATIVE HOMEWORK ASSIGNMENTS IN KAZAKHSTAN’S SCHOOL.....	557
Көшкінбай Г. Б., Жиентаева Б.Ж. ПРОЕКТИВТІ ӘДІС ТҮРЛЕРІ.....	563
Кожин Д.Ж., Нургазиева Н.М. БАСТАУЫШ МЕКТЕПТЕ ҰЛТТЫҚ НЕГІЗДЕ БІЛІМ БЕРУДІҢ МҮМКІНДІКТЕРІ.....	568
Колобаева А.Н., Изделеуова А.Б. ВЛИЯНИЕ СПЛОЧЕННОГО СТУДЕНЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА НА ФОРМИРОВАНИЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА.....	573
Khasanova M.A., Beibitova A.S. TRANSLANGUAGING IN KAZAKHSTAN: CELEBRATING MULTILINGUALISM IN EDUCATION.....	578
Қылшабек А.Т., Асқар А.Е., Кожажулова Г.К. ОБОСОБЕННОСТИ ПОПУЛЯРНОСТИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	580
Мальцева А.М., Бейбітова А.С. ПРЕПОДАВАНИЕ ТРУДНЫМ ДЕТЯМ В ШКОЛАХ.....	587
Малікова Л.А., Нургазиева Н.М. ТЫНДАЛЫМ ЖӘНЕ АЙТЫЛЫМ ДАҒДЫЛАРЫ АРҚЫЛЫ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ТІЛІН ДАМУЫ.....	592

Мангубасова А.А., Кожажулова Г.К. КАК УЛУЧШИТЬ НАВЫКИ КОНЦЕНТРАЦИИ У УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ.....	598
Менайдарова А.М., Сагалива Ж.К. 3-СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ҚАЗАҚ ТІЛІ ПӘНІНДЕ МӘТІНМЕН ЖҰМЫСТЫ ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІГІ.....	602
Мордовец А.С., Изделеуова А.Б. ВЛИЯНИЕ СТИЛЕЙ И МОДЕЛЕЙ ОБЩЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА ВЗАИМООТНОШЕНИЯ СО СТУДЕНТАМИ.....	610
Mukhametkan A.B., Beibitova A.S. METHODS OF TEACHING ENGLISH USING MEDIA AND TELEVISION.....	617
Нышамбай Ж.Е., Кожаяева С.К. БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ДҮНИЕТАНЫМНЫҢ ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ҒЫЛЫМИ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ НЕГІЗІ.....	621
Оралбек Ұ.Д., Нургалиева Н.М. ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯНЫҢ НЕГІЗГІ МӘСЕЛЕЛЕРІ.....	625
Сабырбай Б.Е. СТУДЕНТТЕРДЕ ФУНКЦИОНАЛДЫҚ САУАТТЫЛЫҚТЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ ЗАМАНАУИ ӘДІС-ТӘСІЛДЕР.....	629
Сахиева Ә.Б., Сагалиева Ж.К. БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ АУЫЗША ТІЛІН ДАМУ.....	634
Sadykova D.A., Beibitova A.S. METHODS OF MASTERING FOREIGN LANGUAGES AT MULTIFUNCTIONAL SCHOOLS OF KAZAKHSTAN.....	642
Сүйінбек Ұ.П., Қаһарман Д.Н. THE QUALITY OF ASSESMENT REASONS FOR ITS DETERIORATION.....	646
Тасқынбай Ұ.Р., Ахмадиева А.К., Ахмадиева Ж.К. БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫСЫНЫҢ РУХАНИ АДАМГЕРШІЛІК ТӘРБИЕСІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ.....	650
Төкеев Е.	

СТУДЕНТТЕРДІҢ ЭМПАТИЯЛЫҚ ҚАБІЛЕТІН ДАМУ (сахна тілі және актер шеберлігі пәні бойынша).....	653
Тосынбайқызы Д., Жумабаева З. Е. ЖҮСПБЕК АЙМАУЫТОВТЫҢ ӨЗ КЕЗІНДЕ ҚОЛДАНЫСҚА ЕНГІЗГЕН ЗЕРТТЕУ РЕСУРСТАРЫ.....	658
Турехан Ә.Ж., Сағалиева Ж. К БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫН ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС МӘДЕНИЕТІНЕ ТӘРБИЕЛЕУ.....	660
Түзелбаева М.Н., Темірхан М.М., Нургазиева Н.М. СЫНИ ОЙЛАУ ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДА СҰРАҚ ҚОЮДЫҢ ТИІМДІЛІГІ.....	664
Турарова Г.У., Мамбеталина А.С. ОСОБЕННОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ.....	669
Тұрғара С.Қ., Жаңбыр Қ.А., Нургазиева Н.М. ҚАЗАҚ ХАЛҚЫНЫҢ МӘНІН ЖОЙМАС ҚҰНДЫЛЫҚТАРЫ.....	675
Umralina A.G., Beibitova A.S. DIFFERENT COMMUNICATIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES.....	679
Ussenova A.U., Kazhigaliyeva A.B. PROBLEM OF LOW ENGLISH PROFICIENCY LEVEL IN KZ SECONDARY EDUCATION.....	684
Шоқыбай А.С., Сағалиева Ж.К. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК ОСНОВНАЯ ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ.....	687
Шупова Б.М., Изделеуова А.Б. СТИЛИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА.....	694

ЖАЛПЫ ОТЫРЫСТЫҢ БАЯНДАМАЛАРЫ
ДОКЛАДЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ
REPORTS OF THE PLENARY SESSION

ӘОЖ 378.4

ИННОВАЦИЯЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНДА КРЕАТИВТІ
ОЙЛАУ СТИЛІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Нагымжанова Каракат Мукашевна

педагогика ғылымдарының докторы, профессор,
Туран Астана,
Астана, Қазақстан.
nagymzhanova@tau-edu.kz

Қазіргі кезде біздің республикамызда білім берудің жаңа жүйесі жасалып, әлемдік білім беру кеңістігіне енуге бағыт алуда. Бұл педагогика теориясымен оқу-тәрбие үдерісіндегі елеулі өзгерістерге байланысты болып отыр:

- білім берудің парадигмасы өзгерді, білім берудің мазмұны жаңарып, жаңа көзқарас, басқаша қарым-қатынас өзгеше менталитет пайда болуда;
- білім мазмұны жаңа үдерістік біліктермен ақпаратты қабылдау қабілеттерінің дамуымен, ғылымдағы инновациялылық және нарықтық жағдайындағы білім беру бағдарламаларының нақтылануымен байи түсуде;
- ақпараттық дәстүрлі әдістері - ауызша және жазбаша, телефон және радио байланыс - қазіргі заманғы компьютерлік құралдарға ығысып орын беруде;
- тұлғаны тәрбиелеуде, оның жан дүниесінің рухани баюына, азамат тұлға ретінде қалыптасуына көңіл бөлінуде;
- университеттегі инновациялық білім ортасының ұрпақ тәрбиесіндегі бірлігіне ұмтылыс жасалуда;
- қоғамдық біліммен бара-бар педагогикалық технологияның кеңінен қолданылуына және ғылымның рөліне мән берілуде.

Классикалық парадигманың өмірге келуі Я.А.Коменскийдің 16 ғасырдағы «Ұлы дидактика» еңбегінен [1], К.Д.Ушинскийдің [2] 19 ғасырдағы «Человек как предмет воспитания» трактаттарынан бастау алады. Классикалық парадигма білім жүйесін ұрпақтан-ұрпаққа білім, білік дағдыны, ғылым жетістіктерін, адамның қызмет тәсілдерін жеткізуші үдеріс, - деп көрсетеді.

Ізгілік парадигмасы «барлығы адам үшін», «адам байлығы үшін» ұстанымдарына негізделіп, адамның ойлау бейнесін өзгеруге бағытталған. Жаңа білім парадигмасы білім, білік, дағдымен шектелетін білім жүйесін тұлғаның өзін-өзі жүзеге асыру әлеуетімен қамтамасыз ету мақсатындағы құзырлылық тұғырына ауыстыруды болжайды.

Педагогикалық білім беру жүйесін жаңарту мақсатында тұжырымдама жасағанда көп парадигмалық тұғырды пайдалана отырып, ғалымдар негізінен төрт парадигманы бөліп қарастырады: тәлімгердік (оқытушы-білімді тасымалдаушы, беруші, ол студенттің білім алу мақсатын айқындайды, қажетті өзгерістерін жоспарлайды, оларда қалыптасатын қасиеттер сапаларды жобалайды), білімдік (оқытудың лекциялық-семинарлық формасында және білім сапасын тексеруде ауызша емтиханға басты орын беріледі), құралдық-технологиялық (педагог пен студенттің бірлескен әрекетін көп түрлі интеллектуалдық құрылымдар арқылы ұйымдастыру, оқытудың жобалық және зерттеушілік формаларын, тест тапсырмаларын пайдалану, оқытуды ақпараттандыру және компьютерлендіру), әдіснамалық-инновациялық (жинақталған құралдарды біріктіру, білім беруді инновация өндірісі деп түсіндіру, студенттің жеке тұлғасына, оның мәдени дамуына, тұлғалық және кәсіби дамуына қажет әрбір студентке мәнді болып табылатын оқыту формалары мен әдістерін енгізу). Демек, педагогикалық білім беру жеке тұлғалық парадигманы өзектендіруде. Тұлғалық парадигма - бұл бір-бірімен тығыз байланысқан идеялар, түсініктер және әрекет тәсілдері арқылы тұлғаны әлеуметтендіру үдерісін қамтамасыз ететін педагогикалық қызметтің әдіснамалық бағыты. Жеке-тұлғалық парадигманың мәні оның студенттің қызығушылығы мен қажеттігін қанағаттандыруы, оның өзіне тән тұлғалық сапалары арқылы өзіндік даму траекториясын анықтауы, педагог пен оқушы арасындағы субъектілік қарым-қатынасты орнатуға студенттердің өзін-өзі тануы мен әлеуметтенуіне бағытталуы арқылы іске асады.

XX ғасыр аяғында білім берудегі жағдайды өзгерту үшін білім берудің ізгілендірудің мегатенденциясы жүзеге асырыла бастады. Ол технократиялықтан ізгілікті білімге көшуге және жалпы адами құндылықтарды бекітуге бағытталған.

Ізгілендіру тәрбиесі негізгі екі мақсатты шешуді көздейді:

а) жүйе құрылымын жетілдіру, ішкі және сыртқы байланыстарды адам білімінің мақсаттарына сәйкес бола алатын, тәрбиеленушінің рухани, физикалық қажеттіліктерін қанағаттандыруға және дамытуға бағыттау;

б) жүйенің барлық компоненттерін адамның әлеуметтілігін, әрекеттегі, қарым- қатынастағы, байланыстағы адамилығын қалыптастыруға бағдарлау.

Сөйтіп, қазіргі білім беру парадигмасы мамандарды өздігінен кәсіби білім, білік, дағдыны меңгеруге, нақты өмірге бейімделу дағдысына, яғни, ашық, оңтайлы және икемді болуға бағыттайды. Қазіргі білім берудің девизи - «бүкіл өмірге білім емес, «бүкіл өмір бойы білім беру».

Дамытатын сапаларға ақпараттық жұмыс ерекшеліктеріне негізделетін парасаттылық әрекеттің алуан түрлеріне қабілеттілік жатады. Бұл блок ақпаратты сыртқы әлемнен алу, оны орталық өңдеу және әрекет сипатына байланысты түрлі формада жеткізуді басқарады. Жоғары оқу орнының білім

беруі білімдіктен тұлғалық парадигмаға көшуі студент алдына өзін тұлға ретінде көрсетуін болжайды: өзінің сөздері мен мінез-құлқына, істеріне жауап беру, шешім қабылдау, өзіндік, іштей еркін, креативтік бастама көтере алатын, өз бойын игерген, өмірлік мағына мен принциптерді таңдай алу және т.б.

Инновациялық білім беру ортасында студенттердің педагогикалық креативтіктерін қалыптастырубұрын да білім берудің мақсатты бағыты ретінде бөліп көрсетілген болатын. Бірақ, мұндай мақсат білім беру жүйесі аталған мақсатты қай бағытта, қалай жүзеге асыру болатынын білмегендіктен қол жеткізбеді. Бүгінгі таңда өткеннің қателігін біліп қана қою аз. Қандай бағытта жүру керектігін түсіну мен саналы аңғару маңызды. Негізгі жүзеге асыру ұстанымы төмендегідей болатын инновациялық педагогикалық креативті білім беру шешім болып табылды:

- педагогикалық креативтікке дайындық;
- кең мағынада техноумақ элементтерін жобалаудан әрекетті жобалауға көшу;
- шешімдердің көп өлшемділігі, басқаша ойлауға шыдамдылыққа, яғни толеранттылық пен өз әрекетіне адамгершілік жауапкершілікке негізделген дүниетанымды қалыптастыру;
- жалпыланған білім жүйесін қалыптастырумақсатымен пәнаралық байланысты жүзеге асыру;
- ойлау полихроматикалығы мен интеллектісінің әрекет «бинокулярлығын» қалыптастыру.

Жаңа білім беру парадигмасы студенттердің руханилық пен креативтігін қалыптастыруға бағытталған. Мұнда білім беру тәжірибесінің басты мақсаты табиғат пен қоғамның заңдарын оқыту ғана емес, «адам-табиғат-қоғам» жүйесінде әлемді шығармашылық түрлендіру мен қарым-қатынас үйлесімділігінің ізгіліктілік әдіснамасын әрекеттік меңгеруге көмек те болады. Мұндай міндетті адамның креативтік әлеуетін сақтау мен қалыптастырубасты мақсат болатын инновациялық білім беру ғана жүзеге асыра алады. Білім берудің жаңа парадигмасының жүзеге асуы тұлғалық-бағдарлы оқытумен және кәсіби тұлға, яғни жаңа формация маманын қалыптастыруда құзыреттілік тұрғысындағы амалға көшуді бейнелейді.

Білім беруді жаңартудеп біліми жүйелердің барлық буындарын және біліми іс-әрекеттің барлық саласын қазіргі өмір талабына сәйкес отандық білімнің жақсы дәстүрлерін сақтай және оларды тарата отырып кешенді, жан-жақты жаңарту түсініледі. Бұл сондай-ақ білім жүйесіндегі қағидаларды түбірімен қайта қарау, біліми іс-әрекеттің мазмұнындағы, технологиясындағы, ұйымдастыруындағы кең көлемдегі өзгерістер және қорытындысында біліми дүниетанымдағы терең жаңартулар болып табылады.

Білім беру саласындағы үдерістерді нақтылау үшін педагогикалық парадигмаларды қарастыратын болсақ, әлемдік қондырғы туралы идеялар мен теориялардың ауқымдылығымен ғаламдылығына байланысты парадигмалардың бірнеше түрлері бар: жалпы ғылыми, жекеше, локальдық.

Жалпы ғылыми парадигма білім аумағы әрекет түрі елге қарамастан

бүкіл ғылыми қоғамдастықпен қоғамдық сана мойындаған көзқарасты көрсетеді.

- 1 Табиғи - педагогикалық парадигма;
- 2 Репродуктивті педагогикалық парадигма;
- 3 Креативті педагогикалық парадигма;

1 Табиғи - педагогикалық парадигма ересектерге еліктеуге негізделген табиғи ойындары енетін, әлемді тұтас қабылдағанда отбасымен алғашқы қауымдық қоғамда стихиялық тәрбиелеу жатады.

2 Репродуктивті-педагогикалық парадигма. Тәрбиелеу мен білім беру мазмұнына тәрбиелік пен білім беру өлшемдеріне қойылатын жалпы қабылданған талаптарды қабылдау. Адамның космо-био-әлеуметтік зат ретіндегі сапасы әрі қарай жүзеге асырылады.

3. Креативті-педагогикалық парадигма. Адамзаттық (ізгілік) өлшемдері бойынша білім беру модельдері қайта қарастыру табиғатпен өзара әрекет түріне күштемейтін өзара әрекетке ұмтылу және адам-адам жүйесіндегі көріністері шешіледі.

Студенттерге стихиялық ықпал ету, яғни қоғамда өмір сүру жағдайы мен әрекетін сонымен қатар, табиғи факторлар әсіресе адамның технологиялық әрекетінен туындаған «табиғи педагогиканың» көрінуі. Стихиялық ықпал негізінде қоғамда қабылданған стереотиптер жататын құндылық бағдарлар және мотивациялармен анықталады. Парадигманың ауысу мерзімінде жаңа идеяларды қалыптастыруға және білімнің түрлі аумағынан мәліметтерді жинақтауды жүзеге асыруға қабілетті ғалымдарға деген қажеттілік туындайды. Жаңа технологияларды енгізу неғұрлым жетілдірілген психология-педагогикалық парадигмаларды қабылдамау мүмкін емес.

Дербес парадигмалар білімнің түрлі салаларының теориялық базасын құрайды. Қазіргі кезде білім беру жүйесінде білім беру мазмұны мен оқыту мәні енетін оқытудың үш дербес педагогикалық парадигмалары анықталған: ғылыми-технократиялық; ізгілік; изотерикалық. Аталған парадигмалар (мәселені қою моделімен оларды шешу) қоғамдық өмірге, ғылым мен техниканың даму деңгейімен бағытына, мәдени және адамгершілік құндылықтар, индивид пен қоғамның рухани адамгершілік қалыптасуына түрлі деңгейде ықпал етеді.

XX ғасырдың екінші жартысында өзіндік даму заңдарын білмей тұрып басқару «адам-технология-орта» жүйесіндегі өзара қарым-қатынаспен өзара әрекеттің жақсы тәсілі еместігін түсінді. Бұл мезгілде күрделі ашық жүйелердің тууы мен өзіндік дамуы туралы ғалым - синергетика белсенді дамыды. Бұған білім беру жүйесі де жатады.

Е.Е.Щербакова [3, б.132] оқытудың педагогикалық парадигмаларының қатынасын ұсынады. Жалпы ғылыми парадигма анықтаушы болғанымен, барлық парадигмалар бір-бірімен үздіксіз байланыста.

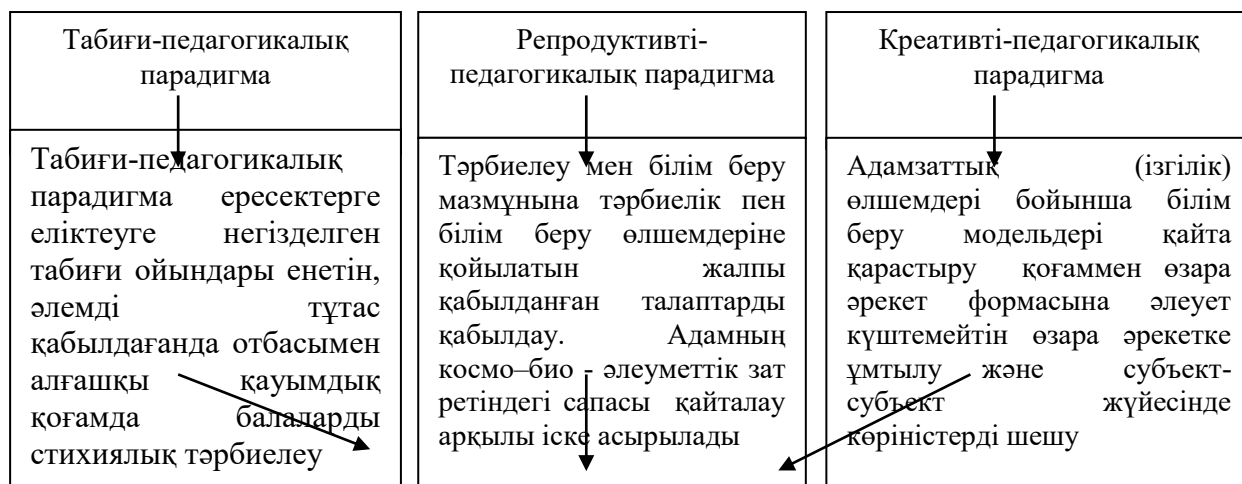
Оқу үдерісін жобалауда креативтік қалыптастырушы білім беруді жүзеге асыру үшін (мақсаты, мазмұнынан бастап жүзеге асыру технологиясына дейін) педагог заманауи кезеңде (жүйелілік, тұлғалық-бағдарлы, әрекеттік, субъектілік, құзыреттілік, синергетикалық) және өзінің

креативтік әрекеті студенттердің креативтік әрекетімен үздіксіз байланыста шығармашыл, инновациялық, педагогикалық әрекеттің қағидалары және әдістері мен жүзеге асатынын терең түсінеді. Осыны енгізетін кәсіби оқытуды талап етеді. Е.Е.Щербакова жалпы ғылыми парадигма білім аумағы әрекет бүкіл ғылыми қоғамдастықпен қоғамдық сана мойындаған көзқарасты көрсетеді. Осы пікірге сәйкес, жоғары оқу орындары студенттерінің парадигмалары анықталды (сурет 1).

Студенттерге стихиялық ықпал ету, яғни қоғам өмір сүру жағдайы мен әрекетін, сонымен қатар табиғи факторлар, әсіресе адамның технологиялық әрекетінен туындаған «Табиғи педагогиканың» көрінуі. Стихиялық ықпал негізінде қоғам қабылданған стереотиптер жататын құндылық бағалар және мотивациялармен анықталады.

Академик М.К.Тутушкина жетекшілік ететін авторлар ұжымы «қазіргі кезде жалпы практикалық педагогика (педагогикалық шындық) әлі де репродуктивті-педагогикалық парадигма сатысында болып табылады, бірақ креативті-педагогикалық сатыдағы өту беталысы байқалады, бұл жоғары білім беруде әсіресе студенттердің ғылыми әрекеттері үдерісінде жүзеге бөлшектеп асырылады», - деген тұжырым жасайды [5].

Ғылыми фактілер жалпы мойындалған теориялар көмегімен түсіндіру мүмкін болмаған сәттен бастап парадигманың ауысуы басталады. Ескірген білім, ғылымның жаңа болжамының дамуын тежейді және біртіндеп тарихи фактілер қатарына өтеді. Жаңа парадигманы бекіту үшін белгілі бір уақыт қажет, парадигма бір сәтте ауыспайды. Ғалымдар көбіне өздерінің тұрақталған көзқарастарынан бас тартқылары келмейді, жаңа бұрынғы көзқарастардың ақпараттарына қарсы келеді. А.П. Валицкая парадигманың ауысуы - қоғамның дамуына табысты ықпал етуге мүмкіндік беретін қоғамдық үдерістің маңызды шарты деп қабылдайды [6].



Қазақстан Республикасының жоғары білім беру жүйесіндегі дидактикалық жаңа енгізулер:

- жоғары білім беру теориясының дамуы;
- жоғары білім беру мазмұны мен стандартын жасау және енгізу;
- оқулықтар мен оқу-әдістемелік кешендерді жасау және енгізу;
- инновациялық оқыту;

Қорытынды:

Білім берудің қалыптастырылатын жаңа парадигмасы ХХІ ғасыр педагог креативтігін өзектендіреді

Парадигманың ауысу мерзімінде жаңа идеяларды қалыптастыруға және білімнің түрлі аумағынан мәліметтерді жинақтауды жүзеге асыруға қабілетті ғалымдарға деген қажеттілік туындайды. Жаңа педагогикалық технологияларды енгізуде неғұрлым жетілдірілген психология-педагогикалық парадигмаларды қабылдамау мүмкін емес.

М.М.Зиновкина креативті педагогикалық жүйенің негізгі педагогикалық идеялары мен қағидаларын блоктар түрінде қарастырады:

1. Білім беруді ізгілендіру мен демократияландыру.
2. Тұлға және оқу тобының ұжымы.
3. Креативтік ойлау жүйесін қалыптастыру.

Педагогикалық креативті жүйе қарастырады:

- білім беру мазмұнына креативтік әдіснамасы бойынша курс енгізу;
- креативтік әрекет қозғалысындағы оқыту мен бақылау үдерісінде «Оқыта отырып, өзіміз оқимыз» қағидасын қолдану;
- кәсіби қызығушылығын қалыптастыру.

Адам тұлғасы жеткілікті толық деңгейде жеке тұлға қасиеттерімен ішінара қиылысатын көп мінездемелік сипаттамалармен сипаттала алу мүмкіндігі бар екендігі белгілі. Белгілі кәсіби іс-әрекет түріне қатысты алына отырып, қасиеттер болжамды нәтижеге әсер ету дәрежесіне қарай, яғни кәсіби мәнділігіне байланысты бөлінеді. Сондықтан да зерттеуімізде университеттің инновациялық білім беру ортасында студенттердің педагогикалық креативтігін қалыптастырудың жағдайындағы маман-педагог моделінің базалық қасиеттері ретінде психологиялық-педагогикалық негіздері ұстанымы жағынан үш блокқа қатысты қарастырамыз.

Бірінші блок- университеттің инновациялық білім беру ортасында студенттердің креативтігін қалыптастыру жағдайында педагогикалық іс-әрекетке деген креативтік бейімділігі.

Екінші блок-университеттің оқу-тәрбие үдерісінде инновациялық технологияларды қолдануға маманның дайындығы.

Үшінші блок-университеттің инновациялық білім беру ортасында технологияларды қолдана отырып, студенттердің педагогикалық қарым-қатынасқа енуі.

Бірінші блок (танымдылық бейімділік) педагогикалық іс-әрекетті жобалау және модельдеудің қазіргі амалдары туралы білімдерді қамтиды. Олар: кәсіби-педагогикалық іс-әрекетте қолданылатын инновациялар туралы, математикалық модель жасақтауға және психологиялық-педагогикалық эксперимент қорытындысын өңдеуге қажетті математикалық құралдар, білімді бақылаудың бейінді әдістері; ақыл-ой қабілеттері (интеллект, логика, есте сақтау, тәжірибе, назар аудару білу қабілеті және т.б.) педагогикалық қабілеттер, техникалық қабілеттер, өзіндік қасиеттер, ынта. Яғни, тұлғаның педагогикалық креативтігін, белсенділігін шығармашылық, инициатива, жауапкершілік, ғылыми ізденіс мен педагогикалық және креативтік қабілеттердің қалыпты деңгейі межелерінің тұрақты бірлігін болжаймыз.

Оқытушы іс-әрекеті инновациялық білім беру ортасы үдерісімен байланысты болғандықтан, тұлғаға қойылатын психологиялық-педагогикалық талаптар тұлғаның педагогикалық қабілеттері жиынтығын да кірістіруі қажет. Осы мәселемен байланысты ғылыми еңбектерді талдау негізінде басты педагогикалық қабілеттер есебінде: дидактикалық, ғылыми-зерттеушілік, педагогикалық елестету алынады. Осыған сәйкес педагогикалық қабілеттер келесі мазмұнға ие:

- дидактикалық қабілеттер университеттік оқытудың мақсаты мен нәтижесін жобалау, қойылған мақсатқа жетудің негізгі бағытын анықтау, студенттердің жеке ерекшеліктеріне сәйкес оқу материалын бейімдеу және оны белгілі формада меңгертуді ұсынудың әдістерін, құралдарын; студенттердің өзіндік жұмыстарын ұйымдастыру қабілеті; студенттердің креативтік белсенділігін дамыта отырып, оны керекті бағытқа бағыттай білу және нәтижесін өлшей білу қабілеті.

- ғылыми-зерттеушілік қабілеттер студенттерге қажетті білім, білік және дағды деңгейін қамтамасыз ететін оңтайлы компьютерлік бағдарламаларды жобалауда, сондай-ақ ақпараттық технологиялардың кірістірілуін ескере отырып, педагогикалық үдеріс компоненттері арасындағы ішкі және сыртқы байланыстарды айқындап білу қабілеті; тәжірибелік-эксперименттік зерттеу жұмысын жүргізу.

Бүгінгі таңда қажетті талаптардың бірі - студенттің креативтік ойлауға бейімділігі мен оның арнайы қабілеттерінің дамуын қарастыру болып табылады. Жүргізілген зерттеулерге негізделе отырып, маман-педагогтердің кәсіби іс-әрекеттерінің креативтік ынтасы саласындағы компоненттік құрамын былайша көрсетуге болады:

1. Кең әлеуметтік ынта. Оны келесі ынталық бағдарлар құрайды:

а) әрбір мәдениетті адам еңбек құралы есебінде қазіргі ақпараттық технологияларды қолдана білуі тиіс;

ә) қазіргі инновациялық технологияларды қолдана білу әріптестер және студенттер тарапынан мойындатуға мүмкіндік береді;

б) қазіргі педагогикалық технологияларды кәсіби іс-әрекетке ендіру елеулі табыстарға жетуге көмектеседі. Ол жұмыс сапасына әсер етеді және сәйкесті құзыреттілігінің артуына мүмкіндік береді.

2. Тұлғаның интеллектуалдық-креативтік дамуымен байланысты ынта. Оны келесі ынталық бағдарды қосарлау есебінен жүзеге асырылады:

а) университеттік білім берудегі инновациялық білім беру ортасында технологияларды меңгеру студенттердің ғылыми-зерттеу ізденістерінің креативтік іс-әрекетпен қамсыздандырылуын күшейтеді;

ә) университеттік білім беру жүйесінде инновациялық технологиялар арқылы ғылыми ақпаратқа қол жеткізу мүмкіндігі өз инновацияларын жалпылауға, талдауға және рәсімдеуге көмектеседі;

б) ғалымдардың жоғары оқу орны оқытушыларымен бірлесе отырып және олардың басшылығымен эксперименттік жобаларға, сондай-ақ дамып келе жатқан қашықтықтан оқыту жүйесіне қатысуға мүмкіндік береді.

Екінші блок (кәсіби дайындық) студенттердің педагогикалық креативтігін әлеуметтік мәнді бағыттылығын, педагогикалық іс-әрекеттің жаңа түрлеріне қажеттігін, өзін-өзі жетілдіру қажеттілігін құрайды.

Үшінші блок - бұл ұйымдастырушылық қабілеттер, коммуникативті қабілеттер, іс-әрекеттің дербес стилі және қажетті біліктер мен дағдылар.

Креативтікті зерттеуде өткізілген талдау жалпы заңдылықтар мен кәсіптік андрагогикада өткізу ерекшеліктерін табуға мүмкіндік береді. Креативті тұлғаның жеке интеллектуалдық-эвристикалық сапасы ретінде рационалистік түсінуден ерекшелігі креативтікті жүйелі, бағалы тұлғалық, көп деңгейлі білім беруден бастау алады. Креативтік адамның рухани және тұлғаның шығармашылық өзіндік даму шартының ажырамас бөлігі болатын бағалы, тұлғалық саналы категориясы. Ол оның өзіндік көкейтестілігінің айтарлықтай қоры болып табылады.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

- 1 Коменский Я.А. Великая дидактика //Избранные педагогические сочинения. -М., 1982. -Т1. - 356 с.
- 2 Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: сочинения в 11 т. -М., 1952. – Т.2. - 348 с.
- 3 Щербакова Е.Е. Формирование педагогической креативности студентов вуза в условиях профессиональной подготовки. дис. ... доктора пед. наук.- Нижний Новгород, 2000. - 223 с.
- 4 Щербакова Е.Е. Креативные технологии / Учебное пособие/.- Н.Н. ГХИ. НИГАСУ, 2003.-38 с.
- 5 Тутушкина М.К. Практическая психология для преподавателей. - М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1997. - 382 с.
- 6 Валицкая А.П. Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика. - 1997. – №3. - С.15-19.
- 7 Дронова Т.В Формирование интегрально-креативного стиля мышления будущих педагогов в образовательном процессе вуза Учебное пособие/.- Воронеж, 2010.-338 с.
8. Hershkowitz, R., Tabach, M., and Dreyfus, T. 2017. Creative reasoning and shifts of knowledge in the mathematics classroom. *ZDM* 49(1): 25-36. DOI: 10.1007/s11858-016-0816-6.
9. Horton, A., Henriksen, D., Mishra, P., Seals, C., Shack, K., and Marcotte, C. 2019. Creativity and the urban teacher: a STEM-related professional development program. In: C.A. Mullen (Ed.), *Creativity Under Duress in Education? Resistive Theories, Practices, and Actions* (pp. 289-311). Cham: Springer International Publishing. DOI: 10.1007/978-3-319-90272-2_16.Publishing. DOI: 10.1007/978-3-319-96725-7_3.
10. Liu, H.-Y., and Wang, I.-T. 2019. Creative teaching behaviors of health care school teachers in Taiwan: mediating and moderating effects. *BMC Medical Education* 19(1), 186. DOI: 10.1186/s12909-019-1641-8. <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-019-1641-8>

МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗа

Мусихина Елена Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент

ТОО «Университет Международного Бизнеса»

Алматы, Казахстан

yelena.musikhina.67@mail.ru

Кошербаева Газиза Нуралиевна,

кандидат педагогических наук, доцент

ТОО «Университет Международного Бизнеса»

Алматы, Казахстан

nurasi@mail.ru

Образование вошло в число основных государственных приоритетов многих стран мира. Большинство из них сегодня приступили к радикальным изменениям для создания гибкой мобильной системы высшего образования, отвечающей новым требованиям в условиях глобальной конкуренции.

При этом главную цель - повышение адаптационного потенциала вузов и программ подготовки молодых специалистов на современном общественном этапе планируется достичь через цифровизацию и благодаря сохранению духовной самобытности личности.

Стремительное изменение общественных требований к специалисту, выпускнику высшего профессионального образования, как показывает анализ исследований в данной области, требует изменений и в подготовке студентов в системе высшего образования.

Представим модели развития высшего профессионального образования на основе компетентностного подхода.

В 60-е г.г. 20 века Д. МакГрегор обосновал две модели профессиональной деятельности, обозначив их модель X и модель Y.

В модели X специалист предстает простым исполнителем регламентированной деятельности, строго иерархического подчинения. Организация труда предусматривает строгий контроль. Инициатива и ответственность не востребованы.

Модель Y предусматривает предоставление специалисту самостоятельности и ответственности при снижении уровня контроля. Организация труда - гибкая, руководители выполняют функции наставников, консультантов. Материальное вознаграждение - не решающий стимул профессиональной активности.

В 70-е г.г. 20 века А. Маслоу обосновал новую модель профессиональной деятельности - модель Z, выделив ее смыслообразующие положения:

- стремление к самореализации, что стимулирует выдвижение инновационных предложений и освоение принципиально нового;

- максимальная ответственность, что обеспечивает возможность отказа от постоянного контроля;
- утверждение корпоративной культуры, сотрудничества, чувства сопричастности и лояльности;
- сочетание индивидуального стиля деятельности и командной работы;
- стремление к нововведениям.

Этим трем моделям профессиональной деятельности соответствуют следующие модели профессиональной подготовки:

- адаптационная, ориентированная на подготовку специалиста выполнять конкретные профессиональные функции;
- профессионального развития, нацеленная на подготовку социально и профессионально активного специалиста, способного принимать решения и нести ответственность за выполняемую работу;
- динамической профессиональности, ориентированная на подготовку специалиста, способного выполнять широкий радиус социально-профессиональных функций, обладающего «универсальными» способностями - профессиональными компетенциями.

Необходимо отметить, что материалы, посвященные модернизации образования, ориентированы на компетентностный подход как одно из важных концептуальных положений обновления содержания образования. Ссылаясь на мировую образовательную практику, авторы стратегии модернизации утверждают, что понятие «компетенции» выступают в качестве центрального, так как обладает интегративной природой, объединяет академические знания, навыки и интеллектуальные составляющие образования [1].

Следовательно, в процессе выполнения трудовых функций происходит «сращивание» личностных и профессиональных качеств, что дает основание для определения личностно-профессионального единства, о том, что в профессии психолога личностные и профессиональные качества не существуют отдельно друг от друга [1].

Концепт «Профессиональная компетентность» определен нами как результативно-целевой процесс в системе качества человека, представленный психологическими образованиями: мотивацией, сознанием и самосознанием, идентичностью, оказывающий активное воздействие на личностное и профессиональное развитие, представленный системой конструкторов профессиональной деятельности и интегративными личностными характеристиками - профессиональными конструктами личности, сформированных посредством введения психолого-педагогических условий в систему высшего образования.

Основываясь на исследованиях выдающихся ученых психологов и педагогов, была разработана уровневая модель формирования профессиональной компетентности в системе высшего образования.

Для детального понимания уровневой модели существует необходимость разграничить понятия «формирование» и «сформированность». Анализ научных источников явился основанием для предположения, что «формирование» следует понимать, как «зону

ближайшего развития» личности студента, а «сформированность», как актуальную зону развития.

Уровневая модель, определяет поэтапность формирования личности студента как специалиста в системе высшего учебного заведения, что является требованием современного общества.

На каждом отдельном уровне у студента формируются качественные и интериоризированные психологические образования:

- учебно-профессиональная и профессиональная мотивация;
- учебно-профессиональное и профессиональное сознание и самосознание;
- учебно-профессиональная и профессиональная идентичность.

В модели стадии представлены годами обучения (1 курс-4 курс).

Периоды адаптации, интенсификации, профессионального становления, представляют динамику вхождения студентов в процесс обучения профессии и личностно-профессиональной активности в высшем учебном заведении.

На начальном этапе обучения (1 курс) в период адаптации, происходит формирование базовых компетенций. А.В.Хуторским перечень базовых компетенций определен на основе главных целей общего и профессионального образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности студентов, позволяющих ему овладеть социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе. Период адаптации является подготовительным (пропедевтическим) к формированию профессиональной компетентности [2].

С данных позиций базовыми являются следующие компетенции:

1. Общекультурные компетенции. Студент должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности в вопросах общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основ жизни человека и человечества, культурологических основ семейных. Социальных, общественных явлений и традиций, бытовой и культурно-досуговой сфере, а также опыт освоения научной картины мира.

2. Учебно-познавательные компетенции. Это совокупность компетенций, студента в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотношенной с реальными познавательными объектами. Сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности.

3. Ценностно-смысловые компетенции. Это компетенции в сфере мировоззрения, связанные с ценностными ориентирами студента, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения

4. Информационные компетенции. При помощи реальных объектов и информационных технологий формируются умения самостоятельно искать,

анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать её.

5. Компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки.

В период адаптации (1 курс) формируются такие психологические образования, как учебно-профессиональная и профессиональная мотивация, что способствует профессиональному самоопределению первокурсников в выбранной профессии.

Мотивация организует целостное поведение студента, повышает учебно-профессиональную активность, значительно влияет на формирование цели и выбор путей ее достижения. Таким образом, мотивация оказывает существенное влияние на весь процесс генезиса психологической системы деятельности студента.

Учебная мотивация складывается из оценки студентами различных аспектов учебного процесса, его содержания, форм и способов организации с точки зрения их личных, индивидуальных потребностей и целей, которые, могут совпадать либо не совпадать полностью или частично с целями обучения. Учебная мотивация впоследствии трансформируется в профессиональную мотивацию и поэтому по степени её сформированности можно судить о психологической готовности к профессиональной деятельности.

На основном этапе учебно-профессионального обучения в системе высшего образования (2-3 курс), в период интенсификации формируется профессиональная компетентность студентов.

Исследования способствовали определению структурных компонентов профессиональной компетентности, представленные конструктами профессиональной деятельности и интегративными профессиональными конструктами личности.

Анализ исследований в данной области показал, что основой профессиональной компетентности является учебно-профессиональная компетентность. Учебно-профессиональная компетентность - это заданные требования к образовательной подготовке выпускников, представленные совокупностью интегративных профессиональных качеств личности и конструктов профессиональной деятельности посредством единиц учебной программы и созданием развивающей среды.

Конструкты профессиональной деятельности - это практико-ориентированное направление деятельности психолога, ориентированное на решение актуальных психологических проблем конкретной личности, группы лиц.

Профессиональные конструкты деятельности - это, прежде всего, решение актуальных психологических проблем конкретного человека, группы лиц или общества в целом, т.е. практическая деятельность.

Анализ различных подходов и толкований смыслообразующих конструктов компетентностного подхода способствовал определению еще одного конструкта обновления образования: учебно-познавательных и

социально-профессиональных качеств - экстрафункциональных качеств, определяющих продуктивность учебной, учебно-профессиональной и социально-профессиональной деятельности.

На этапе интенсификации происходит формирование профессионального сознания и самосознания.

Основной критерий развития профессионального самосознания - это осознание обучающимся себя субъектом будущей профессиональной деятельности, формирование представлений о себе как о субъекте профессионального развития. Механизм формирования такой позиции обусловлен активизацией процессов самопознания, самооценивания, саморазвития. Формирование и активизация этих составляющих является важным фактором самореализации личности в процессе освоения конкретной профессии [3].

Определяя структурные компоненты профессионального самосознания, мы берем за основу те характеристики, которые как таковые рассматривает Е.А. Климов. Таким образом, содержание профессионального самосознания составляют следующие компоненты: формирование представлений о профессии, представлений о профессиональных эталонах, формирование отношения к себе как профессионалу, усвоение норм профессионального поведения, формирование профессиональной позиции.

Самосознание студента осуществляется на трех уровнях: это отражение субъекта в системе его органической активности, в системе его коллективной предметной деятельности и детерминированных его отношениях и в системе его личностного развития, связанного с множественностью его деятельностей [4].

На третьем этапе (4 курс), в период начала профессионального становления у студентов формируются психологические образования - учебно-профессиональная и профессиональная идентичность, а психологическая компетентность сформирована в период интенсификации. В период начала профессионального становления психологическая компетентность будет только совершенствоваться.

В период учебно-профессиональной подготовки становление профессиональной идентичности студента испытывает два воздействия: организующее и активизирующее, что соответствует двум задачам познавательным (учебным) и личностным. Организующее воздействие необратимо, тогда как активизирующее связано с изменениями («значимости для меня») уровня функционирования и может носить обратимый характер. Студент соотносит себя с множеством социальных условий, форм и структур жизни (прежде всего, профессиональных), ее явных и скрытых принципов и механизмов, определяя свою «траекторию движения в них» [4].

Профидентичность в модели представлена через три составляющие, которые в «Я-концепции» часто определяют, как совокупность установок «на себя».

1) Когнитивная составляющая установки (профессиональные знания и профессиональные убеждения).

2) Эмоциональная составляющая (эмоционально-оценочное отношение к профессиональным убеждениям и знаниям, к самому себе как «деятелю»).

3) Поведенческая составляющая (характер, который может выражаться в поведении через поступок). Иными словами, образ «Я-профессионал» - это не только констатация, описание черт своей личности, но и вся совокупность оценочных характеристик и связанных с ними поведенческих проявлений.

Непременными условиями достижения профессиональной идентичности являются социальная практика взаимодействия с другими и с собой, личностное включение студента в освоение профессиональной деятельности, профессиональный опыт самостоятельной деятельности студента в процессе обучения.

Итак, внедрение уровневой авторской модели формирования профессиональной компетентности студентов в систему вуза, согласно лонгитюдного исследования, позволяет осуществлять качественный переход на компетентностную модель, что обеспечивает интегральный результат подготовки выпускника.

Использование уровневой модели в системе высшего образования с учетом формирования профессиональных и личностных компетенции студента, предоставляет реальную возможность сопоставления и совместимости результатов высшего образования с европейскими образовательными стандартами.

Список использованных источников:

1.Зеер Э.Ф. Психология профессий. Учебное пособие для студентов вузов. - 5-е изд.перер., доп. -М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2008. - 336 с.

2.Безюлева Г.В. психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов/Г.В. Безюлева: монография. - М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. - 320с.

3.Акбиева З.С. Психология карьеры и профессионально-релевантное поведение специалиста /З.С. Акбиева, О.П. Терновская, Л.Б. Шнейдер. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008. - 328 с. - (Серия «Библиотека психолога»)

4. Климов Е.А. Психология профессионала/Е.А.Климов. - М.: ИН-т практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК»,1996. - 400 с.

УДК 159.9:159.942.

MEASURING INTRINSIC WORK MOTIVATION

Reinis Lazda

Mg.Psych., docent

Alberta College, Rīga, Latvia

Intrinsic work motivation is a complex construct that has been studied extensively in the field of organizational psychology. Seemingly a narrow topic, the investigation of human motivation has significant implications for our understanding of human mind, its overall function and decision-making processes. The 1950s was a turning moment in the study of human motivation, as it became widely accepted that psychological needs played a crucial role in shaping human behavior [1]. As a result, researchers developed a range of novel approaches and theories aimed at uncovering the complexities of human motivation that are often related to work and employment contexts. Consequently, the center of research on human motivation has been either within or closely related to the field of work and organizational psychology.

Today, a growing body of literature is dedicated to exploring the nuances of intrinsic work motivation, its antecedents, and its consequences. Researchers have proposed a variety of models to explain the underlying processes involved in intrinsic motivation, including the Self-Determination Theory[2], and Goal-Setting theory[3]. These theories have shed light on the role of factors such as autonomy, competence, and relatedness in motivating individuals to engage in work-related tasks and achieve their goals.

Moreover, research has also highlighted the significance of intrinsic motivation for organizational outcomes such as job satisfaction, organizational commitment, and performance. Intrinsic motivation has been shown to be a critical driver of job satisfaction, as individuals who experience a sense of fulfillment and enjoyment in their work tend to be more satisfied with their jobs. Similarly, employees who are intrinsically motivated tend to exhibit greater levels of organizational commitment, which is linked to lower turnover rates and greater productivity [4].

One of the cornerstones in understanding intrinsic motivation has been the Self-Determination Theory which explains how intrinsic motivation is related to human behavior and how it can be fostered in the workplace [5]. SDT lists intrinsic motivation as one of its key concepts and defines it as a natural tendency of people to engage in activities that are interesting, enjoyable, and personally fulfilling, without external rewards or pressure. Intrinsic motivation is fueled by a sense of curiosity, challenge, and personal growth, and it is associated with higher levels of creativity, persistence, and well-being. According to the SDT, intrinsic motivation is supported when people have a sense of autonomy, competence, and relatedness in the activities they engage in. For example, when people are given opportunities to choose what they work on, are provided with feedback that supports their growth and learning, and feel a sense of connection and belonging with others involved in the activity, they are more likely to experience intrinsic motivation.

As a contrast, SDT also defines extrinsic motivation - a drive to engage in an activity in order to obtain some external reward or to avoid some negative consequence. It can be further broken down into two subcategories: external regulation (engagement in an activity primarily to obtain some external reward or to avoid some negative consequence), and introjected regulation (engagement in an

activity due to pressure or guilt from some internalized sense of obligation or expectation). The third important aspect of motivation, according to SDT, is amotivation - a state where any motivation or drive to engage in an activity is absent. This can occur when an individual feels that the activity is pointless or unimportant, or when they feel that they lack the necessary skills or resources to engage in the activity effectively.

The Self-Determination Theory has inspired several popular psychological measurements of intrinsic work motivation. One of the oldest is the Intrinsic Motivation Inventory (IMI), that consists of 45 items organized in 7 subscales (4 or 5 subscales in some versions), including interest/enjoyment, perceived competence, effort/importance, pressure/tension, perceived choice, value/usefulness, and relatedness[6, 7].The interest/enjoyment subscale assesses the degree to which the individual found the activity interesting, enjoyable, and personally satisfying. The perceived competence subscale assesses the degree to which the individual felt effective and competent in performing the activity. The effort/importance subscale assesses the degree to which the individual invested effort and valued the activity. The perceived choice subscale assesses the degree to which the individual felt that they had a choice in participating in the activity. Finally, the pressure/tension subscale assesses the degree to which the individual felt pressured or anxious during the activity.

A more recent development in the field of intrinsic motivation is Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale (WEIMS),an 18-item measure which measures intrinsic motivation with one of its 5 subscales, the others being identified regulation, introjected regulation, external regulation, and amotivation.The scale has demonstrated good psychometric properties, including high internal consistency and construct validity [8].

A more contemporary perspective on the theoretical framework of human work motivation acknowledges that distinguishing between different modes of motivation may be oversimplified and may not provide a comprehensive understanding of the underlying psychological processes[9]. While the concept of intrinsic motivation is widely recognized, the validity of extrinsic motivation and amotivation as distinct constructs can be questioned. The ease of using these concepts does not necessarily translate into their ability to accurately depict the complex processes of the human mind. As an illustration, utilizing salary as a means to enhance extrinsic motivation may indirectly trigger the same psychological mechanisms as those associated with intrinsic motivation. Conversely, intrinsic motivation rarely involves obtaining something that is immediately beneficial. Instead, it entails a cognitive process whereby individuals assess the potential outcomes of their actions and determine whether they would be advantageous to their personal goals. Therefore, it can be inferred that all forms of motivation can be categorized as intrinsic, with the distinguishing factor being the presence of an internal motivational conflict or the absence thereof, resulting in a completely harmonious motivation.

There are also other measurement instruments for intrinsic motivation that are available to academic and applied research. However, a common characteristic among these instruments is their relative semantic transparency, which renders

them not very applicable for personnel selection purposes. These instruments are mostly valuable in research settings where participants are not inclined to provide responses that they believe will enhance their employability.

Several motivation scholars are increasingly converging on the adoption of implicit (subconscious) processes [10, 11]. Implicit measures, such as the Implicit Attitude Test [12], are characterized by the individual's lack of awareness regarding what is being assessed, which minimizes socially desirable responses. Consequently, implicit measures are well-suited for evaluating socially unpopular, sensitive, or contentious topics, as well as unconscious goals[13].

To a certain extent, the approach employed in the development of the WEIMS scale has incorporated this notion. However, it is worth noting that only three items in this scale directly measure intrinsic motivation. If work motivation is considered as part of an individual's general motivation towards the world, and the distinction between intrinsic and extrinsic motivation is deemed unnecessary, then such an approach would not be the most efficient. In this case, the primary focus of the instrument should be on intrinsic motivation. Conversely, while the WEIMS scale does not use terms such as "motivation" within its items, they are still too transparent for use in personnel selection. For instance, one item measuring intrinsic motivation states: "I feel involved in my work for the satisfaction I experience when I am successful at doing difficult tasks." It would be relatively easy for a job candidate to infer the expected response.

There are various measures of intrinsic motivation that have been developed to ask indirect questions about motivation and to concentrate on aspects of motivation that are not easily identifiable as expectations from employers. However, despite an exhaustive search of scientific databases, no published studies were found that report the validity data of these measures. One such test that has promising qualities but lacks scientific publicity is C-Key intrinsic motivation test [14] which is available in 3 languages (Latvian, English, and Russian). It incorporates unrelated items into the test that are the majority of the total number of items. Furthermore, it formulates the relevant items in a way that may include aspects that oppose social desirability, further obfuscating the test's meaning to the job seeker. In total, there are 26 items in this test but the majority has the filler function and are not analyzed within the intrinsic motivation measure.

References:

1. G. P. Latham and M. H. Budworth, "The Study of Work Motivation in the 20th Century," in *Historical perspectives in industrial and organizational psychology*, L. L. Koppes, Ed., Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2007, pp. 353-381.
2. R. M. Ryan and E. L. Deci, "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being," *American Psychologist*, vol. 55, no. 1, pp. 68-78, 2000.
3. E. Locke and G. Latham, *A theory of goal setting and task performance*, Englewood Cliffs: Pearson College Div., 1990.

4. E. L. Deci, R. Koestner and R. M. Ryan, "A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation," *Psychological Bulletin*, vol. 125, no. 6, pp. 627-668, 1999.
5. E. L. Deci and R. M. Ryan, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York: Springer, 1985.
6. E. McAuley, T. E. Duncan and V. V. Tammen, "Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: a confirmatory factor analysis," *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 60, no. 1, pp. 48-58, 1989.
7. E. McAuley, S. Wraith and T. E. Duncan, "Self-efficacy, perceptions of success, and intrinsic motivation for exercise," *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 21, no. 2, pp. 139-155, 1991.
8. M. A. Tremblay, C. M. Blanchard, S. Taylor, L. G. Pelletier and M. Villeneuve, "Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale: Its value for organizational psychology research," *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 41, no. 4, pp. 213-226, 2009.
9. A. Van den Broeck, M. Vansteenkiste, H. De Witte and W. Lens, "Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction," *Work & Stress*, vol. 22, no. 3, pp. 277-294, 2008.
10. L. R. James and M. D. Mazerolle, *Personality in work organizations: An integrative approach*, Beverly Hills, CA: Sage, 2002.
11. E. A. Locke and G. P. Latham, "What should we do about motivation theory? Six recommendations for the twenty-first century," *Academy of Management Review*, vol. 28, pp. 388-403, 2004.
12. A. G. Greenwald and M. R. Banaji, "Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes," *Psychological Review*, vol. 102, pp. 4-27, 1995.
13. R. E. Johnson and L. Steinman, "Use of implicit measures for organisational research: An empirical example," *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol. 41, pp. 202-212, 2009.
14. R. Lazda, "C-Key: A novel measure of intrinsic motivation for personnel selection," [Online]. Available: http://www.createst.lv/main/files/Lazda_C-Key_Novel_measure_of_intrinsic_motivation.pdf.

УДК 159.923.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ

Дергачёва Евгения Владимировна

кандидат психологических наук

Томский государственный педагогический университет,

Томск, Российская Федерация.

Современный социум - это форма существования нашего общества, независимо, где проживают люди, т.к. главное составляющее социума - это социальные отношения. Одно из направлений психолого-педагогической науки на современном этапе развития общества - это развитие поколения, которое воспитывается совершенно в другом направлении, что было десятки лет назад, а именно, если раньше говорилось о значимости общественной пользы в воспитании тех или иных качеств личности, то на данный момент приветствуется индивидуализация, неповторимость, независимость, успешность. Обществу требуется всесторонний развитый человек, профессионал, который обладает универсальными способностями и возможностями. Однако наблюдается такое проявление в развитии личности ребенка и ее социализации, как доминирование материализации целей для подрастающего поколения, что приводит к проблемам его социализации, развитию эмоционально-волевой сферы, к *появлению эмоциональной тупости, которая проявляется в бесчувственности, бессердечии, нравственном опустошении или нравственном недоразвитии.* А также, большое разнообразие вариантов развития (секции, кружки, направления и пр.) приводят к тому, что дети становятся не только более развитыми, особенно в техническом плане (работа и управление техникой), но быстро «сгорают, перегорают», что отражается на результатах в отрицательных показателях, например, в изучении отдельных предметов в учебном процессе, дополнительном образовании, в хобби и прочее.

Развитие технологий с одной стороны стало катализатором изменений, в том числе и в способах общения и скорости передачи информации, но с другой - стало одной из сторон угроз развития общества в целом. Современный человек имеет возможность выбирать, сравнивать и подвергать сомнению те или иные утверждения, а для социума с точки зрения небольших групп, это стало основной причиной разрушения иерархических цепей, ценностей и принципов общности. На основе это выделяются основные проблемы, которые требуют разрешения, особенно в подготовке профессиональных, с психолого-педагогической подготовкой, кадров, работы с современным поколением. Сталкиваясь с данной проблемой следует отметить, что необходимо учитывать истоки проблемы в больших объемах информации с диаметрально разными точками зрения (что называется - информационные войны), кибербезопасностью, получение конфиденциальной или банковской информации обманом путем, меняются маркеры идентификации себя от чужих, а именно, сейчас это отношение к политике, компьютерным технологиям, обладанием моделей гаджетов.

У современного человека имеется множество различных видов деятельности, число которых примерно соответствует количеству потребностей. Общие виды деятельности, свойственные всем людям, - *общение, игра, учение и труд.* Поэтому профессиональную деятельность можно рассматривать как часть трудовой (основной) деятельности, деятельность человека по своей профессии и специальности в определенной

сфере и отрасли производства. Профессиональная деятельность всегда преследует определенную цель и предусматривает решение конкретных задач. *Цель* профессиональной деятельности - предполагаемый результат, обеспечивающий развитие личности и ее жизнедеятельности.

Задачи профессиональной деятельности - это этапы достижения цели.

Основные функции профессиональной деятельности можно определить как:

- создание материальных и духовных ценностей;
- получение средств для жизни человека;
- содействие общему и профессиональному развитию человека.

Таким образом, основные функции профессиональной деятельности сводятся к созданию материальных и духовных ценностей и благ, получению средств для жизни и содействию общему профессиональному развитию человека.

Профессиональная деятельность характеризуется присущими ей *условиями* (окружение, обстановка, условия отдыха и работы, объект и предмет труда).

Профессиональная деятельность требует от личности определенных качеств, которые необходимы в конкретной профессии. Успешность овладения профессиональной деятельностью зависит от мотива выбора данной профессии и профессиональной направленности. Кроме того, в любой профессиональной деятельности существуют ограничения по здоровью.

Успешное овладение профессиональной деятельностью прежде всего зависит от понимания ее содержания. Для этого необходимо получить знания по данной профессии и определенный опыт. Временное занятие без предварительной теоретической подготовки нельзя считать профессиональной деятельностью.

От того, как человек готов к своей профессиональной деятельности, зависит его успех в работе. Несмотря на разнообразие подходов к понятию готовности, можно отметить, что готовность всегда связывается с определенной деятельностью или поведением и является предварительным психологическим условием их эффективности.

Психологическая готовность рассматривается или как совокупность свойств личности (способности, умения, психологические образования или механизмы), или как целостное психическое состояние, т.е. активность, необходимая для обеспечения предстоящей деятельности, или как установка, эффективно связывающая личность с конкретной ситуацией деятельности. Наиболее предпочтителен в отношении готовности к профессиональной деятельности комплексный подход, основанный на конкретной теоретической концепции личности.

Психологической готовностью к профессиональной деятельности можно считать систему свойств, состояний и установок личности, необходимую и достаточную для обеспечения эффективности этой деятельности.

Выделяют различные виды готовности. Первым и наиболее существенным основанием определения видов готовности к деятельности является сама деятельность. По виду деятельности определяются и исследуются готовность к трудовой деятельности различных профессий. По психологической структуре деятельности может определяться готовность по компонентам. Например, осознание поставленной задачи, выработка плана предстоящих действий, применение средств и приемов деятельности, регулирование деятельности в соответствии с поставленной целью, сличение полученных результатов с исходными условиями и др.

По характеру проявления можно выделить следующие виды готовности: «предстартовую» готовность, которая связана с функциональным психическим состоянием субъекта деятельности; долговременную готовность, обусловленную индивидуальным опытом и сочетанием личностных свойств; установку, или личностно-ситуативную готовность, которая включает элементы опережающего отражения предстоящей деятельности и эффективно связывает личность с конкретной ситуацией. Неспецифическая психологическая готовность не связана с конкретным видом деятельности. К таким видам готовности можно отнести готовность к стрессу и готовность к риску, готовность к самоопределению, рефлексивно-деятельностную готовность, готовность к самообразованию.

Личностная структура готовности должна соответствовать компонентам целостной психологической структуры личности. Ведущее положение здесь занимает мотивационно-смысловая готовность, или готовность в сфере направленности. Вне мотива и смысла невозможна ни одна деятельность, нереализуемы никакие, даже самые усвоенные знания и предельно сформированные умения. К.К. Платонов в соответствии с выдвигаемой концепцией личности в структуре готовности выделяет моральную, профессиональную и психологическую готовность. Моральная относится к подструктуре направленности, профессиональная - к опыту личности, психологическая объединяет особенности психических процессов [2].

Ряд авторов в структуру готовности включают: мотивационную готовность - потребность успешно выполнить поставленную задачу, интерес к деятельности, стремление показать себя с лучшей стороны; познавательную готовность - понимание обязанностей, задач, оценки ее значимости, знание средств достижения целей, представление о вероятных изменениях обстановки; эмоциональную готовность - чувство ответственности, уверенности в успехе, воодушевления; волевую готовность - управление собой и мобилизация сил, сосредоточение на задаче, отвлечение от посторонних воздействий, преодоление сомнений и боязни. Т.Я. Яковец рассматривает готовность к самообразованию как комплексную характеристику личности и выделяет в ее структуре: эмоционально-личностную готовность - умение мотивировать и осуществлять самообразование; образовательную готовность - осведомленность, сознательность, действенность, умелость; готовность к работе с основными источниками информации; организационно-управленческие умения [4]. Е.Т.

Конюхова определяет следующую структуру психологической готовности: установки, предшествующие любым психическим проявлениям; мотивационная готовность; профессионально-личностная готовность к самореализации [1]. А.Ц. Пуни включает в структуру психического состояния готовности высокоразвитые познавательные, эмоциональные и волевые функции.

В каждой сфере конкретизируется содержание мотивационного, ориентационного, операционного, оценочного и волевого компонентов. В исследованиях экономико-психологической адаптации в соответствии с принятой структурой личности было выделено четыре блока готовности: темперамент, характер, интеллект и способности, направленность, в каждом из которых выявлены приоритетные качества. Универсальным признаком экономически успешных людей (ядром психолого-экономической адаптации) является сочетание энергетических и мотивационно-волевых качеств, а также гибкость и мобильность.

Таким образом, в современной литературе деятельность рассматривается как динамическая система активных взаимодействий субъекта с внешним миром, в ходе которых субъект целенаправленно воздействует на объект, за счет чего удовлетворяет свои потребности; происходит появление и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта в предметной действительности.

Профессиональная деятельность - деятельность человека по своей профессии и специальности в определенной сфере и отрасли производства.

Психологическая готовность к профессиональной деятельности рассматривается система свойств, состояний и установок личности, предшествующих самой деятельности и обеспечивающих ее эффективность, может быть принята в качестве критерия экономической социализации личности в процессе обучения. Психологическая готовность к деятельности имеет сложную многоуровневую иерархизированную структуру, которая соответствует, с одной стороны, структуре этой деятельности, а с другой - структуре личности в рамках принятой теоретической концепции. Поэтому при разработке модели готовности к деятельности необходимо в обязательном порядке учитывать обе эти стороны.

Рассматривая профессиональную деятельность специалистов психолого-педагогической направленности в современном социуме с психологической точки зрения, можно выделить систему взаимосвязанных между собой компонентов, сочетание различных характеристик которых влияет на успешность деятельности.

А именно, решающими компонентами психики специалиста являются когнитивно-рефлексивный, мотивационно-динамический и эмоционально-волевой компоненты, а также профессиональные способности в области учета возможности и ресурсного состояния человека. Сочетание различных параметров этих компонентов в результате приводят к состоянию готовности или неготовности к деятельности. В случае готовности к профессиональной

деятельности специалист осуществляет деятельность, результатом которой может быть либо запланированный положительный эффект в проявлении личностного потенциала или развития способностей у объекта воздействия, а именно, молодого поколения, которое находится в пространстве образовательного процесса, регулируемого с учетом индивидуально-типологического развития и контролируемого результата развития отрабатываемых умений и навыков, необходимых для развития гармоничной и социализируемой личности.

В случае психологической неготовности к профессиональной деятельности специалиста можно охарактеризовать как азартную игру, имеющей в качестве результата случайный выигрыш либо неконтролируемый проигрыш, либо происходит отказ от деятельности. Результаты профессиональной влияют на состояние психики специалиста через все компоненты деятельности: когнитивно-рефлексивный, мотивационно-динамический и эмоционально-волевой компоненты.

Список использованных источников:

1. Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования /Б.С. Гершунский - Педагогика - 2003. - №10. - С. 3-7/
2. Платонов, К.К. Структура и развитие личности: психология личности / К.К. Платонов, А.Д. Глоточкин. - Москва : Наука, 1986. - 256 с.
3. Холина Л. И. Организация самообразовательной деятельности студентов на основе современных технологий / Л. И. Холина, О. Н. Инкина // Сиб. пед. журн. - 2005 - № 3, - С. 101-113.
4. Яковец Т. Я. Комплекс педагогических условий формирования готовности студентов вуза к самообразованию: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Я. Яковец. - Курган, 1999. - 23 с.

УДК 159.9.072.5

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ЭКСПРЕСС-ДИАГНОСТИКИ В ОБЛАСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ

Бокенчина Маншук Куандыковна

д.пс.н., асс. Профессор, полковник

Агажаева Лилия Онерхановна

к.пс.н., подполковник

РГУ «Национальный университет обороны
им. Первого Президента РК- Елбасы»

Факультет СГО

Астана, Казахстан

zhakenchina@mail.ru

Современный этап развития общества характеризуется существенными изменениями в политической, экономической и социальной сферах жизни, которые повлекли за собой значительное обострение глобальных проблем и угроз. В этих условиях противодействие существующим и потенциальным угрозам возможно на основе качественного совершенствования всех аспектов служебно-оперативной, служебно-боевой деятельности всех ведомств, обеспечивающих национальную безопасность. Трагические события января 2022 года показали, что профессиональная подготовка и психологическая готовность каждого сотрудника, военнослужащего является одними из необходимых качествами в выполнении своей деятельности. Так, одним из важных направлений является психологическое сопровождение осуществляемой деятельности. Целью данной статьи не является освещение всех аспектов психологической работы, проводимой специалистами психологами в силовых ведомствах. Мы хотели бы остановиться на применении психологических экспресс-методик, применяемых в отдельных направлениях служебной деятельности специальных служб и правоохранительных органов.

На сегодняшний день в практике деятельности правоохранительных органов и служб, обеспечивающих безопасность, осуществляются попытки создания методов экспресс-диагностики, позволяющих определить противоправные намерения, используя анализ психофизиологических реакций, микровыражений человека, а также возможности технических средств для повышения эффективности и оперативности результатов применения данных методик.

Однако, в настоящее время, все еще отсутствует единая теоретико-методологическая и научно-прикладная основа по применению психологических методов экспресс-диагностики в рамках обеспечения общественной безопасности. В основном используются методы экспресс-диагностики, опирающиеся на западные научные теории, психологические школы и направления, адаптируя и модернизируя их под свои цели.

Для Казахстана создание системы психологических методов экспресс-диагностики является также необходимым современным требованием в рамках обеспечения безопасности населения, с учетом имеющихся потенциальных угроз.

При этом, создание системы психологических методов экспресс-диагностики в рамках обеспечения безопасности охраняемых лиц, на наш взгляд, позволит поднять систему обеспечения безопасности в Казахстане на новый качественный уровень, расширит возможности и области применения комплекса психологических экспресс-методик и технологий, позволяющих на основе анализа психофизиологических реакций человека, его внешних признаков и других элементов своевременно определять противоправные намерения и предупреждать возможную угрозу.

Авторы статьи приняли участие в научно-исследовательском проекте, в рамках которого была предпринята попытка систематизировать теоретические и методологические подходы к использованию

психологических методов оперативного выявления потенциальных угроз безопасности и разработать систему психологических методов экспресс-диагностики в рамках обеспечения безопасности населения.

В исследовании основной задачей являлась разработка психологических методов выявления потенциальных угроз безопасности, позволяющих в максимально короткое время выявить признаки и элементы, которые могут свидетельствовать о наличии возможной опасности и угрозы жизни, исходящих от объектов наблюдения и изучения.

Как указывалось, в ранее опубликованных нами научных статьях, концепция профайлинга и разработка системы психологических методик основывается на построении профиля личности. Основное методологическое положение заключается в том, что лица, совершившие или собирающиеся совершить противоправное деяние, характеризуются наличием определенного набора подозрительных признаков во внешности, поведении, документах, удостоверяющих личность. Изучение и систематизация данных признаков дает возможность создания профиля, на основании которого каждый человек может классифицироваться как неопасный или потенциально опасный.

С психологической точки зрения именно определение, посредством визуальной оценки личности, обмана, фальшивых эмоций и состояния стресса является ключевыми факторами оперативного выявления потенциальных угроз безопасности. Надо помнить, что формирование и реализация противоправного намерения для любого человека является стрессовой ситуацией, что при опытном наблюдении можно выявить по внешним признакам.

Как показало исследование, проведенное в 2002 году психологом Робертом Фелдманом из Массачусетского университета, 60% людей обманывают в течение десятиминутного разговора. Причем по два или три раза. Впрочем, обман большинства людей легко распознать - нужно только знать признаки.

Профайлинг- это система мероприятий по выявлению признаков подготовки террористического акта, в которую в качестве необходимого компонента включается психологическое тестирование как метод определения противоправных намерений людей через диагностику его внутреннего состояния.

Психологическое тестирование- диагностика внутреннего состояния субъекта по характерным признакам во внешности, поведении и психоэмоциональном статусе с целью выявления противоправных намерений. Основными методом профайлинга являются наблюдение и взаимодействие.

Тестирование поведения (эмоционального состояния) человека должно иметь место на всех этапах проведения профайлинга (при нахождении человека на территории охраняемого объекта, его общении с иными посетителями, сотрудниками служб безопасности, при проверке документов, досмотре ручной клади, опросе и т. д.). Процесс психологического

тестирования длится, как правило, 2-3 минуты, поэтому по праву его называют «экспресс-диагностика».

Главная задача профайлинга - выявление лиц с противоправными намерениями и предупреждение потенциально опасных, кризисных ситуаций с целью обеспечения безопасности. Поэтому знание внешних идентификаторов противоправных намерений для профайлера представляется особенно актуальным. Специфика работы служб, обеспечивающих безопасность (осуществление превентивных мероприятий в сжатые сроки; дефицит времени на принятие решения; большой поток посетителей и др.), предполагает не только знание некоторых особенностей поведения людей, но и умение оперативно выделять потенциально опасных субъектов в людском потоке. При проведении профайлинга полезно интерпретировать человека по следующим проявлениям: внешность, взаимодействие с другими людьми (в том числе сопровождающими), поведение при проверке документов, удостоверяющих личность, а также документов, ручной клади.

Теоретически концепция профайлинга опирается на понимание *признака* как специфической черты или свойства предмета (явления), которые позволяют наблюдателю выделить и распознать его среди других, возможно, похожих объектов. Каждый объект имеет множество признаков. Противоправное поведение тоже имеет определенный набор признаков, выделяющих его среди прочих явлений. Профайлер обязан системно подходить к процедурам, позволяющим выявить эти признаки, профессионально выполнять свои функции.

Внедрение профайлинга предусматривает создание достаточно эффективной системы предупреждения потенциальных угроз без вложения существенных материальных средств, что является его безусловным преимуществом перед системой, основанной на использовании современного дорогостоящего оборудования.

Опыт Израиля, США, Китая и других стран подтверждает эффективность применения профайлинга в совокупности с техническими средствами в интересах предупреждения кризисных ситуаций, прогнозирования противоправного поведения лиц в период организации и проведения охранных мероприятий.

Первыми прогнозировать поведение людей начали в 1960-е в полиции Израиля, на очередной волне терактов. Силовики оценивали эмоции авиапассажиров по их микровыражениям и стремились выявить преступные намерения. Но с тех пор профайлинг, как метод экспресс-диагностики, продвинулся и стал использоваться шире: для разоблачения мошенничества, управления кадрами, повышения продаж и просчета рисков личности для окружающих или бизнеса. При этом, следует отметить, что сотрудникам службы безопасности в аэропортах сложнее, чем кадровым работникам компаний, так как у первых почти нет времени на общение, и оценку приходится выносить в экспресс-режиме.

Подготовка и использование специалистов (профайлеров) с целью выявления потенциально опасных пассажиров с точки зрения возможности

осуществления противоправных действий, прежде всего террористической направленности, на воздушном транспорте и в аэропортах впервые были реализованы в Израиле авиакомпанией Эль-Аль, а также в аэропорту Бен-Гурион.

Непосредственное изучение израильского опыта показала, что в настоящее время профайлинг в большей степени развивается в рамках оперативной психологии, экспресс-диагностика используется как элемент профилирования преступного поведения известного и/или неизвестного подозреваемого.

Основными методами экспресс-диагностики преступных намерений и угроз в их подходах выступают наблюдение, с применением технических средств, а также опросный метод. Каждый пассажир проходит структурированный опрос от квалифицированного эксперта (о цели поездки, личных вещах и т. д.). Цель - выявить необычные шаблоны поведения в языке тела или микровыражениях. Подозрительными признаками выступают сбивчивость, незнание деталей путешествия, язык тела, микровыражения и т.д. В зависимости от линий профиля, которые были установлены из-за незакономерности ответов, опрос проводится более детально.

Несомненно, израильские специалисты также активно используют технологическое оборудование в экспресс-диагностике преступных намерений и обеспечении безопасности аэропортов.

Так, используемое оборудование (видеокамеры, тепловизионное оборудование) позволяет фиксировать психофизиологические реакции человека, в том числе определение притока крови, гипергидроза, напряжения голоса, а также визуально-наблюдаемых признаков внешнего поведения, таких как микровыражения лица, поза, жесты и т.п.

Таким образом, в Израиле экспресс-диагностика является базовой методикой оценки пассажиропотока в аэропортах, а также при проведении охранных мероприятий в местах массового скопления, а также выступает незаменимым инструментом аналитического процесса в криминальном профайлинге, ориентированном на расследование преступлений уголовного либо террористического плана.

Анализ мирового опыта в области разработки психологических экспресс-методик оценки поведения человека показал, что лидером в данной области также являются Соединенные Штаты Америки. Исследования в США проводятся в нескольких направлениях: ведутся эксперименты по оценке реакций человека на те или иные стимулы, создаются тестовые технологии по оценке способностей к распознаванию эмоций, как основы экспресс диагностики, а также интенсивно компьютеризируются имеющиеся методы экспресс-диагностики.

В настоящее время профайлинг активно применяется в рамках программы нахождения и задержания преступников, разработанной в 1985 г. в ФБР под руководством П. Брукса и Р. Ресслера с целью способствования раскрытию серийных преступлений насильственного характера.

В целом, в США наблюдается синтез академических научных исследований в области экспресс-оценки поведения человека и современных

компьютерных программ, позволяющих повысить эффективность и оперативность работы специалистов, заинтересованных в быстрой оценке поведения человека и мотивов его деятельности.

В Китае также проводится большое количество экспериментов для создания методов экспресс-диагностики человека.

Китайские исследователи интенсивно доказывают, что в технологиях распознавания лица и лицевой психодиагностики они продвинулись довольно далеко. В китайском сегменте очень велико стремление к использованию высоких технологий в сопоставлении психологического портрета с лицом.

В настоящее время китайские специалисты запустили возможность оплаты счетов с помощью только своего лица. Это говорит о высоком уровне развития технологий распознавания лиц. Ее отработка позволит вплотную подойти к проверке жизнеспособности китайской физиогномики, которой сейчас занимается целый научный институт.

Следует отметить, что с 1 октября 2017 года в Китае ввели обязательную идентификацию личности пользователей для написания комментариев в Интернете.

Таким образом, незначительные сведения о разработках Китая по теме настоящего исследования в открытых источниках свидетельствует о необходимости более глубокого, всестороннего и непосредственного изучения их исследований в данной области.

В странах Европейского союза также наблюдается высокий интерес к методикам оперативного и эффективного распознавания преступных намерений по внешним признакам. Также активно используется техническое оборудование, на должном уровне осуществляется подготовка профайлеров.

В странах СНГ на профайлинг особое внимание было обращено после террористических актов 2004 г. в России. Введены группы профайлеров в службы авиационной безопасности. Профайлинг уже имеет опыт применения на территории Российской Федерации и в некоторых странах СНГ, в частности, на международных рейсах в аэропортах Пулково, Шереметьево, Домодедово и др.

В настоящее время в странах СНГ осуществляются попытки создания методов экспресс-диагностики, позволяющих определить противоправные намерения, используя анализ психофизиологических реакций человека.

Разработка психологических экспресс-методик ориентирована на тот факт, что только человек с определенной долей вероятности способен определять особенности поведения других людей, а также оперативно принимать соответствующие управленческие решения.

Профессия профайлера в странах СНГ находится в самом начале становления. Развитию профайлинга мешает отсутствие законодательной базы, которая бы определяла полномочия специалистов. Данной профессии нет в реестре профессий, нет системы общего координационного центра.

Вместе с тем, исследования в данном направлении проводятся, предпринимаются попытки компьютеризировать имеющиеся методы экспресс-диагностики.

Таким образом, разработка и внедрение психологических методов экспресс-диагностики в странах СНГ также начинает набирать обороты, в целях обеспечения общественной безопасности в местах массового скопления людей, и, преимущественно, в аэропортах международного уровня.

Также для повышения эффективности проведения охранных мероприятий проводится обучение методу профайлинга сотрудников и военнослужащих правоохранительных и иных органов, участвующих в охранных мероприятиях во всех городах Казахстана.

Осуществляются попытки создания методов экспресс-диагностики, позволяющих определить противоправные намерения, используя анализ психофизиологических реакций человека, а также возможности технических средств для повышения эффективности и оперативности результатов применения данных методик.

Вместе с тем, не в достаточной мере перенимается мировой опыт использования технологических продуктов в целях повышения эффективности деятельности по обеспечению безопасности охраняемых лиц, нет научных исследований, показывающих эффективность тех или иных психологических методик экспресс-диагностики в рамках обеспечения безопасности охраняемых лиц.

В этой связи требуется более глубокий и системный подход при разработке и внедрению психологических методов экспресс-диагностики, ориентированной на повышение эффективности системы обеспечения безопасности населения, в том числе и охраняемых лиц.

На наш взгляд, система психологических методов экспресс-диагностики в рамках обеспечения безопасности позволит расширить возможности применения комплекса экспресс-методик и технологий, своевременно определить противоправные намерения, используя анализ психофизиологических реакций человека. Повсеместное применение указанных методов позволит совершенствовать психологическое сопровождение деятельности по обеспечению безопасности в Казахстане.

Список использованных источников:

1. Профайлинг. Технологии предотвращения противоправных действий /под ред. Ю.В. Волынского-Басманова, Н.Д. Эриашвили. - М.: ЮНИТА-ДАНА, Закон и право, 2012. - 223 с.
2. Чаленко Н.В. Курс развития социально-психологической компетентности сотрудников службы профайлинга: учебно-методическое пособие. - М.: МОСА, 2009. - 88 с.
3. Экман П. Психология лжи. Обмани меня, если сможешь. - СПб.: Питер, 2010. - 204 с.
4. <https://arxiv.org/abs/1611.04135>
5. <http://neuronovosti.ru/eye-decision/>
6. <http://socialintelligence.labinthewild.org/mite/>
7. <https://www.methodspace.com/report-britains-cops-big-data-not-big-analysis>

**1. СЕКЦИЯ. ҚАЗІРГІ ТҰЛҒАНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ
МӘСЕЛЕЛЕРІ: ЖАСЕРЕКШЕЛІК, ЭТНИКАЛЫҚ ЖӘНЕ
МЕДИЦИНАЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯДАҒЫ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕР.**

**СЕКЦИЯ 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ
ЛИЧНОСТИ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПО ВОЗРАСТНОЙ,
ЭТНИЧЕСКОЙ И МЕДИЦИНСКОЙ ПСИХОЛОГИИ.**

**SESSION 1. PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF THE MODERN
PERSONALITY: CURRENT ISSUES IN DEVELOPMENT
PSYCHOLOGY, CROSS-CULTURAL PSYCHOLOGY AND CLINICAL
PSYCHOLOGY.**

УДК 159.95

**НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Научный руководитель: Бекова Ж. К., к.пс.н., доцент
Студент 3 курса, ОП 6В03103 – Психология,
Адгамова Карина Ирековна,
Международный Университет Астана,
Астана, Казахстан.
87755574220k@gmail.com

Детство – это не подготовка к жизни, а такой период человеческого развития, когда человек (ребёнок) живёт и учится понимать окружающий мир, познаёт его. В этом состоит самоценность данного периода жизни человека. Познание человеком окружающего мира происходит благодаря познавательным действиям, которые относятся к разным психологическим процессам: восприятию, мышлению, воображению, памяти, вниманию, которые в свою очередь, обеспечивают определённую сторону познания человеком окружающего мира.

К моменту поступления в школу дети должны иметь определённые умения и навыки, быть психологически подготовленными к быстрому и качественному восприятию новой формации, усвоению новых знаний, уметь выстраивать взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, при этом быть стрессоустойчивыми в любых жизненных ситуациях. В современном обществе сложно найти абсолютно здорового ребёнка, не имеющего отклонений в физическом развитии. Развитие межполушарного

взаимодействия мозга находится в тесной зависимости от физического развития ребёнка, формирования его движений, моторики и от состояния и особенностей его высшей нервной деятельности.

Поэтому одним из актуальных направлений внедрения инновационных технологий в коррекционный процесс является использование нейropsихологических технологий. Почему именно нейropsихология? Эффективность нейropsихологического подхода доказано наукой и практикой. Он является здоровьесберегающей и игровой технологией.

Нейropsихология – это наука, изучающая психические процессы, происходящие в человеческом мозге. С её помощью удаётся определить восприятие окружающего мира, внимание, ориентацию в пространстве, речь, память, эмоциональное реагирование, моторику. Все эти процессы являются основой, при помощи которой можно точно определить насколько успешно идёт развитие ребёнка и его обучаемость.

Нейрофизиологические игры - гимнастика для мозга. Они оптимизируют интеллектуальный процесс, повышают умственную работоспособность, способствуют улучшению мыслительной деятельности, синхронизации работы полушарий, восстановлению речевых и двигательных функций [1].

Нейроигры направлены на развитие различных видов восприятия, внимания, памяти, формирование пространственных представлений, умение прогнозировать результаты своих действий, делать выводы, учитывая сразу несколько условий. Благодаря им ребёнок учится чувствовать пространство, своё тело, у него гармонично развиваются оба полушария, зрительная, моторная координация, постепенно формируется правильное взаимодействие ног и рук, развивается слуховое и зрительное внимание, ребёнок учится последовательно выполнять задания. При правильном, квалифицированном подходе удаётся достичь высоких результатов[2].

Нейropsихологические технологии включают в себя:

- кинезиологические упражнения;
- глазодвигательные упражнения;
- нейроигры с мячом;
- нейроигры с карточками;
- дыхательные упражнения;
- растяжки;
- функциональные упражнения;
- когнитивные упражнения;
- комплексные игры;
- нейроигры с балансирующей доской.

Игры и упражнения проводятся как в организованной деятельности, так и в режимных моментах.

Преимущества использования нейроигр:

- игровая форма обучения;
- эмоциональная привлекательность;
- многофункциональность;

- формирование стойкой мотивации и произвольных познавательных интересов;
- формирование партнёрского взаимодействия между ребёнком и педагогом;
- активизация работы с родителями, повышение их компетентности в коррекционно – развивающем процессе.

Условия эффективности применения нейроигр:

- педагог должен свободно владеть упражнениями;
- целесообразно применять нейроигры в начале занятия для активизации мозговых процессов;
- ежедневное проведение, без пропусков;
- занятия проводятся как в индивидуальной, так и групповой форме;
- продолжительность занятий от 10 до 15 минут;
- одно упражнение не должно занимать более 2 минут;
- от детей требуется точное выполнение упражнений;
- упражнения проводятся по специально разработанным комплексам, стоя или сидя за столом.

- длительность занятий по одному комплексу составляет две недели.

Апробация нейроигр и нейроупражнений проходили в яслях - саду № 23 «Алтын бесік» для детей с нарушением зрения» акимата г. Астана.

Цель исследования: выявление особенностей развития моторики, определение уровня сформированности моторной сферы у детей с выраженным и умеренным слабовидением.

В соответствии с целью были поставлены задачи:

- изучить моторный онтогенез, психолого – педагогическую характеристику слабовидящих детей;
- провести диагностику уровня сформированности моторной сферы у детей с выраженным слабовидением и с детьми с умеренным слабовидением;
- определить основные направления коррекционной работы по развитию моторной сферы с детьми с выраженным слабовидением и детьми с умеренным слабовидением;
- провести анализ результатов коррекционной работы по развитию моторики у детей с выраженным слабовидением и детей с умеренным слабовидением.

Эксперимент проходил в игровой форме с 1 по 15 февраля в свободное от занятий время. В нём участвовали 11 детей пятилетнего возраста. Группа слабовидящих детей с выраженным слабовидением (острота зрения от 0,1 до 0,2) состояла из 6 человек. Группа с умеренным слабовидением (острота зрения от 0,3 до 0,4) состояла из 5 человек.

Нейропсихологическое обследование двигательных функций строилось по методическим рекомендациям А.В Семинович (кинестетический праксис, кинетический праксис, пространственный праксис)[3].

Таблица 1. Результаты обследования общей произвольной моторики

Характеристика	Баллы	Статистическая координация	Динамическая координация	Переключаемость движений	Синхронизированность движений	Пространственная ориентация	Сумма в %
с выраженным слабовидением (0.1-0.2)	0	2	1	1	1	1	30%
	1	1	2	2	1	2	40%
	2	1	1	2	1	1	30%
с умеренным слабовидением (0.3-0.4)	0	3	3	3	3	2	45%
	1	3	2	3	3	3	38%
	2	1	2	3	1	1	17%

Для обработки результатов была введена 3-х балльная оценка. За каждое выполненное упражнение ребёнок получал один из трёх возможных оценок. Анализ результатов обследования моторной сферы (статистической и динамической координации движений, переключаемости и синхронности движений, а также пространственной ориентации) у детей с выраженным слабовидением было выявлено:

- не справились с выполнением заданий 45% обследованных детей;
- у 38 % отмечались определённые недостатки при выполнении проб:

При исследовании статистической координации движений у детей отмечалось: схождение с первоначальной позиции; раскачивание из стороны в сторону; касание пятками пола; балансирование руками.

При обследовании динамических координационных движений дети затруднялись в прыжках на одной ноге, отклонялись от прямой линии, касались пола подогнутой ногой и размахивали руками.

При исследовании переключаемости движений было отмечено неточная последовательность выполнения движений; дети часто сбивались, путались, неправильно и некачественно выполняли задания.

Правильное выполнение упражнений получили 17% детей.

При обследовании детей с умеренным слабовидением было выявлено:

- не справились с заданием 30% обследованных детей;
- 40% детей выполнили задания с ошибками и поправками;
- правильное выполнение отмечалось у 30% детей.

Делая вывод, было отмечено, что у всех слабовидящих детей отмечается несформированность общей моторики. По результатам обследования возникла необходимость включение в коррекционно–развивающий процесс нейропсихологических технологий для каждой из групп. Для того, чтобы качественно и увлекательно построить данную работу необходимо было подобрать такие методы и приёмы в которых будут

задействованы все органы восприятия, причём необычным образом и в разных комбинациях. Одним из таких приёмов – включение в традиционные занятия элементов нейрогимнастики и нейроигр. Так в утреннюю гимнастику к физическим упражнениям добавлялись 3 – 4 кинезиологических упражнения. Простые, но эффективные упражнения были направлены на развитие двигательной активности и межполушарных связей [4].



Рисунок 1. Упражнения для развития координации движений.

Для развития координации движения, разноплановых движений рук и ног и бинокулярного зрения включались упражнения: «Перекрёстные шаги», «Пояс – плечо» - движения перекрёстного характера, упражнение «Капитан», игра «Лыжник», которая учит детей чередовать движения рук и ног, а также упражнения: «Ленивые восьмёрки», «Двойные каракули», «Кнопка Земли», «Сова», «Кнопка мозга», «Слон», где главный принцип этих упражнений постоянно изменять шаблонные действия. В общеразвивающих упражнениях были использованы упражнения на разноимённое поднятие ног и рук, а также задания для рук. При выполнении привычных упражнений дети приседая меняли положение рук в определённом порядке. Любимым занятием для девочек являются игры с тренажёром - «Нейроскакалка». Это упражнение проводилось на прогулке. Разноплановая работа ног формирует уверенность в себе, улучшает эмоции, саморегуляцию [5].

Большую помощь и интерес к занятиям вызывает яркое оборудование. Дорожки, мостики напольные коврики и мешочки, зрительные ориентиры, набивные мячи, верёвочные канаты, разнообразные следы помогают слабовидящим детям лучше ориентироваться в пространстве, преодолевать

полосу препятствий, развивать ловкость, равновесие, вестибулярный аппарат [6].



Рисунок 2. Пальчиковые игры для тонкой моторики

Для активизации пальцев рук использовали пальчиковые игры, которые помогали детям развить тонкую моторику, улучшить внимание. Работа с пальчиками активизирует оба полушария, развивает нейродинамические процессы головного мозга, отвечающие за речь ребёнка. Для наиболее продуктивной коррекционной работы в занятия включали игры, в которых задействованы обе руки одновременно. Работа эта проводилась поэтапно. В начале ребёнка учили сосредоточено повторять, движения за взрослым, затем произносить текст частично, а после самостоятельно соотносить текст с движениями. Новые упражнения разучивали поочерёдно каждой рукой, затем двумя руками. Когда детям были понятны все этапы игры был увеличен темп и ритм движений. Под ритмическую музыку дети выполняли разные упражнения: «Ладони», «Кулак – ребро – ладонь», «Сомни и разомни листочек», «Апельсин», «Семья» и др. Такие тренировки позволяют детям усовершенствовать эмоциональные навыки, сделать их более общительными, учат их проявлять свои творческие способности в процессе игры и организованной деятельности [5].

Под влиянием кинезиологических и нейротренировок в организме происходили положительные структурные изменения. Дети становились более сильными, пластичными, выносливыми, гибкими. Плановая работа позволила выявить и скрытые способности детей.

Выявления уровня моторной сферы у слабовидящих детей, проведение организованного обучения в условиях детского сада позволяет сформировать двигательную активность детей, скоординировать работу правого и левого полушарий, а также развить взаимодействие тела и интеллекта.

Список использованных источников:

1. Архипов Е.Ф. Стёртая дизартрия у детей. Москва: АСТ: Астрель. Хранитель, 2006. 319 с. <https://topuch.com/arhipova-e-f-stertaya-dizartriya-u-detej/index.html>
2. Ахутина Т.В., Пылаева Н.В., «Преодоление трудностей учения: нейropsихологический подход». СПб: Питер, 2008. <https://infourok.ru/neyropsihologicheskie-tehnologii-v-rabote-logopeda-1959593.html>

- 3.Схема нейро-психологического обследования детей. /Под ред. Семинович А.В.<https://pedlib.ru/Books/3/0287/index.shtml>
- 4.Трасорукова Т.П. «Развитие межполушарного взаимодействия у детей: нейродинамическая гимнастика»<https://znanio.ru/media/dlya-raboty-psihologu-2580275>
- 5.Сиротюк А.Л. «Упражнения для психомоторного развития дошкольников» Практическое пособие. – Аркти, 2008. С 41
<https://reallib.org/reader?file=753146&pg=2>
6. Сунцова А.В., Курдюкова С.В. «Изучаем пространство» Москва, ЭКСМО 2009.<https://search.rsl.ru/ru/record/01004656308>
7. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика Москва: Владос, 2002. с 272
<https://pedlib.ru/Books/1/0295/index.shtml>

УДК 159.972

ЦИФРЛЫҚ АУТИЗМ

Ғылыми жетекші: Нигметжанова Г.К., педагогика және психология
магистрі, аға оқытушы
Айтимова Д.А

6B01101 - Педагогика және психология ББ, 2 курс студенті,
Астана халықаралық университеті,
Астана, Қазақстан.

Интернет пен әлеуметтік желілер қазақстандықтардың өміріне берік енді, олар қазірдің өзінде адамдардың психикасына өз ықпалын тигізуде және әсіресе балаларда белгілі бір ауытқуларды тудыруы мүмкін. Қазір балабақшада бүлдіршіндердің арасында көзілдірік киетіндер көбейді. Көз жанарының кемуіне душар ететін басты екі себеп болса, сонын бірі – тұқымқуалаушылық, екіншісі – смартфондар. Үйде телефон көп қарайтын бөбектерді балабақшадағы тәрбиешілер бірден байқайды екен. Өткені оларға жаттығу жасатқанда, есте сақтауы, ойлау қабілеті, ортаға бейімделу үрдісі баяу жүріп, зейіні тұрақсыз болатын көрінеді. Сөздік қоры аз немесе мүлдем сөйлей алмауы мүмкін. Тіпті кейбірі түскі тамақ ішкен соң ұйқтап жатқанда, интернет ойындардың, мультфильмдердің қорқынышты кейіпкерлерінің есімдерін атап, шошып оялатын көрінеді. Айналасындағы жайттарға назар аудармайды және есімін атап шақырса да елемей, естімегендей отыра береді екен. Түнгі саған он екіде немесе бірге дейін ұйқтайтамай телефон қараған бүлдіршін балабақшада келгенде дел-сал күйде отырады. Көбінесе ата-аналар баланың мамандарына осындай тәуелділіктен арылуды сұрайды, бірақ сонымен бірге олар телефонға тығылып отырады және жалпы диалогқа қатыспайды. Кейде анам сөйлесіп, психологқа сұрақтар қоя бастайды, ал әкем бұл процестен мүлдем ажыратылған - ол телефонда және іс жүзінде орындықты бос ұстауға келеді. Кездесуге ата-аналар келеді, олар өз телефондарына тәуелді [1].

Ең алдымен аутизм деген не? “Классикалық” аутизм мен цифрлық аутизмнің қандай айырмашылығы бар?

Аутизм бұл мидың бұзылуымен байланысты даму ерекшелігі. Қарапайым сөзбен айтқанда, бұл симптомдардың екі тобын қамтитын жағдай: а) әлеуметтік коммуникация мен әлеуметтік өзара әрекеттің бұзылуы; б) шектеулі қайталанатын мінез-құлық үлгілері, қызығушылықтар мен іс-шаралар, сондай ақ сенсорлық ақпарат өңдеу ерекшеліктері. Егер біз қазір желіге кірсек, онда цифрлық аутизмнің сипаттамасы сандық аутизмге қатысы жоқ классикалық аутизм сияқты болады. Бұл фраза цифрландыруға тәуелді адамдардың мінез-құلقىның сыртқы белгілері және нақты диагнозы бар адамдар өте ұқсас екендігінен пайда болды. Виртуалды аутизм жақында пайда болды - оған 10 жыл да болған жоқ. Ол мультимедиялық плазмалар, планшеттер мен телефондар пайда болған кезде дами бастады. Егер біз гаджетті алып тастасақ не болады – бала ашулана бастайды, гаджетті қайтаруды талап етеді, өйткені бұл көңіл көтерудің оңай жолы. Шынайы емес өмір шындықты алмастырады. Бұл үлкен мәселе, өйткені балаларды гаджеттерге ерте жастан отырғызу арқылы біз оларды дофаминге тәуелділікке отырғызамыз. Қазір цифрлық аутизм деп сипаттайтын белгілер-бұл тәуелділіктің белгілері. Тәуелділік гаджетке емес, біз алатын дофаминге жеңіл рахат балалар қалыпты дамыған кезде, біз неврологтар неврологиялық кері кету деп атаймыз. Егер “классикалық” аутизмнің туа біткен алғышарттары болса, онда бұзушылықтың бұл түрі тек 1,5 жаста көрінеді. Шын мәнінде, 1,5 – 2 жыл-бұл сөйлеуді қалыптастыру және бөлісудің алғашқы қажеттілігі. Бұл кезде бала бастапқыда қалыпты дамиды, оның жасына сәйкес, әдетте екі - үш жасқа дейін, бірақ содан кейін ол телефонға отырады және оған сыртқы әлем қажет емес. Бала енді өз атына жауап бермейді және сөйлесуді тоқтатады. Ол бәріне немқұрайлы қарайды. Бұл бірде-бір эмоцияны білдірмейтін тұлға. Әрине, мұның бәрі ата-аналардың қолымен, өз жайлылығы мен ыңғайлылығы үшін жасалады. Балалардың телефонға әуес болуының бірден-бір себебі ата-анасымен қарым-қатынастың жоқтығы. Гаджеттер ата-аналарға балаларымен көңіл көтеруге және араласуға уақыт жұмсамауға мүмкіндік береді, бұл көбінесе теріс пайдалануға әкеледі. Сонымен қатар, ата-аналар баланың осылай дамитынын (немесе өзін-өзі осылайша ақтайды), бірақ өздігінен дамиды деп санайды. Бірақ шынында да, содан кейін олар басқа проблемаға тап болады, енді оны баладан қалай алып тастауға болады. Бұл жерде өте үлкен проблема туындайды. «А» ата-ана айтуынша, гаджеттері бар балаларда көптеген функциялар дамиды, бірақ 1,5-2 жаста қалыптасуы керек емес. Бұл жағдайда, ең алдымен, сөйлеу зардап шегеді. Ол бала ересек адаммен нақты қарым-қатынас жасағанда ғана қалыптасады. Кішкентай балалармен сөйлескенде, олардың сізге, дәлірек айтсақ, аузыңызға мұқият қарап, тіпті еріндерін өздері қозғалтып жатқанын байқай аласыз. Бала артикуляциялық аппараттың қалай жұмыс істейтініне қарайды: еріндер, тіл қалай қозғалады-және қайталауға тырысады. Оған гаджет берілгенде, ол оны көрмейді - содан кейін ол сөйлеуді құлақпен қабылдайды және оны өзі дамытпайды. Сонымен қатар баланың ден саулығы төмендейді. Ол баланың ұзақ уақыт вертикальды

күйінің кесірінен омыртқаның дұрыс жетілмеуі. Одан қан айналымының қиындауы. Және гаджеттерден бөлінетін УФ жарығынан көздің көру сапасы төмендейді [2].

Ішек жолдарымен қалай байланысты?

Біз барлық ақпаратты ауыз арқылы қабылдаймыз. Дәмдік анализаторлар және баланың заттарды зерттеуі - мұның бәрі сынақ әдісімен дамиды. Дамудың осы тармағындағы маңызды сәт-баланың 6 айлық жасы, жарма, картоп еzbесі және т.б. түрінде қосымша тамақ енгізілген кез. Дәл осы кезеңде неврологиялық оралудан аулақ болуға болады. Себебі ми бәрін түсінеді: тамақты шайнау керегін біледі. Осылайша артикуляциялық дағдыларды дамиды. Сондай-ақ, ата-ана балаға тамақтану кезінде планшет берген кезде мидың тектоникасы бұзылады. Бір жағдай болды, бала тамақтану кезінде "Колобок" мультфильмінің әнін тыңдап отырды. Ол бір минуттық ән, оны күніне бірнеше рет үздіксіз тыңдады. Оның миы өзін форматтады, сондықтан бала бұл әуенді естігенде - ми бір нәрсені шайнау керек деген сигнал берді. Бұл жас ата-аналар ішек пен мидың өзара байланысын білуі және түсінуі керек бірінші кезең. Адам шайнаған кезде, ол шайнап жатқанын түсінуі керек [2].

Цифрлық аутизм қалай дамиды және оның дамуы немен байланысты?

Алғашқыда бала жаңа затқа қызығушылық танытып, оны зерттейді. Уақыт өте келе бала смартфон, теледидардың пайдасын түсінеді. Яғни бала бұл гаджеттерден жағымды сезім, көңіл-күй ала бастайды. Міне, бала осы екі кезеңнен кейін, көп өзін күттірмей тәуелді бола бастайды. Баланың көңіл күйі, ішкі сезімі, ойы тек соғұн қарап отырады. Егерде, гаджеттерді көрмесе немесе баладан күштеп алынса, бала жылай бастайды, ашуланады, мазасызданады. Бұл симптомдар болса балада тәуелділік байқалады. Онымен қоса бала сөйлеуде, физикалық тұрғыда өте баяу дамыса немесе тежеулер болса, онда бұны цифрлық аутизмге жасқызуға болады. Бұл тек кішкентай балдарда емес, сонымен қатар мектеп жасындағы балаларда ойлау қабілетіндегі қиыншылықтар мен есте сақтау қабілеті төмендейді. Енді балалар көбейту кестесін үйренуден бас тартып жатыр. Егер сізде телефон болса, ол не үшін қажет? Неліктен гаджет болған кезде математиканы мен есептеуім керек? Бүгінде өз өмірімізді осылайша жеңілдете отырып, біз оны болашақта қиындатамыз [3].

Бастапқыда бұл балалардың әлеуметтік желілерде отыруы туралы емес: олар мультфильмдерді көре алады, бірақ әлеуметтік желілер оларды өздері табады. Мысалы, мультфильмнен кейін сол кейіпкерлер сұрақтар қоя бастайды немесе кейбір сілтемелерге өтуді ұсынады немесе одан әрі қарым-қатынас жасау үшін тақырыптар қояды. Содан кейін, желі баланың шамамен жасын және оның қызығушылық шеңберін анықтаған кезде, ол оны кез-келген мультфильмдерді немесе бейнелерді көрумен кезектесетін виртуалды байланысқа өте тез тарта бастайды. Осылайша, әлеуметтік желілер және жалпы телефон бәрін өз талаптарына бағындыратын "үнсіз тәрбиешіге" айналды. Ақыр соңында, тіпті ең ақылды бағдарлама немесе нұсқаулық бейне әрқашан бір жақты болып табылады. Сіз адамды ешқашан шынайы өмірде көрмейсіз, бірақ ол үшін өзіне назар аударып, мойынсұнуға

мәжбүрлеу маңызды. Әлеуметтік медианы ұнататын балалардың ой өрісі төмендейді. Ата-аналардың өздері мұны әдетте байқамайды және керісінше, бала интернет арқылы көп нәрсені біледі деп санайды. Шын мәнінде, бұл қарым-қатынас ақпарат алмасуды, қарым-қатынасты өлшеуді білдірмейді, яғни бағалау компоненті жоқ. Мысалы, егер сіз YouTube-ті ашсаңыз, онда қорқынышты апаттар, ұрыстар, өлім бар, және бүкіл әлем осындай күйде сияқты. Баланың тұрақсыз психикасы бар. Тұрақсыздық-ол экранда не болып жатқанын алшақтата алмайды және бұл онымен де болуы мүмкін деп санайды. Ол әлеуметтік желілерде естігендерінің және көргендерінің бәрін оған қауіп төндіретін шындық ретінде қабылдайды. Тиісінше, баланың мазасыздық шегі өте тез артады және жоғары ұсыныс, неврозға ұқсас құбылыстар пайда болады, ол түнде нашар ұйықтай бастайды. Балалардың психикасы үшін Интернеттегі қорқынышты суретті бір рет көру жеткілікті, ол көптеген жылдар бойы оның жадына еніп кетеді, содан кейін оны сол жерден шығару мүмкін емес. Сондықтан балалардың ақылға қонымды және жасына байланысты ақпарат алуы өте маңызды [4].

Әлеуметтік желілерге тәуелділікті қалай жеңуге болады?

Бұл сандық тәуелділік. Қазақстандық дәрігерлер мұндай жағдайларда әдетте "аутизм" диагнозын қояды. Психологтың айтуынша, цифрлық ауытқулардың өзіндік ерекшеліктері бар және мүлдем басқа түзетуді қажет етеді.

Кейбір ата – аналар жағдайдың ауырлығын түсініп, түбегейлі жолға түседі-олар телефонды, планшетті алып, теледидар көруге рұқсат бермейді. Нәтижесінде бала күні бойы бөлмеде отырады және бос қабырғаға қарайды. Ол тағы не істеуі керек? Шынында да, ол әлеуметтік желілерге құмар болған кезде, интернет оны қызықтыратын, өрескел сөйлеп, өзін бос ұстайтын. Гаджеттерді алып кеткеннен кейін өз-өзін қалай қызықтыру, ойнатуын былмейді. Егер баладан телефон алынса, онда сіз осы уақытты бір нәрсемен толтыруыңыз керек. "Немен?" әдетте ата-аналар сұрайды. Бұл оның жасына сәйкес келетін әрекет болуы керек. Сонымен, әр жаста балалардың өзіндік жетекші қызметі бар:

1. Мысалы, егер бала үш-төрт жаста болса, онда бұл сюжеттік ойын. Яғни, егер ол тәуелділікке ие болса, онда сіз гаджеттерді алып тастап, онымен рөлдік ойындар ойнауыңыз керек.

2. Мектепке дейінгі жаста, бес-алты жаста, жетекші іс – шаралар-құрдастарымен қарым-қатынас, бірлескен ойындар, құрылыс, модельдеу, робототехника немесе құрылыс. Мұны балаға үйрету керек, оны бірге жасау маңызды. Мұны ата-аналардың өздері ұйымдастыруы керек.

3. Егер біз мектеп оқушысы туралы айтатын болсақ, онда сіз оны қандай да бір ғылыми идеяларға-кем дегенде сол құрылысқа қызықтыруыңыз керек.

Балабақшадағы, мектеп жасындағы перзентінің смартфонға тәуелділігін тежеу тәуелділігін тежеу үшін әр ата ана баласымен ашық және жиі сөйлесуді әдетке айналдыруы керек. «Бүгін не істедің?» «Балабақшада, мектепте қандай жаңалықтар болды?» деген сұрақтар қойып, баланы сөзге тарту қажет. Баламен сөйлесе отырып, бәрін түсіндіру керек. Ата-аналар бес

жасқа дейінгі балалар император деп ойлайды, бірақ содан кейін олар құл бола бастайды және балаға бәріне рұқсат беру керек деп ойлайды, ол кішкентай және түсінбейді - мұны істеу мүмкін емес. Сіздің балаңыз ненің дұрыс, ненің бұрыс екенін білуі керек. Мысалы бала саусақтарын тоққа салған кезде біз әрқашан бұл дұрыс емес екенін түсіндіреміз. Осылайша, баланың миы барлық қауіпті есінде сақтап алады [5].

Ата - аналар ең бастысы-таблетка жоқ екенін түсінуі керек, бұл желіге тәуелділікті емдейді. Біріншіден, мұнда сіз баланы қызықтыратын нәрсені табуыңыз керек, екіншіден, оған мүмкіндігінше уақыт бөлуге тырысуыңыз керек. Сіз баланы өзіңізбен бірге қалдыра алмайсыз-әрине, ол скучно болады. Жалпы, психологтың айтуынша, телефондар мен әлеуметтік желілерді ойлап тапқанға дейін балалардағы Барлық сабақтар өзекті болып қала береді және бала үшін басты құтқарушы болып табылады.

Толыққанды даму үшін бала балалық шағында өмір сүруі керек. Мұғалімдердің айтуынша, тек құрдастарымен және ересектермен өзара әрекеттесу, қарым-қатынас пен ойын, шынайы әлемдегі хобби мидың нейрондық құрылымдарын дамытады және нығайтады.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Цифровой аутизм: на что обращать внимание, если ребенок не расстается с телефоном - Liter.kz

2. Цифрлық аутизм. Гаджеттер баланың дамуына қалай әсер етеді?: 16 сәуір 2021, 18:40 - жаңалықтар Tengrinews.kz

3. Жайық Пресс - Цифрлық аутизмнің алғашқы белгілері қандай? - официальные новости ЗКО (zhaikpress.kz)

4. "Родились со смартфоном в руках". Грозят ли казахстанским детям цифровой аутизм и деградация? | informburo.kz

Цифровой аутизм: как гаджеты меняют сознание - Новости Казахстана и мира на сегодня (24.kz)

ӘОЖ67.179

ЖАҒАНДЫҚ ОҚИҒАНЫҢ АДАМ ПСИХИКАСЫНА ӘСЕРІ

Ғылыми жетекші: Курбаева Г. А.

6B03102-Психология ББ,3 курс студенті,

Алтайқызы Аяжан

«Семей қаласы Шәкәрім атындағы университеті» КЕАҚ

Семей, Қазақстан.

ayazhanaltaikyzy02@gmail.com

Жаһандық оқиға - бұл планетаның ауқымындағы маңызды және салыстырмалы түрде қысқа мерзімді өзгеріс. Мыңжылдықтардың басында адамзат өркениеттің өміріне және тіпті біздің планетамыздағы өмірге қауіп

төндіретін ең өткір жаһандық проблемаларға тап болды. «Жаһандық» терминінің өзі латынның «глобус» сөзінен шыққан, яғни Жер.

Ғылым мәдениеттің бір бөлігі ретінде, жаңа өмір сүру жағдайларына бейімделе отырып, табиғи түрде өзгеріп отырады, біртіндеп жаһандық сипатқа ие болады, бұл жаңа объектілер мен зерттеу объектілерінің қалыптасуын, сондай-ақ зерттеу ғылыми қоғамдастықтың өзгеруін болжайды. Жаһандық әлемде жаһандық оқиғаның қалыптасуы сөзсіз жүреді, бұл жаңа объектілер мен зерттеу нысандарының қалыптасуын да, зерттеу қызметінің жиынтық субъектісі - әлемдік ғылыми қауымдастықтың өзгеруі. «Жаһандық психология» ұғымы әлемдік дискурсқа еніп, 1990 жылдардан бастап қарқынды дамып келеді. Тұтастай алғанда, жаһандық психология дискурсы жаһандану дәуірінде сөзсіз мәдениеттердің қарқынды өзара әрекеттесуі орын алатын қазіргі әлемде өмір сүретін адамның психологиясын көрсете отырып, уақыттың қиындықтарына барабар жауап бере алатын пәнді қалыптастыруға бағытталған[1].

Жаһандық психологиялық ғылымның қалыптасуы интеграция процестерін ғана емес, сонымен қатар XX ғасырдың екінші жартысында қалыптасқан негізгі ағымға, негізгі теориялар мен олардың әдіснамалық негіздері қалыптасқан адам табиғаты туралы идеяларға күмән келтірген кезде саралау процестерін де қамтиды. XX ғасырдың 60-шы жылдарының аяғынан бастап ол қазіргі дәуірдің жалпы адамзатқа әсер ететін ең маңызды және шұғыл планетарлық мәселелеріне сілтеме жасау үшін кеңінен қолданыла бастады. Бұл адамзаттың одан әрі әлеуметтік прогресі шешілуіне байланысты болатын және өз кезегінде осы прогрестің арқасында ғана шешілуі мүмкін осындай өткір өмірлік проблемалардың жиынтығы. Климаттың өзгеруі мен пандемияның құбылмалылығы - өтпелі кезеңдегі әлемдік экономиканың алдында тұрған негізгі тәуекелдердің бірі. Бұл орайда жаппай вакциналау және цифрлы трансформация жаңа жағдайдағы жаһандық экономиканың қозғаушы күшіне айналуы тиіс. Жаһандық оқиғалар әртүрлі көзқарастарды біріктіру, алынған нәтижелерді түсіну үшін жаңа ғылым қажет болды. Біздің дәуіріміздің жаһандық мәселелері - жер шарында қалыптасқан барлық қазіргі жаһандық жағдайдың табиғи салдары. Шығу тегін, мәнін және оларды шешу мүмкіндігін дұрыс түсіну үшін олардан алдыңғы дүниежүзілік тарихи процестің нәтижесін оның барлық объективті қайшылықтарымен көру керек. Бұл ұстанымды қазіргі жаһандық проблемаларды адамзат тарихындағы дәстүрлі жергілікті немесе аймақтық қайшылықтар, дағдарыстар немесе апаттар ретінде планетарлық масштабқа дейін кеңейген деп санай отырып, қарапайым және үстірт түсінуге болмайды. Қазіргі заманның жаһандық оқиға, сайып келгенде, әлемдік өркениеттің дамуының кең таралған бірлігінен туындайды. Әлемнің әр бұрышында болып жатқан жаһандық оқиға-адамның бар болмысына да, жеке тұлға ретінде қалыптасуына да тікелей әсер етеді. Жаһандық оқиғаға барлық әлемді дүр сілкіндірген -Түркия елінде болған үлкен зілзала. Бұдан басқа бәрімізді, барлық алпауыт мемлекеттерде орын алған пандемия-коронавирустың да салдары. Осы оқиғалардың барлығы 2–3 жылда орын алған жаһандық оқиғалар. Табиғи апаттардың, үлкен пандемия әсері болмасын, барлық мәселе - адамның

өмірімен, болашағымен тікелей байланысты. Жаһандық проблемалар: экология, бейбітшілікті сақтау, ғарыш пен мұхитты игеру, азық-түлік мәселесі, халық мәселесі, артта қалушылықты жеңу мәселесі, шикізат мәселесі және т. б.

Жаһандық проблемалардың ерекшеліктері:

- планетарлық, жалпы әлемдік сипатқа ие, әлемнің барлық халықтарының мүдделерін қозғайды;
- бүкіл адамзатқа деградация мен өлім қаупі төнеді;
- шұғыл және тиімді шешімдерді қажет етеді;
- барлық мемлекеттердің ұжымдық күш-жігерін, халықтардың бірлескен іс-қимылын талап етеді [2].

Психология адамның жеке бірлік ретіндегі психикасын, өзінің сан алуан сезім, аффективтік, интеллектуалды, басқа да туа біткен функцияларымен бірге сыртқы ортамен өзара әрекетін зерттейтін ғылым, кей-кезде адам мінез-құлығын зерттеу деп те аталады.

Қазіргі заманның жаһандық проблемалары-бұл адамзаттың әлеуметтік прогресі мен өркениеттің сақталуы шешілуіне байланысты әлеуметтік-табиғи проблемалардың жиынтығы. Бұл проблемалар динамизммен сипатталады, қоғам дамуының объективті факторы ретінде пайда болады және оларды шешу үшін бүкіл адамзаттың бірлескен күш-жігерін қажет етеді. Жаһандық проблемалар өзара байланысты, адамдар өмірінің барлық аспектілерін қамтиды және әлемнің барлық елдеріне қатысты.

Психологияның негізгі мақсаты-психиканы субъективтік структураның, сыртқы ортаны пайымдаумен, елестетумен жұптасқан айырықша іс-әрекеттің негізі ретінде зерттеу. Қазіргі кезеңдегі психология-қалыптасудың әр түрлі сатысында тұрған және тәжірибенің түрлі салаларымен байланысқан ғылыми пәндердің тармақталған жүйесін білдіреді. Психика мінез-құлыққа да тікелей байланысты. Мінез-құлық адамды сыртқы ортамен байланысуына, қажеттілігін қанағаттандыруға, қысқаша айтқанда бүкіл тыныс-тіршілігіне ықпал етеді.

Психика-адам миының жоғарғы сатысында орналасқан ерекше материя. Алайда, адам психикасы, психиканың ең жоғарғы түрі ретінде, «сана» ұғымымен де белгіленеді. Адам баласының психикасы-ішкі сезім мен көңіл-күйдің рухани бірлестігі. Бұл бірлестік біздің күнделікті қимыл-әрекет, ойлау, сезіну, қабылдау, шешу, түйсіну, елестету сияқты барлық факторларға ықпал етеді. Сонда миға сигнал беру арқылы адам баласы қозғалысқа түседі. Адамның әр әрекетін реттейтін, қоғамдық ортаға бейімдейтін құрылым сананың негізін құрайды. Ол психиканы біріктіруші ең жоғарғы формасы. Сана қоршаған орта білімдерінің жиынтық бірлігі, адам баласы өзін тануға, ортадағы орнын білуге, яғни, психика әрекетін өзіне бұруға қабілетті. Сонда психиканың сапалы дамуы санаға байланысты. Сана қоғам тұрмысының өзгеруімен өзгеріп отырады. Психика-сыртқы құбылыстар мен заттардың көрінісін белсенді және озық түрде бейнелейді [3].

Психика – адам миында бейнеленетін таңба, әсер. Адам күнделікті іс-әрекетінде мақсатты істерін жүзеге асыру үшін сыртқы ортаның жағдайына

бейімделіп, табиғатқа ықпал етеді, оны мақсат-мүдделеріне лайықтап қайта жасайды. Адамның мұндай белсенді әрекеттері, еңбектенуі оның өз табиғатына, психикасын дамытуға қолайлы жағдай тудырады. Негізінде психика заттық ортаның дұрыс бейнесін және тіршілік иесінің өз ортасына бейімделетін бағдарын құрайды. Психологияның әсерінен адамның сенімін, көзқарасын, көңіл-күйін және мінез-құлқын өзгерту мақсатында оның психикасына әсері түсініледі. Психиканың рефлекторлық сипаты оның объективті жағдайға тәуелділігін, қабылдау жүйесі құрамының қимыл атқару заңдылығын білдіреді.

2020 жылдың наурыз айында бүкіл әлемде оқшаулау режимі енгізілді. Пандемия, карантин, оқшаулау бүкіл әлемде психологиялық мәселелердің туындауына әкеледі. Психологтар физикалық жағынан ғана емес, ақыл-оймен де демалуы өте маңызды екенін айтты. «Біздің міндетіміз - дәрігерлерді ауысым арасында демалуға үйрету,- деп түсіндіреді» - психологтар.

Пандемия ғаламшардағы миллиондаған адамның психикалық денсаулығына кері әсерін тигізді. Пандемия кезінде адамдарда қорқыныш сезімдері күшейіп, психикалық денсаулығы бұзылды. Бұған көптеген елдерде шектеу шараларын енгізу және соған байланысты адамдар арасындағы өзара әрекеттесудің болмауы ықпал еткен. Психологтар алаңдаушылықтың, суицидтік сезімнің, тұрмыстық зорлық-зомбылықтың, сондай-ақ дүрбелең шабуылдары мен эмоционалды дисрегуляцияның көбеюі туралы айтып жатыр. Әсіресе ауыр психологиялық зардаптар COVID-19 болған адамдарда кездесті. Пандемия, карантин, оқшаулау бүкіл әлемде психологиялық мәселелердің туындауына әкеледі. Бұл қазірдің өзінде орын алуда [4].

Адам психикасына пандемия қалай әсер етті? Коронавирус пандемиясы дүние жүзі бойынша миллиондаған адамның психикасына әсер етті. Пандемияға қатысты ақпараттың барлығы күйзеліс шақырды. Ауру жөніндегі негативті мәліметтер бізге ақпарат құралдары мен әлеуметтік желі арқылы үздіксіз беріліп отырды. Оның барлығы эмоцияға толы болды әрі әсерлеумен бізге жетіп жатты. Монымен қатар, түрлі болжамдар айтылып, түсініксіз статистика берілді. Осының барлығы адамдарды алаңдатып, мазасын қашырды. Оның үстіне бүкіл әлем логдаунға кеткенін, емханаларда науқастарды қабылдайтын орындар мен дәрігерлердің жетіспей жатқанын көріп отырды. Жасанды ауа беру аппараттары мен дәрі-дәрмек тапшылығы да болды. Өзін-өзі оқшаулау мен маска тағу, карантиндік шараларға байланысты сауда орындары мен көптеген адамның табыссыз калуы сияқты жайттар адам коронавируспен ауырмаса да психикасына қатты әсер етті. Сонымен қатар, науқастар басқа адамдардың ауырып жатқанын естігенде өздерінде сырқат қалай өткенін үнемі еске алып, психикалық жарақат алғаны білінді. Бұл аурумен ауырғандардың көпшілігінің ағзасы әлсіреп, буындары, бұлшық еттері ауырып, ештенені ойлағысы келмей жата бергісі келіп тұрады. Міне осы жағдайдың бәрі адам психикасына әсер еткен негізгі белгілер.

Коронавирустың ауыр түрімен және пневмониямен ауырғандар көпке дейін өз-өзіне келе алмай тағы ауырып қалам ба деп үрей үстінде жүреді екен. Дәрігер ондай адамдардың жүйкесі сыр беріп, алаңдаушылығы шектен шығып кетсе оған психологтың көмегі қажет деген ойын білдірді. Расымен

де, кейбір адамдарда сырқат ауыр түрінде өтеді. Қорқыныш пен үрей басқан кезде олар көпшілік жерге шығудан қалып, өздерін оқшаулай түседі. Мұндай кезде ол адамдарға арнайы мамандардың, психологтардың көмегіне жүгінген жөн. Күйзелісті басынан өткізген адамдарда қайта ауырып қалмайын деген үрей болады. Сондықтан олар коронавирусқа қатысты мәліметтің барлығын ауыр қабылдайды және әрдайым негативті ой үстінде жүреді.

Ал, жер сілкінісіне келсек, адам психикасына жағымды әсер ете қоймайтыны анық, ең алдыменен – адам бойында іштей мазасыздық, қорқыныш, үрей сезімдерін тудыратыны анық.

Жақсы нәрсе ойлап, дұрыс тамақтанған дұрыс. Сонымен қатар адамдарға жақындарының қолдауы да қажет болады. Оған қоса бұл күйзелістен тез шығып болған жағдайларды тез ұмытып, өзіне қызықты бір хобби тауып, алға қарай жетелейтін нәрсемен әуестенген жөн. Сонымен қатар, адам өз күйзелісін реттей алуыды меңгергені дұрыс. Адам бойындағы кез келген сезім босқа белгі бермейді. Мұндай кезде спирттік ішімдіктерді, психоактивті заттарды қабылдауға болмайды. Адам бойындағы кез келген сезім босқа белгі бермейді. Шарасыздық танытып, әрекетке көшпесек, сезім адамды іштей мазалай береді. Мәселен, ауру жұқтырып алам деп қорықсаңыз, медицина қызметкерлері айтқан кеңестер мен сақтық шараларына мойынсыну қажет. Ал бұндай жасамаған жағдайда, ішкі мазасыздық артып психосоматикалық аурулар өршиді. Яғни, медициналық тексеру кезінде сіздің дертіңіз жоқ бірақ басыңыз, жүрегіңіз, бүйрегіңіз және тағы басқа жерлеріңіз ауырып тұрғандай болады. Жақсы көретін іспен айналысса, көңіл-күйді көтерсе, ойымызды басқа арнаға бұрса сол өзіміз үшін пайдалы. Уақыт тауып, әзіл, ойын-сауық бағдарламаларды қарап, миды сергіту үшін өлең айту – психиканы қалыпты жағдайда ұстауға мүмкіндік береді. Спортпен айналысып, шуақты күні аспан астында саяхаттануда пайдасы зор. Себебі күн энергиясы адам бойындағы «Бақыт гармондарының» көп көлемде бөлінуіне ықпал етеді.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. «БҰҰ денсаулық сақтау бөлімінің бастығы COVID-19 емін жедел іздеу үшін жаһандық» ынтымақтастық сынақтарын» жариялады. БҰҰ, Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы. 18 наурыз 2020.
2. Яковец Ю. В. Глобализация и взаимодействие цивилизаций. - М., 2021.
3. Еникеев Н.И. Общая и социальная психология. - М; изд-во «Норма», 2005.с,600-624.
4. Купфершмидт, Кай. «Зерттеу жүргізудің мүлдем жаңа мәдениеті. Коронавирустың өршуі ғалымдардың қарым-қатынасын өзгертеді Ғылым АААС. Мұрағатталды түпнұсқадан 2020 жылғы 4 наурыз.

«МЕН» – ТҰЖЫРЫМДАМАСЫНЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Ғылыми жетекші: Нигметжанова Г.К - педагогика және психология
магистрі, аға оқытушы
Ахмедиянова С.Б.,
6B01101-Педагогика және психология ББ, 2 курс студенті,
Астана халықаралық университеті,
Астана, Қазақстан.
akhmediya5@gmail.com

Қазіргі ғылымда «Мен концепциясына» әртүрлі бағыттар бар және «Мен» аспектісіне өзіндік сана үнемі өзара әрекетте болады, белсенді өзін-өзі тану механизмдері, эмоционалды құндылық қатынасы, екіншіден өзін-өзі реттеу мен өзін-өзі бақылау белсенді әрекет етеді. Кез-келген мәдениетті ортада адам өзін «Мен»-тұжырымдамасының негізінде басқарады, яғни оның өзі туралы көрінісіне сәйкес.

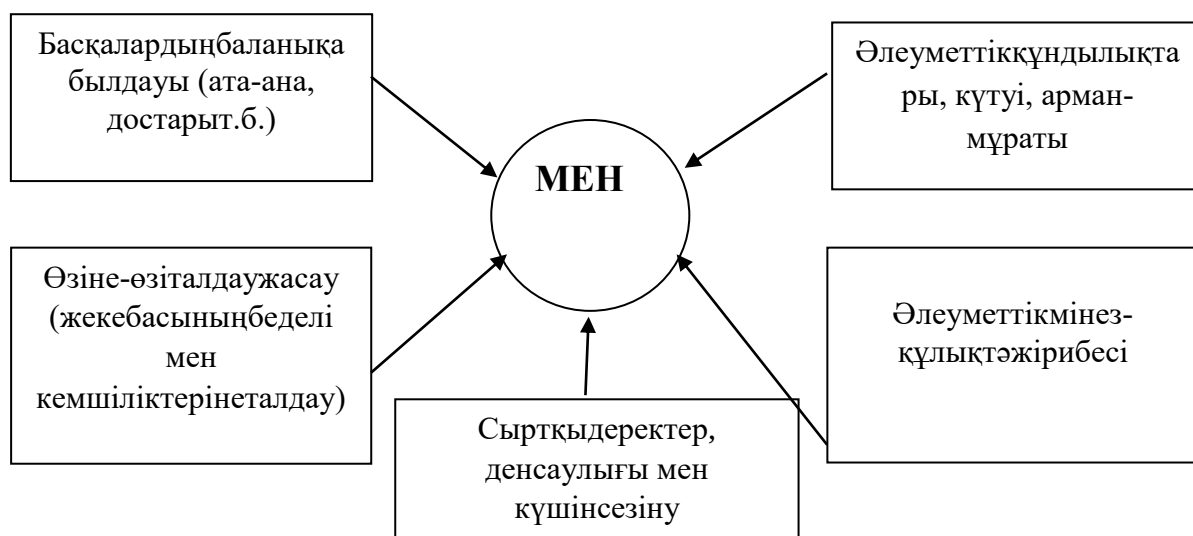
«Мен»-тұжырымдамасы – бұл адамның өзі туралы немесе өз бейнесі, яғни өзінің денсаулығы, сыртқы көрінісі, характері, айналасындағыларға әсері, қабілеттері мен кемшіліктері туралы көзқарасы. «Мен»-тұжырымдамасының ең негізгі аспектілерінің бірі – өзін-өзі бағалау: өзін жоғары бағалайтын адам өзін жағымды түрде қабылдайды, «Мен»-тұжырымдамасы төмен өзіндік келеңсіз, теріс мінез көрсетеді.

«Мен» түсінігінің мықты екпіні тек батыс-европалық және солтүстік американдық мәдениетке тән. Көптеген елдердің мәдениеттерінде (сондай-ақ Азия, Латыш Америкасында және т.б. Еуропаның оңтүстігіндегі елдер) топтық және жалпы құндылықтарға басты көңіл аударылады. Бұл елдердің мәдениеттерінде адам үшін оның отбасы мүшелері немесе әріптестері қамқорлық жасау керек деп есептелінген. Бұл мәдениеттердің өкілдері американдықтардың көзқарастарын үнемі өзіміздік деп санайды. Батыс мәдениетінің негізінде, реттеуді зерттеген кезде, оларда адамның «Мен»-тұжырымдамасының мықты бір жақтылығы байқалды.

Лавануэя мен Уалидің зерттеулері жағымды «Мен»-тұжырымдамасы бар адамдардың айналасындағыларға шыдамдылықпен қарауға бейім екендігін көрсетіп берді. Олар өздерінің сәтсіздіктерін де жеңіл қабылдайды, олардың сәтсіздікке ұшыраулары өзіндік бағасы төмен адамдарға қарағанда сирек кездеседі. Жоғары өзіндік баға, әдетте, өзбетімен, дербес және адалдық сияқты сапалармен сәйкес келеді. Өзі туралы жағымды пікірдегі адамдар ең алдымен өз дегеніне сүйеніп, содан барып қана басқалардың кеңестері мен сындарын қабылдайды [30].

Әлеуметтік қоршаған орта пенденің «Мен»-тұжырымдамасының қалыптасуына қалай көмектессе, «Мен»-тұжырымдамасы да өз кезегінде әлеуметтендіруге өз әсерін тигізеді. «Мен»-тұжырымдамасы соншалықты кең болып, адамның мінез-құлқын анықтай бастағанда, ол әлеуметтендірудің

факторына, сондай-ақ, оның өніміне айналады.



Кесте 1. - «Мен» - тұжырымдамасының қалыптасуына әсер ететін факторлар

«Мен»-тұжырымдамасы өзін-өзі кінәлау қызметін қалай атқарса, өзін-өзі кеңейту қызметін атқаруы да мүмкін. Адамның мінез-құлқы оның «Мен» бейнесімен сәйкес келген кезде, ол айналасындағылардың қолдау, қошаметінсіз жүре алады: ол өз-өзіне көңілі толып, басқа сыйды қажет етпейді. Мысалы; өзін жақсы спортсмен деп санайтын балаға сәтті өткен ойыннан кейін достарының айтқан мадақтау сөздерін есту тартымды болар еді, бірақ ол жалғыз жаттыққан күннің өзінде де, өз мүмкіндіктеріне сәйкес алынған нәтижелерге қанағаттанады.

«Мен»-тұжырымдамасы өзіне өзін-өзі кінәлау тенденциясын қосуы мүмкін. Өздерін жолы болмайтындар қатарына жатқызатын адамдар, бұрынғы бейнесін сақтау үшін өз күштерін жағдайды жөндеуге, түзетуге жұмсауы мүмкін. Бейненің бірден тез өзгеруі-жақсы жаққа өзгерген күнде де- адам оны өте ауыртпашылықпен қабылдайды. Мысалы: тістер іқисық баланың жөндеу кезінде тістерін жұлып тастау, оның сырт көрінісінің жақсаруын былай қойғанда, ол психологиялық шайқалысқа, сілкініске әкеп соқтырады. Айнадағы кескіні бұрынғы бейнесімен сәйкес келмегенмен, нәтижесінде балаға қайтадан ұқсастық, бірдейлік үшін күрес жүргізуге тура келеді [1].

XIX-ғасырдың екінші жартысында сананың философиялық теориялары психологиялық зерттеулермен толықты.

Психоанализ өзіндік сана-сезімде қызығу мен қажеттілік негізіне жататын мотивациялық компонентті бөліп көрсетеді. Ал бихевиоризмде «самость» тек әрекеттер мен қылықтардан көруге болатын мінез-құлық, жүріс-тұрыстық категория ретінде қарастырылады. Гуманистік психология болса, өзіндік сана-сезімді өзін-өзі жігерлендірумен, өзін іс жүзінде көрсетумен, шығармашылықпен байланыстырады.

Шетел зерттеулерінде өзіндік сана-сезім мәселесін зерттеудің екі бағыты анық байқалады. Оның біріншісі - нақты - ғылыми бағыт. Бұл -

өзіндік сана сезім мәселесіні құрылу механизмдерін, оның кезеңдерін ашып көрсететін, сондай-ақ өзін-өзі реттеу, өзін-өзі бақылау және өзін-өзі бағалау мәселелерін зерттейтін таза психологиялық бағыт. Бұл бағыт өкілдерінің ішінде американ психологы Дж. Мидтің еңбектері үлкен мәнге ие. Оның ойынша адам үнемі басқа адамдар қатынастарының объектісі болып табылады. Бұл жерде Дж. Мид мәнді қатынасқа ағайындылар мен апалы-сіңілілердің, сондай-ақ тәрбиешілер мен мұғалімдердің балалық - ата-аналық қатынасын жатқызады. Ресей психологы мұндай позицияны дұрыс емес деп санайды. Г.М.Андреева бұл позицияны сананың іс-әрекет пен әлеуметтік жағдайлардан бөліп қарастырғаны үшін сынға алды

Екіншісі - адамның рухани әлемін зерттеумен, оның өмір сүру мәнділігін іздеумен тығыз байланыста болатын философиялық-психологиялық бағыт.Өзіндік сана-сезім мәселесіне К.Левин еңбектерінде де көп көңіл бөлінгенін аңғаруға болады. Ол «мақсатты тұрғыға», индивидтің мақсатты құрылымына көбірек көңіл бөлді. Мақсатты таңдап алу көптеген факторларды, солардың ішінде тәжірибені, құндылықтар жүйесін, әлеуметтік және мәдени нормаларды басқарады. Осыған орай тұлғаның өзіндік сана-сезіміне үлкен әсерін тигізеді.

Гуманистік бағыттағы психологтердің еңбектерінің де назардан тыс қалуы мүмкін емес. Бұл бағыттың жетекші өкілі А.Маслоу тұлғаның өзін-өзі жігерлендіруді қажетсінуін бөліп көрсетті. Оның жолдары - өсу мүмкіндіктерін таңдау және осы таңдауға жауапкершілікпен қарау, өз мүмкіндіктерін іске асыруға дайындық кезеңі, үнемі еңбек ету, бұл өз «Менін ашуы.

Когнитивті құрылымына («Мен - түсінігі») маманның өзін кәсіби іс-әрекетте, осы іс-әрекетпен байланысты тұлғааралық қатынастарда және өзінің кәсіби мәнді тұлғалық қасиеттерін саналы түрде түсінуі жатады. Өзіндік сана-сезімнің когнитивті құрылымы өзін-өзі бақылау, қабылдау процесінде өзін-өзі бағалаумен аяқталатын өзін-өзі сынау, өзіне талдау жасау нәтижелері бойынша көрінеді. Осылайша когнитивті құрылым кәсіби өзіндік сана-сезімде жетекші рөлге ие.

Аффективті құрылым («Мен - қатынас») маманның өзі жайлы білуі және өзін-өзі түсінуі бойынша эмоцияларымен, бағалауларымен байланысты. Бұл адамның өзіне деген қатынасы (өзін-өзі құрметтеу т.б.). Өзіндік сана-сезім аймағында жүргізілген зерттеулердің әр түрлілігі бұл мәселенің күрделілігімен, көп мәнділігімен және оны зерттеудегі методологиялық тұрғылардың айқындығының жеткіліксіздігімен түсіндіріледі. Өзіндік сана-сезім табиғаты мен функцияларын неғұрлым терең түсіну үшін әр түрлі көзқарастарға көңіл бөлгеніміз жөн болар.

Әдетте өзіндік сана-сезімнің бейнелі және түсініктік компоненттерін бөледі. Мұнда «Мен - бейнесі» мен «Мен - концепциясы» жайлы айтылады: өз бейнесі мен өзі жайлы білуі.

«Мен бейнесі» - бұл адамның өмірдің осы сәтіндегі өзі жайлы білуі, қандай боғысы келетінін, қандай болуы керектігін, қандай болуы мүмкін және айналасындағыларға қалай көрінетінін білу жататын өте көп компонентті күрделі құбылысы. «Мен - бейнесі» сонымен қатар тұлғаның

саналы түрде түсінетін қасиеттер санымен, ол қасиеттердің күрделілігімен және жалпылануымен, олардың мазмұндық ерекшеліктерімен сипатталады.

В.В.Столин сонымен қатар өзіндік сана-сезімнің даму процесін оның құрамындағы элементтер арқылы, яғни өзіндік сана-сезім феномендерінің пайда болу жағдайларын толық талдау арқылы да қарастыруға болатынын айтады. Ол өз еңбектерінде өзіндік сана-сезімнің бөлінуін, ұқсас және дифференциация, әрекет етуші және рефлексивті «Мен» т.б. феномендердің пайда болуы мен дамуын қарастырады.

Атақты психолог, психотерапевт К.Роджерс тұлға дамуының басты міндеті - адам өзін-өзі толық қабылдайтындай және түсінетіндей өзіндік сана-сезім жағдайына қол жеткізу деп есептейді. Ғалым бұл міндетті шешуде психотерапевттік көмекке үлкен мән береді. Сондай-ақ К.Роджерстің адам - өзінің субъективті бостандығының шегін реттей алатын, өмірдегі өз орнын саналы түрде түсінетін тұлға деген ойының де мәні зор.

«Мен – Концепциясына» сүйенетін К.Роджерс былай деп мінезделейді: «Мен – Концепциясы» ұйымдасқан, бір ізді концептуалды гештальт, ол «Мен» қасиеттерін қабылдаудан, «Менің» өзара қатынасын қабылдаудан тұрады, сонымен қоса, осы қабылдауларға байланысты құндылықтар, өмірдің әр түрлі жақтарын қабылдау». К.Роджерс, З.Фрейд, А.Адлер, Э.Эриксон т.б. ғалымдар сияқты «Мен – Концепциясының» құрылу үрдісіне байланысты белгілі бір арнайы кезеңдер кестесін көрсетпеген. К.Роджерс бойынша адам өміріндегі басқарушы мотив – жетілдіру тенденциясы, яғни өзін сақтап дамыту, өзінің жақсы жақтарын ашу, осы фундаменталды тенденция негізгі мотивациялық тенденция болып табылады. Мәнді сыртқы шектеулер немесе антагонистік әсерлер жоқ болса, онда жетілдіру тенденциясы әр - түрлі мінез-құлық формалары арқылы көрінісін береді. Сонда тұлғаның дамуы, оның мінез-құлық қоршаған орта әсері арқылы белгіленеді [2].

А.Маслоу мен К.Роджерстің ізбасары, гуманистік көзқарасты ұстанған англиялық психолог Р.Бернс «өз күшіне толық сенімді, білімге ұмтылатын тұлғаның өзіндік сана-сезімінің құрылуы» тәрбиенің негізгі мәселесі деп есептейді.

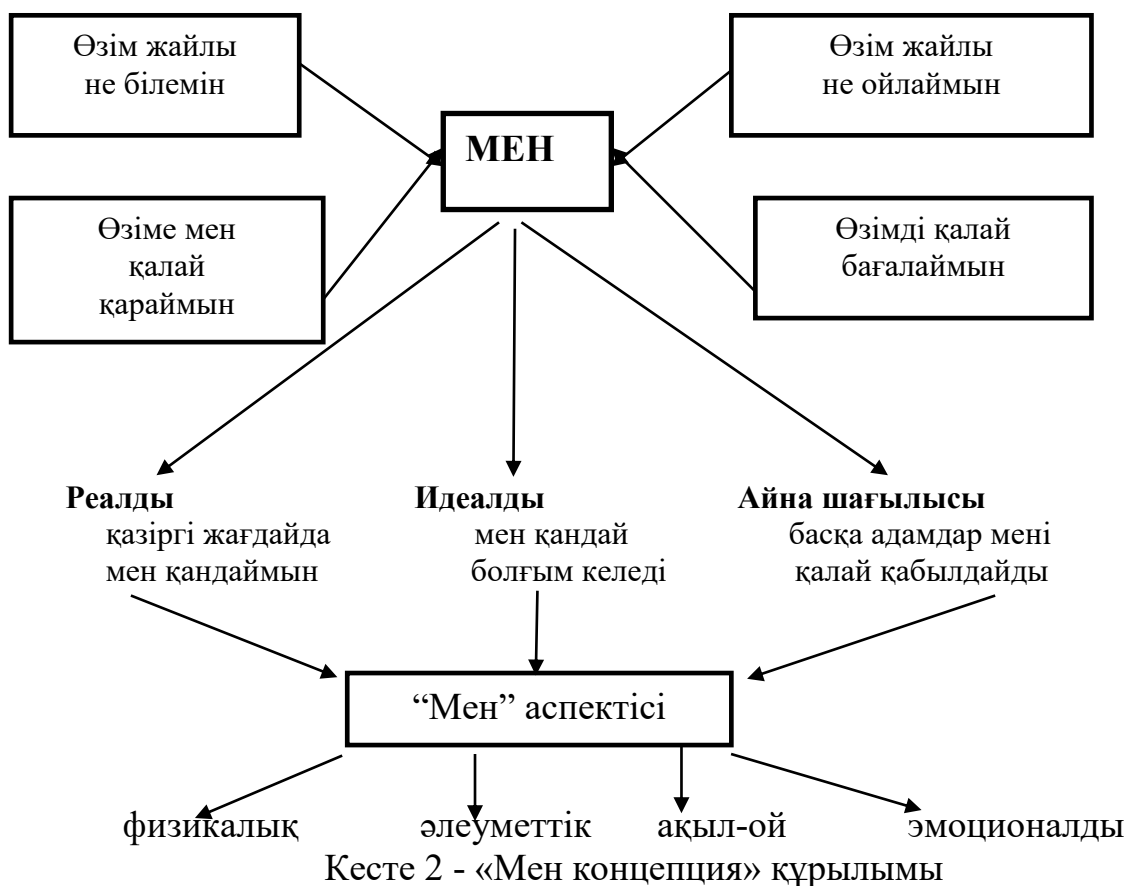
Р.Бернстің берген анықтамасы бойынша «Мен концепциясы - бұл индивидтің өзі жайлы барлық ойларының жиынтығы». Оған «Мен бейнесінің» сипаттамасын құрайтын бағалық та (өзін-өзі бағалау және өзін қабылдау), тұжырым, осы тұжырымға және сәйкес реакцияға эмоционалды қатынасы сияқты 3 элементтен тұратын «өзіне бағытталған бағдарлардың жиынтығы» да кіреді. «Мен концепциясына» қатысты бағдардың бұл 3 элементі бойынша нақтыланады:

- 1) «Мен» бейнесі - индивидтің өзі туралы ойы;
- 2) Өзін-өзі бағалау - осы ойдың аффективті бағасы;
- 3) Потенциалды мінез-құлық, жүріс-тұрыстық реакция, яғни «Мен» бейнесі мен өзін-өзі бағалау әсерінен болатын әрекеттері.

Г.Мид «басқаны жалпылау» теориясында «Мен – Концепциясының» дамуының негізгі шарты ретінде индивидтің басқа адамның ролін индивидке қатысты бағдары оныменен бағалануы үшін қабылдай алу деп есептейді. Басқа адамның жалпыламасының бағалау ұғымдарын біріктіру «Мен –

Концепциясының» құрылуының негізгі бастауы және индивидтің мінез-құлқының ішкі реттеушісі болып табылады.

Қазір ғылымда «Мен - концепциясын» сипаттаудың өте көп тұрғылары бар. «Мен концепциясы» құрылымындағы сапалар - өзге адамдармен өзін байланыстырып, салыстырады. Соңында өзін-өзі бағалауы: жоғары, орташа, төмен, дәлме-дәл, тұрақты-тұрақсыз, тағы сол сияқты сапалар қалыптасады және ол әрекеттің күшті реттегіші болып табылады. «Мен концепция» құрылымын төмендегі көріністен көре аламыз:



Кестеде «Мен концепция» компонентінің құрылымдары көрсетілген. Сондай-ақ идеалды «Мен», Айна шағылысы «Мені»-мен сипатталынады. Олар әртүрлі болуы мүмкін, сондықтан да қақтығыс жағдайына да түсуі де ықтимал. Адам әртүрлі аспектіде өзін көрсете алады: физикалық, әлеуметтік, интеллектуалды, эмоционалды және соған орай «Мен концепциясы» қалыптасады. Реалды «Мен»- өзі туралы ой, сезімі, талпынысы тағы сол сияқты елестету жүйесі. Идеалды «Мен»- адам болашақта қандай болғысы келетіні, терең ойлауы мен өзінің тәжірибесі. Әлеуметтік орта- бұл басқа адамдардың баға беруі (адамның құндылығы, көзқарасы, іс-әрекеті, нормасы тағы сол сияқты). Реалды «Мен» және идеалды мен өзара сәйкес келмеуі мазасыздықты, әрекеттің бейімделе алмауы, әртүрлі психологиялық мәселелер туындайды [3].

Американ психологы У.Джемс «Психология принциптері» оқулығында «Мен» концепциясы идеясын ұсынылып, оның дамуына үлес қосқан. Жалпы феноменологиялық тұрғы шеңберінде құрастырылған «Мен» концепциясы келесі жағдайларға негізделеді.

1. Мінез-құлық индивидтің қабылдау еңбегі болып табылады, ол өз алдында феноменологиялы: индивидтің психологиялық шынайы өмірі – бұл жалпы объективті өмір емес, оның мінез-құлық жағдайындағы субъективті қабылдауының нәтижесі.

2. Индивидтің орталық, интеграциялайтын феноменалды жазықтығының нүктесі – «Мен» концепциясы оның маңайында қабылдаудың барлық бейнелері қалыптасады.

3. «Мен» концепциясы бір мезгілде қабылдау жемісі болып, және де, әлеуметтік мәдени ортадан алынған құндылықтары бар ұғымдар жиынтығы болып табылады.

4. «Мен» концепциясы құрылуымен мінез - құлық оған толығымен бағына бастайды,

5. «Мен» концепциясы уақытпен және жағдайлық контекспен санасады, бұл оның прогностикалық құндылығы болып табылады.

6. Басқа адамдардың оңды қатынасын қажетсіну «Мен» концепциясының құрылуымен параллельді жүреді. Өзіне деген оңды көзқарасты қажетсіну басқа адамдардың өзін оңды бағалай тәжірибесін игеру арқылы қалыптасады.

7. Нақты өтіп жатқан өмір тәжірибесі мен «Мен» концепциясы арасындағы қайшылықтарға қарсы түрлі қорғаныс стратегиялары қолданылады.

8. Адамның негізгі маңызды мотивациялық түрткісі - өзіндік актуализациялануға деген қажеттілік, өзінің «Мен» концепциясының құндылықтарын жоғарылату және жоғалтпау.

«Мен» концепциясы ары қарайғы дамуы «Мен» концепциясы бейнелеу үшін концептаулды – терминологиялық құрамын унификациялау бағытында жүрді және өлшеулер үшін сенімді эмпирикалық референттерді іздеуге бағытталған, соның негізінде, ол бірлік немесе индивидтің өзіне деген бағдарлар құрылымы ретінде қарала бастаған.

Тұлғаны психологиялық тұрғыдан зерттеуде «Мен» концепциясы құрылымында белгілі - бір уақытша модустардың болуы дәстүрлі болып табылады. У.Джемстің классикалық зерттеулерінен бастап «Мен» концепциясы ұғымына тек қана өзекті өзіндік анықтау ғана енген, сонымен қоса, индивидтің өзі болашақтағы дамуын қалай бағалайтындығы да енеді [4].

Қазіргі жаңа психологияда тұлғаның «Мен» тұжырымдамасын зерттеуде нақты екі бағыт дамыды. Бірі жалпы сипатымен, оны қалыптастыру шартын іздеумен байланысты. Екіншісі микроанализбен, яғни өзіндік «Меннің» құрылымдық элементтерін табумен байланысты. Біздің пікірімізше, осы екінші бағыттың келешегі зор, яғни өзіндік «Мен» құрылымдары жайлы сұрақтар. Себебі, бұл бағыттың негізгі міндеті «мен» тұжырымдамасының құрылымдық-динамикалық элементтерін зерттеу болып отыр. Осы ықпалдың негізінде мынандай сипатқа ие болады, яғни онтогенездің әрбір сатысында өзіндік «мен» жаңа мазмұндармен байып отырады, өзінің мазмұнының жетекші іс әрекет типінен байланысты өзгертеді. Бұл сипатты терең құрылымды-динамикалық талдау, біздің

пікірімізше, жинақталған теориялық және эмпирикалық мәліметтерді ары қарай мағыналандыру қажет. Ең негізгісі осы динамикалық жүйенің қасиетін, мазмұнын, оның жеке элементтерін түсіну қажет және олардың бөлінулері мен өзара әрекет шегін негіздеу және табу. Әрине, бұл екі бағытты бөлсек те, «мен» тұжырымдамасының сыртқы факторы мен субъектінің іс-әрекет нәтижесін бағалау мен оны қалыптастыру негізінде зерттелген бірінші бағыт пен екінші бағытты біріктіреміз. Себебі, мұндағы сыртқы факторлар да өте қуатты, қажетті факторлар болып табылады және оларды ескеру әрқашан да қажет. Олай болатын болса, кіші мектеп оқушыларының «мен» тұжырымдамасының мазмұны іс-әрекетте жеткен жетістіктермен ғана емес оны орындаудағы іс-әрекетті реттеу механизмдерімен байланысты болады, яғни іс-әрекеттің сыртқы және ішкі нәтижелерінің динамикалық үйлесуімен байланысты. Мұндай әрекеттің нәтижелі зерттеу үшін әсер ететін көп жағдайларды ескеру керек.

«Мен» тұжырымдамасы кіші мектеп оқушысының өзінің табыстары мен сәттіліктерін, оқу мақсатына қарай жылжудың сипатын бағалауға мүмкіндік береді. Б.Ананьев «Мен» тұжырымдамасы оқыту үрдісінде жүзеге асатын тұлғалық білім алу, белсенді қалыптасу ретінде қарастырады, оның оқушының оқу-танымдық әрекетіне маңызды ықпалы бар екендігін айтады. А.Липкина зерттеулерінде кіші мектеп оқушысының өзіндік «меннің» қалыптасуына ықпал ету оқу пәндерінің мазмұны мен оқыту әдістерімен, оқыту үрдісінде оқушылар арасында орнатылған қарым-қатынастар жүйесімен анықталатындығын айтады. Мұндай негізде оқушының әрекетке қосылуы ғана емес, сондай-ақ, оның нәтижелерінің бағалануы қажет деп есептейді. Ш.Амоношвилидің пікірінше, өзіндік «меннің» қалыптастыру үшін жеке бағалаушылық пайымдауда оқушы бетке ұстайтын ерекше бағалау өлшемдері құрылуы қажет. Ол «белгілібір үлгі өлшемдерді, олармен жұмыс істеу жолдарын меңгерген бағалаушылық пікірлер үлгілерін, жолдастарының жұмыстарына қатысты мазмұнды бағалау тәжірибесін игерген оқушы өзінің жеке оқу-танымдық әрекетіне бағалау бөлігін белсенді енгізе алатындығын » атап көрсетеді [5].

Н.Калашникова мен Ю.Иванов өзіндік жұмыс үрдісінде және кіші мектеп оқушыларының оқытуда жеке компьютерлерді қолданып, оқу әрекетін қалыптастыруды зерттей келе, өзіне-өзі баға беруді күрделі ерекше оқу әрекетіне айналдыру үшін мұғалімнің оқу міндеттерін белгілеу жеткіліксіз деген тұжырымға келген. Олардың пікірінше, болжаушылық және өткенге мән берушілік өзін-өзі бағалауды қалыптастыру, сондай-ақ, оқу әрекеті құрылымының тұтастығын сақтауды қамтамасыз ету үшін оқыту үрдісінде әр оқушыға арналған оқу міндеттерін жете түсіну, қабылдау және құрастыру кезеңі қарастырылуы қажет. Бұл пәндік әрекет студенті өзін-өзі бағалауды қалыптастырудың жаңа қырын ашады, алайда, кіші мектеп оқушысының оқытуға мұндай кезеңнің енгізілуі оның құралдары мен тәсілдері жайлы мәселені шешуді қажет етеді.

Ғылыми зерттеулерде, «мен» тұжырымдама ерекшелігі мен оның қоршаған ортаның бағалауымен өзара байланысы қаралатын арнайы сұрақтар айтылды. Соның ішінде А.И.Липкина, Е.И.Савонько, Е.А.Серебрякова, В.А.

Горбачевалардың жарияланымдарын бөліп көрсетуге болады.

Л.С.Выготский баланың өзіне жеке тұрғыдан көзқарасы қалыптасуы нақ жеті жастағы кезеңнен басталады, өзін-өзі бағалау жағдайға тәуелсіз, орнықты деп есептейді. Бұл өзінің жалпы мінез-құлқын әлеуметтік қалыптарға сай құратын, өз әрекетін қалыпты өлшем тұрғысынан бақылауға мүмкіндік беретін маңызды тұлғалық саты Р.Бернс американдық авторлардың көптеген зерттеулерін талдай келе, мектепке дейін және кіші мектеп жасы шегінде өзіндік дамуында сапалы секіріс болатынын айтады.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Бернс Р. «Развитие Я- концепции и воспитания». М., Прогресс, 1986.
2. Захарова А.В. «Психология формирования самооценки». Минск, 1993.
3. Захарова А.В., Андрушенко Т.Ю. «Исследования самооценки младшего школьника в учебной деятельности» - Вопросы психологии, 1980, №4.
4. Липкина А.И., Рыбак Л.А. «Критичность и самооценка в учебной деятельности». М., 1968.
5. Шильштейн Е.С. «Уровневая организация системы «Я»» // Вестник. Моск. ун-та. Сер. 14 Психология. 1999. № 2

УДК 372.881.111.1

GENDER PECULIARITIES OF LEARNING MOTIVATION IN STUDYING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE.

Supervisor: Akimkhanova A. A.

3rd year student, 20-6-1 6B01701– Two Foreign Languages

Badyrova Ayana Ayazkyzy

Astana International University,

Astana, Kazakhstan.

ayana.badyrova@inbox.ru

At the moment in the field of education there is a problem of taking into account the individual characteristics of students. In the context of modern education, while working with a large number of students, there is no way to achieve educational goals without taking into account the individual characteristics of each. Moreover, when it comes to individualized approach, little attention is paid to the study of the gender characteristics of students.

Numerous studies point to gender differences in school performance, motivation, and personality. Students' gender can have subtle and lasting effects on students' motivation, engagement, and ultimate achievement in foreign language learning. Boys and girls often interact differently with foreign language learning. In general, students may engage for a variety of reasons when learning a foreign language in school. They may be motivated to learn by external factors, such as a desire to follow the rules or to please the teachers, primarily by the control of people and

events in their environment. They may also experience inner motivations for their actions, preferring to learn because it is interesting or personally rewarding.

GENDER DIFFERENCES IN LEARNING MOTIVATION

Several studies have found gender differences in learning motivation when it comes to second language acquisition. For instance, British researcher Zoltán Dörnyei and Hungarian linguist Kata Csizér found that girls tend to be more motivated by communicative and social factors, while boys tend to be more motivated by instrumental and academic factors [1].

In general, girls tend to be more motivated by social and communicative factors, such as the desire to communicate with others, while boys tend to be more motivated by achievement and competition, such as the desire to improve their grades or test scores. Girls are also more likely to be motivated by extrinsic factors, such as the approval of their parents or teachers, while boys are more likely to be motivated by intrinsic factors, such as personal satisfaction.

Another study in 2007 by British researcher Zoltán Dörnyei and H. F. Cheng indicated that female Hong Kong Chinese EFL learners are more motivated by social reasons, such as the desire to communicate with English speakers, while male learners are more motivated by achievement and instrumental reasons, such as the desire to get a better job [2].

These studies suggest that there are gender differences in learning motivation in studying English as a foreign language, with girls tending to be more motivated by social and communicative factors, and boys more motivated by academic and instrumental factors.

CHALLENGES FACED BY FEMALE LEARNERS

Despite the fact that girls tend to be more motivated by social and communicative factors when learning English as a foreign language, they may face specific challenges that can hinder their motivation. For instance, research has shown that female learners may be more self-conscious about making mistakes in the language, which can lead to a lack of confidence and decreased motivation.

Moreover, female learners may also face gender stereotypes and discrimination in the classroom, which can affect their motivation and sense of belonging. In some cases they may not receive as much support from teachers and peers, who may unconsciously give more attention to boys in the classroom. Teachers can help to address these challenges by providing a supportive and inclusive classroom environment, which encourages girls to participate and take risks. They can also provide feedback that is specific and constructive, which can help girls to develop their language skills and overcome their self-consciousness.

DISCUSSION

In order to study the gender characteristics of students, the research instrument was the survey among school-age children for determining Gender peculiarities of learning motivation in studying English as a foreign language. The participants were to specify their agreement with each other of the statement on a five-point Likert scale in a range from agree (1) to strongly disagree (5). The participants were asked for sincere and accurate replies and all participants were granted anonymity.

1. According to results of my survey the total sample (N) included 113 participants. The respondents were divided into 75 % of female, 20% of male, another part 5% preferred not to say the gender. Age between responders was 72.3% of 15-18 years and 27.7% of 11-14 years. It turned out that only 34.8% thinks that gender influences their performance in learning English. The statistics of those who did not consider gender to influence their performance in learning English was 65.5%

4. What motivates you more to learn English?

113 ответа

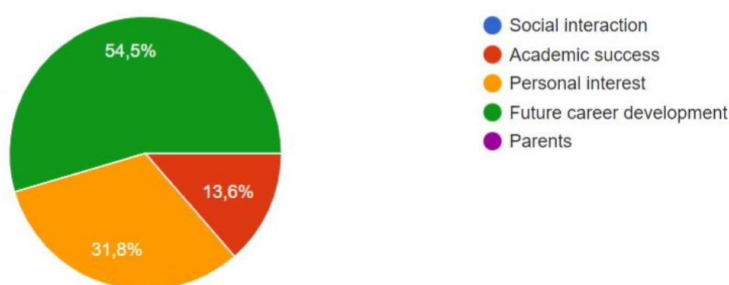


Figure 1. Survey schedule

2. Figure 1 shows that 46.7% of participants are motivated to learn English language for their future career development. The number of students who are motivated by their personal interests was 31.8%. 13.6% are those students for whom academic success was their motivation for learning the language. The data obtained show that achievement motivation and striving for success influence the dynamics of learning success. The higher the need for achievement and the desire for success, the higher the success of learning. From our data it follows that the dominant motivation for both women and men is: mastering a foreign language to improve general education, using a foreign language in the process of getting a prestigious high-paying job in the future, studying, internships abroad. Thus, we see that in the group of participants with personal motivation to learn English the female gender is more predominant. Most often the main dominant goals are related to the development of horizons, reading literature and watching movies in a foreign language, development of intellectual abilities, a pleasant way to spend free time, the possession of a foreign language for travel. Even if both genders exhibit the same overall level of intellectual ability, in most cases women still outperform men academically. At various stages of the school system, women have better grades and achieve success at the end of high school. This is confirmed by the remaining 13.6% of female participants pursuing the motive of academic success when learning English.

3. Who is more successful in learning English, boys or girls?

113 ответа

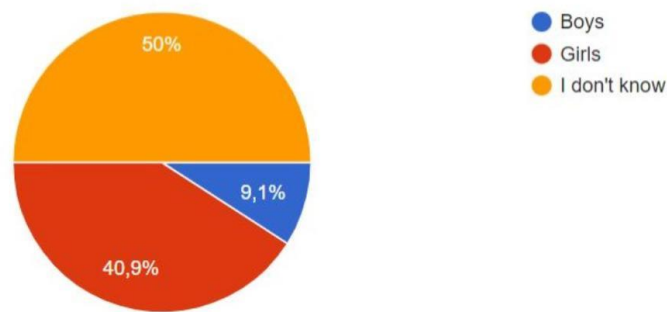


Figure 2. Survey schedule

3. According to the results of Figure 2 participants were asked to identify who they possess in learning English as a foreign language. Consequently, we received information where 40.9% believe that the females are more successful in comparison with the males, the number of which amounted to 9.1%. Females succeed over males in school because they are more apt to plan ahead, set academic goals, and put effort into achieving those goals. Females are strongly focused on success, the higher their motivation to succeed and achieve the goal - the lower their readiness to take risks. Therefore, they generally have strongly developed self-discipline. This advantage of girls in self-discipline begins in childhood and passes from year to year throughout life.

Martin Seligman and Angela Lee Duckworth found in their 2006 research that middle school girls outperform boys in overall self-discipline [3]. This contributes significantly to the fact that they do better in all subjects. They found that girls were better at «reading test instructions before moving on to questions,» «paying attention to the teacher rather than daydreaming,» «preferring homework to television,» and «persevering through long-term assignments despite boredom and frustration.» Girls also tend to start homework earlier than boys and spend almost twice as much time on it. The average score of girls in all subjects was higher than that of boys. Another way we might call it «conscientiousness» or a predisposition to plan, set goals, and persevere in the face of disappointment and failure. Perhaps boys' less developed conscientiousness puts them at a disadvantage in a school environment where good organizational skills and demonstration of acquired knowledge are important in grades. Girls are also more likely to be motivated by extrinsic factors, such as the approval of their parents or teachers, while boys are more likely to be motivated by intrinsic factors, such as personal satisfaction. However, at the same time, both boys and girls have the main motive in learning activities becoming the desire to get approval from significant persons, the desire to avoid failure, or to be no worse than others. As can be seen from the results, the motive of achieving success is more pronounced in girls, so they are more confident in the outcome of the plan, they are characterized by a search for information to judge their success, determination in uncertain situations.

6. What kind of learning activities do you prefer?

113 ОТВѢТА

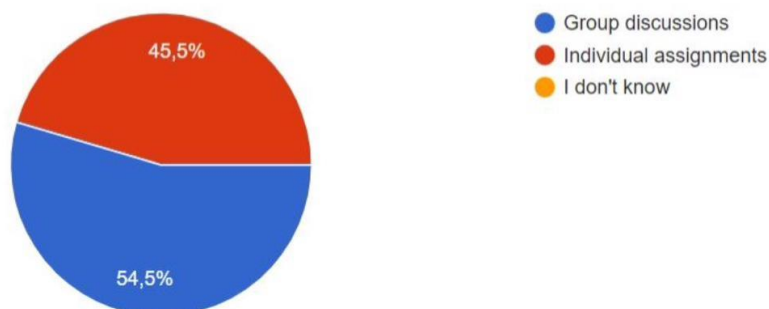


Figure 3. Survey schedule

4. By Figure 3 it turned out that 54.5% of schoolchildren prefer group discussions during English classes and most of them are females. The rest 45.5% of participants prefer individual assignments, which is mostly males. Gender differences can also manifest themselves in the language classroom. For example, research has shown that boys are more likely to work individually in class and ask questions, while girls are more likely to dominate group discussions and engage in competitive activities. Many males have a preference for individual assignments when it comes to learning English. This can be attributed to a variety of factors, including a desire for independence and self-reliance, a preference for self-directed learning, and a need for flexibility and control over their learning experience. Individual assignments allow them to work at their own pace, without feeling held back by the progress of others in a group. This can be particularly important for learners who may be more advanced or less advanced than their peers, as they can tailor their learning experience to their own specific needs and abilities. Furthermore, they can feel more comfortable working alone when it comes to learning English. Language learning can be a challenging and often vulnerable experience, particularly for those who are not yet confident in their English abilities. Working alone can help alleviate potential embarrassment or self-consciousness, as learners can focus on their own development without feeling judged or compared to others. In summary, a preference for self-directed learning, or a need for flexibility and control over their learning experience, individual assignments can provide men with a personalized and engaging way to develop their language skills.

Females may have a preference for group discussions when it comes to learning English. This can be attributed to a variety of factors, including a desire for social interaction, a need for support and feedback, and a preference for collaborative learning. Group discussions can provide girls with a sense of social connection and support, which can be particularly important for learners who are new to a language or who may feel isolated in their learning experience. By engaging in discussions with others, learners can build relationships and connections with their peers, which can provide motivation and encouragement to

continue learning. Furthermore, group discussions can provide females with valuable feedback and opportunities for language practice. By engaging in conversation with others, learners can receive feedback on their language skills, identify areas for improvement, and practice using English in a supportive and collaborative environment.

RECOMMENDATION

Understanding gender differences in learning motivation is important for English language teaching, as it can help teachers to design instructional materials and activities that are more effective for both male and female learners. For example, teachers can provide opportunities for males learners to engage in communicative activities, such as group discussions or pair work, which can help them to develop their speaking and listening skills, and satisfy their desire for social interaction. Teachers can also provide opportunities for females learners to engage in competitive activities, such as debates or quizzes, which can help them to develop their critical thinking skills and satisfy their desire for academic success. Furthermore, teachers can provide opportunities for both male and female learners to engage in activities that are related to their personal interests or career aspirations, which can help to motivate them to learn English more effectively.

CONCLUSION

In conclusion, gender plays an important role in second foreign language learning, and can affect the way in which students approach and develop language skills. When it comes to English language learning specifically, there are several gender differences that have been identified, with both females and males to be more motivated regarding future career development and females who motivated by academic performance. In addition to intrinsic motivation, the most important factors for academic grades are some personality traits, gender, and cultural differences. Openness and conscientiousness in women are mediators between intrinsic motivation and academic performance. The results of this study may be useful for teachers and can play an important role in addressing these differences by providing a supportive and inclusive classroom environment, which encourages all students to participate and develop their language skills.

References:

1. Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort.
2. Cheng, H. F., & Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan.
3. Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores.
4. Kret, M. V. (2009). The influence of achievement motivation and striving for success on the dynamics of adult foreign language learning.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА

Данакари Лилия Ричарди
кандидат философских наук, доцент,
Волгоградский государственный университет
Волгоград, Россия

liliya.danakari@yandex.ru
Рудаков Андрей Леонидович
кандидат психологических наук,
профессор Российской академии естествознания,
Красноярск, Россия
fugen66@mail.ru

Ивентьев Сергей Иванович.
юриисконсульт, теолог, специалист в сфере
национальных и религиозных отношений ООО «ДЭЛИЛ»,
член Российского Философского Общества
Казань, Россия
sergei-zsk@mail.ru

Целью статьи является исследование духовно-нравственных и психологических проблем современного подростка. Методология исследования – логический и сравнительный анализ, междисциплинарный подход. Актуальность и востребованность исследуемой темы определяется отсутствием исследований, посвящённых рассмотрению проблем подростков с точки зрения души и духа человека, что ново для психологической науки. По мнению авторов работы, важной для подростков является проблема духовно-нравственного плана, разрешение которой позволяет правильно и разумно решить социальные и другие подростковые вопросы. В работе представлена авторская классификация подростковых проблем.

В литературе в основном указывается, что подростковый возраст включает в себя два важных этапа развития: пубертатный период (с момента появления вторичных половых признаков до обретения способности к эффективному выполнению репродуктивной функции) и этап социального созревания [11, с. 199].

Кроме того, у подростков идёт выбор жизненных приоритетов, определение для себя важности духовных над материальными потребностями, а также в это время происходит становление духовного Я.

В подростковом периоде душа человека больше проявляет себя в виде интуиции и совести, которая влияет, так или иначе, на поведение подростка. Игнорирование голоса души (совести) приводит к девиантному (от лат. *deviatio* – отклонение) и деструктивному (от лат. *destructivus* – разрушительный) поведению подростка.

Совість часто именуют внутренним нравственным компасом человека [8, с. 40].

То есть речь идёт о духовно-нравственном этапе развития подростков, который, к большому сожалению, не упоминается при раскрытии этапов подросткового развития.

В связи с указанным, авторы считают, что подростковый период развития имеет не два, а три этапа развития:

1. Духовно-нравственный период;
2. Пубертатный период;
3. Этап социализации (социального созревания).

На каждом этапе подросткового развития молодой человек сталкивается с рядом проблем.

В литературе выделяют физические, социальные, психологические и другие проблемы подростков [7, 8, 10].

С учётом религиозной и светской точек зрения, авторами были собраны и классифицированы проблемы подростков, которые указаны в научной и другой литературе, в следующие группы:

1. Духовно-нравственные проблемы.
 - 1.1. Осознанное или неосознанное отдаление от Бога-Творца или Его не восприятие.
 - 1.2. Отсутствие энергии Любви и любви к Богу и другому человеку.
 - 1.3. Дисбаланс между духовными и материальными потребностями подростка.
 - 1.4. Непонимание своей духовной личности или нежелание ею быть.
 - 1.5. Отсутствие или неопределённость в смыслах и целях жизни.
 - 1.6. Проблема смерти.
 - 1.7. Духовные и нравственные пороки.
 - 1.8. Другие проблемы, связанные с душой подростка.
2. Аксиологические (неправильные ценностные приоритеты, конфликт подростковых ценностей с ценностями взрослых).
 3. Психологические (тревожность и эмоциональная нестабильность).
 - 3.1. Личные.
 - 3.1.1. Эмоциональные (частая смена настроения, гнев).
 - 3.1.2. Поведенческие (самовыражение, самоутверждение, самоповреждающее поведение, суицид).
 - 3.1.3. Безответная любовь.
 - 3.1.4. Наркотическая или алкогольная зависимость.
 - 3.1.5. Противоправные действия подростка и в отношении него.
 - 3.2. Внешние.
 - 3.2.1. Семейные (неполная семья, отсутствие любви, доверия, внимания, уважения и диалога, насилие, неправильное воспитание и т.д.).
 - 3.2.2. Взаимодействие со сверстниками (отсутствие понимания, общения, отсутствие друзей, конфликт).
 - 3.2.3. Взаимодействие с взрослыми (отсутствие понимания, не воспринимание как личности).
 4. Социальные.
 - 4.1. Образовательные (неуспеваемость, непонимание учителей, недостаток педагогического внимания, недостатки преподавания, отсутствие

денег на покупку учебных принадлежностей, компьютера, неопределённость в выборе будущего вида профессиональной деятельности и пр.).

4.2. Поведенческие (девиантное поведение, агрессия, употребление алкоголя, психоактивных и психотропных веществ).

4.3. Взаимодействие со сверстниками и другими школьниками.

4.3.1. Буллинг (от англ. bullying – запугивание).

4.3.2. Противоправные действия.

4.4. Отношение в семье.

4.4.1. Отсутствие понимания.

4.4.2. Недостаток внимания со стороны родителей.

4.4.3. Противоправные действия.

4.5. Взаимодействие с взрослыми.

4.5.1. Непонимание.

4.5.2. Отсутствие уважения и диалога.

4.5.3. Отсутствие поддержки и наставника.

4.5.4. Противоправные действия.

4.6. Неблагополучные условия жизни.

4.6.1. Отсутствие семьи.

4.6.2. Беспризорность.

4.6.3. Криминализация.

4.6.4. Материальные проблемы.

4.7. Информационные.

4.7.1. Идеологические.

4.7.2. Зависимость от киберпространства.

4.7.3. Манипуляция сознанием подростка.

4.7.4. Зависимость от гаджетов, девайсов.

4.8. Миграционные проблемы.

4.9. Культурные (отсутствие культурно – досуговые мероприятий или денежных средств на их посещение, отсутствие интересов, связанных со способностями и т.д.).

4.10. Ограничение или лишение прав и свобод.

5. Физические.

5.1. Физиологические (гормональные) (недовольство своей внешностью, неприятие своего тела (дисморфобия и дисморфомания));

5.2. Половые.

5.2.1. Гендерное самоопределение.

5.2.2. Сексуальный опыт (отсутствие полового воспитания, неудачный опыт, сексуальное насилие и рабство).

5.2.3. Подростковая беременность.

5.3. Физическое насилие.

5.4. Проблемы со здоровьем (заболевания, стресс, травмы, подавленное состояние, плохое зрение и т.д.).

6. Другие проблемы.

Вышеперечисленные проблемы подростков также присущи взрослым. Не решенные подростковые проблемы переходят во взрослую жизнь.

При решении психологических и других проблем подростков часто не принимается во внимание духовно-нравственный аспект, в частности, духовная личность человека и её потребности.

В настоящем исследовании используется понятие «личность», под которым мыслится следующее.

Под личностью понимается человек, его духовная сущность, состоящая из души и духа, и обладающая индивидуальными духовными, нравственными, психологическими, социальными, интеллектуальными, физическими и другими характеристиками и свойствами, компетенциями и духовно-нравственным потенциалом [1, с.191-198].

Под духом человека подразумевается эманация (лат. *emanatio* – истечение, распространение) Бога, а под душой человека – Божественная и духовно-нравственная ценность, совершенно самостоятельное духовное Разумное Энергетическое Существо (Суть), способное жить без тела человека, бессмертное Творение Бога [2, с. 21-29]. При этом многими исследователями светской науки под последними мыслится сознание и подсознание человека [3, с. 401-407].

Душа человека часто отождествляется с нравом, где мораль является основной её характеристикой, нрав – свойство души человека [6, с. 17]. Каждая человеческая душа имеет свой неповторимый нрав и характер [1, с.191-198], что должно учитываться при решении подростковых проблем.

Духовная личность, так или иначе, участвует в определении направления будущей жизни человека. Часто это направление именуют судьбой [9, с.40-48].

Наукой пока не изучен механизм влияния духовной личности на судьбу человека.

Учитывая, что в состав человека входит духовный план, состоящий из души и духа, то можно однозначно в настоящем исследовании человека считать духовной личностью [1, с.191-198].

Душа человека – бессмертная духовная личность, не имеющая какого-либо пола, которая имеет право на бессмертие и не прекращающее перевоплощение (инкарнацию – от лат. *incarnatio* – воплощение) в новом физическом теле человека [4, с. 310-312].

По мнению авторов, чтобы свести к минимуму суициды и девиантное поведение в подростковой среде, необходимо решать в первую очередь их духовно-нравственные проблемы.

Таким образом, из вышеизложенного видно, что главной для подростка и общества в целом является духовно-нравственная проблема, решение которой помогает решить социальные, психологические и другие проблемы подростка.

Список использованных источников:

1.Данакари Л.Р., Ермоченко К.П., Ивентьев С.И. Духовно-нравственный и правовой аспекты свободы личности в цифровую эпоху // Цифровые технологии и право: сборник научных трудов I Международной научно-практической конференции (г. Казань, 23 сентября 2022 г.) / под ред.

И.Р. Бегишева, Е.А. Громовой, М. В. Залоило, И.А. Филиповой, А.А. Шутовой. В 6 т. Т. 4. – Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2022. – С. 191-198.

2. Асадуллина Г.Р., Ивентьев С.И. Национальная духовная культура и душа человека // Башкирская духовная жизнь в поликультурном пространстве: прошлое, настоящее и будущее: сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне (г. Уфа, 21.05.2020 г.) / отв. ред. Г.С. Кунафин. – Уфа : РИЦ БашГУ, 2020. – С. 21–29.

3. Асадуллина Г.Р., Ивентьев С.И., Шкуран О.В. Духовно-нравственный смысл деятельности как фактор консолидации молодёжи и общества // Социальная консолидация и социальное воспроизводство современного российского общества: ресурсы, проблемы, и перспективы : материалы VII Международной научно-практической конференции. Иркутск, 15.02.2021 г. / ФГБОУ ВО «ИГУ» ; под общ. ред. О.А. Полюшкевич. – Иркутск: Издательство ИГУ, 2021. – С. 401-407.

4. Ивентьев С.И. Божественные и духовно-нравственные права и свободы человека: монография. – Новосибирск: СИБПРИНТ, 2012. – 357 с.

5. Ивентьев С.И. Гомосексуализм (содомия) с точки зрения четвёртого и пятого поколений прав человека // Законность и правопорядок в современном обществе: сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции / Под общ.ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: СИБПРИНТ, 2013. – С. 226-236.

6. Кочарян Г.С. Гомосексуальность: исследование Альфреда Кинси // Журнал психиатрии и медицинской психологии. – 2009. – № 2 (22). – С. 131-134.

7. Катерина А. А. Психология подросткового возраста. – Орск: Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2015. – 159 с.

8. Кулаков С.А. На приеме у психотерапевта – подросток : Учебное пособие для врачей и психологов. Издание 2-е, дополненное / Сергей Александрович Кулаков. – [б. м.] : Издательские решения, 2019. – 224 с.

9. Носоченко М. А. Концепт судьбы в восточной и западной культурах // Учёные записки (Алтайская государственная академия культуры и искусств). – 2022. – № 2. – С. 40-48.

10. Физические, психологические и поведенческие проблемы подросткового поведения [электронный ресурс]. URL: <https://solncesvet.ru/blog/psihologiya-i-vospitanie/problemy-podrostkovogo-vozrasta/> (Дата обращения: 25.03.2023).

11. Яйленко А.А. Проблемы подросткового возраста // Смоленский медицинский альманах. – 2016. – № 4. – С. 198-206.

УДК 159.99 Д40

РАБОТА СО СТРАХАМИ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Научный руководитель: Жуматова Н. Ж. PhD докторант, магистр психологии,
студент 2 курса, ОП 6В03103 - Психология,
Джаманжигитова Аружан Маратовна,
Международный Университет Астана,
Астана, Казахстан.
zh.nurshat1991@gmail.com

Страхи - это естественная часть человеческой жизни, но иногда они могут стать препятствием на пути к развитию и самореализации. Избавиться от страхов не всегда просто, но возможно. Одним из эффективных способов работы со страхами является использование арт-терапии. Арт-терапия - это форма терапии, которая использует художественный процесс и творческую деятельность для решения психологических проблем. В этой статье мы рассмотрим, как арт-терапия может помочь людям справиться со своими страхами и найти внутреннюю силу для преодоления жизненных препятствий.

История и развитие арт-терапии рассмотрены в трудах М. Киселевой, О. Копытина, направления и технологии арт-терапии в практическом применении проанализированы в трудах В. Синицы, Е. Беляевой, Р. Ткача, Л. Магур, О. Васильченко, Г. Соколовой, С. Богачева, Н. Саковича, Т. Пасеки, М. Валента, А. Гельбак, Т. Зинкевич - Евстигнеевой, А. Федия, И. Маниченко.

Понятия страха, тревожности и причины возникновения, а также особенности развития исследовали О. Захаров, А. Бандура, Г. Адлер, Н. Дмитриева, Н. Буравцова, А. Орлов и др. Выделение не решенных ранее частей общей проблемы. Статья посвящается актуальной проблеме развития страхов у детей-дошкольников. Многие учёные рассматривают арт-терапию как коррекционный метод. Но как полноценная комплексная программа по профилактике, диагностике и коррекции страхов, а также информирование родителей о страхах своих детей и их эмоции и чувства еще не была исследована.

Целью статьи является исследование всех спектров арт-терапии как эффективного метода по преодолению страха и тревожности у детей дошкольников, а также анализ причин и развития страха.

Изложение основного материала. Страх выступает защитной реакцией человека. Страх - это отсутствие чувства безопасности. Тревога - предвкушение опасности. Часто нет необходимости применять разнообразные методики для определения страха, поскольку он виден по реакции и поведению ребенка: тревожность, скованность, дрожь, учащенное сердцебиение, заикание. Большинство детских страхов зависят от возрастных особенностей развития. Как правило, такие страхи длятся временно. Часто страх является следствием негативного опыта общения с пугающим объектом или запугиванием взрослых. Именно поэтому страх возникает без веской причины [3]. Альфред Адлер считает истоками детского страха чувство собственной неполноценности [1]. Чаще у детей возникает страх темноты, который можно преодолеть с помощью метафорических карт [4].

Тревога часто сопровождает страх, однако она не всегда является негативным чувством, поскольку может появляться вследствие радостного предчувствия. Тревога возбуждает нервную систему, а страх тормозит. Чаще всего тревога возникает у холериков, а страх у флегматиков. Различают ситуативный и личностный ужас. Ситуативный страх возникает в результате опасной ситуации, а личностный является внутренним и постоянным.

Также различают реальный страх и вымышленный. В определенном возрасте есть своя норма страха. Например, нормально явление страха смерти в 6-8 лет. Наиболее чувствительны к страху дети-дошкольники, поскольку они очень эмоционально воспринимают ссору родителей, конфликты в семье. В неполной семье количество страхов у ребенка больше, чем у детей из полных семей. Доказано, что при увеличении количества детей в семье страхов у ребенка становится меньше. Часто тревога родителей передается детям. Особенно высок риск развития страха есть у детей родители которых старшего возраста. Причиной этого является поздний брак или рождение ребенка. Такая мама может чрезмерно проявлять заботу, находясь в постоянной тревоге за своего ребенка [5]. Страхи бывают адекватные и неадекватные. При частом контакте с устрашающим объектом и при отсутствии своевременной коррекции страх может перерасти в фобию. Неадекватные страхи делятся на воображаемые и внушенные. Они не связаны с самим объектом страха, а с тем, какой вред он может причинить самочувствию ребенка. Часто ребенок их придумывает во время игры и начинает верить. Также они появляются, когда родители запугивают ребенка, утверждая, что страх, например Ба-бай, заберет их и не вернет [6]. Страх возникает у каждого человека, но если его вовремя не выявить, он изменяет характер ребенка и негативно влияет на его развитие [2]. Первое проявление страха прослеживается у новорожденного ребенка, а реакция страха в 6 месяцев [6].

Страхи появляются в жизни ребенка не только днем, но и ночью в виде неприятных снов, ужасов. Особенно в дошкольном возрасте у детей трудности со здоровым спокойным сном. В возрасте 5 лет детям очень тяжело засыпать. Часто это может являться следствием стресса беременной женщины, которая носит плод. Еще в утробе матери ребенок чувствует себя тревожно и не может заснуть. По исследованиям О. Захарова, количество плохих снов увеличивается с возрастом. Если у ребенка есть нервные нарушения, то вероятность увеличения количества таких сновидений еще больше. По данным исследования наиболее часто ужасы снятся в возрасте 6 лет. Самым большим страхом в этот период является мнение о смерти. Очень часто ужасы повторяются. Таким образом, днем страхов становится еще больше.

Поскольку ведущей деятельностью ребенка-дошкольника является игра, то именно арт-терапия считается лучшим средством профилактики и преодоления страха. В игре ребенку легче всего открыть то, что в его жизни для него важно. Через творчество человека открывает свое подсознание, свое внутреннее «Я», что дает возможность увидеть подлинные причины страха и с его помощью скорректировать его [2].

Творчество является важной составляющей развития ребенка, в нем отражаются все чувства, эмоции и переживания. В своем рисунке, как и в игре, он тоже создает свой мир. Именно поэтому арт-терапия считается лучшим методом работы с детьми, ведь рисуя или рассказывая сказку, она не задумывается о конечном результате, а открывает себя. Арт-терапия известна издавна как эффективный метод осознания себя и внутренних конфликтов, а также как средство профилактики и коррекции нарушений [3].

Преимуществом арт терапии является превращение неосознанных страхов на осознанные. Таким образом побороть страх можно быстрее, ведь осознанным страхом легче управлять и контролировать его [6]. Арт-терапия является чрезвычайно важным инструментом, ведь в ней нет возрастных ограничений.

Выделяют следующие основные направления арт-терапии в преодолении страха:

1. Изотерапия - терапия с помощью рисунка, которая помогает проявить свои чувства, эмоции, переживания, страхи и мечты. Здесь важную роль играет, какой художественный материал, цвета, размещение предметов на листе, размеры и формы использует ребенок. Важны характеристики и описание рисунка. Изотерапия позволяет высвободить и избавиться от своих негативных чувств. Лучше всего рисовать красками, ведь они дают возможность рисовать большими мазками. После рисования следует провести беседу. Важно то, что ребенок сам рассказ о своем страхе.

2. Сказкотерапия - помогает погрузиться во внутренний мир и наладить контакт с внешним. А также сказка передает ребенку мудрость предков. Благодаря сказке появляется возможность с помощью вымышленных, фантастических вещей уничтожить страх и препятствия. В сказкотерапии ребенок может сам создать сказку и уничтожить свой страх или превратить его в нечто хорошее или смешное. Также психолог может рассказать терапевтическую сказку: авторскую или народную. Значительным преимуществом терапевтической сказки является возможность составить ее индивидуально для ребенка, учитывая его проблемы. Важны главная тема, сюжет, судьба главного героя, символика и финал сказки. Необходимо с ребенком проанализировать сказку, а также можно предложить ему нарисовать или сыграть какой-нибудь эпизод, чтобы испытать эмоции. Сказка является традиционным методом общения ребенка и взрослого. Она позволяет посмотреть ребенку на себя и свои страхи со стороны. Если ребенок не может придумать сказку или боится ее рассказывать, можно предложить позвать его. Тогда у ребенка скорее появится идея для сказки и смелость его рассказать.

3. Танцевальная терапия - помогает благодаря движениям выразить свои эмоции, чувства, мечты, фантазии, страхи, сны или переживания, снять напряжение, отбросить негативные эмоции, восстановить гармонию, восстановиться творчески. Данная методика особенно актуальна для тех, кому трудно словесно описать свои эмоции. Танец предстает способом передачи информации, знаний, установления контакта, самовыражения, освобождения переживаний. Основной задачей является восстановление

собственного «я». Танцевальная терапия соединяет сознательное и подсознательное, а также помогает раскрыться даже очень замкнутым людям. Главной задачей является то, чтобы изменились движения клиента, то есть произошли изменения в настроении, эмоциях и переживаниях.

Выводы и предложения. Следовательно, по данным исследования можно утверждать, что арт-терапия является лучшим и интересным методом диагностики и преодоления страха и тревожности у детей-дошкольников. Преимуществом данного средства является возможность использования его для всех возрастов. Арт-терапия позволяет безопасно войти в подсознание ребенка и раскрыть его истинные чувства. Этот вид терапии позволяет не только корректировать страх, но и осуществлять профилактику тревожности и развивать творческие способности родителей. Использовать арт-терапию целесообразно не только при преодолении негативных явлений, но и для развития детей, их психического здоровья, умения чувствовать свои эмоции и чувства. А также данную методику можно использовать для обучающих тренингов для родителей.

Список использованной литературы:

1. Адлер Г. Лекции по аналитической психологии. Москва : Рефл-бук, 1996. 282 с.
2. Алиева З.К., Муталимова А.М. Психологическая коррекция страхов у детей дошкольного возраста. Психология науки. 2016. No 6, т. 3. С. 84-85.
3. Бандура А., Уолтерс Р. Принципы социального научения. Современная зарубежная социальная психология. Москва, 1984. С. 55-61.
4. Беляева Е.В., Борзенкова И.В. Коррекция тревожности и страхов у детей младшего школьного возраста методом сказкотерапии. Теоретические и прикладные аспекты изучения психолого-педагогической реальности. 2015. Розділ 6, No 1(4). С. 85-88.
5. Богачева С. Песочная сказкотерапия как мостик обессознательного в сознательное. Психология сказки и Сказка психологии: материалы фестиваля. Второй Международный сказкотерапевтический фестиваль. Москва, 2010. С. 21-22.
6. Валента М., Полинек М. Драматерапия / пер. с чешск. Москва : Когито-Центр, 2013. 208 с

ӘОЖ 159.9

ЖЕКЕ ШЕКАРА ЖӘНЕ ОНЫ ОРНАТУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Ғылыми жетекші: ә.ғ. магистрі, Сапарова Г.Т.

6B01101– Педагогика және психологияББ, 3 курс студенті,

Джумабаева Жайнасын Осеньовна

Астана халықаралық университеті

Астана, Қазақстан

Jainasin099@gmail.com

Жеке шекаралар - бұл сіздің жеке кеңістігіңіз, жеке мүдделер, принциптер мен сенімдер саласы. Ол басқа адамдардан көрінбейтін сызықпен белгіленеді және бір адамды басқа адамнан бөліп тұратын топтың арасынан көпшілік арасынан бөліп тұратын өзінің ішкі шекарасы.

20 ғасырдан бастап жеке шекара тақырыбы өте белсенді түрде зерттелді. Адамның «МЕН» концепциясы өзінің ойы жеке көзқарасы жеке ерекшелігі бәрі осы «МЕН» концепцияға тікелей қатысты яғни ол адамның іштей қоятын нормалары мен ережелерінен тұрады.

Индивидуалды автономия – адамдар өмір бойы ұмтылатын басты мақсаттардың бірі. Адамдар шекараны түсінбей туады және өмір сүру барысында олар әртүрлі шекара түрлерін алады. Жеке шекаралар тақырыбы соңғы уақытта ең өзекті және өте белсенді зерттелді. Көптеген психологтар (Э.Гартман, З.Фрейд, В.Бион, Д.Винникот, М.Кляйн, М.Малер, В.Тауск, П.Федерн, Д.Бредшоу, К.Левин, Н.Браун) – арнады. олардың еңбектері жеке автономияға айналды [1].

Жеке шекаралар тақырыбы әрқашан өзекті болды және психология, әлеуметтану және философия сияқты ғылымдарда белсенді түрде зерттеледі. Психологтар О.О. Андронникова, В.И. Волохова [2] және С.К. Нартова-Бочавер [3] өз еңбектерінде тұлғаның психологиялық шекаралары мен кеңістігін жан-жақты зерттеген. Е.В. Рягузова [4], Н.А. Сахарова, Ю.В. Щукин [5]. Н.Буравцова [6] «жеке шекара» құбылысын, олардың түрлері мен қызметтерін зерттеді. Бөлек. «Қазіргі заманғы психотерапия негіздері» Н.Л. Линді [1] ерекше атап өту керек, өйткені бұл дереккөз жалпы тұлғаны да, жеке шекараны да қарастырады. Н.Л. Линде жеке шекараларды бұзудың әртүрлі түрлерін анықтайды [1]. Олардың ішінде ол біріктіруді, ретрофлексияны, интроекцияны, проекцияны және дифлексияны атап өтеді.

Жеке шекараның түрлеріне тоқталатын болсақ, адамның жеке шекарасын кімдер бұза алады? Ол адамның жақын адамдары, достары, отбасы, туган туыстары болуы мүмкін. Бірақ жеке шекара икемді болу керек.

1. Жеке шекараның **әлеуметтік түрі** біздің әлеуметтік рөлдермен тығыз байланысты. Мұны ЮНГ-тың теориясымен анықтасақ болады. ЮНГ теориясында «персона» бар яғни әлеуметтік жеке шекарада біз персонamız маска киеміз. *Мысалы* : отбасындағы жеке шекарамыз өте әлсіз және жұқа болып келеді, ал басқа әлеуметтік ортада субардинацияны ұстанылады.

2. **Физиологиялық жеке шекара** бар, яғни дене арқылы. Біз кейбір адамдармен тек бас изеп амандасамыз бір адамдармен қол ұстап ал біреулермен құшақтасып ал кейбіреулермен бет сүйісіп амандасамыз сол сияқты бұл *физиологиялық жеке шекара* немесе *тұлғалық интимді жеке шекара* деп аталады. Осындай кезде кейде бала немесе кейбір ересек адамдар жеке шекараны бұзуы мүмкін ал ол адамдарда ыңғайсыздық туғызады кейде адамдарда сол жеке шекарасын қорғай алмағанда адамда мазасыздық, өзін-өзі кінәлауы пайда болады.

3. **Қиын шекаралар** – барлық жақын қарым-қатынастардан және жыныстық өмірден аулақ болу. Бұл кезде іс жүзінде ең кішкентай көмек

сұрамау және бәрін өзі жасау, достаспау жатады. Барлық жеке ақпаратты өте мұқият қорғау және қашықтықта ұстау кіреді.

4.Әлсіз шекаралар - барлығы әрқашан қуанышпен бәріне айтуға дайын, бірақ басқалар көмек сұрағанда ешқашан «жоқ» деп айта алмау жатады. Басқалардың пікірін тыңдау және көбінесе оған тәуелді болу бірден бір белгісі. Бізді құрметтемеу, жақсы көрмейді және менен бас тартады, бізді қабылдамайды деген сияқты алаңдаушылықтар жатады.

5.Салауатты психологиялық шекаралар - біз өз пікірімізді бағалаймыз, құндылықтарды ұстанамыз және жеке ақпаратқа қамқорлық жасаймыз, модерациямен бөлісеміз. Біз әрқашан не қалайтынымызды анық білеміз және біз әрқашан өз тілектерімізді жариялауға дайынбыз. Біз бас тартуды білеміз және басқалардан «жоқ» дегенді сөзсіз қабылдаймыз.

Н.Д. Линде өзінің «Заманауи психотерапия негіздері» кітабында гештальт терапия әдістерінің жеке шекараларды емдеудегі маңыздылығын атап көрсетеді [1, б. 107]. Линде эго шекарасының бұзылуының бес негізгі түрін анықтады: біріктіру, ретрофлексия, интроекция, проекция және дифлексия.

1. Біріктіру. Тұлғаның шекарасын бұзудың бұл түрі адамның өзінің және басқа адамдардың сезімдерімен бөліспеумен сипатталады. Мұндай адам өзінің шекарасын сыртқы әлемнен ажырата алмайды. басқа адамдар және басқалардың сезімдерін өзінің сезімі ретінде қабылдай алады. Бұл біріктірудің бір түрі. Ана мен жаңа туған нәресте арасындағы қарым-қатынас жағдайында бұл біріктіру норма болып табылады. Бірақ егер болашақта бала бөлінбесе, мұндай қосылу ауыр психикалық бұзылуларға және қоғаммен қарым-қатынастың бұзылуына әкеледі. Адам өзін басқа тұлғаның бір бөлігі ретінде қабылдауды жалғастырады, бұл автономия мен тәуелсіздіктің пайда болуына кедергі келтіреді.

2.Рефлексия. Н.Д. Линде бұл терминнің өзіне деген күрт бұрылысты білдіретінін атап өтеді [1. б. 114]. Бұл бұзушылықта адамдар іштей бөлінеді. Олар жеке адам мен оның қоршаған ортасы арасындағы шекараны белгілейді және соның салдарынан өздерін әсер ету объектісі ретінде қарастырады.

3. Интроекция. «Интроекция» сөзі intro (in) және lacio (лақтыру, қою) екі бөліктен тұрады, осыған сүйене отырып, біз интроекцияның бұл кезде екенін түсінуге болады. Интроекция түріндегі эго бұзылысы бар адамдар басқа адамдардың жеке басының көзқарастары мен сенімдерін іріктеусіз және өңдеусіз ішінара қабылдайды. Біреудің жеке басының бұл бөліктері интроекциясы бар адамда ассимиляцияланады және мұндай адам оларды басқара алмайды, олар бір-бірімен конфликтке түсуі мүмкін [1, б. 114]. Адам тұлға ретінде қалыптаса алмайды, басқалардың сенімін, ойларын сіңіру арқылы өз ойын таба алмайды.

4. Проекция. Бұл жағдайда адам өзінің жеке басының бөліктерін басқа адамдарға береді, ал басқа адамға өзінің сезімдері мен эмоцияларын жатқызады. Адам өз ойларын білмейді, мүмкін оларды жоққа шығарады және оны басқа адамдарға көрсетуге тырысады.

5. Дифлексия. Бұл адамның басқа адамдармен тікелей байланысын тоқтатуға баратындығы және тіпті проблемалық тақырыптар туралы

ойланғысы келмейтіндігімен көрінеді. Мұндай адам өз қалауы мен шекарасын түсінбейді, байланысқа түспеу үшін өз сөзін жасырады және бұлыңғырлайды және әңгімені қауіпсіз тақырыптарға ауыстырады. Ер адам ұсақ-түйек тақырыптарды айтып, жалпылама сөйлейді, эмоцияларды жасырып, әңгімелесудің маңыздылығын елемейді, ол адамдармен және өз тәжірибесімен жақындықты болдырмау үшін жасайды.

Сонымен, жеке шекаралардың бұзылуы әртүрлі болуы мүмкін, бірақ олардың барлығы адам үшін және мұндай адамның жүйке жүйесі үшін бірдей қайғылы салдарға әкеледі.

«Индивидуалдылық», «жеке шекара» сияқты ұғымдар қазақтардың санасына енді ғана ене бастады. Қазіргі ұрпақ басқалардан ерекшелену қалыпты, тіпті керемет екенін біледі. Сізді барлық аспектілерде және көріністерде: сыртқы түріңізде, кәсібіңізде, талғамыңызда, саяси және діни қалауыңызда сіз деп айыптауға ешкімнің құқығы жоқ.

«Тұлға шекаралары» тіркесінде негізгі сөз «жеке» болып табылады. Шекаралардың арқасында адам «мен қайдамын және мен кіммін » дегенді анық біледі, өзін қоғамнан ажыратады. Адамдардың өзіндік көп нәрсесі бар және бұл оларды еркін және тәуелсіз етеді. Ал егер біреу осы өзінің «Меніне» қол сұғатын болса – онда олай болмауы керек екенін, бұл қалыпты жағдай емес екенін білуі қажет.

–Қазіргі таңда қыздар егер ер адам олардың денесіне қол сұғатын болса, мазақ етсе, қорлайтын болса бұл отбасылық өмірдің ерекшеліктері емес, қиянат екенін түсінеді.

- Жас аналар енді олар тек бала тәрбиелейтін құрал емес екенін біледі, сонымен қатар демалуға, хоббиге және өзін-өзі дамытуға құқығы бар.

- Ер адамдар ер адам үнемі «Ол төлеу керек немесе тиіс » болатын жылдар бойы таңылған стереотиптер өткен нәрсе екенін білді.

–Балалар өздерін, өз қалауларын түсінуге, бұрын мүлдем қол жетімсіз болған және тіпті жаман мінез-құлық көрінісі болып саналатын пікірді айтуға үйренеді.

- Ал қазір өзін де, өзгені де сол қалпында қабылдайтын, тәуелсіз, еркін ұрпақ өсіп келе жатқаны қандай жақсы. Ең бастысы, олар өздерімен тыныштықта бақытты болуды біледі.

Жеке шектеріңіздің бұзылғанын қалай түсінуге болады?

- Шекаралар бұзылған бойда біз агрессияны бастан кешіреміз. Бұл оларды қалпына келтіру қажет болған кездегі ең айқын белгілердің бірі. Біз белгілі бір адаммен қарым-қатынаста ашуланшақ боламыз, жағдайға риза емеспіз және әдеттегіден көбірек ашуланамыз.

- Біз жоқ дегіміз келеді, бірақ біз бір нәрсеге келісеміз. Біз өзімізге ыңғайсыз нәрселерді жасаймыз. Ешқандай қателік жасамаған соң ақтаймыз.

- Өзгелердің қалауы біздің қалауымыздан маңыздырақ. Өзімізбен жалғыз қалғанда біз қорқыныш сезінеміз. Сізді құртып жатқан адамдармен араласа бересіз. Өзіңізді және шекараңызды қорғауға тырыспайсыз.

Неге жеке шекараларды қорғау керек ?

1. Салауатты, сенімді қарым-қатынастар құруға мүмкіндік береді.

2. Сабырлы түрде бас тартуға немесе өз ойыңызды өзгертуге қабілетті боласыз
3. Біз адамдарды өзімізге жақындатасыз.
4. Әрқашан өзіңізбен байланыста боласыз, басқалардың сізден не қалайтынын сезінесіз.
5. Өз территориямызды оңай қорғаймыз.
6. Сирек жанжалдар туындап, жанжал тудыратын болады.
7. Өз іс-әрекетіңіз бен шешімдеріңіз үшін саналы түрде жауапты боласыз.

8. Өзіңізге сенімділік артады.

9. Өз өміріңізді жақсырақ басқарасыз және тұрақтырақ боласыз.

Жеке шекараны қалай қалыптастыру керек

1. Жеке шекараңызды анықтаңыз. Жеке шекараларды құрудың ең жақсы жолы - өзімізді жақсы көру, тыңдау және өзімізге жақсы қарау. Кейде бұл үшін психологтың көмегіне жүгіну керек.

2. Салауатты шекаралар үшін жарақаттарымыз бен көзқарастарымызбен жұмыс істеу маңызды.

3. Уақытымызды бағалайтын болсақ, біз де шекараларды сақтаймыз. Мысалы: біз жұмыстан тыс уақытта басшылықтың қоңырауларына жауап бермейміз, сынды жеке қабылдамаймыз.

4. Баланың бөлмесін қағып, оны сізді қағуға үйрету маңызды.

5. Әрқашан сізге сын мен наразылықты тоқтатыңыз. Дегенмен, жеке шекараларыңыз болса да, теріс кері байланыс сізге жабыспауы керек.

6. Сізден сұрамаған кезде кеңес беруді міндетті түрде тоқтатасыз және өзіңізге не қажет екенін нақты білесіз.

7. Жеке хаттарды оқу, жұмыста өсек айту және басқаларды менсінбеу сияқты нәрселерге жол бермейсіз. Қауіпті жағдайлардан аулақ болыңыз.

8. Салауатты шекаралар сізге икемді болуға да мүмкіндік береді - оқиғаларға реакцияңызды таңдаңыз, өз таңдауыңызды да, басқаларды да құрметтеңіз және адамдарды басқаша қабылдаңыз.

9. «Тұрақтылық» , яғни өзінің көзқарасына, пікіріне позициясына, өзін қорғау мен тұрақты болу .

10. «Жоқ» – деп айта алу яғни егер сізге өтініп тұрған адам ұнаса ол сізге ыңғайсыздық тудырмаса жасау керек. Бірақ оны жасағыңыз келмесе ыңғайсыздық тудырмаса, қиналып жасасаңыз, одан кейін болатын ішкі сезімдер реніш болса рахмет дегенін күтсеңіз бірден бастарту керек.

Фредерик Перлс шекараларды емдеуге арналған терапия туралы жазды. Тұтастай алғанда, гештальт терапия адамның біртұтас бейнесін жасауға және нығайтуға бағытталған, бұл нақты жеке шекараларды құрмайынша мүмкін емес. Тұтастай алғанда, гештальт терапияда біртұтас «Мен» құруға бағытталған көптеген әдістер бар, сонымен қатар жеке шекараларды дамытуға көмектеседі. Орташа жеке шекаралардың болуы адамдарға өзін еркін сезінуге мүмкіндік береді, сондықтан олар басқа адамдармен қарым-қатынаста сенімді. Бұл жағдайлар да оларды бәсекеге қабілетті, өзгерістерге дайын етеді. Жақсы құрылған егемендіктің кеңістігі оған өз ақыл-ойын зерттеуге көбірек уақыт бөлуге мүмкіндік береді, өзінің

сезімдері мен қажеттіліктерін бағалайды, бұл психикалық және басқа аурулардың қаупін азайтады [7].

Жеке шекаралар адамдарға өздерінің бірегей әлемін құруға және қорғауға мүмкіндік береді. Олар жеке өзін-өзі бағалауды қорғайды және өмірдегі басымдықтарды белгілеуге көмектеседі. Жеке шекаралардың арқасында адам қандай да бір сәтте күшті немесе әлсіз болуы мүмкін және ең бастысы, әрқашан өз қабылдауында шынайы болып қалады. Салауатты шекаралардың басты ерекшелігі - олардың икемділігі.

Қорытындылай келе, қазіргі уақытта жеке шекаралар көптеген адамдарды алаңдататын тақырып болып табылады: зерттеушілерді ғана емес, сонымен қатар қарапайым адамдарды, әсіресе өзін-өзі дамытудың осы кезеңінде тұрақсыз психикасы бар білуге құмар студенттер. Бұл олардың әрі қарай өмір сүруіне қажетті жұмыс дағдыларын меңгеру кезінде олардың өмірлік үдерісіне әсер ететіні сөзсіз.

Мақала жеке шекара мәселесін, олардың түрлері мен функцияларын, сонымен қатар шекараларды бұзу және қорғау мәселелерін зерттейді. Бұл мақсатқа жету үшін бірнеше жарияланымдарға негізделген бірқатар тапсырмалар орындалды: біз жеке шекараларды сипаттаудың негізгі теориялық тәсілдерін зерттедік және бұл тақырыпты көптеген ғалымдар әртүрлі қырынан зерттегенін білдік.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Линде Н.Л. Основы современной психотерапии. М.: Академия, 2002. - 208 с.
2. Андронникова О.О., Волохова В.И. Психологические границы личности жертвы //Сибирский педагогический журнал. 2018. № 2. С. 111-118. [Электронный ресурс]
3. Нартова-Бочавер СК. Психологическое пространство личности: монография. М.:Промерей, 2005. 312 с. [Ресурс 3lesgonnua], (дата обращения: 04.03.2022).
4. Рагулова Е.В. Виды и функции границ в психологических исследованиях // Изв. Саратуниверситет Новый сер. сер. Философия. Психология. Педагогика. 2011. № 1. - С. 89-94. [Электронный ресурс], (дата обращения: 27.02.2022).
5. Сахарова Н.А., Щукин Ю.В. Феномен «психологической границы личности» в психологии // Психологический журнал «Дубна», 2014. – №3. - С.1-9. [Электронный ресурс]
6. Буравцова Н. Влияние личностных границ на ценностно-смысловую сферу студентов // Высшее образование в России. 2008. № 6. С. 138-142.
7. Мартиросян К.В. Суверенность личного пространства как предмет теоретического и эмпирического психологического исследования // Интернет-журнал «НА- УКОВЕДЕНИЕ». 2013. № 6. [Электронный ресурс]

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯСЫНДАҒЫ ҰЛТТЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕР

Жұмабекова Фатима Ниязбековна, п.ғ.к., профессор
Л.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті
Астана, Қазақстан
zhumabekova.58@mail.ru

Ұлттық психология – белгілі бір ұлт өкілдеріне тән, ұрпақтан-ұрпаққа беріліп отыратын мінез-құлық пен психологиялық қарекет ерекшеліктері. Ұлттық психология рухани мәдениетте, сезімдерде, әдет-ғұрыпта, тілде, адамгершілік әдептік салада ұлттық мінездің көптеген психологиялық көріністері мен этностық белгілерін қамтиды. Ұлттық психология – тіпті әр түрлі таптарға жататын адамдардағы мінез-құлықтың орнықты негіздерінің бірі. Алайда қоғамда болып жатқан өзгерістерге тәуелді ол да өзгеріп отырады.

Ұлттық психология–философиялық және социологиялық әдебиетте көп талқыланып, зерттеліп келе жатқан категориялардың бірі. Солай болса да бұл ұғымның айналасында пікірталастар жиі болып тұрады. Біз ұлттық психология ұғымының мәнін түсіну үшін оны төмендегідей бірнеше қырынан қарастырып көрейік.

Біріншіден, ұлттық психология қоғамдық немесе әлеуметтік психологияны құрайтын элементтердің бірі, оның құрамдас бөлігі болып табылады. Мұны түсіну қиын емес: қоғам түрлі әлеуметтік топтардан құралады. Ал әр әлеуметтік топтың өзіндік психологиялық ерекшеліктері болады. Ұлттар – қоғамды құрайтын әлеуметтік топтың бірі. Осыдан ұлттық психологияның қоғамның психологиясын айқындайтын құрауыш екендігі туындайды.

Екіншіден, ұлттың психология ұлтаралық қатынастар идеологиясымен, ұлттық құндылықтарға қатысымен бірге қоғамдық сананың маңызды құрауышы болып табылады. Қоғамдық сана – қоғамның рухани дамуының барлық жақтарын көрсетеді. Зерттеушілердің көпшілігі ұлттық сананы қоғамдық сананың бір элементі ретіндесипаттайды.

Үшіншіден, ұлттық психология – ұлттың негізгі белгілерінің бірі болып табылады. Ұлттық психология – әлеуметтік психологияның бір бөлігі, оның процестері мен заңдылықтарына бағынған құрылымдық элементі. Демек, ұлттың қоғамдық санасы нақты мәнге ие – этнос тарихтың белгілі бір даму кезеңіндегі санасының жеткен деңгейін айқындайды. Қазіргі Қазақстандағы әлеуметтік психология ғылымының жетістіктеріне сүйене отырып пайымдағанда, ұлттық психологияда қарастырылып отырған ұлт өкілдерінің санасына көбірек құлаған, сонысы мен олардың әрекеттерінен үнемі көрініс беріп отыратын, өзгелерге қарағанда көбіре қайталанатын психологиялық ерекшеліктердің жиынтығы болып шығады. Психологиялық тұрғыда сөздің жалпылама мағынасын алып қарағанда, адамның мінезіндегенді–адамның тәртібімен қылықтарына әсер ететін, оның тек өзінетән, айқын көрініс беретін психологиялық нышандары деп түсіну керек. Сөздің қатаң мәнінде, мінез

адамның еркіменбағыттарында көрініс беретін, оның тұлғасының психикалық құрылымы ретінде айқындалады. Жеке адамның мінезі ол өмір сүріп отырған әлеуметтік топтың мінезіне ұқсас болады немесе керісінше, жеке адамның мінездерінен әлеуметтік топтың мінезі көрініс береді [1].

Өзінің ұзаққа созылған қалыптасу жолында қазақтар да өзге халықтар сияқты қадір тұтуға жарайтын ұлттық психологиялық кешендерді бойына сіңіріп келді. Қазақтарға тәнұлттық мінездің кейбір нышандары:

Жауынгерлік мінез. Тарихтың әр кезеңінде қазіргі Қазақстан жерін мекендеген тайпалар мен халықтардың бәрініңде қызуқанды, қырағыжауынгер болғаны белгілі. Сондықтан олар орасан мол аумақты иемденіп, ғасырлар бойы ұстап тұрды. Қазақ халқының арғы тегі – түркі тектес тайпалардың тарихта Еуразияның ұлан-ғайыр даласын бағындырып, мұхиттан мұхитқа дейінгі аралықта азулы мемлекеттер құрғаны белгілі.

Кеңпейілділік (бауырмалдық, мейірбандық) қазақтарда туған жерінің кендігі, оның табиғатының қаталдығы және малшылық кәсіппен айналысу факторларының әсерінен пайда болған мінез. Қазақтың кеңпейілділігін қазақ жеріне келіп қоныстанған өзге ұлт өкілдерінің бәрі және көптеген зерттеушілер ризашылықпен атайды.

Мейірім және қайырымдылық дәстүрінің жоғары деңгейде болуы. Халқымызда «мейірімділік», «қайырымдылық» деген екі ұғым адам санасында ерте заманнан орын тепкен ұғымдар. Олар мағынасы жағынан бірдей болып көрінгенмен мазмұны жағынан екі түрлі: мейірімділік – адамның ішкі жан дүниесіне қатысты болғандықтан психологиялық жүгі бар ұғым ретінде адамға деген сүйіспеншілік, құрмет, жанашырлық, ізет-тілік қарым-қатынасты білдіреді. Ал қайырымдылық – мейірімділік ұғымының сыртқы көрінісі, басқаша айтқанда, мейірімділіктің іс жүзінде орындалуы, нақты жәрдем, көмек беру, қолдау көрсету. Ол материалдық көмек, жеке күш жұмсап көмектесу, талпынысын қуаттау болып табылады.Бұлардан басқа қазақ халқының ұлттық мінездеріндегі жағымды нышандардың елеулілеріне–мәрттік, жомарттық, қонақжайлық, балажандық, аңқаулық жатады.

Ұлттық мүдде және оны сезіну.Ұлттық мүдде деп белгілі бір ұлт өкілдерінің бәрі үшін ортақ қоғамдық мүдделерін айтамыз. Қазақтардың ұлттық психологиясына тікелей қатыстылығы бар, ұлттың баршаға ортақ мүддесі дегенге келетін болсақ, оны әр кездегі әр түрлі әлеуметтік топ өкілдерінің түсінуі мен оған сай әрекет етуінің әр түрлі болғандығын көрер едік. Ұлттық мүдденің алдыңғы лекке шығуы мен оны қанағаттандыру бағытындағы әрекет белсенділігінің артуы да ұлттың өзінің ұлттық психологияның да даму процесіндегі ілгері басқан сәттерге сәйкескеледі.

Ұлттық мүддені сезіну – ұлттық психологияны қалыптастырушылардың бірі болып табылады. Бұл жерде мәселенің қойылуына, яғни ұлттық мүдде жөнінде ғана емес, ұлттық мүддені сезіну жөнінде болып отырғанына назар салу керек. Ол екеуінің арасында айырма бар: алдыңғысы психологиялық феноменге жатпайды, кейінгісі жатады. Мұндағы негізгі түйін – жеке адамның, яғни алынып отырған ұлт өкілінің ұлттық мүддені түсінуі оның алдына қойылған міндетке көзқарасын, сонымен қоса оның әрекетінің, тәртібінің бағыттарын айқындауға әсер

ететінінде болып отыр. Адамның әрекеті мен тәртібінің бағыттарын мүдденің өзі емес, мүддені сезіну айқындайды. Ұлттық мүдде мен ұлттық қажеттілік мемлекеттік мүдде мен мемлекеттік қажеттілікпен қатар тұрады. Мүдде мен қажеттілікті түсіну адамдардың қоғамдық қызметінің интеграциясындағы қозғаушы күш болыптабылады.

Мүдде адамды алға жетелейді. Ұлттық мүддені сезіну ұлт үшін жаны күйетін отаншылды жанталастырады, оны отқа да, суға да түсіреді, жеңіске жетелейді. Ұлттық мүдде мен қажеттілікті түсінудің ұлттық психологияның құрамдас құрауышы ретіндегі мәні осында. Ұлттық мүддені түсіну өзіндік сана категориясымен тікелей байланысты.

Ұлттық өзіндік сана. Ұлттық психологияның құрамдас элементтерінің бірі – ұлттық өзіндік сана. Ұлттық өзіндік сана дегеніміз – этностық сананың жоғары, күрделіленген, жетілдірілген формасы. Ұлттық өзіндік сананы ұлттың өзінің әлеуметтік-этностық мәнін танып-білуі, дүниежүзілік қауымдастық жүйедегі өзінің орнын және қандай орын ала алатынын, адамзат тарихындағы атқарып жүрген әрекеттік рөлін және оның қандайын атқара алатынын, адамзат жасап жатқан өркениетке қосқан және қоса алатын үлесін сезіп тұшынуы, сонымен қоса өзге халықтармен тең, еркін және тәуелсіз өмір сүрудің табиғи-тарихи құқығын түсінуі деп ұғуға болады.

Әлеуметтік психологияда көпшілік жағдайда ұлттық өзіндік сана ұлт мүддесімен байланыстыра қарастырылады. Ол қоғамдық және халықаралық қатынастар жүйесіндегі ұлттың жағдайымен айқындалатын объективті ұлттық мүдделердің бейнесі немесе ұлттық мүдделердің мәні және оларды іске асыруға тырысу ретінде сипатталады.

Ұлттық сезім үш элементтен тұрады:

Біріншісі – ұлттық қадір. Бұл ұғым адамның өз ұлтын қадірлеу, сыйлау, өзгелердің алдында оның беделін түсірмеу, ұлт өкілі ретіндегі адамның өзінің үнемі қадірінің болуын ойлап әрекет етуі сияқты сезімдердің жетегінде жүруін көрсетеді. Бұл ұғымның сезімдік реңкі басым.

Ұлттық сезімнің екінші элементі – адамның белгілі бір ұлтқа тәнділікті сезінуі болып табылады. Ол әр адам мен азаматтың өзінің белгілі бір ұлттың өкілі екендігін сезінуін көрсетеді. Ұлтқа тәнділікті сезіну белгілі деңгейде оның әрекетіне әсер етеді. Бұл – дүние жүзіндегі елеулі ұлт өкілдерінің бәрінетән қасиет. Ұлтқа тәнділікті сезіну Отанға деген сезіммен үндес болып келеді.

Ұлттың мақтаныш сезімі де әлеуметтік психологияда жиі ұшырасатын құбылыстардың бірі. Адам өзінің мемлекетінің жерімен, оның қазба байлықтарымен, бай мәдениетімен, қызықты тарихымен, ұлы адамдарымен мақтанады. Бұлар – шетжұрттықтармен кездесіп-танысқанда тілге тиек болатын нәрселер. Өзгелер сияқты қазақ халқының да ауыз толтырып, мақтанып айтатындары аземес.

Ұлттық қадір, ұлттық мақтаныш, ұлтқа тәнділікті сезіну бәрі қосылып келіп, адамның өз ұлтына деген эмоциялық қатынасын білдіретін, оның ойы мен әрекетіне мұрындық болатын психологиялық күйдің жиынтығын құрайды. Бұл үшеуі ұлттық психологияның құрамына енетін ұлттық сезім деп аталатын кешеннің құрамдас құрауышы есебінде қарастырылады.

Ұлттық психологияны қалыптастыратын факторларға мыналар жатады: халықтың басынан өткерген тарихы; ұзақ жылдар бойы айналысқан шаруашылық түрі; төлтума мәдениеті; ақпарат алмасу тілі; салттары мен дәстүрлері; тұрған жерінің табиғаты және климаттық жағдайлары; діні; әлеуметтік-демографиялық жағдайы.

Бұл аталғандардың соңғысынан басқалары ғасырлар бойы көп өзгеріске ұшырай бермейді, ұзақ уақыт сақталады. Соған сәйкес ұлттық психология да халықтың санасына әбден орныққан құбылыс болып табылады, оны өзгерту өте қиын және ұзаққа созылады. Халық ұлт ретінде ежелден келе жатқан өзіне тән өнері мен әдет-ғұрпы, салт-дәстүрі, мәдени тұрмыстары арқылы жетілетіні белгілі. Өйткені ғасырлар сынынан еленіп, ұрпақтан ұрпаққа ұласып жалғасын тауып, мазмұнын жетілдіріп келе жатқан халық мұраларындағы озық үлгілер, әрбір жеке тұлғаның дамуына себепші болады. Қазіргі таңда ұлттық салт-дәстүрлерді жинақтап, жаңа көзқараспен болашақ ұрпақты тәрбиелеу мақсатында зерттеу қажет- тілігі өмір сүранысынантуындауда.

Ұлттық салт-дәстүрдің тәрбиелік қағидаларын ұрпақ бойына сіңіру баланың мектепке дейінгі кезеңнен отбасы, балабақша, мектеп арқылы орнығатын ұзақ үрдіс. Қазақ халқының бай мұрасы, тұрмысындағы терең мазмұнды мәдени ұлттық ерекшеліктері, бүлдіршіндердің талғам-сезімдеріне, қиялдары мен ерік-жігерлеріне ықпал етіп еңбекқор болып өсуіне тигізер маңызы зор. Осыған орай, қазақ балабақшаларындағы оқыту, тәрбиелеу мазмұнын жаңарту тұжырымдамасында «...балабақшадағы тәрбие мазмұнын қайта құру, демократияландыру, баланы ұлттық дәстүрлер негізінде тәрбиелеудегі басты міндеттің бірі – бойында ұлттық психология қалыптасқан, ұлттық салт-дәстүрлерді меңгерген дені сау, тілі түзу, еңбекқор ұл мен қыз тәрбиелеуде әулет пен балабақша арасында халықтық педагогика негізінде ізгілікті тәрбие берудің негізін қалау», – деп көрсетіледі. Ал халық педагогикасының түп-тамыры қазақхалқыныңәлеуметтік,тұрмыстық, шаруашылық кәсібімен, колөнерімен сабақтасып, салт-дәстүрлерімен тығыз байланыста туындап, дамып ұрпақтан-ұрпаққа жетіп отырғаны белгілі. Бұған орта ғасыр ғұламалары әл-Фараби, Ж. Баласағұн, Ибн Сина, М. Дулати, т.б. еңбектеріндегі еңбек тәрбиесі туралы айтылған ой-пікірлері дәлел. Ұлы ғұламалар адам баласын жаратылыстың, бүкіл жан иесі аталуының биік шоқтығы, сондықтан оларға жоғары адамгершілікпен адал еңбек ету тән деп санады.

Әл-Фарабидің ғылыми ой түйіндерінде еңбек қоғамның өмір сүруінің, соның ішінде, адамзат тіршілігініңмәңгілік, табиғи шарты деп қарастырады. Ж.Баласағұн бала тәрбиесін бесіктен бастау қажет екендігін және барлық байлық, молшылық адал кәсіппен еңбектену арқылы жететінін баса айтады. Ибн Сина еңбекке, еңбек етуге еңбек тәрбиесіне гуманистік, қоғамдық тұрғыда қарап, еңбектің тазалығы мен халықтығын талап етеді. XV-XVII ғасырларда өмір сүрген Шалкиіз, Бұқар жырау, Ақтамберді, т.б. қазақ ақын-жыраулары халқының азаттығы мен бірлігі, ел тұтастығы мен амандығы жолында адал еңбек ететін өз заманының тұлғаларын тәрбиелеудеұлттықсалт-дәстүрдіңозықтұрларын үлгі еткенін тарихтан белгілі.

Ұлт болмысы мен болашағын халқының тамырынан іздеген Ш.Уәлиханов, Ы.Алтынсарин, А.Құнанбаев, халықтың әл-ауқатының, санасымен мәдениетінің, салт-дәстүрінің даму кезі еңбексүйгіштікте, ғылым, білім алудың түп-төркіні еңбекте деген философиялық ой-түйіндері, бүгінгі педагогика ғылымының қағидаларымен өте жақын қабысады. Қазақ елінде психология, педагогика, тіл тағылымы сияқты тұңғыш оқулықтардың негізін жасаған Ж.Аймауытов, М.Жұмабаев, А.Байтұрсынов, Ш.Құдайбердиев, Х.Досмұхамбетов, Т.Шонанов, т.б. ғалым-ағартушыларымыз өз еңбектерінде болашақ ұрпақты еңбекке баулуды халық тәжірибесінен іздеп, оны тәрбиеге арқау ету керектігін баса айтқан.

Ұлы ғұламалар адам баласын жаратылыстың, бүкіл жан иесі аталуының биік шоқтығы, сондықтан оларға жоғары адамгершілікпен адал еңбек ету тән деп санады.

Соның нәтижесінде, өзі көрген жағдайларды отбасылық тұрмыс пен қызмет түрлерін жаңғыртады. Мәселен, қазақтың ұлттық ойындары: «Бәйге», «Көкпар», «Алтын сақа», «Хан талапай», «Қыз қуу», «Тоғызқұмалақ», т.б. балалардың еңбекке деген қарым-қатынасы мен қабілеттерін арттырады. Ойын – мектеп жасына дейінгі балалардың негізгі іс-әрекеті, адамның ақыл-ойын дамытатын, қызықтыра отырып ойдан-ойға жетелейтін, тынысы кең, алысқа меңзейтін, қиял мен қанат бітіретін ғажайып нәрсе. Демек, шәкірттің ақыл-ойы, парасаты ұлттық салт-сананы сіңіру арқылы байи түседі. С.Торайғыровтың «Балалықтың қанына ойыназық» деген сөзі бекер айтылмаған.

Ойын – өзінше бір мектеп, сол арқылы балалардың мінез-құлқы, олардың өмірге бір-біріне көзқарасын қалыптастыратын қызмет формасы. Оқу процесінде ұлттық ойын элементтерін пайдалану сабақтың тақырыбы мен мазмұнына сай алынады. Сонда ғана оның танымдық, тәрбиелік маңызы арта түседі. «Сиқырлы қоржын», «Көкпар», «Асық» секілді ұлттық ойындарға қатыстыру өте тиімді екеніне көз жеткізу қиын емес.

Ойын – теориялық жағынан да, практикалық жағынан да, мектепке дейінгі педагогика саласында күрделі мәселелердің бірі. Бала ойын арқылы ақыл-ойын дамытып, күш-жігерін жаттықтырып, қоршаған заттар мен құбылыстардың ақиқат сырын ұғынып, еңбек дағдысына үйрене бастайды.

Ұлттық мұраның бай қазынасының бірі – халықтың ұлттық ойындары көп салалы, көп қырлы құбылыс. Ол тек ойындық сала емес, мәні жағынан да мектепке дейінгі тәрбиеленушілерінің рухани өрісі кең өсіп-жетілуіне, эстетикалық мәдениетін қалыптас-тыруға тәрбиелейтін негізгі құралдардың бірі.

Ұлттық ойындар – ата-бабамыздан бізге жеткен, өткен мен бүгінгіні байланыстыратын баға жетпес байлығымыз, асыл қазынамыз. Сондықтан оны күнделікті оқу-тәрбие процесінде пайдаланудың заманымызға сай ұрпақ тәрбиелеуге пайдасы орасан зор екендігі сөзсіз. Ұлттық ойындардың адамға тигізетін пайдасын халық ертеден-ақ білген. Көшпелі өмір кешіп, мал баққан тайпалардың көзін ашқаннан көрген театры да, өнері де, көңіл көтерер қызығы да осы ұлт ойындары еді.

Ойын баланың алдынан өмірдің есігін ашып, оның шығармашылық қабілетін оятады. Ойын дүниеге қарай ашылған үлкен жарық терезе іспетті. Ол арқылы баланың рухани сезімі жасампаз өмірмен ұштасып, өзін қоршаған дүние туралы түсінік алады. Ойын дегеніміз – ұшқын, білімге құмарлық пенеліктеудің маздап жанар оты. Ойын – тынысы кең, алысқа меңзейтін, ойдан-ойға жетелейтін, адамға қиял мен қанат бітіретін, ақыл-ой жетекшісі, денсаулық кепілі, өмір тынысы. Ұлттық ойын арқылы дені сау, салауатты, ақыл-ойы дамыған, тіл байлығы жетілген, ептілікке, шапшаңдыққа, батылдыққа, қырағылыққа баулыған, психологиялық, физиологиялық жағынан қалыптасқан, ұлттық дәстүрге ие, жан-жақты жетілген тұлға дайындаймыз. Жалпы, ойынның қандай түрі болмасын, атадан балаға, ұрпақтан-ұрпаққа ауысып отырады. Халық ойындары өмірлік қажеттіліктен туады да, психологиялық жағынан денсаулық сақтауға негізделеді. Тапқыр да алғыр, шымыр да епті, қайратты да қажырлы бала өсіруді армандамайтын отбасы жоқ. Демек, ойынның өзі бала үшін біліктің, тәлімнің қайнар көзі болып табылады. Балаларға ұлттық ойындарды үйретіп, оған өзгеше әр беріп, жаңартып отыруды ата-аналар, тәрбиешілер де бір сәт те естен шығармағандары абзал.

Ата-бабаларымыздың, небір даналарымыздың ақыл-өсиеттері, ежелден келе жатқан салт-санасы мен әдет-ғұрпындағы дәстүрлі тарих тағылымдарын өмірге үйлесімді пайдалану – бүгінгі ұл мен қызға берілетін тәлімді жетілдірудің тиімді жолы. Сол үшін жас ұрпақ бойына инабаттылықты, мейірімділікті, бір-бірін сыйлау, құрметтеу сынды адамдық асыл қасиеттерді дарытуға көпшілік болып атсалысу – ортақ міндет.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Жұмабекова Ф., Нұрғазиева Н., Жамалиева С. Психология (мектепке дейінгі кезең). *Оқу құралы* / Ф. Жұмабекова, Н. Нұрғазиева, С. Жамалиева. – Астана: Фолиант, 2015. – 288 бет.

ӘОЖ 159.9

СТУДЕНТ - ПЕДАГОГТАРДА КҮЙІП КЕТУ СИНДРОМЫН АЛДЫН АЛУ МӘСЕЛЕСІ

Ғылыми жетекші: Нағымжанова К. М., п.ғ.д., профессор
7М03103-Психология ББ,2 курс магистранты,
Қабыл Айгерім Нұрланқызы,
Астана халықаралық университеті,
Астана, Қазақстан.
kerim01.a@mail.ru

Кез-келген әрекетті орындау барысында адам физикалық және жүйке-психикалық стрессті сезінеді. Студент-педагогтарды оқыту ерекшелігі олардан барлық күштерін белсендіруді, үнемі назар аударуды, әртүрлі

адамдармен көп байланыста болуды, әрдайым формада болу қажеттілігін талап етеді. Ол оқу кезіндегі тұрақты стрессті шаршаудың жинақталуына, оқу үлгерімінің төмендеуіне, шаршаудың жоғарылауына әкеледі, бұл ақыр соңында эмоционалды күйіп қалуды тудыруы мүмкін.

Эмоционалды күйіп кету - адамның моральдық, психикалық және физикалық шаршағанын сезіну жағдайы.

Эмоционалды күйіп кету (бұдан әрі - ЭКК) түсінігі мен концепциясы XX ғасырдың жетпісінші жылдарынан бері қалыптасты. Аз уақыт ішінде ЭКК практиктер мен теоретиктер арасында әлеуметтік-психологиялық мәселе ретінде танылды. Мысалы, 1995-2002 жылдар аралығында PsychInfo журналдарында осы тақырып бойынша 150-ден астам жарияланымдар пайда болды. Ресми түрде «эмоционалды күйіп кету» терминін Н.Л. Freudenberger тәжірибеге енгізді, ол эмоционалды күйзелісті шаршау, көңілсіздік, жаман көңіл-күймен салыстырды. Алайда эмоционалды күйіп қалу туралы ең алғашқы ескерту Bradley еңбектерінде атап өтілді. Клиникалық бағытталған бағыттың атасы бола отырып, Фрейденбергер эмоционалды күйіп кету мәселесіне өзіндік өлшеу құралдары бар үш тәсілдің дамуына негіз болды[1]:

- Үш компонентті Maslach & Jackson [2] моделі және МВІ сауалнамасы. Осы модельге сәйкес эмоционалды күйзеліс тұлғааралық қарым-қатынастың кәсіби ұзақ мерзімді күйзелістеріне жауап ретінде қарастырылады және үш өлшемді құрылым ретінде ұсынылады (деперсонализация, эмоционалды сарқылу, жеке жетістіктердің төмендеуі).

- Pines [3] моделі және «Күйіп кетуді өлшеу» сауалнамасы. Бұл тәсілге сәйкес ЭКК – эмоционалды шамадан тыс жүктеме жағдайында ұзақ уақыт болудан туындаған эмоционалдық, когнитивтік, физикалық шаршау жағдайы.

- Широм-Меламед [4] моделі мен SMBQ сауалнамасы сонымен қатар ЭКК-ны күйіп кетудің өзегін құрайтын көп өлшемді құрылым (когнитивтік, физикалық шаршау, эмоционалдық шаршау) ретінде қарастырады.

Кейде арнайы әдебиеттерде «Психикалық күйіп кету синдромы» термині ЭКК синонимі ретінде қолданылады. ЭКК – тәжірибемен таңдалған психотравматикалық факторларға жауап ретінде эмоцияларды ішінара немесе толық алып тастау түрінде көрінетін тұлғаның психологиялық қорғаныс механизмі. Салыстырмалы функционалдық стереотип (энергияны ұтымды және үнемді пайдалануға мүмкіндік беретін) бола отырып, ЭКК кәсіби қызметтің орындалуына теріс әсер ететін дисфункциялық салдарға да әкелуі мүмкін.

Батыс психологтары жүргізген эмпирикалық зерттеулердің нәтижелерін талдау эмоционалды күйзелудің екі моделін бөлуге мүмкіндік береді: мазмұнды және процессуалды.

Мазмұнды модельдер күйіп кету белгілерінің толық сипаттамасымен және жүйеленуімен сипатталады. Мазмұнды модельдердің авторлары күйіп қалуды бірқатар нақты элементтерді қамтитын күйдің бір түрі ретінде қарастырады. Процессуалды модельдер ЭКК-і бірқатар кезекті кезеңдерді (фазаларды) қамтитын процесс ретінде қарастыра отырып, зерттелетін құбылыстың динамикалық сипаттамасын ұсынады.

В.В. Бойко бойынша ЭКК фазаларының классификациясы жиі қолданылады [5]. Автордың көзқарасы бойынша эмоционалды күйіп кету дамуда үш кезеңнен өтеді:

1. Кернеу;
2. Төзімділік;
3. Сарқылу.

Жоғарыда аталған фазалардың әрқайсысы симптомдар жиынтығымен диагноз қойылуы мүмкін.

- Кернеу фазасының симптомдары: кәсіби қызметпен байланысты психотравматикалық факторлардың өткір тәжірибесі, «торға қамалған» сезімі, ештеңені өзгерте алмау сезімі, депрессия мен мазасыздықтың жалпы жағдайы.

- Резистенция фазасының симптомдары: эмоционалды және моральдық бағдарсыздық, клиенттерге, әріптестерге эмоционалды реакцияның жеткіліксіздігі, эмоцияларды сақтау аймағының кеңеюі (тек кәсіп саласында ғана емес, сонымен қатар отбасымен, достарымен, туыстарымен тұлғааралық қарым-қатынас саласында эмоционалды жауап беру проблемалары), кәсіби міндеттердің редукциясы.

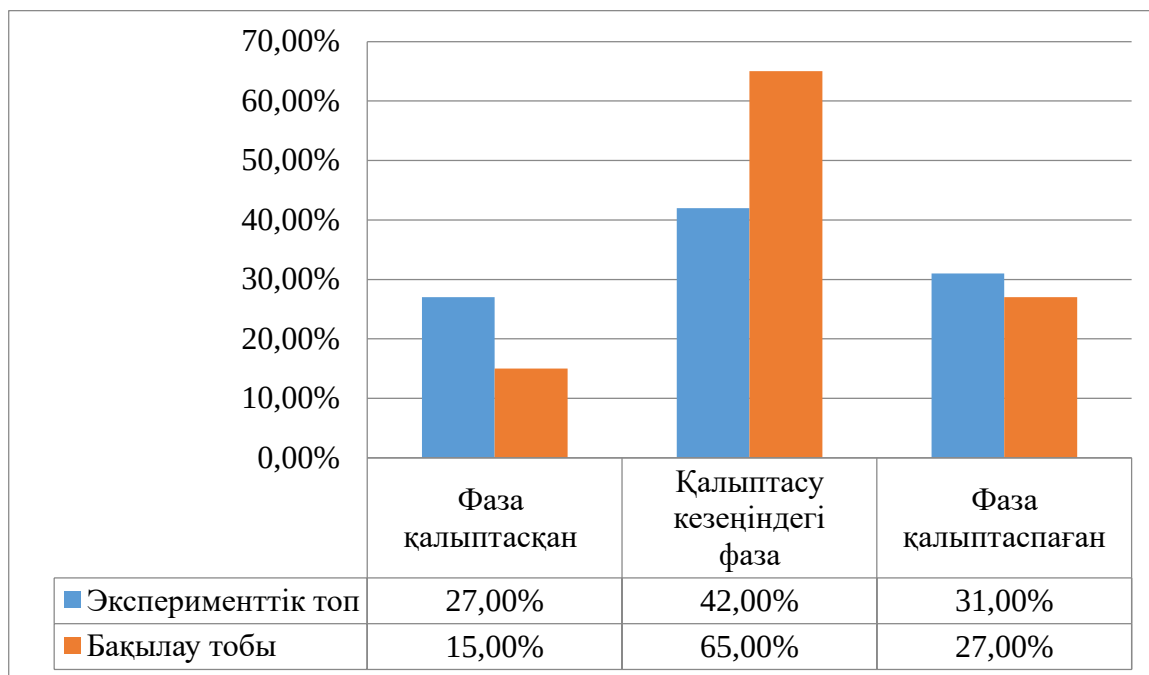
- Сарқылу фазасының симптомдары: «эмоционалды тапшылық» (клиенттерге кәсіби қызметте көмектесе алмау), «жеке тұлғадан ажырау немесе деперсонализация» (клиентке жансыз объект ретінде қарау), «эмоционалды алшақтық» (тек жағымсыз реакциялар ғана емес, сонымен қатар жағымды эмоциялық реакциялардың болмауы), психосоматикалық және психовегетативті бұзылулар.

Біздің зерттеуіміздің мақсаты педагог-студенттердің эмоционалды күйіп қалуын түзетуге және алдын алуға бағытталған психологиялық-педагогикалық бағдарламаның тиімділігіне теориялық және эмпирикалық дәлелдер келтіру болып табылады. Егер педагог-студенттердің эмоционалды күйіп қалу деңгейі, егер оның құрамдас блоктарының тұтастығымен, үйлесімділігімен және өзара байланыстылығымен сипатталатын педагог-студенттердің эмоционалды күйіп қалуын психологиялық-педагогикалық түзету және алдын-алу моделі жасалса, өзгеруі мүмкін деп болжаймыз. Астана қ. А.Қ. Құсайынов атындағы Еуразия гуманитарлық институтының базасында студент-педагогтардың кәсіби күйіп қалуының алдын алу мүмкіндіктерін тәжірибелік зерттеу жүргізілді.

Бұл зерттеуде адамдармен қарым-қатынас пен өзара әрекеттесуді қажет ететін мамандықтарға бағытталған «Педагогика және психология» бағдарламасы бойынша 20-21 жас аралығындағы барлығы 52 студент қатысты.

Әр түрлі әдістерді қолдана отырып, күйіп кету синдромының ауырлығын бағалау бойынша эксперимент жүргізілді, соның ішінде:

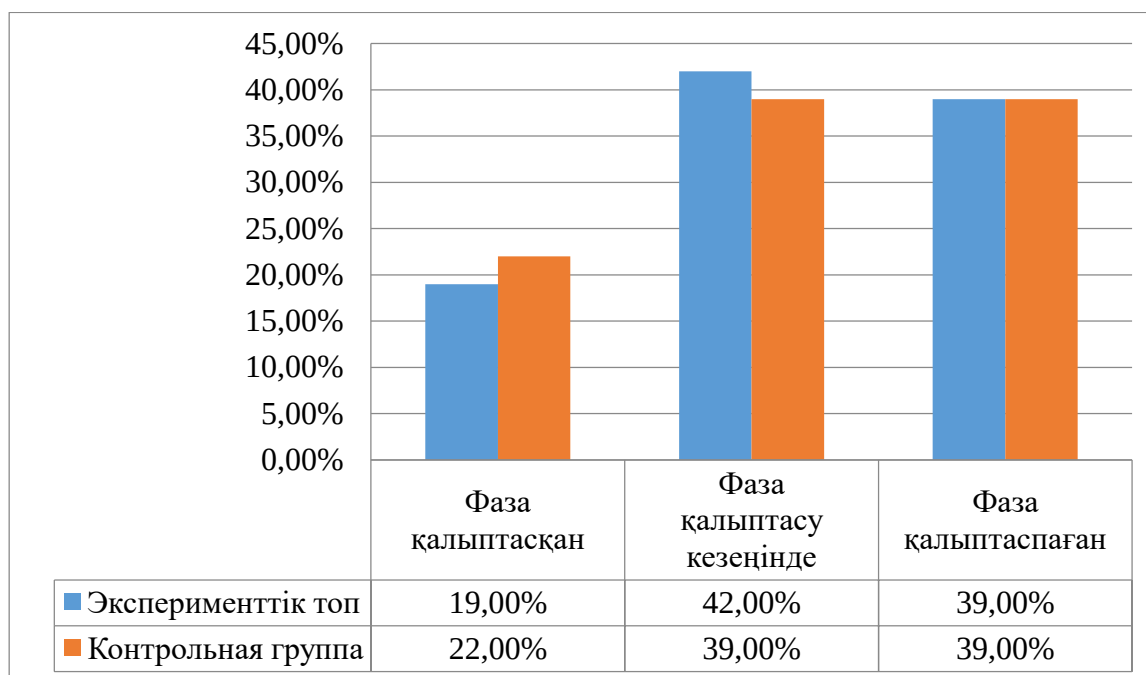
1. Стресстің қалыптасу кезеңдерін және күйіп қалудың жетекші белгілерін анықтау үшін «күйіп қалу деңгейін диагностикалау» әдісі қолданылды (В.В. Бойко). Бұл әдіс адамның жеке басының егжей-тегжейлі сипаттамасын бере алады және алдын-алу мен психокоррекцияның жеке шараларын ұсына алады.



Сурет 1. В.В. Бойконың «эмоционалды күйіп қалу деңгейін диагностикалау» әдістемесі бойынша кернеу фазасының ауырлығы (% адам)

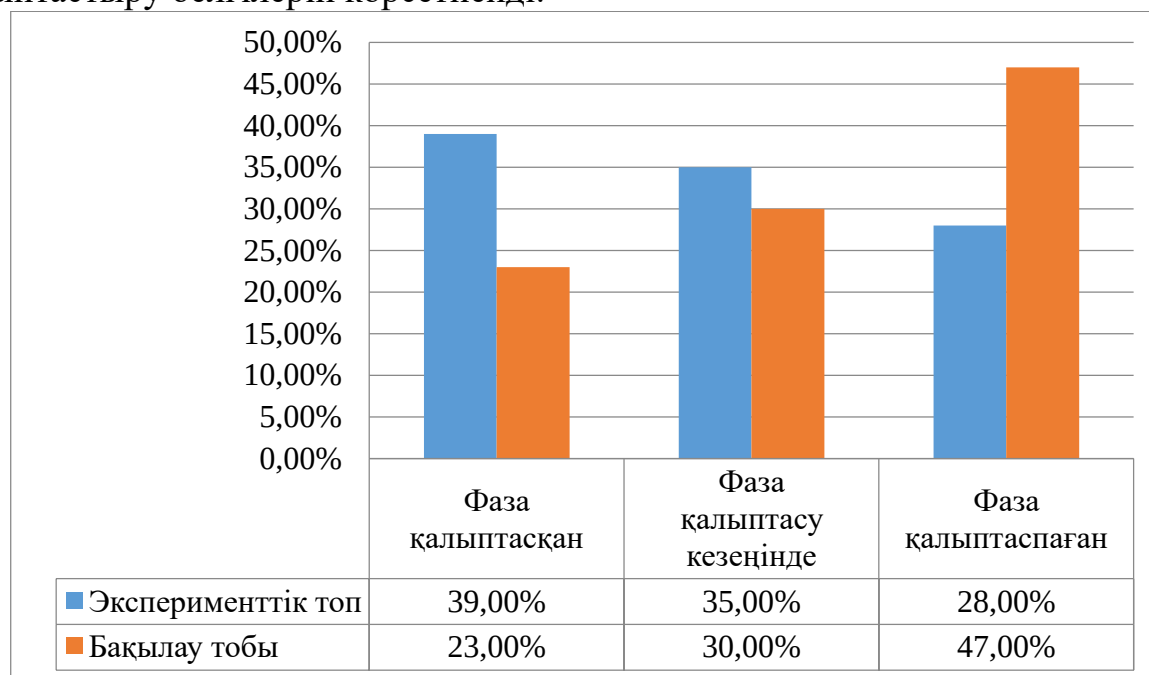
Эксперименттік топтың студент-педагогтардағы кернеу фазасының ауырлығының ерекшеліктерін талдау (сурет 1), студенттердің басым көпшілігінде – 42% (11 адам), ол қалыптасу сатысында, студент-педагогтардың 27% (7 адам) қалыптасқан кернеу фазасы бөлінді, студент-педагогтардың 31% (8 адам) кернеу фазасының қалыптасу белгілері анықталмады.

Бақылау тобының студент-педагогтардағы кернеу фазасының ауырлығының ерекшеліктерін талдау (сурет 1), толық қалыптасқан кернеу фазасы педагог-студенттердің 15% (4 адам), педагог-студенттердің 65% (15 адам) кернеу фазасы қалыптасу сатысында, педагог-студенттердің 27% (7 адам) кернеу фазасының қалыптасу белгілері анықталмағанын атап өтуге болады.



Сурет 2. В.В. Бойконың «эмоционалды күйіп қалу деңгейін диагностикалау» әдістемесі бойынша төзімділік фазасының ауырлығы топтарда (% адам)

Эксперименттік топтың студент-оқытушыларында төзімділік фазасының ауырлығын зерттеу кезінде (сурет 2) 39% (10 адам) төзімділік фазасын қалыптастырды, 42% (11 адам) қалыптасу сатысында, ал 19% (5 адам) төзімділік фазасын қалыптастыру белгілерін көрсетпейді. Сол сияқты, бақылау тобында (сурет 2) 39% (10 адам) төзімділік фазасын құрады, 39% (10 адам) қалыптасу сатысында, ал 22% (6 адам) төзімділік фазасын қалыптастыру белгілерін көрсетпейді.



Сурет 3. «Эмоционалды күйіп қалу деңгейін диагностикалау» әдісі бойынша сарқылу фазасының ауырлығы В.В. Бойко топтарда (% адам)

Жалпы энергия деңгейінің төмендеуімен және жүйке жүйесінің әлсіреуімен сипатталатын сарқылу фазасының ауырлығын зерттегенде, эксперименттік топтың студенттері арасында байқауға болады (сурет 3): 39% -ында (10 адамда) фаза қалыптасты, 35% -ында (9 адамда) фаза қалыптасу процесінде, ал 28% -ында (7 адамда) сарқылу фазасының қалыптасу белгілері байқалмайды. Бақылау тобының студенттерінің арасында (сурет 3), 23% (6 адам) фазаны құрады, 30% (8 адам) фазаны қалыптастыру процесінде, ал 47% (12 адам) сарқылу фазасының қалыптасу белгілерін көрсетпейді.

Осылайша, В.В. Бойко әдістемесі бойынша кәсіби күйіп қалуды зерттеу нәтижелерін талдай отырып, эксперименттік және бақылау тобының студент-педагогтарда эмоционалды күйіп қалу синдромының көріністерінің ауырлық дәрежесі бар екенін атап өтуге болады, бұл зерттеу гипотезасын растайды.

Сонымен, күйіп кету синдромы көптеген студенттер үшін, әсіресе педагогика мамандығында оқитын академиялық бағдарламалар үшін жиі кездесетін мәселе. Осыған орай, біз, зерттеуімізге сүйене отырып, студенттерге арналған күйіп кетудің алдын алу бағдарламасының кейбір негізгі компоненттерін анықтадық:

Білім: студенттер күйіп қалудың не екенін, оның қалай пайда болатынын және оның белгілері мен белгілері қандай екенін түсінуі керек. Олар сондай-ақ Физикалық және психикалық денсаулық мәселелерін, оқудағы үлгерімсіздікті және еңбек өнімділігінің төмендеуін қоса алғанда, шаршаумен байланысты қауіптер туралы білуі керек.

Уақытты басқару: уақытты тиімді басқару күйіп қалудың алдын алу үшін өте маңызды. Оқушылар тапсырмаларға басымдық беруді, ірі жобаларды басқарылатын бөліктерге бөлуді және ұйымдасқан болу үшін күнтізбелер мен істер тізімдері сияқты құралдарды пайдалануды үйренуі керек.

Мақсат қою: қол жеткізуге болатын мақсаттар қою және оларға жету үшін жұмыс істеу студенттерге ынталы және зейінді болуға көмектеседі. Олар ақылға қонымды мақсаттар қоюды (нақты, өлшенетін, қол жеткізуге болатын, өзекті және уақытқа байланысты) және оларға жету үшін стратегияларды әзірлеуді үйренуі керек.

Стрессті басқару: стрессті басқаруды үйрену күйіп қалудың алдын алу үшін өте маңызды. Студенттерге терең тыныс алу және зейінді медитация сияқты релаксация әдістерін, сондай-ақ журнал жүргізу және әлеуметтік қолдау іздеу сияқты эмоцияларды басқару тәсілдерін үйрету қажет.

Физикалық денсаулық: күйіп қалудың алдын алу үшін физикалық денсаулыққа қамқорлық қажет. Оқушылар жаттығудың, дұрыс тамақтанудың және жеткілікті ұйқының маңыздылығын білуі керек. Олар сондай-ақ өздерін нашар сезінген кезде қалай тануға болатынын білуі керек және қажет болған жағдайда медициналық көмекке жүгінуі керек.

Қолдау жүйесі: күшті қолдау жүйесі студенттерге стрессті жеңуге және шаршаудың алдын алуға көмектеседі. Студенттерді эмоционалды және академиялық қолдау көрсете алатын құрдастарымен, профессорлармен және басқа мамандармен қарым-қатынас орнатуға ынталандыру қажет.

Рефлексия және бағалау: оқушылар өздерінің жетістіктері туралы үнемі ойланып, жетістіктері мен сәтсіздіктерін бағалап, қажет болған жағдайда мақсаттары мен стратегияларын түзетуі керек. Олар сондай-ақ күйіп қалуды сезінген кезде тануға және оны жеңу үшін қадамдар жасауға үйретілуі керек.

Осы негізгі компоненттердің әрқайсысына әсер ететін оқушылардың жан-жақты күйіп қалуының алдын алу бағдарламасын енгізу арқылы білім беру мекемелері өз оқушыларына табысқа жетуге және күйіп қалудың жағымсыз салдарын болдырмауға көмектеседі.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Freudenberger H.J. Staff burn out // Journal of social sciences. 1974. 30/ P.159-165.
2. Maslach C, Jackson S.E., Leiter M.P. Burnout Inventory Manual (Third Edition). Palo Alto, California: Consulting Psychological Press, Inc., 1996.
3. Malakh-Pines, Ayala and Elliot. Aronson, Career Burnout: Causes and Cures. New York : London, Free Press, 1988.
4. Shirom A.. Burnout and health: current knowledge and future research directions/ A. Shirom, S. Melamed, S. Toker et al. // International Review of Industrial and Organizational Psychology. – 2005. – Vol. 20. – P. 269–279.
5. Бойко В.В. Синдром эмоционального «выгорания» в профессиональном общении. — СПб: Питер, 2003. — 474 с.

УДК 159.99

СОСТОЯНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Научный руководитель: Матаев Б.А. (PhD)
Магистрант 1 курса, ОП 7М01112 – Педагогика и психология,
Котова Н.С.,
Павлодарский педагогический университет им. «Ә. Марғұлан»,
Павлодар, Казахстан.
kotovab2000@mail.ru

В современном обществе существует множество проблем, с которыми сталкиваются выпускники школ, одна из них – сложность принятия решения в выборе будущей профессии. Далеко не каждый старшеклассник понимает, чем он хочет заниматься и кем стать в будущем. Выбор профессии становится серьезной жизненной проблемой для большинства выпускников школы.

Сегодня окружающий нас мир как никогда изменчив и диктуемые им требования к личности постоянно меняются, что ставит вопрос профориентации еще более остро. Так как одной из задач современного

образования является подготовка молодежи в успешном осуществлении профессиональной деятельности во взрослой жизни [1].

По результатам исследования около 75% респондентов выбирают свою будущую профессию по советам родителей или сверстников, 50% основываются на местоположении ВУЗа и при этом не имеют обширных знаний о своей специальности, 60% хотят сменить направление подготовки после первого года обучения и только 17% выбрали будущую специальность еще в школе и не хотят её менять. Данные результаты лишь подтверждают важную роль школы в профессиональном самоопределении учащихся [2].

Анализ литературы по теме исследования показал, что у выпускников возникают множество противоречий:

1. Многие школьники выбирают специальность исходя не из собственных психологических установок, интересов и способностей, а ориентируются на мнение родителей, друзей или кумиров;
2. Слабая осведомленность родителей и самих учащихся. Часто выпускник не обращает внимание на те или иные профессии лишь потому, что не знает, чем занимаются люди этих специальностей;
3. Трудности в оценке своих психологических качеств, способностей и перспектив развития;
4. Увлечение только какой-нибудь частной стороной профессии;
5. Гнетущая необходимость сделать самостоятельный выбор профессии;
6. Отсутствие профессиональной мотивации;
7. Ориентация лишь на престиж и прибыльность профессии;
8. Перенос отношения к определенному человеку, представителю той или иной специальности, на саму профессию;
9. Отсутствие или недостаточно квалифицированная помощь в профессиональном самоопределении;
10. Недостаточный уровень знаний и готовности к выбору специальности.

Все вышеперечисленные проблемы усугубляются давлением родителей (опекунов, учителей). Как правило, старшее поколение убеждено в необходимости высшего образования и «престижной» работы. При этом мнение учащегося может являться второстепенным. В результате воспитываются рабочие кадры, которые либо не понимают, как им использовать полученные навыки и знания, либо не мотивированны к работе и карьерному росту. Следовательно профориентационная работа должна быть направлена не только на старшеклассника, но и на семью в целом [3].

Исходя из вышеизложенного, видно, что одной из задач современного образования является подготовка молодежи к выбору профессии и успешному осуществлению профессиональной деятельности во взрослой жизни. Важным фактором самоопределения учащихся является психолого-педагогическое сопровождение.

Роль психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников заключается в том, чтобы помочь личности самостоятельно преодолеть трудности этого процесса, взять на себя

ответственность за свое развитие, стать полноценными субъектами профессиональной жизни [4].

Психологическое сопровождение учащихся в процессе обучения осуществляется педагогами и специалистами группы социально-психологического сопровождения, в функционал которых входит проведение профориентационной работы. Данная работа должна осуществляться непрерывно в течение всего учебного года по следующим направлениям:

- просветительская (предоставление обучающимся и их родителям информацию о многообразии мира профессий, актуальной ситуации на рынке труда, а также проводиться в аудиторных и внеаудиторных формах);
- развивающая (формирование представлений о будущей специальности в процессе тренинговых занятий);
- диагностическая (проведение диагностики по методикам самоопределения, проведение профориентационных диагностических исследований);
- консультационная (предоставление школьникам и их родителям групповые и индивидуальные консультации. Целью которых является активизировать учащегося, сформировать у него стремление к самостоятельному выбору профессии с учетом полученных с помощью психолога знаний о себе, своих способностях и перспективах их развития) [5].

Для достижения цели обеспечения нашей страны высококвалифицированными специалистами в Казахстане реализуется проект профессиональной ориентации «Центр построения карьеры для школьников». В основу программы легла цифровая комплексная профориентационная система KASIP для учащихся выпускных классов. Цель проекта – подготовить молодых людей к выбору профессии с учетом их личностных особенностей и социально-экономических условий рынка труда.

Помимо этого проекта, Общественный фонд «Развитие гражданских и правовых инициатив» объявил о запуске молодежных программ «Поколение независимости» и «Профнавигация». Данная инициатива направлена на поддержку молодежи в профориентации, а также в развитии навыков, необходимых для экономики Казахстана. Целью проекта «Поколение независимости» является популяризация достижений казахстанской молодежи за годы независимости Казахстана. Проект собрал самые вдохновляющие истории 500 человек со всех регионов. В свою очередь, программа «Профнавигация» сводится к развитию навыков и компетенций по наиболее востребованным на рынке труда профессиям.

Еще один проект профориентации – «Атлас новых профессий и компетенций Казахстана». С помощью этих программ старшеклассники получили возможность выбрать будущую профессию. Данный проект является прогнозной картой перспективных отраслей. Определено 463 профессии по 9 приоритетным направлениям. Атлас – масштабный, простой и практичный инструмент, обеспечивающий все население Казахстана доступной информацией о перспективах развития рынка труда и

востребованных вакансиях. Это позволяет выпускникам сделать осознанный выбор будущей профессии.

Несмотря на положительные результаты, профориентационная работа всё ещё не достигает своих главных целей и является актуальной темой. Данная тема остается проблемной для старшеклассников, значит требует модернизации в соответствии с социально-экономическими и личностными требованиями. Сегодня профессиональная направленность выпускников имеет гораздо более высокое государственное значение, чем раньше. Для повышения эффективности этой работы целесообразны совместные усилия всех заинтересованных в этом сторон. Положительные результаты данной работы приведут к сбалансированности национальных экономических потребностей, мотивированности самой молодежи, построении ими профессиональной карьеры, достижении личного успеха и самореализации.

Список использованных источников:

1. Прищеп Ю. В. Проблемы профориентации молодежи [Электронный ресурс] // Молодой ученый. — 2018. — № 1.1 (187.1). — С. 26-27. (дата обращения: 26.02.2023).
2. Куптель Е.В., Пазюк К.Т. Профориентация как важный элемент на пути к выбору будущей профессии // Вестник науки и образования. — № 4. — 2019.
3. Казначеева С.Н., Быстрова Н.В., Мурыгин Н.С., Пасечник А.С. Профориентационная работа в школах как фактор повышения уровня самоопределения обучающихся // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. — 2019.
4. Клочева Г. М., Усанова И. В. Психолого-педагогическое сопровождение старшеклассников при выборе профессии // Концепт. — 2016. — Т. 44. — С. 191–197.
5. Королева И.А., Кулакова А.Б. Психолого-педагогическое сопровождение профориентационной работы со школьниками // Проблемы развития территории. — №3 (65). — 2013.

УДК 159.922.5

ВОЗНИКНОВЕНИЕ РАССТРОЙСТВ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Научный руководитель – Бекова Ж.К., к.пс.н., доцент
студент 3 курса, ОП 6В03103 – Психология
Кошакаева Бахыт Ержановна
Международный университет Астана,
Астана, Казахстан
bkoshakayeva@gmail.com

Возникновение расстройств пищевого поведения на сегодняшний день является самой обсуждаемой проблемой. Количество людей с расстройством

пищевого поведения растёт. Столь тревожная тенденция связана с влиянием различных негативных факторов на психику человека. Немногие люди знают что такое расстройство пищевого поведения и каким последствиям оно приводит.

Расстройство пищевого поведения (РПП) - это биологически обусловленные расстройства, классифицированные и определённые в DSM-IV. Тяжесть протекания РПП увеличивается со временем, и среди людей с такими расстройствами наблюдается повышенный уровень смертности из-за сопутствующих медицинских осложнений или самоубийств.

Расстройства пищевого поведения имеют самую высокую статистику смертности среди всех психических расстройств. Девушки возраста от 15 до 24 лет в 12 раз чаще погибают от анорексии, чем от других заболеваний.

Выделяют три основных типа расстройств пищевого поведения: анорексия, булимия, компульсивное переедание.

История РПП: Учитывая нынешнюю социокультурную фиксацию на худобе, вы можете обоснованно заключить, что расстройства пищевого поведения, включая нервную анорексию, нервную булимию и переедание, являются относительно недавними явлениями. Тем не менее, исторические свидетельства показывают, что расстройства пищевого поведения существуют уже довольно давно, хотя, возможно, в несколько других формах.

Самые ранние исторические описания людей, испытывающих симптомы, соответствующие современным расстройствам пищевого поведения, относятся к эллинистическим и средневековым временам.

Есть сообщение о двадцатилетней римлянке из высшего общества, которая морила себя голодом в погоне за святостью. Есть дополнительные свидетельства из средневековья об экстремальном самоиндуцированном голодании, которое часто приводило к преждевременной смерти от голода.

Мотивация для этого поста, похоже, отличается от стремления к худобе, которое доминирует в сегодняшних обсуждениях расстройств пищевого поведения. Несмотря на это, многие считают, что это одно и то же расстройство, просто принимающее разные культурные значения в зависимости от социокультурного климата.

Лишение пищи рассматривалось как духовная практика, и женщины страдали непропорционально сильно. Некоторые современные авторы называли эти привычки голодания «святой анорексией» [1].

История нервной анорексии: В 1689 году английский врач Ричард Мортон описал два случая нервной чахотки - один у мальчика и один у девочки. Они считаются самыми ранними современными случаями заболевания, которое мы теперь знаем как нервная анорексия. Он описал отсутствие физического объяснения потери аппетита и истощения и, следовательно, определил «это потребление как нервное». Следующие зарегистрированные случаи были около 200 лет спустя. В 1873 году сэр Уильям Галл, другой английский врач, ввел термин «нервная анорексия» в опубликованных отчетах о случаях. Кроме того, в 1873 году французский

врач Эрнест Шарль Ласег опубликовал описания людей с «истерической анорексией»[1].

История нервной булимии: Нервная булимия была впервые описана как вариант анорексии в 1979 году британским психиатром Джеральдом Расселом.

Сам Рассел считал, что нервная булимия является культурно обусловленным заболеванием, и не верил, что экстраполяция на исторические случаи переедания и рвоты имеет отношение к нашему современному пониманию расстройства. Тем не менее, очищение было практикой в Древнем Египте, Греции, Риме и Аравии, культурах, в которых оно использовалось для предотвращения болезней, которые, как полагают, происходят от пищи. Врачи также назначали его. Было замечено, что некоторые ранние римские императоры переедали, а затем их рвало. Некоторые авторы не согласны с Расселом и предполагают, что такое поведение было ранним историческим вариантом нервной булимии, лишенным - как и в случае с ранними описаниями нервной анорексии - современного стремления к худобе.

Одним из самых ранних случаев, которые имеют явное сходство с современной нервной булимией, является случай с Надей, описанный Пьером Жане в 1903 году. У нее были ограничения в питании, страх перед полнотой и эпизоды переедания.

Другое раннее описание, случай пациента D, было описано Моше Вульфом в 1932 году. У этого пациента периоды голодания чередовались с периодами переедания и рвоты.

В 1960 году американские психиатры Блисс и Бранч опубликовали истории болезни, которые включали ряд случаев переедания и рвоты. Немецкий психиатр Циолко опубликовал в 1970-х годах статьи, в которых описывались пациенты, которые занимались компульсивным приемом пищи и рвотой и испытывали повышенные проблемы с весом.

1970-е годы породили сообщения о случаях пациентов с тем, что более явно напоминает современную нервную булимию. Джеральд Рассел опубликовал серию своих наблюдений за 30 пациентами в период с 1972 по 1978 год, которые сообщили о самоиндуцированной рвоте как попытке смягчить последствия эпизодов переедания. Было установлено, что они представляют собой синдром, который отличается от нервной анорексии, но разделяет тот же страх перед полнотой. Его знаменитая статья, опубликованная в 1979 году, назвала нервную булимию «зловещим вариантом нервной анорексии». В 1976 году Кристофер Фэйрберн также увидел ранний случай нервной булимии и начал изучать его и разрабатывать лечение. Об этом расстройстве почти не было слышно до второй половины 20-го века; с тех пор оно стало относительно распространенным [1].

Расстройство переедания появилось еще позже. Расстройство переедания было впервые описано в 1959 году психиатром Альбертом Станкардом. Позже он уточнил, что переедание может происходить без ночного компонента этого расстройства. Расстройство переедания впервые было изучено в группах, снижающих вес [1].

Что влияет на развитие расстройств пищевого поведения?

У психологов, которые работают с данным направлением есть такая фраза: «Генетика заряжает оружие, а среда – нажимает на курок»

Факторы возникновения РПП:

Генетические факторы: Как и другие психические расстройства, РПП имеют высокий наследственный фактор. Исследования среди близнецов также подтверждают, что около 50-70 % факторов риска развития РПП передаются по наследству. При исследовании данных факторов задействованы биометрические, а также семейные и близнецовые методы, направленные на изучение роли генов и окружающей среды [2].

Личностные черты (одиночество, застенчивость, ощущение неполноценности, сниженные способности к социальной коммуникации, социофобия, нехватка социальной поддержки, недостаток эмоциональной регуляции, тревожные черты, тревога сепарации) [2].

Социальные факторы (существенные изменения роста, массы тела и пищевых предпочтений в подростковом возрасте, раннее половое созревание, раннее начало менструальной функции у девочек, навешивание ярлыков, буллинг, дезадаптивное семейное воспитание).

Биологические факторы (нарушенная регуляция серотонина, недоношенность, лишний вес, диабет 2 типа, пищевые непереносимости, инфекционный мононуклеоз; микробиом может вызывать ожирение, тревогу и депрессию, менять энергетический метаболизм).

Семейные факторы (аффективные расстройства, химические зависимости, депрессия, тревожные расстройства) [2].

Диеты и ограничения в питании. У человека может быть предрасположенность к РПП, но если он никогда не прибегнет к ограничениям и подсчетам калорий с целью похудеть, то, возможно, он никогда и не узнает о наличии этой предрасположенности. Диеты являются сильнейшим научно доказанным триггером для развития данного расстройства [3].

Люди с диагностированной тревожностью, депрессией, посттравматическим стрессовым расстройством (ПТСР), обсессивно - компульсивным расстройством (ОКР) и с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) также имеют высокий риск возникновения РПП [2].

Травма как фактор развития РПП. В настоящий момент появляется все больше данных о том, что у людей, перенесших травму в детстве, психические расстройства развиваются с более высокими темпами в сравнении с теми, кто ее не пережил. На данный момент известно, что жестокое обращение с детьми связано с расстройствами настроения, тревожными расстройствами, посттравматическим стрессовым расстройством (ПТСР), расстройствами, связанными с употреблением психоактивных веществ, и расстройствами личности на протяжении всей жизни. Например, в исследовании Бекера и Грило 2011 года было выявлено, что среди женщин с расстройством пищевого поведения (переедание) 52% пережили эмоциональное насилие, 28% - физическое насилие, 31% –

сексуальном насилии, 68% - эмоциональное пренебрежение и 48% - физическое пренебрежение [3].

Индустрия красоты и её влияние на развитие РПП. Индустрия красоты на сегодняшний день диктует нам свои правила, она создаёт огромное давление, внушая свои стандарты красоты, которым люди должны соответствовать. Большинство людей задумываются о том, что их внешность далека от навязанных стандартов. Каждая девушка может рассказать свою историю о том, как после пролистывания глянцевого журнала или ленты в инстаграме у неё возникло ощущение своей «неполноценности», «недостаточности», «ущербности» [4].

Казалось бы, красота – очень субъективное понятие. Однако именно оно прочно завязано с представлениями об идеальном. К примеру, всем известное ужасное выражение «красота требует жертв» – оно же на самом деле вовсе не про красоту, а про соответствие каким-то параметрам [4].

Начало разделения внешности на «женственную» и «мужественную» следует отнести к древним культурам и непосредственно к процессу инициации – обряд, который нужно было пройти для того, чтобы стать полноправным членом общества. Девушки зачастую переходили в этот статус после начала первой менструации, а юноши доказывали свою зрелость испытанием на силу и храбрость. Частью этого обряда было также нанесение татуировок молодым мужчинам и шрамов – женщинам. Марианна Тесандер в книге «Женский идеал» считает, что тогда и возникла идея о том, что тело можно подвергать изменениям для того, чтобы оно соответствовало какому-то образу [4].

Но почему «женственность» требовала больше жертв, чем мужественность? Зигмунд Фрейд в своей книге «Заклятие девственности» ссылается на то, что издавна отношение к женскому телу было особенным из-за его «магической» способности вынашивать детей. То есть женское тело было объектом культа и вызывало страх. Поэтому необходимо было взять его под контроль. Стандарты красоты постоянно подвергались изменениям, но стандарт «худобы» остаётся с нами по сей день. Сотни и тысячи женщин стремятся к стандарту, жертвуя своим здоровьем [4].

Эмпирическое исследование. На основе данных факторов было проведено исследование в формате анкетирования. В анкетировании участвовали 15 девушек, в возрасте от 20 до 40 лет.

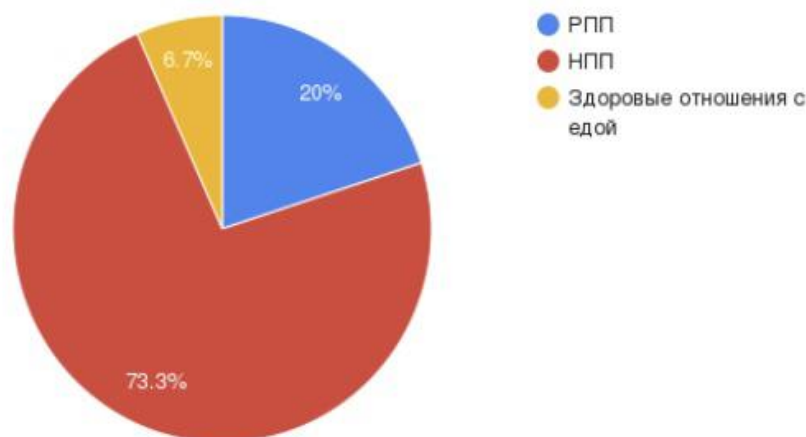


Рисунок 1. Результаты опроса

В исследовании было выявлено, что 11 девушек имеют нарушение пищевого поведения, которое сопровождалось в ограничениях в еде, делением еды на полезную и вредную, отказом пищи после 18:00, пропуском приёма пищи. У 2 обнаружилось компульсивное переедание, у 1 булимия, только у 1 имелись здоровые отношения с едой.

Также была проведена беседа с испытуемыми, было выявлено, что большинство девушек стремились к «идеалу» навязанным обществом, а также присутствовал фактор нездоровых отношений с родителями, низкая самооценка. Корнем проблемы являлось эмоциональное отвержение в детстве. У испытуемых механизмом адаптации являлась установка «если я буду стройной, то стану счастливой, любимой» и также имелась установка «я недостаточно красива». Как говорилось выше, множество факторов могут повлиять на развитие расстройств пищевого поведения, которое тесно связано с другими психическими расстройствами, травмами, перенесёнными в детстве.

Исследование подтверждают расстройство пищевого поведения является актуальной проблемой. Изучением данной проблемой занимаются психологи, врачи, учёные и т.д.

Расстройство пищевого поведения – болезнь, которая может «сотрудничать» с другими психическими расстройствами, перетекая из одной формы в другую. В исследовании были обозначены факторы, которые наиболее повлияли на развитие РПП, тема, которая на сегодняшний день глубоко изучается, обнаруживается всё больше новых открытий.

Своевременное обращение за помощью позволяет предупредить осложнения со стороны внутренних органов, которые часто развиваются на фоне проблем с питанием. Правильный подход к проблеме позволяет вернуть больного к полноценной жизни, нормализовать массу тела. Отсутствие лечения, попытки самостоятельно справиться с проблемой неизбежно приводят к полиорганной недостаточности, инвалидизации и смерти.

Список использованных источников:

1. Лорен Мюльхайм «История расстройств пищевого поведения»
2. Книга Марша Херрин и Мария Ларкин «Консультирование по вопросам питания при лечении расстройств пищевого поведения» 2022г.
3. Книга Светлана Бронникова «Интуитивное питание» 2019 г.
4. Книга Наоми Вульф «Миф о красоте» 1990 г.

УДК 159.946

ДЕНЕ МҮШЕЛЕРІНІҢ СӨЙЛЕУІ

Ғылыми жетекші: Жумабаева З. Е., п.ғ.к., профессор
6В01202 – Мектепке дейінгі оқыту және тәрбиелеу ББ, 1 курс студенті,
Құрбанәлі Мерейлім Әльжанқызы,
Астана Халықаралық Университеті,
Астана, Қазақстан

Жүсіпбек Аймауытовтың «Психология» кітабы 1926 жылы Қызылорда қаласында басылып шықты. Бұл жинақ ана тілімізде жазылған тұңғыш психологиялық, педагогикалық ғылыми еңбек. Психология пәнінің терминдерін қалыптастыруда көптеген зерттеулер жүргізіп, ерен білгірлік танытқан. «Психология» кітабы 12 тараудан, 102 параграфтан құралды.

Біздегі ұлттық психологиялық терминдердің алғаш жүйеге түсуі де Аймауытов есімімен байланысты. Ғалымдардың айтуынша, Жүсіпбек Аймауытов “Психология” атты еңбекті ешқайдан көшіріп не аударып жазбаған. Яғни, жылдар бойы психология ғылымын зерттеп зерделеп барып, қазақы дүниетаныммен еуропалық ілімді сіңіріп, жаңаша бет – бейнемен халқына ұсынған. Бұл жағынан Жүсіпбек Аймауытовты зерттеуші ғалым деп тануға болады. «Психология» еңбегінде жан, дене, ақыл - ой, сезім, қабілет т.б ұғымдардың мәні ашып көрсетілген. Бұл еңбек қазіргі уақытқа дейін өзінің құндылығын жоймай, керісінше ең маңызды оқулықтың біріне айналған десек болады. «Психология» еңбегі – мектеп мұғалімдеріне, педагогикалық оқу орындарының студенттері мен оқытушыларына арналған оқу құралы болып табылады.

Бұл жайлы педагогика және психология ғылымдарының докторы, профессор Құбығұл Жарықбаев былай дейді: 1989 жылы Мәскеуде психологтардың Бүкілодақтық соңғы VII съезі болды. «Қазақстандағы психология ғылымының жағдайы туралы» баяндама жасадым. Сонда Ж. Аймауытовтың психологиядан бірнеше кітап жазғанын айтқанымда ғалымдар таңданумен болды. Мен оларға Әл-Фарабидің, Ж. Аймауытовтың, М.Жұмабаевтың психологиялық көзқарастарын айтқанымда құрылтайға қатысқан ғалымдар тіпті сене қоймай, «Апыр – ай, сендерде психология секілді күрделі ғылым осындай деңгейге жетті ме? деп күдіктенгендер аз болмады» - деп ғалым өз еңбегінде жазып қалдырған.

«Психология» еңбегінің бесінші тарауында мынадай мәліметтер қарастырылған: эмоция мен сезім, бет пен денедегі түрлі мәнерлі

құбылыстардың келбеті, көз әлпеті, ым-ишара, т.б. қазақ өмірінен алынған қызғылықты да, нақты деректер арқылы түсіндіріледі. Адам жиі ұшырайтын сезім, көңіл күйлері (қорқыныш, еліктеу, тентектік, пандық, т.б.) және бұлардың психологиялық тұрғыдан қалай анықтауға болатыны туралы сөз етілген.

Адамның қылығын бақылай отырып, олардың ішкі сезімін, күй-жайын анықтай алу мүмкіндігін көрсетеді. Адамның дене мүшелері, олардың физиологиялық қызметі, жүйке жүйесі, күй – жайын жан – жақты іздене келе, нақты тәжірибеден алынған мысалдар арқылы Жүсіпбек Аймауытов өзінің «Психология» еңбегінде көрсетеді. «Адам мінезін анықтауда ым, жүз құбылысы, көз әлпеті, бет әлпеті қол, саусақ қимылы ерекше ескеріледі. Ой мен сөз, ұғым мен тіл, тұжырым, пайымдау түрлері, түс көру, жадылау - осы алуандас күрделі психологиялық проблемаларға озық ғылыми тұрғыдан тиянақты жауап берілді» [1, 196.].

Жүсіпбек Аймауытұлы келбетке қатысты көптеген ілімдер берген. Зерттеу барысында біз адамның қылығын іс - қимылдарына қарап бағалауға болатындығын анықтадық. Оның ішінде бізге көрініп тұратыны ол адамның бет келбеті. Бет қандай мүше? Негізі бет түпкі тегіне мән беретін болсақ, әуелде дем алу, тамақтану қызметін атқаратын мүше болған. Ең басты саңылау мүшелеріміз бетте болғандықтан, беттің еттері реакцияға қолайлы. “Бет - жанның айнасы” дей келе, беттегі сызықтардың жайына мән беріп қарайтын болсақ, беттің өзінен түрлі сырларды байқауға болады екен. Бет келбеті адамның қылығына айғақ деп айтсақ болады [1, 104б.]. Бұған дәлел, қазақта керемет нақыл сөз бар ол «Жүзі жылыдан түңілме» дейді. Ал, екінші жағынан қарасақ сызықтары дөрекі бетті «сұсты» деп жатамыз, ондай беттің иесі де, мінезі қиын деп ойлауға негіз болады.

Келесі бөлімді қарастыра келе беттегі ең қозғалмалы мүше ол – көз екенін анықтадық. Бұл ретте Жүсіпбек Аймауытов көзді тек көру мүшесі ретінде ғана санамай, жақыннан көретін ішкі сырдың айнасы болған мүше деп атады. Осы ретте психология мамандары көздің қозғалысы арқылы адамды ұға білуі керек. Негізінен көздің қозғалысы тез және баяу түрде болады. Осыған қатысты «Психология» еңбегінде былай келтірілген: адам егер бір затты іздегенде, уайымдағанда көз тез қимылдайды. Ал шаршап тұрған кезде, қапылыс күшті әсерде болмағанда көз баяу қозғалады. Жалпы күнделікті өмірде көз қарас баяу түрде болады.

Тағы бір көзқарас түрі ол, адамның көз ойнақшытуы. Адамның көз ойнақшытуы адамның ашуланып, долданып тұрғанын білдіреді екен. Келесі анықтаған көз қарас түрі ол орнықты қарас деп аталады. Орнықты қарас терең ойға шомылғанда болады. Осыдан ол адамды «табанды адам» деп тануға мүмкіндік береді. Көздің қыдыруы бұл қажыған адамды бейнелейді.

Жалпылай келе адамның көзқарасы 4 түрге бөлінді: тез+орнықты қарас = жігерлі адамның қарасы; баяу+қыдырма болса = ашық ауыз адамның қарасы; баяу+орнықты = жұмсақ адамның қарасы; тез+қыдырма = дәйексіз адамның көзқарасы болып табылады [1, 105 б.].

Келесі қарастырылған мәселе беттің ымына байланысты. Жүсіпбек Аймауытов бет әлпетінің қимылын тексеру үшін 2 бөліп қарастырған:

1) жоғарғы қабақпен қасты көтеру, маңдайды көлденең сызықпен қатпарлануы. Осы айтылған бет құбылысы - сыртқы әсерге назар аударуы, бірнәрсені есіне түсіре алмай қиналудың белгісі.

2) қастардың салбырауы, қабақты түю, маңдайды тік сызықтармен қатпарлануы. Бұл құбылыс - сыртқы әсерге назар аудармауы, маңызданудың белгісін білдіреді. Ал, күштірек түрде болса көңілсіздік, жабығудың белгісі [1.106 б.].

Кірпік қимылын қарастырып, жан-жақты сипаттайды. Мысалы, кірпік қимылы көздің не үлкейіп, не кішірейгенде болатынын атап өтеді. Адамның жоғарғы кірпігін төмен түсіруі – қорыққанның, ұялғанның белгісі. Жоғарғы кірпікті көтеру - қорқумен аралас ілтипатты білдерді. Көзді жартылай қысу - азды көпті рахаттанудың белгісі екен.

Ғалым-психолог Ж.Аймауытов ауыздың құбылуы жайлы және қандай түрлері болатынын анықтай отыра, «ауыз құбылуы - төменгі шықшыттың қозғалуынан болады». Ауыз жоғары және төмен түрде қозғалады. Жүсіпбек Аймауытов ауыз қозғалысын зерттеу, бақылау нәтижесінде мынадай түрлерге бөліп көрсеткен, ауыз функциясының нені айтатынына сипаттама бергені бүгінгі күні де педагог-психологтардың пайдалануына өз ұстанымдарын жеткізіп отыр. Мысалы, :

- 1) ашық ауыз - тамаққа әзірлену таң қалу;
- 2) аңқиған ауыз - асты асау не есінеу;
- 3) жабық ауыз - селқостық ең жарлық;
- 4) қисық ауыз - астан безу қарсыласу [1.107б.].

Мимика арқылы тұлғалық қасиеттерді, адамның ішкі және сыртқы болмысын оқу-тоқу, зерттеу құралының бірі – ерін. Адамның ерін мүшесі түрдің өзгеруіне көп әсер етіп, не ойлап, қандай қылықтарды дәл қазір орындайтынын білдіруі ықтимал. Себебі, еріннің мұрынмен қобылатын қатпары дем тартудың, жымыюдың, күлудің құбылысы.

Зерттеу барысында айқындалған Аймауытовтың тұлғаның күлу қимыл-әрекеті болмысты танудың маңызды құралы. «Психология» айдарымен берілген ілімінде ғалым күлкіні бірнеше топқа жіктейді: зорға күлкі; қарқылдаған; ақ жарқын күлкі.

Келесі қарастырылған мәселе ымдасу. Ымдасу деп бастың, кеуденің, қол аяқтың қозғалыстарын айтамыз.Баспен кеуде еңкейсе, ол кішіреюдің белгісі. Болмаса басын ғана шалқайту, көкке қарау немесе жалынудың белгісі екенін атап өтті.

Аяқтың қозғалысының бет құбылысына тигізер әсерін зерттей келе, аяқтың мынадай қалыптарын көрсетті: түрегеліп тұру;екі аяғы бірінің артынан бірі тұру; ашылу тік тұру;тізерлеп тұру; отыру; жату қалыптары;жүріс қалыптары болып саналады.

Қол сермесі бөлімін де мынадай мәселелер қарастырылды.

«Беттен басқа денені алсақ, қолдың қозғалысынан артық көңіл сезімін көрсететін мүше кемде кем » [1. 109 б.].

Сермес деп - қолдың әлпетті қозғалысын айтады. Бұл тұста психолог мамандары үшін адамды тану мақсатын да, мынадай тексеру жұмыстарын жүргізу тиімді деп айтты. Ол үшін мына сегіз түрлі қол сермесін ұсынады:

1. Салбыраған қолдар – мойындағанның белгісі.
2. Алға созылған қолдар – өтініш, жәрдем тілеуінің белгісі.
3. Жоғары көтерілген қол – атой беру, шақыру.
4. Артқа ұстаған қол – тыныстау, терең ойды білдіреді.
5. Кеудеге айқастырылған қол – момындық.
6. Бүгіле кеудесіне қысып, айқастырылған қол – бірдеңені сұрауды білдіреді.
7. Қарнына қойып айқастыру – көңілденгеннің белгісі.
8. Екі жағына салынған қол – көңілді отырысты білдіреді.

Жүсіпбек Аймауытов дене құбылыстарын білім көзімен тексеруді жөн көрді. Сезім мен ішкі серпіліс бөлімі бойынша көптеген зерттеулер жүргізу жақсы нәтиже берді деп айтсақ болады. Сезім - сырттан берілген түрткіге, ішкі реакциямен жауап беру болып табылады.

Ескі психология еңбегінде сезім сонша мол, алуан күрделі. Тиянақсыз сезімдерді танып білуде мүмкін емес. Ол дұрыс емес. Жүсіпбек Аймауытов сезімді талғау үшін ең алдымен, дененің сыртқы әлпетін бейнелеу керектігін ұсынды. Психология жүзінде сезім дүниесі онша зерттеліп жатқан жоқ. «Аңғарған адам адым сайын сырды ашар», - дей келе адамдар айналасына мән беріп, терең үңіліп қарап көрсе көптеген нәрселерді байқауға болады. Ал ішкі серпіліске – жүрек, өкпе, қарын, қуық, шағылыс мүшелерінің қозғалысын кіргіземіз. Осы аталған мүшелердің қызметтері, адамды түрлі сезім билегенде түрліше өзгеріп отырады.

«Психология» еңбегінде қарастырылған тақырыптардың бірі тегіне тарту (атавизм). Әрбір сезімнің сыртқа шығуында атадан қалған мұра көп.

Бұл ретте, Жүсіпбек Аймауытов арғы ата – бабаларымыздың мінез – қылықтары, өз сезімдерін көрсету үлгілері қазіргі ұрпақтың бойында табылу ықтималдығы жоғары екенін қарастырды. Сондықтан да тегіне тарту деген ұғым - атадан балаға тараған мінез – құлқы, түр әлпеті деген тұжырымға келдік.

Келесі сезімнің бір түрі соқыр сезім. Жүсіпбек Аймауытов адамды әлеумет ортасының жағдайы жағынан қарастыруды құптады. Себебі, адам баласы әлеуметпен, қоғаммен тығыз байланысты. Адам баласы ілгері жүріп, алға ұмтылуы керек. «Заманына қарай адамы», демекші адам баласы үнемі ізденіс те болуы керек. Қоғамдық өмір адамның соқыр сезімін жөндеп, адамды қоғамның ыңғайына үйретті. Ол болмаса адам қылығының мәні болмай, көптеген мәселелер туындар еді. Осылай қоғамда тәртіп болудың нәтижесін де, адамның қылығы одан әрі көркемдене түседі. Жүсіпбек қорқыныш сезімі жайлы мынадай ақпарат берді. Қорқыныш - қатер не бір жамандық таянғанда сезіледі. Қорқыныш күшейсе үрейге айналады.

Келесі сүйекке біткен серпілу және жүре табылатын серпілу жайлы айтайық. Адам - алынған әсерге реакция білдіруші және қайтара жауап беруші. Тәрбие - реакцияны жинауға көмек беру керек қайда болса да, мейлі

отбасың да, мектеп те, достарының қасында. Ал, мұғалімдер оның қалай әсер беріп жатқанын жіті бақылауда ұстау керек.

Ж.Аймауытов сүйекке біткен серпілу, жүре табылатын серпілу ұғымдарын өз еңбегінде былай қарастырды. Балада тума серпілу болмаса, оқытушының баланы жөнге салуы қиынға соғады. Балада әйтеуір бір серпілу болу керек, ол жақсы болсын, жаман болсын. Ал оқытушы сол баланың жағдайына түсіп, баламен достасып, сөйлесіп, дұрыс бағыт бағдар беру керек. Ал, өлі сүйек баланы алатын болсаңыз ешқандай нәтиже ала алмайсыз. «Оқытушы алдымен баланың сүйегіне біткен икемдіктермен танысу керек. Белгілі серпілуге дайындығы, әуесқойлығы, соқыр сезімі қалай болатындығын біліп, бір серпілудің орнына, екінші серпілуді айырбастап, баланы жасанды нәрселерге үйрету керек» [1, 117 б.].

Таңсыққойлық (любопытство) жайлы. «Таңсыққойлықтың мағынасы – нәрсені өте жақсы білуге талпыну, тырысу» [1, 119 б.]. Яғни, баланың бір нәрсеге қызығушылығы артып, оны біліп көрмейінше тыншымайды. Солай бұл сезім артып, ақыл-оймен назарланатын түрге айналса, пәлсепелі білім аңсауға (любопытательность) айналады.

Еліктеу сезімі - бір адам жымиса жымию, күлсе күлу, жыласа жылау. Жүсіпбек Аймауытов бұл тұрғыда “мен” нің өзі өзгелерге еліктеу арқылы, өзгені өнеге ету сезімінен туып, одан әрі жетіледі деген анықтама берді. Бұл еліктеу жануарлар да, балалар да, үлкендерде де болады. «Ба сқаларға еліктеу сезімі арқылы өзіміздің кім, не екенімізді салалай аламыз» [1, 120 б.].

Ғалымның келесі қарастырған сезім түрі меншіктеу сезімі. Меншіктеу сезімі - соқыр сезімнің бір түрі екенін айта келе, бұл сезімнің мән – мағынасын ашып көрсетті. Меншік сезімінің күшеюі, соңғы кездері адамдардың пейілінің тарылуынан пайда болған. Оны қазіргі тілмен айтқан да «эгоизм» деп тұжымырдады. Және бұл меншік сезімі кішкентай жастан басталады. Мысалы, «менің ойыншығым», «менің орыным» деген секілді. Ж.Аймауытов меншік сезімінің әр тұлғада болуы дұрыстығын атап өтті. Мысалы, «менікі», «сенікі» деген ұғым жоғалып, бар нәрсе ортақ деген пікір іске аспайды.

«Психология» еңбегі сан алуан тақырыптарды құрай отырып, педагогикалық психологияның жалпы мәселелерімен қатар оқу, тәрбие, шәкірттердің, олардың жеке – дара қасиеттерімен санаса отырып, өмірдегі түрлі проблемаларды шешуді бұрыннан – ақ күн тәртібіне қойды. Дене құбылыстары, олардың жай қимылының өзінен, адам психологиясын, ішкі сезімдерін көре алу мүмкіндігі туралы жазылған. Осы кітапты оқытушыларға оқуды міндетті ету керек деп ойлаймын. Себебі, бұл еңбекте баланың мінез – құлқы, дене құбылыстарын бақылай отыра, адамның ішкі сезімін анықтауға мүмкіндік береді. Содан оқытушы баламен жұмыс жасауда, неден бастау керектігін біліп, және әр баланың ерекшелігін ескеріп, оған ненің жақсы әсер ететіндігін алдын – ала білгенде, жемісті нәтижеге жетуге көмектеседі.

Бұл тұрғыда Жүсіпбек Аймауытовтың мына тұжырымдамасын айта кетсек болады «Адамның денесі қандай мысқалдап өсіп, жетілетін болса, пікірі де сондай, бірте – бірте жетіліп, өркенделмек».

Бұл зерттеуде Жүсіпбек Аймауытұлының психологиялық мұрасын түгелдей талданып, қарастырылды деп айта алмаймыз. Сол себепті ары қарай да тереңдете зерттеу жүргізілсе, бұданда көп мәліметтерді анықтай алар едік. Психология саласындағы мамандар, ізденушілер Жүсіпбек Аймауытұлының "Психология" еңбегін терең зерттеу арқылы түрлі жобалар, диссертациялар қорғап, арнайы еңбектер жазатыны ақиқат.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Ж.Аймауытов «Психология» 1926. 104-120 б.

УДК 159.923 (574)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВОСПИТАНИИ ТОЛЕРАНТНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ

Научный руководитель: Бекова Ж. К. к. пс. н., доцент
студент 2 курса, ОП 6В03103 – Психология,
Летута Екатерина Антоновна,
студент 2 курса, ОП 6В03103 – Психология,
Кулик Анастасия Владимировна,
Международный Университет Астана,
Астана, Казахстан.
kulikanastasiya03@mail.ru

Качество социума напрямую зависит от способностей людей, который являются составляющими частицами этого самого социума, взаимодействовать между собою, уважать, поддерживать друг друга и всеми возможными способами содействовать своему развитию и развитию остальных членов социума. При текущих условиях любой социум или коллектив не может быть построен исключительно из людей, которые имеют одинаковый социальный статус, вероисповедание, взгляды на жизнь, внешние особенности (рост, вес, цвет кожи и т.д).

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в условиях чрезвычайно большого социального разнообразия очень важно развивать в детях, как в представителях подрастающего поколения, культуру, построенную на принципах толерантности.

Именно это и порождает утверждение о том, что основы терпимости по отношению к другим людям и толерантности в целом необходимо развивать с детства, так как формирование нейронных связей интенсивнее всего происходит именно у детей [1, с. 61]; соответственно, заложить базис адекватного социально-приемлемого поведения проще в детском возрасте чем, к примеру, в подростковом. Решающую роль в воспитании толерантной личности играют, безусловно родители, однако, не менее важная роль принадлежит и педагогам, которые являются для ребенка зачастую вторыми

по значимости взрослыми после родителей и других близких для ребенка родственников [8].

На сегодняшний день, к сожалению, в отечественной педагогической и психологической науке существует довольно мало публикаций и исследований, который напрямую касаются исследуемой проблематики - педагогических технологий в воспитании толерантных качеств личности ребенка. Но, несмотря на это, исследовательская и научная работа в данном направлении на сегодняшний день ведется довольно активно.

Среди отечественных ученых и психологов, которые занимались изучением проблемы толерантности и воспитания, можно выделить Агееву Л.Е., Гурова В.Н., Вульфова Б.З., Галяпина В.Н., Асмолова А.Г., Цепкову И.Б., Аграновича Е.Н. и т.д.

Агеева Л.Е. определяет понятие толерантности в воспитании как открытость национальной системы образования, построенной на диалоге культур [7]. Агранович Е.Н. приводит несколько похожее определение, однако акцентирует внимание на том, что толерантность в воспитании также подразумевает формирование умения адаптироваться к поликультурной и полиэтнической среде [7].

Трактование толерантности в воспитании западными учеными звучит несколько шире, чем казахстанскими. Б. Уильямс, например, заявил, что образование играет жизненно важную роль в улучшении этических стандартов и ценностей человека для достижения качественной жизни [10]. В этом контексте воспитание толерантности определяется как развитие у молодежи навыков самостоятельного суждения, критического мышления и этического рассуждения. А. Рирдон определил воспитание толерантности как разновидность образования для достижения культуры мира [9]. Кроме того, Хеллер и Хокинс описали воспитание толерантности как процесс обучения ценностям уважения к убеждениям и практике других.

В общих же чертах толерантность можно определить как качество личности, которое проявляется во взаимоуважении и доброжелательности людей, толерантном отношении к социальным группам равноправия, свободе, в возможности следовать традициям своей культуры и в то же время солидарности в решении общих проблем [2].

Со стороны ребенка толерантность должна восприниматься как способность устанавливать и сохранять общность с людьми, между которыми существуют социальные различия, при условии, что последние не противоречат принятым в определенном социуме моральным и правовым стандартам; это способность без агрессии воспринимать и принимать мысли, поведение, формы самовыражения и образ жизни других людей или социальных групп, которые отличаются от своих собственных.

Сейчас школа требует целостного обучения учащихся, результативного общения, сотрудничества, использования инновационных технологий, умения принимать самостоятельные решения, решать конфликты, критически мыслить и прочее. На данный момент увеличилась тенденция агрессивности, нетерпимости среди учеников младшего школьного возраста,

что в некоторой степени может означать то, что не всегда образовательный процесс сориентирован на потребности общества.

Так, И. В. Дубровина, например, отмечала, что воспитание толерантности должно осуществляться по формуле: «родители + дети + учитель» [3]. Похожая формулировка была приведена автором в начале работы. Именно поэтому необходимо организованное сотрудничество семьи и школы, если нарушать это сотрудничество, то, как следствие, будут теряться связи «взрослые – дети», будет повышаться конфликтность в этих взаимоотношениях.

Толерантный подход является основой свободы, уважения к правам другого человека, терпимости, способности найти компромисс, а также личностной или общественной позиции, которая предполагает осознание того, что мир и социальная среда многомерны и разнообразны (такие, что могут не вписываться в картину мира определенных людей). Воспитанию и обучению толерантности уделяется недостаточное внимание на всех уровнях образовательного пространства: от детского сада и начальной школы до старшей школы.

Воспитание толерантности должно в идеале быть общим делом для многих государственных и общественных институтов, но когда его объектами выступают дети, главная нагрузка и ответственность в работе с ними ложится именно на образовательную среду, на педагогов-учителей, воспитателей, социальных педагогов, педагогов-психологов.

Необходимо научить дошкольников и школьников уважать не только себя, но и тех, кто находится рядом. В начальной школе и учреждениях дошкольного образования формирование толерантного отношения к окружающим людям имеет целью воспитание у ребенка чувства уверенности в себе и уважения самого себя и других.

Педагог стимулирует его активность на оказание помощи и защиту другого человека, и мотивом этой помощи может и должно стать сочувствие этому человеку, понимание его. Этическая защита позволяет защитить личность от проявлений нетолерантности, предложить ей в трудный момент другой образ поведения в ситуации, предоставить возможность укрепить взаимоотношения с окружающими, снижает агрессию, устраняет обиду, сглаживает ссору, ослабляет личностную и ситуативную тревожность, снижает личностные проблемы, инициирует активность и оптимистичность, располагает к диалогу, сотрудничеству, взаимопониманию [4].

Мир чувств и эмоций распространяется на все стороны нашей жизни, а именно: взаимоотношения с другими людьми, деятельность, общение и познание. Толерантность выражается в отношении к другим людям, их истории и традициям, к своей родине, семье, самому себе.

Под педагогическими средствами (технологиями) развития толерантности понимаются следующие составляющие (рис. 1).

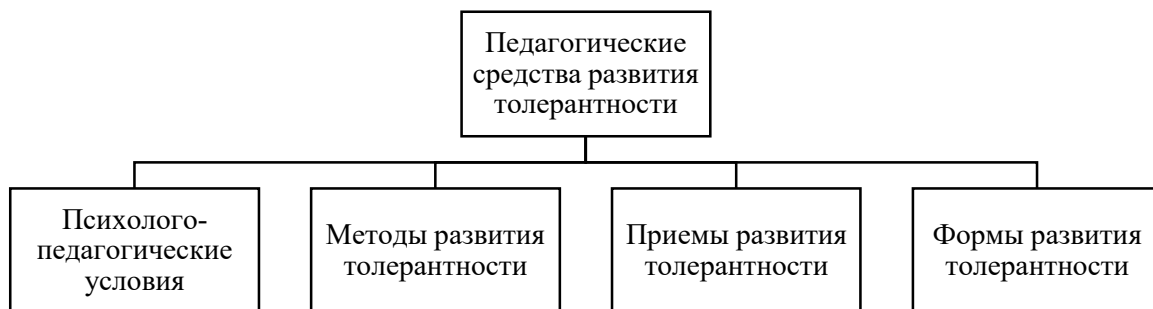


Рисунок 1. Педагогические технологии развития толерантности [6].

Педагогические технологии должны отражать структуру готовности педагогов к деятельности в процессе воспитания толерантности у детей, цель которого будет:

- осуществление психолого-педагогического сопровождения детей в образовательном процессе;
- индивидуальный подход (должны учитываться индивидуальные особенности ребенка);
- совершенствование методов и форм воспитания в условиях общеобразовательного учебного заведения [3].

На основании проанализированной литературы по исследуемой проблематике можно выделить следующие условия, которые будут способствовать формированию толерантности школьников:

- воспитание способности видеть и понимать отличие других людей от самого себя и принимать это отличие как особую ценность;
- субъект - субъектное взаимодействие воспитанников и педагогов в образовательном процессе (отношение к ребенку как к индивиду, который способен меняться сам и менять отношение к окружающему миру, относиться с уважением к другим людям и их взглядам и т. д.);
- осознание собственных поступков, обращение к собственному «Я», способность к самоанализу, эмпатии, формирование адекватной самооценки;
- создание атмосферы взаимодоверия, ситуации успеха, содействие самореализации и саморазвития каждого ребенка, раскрытие его интересов и возможностей.

К предложенным выше условиям можно добавить конкретные технологии и меры, которые можно отнести к рекомендациям касательно планирования мероприятий, которые, в свою очередь будут способствовать формированию толерантности у детей дошкольного возраста и младших школьников (рис. 2).



Рисунок 2. Педагогические условия, способствующие развитию толерантности у детей

В дошкольном и начальном школьном возрасте, когда рациональный интеллект только формируется, целесообразно закладывать эмоциональный фундамент нормального морального развития личности. В школах с первого класса следует объяснить сущность понятия «толерантность», как понимать это моральное качество.

Необходимо учить правильно оценивать ситуации, учитывать менталитет и интересы других людей и других народов. Очень важно формировать морально-волевые стремления в реализации толерантного поведения: мужество, смелость, принципиальность в отстаивании нравственных идеалов. Для воспитания толерантности более эффективно использовать косвенные требования (совет, просьба, намек, доверие, одобрение и т.д).

Изучение различных подходов к проблеме воспитания толерантности у детей показало, что все авторы отмечают необходимость использования периода школьного детства, как сенситивного, для воспитания толерантного отношения к окружающим людям. Воспитание толерантности требует четкого осознания целесообразности педагогических воздействий, четкого определения цели, прежде всего, педагогом.

Формирование данного качества возможно только при наличии мотивации и осознании ребенком того, зачем именно ему необходимо это качество (личная цель) и осознание значимости для общества (социальная цель). Единство целей педагога и ребенка является одним из факторов успешности формирования толерантности.

Здесь важны некоторые правила, а именно:

- развитие интереса к проблеме толерантности;
- развитие мотивации к самосовершенствованию и формированию у себя толерантности;
- четкое определение конечного результата воспитательных воздействий;
- постановка целей, исходя из интересов, потребностей, особенностей детей (дошкольников и школьников).

Подытоживая изложенное выше, можно прийти к следующему выводу: в рамках образовательных стандартов нового поколения главная нагрузка и ответственность за качество воспитания сознательного и устойчивого толерантного поведения ложится именно на образовательную среду - на педагогов (учителей, воспитателей, социальных педагогов, психологов и др.). Соответственно, тандем педагогов и родителей поможет воспитать осознанную и толерантную личность.

Необходимо отметить также тот момент, что Казахстанские педагогические технологии значительно отстают от технологий стран Запада. Так, например в США, Канаде, Австралии, а также Западной Европе и Скандинавских странах соответствующие образовательные технологии работают с 1990-х годов: созданы специальные методички и пособия, ведется просветительская работа и т. д. На основании опыта большинства стран Запада можно разрабатывать и создавать свои методы воспитания толерантных качеств личности.

Список использованных источников:

1. Стейнберг. Л Переходный возраст. Не упустите момент. - М: Манн, Иванов и Фербер, 2017. - 304 с.
2. Большой толковый словарь правильной русской речи: 8000 слов и выражений / Л. И. Скворцов. — М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2009. — 1104 с
3. Дубровина И. В. Психология [Текст]/ И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А.М. Прихожан. – М.: Академия, 2012. – 464 с.
4. Батрак А. Развитие толерантности младших школьников [Текст] / Я.А. Батрак. – Братск: ГИМНЦ, 2010. – 97 с.
5. Тугай В. М. Особенности воспитания толерантных взаимоотношений младших школьников / В. М. Тугай // Сборник научных трудов «Педагогика и психология» - Харьков, 2015 - Вып. 51 - С. 134–142.
6. Аракелян, С.С. Формирование этнической толерантности обучающихся. Социальная политика и социология. – 2010. - № 11. – С. 190–195.

7. Этнокультурная компетентность будущих педагогов: Уч.пособие./ Т.А.Левченко, Л.Е.Агеева, Е.Н.Агранович. – Алматы: Изд-во «Кыздарун-ти», 2013. – 232 с.

8. Арынгазин К.М. Введение в смысловую педагогику. — Караганда: Изд-во КРУ, 2005. — 410 с.

9. Reardon B. A., Cabezudo A. (2002). Learning to abolish War. Hague Appeal for Peace.

10. Williams B. (2004). Etika irfilosofijosribos. Kultūrosdialogoinstitutas.

УДК 159.9

ӨМІР САПАСЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

8D03103 – Психология ББ, 2 курс докторанты,

Медетбекова Анар Аскарбековна

Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Қазақстан, Астана

anarhappy@mail.ru

Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаев халықтың әл-ауқатын жақсартуды өзінің ең басты мақсаты ретінде қарастыратынын айтқан. Әлемде Quality of life index дейтін өлшем бар. Бұл – адам өмірінің сапасын бағалайтын зерттеулердің нәтижесі. Мұндай зерттеулермен түрлі ұйымдар айналысып келеді. Дегенмен, Numbeo дейтін жаһандық деректер қоры жариялайтын рейтингке жүгінетіндер көп. Зерттеу орталықтары өмір сапасын азаматтардың төлем қабілеті, қауіпсіздігі, денсаулық сақтау, өмір сүру деңгейі немесе өмір сүруге қажет шығындарының көлемі, жылжымайтын мүлік бағасы, жолға жұмсайтын уақыты, қоршаған ортаның ластануы мен климаттық жағдай тәрізді бірқатар өлшемдерді ескере отырып анықтайды. Өмір сапасын зерттеу мәселесі психологиялық білім салалары жүйесінде ғана емес, сонымен бірге гуманитарлық және әлеуметтік ғылымдарда да маңызды орын алады. Өмір сапасы мәселесін зерттеу XX ғасырдың 60-жылдардың соңында бастау алады. Экономикалық прогрестің гуманитарлық мазмұнына деген қызығушылыққа байланысты болды, өйткені таза экономикалық көзқарас аясында адамның өмір сүру жағдайларын «өмір сүру деңгейі» санатына сандық бағалау жеткіліксіз болды және бұл өмір сапасы сияқты категорияның пайда болуына себеп болды [1].

Өмір сапасы тұжырымдамасының теориялық негіздерін қоғамтанушы-классиктер Э. Дюркгейм, М. Вебер, А. Смит негізін қалаған. Алайда, қарастырылып отырған мәселе экономикалық өсу тұжырымдамаларында ерекше дамуға ие болды. Бұл теорияларда өмір сүру сапасы өндіргіш күштердің даму деңгейімен немесе жан басына шаққандағы жалпы ішкі өнімнің көлемімен анықталды. Қоғам дамыған сайын «өмір сапасы» ұғымының мазмұны өзгерді [2].

«Өмір сапасы» термині алғаш рет 1958 жылы Д.К. Гэлбрейт «молшылық қоғамы» атты еңбегінде пайда болды. Оның пікірінше, экономикалық дамыған елдерде материалдық қажеттіліктер жеткілікті түрде қанағаттандырылады, сондықтан материалдық өндіріс көлемінің ұлғаюымен тұтыну тауарларына сұраныс айтарлықтай өспейді деп сендірді. Осы себепті материалдық емес қажеттіліктер бірінші орынға шығуы керек. Оның пікірінше, капитализмнің қайшылықтарын әлсіретудің құралы – «өмір сапасын» жақсартуға, қоршаған ортаны қорғауды қамтамасыз етуге, материалдық емес қызметтердің дамуына және материалдық өндірістің сапалы өзгеруіне ықпал ететін инвестициялар арқылы қол жеткізуге болатындығы бұзылған тепе-теңдікті қалпына келтіру деп түсіндіреді [2,3].

Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы өмір сапасын «жеке тұлғаның олар өмір сүретін мәдениет контекстінде және құндылықтар жүйесінде және олардың мақсаттарымен, күтулерімен, стандарттарымен және күтімдерімен байланысты өмірдегі орнын сезінуі» ретінде анықтайды. Адамның жеке денсаулығына, психологиялық жағдайына, жеке нанымдарына, әлеуметтік қатынастарына және олардың қоршаған ортаның тән ерекшеліктері бар өзара байланыстарына байланысты тұжырымдаманың бұл кең мағынасы. Ұйым мынадай негізгі салаларды қамтитын өмір сапасын бағалау үшін халықаралық кросс-мәдени салыстыру құралын әзірледі: тән саулығы; психологиялық денсаулық; тәуелсіздік деңгейі; әлеуметтік қатынастар; қоршаған орта; руханият, дін, жеке нанымдар.

Осылайша, өмір сапасы адамдардың алуан түрлі материалдық, рухани, зияткерлік, мәдени, эстетикалық және басқа да қажеттіліктерінің тұтас кешенін қанағаттандыру дәрежесін көрсетеді.

Адам географиясы сөздігінде (Dictionary of Human Geography), Оксфорд анықталатын «өмір сапасы» деген термин адам мен қоғамның жалпы әлауқатын бағалау үшін пайдаланылады. Бұл термин барынша әртүрлі контекстерде, оның ішінде халықаралық даму, денсаулық сақтау және саясат саласында пайдаланылады. Өмір сапасы - бұл дерек көзінде негізінен халықтың табыстарына негізделетін өмір сүру ұғымынан бөлінеді. Өмір сүру деңгейін, анықтайтын стандартты көрсеткіштерден басқа, өмір сапасының көрсеткіші тек қана байлықты және жұмыспен қамтылуды емес, сондай-ақ, қоршаған ортаның жай-күйін, халықтың тән және психикалық саулығын, білім беру жүйесін, демалысты және бос уақытты өткізуді ұйымдастыруды, сондай-ақ, әлеуметтік керек-жарақтарды қамтиды. Осыған сәйкес экологиялық экономист Роберт Констанза (PhD, Portland State University) былай деп жазады: өмір сапасы бұрыннан айқын немесе айқын емес саяси мақсат болғаннан бері осы терминді балама анықтаулар мен өлшеу ұзақ уақыт бойы тексерілмейтін болды. Бірақ бұл мәселе тұтас бірқатар пәндер бойынша әртүрлі объективтік және субъективтік көрсеткіштерді анықтау нәтижесінде шешіле бастады, сондай-ақ, субъективтік аман-саулықты (SWB), анықтау бойынша соңғы жұмыстар, позитивтік психологиясы саласындағы зерттеулер белгілі бір көмек көрсетті [3].

А.Г. Крыжановская келесі анықтаманы береді: «Өмір сапасы - бұл әр адамның жеке басының қадір-қасиеті мен бостандық дәрежесін анықтайтын, адам өмірінің маңызды жағдайларын сипаттайтын категория».

«Өмір сапасы» ұғымының мазмұнын анықтауға американдық футуролог ғалым Э. Тоффлер пікірінше, өмір сапасын психологиялық түсіну «өмір сапасының негіздері – «жаһандық модельдеу» және «өмірдің субъективті сапасы» туралы жалпы хабардар болу арқылы қалыптасуына негізделген [4].

К. Терюн - өмір сапасы адамдардың әртүрлі деңгейдегі қанағаттанушылықты немесе қанағаттанбаушылықты сезінетін адам тәжірибесін көрсетеді. А.И. Субетто, өмір сапасы - бұл ең алдымен, өзін-өзі ұйымдастыру, еңбек сапасы және басқару сапасы ретінде көрінетін өзін-өзі бағалау [7].

Өмір сапасы физикалық және психикалық денсаулық, мәдени және интеллектуалды деңгейімен де анықталады. Бұл бос уақыттың мөлшеріне, қызметтерге, демалуға, мәдени іс-шараларға, туризм мен саяхаттарға жұмсалатын шығындарға байланысты. Өмір сапасының көрсеткіштерінің бірі - отбасының әл-ауқаты, оның қалыптасуында психоәлеуметтік, рухани-адамгершілік аспектілері маңызды рөл атқарады.

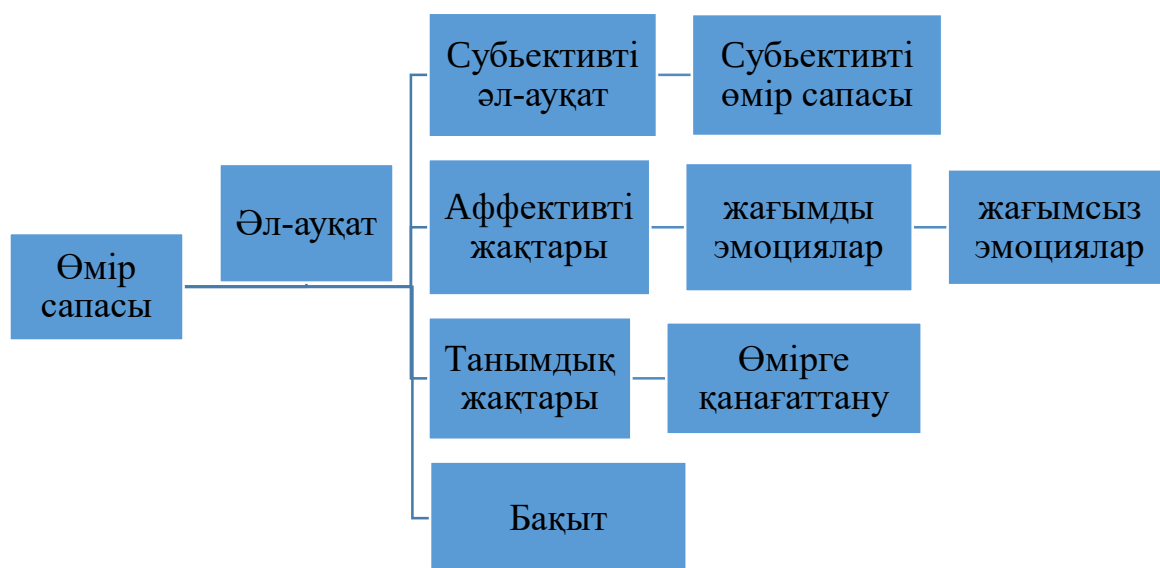
Ғылыми әдебиеттерді талдауда өмір сапасының эволюциясы қоғамдық деңгейден индивидке қарай жүзеге асырылатынын айқындады, және өмір сүрудің объективті параметрлерінен индивидтің субъективті бағалауларына қарай ығысады. Өмір сүру сапасын зерттеудің заманауи тұжырымдамалары объективті және субъективті көрсеткіштерді объективті өмір сүру жағдайларына негізделген адам өмірінің интегралды көрсеткіші түрінде және өмір сүру жағдайларына қанағаттанудан құрылған. Бұл әр түрлі ғылымдар тұрғысынан өмір сапасы ұғымын анықтауға деген көзқарастардың алуан түрлілігін түсіндіреді.

Өмір сапасының жүйелілігі оның құрамдас бөліктері арасындағы қатынастардың сапасымен, яғни оның тұтастығын анықтайды. Е.В. Давыдов пен А.А. Давыдов өмір сапасын екі тұжырымдамалық модель тұрғысынан қарастырады: объективті және психологиялық. Объективті модель әр түрлі есептік және статистикалық көрсеткіштер комбинациясының нәтижелерімен анықталады. Психологиялық модель өмір сапасы олардың интеллектуалды дамуы, өмірлік тәжірибесі, эмоционалды жағдайы және т.б. негізінде қалыптасатын адамдардың субъективті сезімдерінде көрініс табады деген тұжырымға негізделген. Когнитивті (немесе рационалды) компонент адамның өмірге жалпы қанағаттанушылығын бағалаудан тұрады. Олар нақты негізделген екі салыстырмалы тәуелсіз психологиялық шындықты білдіреді. Аффективті компонент оң және теріс әсерлердің балансында жасалады. Оң әсер бақыт сезімі, әлеуметтік қолдау, жеке құзыреттілік және т.б. жағымсыз әсер депрессияда, мазасыздықта, стресстерде және т.б. көрінеді. Өмір сапасының психологиялық жағының танымдық және аффективті компоненттері бірлік пен қарама – қайшылық жағдайында бір-бірін өзара толықтырады және күшейтеді. Әлеуметтік күйзелістер жағдайында танымдық және аффективті компоненттер арасындағы қайшылықтар тереңдей түседі, бұл адамның өмір сүру сапасының айтарлықтай

нашарлауына әкелуі мүмкін. Алайда, өмір сапасының психологиялық жағын ескере отырып, адамның өмір сүру жағдайларына қанағаттану сезімі оның талаптарының деңгейімен тығыз байланысты екенін ескеру қажет. Бұл оның әлеуметтік өзін-өзі қабылдау, бағалауында. Өмірдің сапасын объективті өмір сүру жағдайларын және жеке және қоғам деңгейінде субъективті бағалауды қамтитын біріктірілген жүйе ретінде қарастыру орынды [5].

Осылайша, өмір сапасының теориялары мен категорияларының эволюциясы үш кезеңнен тұратындығын атап өтуге болады, олардың әрқайсысында өзіндік әдіснамалық тәсілдер жасалды. Бастапқы кезең адамның өмір сүру деңгейінің әлеуметтік-тұрмыстық және әлеуметтік-мәдени аспектілерін сипаттау түрінде "өмір сапасы" ұғымының пайда болуымен сипатталады [6].

Өмір сапасының көрсеткіштерінің бірі - отбасының әл-ауқаты, оның қалыптасуында психоәлеуметтік, рухани-адамгершілік аспектілері маңызды рөл атқарады. Өмірдің субъективті сапасы - субъективті әл-ауқат ұғымына жиі «өмірге қанағаттану», «әл-ауқат», «субъективті әл-ауқат», «бақыт», «өмір сапасы», «өмірдің субъективті сапасы» ұғымдарының анықталуына және құрылымына қатысты әртүрлі көзқарастарды талдау нәтижесінде біз мәселелерді дамытудың осы кезеңінде тұжырымдаманың келесі құрылымы туралы айтуға болады деп санаймыз өмірге қанағаттану және мағынасына ұқсас терминдер (Сур. 1.)



Сурет 1. Өмір сапасы, өмірге қанағаттану, субъективті әл-ауқат, бақыт, ұғымдарының арақатынасы [7].

Жоғарыда баяндалғанға сәйкес өмір сапасы көп өлшемді тұжырымдама ретінде әрекет етеді, оның ішінде халықтың өмір сүру деңгейін анықтайтын экономикалық және әлеуметтік-психологиялық көрсеткіштер, адамдардың өмір сүру жағдайларына қанағаттану дәрежесін білдіреді. Оған сондай-ақ еңбек нарығының жағдайы, медициналық қызмет көрсету сапасы, негізгі әлеуметтік қызметтер, экологиялық аспект және т.б. сияқты маңызды компоненттер кіреді. Сонымен қатар, өмір сапасы қоғамның барлық мүшелерінің өмірлік маңызды шешімдер қабылдауға қатысуын және қоғам

мен мемлекеттің жұмыс істеуінің әлеуметтік, экономикалық, саяси, құқықтық жағдайларында ұсынылатын мүмкіндіктерді пайдалануды көздейді. Өмір сапасының екі концептуалдық моделі қалыптасады: объективті және психологиялық. Біріншісі, өмір сапасын әр түрлі статистикалық көрсеткіштердің (мүліктік жағдай, табыс, тұтыну индекстері, жұмыссыздық пен қылмыс деңгейі, экологиялық жағдай және т.б.) жиынтықтарының нәтижесі ретінде айқындайды. Психологиялық модель бойынша өмір сапасының негізгі мәні индивидтердің қоршаған орта мен олардың эмоционалды көңіл-күйлерінің әсерінен қалыптасатын субъективті сезімдерімен айқындалады. Адамдармен бірдей өмір сапасының көрсеткіштері түрліше субъективті бағалануы мүмкін (оптимистер және пессимистер). Жоғарыда айтылған пікірлерге сүйене отырып, біздің алғашқы түсініктемеміз өмір сапасы - субъективті психологиялық әл-ауқаты, өзін бағалау, қабылдау, базалық қажеттіліктерін қанағаттандыру, өмір салтына, өзін анықтайтын қабілеттері мен мүмкіндіктеріне, жас ерекшелігіне сай өнімді бола алу, өмірлік позициясы айқын сезім. Осы анықтама өмір сапасының психологиялық және әлеуметтік ерекшеліктерін ескере келе, жан-жақты эмпирикалық зерттеулерді қажет етеді. Болашақта зерттеу нәтижелерін ұсынатын боламыз.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауы «Жаңа онжылдық – жаңа экономикалық өрлеу, Қазақстанның жаңа мүмкіншіліктері» 29 қаңтар 2010 жыл.
2. Гэлбрейт Дж. К. Общество изобилия. М., 1968. С. 24-26.
3. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. – М.: Наука, 1991. С. 493.
4. Тоффлер Э. Адаптивная корпорация / Новая постиндустриальная волна на Западе / под ред. В. Л. Иноземце-ва. М.: Academia, 1999. С. 38.
5. Васильев Россия в XXI веке. Качество жизни и стандартизация. М.: РИА «Стандарты и качество», 2003. С. 120-128.
6. Социальная политика, уровень и качество жизни: Слов. С.69; Социальная политика: Толков, слов. С.177; Курс экономики: Учебник / Под ред. Б.А. Райзберга. – С.601.
7. А.И. Субетто Ұлттық өмір сапасы, денсаулығы және мемлекет қауіпсіздігі – тұмыстың негізгі функционалдары және мемлекеттің әлеуметтік-экономикалық саясатының өлшемдері // «Тринитаризм Академиясы», М., Эл № 77-6567, жарыл.10904, 25.12.2003.

ӘОЖ376.091

**ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМУЫ БАР БАЛАЛАРМЕН ТҮЗЕТУ
ЖҰМЫСТАРЫНДА ВЕРБАЛДЫ ЕМЕС ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС
ҚҰРАЛДАРЫН ҚОЛДАНУДЫҢ ӨЗЕКТІЛІГІ**

Ғылыми жетекші: Баймухамбетова Б.Ш., PhD, доцент
7М01901 – Дефектология ББ,2 курс магистранты,
Мурадова Ф. М.
С. Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті,
Өскемен, Қазақстан.
muradovaff@mail.ru

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың вербалды емес қарым-қатынасын зерттеу және вербалды емес қарым-қатынас құралдарының түзету және дамыту әсерін анықтау қазіргі логопедияның өзекті мәселелерінің бірі болып табылады. Бір жағынан, вербалды емес қарым - қатынас құралдары шектеулі тілдік құралдар жағдайында коммуникативті қиындықтардың орнын толтыру құралы ретінде, екінші жағынан жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың тілалды, коммуникативтік алды даярлығы ретінде қарастырылады, екі жағдайда да назар орталығында нақты бала және оның қоғамда қарым-қатынас жасау және бейімделу, ақпаратты қабылдау және беру қабілеті көрініс береді. Сонымен бірге қазіргі ғылымда вербалды емес құралдар қарым-қатынасқа еніп қана қоймай, сонымен қатар сөйлеудің дамуы мен жетілуіне, механизмдердің дамуына себеп болатын факторлардың бірі болып табылады.

Психолингвистикада сөйлеудің онтогенезі мен өзектілік генезіндегі вербалды емес коммуникация құралдарының негізгі рөлі көрсетілген, психофизиологияда - өзара толықтыру сөйлеу тіліндегі вербалды және вербалды емес функциялардың арақатынасы зерттелді, лингвистикада тілді тікелей қолдану процесінде вербалды емес компоненттердің негізгі маңыздылығы көрсетілген, психологияда жеке тұлғаның сәтті қарым-қатынасы мен әлеуметтенуі үшін вербалды емес мінез-құлықтың маңызы ашылды, сөйлеудің дамымауын түзету проблемасының жеткілікті дамуына қарамастан логопедияда, тіпті түзету және логопедиялық жұмыс жағдайында да, сөйлеу бұзылыстары көбінесе тұрақты формада болады және ересек кезде жалғасады. Бұл жағдайда қолданыстағы түзету әдістерін жетілдіру проблемасы туындайды. сөйлеудің дамымауы және сөйлеуге бағытталған жаңа мазмұнды әзірлеу, ЖСТД бар мектеп жасына дейінгі балаларда сөйлеудің негізгі алғышарттарын қалыптастыру және олардың толыққанды сөйлеу қызметін дамыту ерекше маңызға ие.

Вербалды емес қарым-қатынас құралдарын сөйлеу әрекетімен ықпалдастыру, олардың сөйлеуді дамыту және сөйлеу процестерін қалыптастыру үшін маңызы, сөйлеу дамуын түзету тиімділігін арттыру қажеттілігі түзету және логопедияда вербалды емес қарым-қатынас құралдарын қолдану мәселесін зерттеудің өзектілігін анықтайды.

Психофизиологиялық көзқарас тұрғысынан вербалды және вербалды емес құрылымдардың өзара байланысын талдау нейро - және психофизиологияда белгіленген принциптерді ескере отырып жүзеге асырылады: жүйелік құрылым және жоғары психикалық функциялардың динамикалық локализациясы, ми қыртысының функционалды асимметриясы (П.К. Анохин, Б.А. Бернштейн, А. Р. Лурия, И.П. Павлов, И. М.Сеченов, Т. Н.

Ушакова және т. б.). Осы тәсілге сәйкес нейрофизиологиялық процестердің өзара әрекеттесуі сөйлеу де, қарым-қатынастың вербалды емес компонентін жүзеге асыруда да биологиялық тұрғыдан табиғи болып табылады. Бұл жағдайда вербалды емес қарым-қатынас құралдарын құрайтын қозғалыстарды ұйымдастыру эволюция тұрғысынан ежелгі механизмдермен қамтамасыз етіледі ([1], [2] және т.б.). Вербалды және вербалды емес құралдардың өндірісі функционалды түрде оң («вербалды емес») және сол («вербалды») жарты шарлар (Л. Я. Балонов, В. Д. Деглин [3], М. Л. Кабардов, М. А. Матова [4], Л. В. Сахарный [5] және т. б.).

Кесте 1. - Мидың үлкен жарты шарларының функционалды асимметриясы

Сол жақ жарты шар	Оң жақ жарты шар
• Ауызша бейнелерді жаңғырту • Фонемалар мен сөздерді ажырату, бөлектеу; • Белсенді лексиканың жинақталуы (зат есімдер, сын есімдер және етістіктер), дерексіз сөздік; • Сөздердің тікелей мағынасын қабылдау; • Инверттелген мәлімдемелерді, нәзік қатынастарды түсіну; • Толық ауызша мазмұнды беру; • Бастапқы семантикалық жазбаны қайта код тау; • Синтаксистік схемалар мен предикаттарды таңдау; • Лексикалық және грамматикалық безендіру; • Тілдік белгілерді декодтау.	• Көрнекі бейнелерді жаңғырту; • Дауыс интонациясы мен тембрін ажырату; • Стереотиптік лексиканың, пассивті сөздіктің жинақталуы; • Бейнелі мағынаны, идиомалық өрнектерді қабылдау; • Синтаксистеудің жалпыланған принципін қолдану арқылы түсіну; • Тұтас мағынаны, кілт сөздерді жеткізу; • Мотивация кезеңін жүзеге асыру; • Кодтау процесін бақылау, алынған нәтижелерді бастапқы оймен және нақты контекстпен салыстыру; • Тұтас мағынаны белсенді іздеу; • Болжау (ықтималдық болжамы); • Бейнелі мағынаны, клишелерді және т. б. түсіну; • Қолданылған вербалды емес құралдарды талдау.

Кестеден көріп тұрғанымыздай, сол (шартты түрде ауызша) және оң (шартты түрде вербалды емес) жарты шар сөйлеу әрекетінде бір-бірін толықтырады. Толық сөйлеу үшін екі жарты шардың үйлесімді жұмысы, вербалды және вербалды емес құрылымдардың комплементарлығы қажет. Вербалды емес құрылымдардың қалыпты жұмыс істеуі коммуникативті процестегі серіктестердің эмоционалды жағдайы мен жеке ерекшеліктерін бейнелеуді қамтамасыз етеді, семантикалық маңызды ақпараттың мағынасын көбейтеді және оның семантикалық жағын толық ашуға көмектеседі.

Семиотикалық көзқарасқа сәйкес, вербалды емес құралдар тілмен қатар өмір сүретін және өзіндік көрініс пен мазмұн, жоспарына ие салыстырмалы түрде тәуелсіз белгі жүйесі болып табылады (Б. Ф. Ломов, Е. Н. Панов, Н. Г. Салмина, А. Соломоник, Ю. С. Степанов және т. б.). «Шын мәнінде, - деп атап өтті А. А. Леонтьев, - сөйлеу әрекеті-бұл символдық қызметтің ерекше жағдайы, өйткені тіл-бұл символдық жүйелердің бірі» [6]. Н.И. Джинкин «егер тілдің айту / айтылу түрінде ұсынылуы мүмкін екенін ескерсек, онда тілдер біреуден көп болады, өйткені әр түрлі символдық өрнек жүйелерін қолдануға болады» [7].

Психологияда вербалды және вербалды емес құралдардың өзара байланысы мәселесі жалпы (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн және т. б.), когнитивті (Дж. Пиаже, Дж. Брунер, С. Шехтер және т. б.), әлеуметтік психология (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, Л. А. Петровская, П. М. Джейкобсон және т. б.) және экспрессивті мінез-құлық психологиясы (В. А. Лабунская, Р. Е. Berdwhistell, Р. Ekman, W. V. Friesen және т. б.) қарастырады. Бүгінгі таңда бірнеше ережелер жалпыға бірдей танылған:

1. Сана тұрғысынан; интеллектуалды және эмоционалды, вербалды және вербалды емес бірлігі [8], [9]. Аффект пен интеллекттің бірлігі - тұлғаның үйлесімді дамуының кепілі [10]. Бұл бірлік сөйлеуде де, адамның мәнерлі (вербалды емес) мінез-құлқында да көрінеді: экспрессивтілік семантикаға енеді, ал семантика экспрессивтілік арқылы жүзеге асырылады [11].

2. Ойлау экстралингвистикалық құбылыс болып табылады және оны ауызша да, вербалды емес те білдіруге болады [12]. Сөйлеудің бейнесі, тиімділігі мен экспрессивтілігі негізінен вербалды емес құралдармен жүзеге асырылады.

3. Сөйлеуді дамытудың негізі тілдің ресми жүйесі емес, қарым-қатынасқа, коммуникативтілікке деген ұмтылыста көрінетін коммуникативті қажеттілік, ниет (коммуникативті-сөйлеу ниеті); қарым-қатынас сөйлеудің психологиялық механизмдерінің дамуын анықтайды [13].

4. Тілдік қарым-қатынасты дамытудың негізі тілдік емес компоненттер болып табылады [14].

Әлеуметтік психология және экспрессивті мінез-құлық психологиясы бойынша жұмыстарға толығырақ тоқталайық. Эксперименттік-теориялық зерттеулерді талдау вербалды емес қарым-қатынас құралдарын зерттеу барысында негізгі назар екі сұраққа бағытталғанын көрсетеді:

1) олардың типологиясы қандай (Л. Ф. Величко, Е. М. Верещагин, В. А. Лабунская, Т. М. Николаева, Р. Ekman, W. V. Friesen және т. б.);

2) вербалды емес кодтау — декодтау мүмкіндіктері қандай (А. А. Бодалев, В. А. Лабунская, Т. М. Николаева, Р. Ekman, W. V. Friesen).

Типологияны анықтай отырып, зерттеушілер әртүрлі классификацияларды ұсынады. Вербалды емес қарым-қатынас құралдарының формасы мен қызметі бойынша ең көп таралған жіктелімдері. Қолда бар классификациялар формасы бойынша өте ұқсас және біздің ойымызша, В. А. Лабунская [15], ол вербалды емес қарым-қатынас

құралдарын экстралингвистикалық, просодикалық, кинетикалық, такетикалық және ольфакторларға бөледі. Автор нақты формальды критерийлер, әлеуметтік анықталған мәртебе, мағыналардың анықталған шеңбері кинесикаға, атап айтқанда, оның құрамдас бөлігі үшін мимиканы, қимылдарды, позалар мен интонацияларды біріктіретін экспрессивті қозғалыстар үшін ең тән екенін атап өтеді. Р. Ekman [16], [17], W. V. Friesen [18], вербалды емес құралдарды жіктеу, олардың функцияларынан туындайды және вербалды емес мінез-құлықтың бес саласын ажыратады: эмблемалар, иллюстраторлар, аффекторлар, реттегіштер және адаптерлер. Т. М. Николаева [19] - ишараны сөйлеумен бірге жүретін және онымен біріктірілген сөйлеуді алмастыратын құрал ретінде көрсетеді.

Л. Ф. Величко [20] вербалды емес сигналдарды үш топқа бөледі: коммуникативті, коммуникативті емес және аралық. Коммуникативті вербалды емес қарым-қатынас құралдары ауызша көріністермен тығыз байланысты, лингвистикалық баламасы бар, сұхбаттасушының болуын, онымен байланысын ұсынады және визуалды, символдық және индекстік вербалды емес белгілерді қамтиды. Қарым-қатынастың коммуникативті емес вербалды емес құралдары тікелей семантикалық жүктемені көтермейді, нақты вербалды баламасы жоқ, белгілі бір мағынамен байланысты емес және адаптивті-іздеу вербалды емес сигналдарды қамтиды. Аралық вербалды емес белгілер (ырықты және экспрессивті вербалды емес сигналдар) экспрессивті қозғалыстар мен интонацияны біріктіреді, олар тиісті лингвистикалық құралдармен қатар сөйлеу хабарламасын экспрессивті, жарқын, бейнелі және мәнерлі етеді. Зерттеушілердің пікірінше, вербалды емес қарым-қатынас құралдарын қолданудың типологиясы мен қарқындылығы оның жалпы экспрессивтілігімен бірге вербалды емес мінез-құлықтың негізгі сипаттамаларын құрайды.

Вербалды емес қарым-қатынас құралдарын мақсатты және жүйелі қолдану балалардың эмоционалды саласына, сөйлеу және коммуникативті қызметіне оң әсер етеді. Бүгінгі таңда түзету процесі вербалды емес қарым-қатынас құралдарын қолдануға жеткіліксіз бағытталғандығы көрсетілген. Коррекциялық жұмыста вербалды емес қарым-қатынас құралдарын қолданудың бірыңғай, ғылыми негізделген мазмұны мен әдістемесі әлі де жоқ екендігі анықталды: вербалды емес қарым-қатынас құралдары түзету әсерінің бірыңғай сызығын көрсетпестен фрагментті түрде қолданылмайды немесе қолданылмайды.

Теориялық талдау логопедияны дамытудың қазіргі кезеңінде вербалды емес мінез-құлықтың құрылымын, генезисін және оның сөйлеу әрекетімен байланысын ескере отырып жасалған мазмұнмен түзету-логопедиялық жұмыс әдістемесін толықтыру қажеттілігі бар екенін көрсетті.

Осыған байланысты жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар балалардың вербалды емес мінез-құلقىның ерекшеліктерін зерттеу және түзету-логопедиялық жұмыста вербалды емес қарым-қатынас құралдарының орнын анықтау мәселесі өзекті болып көрінеді.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность / Н.А. Бернштейн. -М.: Наука, 1990.-495 с.
2. Лурия А. Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. - 2-е изд. - М: Изд-во МГУ, 1998.-336 с.
3. Балонов Л.Я. Слух и речь доминантного и недоминантного полушарий / Л.Я. Балонов, В.Д. Деглин // Теория речевой деятельности: хрестоматия / -СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. - С. - 30-34.
4. Кабардов М.К. Межполушарная асимметрия и вербальные и невербальные компоненты познавательных способностей у школьников / М.К. Кабардов, М.А. Матова // Вопросы психологии. - 1988. - № 6. - С. 106-115.
5. Сахарный Л.В. Человек и текст: две грамматики текста /Л.В. Сахарный // Общая психоллингвистика: хрестоматия. -М.: Изд-во «Лабиринт-МП», 2000. -С. 284-307.
6. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. - 3-е издание. - М.: Изд-во «Смысл», 1999. - 365 с.
7. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н.И. Жинкин // Общая психоллингвистика: хрестоматия. - М.: Изд-во «Лабиринт - МП», 2000. - С. 46-66.
8. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.-370 с.
9. Лопатина Л.В. Формирование невербальных средств общения в работе с неговорящими детьми, имеющими двигательные нарушения / Л.В. Лопатина // Альтернативные средства коммуникации с неговорящими детьми. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. - С. 58-64.
10. Выготский Л.С. Мышление и речь // Л.С. Выготский Собрание сочинений: в 6 т. /Л.С. Выготский. - М.: Изд-во «Педагогика», 1982. Т. 2. - С. 6-360.
11. Рубинштейн С.Л.. Основы общей психологии: В 2 т. / С.Л. Рубинштейн. -Т.П. - М.: Педагогика, 1989. - 328с.
12. Горелов И.Н. Проблемы функционального базиса речи в онтогенезе / И.Н. Горелов - Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1974, - 116с.
13. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка /Ж. Пиаже; пер. с фр. В.А. Лукева -СПб: «Союз», 1997- 256 с.
14. Зайцева Г.Л. Зачем учить глухих детей жестовой речи? / Г.Л. Зайцева // Дефектология. - 1995. - №2. - С.3-8.
15. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание / В.А. Лабунская. — Ростов н/Дону: Изд-во «Феникс», 1999. — 608 с.
16. Ekman P. Darwin and facial expression: a century research in review I P. Ekman. - New York: Academic Press. - 1973 - 175 p.
17. Ekman P. Universale and cultural differences in facial expression of emotion I P. Ekman II Nebraska symposium of Motivation. - 1971. - Vol. 19. - P. 78-93.
18. Ekman P. Unmasking the face. Englewood Cliffs I P. Ekman, W.V. Friesen. -NJ: Prentice- Hall. - 1975. - 281 p.

19. Николаева Т.М. Невербальные средства человеческой коммуникации и их место в преподавании языка /Т.М. Николаева // Роль и место страноведения в преподавании русского языка как иностранного. - М.: Изд-во МГУ, 1969.-С. 47-72.

20. Величко Л.Ф. Методический аспект паралингвистических характеристик устной иноязычной речи: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук /Величко, Лариса Фёдоровна. - М., 1982. - 16 с.

ӘОЖ 13.214

БАСТАУЫШ СЫНЫПТАҒЫ АГРЕССИВТІ БАЛАЛАРДЫҢ МІНЕЗ-ҚҰЛҚЫН ТӘРБИЕЛЕУ ЖОЛДАРЫ

Ғылыми жетекші: Куребаева Г. А.

6BO1101 Педагогика және психология ББ,3 курс студенті,

Мұратова Әдемі ,

«Шәкәрім атындағы Семей университеті» коммерциялық емес
жауапкершілігі шектеулі серіктестігі,

Семей қаласы, Қазақстан

ademi.muratova.01@inbox.ru

Қазіргі таңда агрессивті мінез-құлқы проблемасы ата-аналармен қатар, мұғалімдермен де кездеседі. Агрессивті мінез- құлқы байқалатын оқушыларға психологиялық көмек көрсету қажеттілігі агрессивтіліктің себептері мен оны түзетуді зерттеудің ерекше маңызды екендігіне әкеледі. Негізгі тұлғалық ерекшеліктері қалыптасқан кезеңдегі бастауыш мектеп жасындағы балалардағы агрессивтілік және оны түзету мәселелерін зерттеу ерекше өзекті болып табылады. Бастауыш мектеп жасында агрессивті көріністер балаларда әлсіз әлеуметтенудің көрінісі ретінде кездеседі. Біртіндеп, басқалармен қарым-қатынас әсерінен өзара әрекеттестіктің деструктивті формалары жаңа мінез-құлық түрлерімен алмастырылады.

Агрессивті мінез-құлқты балалардың - бұл жай ғана алаңдатарлық құбылыс емес, бірақ өте маңызды әлеуметтік, педагогикалық және психологиялық мәселе. Агрессивті балалар - ашуланшақ, оңай қозғалатын, тітіркендіргіш, қолайсыз, қыңыр, басқаларға дұшпандық қарым қатынаста болады. Бұндай балалардың туыстарымен, құрдастарымен және мұғалімдермен қарым-қатынасы әрдайым шиеленісті және күштердің шоғырлануын, назар аударуды қажет етеді. Агрессияның басталуы балалардың денсаулығына нұқсан келтіреді, оларды қозуды басқарудың қиын жағдайына әкеледі. Агрессивтілік, тұрақты тұлғалық қасиетке айналу, кейінгі жас кезеңдерінде бұл балалардың тұлғалық дамуы мен әлеуметтену процестеріне теріс әсер етеді.

Қазіргі жаңа психологиялық бағыттарда агрессия мәселесі өте аз зерттелуде, алайда соған қарамастан оған көптеген теориялық және эксперименттік зерттеулер арналды (С.Н. Еникополов, 1976ж, Л.П.Колчина

1976 ж, Т.Н.Курбатова 1996ж, Л.М. Семенюк 1991ж, А.И.Фурманов 1996ж, С.М.Шурух 1996ж және басқалары) Бұл жұмыстарда Ресейдің әр түрлі мекенді елдерінде тұратын адамдардағы агрессияны жынысына, жасына, біліміне, кәсібіне, ұлтына қатысты зерттеді.

Мінез- құлықтың агрессивтілігі психология ғылымының маңызды мәселесі. «Агрессия» ұғымының мазмұнына байланысты негізгі көзқарастарды талдау агрессияны адамның қоғамдағы өмір сүру құқықтары мен ережелеріне қайшы келетін, шабуыл жасау объектісіне кесірін тигізетін, оларға тәндік нұқсан немесе оларда психикалық ыңғайсыздықтарды (уайымдар, күйзеліс күйі, қорқыныш және т.б.) тудыратын түрткі - зиян тигізуші мінез ретінде түсінуге болады.

Агрессия күрделі және қиын жағдайларды пайда болып, психикалық күйзеліс тудыратын мәселені шешудің жиі қолданылатын әдісі болып табылады. Қиындықтарды жоюдың агрессиялы жолы мақсатқа бағытталған әрекеттік актілер, сонымен қатар символдық әрекеттер болуы мүмкін. Қиындықтарды жою мен күйзелісті төмендетуге бағытталған агрессиялы әрекеттер басқа түскен жағдайлар әрдайым сәйкес бола бермейді.

Көптеген авторлар өз зерттеулерінде агрессия мен агрессивтілікке әр түрлі анықтама берді «өзінің жерін қорғау үшін» адамның туа біткен реакциясы (Лоренц, Арни) басшылық етуге қасарушылық (Мориссон), жеке тұлғаның адамды қоршаған ақиқаттылыққа жауластық реакциясы (К.Хорни, Э. Фромм) және тағы басқалары.

Агрессия (лат. Aggressio- шабуыл жасау) –қоғамдағы адамдардың қатар бірлесе өмір сүру ережелеріне қайшы келетін, шабуыл жасау объектілеріне залал әкелетін, адамдарға тәни және психологиялық зиянын тигізетін (теріс көңіл күй, үрей, шиеленіс, жабырқаңқылық сезімі және т.б.) деструктивті мінез -құлық әрекет. Агрессия көп жағдайда субъектінің фрустрацияға жауап әрекеті ретінде көрініп, ашу ыза, өшпенділік, жек көру және т.б. эмоциялық ахуал сипатына көшеді. Ал агрессивті мінез- құлық адам әрекетінің ерекше формасы, мұндай мінез-құлық субъектінің нұқсан келтіру мақсатымен өзінен басқа адамға немесе адамдар тобына өз артықшылығын білдіріп, қыр көрсетуі немесе күш қолдануға тырысуымен сипатталады.

Қазақстандық ғалым А.Т. Ақажанованың «Кәмелеттік жасқа толмаған балалардың девианттық мінез құлқын педагогикалық психологиялық тұрғыда түзету» атты оқу әдістемелік кешені (2008) осы тақырыптың теориялық мазмұнын ашуға көп үлесін қосты. Оның көп жылдық зерттеуінде кәмелеттік жасқа толмаған жасөспірімдердәі қатыгездік агрессивтік мінез-құлықтарының қалыптасуы мен олардың көрініс беруіндегі түрткі болған негізгі факторларды атап көрсетеді:эмпатияның жоқтығымен, өзін өзі сыйлау мен өзін өзі бағалаудың төмендігінен отбасында жағымды ахуалдың болмауынан, өмірде кездескен сәтсіздіктерден уақытша болса да құтыламын деген жаңсақ оймен ішкілікке түсуінен, үйден қашуынан, үлкендердің бақылауынан тыс қалынан немесе ата- ананың шектен тыс өбектеуінен қалыптасатынын айтты [1].

Агрессивті әрекеттер төмендегідей көрініс береді:

- Маңызды мақсатқа жету құралы;

- Психикалық қуат алу жолы;
- Өзін өзі іске асыру және өзін мойындату қажеттілігін қанағаттандыру.

Агрессивті мінез құлық қазіргі психологи ғылымының маңызды мәселесі болып табылады. «Агрессия» ұғымының мазмұнына байланысты негізгі көзқарастарды талдау агрессияны адамның қоғамдағы өмір сүру құқықтары мен ережелеріне қайшы келетін, шабуыл жасау объектісіне кесірін тигізетін, оларға тәндік нұқсан немесе оларда психикалық ыңғайсыздықтарды тудырады.

Бастауыш мектеп жасындағы бала өз құрдастарымен қарым-қатынас құруды үйренеді, қарым-қатынас дағдыларын үйренеді, достық байланыс орнатады, құрдастар тобымен өзара әрекеттесу дағдыларын игереді. Социометриялық зерттеулерге сәйкес, тұлғааралық қатынастар жүйесінде кейбір балалар сыныптастарының таңдауы бойынша «жұлдыздарға» жатады, ал қалған балалар «шығуларға» жатады. «Шығу» - сыныптағы жағдайы нашар балалар қарым-қатынас жасауда қиындық тудырады. Олар дөрекі, тез ашуланшақ, тентек. Олардың мінез-құлқы менмендік, сараңдық, ашкөздікпен ерекшеленеді. Құрдастар арасындағы мұндай «қабылдамау» жағдайын балалар өте қатты бастан кешіреді және көбінесе жеткіліксіз аффективті реакциялардың себебі болып табылады [2].

Баланың агрессивті мінез-құлқын ерте балалық шақта байқауға болады - көңіл-күй, ымырасыздық, жылау, айқайлау, ұру әрекеттері. Балалардың агрессиясы бірнеше себептерден көрінеді: назар аударуға деген ұмтылыс, қалаған нәтижеге ұмтылу, бастысы, қорғаныс және кек. Бүгінгі таңда мамандар балалардағы агрессивті мінез-құлқ формаларының пайда болуы мен шоғырлануындағы педагогикалық жағдайлардың рөліне, сондай-ақ ересектердегі агрессивті мінез-құлқты, егер ол балалық шақта қаланған болса, түзетудің тым қиын екендігіне көп көңіл бөлуде. Педагогика ғылымы тұрғысынан балалар агрессиясы - бұл қоршаған ортаға әсер етудің жеткіліксіз әсерінен туындайтын белсенді немесе пассивті наразылық түрі. Баланың оның талаптарын орындау қабілетіне назар аудармайтын орта.

Бастауыш сынып оқушыларының агрессивтілігі - бұл мұғалімдер мен ата-аналардың ғана емес, бүкіл қоғамның өткір мәселелерінің бірі. Бастауыш мектеп жасында, әсіресе түзету шараларын қолдану мүмкін болған кезде, зерттеу өте маңызды. Соңғы зерттеулер балалардың агрессивтілігі әлдеқайда жас екенін дәлелдеді. Егер бұрын агрессивтілік туралы мәселе негізінен жасөспірім кезінен басталса, қазір бұл проблема бастауыш мектеп үшін өзекті болды, ал балалардың мінез-құлқындағы агрессивтіліктің қайнар көздері мектеп жасына дейін жиі кездеседі. Бұл жағдай бастауыш сынып балаларынан бастап мектеп ортасындағы агрессивтіліктің алдын-алу және түзету бойынша психологтың мазмұнын дамыту және практикаға бағытталған арнайы іс-әрекетті ұйымдастыру проблемасын айқындайды. Агрессия мен агрессивті мінез-құлқ баланың дамуы, тәрбиесі барысында қалыптасады, олардың қалыптасуы қоршаған ортаға да, өзіне де байланысты.

Агрессивті мінез-құлқ қарқындылығы мен пайда болу дәрежесі бойынша жеккөрушілік, жақтырмаушылықтан – тіл тигізуге дейін бірнеше түрде байқалады:

- 1) тәндік агрессия өзге адамға немесе объектіге қара күш көрсету;
- 2) вербальды (сөздік) агрессия теріс, негативті сезімдерін сөз түрінде (ұрыс керіс, дау дамай, айқай шу, бажылдау) немесе сөздік жауаптың мазмұны;
- 3) байбалам салу, қоқаң лоққы, қарғыс, лағнеттеу, балағаттау) арқылы білдіру;
- 4) тура агрессия қандай да бір объекті немесе субъектіге тікелей қарсы бағытталған агрессия;
- 5) жанама агрессия өзге адамға жанамалай, жақаурата, тұспалдап айтылатын;
- 6) қасақана өсек тарату, ғайбаттау, мұқата, табалап күлу және т.б.) әрекеттер және тура бағытталмаған, ретсіз қимыл әрекеттер (кенет ашу кернеп кету, аяғымен жер тебіну, үстелді жұдырықтау және т.б.);
- 7) инструментальды агрессия қандай да бір мақсатқа жетуге құрал ретінде көрініс береді;
- 8) аутоагрессия өзін-өзі кінәлау, өзін-өзі қорлау, тәндік қиянат жасау, тәнін зақымдау, кей уақытта өзін өлтіруге дейін баруынан көрінеді;
- 9) қастық агрессия біреуге әдейі зиян келтіру немесе объектіні зақымдау мақсатымен жасалады;
- 10) альтруистік агрессия басқалардың шабуылынан қорғану мақсатымен жасалады. Агрессия салдарынан адамда қорқыныш, үрей, қымсыну пайда болады [3].

Агрессивті балалардың мінез-құлқын тәртіпке келтуде мына бағыттарда жұмыс істеу қажет:

1. Ашу-ызаны қолдануға болатын жағдайды үйрету;
2. Балаларды әртүрлі өзін-өзі ұстай алуға, өзін-өзі басқару әдісіне үйрету;
3. Шиеленіскен жағдайларда сөйлесу дағдыларын қалыптастыру;
4. Адамдарға сену, жаны ашу сияқты қасиеттерді қалыптастыру;
5. Бастауыш сынып оқушыларының жеке басының дамуы үшін ізгілік қасиеттің алатын орны ерекше. Олай болса, олардың жағымды ізгі қасиеттерін қалыптастыруда отбасы тәрбиесінің ролінің мәнін жан-жақты ашу үшін «отбасы» және «тәрбие» ұғымдарына педагогикалық анықтамалар келтірілген. Сондай-ақ, отбасы – әлеуметтік орта ретінде оқушылардың жеке басының дамуына екі жақты әсер етеді және ол – баланың мінез бітістерін тәрбиелеудің негізгі факторы деп көрсеткен.

Жалпы, бастауыш сынып оқушыларының мінез бітістерін тәрбиелеудің үшін мектеп пен отбасы бірлесіп жұмыс істеген жағдайда ғана оң нәтижелі мәнге ие болары анық. Осы мақсатты жүзеге асыруда мектеп пен отбасының бірлескен жұмысының бүгінгі күнгі ерекшеліктері, эксперименталдық нәтижелік жұмыстар, мектептің ата-аналармен жүргізетін жұмыстарының мазмұны, мақсаты мен міндеттері, әдіс-тәсілдері мен факторлары жан-жақты қарастырылған.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Изденіс журнал №3 2017ж 11-16б.

2. Төреқұлова Ж.Е. Бастауыш сынып оқушыларының агрессивтік мінез мәселесіне теориялық талдау//Қазақстан педагогикалық хабаршысы - 2014.-№6 108-114 б.

3 . Майерс Д., Туенж Ж. Әлеуметтік психология.- 12 бас. Астана 2018-648 б.(Рухани жаңғыру) (Жаңа гуманитарлық білім.Қазақ тіліндегі 100 жаңа оқулық)

ӘОЖ:376.4.053

АУТИЗМ СПЕКТРЛІ БҰЗЫЛЫСТАРЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Ғылыми жетекші: Баймухамбетова Б.Ш., PhD, доцент

7М01901- Дефектология ББ,2 курс магистранты,

Мүслиманова А. Д.

С. Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті,

Өскемен, Қазақстан.

aitbayeva.altynai@mail.ru

Аутизм спектрлі бұзылыстарына қатысты (АСБ) әртүрлі позициялардан зерттеу тәжірибесі жинақталған. Қазіргі уақытта аутизм әлеуметтік өзара әрекеттесу мен қарым-қатынастың айқын және жан-жақты жетіспеушілігімен, шектеулі мүдделерімен және қайталанатын әрекеттерімен сипатталатын психикалық дамудың күрделі бұзылуы ретінде түсіндіріледі.

Өкінішке орай, осы уақытқа дейін аутизм спектрінің бұзылуының этиологиялық тұжырымдамасын толық деп санауға болмайды. Аутизмнің қауіп факторларының арасында жетекші орындардың бірі тұқым қуалайшылық туралы түсініктер болып табылады, дегенмен аутизмнің генетикалық көрінісі өте алуан түрлі және толық анықталмаған.

Бүгінгі күнге дейін бүкіл әлемде аутизмнің себептерін зерттейтін ғалымдар ортақ пікірге келген жоқ. Көптеген болжамдар бар. Балаларда бұл бұзылыстың пайда болуының мүмкін факторларының қатарына кейбір төмендегі болжамдар жатады:

- генетикалық бейімділік болжамы;
- жүйке жүйесінің дамуының бұзылуына негізделген болжам (аутизм баланың өсуінің алғашқы кезеңдерінде мидың дамуының бұзылуынан туындаған ауру ретінде қарастырылады);
- сыртқы факторлардың әсері туралы болжамдар: жұқпалы аурулар, жүктілік кезіндегі ананың ағзасына химиялық әсерлер, туа біткен жарақаттар, метаболизмнің туа біткен бұзылыстары, кейбір дәрі-дәрмектердің әсері, өндірістік токсиндер.

Бірақ бұл факторлар балаларда аутизмнің пайда болуына әкелуі мүмкін бе, әлде жоқ па нақты анықталмаған. Бүкіл әлемде нәсілдердің таралуы мен гетерогенділігін ескере отырып, осы патологияны зерттеудің қазіргі

кезеңінде баланы медициналық-психологиялық-педагогикалық қолдауды тиімдірек қамтамасыз ететін пәнаралық тәсілге жүгіну маңызды.

Бүгінгі таңда АСБ мәселесі тек психиатрлардың ғана емес, сонымен қатар басқа мамандардың, атап айтқанда биологтардың, психологтардың, дефектологтардың, педагогтар мен реабилитологтардың, тіпті философтардың да проблемасы екенін түсіну керек [1].

Жоғары жиіліктің әртүрлі клиникалық көріністермен үйлесуі, ауыр және күрделі формалардың едәуір пайызы, түзету жұмыстарының күрделілігі АСБ-ды тек медициналық ғана емес, сонымен қатар маңызды әлеуметтік мәселеге айналдырады.

10-шы қайта қаралған аурулардың халықаралық классификациясына (АХЖ-10) сәйкес, балалық аутизм - бұл қарым-қатынас пен әлеуметтік өзара әрекеттесудің сапалық бұзылыстары, мінез-құлық пен белсенділіктің шектеулі, қайталанатын және стереотиптік формалары байқалатын жалпы психикалық дамудың бұзылуы.

Қазіргі халықаралық клиникалық жіктемелерге сәйкес аутизм кең таралған аурулар тобына жатады (ағылш. кең таралған-еніп, барлық жерде таралады), яғни психиканың барлық салаларын қамтиды. Бұл бұзылыс 2-2, 5 жасқа дейін (кем дегенде 3-5 жас) көрінеді және стереотиптік мінез-құлықпен, әрекеттермен, қызығушылықтармен және ойындармен сипатталатын қарым-қатынас қажеттіліктері мен әлеуметтік өзара әрекеттесу қабілетінің бұзылуымен көрінеді [2].

Бүгінгі күні АСБ себебі туралы бірыңғай тұжырымдама жоқ. Бұл бұзылыстың этиологиясы мен патогенезінде генетикалық және биологиялық факторлар (соның ішінде хромосомалық немесе метаболикалық бұзылуларға байланысты мидың органикалық зақымдануы) маңызды рөл атқаратыны белгілі. АСБ этиопатогенезінің кейбір факторларын қарастырамыз.

1. АСБ психогенетикалық тұжырымдамасына сәйкес, ерте кезеңде баланың дамуының бұзылуын тудыратын негізгі факторлар ата-аналардың психологиялық сипаттамалары (ананың бөлінуі мен эмоционалды салқындығы, сезімнің көрінісіндегі реттеулер), ерте жарақаттық тәжірибелер, эмоционалды айыру болып табылады. Аутизм белгілері ата-ана мен бала арасындағы қарым-қатынастың белгілі бір патологиясының нәтижесі ретінде баланың ересек әлемге бейімделу қиындықтарынан туындаған қорғаныс реакциясы ретінде қарастырылады. Психоанализ аясында симптомдар аутизм ананың немқұрайлы, суық көзқарасынан туындаған ерте психогендік әсердің нәтижесі ретінде қарастырылады. Алайда, қазіргі заманғы зерттеулердің нәтижелері аналардың жеке ерекшеліктері мен олардың балаға деген теріс көзқарасы нәсілдік дамудың негізгі себебі емес, қалыптасуына ықпал ететіндігін көрсетті.

2. Отбасылық, қосарланған және молекулалық биологиялық зерттеулерге негізделген нәсілдердің генетикалық шығу тегі туралы дәлелдер келтірілген. Ерте жастан бастап отбасылық қатар жүретін аурулардың көптеген белгілері бар аутизм (АСБ). Бұл аутизм спектрлі бұзылыстары бар балалар үшін бұзылыс қаупінің жоғарылауымен көрінеді, шамамен 3% құрайды. Егіздерді зерттеу нәтижелері бойынша когнитивті бұзылулармен

үйлесімділік деңгейі (соның ішінде аутизм) монозиготалы егіздер үшін 86% және қос жұмыртқалардың 9% екенін көрсетті. Молекулалық биологиялық зерттеу аутизм спектрінің бұзылуына жауап беретін гендері бар жеке хромосомаларды анықтады. Аутизм аутизм спектрлі бұзылыстары бар балалардың шамамен 3% -нәзіктік синдромы («сынғыш») диагнозы қойылады. АСБ пайда болуына жауап беретін гендердің белгілі бір аймақтары анықталды (15-ші хромосоманың ұзын қолы, 7-ші хромосоманың ұзын қолы). Қазіргі уақытта АСБ полигендік ауру ретінде қарастырылады, оның шығу тегі 6-10 генді қамтиды [3].

3. Мидың зақымдануы және дисфункциясы. Әдебиеттерде АСБ пайда болуындағы ми жарақаттары мен ауруларының рөлін көрсететін зерттеу нәтижелері келтірілген. Аутизм спектрлі бұзылыстары бар балалардың мидың сол жақ жарты шарының функционалдық бұзылыстары, мидың бағаналы бөлімдерінің ауытқулары, мидың жетілуінің патологиялық процестері, церебральды қуыстың гипоплазиясы когнитивті және қозғалыс бұзылыстарымен бірге байқалады. АСБ этиопатогенезі туралы болжамдар ретінде мыналарды атап өткен жөн: есту әсерлерін қайта өңдеудің бұзылуы, байланыс блокадасына әкеледі, ми бағанасының ретикулярлық түзілуінің белсендіруші әсерінің бұзылуы, мотивация мен мінез-құлықты жоспарлаудың бұзылуына әкелетін фронтальды-лимбиялық кешеннің дисфункциясы, ми жарты шарларының жұптық жұмысының бұзылуы [4].

4. Биохимиялық процестерді зерттеу гормондардың (адреналин, норадреналин), нейротрансмиттерлердің (допамин, серотонин), эндорфиндердің метаболизміндегі бұзылуларды, мидағы серотонергиялық жүйенің бұрмалану белгілерін анықтады.

5. Эмоционалды дамудың, когнитивті үдерістердің және сөйлеу дамуының бұзылуы. Хобсонның «Аффективті теориясына» сәйкес (1986), АСБ бар балаларда эмоционалды байланыстың туа біткен бұзылуы бар. Аффективтіліктің бастапқы жетіспеушілігі басқа адамдардың эмоционалдық күйлерінің физикалық көріністерін қабылдау қабілетінің шектелуін білдіреді. АСБ синдромы бар балаларда сенсорлық тітіркендіргіштерді және эмоционалды және әлеуметтік маңызды тітіркендіргіштерді талдаудың ерекше түрін түсіндіру қабілетінің төмендеуі түрінде ақпаратты өңдеу әдісінің бұзылуы байқалады [5].

Алайда, «аффективті теория» АСБ бар балалардың әлеуметтену тапшылығын түсіндірмейді. Әлеуметтенудегі қиындықтар балалардың басқалардың мінез-құлқын дұрыс түсінбеуіне және олардың эмоционалды жағдайын түсіндіруге байланысты когнитивті тапшылыққа («когнитивті теория») байланысты болуы мүмкін (білім алушылар адамдарға жансыз заттар ретінде қарайды және олардың мінез-құлқын бағалау қиынға соғады). Әлемді басқалардың көзқарасы бойынша көру қабілеті әдебиетте «психикалық әлем теориясы» ұғымымен көрсетілген. Қалыпты дамып келе жатқан балалар өмірдің бірінші жылының соңында «Рухани әлем теориясын» қалыптастыра бастайды. Аутизм спектрлі бұзылыстары бар балаларда бұл қабілет іс жүзінде дамымайды [6].

Диагностикалық критерийлер. Аурулардың халықаралық жіктемесіне (АХЖ-10) сәйкес аутизмнің келесі диагностикалық критерийлері ерекшеленеді:

1. Келесі салалардың бірінде көрінетін өзара әрекеттесудің сапалық бұзылыстары:

а) әлеуметтік өзара әрекеттесуді реттеу үшін көздің жанасуын, бет әлпетін, қимыл-ишараны барабар пайдалана алмау;

б) құрдастарымен қарым-қатынас орната алмау;

в) басқа адамдарға бұзылған реакциямен көрінетін әлеуметтік-эмоционалды тәуелділіктің болмауы, әлеуметтік жағдайға сәйкес мінез-құлық модуляциясының болмауы;

г) басқа адамдармен ортақ мүдделердің немесе жетістіктердің болмауы [7].

2. Қарым-қатынастағы сапалық ауытқулар, келесі салалардың кем дегенде бірінде көрінеді:

а) стихиялық сөйлеудің кешігуі немесе толық болмауы, бұл жетіспеушілікті қимыл-ишарамен және мимикамен өтеуге тырыспай (көбінесе коммуникативті гуілдеудің болмауы);

б) әңгімені бастауға немесе қолдауға салыстырмалы түрде қабілетсіздік (сөйлеу дамуының кез-келген деңгейінде);

в) қайталанатын және стереотиптік сөйлеу;

г) әр түрлі, стихиялы рөлдік ойындардың немесе (жас кезінде) еліктеу ойындарының болмауы.

3. Шектелген, қайталанатын және стереотиптік мінез-құлық, қызығушылықтар мен белсенділік, бұл келесі бағыттардың кем дегенде бірінде көрінеді:

а) стереотиптік және шектеулі мүдделерді сіңіру;

б) нақты, функционалды емес рәсімдерге немесе әрекеттерге сыртқы тіркеме;

в) стереотиптік және қайталанатын моторлы манерлік;

д) заттардың бөліктеріне немесе ойыншықтардың жұмыс істемейтін элементтеріне көбірек көңіл бөлу (олардың иісі, беті жанасады, олар шу немесе діріл шығарады) [8].

Сонымен, аутизм спектрінің бұзылуы қазіргі уақытта психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде егжей-тегжейлі сипатталған. Отандық психологиялық зерттеулерде үлкен тәжірибе бар. АСБ - дағы негізгі бұзушылықтар баланың басқалармен әлеуметтік байланыс орната алмауымен байланысты.

АСБ бар балалар үшін абилитацияның маңызды бөлімдерінің бірі, сөзсіз, әлеуметтік өзара әрекеттесу және бейімделу дағдыларын қалыптастыра отырып, психокоррекциялық және әлеуметтік-оңалту көмегін көрсету болып табылады. Төменде жазылатын оңалту көмегінің барлық бөлімдері мен түрлерін қамтитын кешенді психокоррекциялық жұмыс дәрі-дәрмек терапиясымен қатар, АСБ жағымсыз белгілерін жеңілдетудің тиімді құралы болып табылады, сонымен қатар баланың қоғамға қалыпты қосылуына ықпал етеді. АСБ түзету түрлері:

1) психологиялық түзету-ең кең таралған және танымал түрі; ТЕАССН және АВА-терапия бағдарламалары әлемде кеңінен таралған және танылған әдістердің кең спектрімен сипатталады.

Бірінші бағдарлама келесі принциптерге негізделген:

- әрбір жеке баланың ерекшеліктері теориялық идеялардан емес, оның бақылауларынан түсіндіріледі;

- бейімделуді арттыру жаңа дағдыларды үйрету арқылы да, бар дағдыларды қоршаған ортаға бейімдеу арқылы да жүзеге асырылады;

- әр балаға жеке оқыту бағдарламасын құру; құрылымдық оқытуды қолдану; араласуға біртұтас көзқарас.

Екінші бағдарлама көбінесе мінез-құлықтан кейін пайда болған салдарға байланысты оқытуға негізделген. Мұның салдары жаза немесе көтермелеу түрінде болуы мүмкін. Бұл модельде контур құру және мақсатқа ұқсас мінез-құлықты нығайту процедурасы сияқты негізгі әдістерді бөліп көрсету қажет; мінез-құлық тізбегін оқыту әдісі; оқыту әдістемесі ынталандыруды ажырату.

2) нейропсихологиялық түзету - бұл түр коммуникативті және когнитивті саланы дамытуға арналған созылу белгілерінен, тыныс алу, көздік моторлық, мимикалық және басқа жаттығулардан тұратын сабақтар кешенін қамтиды, ал сабақтардың өзі уақыт пен сан жағынан айтарлықтай ерекшеленеді.

3) баланың отбасымен және қоршаған ортасымен жұмыс - ең алдымен, түзетудің бұл түрі отбасы мүшелеріндегі эмоционалдық шиеленісті және алаңдаушылықты жеңілдетуге бағытталған, өйткені көбінесе АСБ бар балалардың ата-аналары психотерапиялық қолдау мен тренинг бағдарламаларын қамтитын көмекке мұқтаж (мұндай бағдарламалар негізінен міселені түсіну сезімін қалыптастыруға бағытталған, оның шешімінің шындығы және қазіргі отбасылық жағдайдағы мінез-құлықтың мәні).

4) психоәлеуметтік терапия - шын мәнінде, АСБ бар бала есейген сайын қажеттілігі айқынырақ көрінетін, одан әрі әлеуметтік бейімделу мүмкіндігі үшін тұлғаның когнитивті, эмоционалдық және мотивациялық-еріктік ресурстарын қалыптастыру бойынша баланың өзімен жұмыс.

5) логопедиялық түзету-сөйлеу дамуының бұзылуы АСБ -ның түбегейлі көріністерінің бірі болып табылатындығын ескере отырып, баламен жұмыстың бұл түрі түзету бағдарламасының ажырамас бөлігі болады. Ол сөздік қорын қалыптастыруға, есту зейінін дамытуға, сондай-ақ фонетикалық және сөйлеу есту қабілетіне назар аударумен сипатталады.

6) АСБ -ны дәрі-дәрмекпен түзету. Аутизмнің кейбір түрлерінде балаға дәрілік көмек қажет. Мысалы, зейін мен табандылықты жақсарту үшін дәрігер ойлау процестерін жақсартатын және сөйлеу дамуын ынталандыратын дәрумендер мен ноотропты дәрілерді тағайындай алады. Ал жоғары импульсивтілікпен, агрессиямен, негативизммен, «өзін-өзі күтудің» айқын белгілерімен психотроптық препараттар көмектесе алады. Кейбір жағдайларда аутизм эпилепсиялық шабуылдармен біріктіріледі. Мұндай жағдайларда ұстаманың алдын алатын дәрілер қажет. Көптеген аналар дәрі-

дәрмектерден қорқады. Бірақ дәрі-дәрмектер мәңгілікке емес, белгілі бір мерзімге тағайындалады. Дәрілік заттардың жағымсыз құбылыстары сирек кездеседі. Ал әсердің нәтижесі көп жағдайда ата-ананың батылдығына тұрарлық. Әр жағдайда қандай терапия қажет екенін жеке шешу қажет. Дәрігер ата-аналарға дәрі-дәрмектерге қатысты барлық сұрақтарды мұқият түсіндіре алуы керек.

Сонымен, қазіргі уақытта аутизм спектрі бұзылған балалармен жұмыс істеудің диагностикалық және психологиялық-педагогикалық түзету-дамыту бағыты ерекшеленеді. Жұмыс формасы – жеке немесе топтық, баланың даму деңгейіне және оның басқа адамдармен қарым-қатынас жасау қабілетіне байланысты болады. Аутизм спектрі бұзылған балалармен жұмыстың диагностикалық бағытын жүзеге асыру кезінде бақылау, ата-аналармен әңгімелесу, медициналық тарихын зерттеу, К.С. Лебединская мен О. С. Никольскаяның «өмірдің алғашқы екі жылындағы баланы ерте балалық аутизмді болжау кезінде зерттеу» диагностикалық картасы қолданылуы мүмкін. Аутизм спектрі бұзылған балалармен жұмыс істеудің психологиялық-педагогикалық түзету-дамыту бағытын іске асыру кезінде сенсорлық материалмен (күм, жарма, су, айналар, қағаз, бояулар, «құрғақ бассейн» шарлары), ойын әдісімен (пәндік ойындар, қарапайым сюжеттік бақылау), баламалы коммуникация әдістемелерімен, әдістемелерімен әр түрлі әрекет тәсілдерін қолдануға болады.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Печникова Л. С. Особенности материнского отношения к детям с ранним детским аутизмом: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1997. – 144 с.
2. Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. - СПб.: Сеанс, 2018. - 202 с.
3. Волкова С. М. Детский аутизм. Проблемы обучения / – Москва: Тритон, 2002. – 147 с.
4. Григоренко Е. Л. Расстройства аутистического спектра. Вводный курс: учебное пособие для студентов / Е. Л. Григоренко. – М.: Фонд содействия решению проблем аутизма «Выход»; Издательский дом «Практика», 2018. – 280 с.
5. Григоренко Е.Л. Оценка уровня коммуникативных возможностей детей раннего и младшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Педагогическое образование в России. 2020. № 4. – С.184-191.
6. Ларечина Е.В. Развитие эмоциональных отношений матери и ребенка. - СПб.: Речь, 2004. - 160 с.
7. Мальцева Н.А. Обзор диссертационных исследований по психологии, посвященных расстройствам аутистического спектра // Дефектология. 2017. № 3.- С. 18-22.
8. Мачурина Т.Н. Детский аутизм: диагностика, терапия, реабилитация // International Scientific Review. 2016. № 20 (30). С. 105-108.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ «РИСКА»

Научный руководитель: Жуматова Н. Ж. PhD докторант, магистр психологии,
студентка 2 курса, ОП 6В03103 – Психология,
Нажикпаева Алина Сергеевна,
студентка 2 курса, ОП 6В03103 – Психология,
Шаповал Снежана Сергеевна,
Международный университет Астана,
Астана, Казахстан
alinanazikpaeva@gmail.com

Понятие «дети группы риска» в педагогике и психологии употребляется часто. Когда говорят о таких детях, имеют в виду, что эти дети находятся под воздействием нежелательных факторов.

Ученые выделяют несколько групп факторов, которые относят подростков и детей к этой категории. К этой группе детей часто относятся: многодетные или неполные семьи; семьи с ребенком инвалидом; детей без попечения родителей. Подростки группы риска - это дети которые из-за разных причин биологического, генетического и социального свойства уже приходят в школу социально запущенными, соматически и психически ослабленными, с риском социальной дезадаптации [1].

Есть три основные группы факторов риска: психологические, социальные и педагогические. Рассмотрим психологические и педагогические причины.

Психологические – это отказ от неприятие себя, социальной среды, проблемы с общением с окружающими людьми, невротические реакции, эмоциональная нестабильность, трудности в нахождении общего языка с окружающими, проблемы с социальной адаптацией и т.д.

Педагогические – это темп психического развития и обучения детей, неуверенность в поделённой работе, отсутствие интереса к учёбе, наличие плохих оценок, несоответствие общепринятому образу ученика и т. д..

Дети этой группы из-за определенных обстоятельств жизни сильнее других подвергаются негативному внешнему воздействию от социума и его криминальных элементов, ставшим причиной дезадаптации несовершеннолетних.

Подростки группы риска имеют проблемы во взаимодействии с окружающим людьми, иждивенчеством, привычкой жить по указке других, усугубление трудности в овладении учебных материалов, проявлениями грубого нарушения дисциплины (бродяжничество, воровство. У них проявляются переживание своей ненужности, утраты своей ценности и ценности другого человека в отношениях со взрослыми [3].

У психологов и у педагогов есть проблема психолого-педагогической коррекции межличностных отношений подростков «группы риска».

Если в школьном возрасте главной задачей для объединения детей является занятия вместе, то у подростков, наоборот, привлекательность занятий определяются возможностью общения с одноклассниками. Соответственно, у подростков возникают межличностные проблемы во время общения, которые являются одной из проблем в психологии и социальной педагогике.

Активно стало развиваться только в последнее десятилетие, психолого-педагогическая коррекция подростков «группы риска» как обязательное направление в профессиональной деятельности школьных педагогов-психологов и социальных педагогов. Наблюдается рост психолого-педагогических исследований в современном научном мире, он посвящен проблеме отношений подростков с социумом. Но пока еще не разработана универсальная и эффективная модель психолого-педагогической коррекции межличностных отношений подростков «группы риска» [5].

Эмпирическое исследование по психолого-педагогической коррекции межличностных отношений подростков «группы риска» состоит из трех этапов: организационного, опытно-экспериментального и заключительно-обобщающего.

Организационный этап, включает в себя изучение педагогической, психологической литературы про проблемы детей «группы риска»; объекта исследования; конкретизация цели, задач, определение рабочей гипотезы; подбор и апробация методов исследования.

Опытно-экспериментальный, состоит из: проведение психодиагностического обследования каждого ребенка из этой группы, сбора и обработки результатов; уточнения цели, методов и задач исследования; проведение формирующего эксперимента; повторное психодиагностическое обследование, для сравнения результатов.

В качестве диагностики используются: методика диагностики межличностных отношений - тест Лири; оценка отношений подростка с классом; тест тактики поведения в конфликтной ситуации; методика первичной диагностики и выявления детей «группы риска»; тест агрессивности; многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» [2].

Заключительно-обобщающий, включает в себя обобщение, осмысление результатов экспериментального исследования, проверку подтверждения гипотезы; систематизацию, формулирование выводов и рекомендаций.

Программа по улучшению отношений у подростков должна быть внедрена в учебно-воспитательный процесс общеобразовательной школы и может быть использована психологами в образовательных учреждениях, специалистами других учреждений и воспитателями.

К группе риска психологи относят подростков и детей, имеющих два вида риска -социальный риск в обществе и риск в отношении собственного развития личности. Сложности с взаимоотношениями в семье приводят к проблемам социализации подростков в обществе и с образованием, способствуют негативным взаимоотношениям со сверстниками и взрослыми,

отсутствует навыков нахождения выходов из трудной жизненной ситуации. Чаще всего перечисленные проблемы имеются в подростковом возрасте. Сложности переходного периода и нерешенные личные проблемы подростков группы риска усложняют их нормальное развитие [4].

Открытыми остаются вопросы раннего выявления факторов семейного риска в развитии подростков, такие обстоятельства нуждаются в разработке видов и форм оказываемой психологической помощи несовершеннолетним детям группы риска, что состоит в основе системы профилактики и реабилитации поведенческих девиаций.

Исследования психологов и педагогов показывают, что в формировании личности подростков этой группы имеет значение нарушения благополучия семьи, разрушения эмоциональных связей; взаимоотношения со сверстниками, психологическая изоляция в классе, нехватка навыков социального поведения; последствия психических детских травм; психологические особенности подростков группы риска, их само отношение и переживания; педагогическая и социальная запущенность, дезадаптация.

У подростков «группы риска» создается система требований как от родителей, педагогов, так и от социума. Это оказывает сильное влияние на личностное взросление. Проблема межличностных отношений была и будет наиболее важной в социуме. Анализ ситуации развития личности подростка «группы риска» даёт нам возможность, сделать такие выводы, что внимание уделяется изучению и исследованию таких факторов: социальный статус, занимаемый в обществе, психические заболевания, родительская депривация и физиологические отклонения. Недостаточно рассмотрены учеными факторы, которые оказывают влияние на отношения подростков этой группы, такие как недоверие к людям, отношения в семье, неуверенность в себе, уровень самоконтроля и тревожности в общении [3].

Психологами в исследованиях были рассмотрены взаимосвязи личных особенностей благополучных детей с их статусом в группе: взаимодействие в коллективе, навыки общения, направленность личности, успешность ее адаптации, особенности проявления доверия, формирование самооценки, влияние социализации на статус и т. д.

Школьные психологи и учителя, часто сталкиваются с проблемами взаимоотношения в классе, которые влияют на проявление личных особенностей школьников группы риска, из-за чего происходит их отторжение со стороны сверстников. Знание особенностей личности и их взаимосвязи со статусом в группе дает возможность разработать эффективные программы поддержки ученикам группы риска и оказания психологической помощи им.

Подростки группы риска отличаются такими личностными особенностями, как: чувство вины, озлобленность, низкий уровень ответственности, высокая подозрительность, негативное отношением ко всему и всем, избегание конфликтов и т. д. [1].

Что касается учебы, то у таких детей присутствует неуспеваемость, они пропускают занятия без уважительной причины. Дети становятся запущенными в развитии, из-за искаженных форм семейного воспитания и

неправильного воздействия педагогического, но только в том тогда, когда их проблемы не были вовремя замечены взрослыми и не было действий по их разрешению. Также, если не была своевременно оказана психолого-педагогическая помощь реабилитационного или коррекционного содержания.

К этой группе относятся дети с тяжелыми психосоматическими травмами, поведение которых имеет социально негативный оттенок, дети, у которых серьезные проблемы в детско-родительских отношениях. Характер эмоциональной реакции на искаженное восприятие мира и педагогической запущенности таких детей проявляется в виде: агрессии, ненависти, злости, зависти и демонстративно-пренебрежительного отношения к окружающим людям [2].

В учебе низкий и средний статус этих детей имеет такие взаимосвязи, как: отсутствие компромиссного поведения и низкий уровень сотрудничества; негативное отношение к людям, прошлому и т. д. У таких детей присутствует негативное отношение к себе и классу, стремление к принятию себя и особенности семейных отношений.

По статистике, у девочек группы риска, по сравнению с пальчиками этой группы, ярче проявляются проблемы с эмоциональным взаимоотношением с родителями, выражена чаще агрессивность, в трудных ситуациях у них присутствует заниженная самооценка.

Что касается мальчиков, то у них проявляется повышенное чувство вины, низкая социализация в коллективе, негативное отношение с родителями. Конфликтных ситуаций они чаще избегают, они отличаются недоверием людям и не умеют анализировать проблемы.

Психо-коррекционная программа для таких детей направлена на организацию психолого-педагогической поддержки и развития личных особенностей детей и подростков группы риска. Благодаря ей, у детей присутствуют такие изменения: дети становятся более позитивными и открытыми в общении с коллективом и расширяются способы стратегий поведения в конфликтах [5].

В не школьной жизни, у детей этой группы стали больше проявляются такие особенности, как доминантность, позитивное отношение к себе, доброжелательность, друзьям и классу и повышение самооценки. Досуговая деятельность детей и подростков группы риска, построена на позитивных отношениях, даёт им возможность быть принятыми в классе и ощущать свою полезность обществу.

Учеными предложены такие практические рекомендации по организации психолого-педагогической поддержки в развитии позитивных личностных особенностей подростков группы риска и сплоченности класса для учителей, психологов и родителей - по изменению взаимоотношений в семье, что может способствовать улучшению положения в классе, адаптации и социализации в обществе.

Список использованных источников:

1. Психолого-педагогическая коррекция межличностных отношений подростков "группы риска".
2. Методика и технологии работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш.учеб. заведений/Под ред. М. А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. -- М.: Академия, 2002. - 192с.
3. Сурикова М. Д. Дети группы риска и их психологические особенности / М. Д. Сурикова // Молодой ученый. -- 2013. -- №4. -- С. 607 - 609.
4. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: Учебник. -- М.: Гардарики, 2005. -- 269с. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др.; Под ред. И.В. Дубровиной. -- М.: Просвещение, 1991. - 303 с.
5. Дети группы риска и их психологические особенности. Барсукова Т. Социально-педагогическое сопровождение детей «группы риска» и их семей. Социальная педагогика. --2003--. № 1. - С. 70-72. Дементьева И. Работа школы с детьми группы риска.

ӘОЖ 159.9

БАЛАНЫ МЕКТЕПТЕ ОҚЫТУҒА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАЙЫНДЫҚ

Нургазиева Н. М., педагогика және психология магистрі
Астана халықаралық университеті
Астана, Қазақстан
LNurgazieva72@mail.ru

Бала мектепке баратын уақытқа дейін дамудың ұзақ жолынан өтеді. Алты жасында бала өзінің қоғамдағы орнын, өзінің тұлға екенін, жеке қасиеттерін біледі, белгілі бір іс-әрекет түрлерін біледі. Енді оны кішкене бала рөлі қанағаттандырмайды, мектеп оқушысы болуға ұмтылады.

Баланы мектепке дайындау кезінде психикалық моторикалық дамуына назар аудару керек, бала өскен сайын қозғалыс өте маңызды. Баланың қозғалыс координациясын, ептілігін, реакциясының жылдамдығын дамытып, жетілдіру керек.

Мектепте баланың оқуының табысты болуы мотивацияға байланысты. Мотивация – белсенділік шақыратын және оның бағыттылығын анықтайтын, әрекетке ұмтылтатын түрткі. Оқу әрекетін қалыптастыру үшін жаңаны білуге құмарлық пен әуестік негіз болады. Осы сапаларды дұрыс бағыттаған жағдайда таным процесіне қажеттілік пайда болады.

Баланың мектепке баруы оның өміріндегі маңызды кезең болып табылады. Баланың осы уақытқа дейінгі өмірінде басты рөлдердің бірін атқарған тәрбиеші аналық қызметті атқарды. Тәрбиешіге еркелеуге, сеніммен қарауға болатын еді. Енді оның өміріне енген жаңа адам мұғалім білім беруге және оқудағы табысын бағалайтын жан. Баланың оқудағы табысын бағалау барысында мұғалім өзінің жеке көзқарасын ескермейді, шынайы

түрде баланың іс-әрекеті мен білімін бағалайды. Балабақшада сабақ ойын түрінде өткізіліп, еркіндік берілсе, мектепте бала сақтауы тиіс қатаң ережелерге бағынады.

Сонымен қатар, мектептегі сыныптастарымен де қарым-қатынас сипаты өзгереді. Қарым-қатынас ойынға емес, оқуға, жалпы жауапкершілікке негізделеді. Баланың алған бағасы, оқуға деген қарым-қатынасы оның сынып- тағы орнын анықтайды.

Баланың оқуының табыстылығы ересектермен қарым-қатынасына байланысты. Бала мектепте мұғалімдердің талаптарын орындап, бағына білуі, мектеп ережесіне сәйкес әрекет жасауы оның ересектермен қарым-қатынасының жүйесін саналы түсінуі болады. Бірте-бірте бала ересек адамдарсыз-ақ өз мінез-құлқын, тәртібін қадағалай алатын болады және тәртіптілік, ұйымдасқандық, бастамашылық, табандылық, өз бетінділік сапаларын дамыту арқылы мақсатына жетуге болатынын түсінеді.

Мектепке барғаннан кейін балаға деген ересектердің көзқарастары да өзгере бастайды. Олар баладан өз уақытын дұрыс пайдалана алуды, үй тапсырмасын дұрыс және уақытында орындауды, сонымен қатар үйдегі міндетін де сапалы атқаруды талап етеді. Сөйтіп, бала әлеуметтік жаңа рөлге ие болады.

Бала үшін мектепте барлығы жаңалық болып табылады. Ол сабақтарға қызығушылық танытады, мұғалім беделін мойындайды. Баланың ересектер әлемімен қарым-қатынасы оның мектепке деген ішкі ұстанымын көрсетеді.

Мектепте бала жүйелі түрде ғылым негіздерімен, ғылыми ұғымдармен танысады. Сондықтан да бала дайындығының маңызды бірлігі оның танымдық аумағының дамуымен байланысты болады. Баланың мектепке әріптерді біліп келуі дайындық көрсеткіші емес. Ең маңыздысы – танымдық процестер мен қоршаған ортаға танымдық қарым-қатынастың даму деңгейі болып табылады. Бөлшектен көрнекілік-кеңістік модельдеуге қабілетті дамыту ауызша және жазбаша сөйлеу, математикалық символдар, нота белгілері, тағы басқа белгілер жүйесін сапалы меңгеруге, сонымен қатар, түрлі ойлау операцияларын жүзеге асыруға барысында көмектеседі. Мектеп оқушысының алдында тілегі мен қызығушылығы емес, белгілі бір бағдарлама бойынша ғылымның талаптарына сай оқу материалдарын игеру міндеті тұр. Сондықтан да оқушы осы оқу материалдарын меңгеруі үшін алдына мақсат қойып, сол мақсатқа сай өз әрекетін ұйымдастырылуы тиіс. Демек, мектепке дейінгі жастағы балада ерікті ес пен бақылау, қиялдау, сөйлеу әрекетін басқару іскерлігі дамуы керек.

Мектептегі оқыту пәндік сипатта болғандықтан бала әрекеттің түрлі қырларына жырата білуі керек. Ол үшін баланы әрекетті тек үстірт қана емес, оның ішкі мазмұнын, мағынасын түсіне білуді, өзара байланыстарды, себеп-салдарларды, жалпылауды, талдай және салыстыра білуді үйрету керек. Сонымен қатар, баланың ой әрекетіне құмарлық, танымдық қызығушылығы оның оқу әрекетінің табыстылығын қамтамасыз етеді. Балаларды оқу әрекетіне қызықтыру үшін қойылған сұрақтарға толық жауап беріп, түсіндіріп, ынталандырып отыру керек.

Мектепке психологиялық дайындық барысында оқу әрекетінің

алғышартын дұрыс түсіну болып табылады. Бала оқу міндеттерін түсініп қана қоймай, оның ережелерін өз бетімен орындау үшін өзін-өзі бақылау мен өзін-өзі бағалау арқылы ересектерден үйренуге тырысады.

Оқу міндеттерін шешу барысында бала өз әрекеттерін түрлендіру арқылы жүзеге асырып, нәтижесінде өзін-өзі өзгеріске ұшыратады. Сондықтан да баланың шешімі әрекеттер тәсілін меңгеруге бағытталған. Бала оқу міндеттерінің шартты түрде болатынын түсіне білуі тиіс.

Баланың мектепке психологиялық дайындығының басты компоненттері:

- қоғамдық маңызды және қоғам-дық бағалануға ұмтылудан көрінетін баланың жаңа ішкіұстанымы;

- танымдық іс-әрекетте сананың белгілік функциясы және психикалық процестердің ырықтылығы, қабылдаудың саралануы, жалпылау, талдау іскерлігі, танымдық қызығушылықты салыстыра білуіскерлігі;

- тұлғалық аумақта мінез-құлық, тәртіптің ырықтылығы, түрткілер мен ерік-жігердібағындыру;

- іс-әрекет пен қарым-қатынас аумағында жағдаяттың шартын түсіне алу, ересектерден үйрену, өз әрекетін реттейалу [1].

Осы компоненттер кешенді жүзеге асырылған жағдайда баланың мектепке бейімделуі де сәтті өтеді.

БелгілпсихологЛ.С.Выготский айтқан: «Қандай да бір оқыту үшін тиімді, яғни өте бір қолайлы мерзімдер бо-лады. Олардан жоғары немесе төмен ауытқу, яғни тым ерте және тым кеш оқыту мерзімдері даму жағынан алғанда әрқашан зиянды болып саналады, баланың ақыл-ой даму барысына қолайсыз әсерінтигізеді» [2].

Мектеп жасына дейінгі балалар-дың үлкен мүмкіндіктерін жүзеге асыруда қолданылатын тәрбиелеуәдістері мен түрлері, мектепке дейінгі жастың психофизиологиялық ерекшеліктері ескеріле отырып құрылған жағдайда ғана ең жоғары нәтижеге жетуге болады. Мектеп жасына дейінгі балаларды оқытуды тек дидактикалық ойындар, тікелей бақылаулар және пәндік сабақтар әртүрлі практикалық және бейнелеу іс-әрекеттері түрінде жүргізуге болады, бірақ ешқашанда дәстүрлі мектеп сабағы түрінде жүргізуге болмайды.

Мектеп жасына дейінгі балалармен ұйымдастырылатын және жүргізілетін ойын-сабақтарының негізгітүрі ойын – осы жастағы іс-әрекеттің жетекші-негізгі түрі болыптабылады.

Мектепте жүйелі түрде оқуға психологиялық даярлық – мектепке дейінгі балалық шақтағы бала дамуының қорытынды нәтижесі. Ол бірте-бірте қалыптасады және ағзаның даму жағдайларына байланысты. Мектепте оқуға даярлық ақыл-ой дамуының белгілі бір деңгейін, сонымен қатар қажетті тұғалық сапалардың қалыптасуынескереді.

Сонымен, мектепте оқуға психологиялық даярлық баланың негізгі психикалық сфераларының қалыптасқандығынан көрінеді: мотивациялық, адамгершілік, еріктік, ақыл-ой. Бұлар оқу материалын табысты меңгеруді қамтамасыз етеді. Сонымен бірге, мынаны есте ұстау қажет: баланың мектепте оқуға психологиялық даярлығы оның мектепке түсу мезетінде

мектеп оқушысына сай психологиялық белгілер құрылатындығында емес. Олар тек мектепте оқу барысында қалыптасады.

Мектепке дейінгі балалық шақта бала дамуының қорытындысы тек осы белгілердің алғышарттары болып табылады. Олар баланың мектеп жағдайына бейімделуіне, жүйелі оқуға кірісуіне жеткілікті болуы қажет.

Мұндай алғышарттарға ең алдымен оқушы болғысы келу, маңызды іс-әрекетті орындау, оқығысы келу талап-тілегі жатады. Мұндай тілек мектепте дейінгі шақтың соңында көптеген балаларда болады. Ол даму дағдарысына байланысты. Бала өзінің мектепке дейінгі жағдайының оның жетілген мүмкіндіктеріне сәйкес еместігін сезіне бастайды. Үлкендердің өміріне бұлдыр, сағым тәрізді әдіспен – ойын түрінде араласу жалықтыра бастайды. Ол психологиялық жағынан ойыннан «өсіп кетеді» және мектеп оқушысы жағдайы ол үшін «есеюге» баспалдақ, ал мектептегі оқу – барлығы да құрметпен қарайтын жауапты іс.

Мектепке психологиялық дайындықтың маңызды жағы, жоғарыда айтылғандай баланың еркінің дамуының жеткілікті деңгейі. Өртүрлі балаларда бұл деңгей әр қилы болады.

Бұл балаларға өзінің тәртібін басқаруға мүмкіндік береді және 1-сыныпқа келгенде бала бірден жалпы іс-әрекетке кірісіп, мектеп және мұғалімдер қойған талаптар жүйесін қабылдауы үшін қажет.

Танымдық іс-әрекеттің еркіндігіне келетін болсақ, ол мектепке дейінгі ересек жаста қалыптасса да, бірақ мектепке түсу кезінде әлі де толық даму деңгейіне жетпейді.

Балаға ұзақ уақыт бойы тұрақты ырықты зейінді сақтау қиын, көлемі бойынша бірталай материалды жаттау, т.б. Бастауыш сыныпта оқыту балалардың осы ерекшеліктерін ескереді. Олардың танымдық іс-әрекетінің еркіндігіне қойылатын талаптар, оқу процесінің өзінде оны жетілдіру қалай орындалатынына қарай, бірте-бірте өседі.

Баланың мектепке даярлығының ақыл-ой дамуы саласында бірнеше өзара байланысты жағдайларды қамтиды. Бірінші сыныпқа түскен балаға айналадағы әлем туралы белгілі білім қоры қажет – заттар мен олардың қасиеттері туралы, өлі және тірі табиғат құбылыстары туралы, адамдар, олардың еңбектері және қоғамдық өмірдің басқа да құбылыстары туралы «жақсы деген немене, жаман деген немене», яғни әдептілік туралы және т.б. Бірақ бұл білімдердің қаншалықты көлемі емес, соншалықты олардың сапасы – мектеп жасына дейінгі шақта қалыптасқан түсінігінің дұрыстық, нақтылық және жинақтау деңгейі өте маңызды.

Мектепке психологиялық даярлықта дәстүрлі түрде «мектептік» болып саналатын арнайы білім мен дағдыны игеруі – сауаттылығы, санай білуі, арифметикалық есептер шығара алуы, ерекше орын алады.

Алайда бастауыш мектеп ешқандай арнайы дайындық алмаған балаларға арналған да, сауат ашу мен математикаға басынан бастап үйрете бастайды. Сондықтанда осыған сәйкес білім және дағдыларды баланы мектепке оқытуға даярлықтың міндетті құрамдас бөлігі деп есептеуге болмайды.

Сонымен қатар, 1-сыныпқа түскен балалардың анағұрлым көп бөлігі

оқи алады, ал санауды бәрі де біледі. Мектепке түскенге дейінгі сауат ашу және математика элементтерін меңгеруінің маңызы, баланы мектепте оқыту табыстылығы, басқа білім салаларында да осы меңгерудің өзінің сапасымен анықталады.

Дыбыстар туралы жалпы түсінік және оның мазмұндық жағынан айырмашылығы, заттардың сандық және сапалық қасиеттерін айыра алатын балалар оқытуда оң нәтиже берері даусыз. Баланың мектепте оқуына сан ұғымын және басқа да алғашқы математикалық ұғымдарды игеруі көмектесетіні еш күмәнкелтірмейді.

Оқу, санау, есеп шығару дағдыларына тоқталсақ, олардың пайдалылығы, қандай негізде құрылғанына, қаншалықты дұрыс қалыптасқанына байланысты.

Оқу дағдысы баланың мектепке даярлық деңгейін, тек қана егер ол фонематикалық есту және сөздің дыбыстың құрамын сезіну негізінде құрылып, ал оқудың өзі тұтас немесе буындап болса ғана көтереді.

Санау да дәл осы сияқты – егер ол математикалық қатынастарды, сан мәндерін түсінуге сүйенсе пайдалы, егер тек жай механикалық тұрғыда жаттап алған болса, пайдасыз, тіпті зиянды деуге болады.

Мектеп бағдарламасын меңгеруге дайындықта тек білім және дағдыны игеріп алуы емес, баланың танымдық қызығушылығы мен танымдық іс-әрекетінің даму деңгейінің де шешуші маңызы бар.

Егер баланы мектепте алатын білімнің мазмұны тартымды болмаса, сабақта танысқан жаңалық қызықтырмаса, жалпы мектепке, оқуға, оқушы жағдайына, оның құқықтары мен міндеттеріне деген оң көзқарас, тұрақты, табысты оқуды қамтамасыз етуге жеткіліксіз.

Сонымен бірге, танымдық белгілер ұзақ уақыт ішінде бірте-бірте құрылады, жиналады. Егер ол мектепке дейінгі жаста оны тәрбиелеуге жеткілікті көңіл бөлінбесе, мектепке түсісімен бірден пайда болмайды.

Бастауыш мектепте көптеген қиындықты көретін мектепке дейінгі шақтың соңында білім және дағдысы жеткіліксіз балалар емес, баланы қызықтыратын ойын немесе күнделікті жағдайға байланысты емес есепті шығаруға, ойлауға ықыласы және дағдысы жоқ балалар екендігін зерттеулер көрсеткен.

Мектепке дейінгі шақтың соңында балалардың қолы жеткен және бастауыш мектепте табысты оқуға жеткілікті танымдық іс-әрекеттің даму деңгейі, осы әрекетті еркін басқарудан басқа, бұрын айтылғандай баланың қабылдауы мен ойлауының белгілі бір сапаларын қамтиды.

Мектепке түскен бала, заттарды зерттей білуі, олардың әртүрлі қасиеттерін бөліп көрсете алуы керек. Оған жеткілікті түрде толық, анық және таңдамалы қабылдауды меңгеруі қажет. Өйткені бастауыш сыныпта оқу мұғалімнің жетекшілігімен балалардың әртүрлі материалдармен жұмыстар орындауына негізделген. Мұндай процестерде әлем туралы ғылыми түсініктер алуы үшін маңызы бар заттардың қасиеттерін ашып, бөліп алуы жүріп отырады.

Мектепке келген бірінші күннен бастап, бала заттың кеңістік белгілерін, кеңістік бағыттары туралы білімді ескермей орындауға

болмайтын нұсқаулар алады. Уақыттуралы түсінік және «уақытты сезу», оның қаншасы өткенін анықтай білу - оқушының сыныптағы ұйымдасқан жұмысының, тапсырманы мұғалімнің көрсеткен мерзімінде орындауының маңызды шарты. Мектепте оқу, білімді жүйелі меңгеру баланың ойлауына ерекше жоғары талаптар қояды. Бала айналадағы құбылыстардан ең маңыздысын бөліп ала білуі керек, оларды салыстыра білуі, ұқсастығы мен айырмашылығын көре білуі, дұрыс ойлай білуді үйренуі, құбылыстардың себебін таба білуі, қорытынды жасай алуы қажет. Сабақта ол мұғалімнің пікірін байқап, қадағалап отыруы және ізінше сәйкес қорытынды жасай білуі қажет. Егер балада құбылыстардың байланыстары мен қатыныстарын жалпыланған түрде анықтай алатын ойлау іс-әрекет қалыптасса, осылардың бәрі қамтамасыз етіледі. Алмұндай әрекеттер мектепке дейінгі шақта көбінесе бейнелі ойлаудың көрнекі-схемалық түрінде қалыптасады. Ойлаудың бұл түрлерінің жеткілікті дамуы, бала мектептегі оқуға көшкенде тек қана 1-сынып бағдарламасын табысты меңгеруіне ғана емес, оқушыға логикалық ойлаудың тәсілдерін игеруіне де септігін тигізеді. Жекелеген ұғымдар және логикалық ойлаудың тәсілдері, ұғымдарды меңгеруге және қолдануға негізделген ойлаудың логикалық түрлері мектепке дейінгі шақта меңгерілсе де, мектептегі оқудың алғышарты емес салдары болып табылады.

Баланың мектепке даярлығын анықтайтын психикалық дамуының тағы бір жағы оның тілінің дамуы – айналасындағыларға затты, суретті, оқиғаны байланыстыра, жүйелі, түсі- нікті түрде сипаттап бере алу, өз ойының желісін жеткізе білу, белгілі бір құбылысты, ережені түсіндіре алуы.

Қорыта айтқанда, мектепке психологиялық даярлық балаға сынып ұжымына енуге, ондағы өз орнын табуға, ортақ іс-әрекетке қосылуға көмектесетін оның тұлғалық сапаларын қамтиды. Бұлар: баланың басқа адамдармен қарым-қатынас жасаудағы меңгерген әдептілік ережелері, ойындарда және өзара іс-әрекеттердің басқа түрлерінде қалыптасатын өзінің құрбы-құрдастарымен өзара қарым-қатынас орнату және оны сақтап отыру.

Психологтың мектепалды тобындағы балалармен жүргізетін жұмысының мамұнына шолу жасайық. Мектеп психологы балалармен жүргізетін психологиялық қызмет көрсету жұмысын мектеп алды тобына қабылдау кезеңінен бастайды. 5-6 жастағы бала мектепке келер алдында оқуға, мектеп режимі бойынша жұмыс жасауға, бағдарламаны меңгеруге, сөзбен түсіндірген тапсырмаларды орындауға және мектепішілік қарым-қатынас жасауға дайын болуға тиіс. Тек сонда ғана мектепке келген бала бағдарлама ұсынып отырған білім мен іскерлікті меңгеруге шамасы келеді. Мектеп психологы балабақшадағы әріптестері мен бірге осы мәселені зерттеуі оның мектепке даярлық тобындағылармен жүргізетін жұмысының ең басты міндеті болып табылады. Сонымен қатар, баланың нәзік қимыл-әрекеттерінің үйлесімділігін, таным процестерінің даму деңгейін нақты бағалау мақсатының орны ерекше.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Жұмабекова Ф., Нұрғазиева Н., Жамалиева С. Психология (мектепке дейінгі кезең). Оқу құралы / Ф. Жұмабекова, Н. Нұрғазиева, С. Жамалиева. – Астана: Фолиант, 2015. – 288 бет.

2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Изд-во: Эксмо, 2005. – 512 с.

УДК 159.923.3

ПЕРФЕКЦИОНИЗМ В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИИ

Научный руководитель: Жуматова Н. Ж. PhD докторант, магистр психологии,
студент 2 курса, ОП 6B03103 – Психология

Ораз Султан

Международный Университет Астана,
Астана, Казахстан.

zh.nurshat1991@gmail.com

В последнее время появилось много исследований, направленных на изучение феномена перфекционизма. Слово «перфекционизм» пришло в европейские языки от латинского *perfectus*, что означает «абсолютное совершенство». Перфекционизм - это вера в то, что идеал может и должен быть достигнут; что несовершенный результат работы не имеет права на существование [1]. Перфекционизм - это также желание убрать все «лишнее», сделать «неровный» объект «ровным» или выровнять объекты в пространстве и/или относительно друг друга. Проблемой современной субкультуры психологии является перфекционизм и достижение совершенства, и в наши дни это превратилось в болезнь саморазвития. Конечно, мы должны развивать себя и достигать идеала, но это не должно доходить до патологической формы перфекционизма. Один из фактов из исследования Е.П. Ильина заключается в том, что перфекционизм чаще распространен в странах с рыночной экономикой, где высока конкуренция [2].

В науке частое появление перфекционизма написал Хамачек (1978), что невротический перфекционизм происходит из детского опыта взаимодействия с неодобряющими или непостоянно проявляющими одобрение родителями, чья любовь всегда условна и зависит от результатов деятельности ребенка. В первом случае ребенок стремится «стать совершенным не только для того, чтобы избежать неодобрения других, но для того, чтобы, наконец, принять самого себя через сверхчеловеческие усилия и грандиозные достижения». Во втором случае «человек приходит к пониманию – только хорошее выполнение деятельности делает его ценным».

Родители перфекциониста чрезмерно критичны, требовательны и, в целом, оказывают существенно меньше поддержки. Обобщая идеи Хамачека, Бернса и Холлендера, Блатт пишет: «Этим детям не удастся выработать концепцию «в меру хорошего результата». Результат выполнения

деятельности переоценивается в ущерб любви и близости. Ребенок вынужден оставаться «безошибочным», чтобы удовлетворить родительские ожидания и избежать критики. Маленький перфекционист продолжает сражаться в надежде завоевать родительское одобрение: «Если я еще постараюсь, если я стану совершенным, мои родители будут меня любить» [3].

Перфекционизм развивается с малых лет, но это часть развития перфекционизма основную часть появления берет Материнский перфекционизм. Формирование этой черты характера происходит как путем подражания, так и в результате завышенных требований родителя ко всем членам семьи. Выраженность перфекционизма дочерей прямо коррелирует с этим же показателем у матерей. У сыновей корреляция тоже существует, но менее однозначная.

Семейные дисфункции. Родители перфекционистов оказывают на них сильное давление, внушают тактику избегания неудач. Когда ребенок совершает ошибки, не достигает успеха, ему всячески выражается недовольство, демонстрируется отвержение. Это происходит до тех пор, пока не будет достигнут успех. Перфекционизм становится единственным способом получения родительской любви [4].

Как отмечает, Американский клинический психолог Холендер (Hollander, 1978) одним из первых дал определение перфекционизма как повседневной практики предъявления к себе требований более высокого качества выполнения деятельности, чем того требуют обстоятельства. Еще Бернс (Burns, 1980) определил перфекционизм как особую сеть когнаций, которая включает ожидания, интерпретации событий, оценки себя и других исходя из склонности устанавливать нереалистично высокие стандарты, стремиться к невозможным целям и определять собственную ценность исключительно в терминах достижений и продуктивности. Бернс сделал важное феноменологическое уточнение, добавив к картине перфекционизма когнитивный параметр - мышление в терминах [все или ничего], при котором допускаются только два варианта выполнения деятельности - полное соответствие высоким стандартам или полный крах. В последующих исследованиях к этим аспектам перфекционизма был добавлен параметр избирательной концентрации на настоящих и прошлых ошибках. Отмечалась также юность перфекционистов к генерализации стандартов во всех областях жизнедеятельности. Н. Г. Гараян в своем обзоре зарубежных работ по перфекционизму, первоначально в классических определениях включал данный конструкт один параметр - тенденцию личности устанавливать чрезмерно высокие стандарты и как следствие невозможность испытывать удовлетворение результатами [5].

В науке, существует семь патологических форм перфекционизма:

1. Эгоцентричный перфекционизм. Самоориентированный перфекционизм - это тот, в котором человек перфекционист сам с собой. В этом случае человек предъявляет к себе очень высокие требования и надеется успешно их удовлетворить. Перфекционисты по отношению к себе, как правило, очень самокритичны, если не могут достичь совершенства, которое они сами себе навязывают. В патологическом режиме стандарт совершенства

просто неприемлем, что, по сути, может привести к разочарованию. В любом случае, с точки зрения здоровья, это фантастический инструмент для максимальной производительности.

Последние исследования по этой теме указывают на то, что люди с таким перфекционизмом не навязывая эти требования другим, они, как правило, обладают такими чертами, как альтруизм, а также легкость в социальном взаимодействии и склонность к формированию сильных аффективных связей. Из всех форм перфекционизма это единственная, которая демонстрирует различия между полами. Женщины склонны быть более перфекционистами по отношению к себе, чем мужчины.

2. Социально предписанный перфекционизм. Социально предписанный перфекционизм - это перфекционизм, при котором человек пытается достичь очень высоких стандартов совершенства, но не потому, что он предъявляет эти требования к себе, а потому, что твердо уверен, что другие ожидают, что он будет идеальным. Это по-прежнему перфекционизм, ориентированный на себя, но в этом случае, в отличие от предыдущего, поиск совершенства возникает не по собственной инициативе, а из веры в то, что другие люди ожидают от него слишком много. И в мире, в котором наши движения все чаще анализируются, где конкуренция огромна и где с юных лет на нас возлагают большие надежды, эта форма перфекционизма встречается все чаще и чаще.

И это опасно, потому что в своем патологическом режиме (именно он, скорее всего, станет токсичным), это самый вредный вид перфекционизма для человека, который им страдает. И это связано не только с заниженной самооценкой, но и с проблемами тревожности очень часто. Людям с этим типом перфекционизма трудно найти способы справиться со стрессом и разочарованием из-за несоблюдения того, чего другие ожидают (или думают, что ожидают) от них.

3. Перфекционизм, ориентированный на других. Перфекционизм, ориентированный на других, это перфекционизм, при котором человек не является перфекционистом по отношению к самому себе (или да, мы уже сказали, что разные типы не являются исключительными), а скорее надеюсь, что другие идеальны. Они очень критично относятся к работе других и предъявляют к окружающим их требования, которые они не могут удовлетворить. Это люди, которые не стесняются критиковать других или высказывать свое неодобрение, когда что-то делается не идеально или не так, как они сделали бы это, поэтому они склонны мешать другим делать что-то. Такое отношение обычно является наиболее патологическим, поскольку заставляет нас занимать доминирующую позицию, которая вредна для окружающих нас людей.

Человеку с таким перфекционизмом необязательно применять правила, которые он разработал, но он ожидает, что окружающие его люди будут им следовать. А именно, навязывать другим методологию того, как думать или действовать, чтобы они достигли совершенства, требующие уровней качества, которые, будучи недостижимыми, вызывают у них разочарование и стресс. В своем здоровом режиме (чего трудно достичь) этот тип

перфекционизма связан с хорошими лидерскими качествами, поскольку он может улучшить работу группы. Но в своем патологическом виде он связан с тиранией.

4. Скрытый перфекционизм. Скрытый перфекционизм типичен для перфекционистов, которых сложно идентифицировать как таковых. Мы объясняемся. Скрытый перфекционист - это тот, кто имеет эгоистичные перфекционистские мысли, но их действия не являются действиями человека, желающего достичь этого совершенства. Внутренне они хотят быть идеальными, но внешне они проецируют то, что они конформисты.

5. Открытый перфекционизм. Открытый перфекционизм типичен для перфекционистов, ориентированных как на себя, так и на других, которые их очень легко идентифицировать как таковые. У них перфекционистские мысли, и их действия полностью им соответствуют. Вы проецируете на мир образ, который стремитесь к совершенству (вы не показываете соответствия) и / или ожидаете, что люди вокруг вас также достигнут этого.

6. Добродетельный перфекционизм. Добродетельный перфекционизм - это форма здорового перфекционизма. Человек-перфекционист, но с этой чертой как достоинством, он нашел баланс между стремлением быть своей лучшей версией и осознанием своих человеческих ограничений. Это здоровый перфекционизм это побуждает нас (это также можно применить к перфекционизму, ориентированному на других) упорно трудиться ради того, чего мы хотим, но при этом не расстраиваться и не терять самооценку перед лицом неудач. Мы все должны стремиться к этой форме перфекционизма.

7. Патологический перфекционизм. Патологический перфекционизм - это форма токсичного перфекционизма. Человек-перфекционист с этим «патологическим состоянием» установил (или навязывал другим) такие высокие стандарты совершенства, что их невозможно достичь. Когда мы требуем или требуем от других больше, чем мы можем или можем дать, мы сталкиваемся с патологическим перфекционизмом, который открывает двери для разочарования и потери самооценки. Мы все должны бежать от этой формы перфекционизма [6].

Перфекционизм в структуре саморегуляции личности проявляет себя как психологический ресурс, что раскрывает амбивалентную природу стремления к совершенству, отражающую как нормальные, так и патологические тенденции личности. К специфическим детерминантам перфекционизма, отличающим нормальный перфекционизм от патологического, относятся такие психологические ресурсы личности, как жизнестойкость, осмысленность жизни, чувство связности, субъективная оптимизм, психологическое благополучие, самоэффективность, ощущение счастья, удовлетворенность жизнью, самодетерминация, личностный динамизм, толерантность к неопределенности, каузальные ориентации, рефлексия, стиль саморегуляции, временная перспектива, контроль за действием и чувство одиночества.

К специфическим детерминантам перфекционизма, отличающим нормальный перфекционизм от патологического, относятся такие психологические ресурсы личности, как жизнестойкость, осмысленность

жизни, чувство связности, субъективная витальность, оптимизм, психологическое благополучие, само эффективность, ощущение счастья, удовлетворенность жизнью, само детерминация, личностный динамизм, толерантность к неопределенности, каузальные ориентации, рефлексия, стиль саморегуляции, временная перспектива, контроль за действием и чувство одиночества

Список использованных источников:

1. Евгений Павлович Ильин «Перфекционизм: как развить здоровый и победить невротический»
2. Ссылка на сайт: «перфекционизм» (психология) - википедия (wikipedia.org)
3. В. Воликов Московский научно-исследовательский институт психиатрии. 2012, т. 22, № 2
4. Ссылка на сайт: «перфекционизм и психические расстройства» (обзор зарубежных эмпирических исследований), (ai-news.ru)
5. Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. – СПб.: Питер, 2011. – 224 с.
6. Ссылка на сайт: «7 типов перфекционизма» (и их характеристики) Ellen Moore медицинский - 2023 (warbletoncouncil.org)

УКД 159.9

ДОФАМИН ПРИЧИНА СЛЕДСТВИЯ

Научный руководитель: Жуматова Н. Ж. PhD докторант, магистр психологии, студент 2 курса, ОП 6B03103 - Психология,
Оспанов Шынгыс Азаматулы,
Международный Университет Астана,
Астана, Казахстан.
zh.nurshat1991@gmail.com

Каждый, кто слышал об этом гормоне, имеет поверхностные представления или недостаточную информацию. В этой статье представление людей будет немного расширено и получит значительную глубину в этой теме. И поймут причины собственных действий и действий окружающих.

Дофамин это нейромедиатор, вырабатываемый в мозге человека и служащий элементом «системы вознаграждения» мозга. Его часто и неправильно называют гормоном радости, удовольствия.

Что о нем говорят в научной сфере? Нейробиологи начинают понимать мотивационную работу дофамина - распространенного нейротрансмиттера, отсутствие которого снижает двигательный контроль. Некоторые из самых последних результатов были сделаны группой из Медицинского института Говарда Хьюза в Сиэтле, чьи исследования

показывают, что, по крайней мере, у мышей, обучение с вознаграждением вполне возможно без дофамина. Такое понимание однажды может помочь всем, от учителей, мотивирующих своих учеников, до врачей, лечащих пациентов с болезнью Паркинсона, и консультантов, лечащих наркозависимость: настолько широк охват дофамина. Чтобы прийти к своему выводу, команда из Сиэтла использовала генетически измененных мышей с нокаутом, чтобы выявить влияние дофамина на слегка отличающиеся аспекты мотивационной системы: желание, симпатию и обучение. Используя технологию, чтобы фактически отключить выработку дофамина и посмотреть, что произойдет, они обнаружили, что мышам не нужен дофамин, чтобы связать поведение с вознаграждением или найти удовлетворение от вознаграждения. Исследование опубликовано в февральском выпуске Behavioral Neuroscience [1].

Кроме того, «разделение компонентов мотивации является популярным и важным подходом к пониманию мотивации в контексте зависимости», - говорит Марк Кристал, доктор философии, поведенческий нейробиолог из Университета Буффало Государственного университета Нью-Йорка. В этом случае психологи хотят знать, как подавить наркотическую мотивацию наркомана [2].

Со стороны трудно сказать, что больше всего побуждает животное искать награду: удовольствие от самой награды (грубо говоря, симпатия), удовлетворение от ее получения желание или приобретенная связь между поведением и наградой.

Хотение и симпатия - это то, что некоторые философы разума называют народными психологическими терминами, говорящими об организации разума

Дофамин и его негативная черта

С одной стороны, благодаря дофамину улучшаются концентрация внимания, мышление и настроение. С другой - после окончания его действия приходит чувство тревоги и грусти. Неудовлетворённость способствует тому, что человек снова и снова пытается воспроизвести ту ситуацию, которая ассоциируется с положительным опытом. Подобная зависимость может привести к ожирению, выгоранию, снижению продуктивности. И это далеко не полный список.

Химическая зависимость формируется тогда, когда естественная выработка дофамина нарушена и человек ощущает неудовлетворение своей жизнью. Появляется потребность употребить алкоголь, наркотик, никотин для очередного выброса дофамина и получения удовольствия.

В основе любой зависимости лежит так называемая «дофаминовая ловушка». Дофамин, один из основных нейромедиаторов мозга, влияет на большое количество нервных процессов и функций в организме. И мозг устроен так, что в ответ на постоянные всплески какого-либо нейромедиатора постепенно снижает чувствительность соответствующих рецепторов. Это происходит и с дофамином. Взлом происходит поэтапно, начиная с установления зависимости, когда наркотик завладевает системой вознаграждения мозга, и заканчивая неспособностью противостоять

соблазну. Все известные наркотики, вызывающие привыкание, повышают концентрацию дофамина в центрах удовольствия коры, а это, как считается, приводит к подкрепляющим эффектам, определяющим пристрастие к наркотику. Многие подобные наркотики высвобождают и другие химические соединения, опосредующие вознаграждение.

Поэтому, чтобы получить новые эмоции, человеку нужно всё больше и больше времени проводить с источниками удовольствий (гаджеты, еда). Это приводит к тому, что его перестают радовать простые вещи: общение, поход с друзьями на природу, занятия спортом, здоровая еда.

Сладости, фастфуд, алкогольные напитки и кофе - самые известные источники дофамина, которые быстро формируют зависимость. Сахар - ещё один мощный стимулятор, который активирует те же мозговые центры, что и кокаин, амфетамин и другие наркотические вещества.

Впоследствии человек начинает получать много удовольствия от употребления вещей, которые вырабатывают большое количество дофамина. Мозг начинает иметь к нему толерантность. Что ведет к тому, чтобы увеличить количество употребляемого вещества. Это может привести к негативным последствиям и нанести огромный урон будущему человека его ментальному здоровью или физическому, а, в крайнем случае, к летальному исходу.

Одно из худших вещей касаясь зависимости. Если человек прекратит употребление вещества, которое вызывает зависимость. Его зависимость может вернуться через: дни, недели, месяцы, годы. Воспоминания о приятных ощущениях от его приема и связанных с ним стимулах, по сути, сохраняются на всю жизнь. Встретившись с этими стимулами - увидев вещество, почувствовав его запах, пройдя по улице, где раньше его покупал, или наткнувшись на людей, которые тоже его принимали, - человек может испытать сильнейшую потребность принять вещества снова.

Как ходит мнение в обществе «Бывших наркоманов не бывает». Но в одном из самых интересных исследований зависимости социолог Университета Вашингтона в Сент-Луисе. Ли Робинс изучал ветеранов Вьетнамской войны, которые приобрели зависимость от высококачественного героина во время службы. Удивительно, что в большинстве своем они сумели побороть зависимость после возвращения в США: дома не было ни одного из тех стимулов, которые подталкивали их к употреблению героина во Вьетнаме [3].

Следующий и не менее утешающий фактор заинтересованность людей, которые имеют большое влияние и связи. Которым выгодно чтоб в обществе были люди с зависимостью от их товаров. Они разными и самыми извращенными способами хотят навязать свои товары. Сюда входит реклама, спонсируемые исследования о незначительном вреде их продукции, телевизионные передачи, и самое влиятельное через современную культуру. Так же они используют науку для усилителей вкуса, для привлечения рецептаров и потребность от их продукции. Они тратят миллионы долларов на изучения новых способов агрессивной продажи. Обычный обыватель не сможет и приблизительно понять масштаб индустрии и каких люди за ней

стоят. Их не интересует будущее их потребителей, им важна лишь выгода. Как изрекался Аль-Капоне «Ничего личного, это просто бизнес».

Как на дофамин реагируют другие организмы? Одно из направлений исследований зависимости связано с экспериментами на животных, что, судя по всему, предугадывал еще Дарвин. Поскольку у многих животных есть сходная с человеческой дофаминовая система, ученые могут исследовать пристрастия и зависимости на обезьянах, крысах и даже мухах. Животные модели позволили нам многое изменить в современной медицине, но особенно они помогли в исследовании зависимостей.

Животные быстро впадают в зависимость от наркотиков, и в их мозге происходят физиологические и анатомические перемены, подобные человеческим. У зависимых животных мозг тоже перестает активизироваться в тех областях, которые связаны с системой вознаграждения. Более того, одни и те же факторы повышают вероятность развития зависимости у животных и у людей. Так, мы знаем, что хронический стресс делает крыс и людей более подверженными наркомании, поскольку наркотики способны временно ослаблять некоторые физиологические и эмоциональные последствия стресса. Мы также знаем, что крысы в случае свободного выбора предпочитают те же самые виды наркотиков, что и люди, и в результате становятся зависимыми от них. Кроме того, если не ограничивать им доступ к сильнодействующим наркотикам, например кокаину или героину, животные, в конце концов гибнут от передозировки.

Ученые из лаборатории Вашингтонского университета изменили ген мышей из-за которого их норма дофамина был снижен ниже нормы. Это не мешало им нормально функционировать, но в случае если этот стимул будет на другой как кофеин, который использовался в этом эксперименте. Ученые не смогли полностью убедиться в размере роли дофамина в роли стимула жизни организмов. Они исследовали мышей, у которых уровень дофамина намного ниже чем у людей. При исследовании людей нюансов будет намного больше, чем у мышей или других животных. Это могут прокомментировать сами ученые.

Иногда, кажется, что правильный ответ на вопрос «что делает дофамин? в основном для того, чтобы «сбить с толку нейробиологов говорит Берридж.

Хорвиц добавляет, что нельзя точно сказать как именно дофамин влияет на мотивацию и желание человека. Исследователи из Сиетла хотели показать, что дофамин является нейронной цепью для мобилизации энергии для достижения определенной цепи. По крайней мере она может сопровождаться тем, что называется желанием.

Но маловероятно, что конкретный нейротрансмиттер будет точно соответствовать определенной психологической конструкции, такой как желание - или симпатия, если уж на, то пошло. Пальмитер соглашается, говоря, что крайне трудно транслировать результаты мышей на человека.

Чувствительность дофаминовых рецепторов у мышей намного ниже чем у людей. Однако ведущий автор Шивон Робинсон добавляет что хорошим заменителем может стать кофеин в качестве замены на леводопы,

во время поведенческой терапии пациентов с болезнью Паркинсона. Они смогут выступать, когда будут принимать леводопы. Пальмитер добавляет, что также сложно перевести то количество дофамина на обыденную жизнь человека с такими низкими показателями. Ясно, что необходимы исследования, чтобы более полно понять эти результаты и начать думать о последствиях рецидивирующего приема наркотиков, который, как считается, является результатом чрезмерной, а не недостаточной активности дофаминовой системы, отмечают исследователи в этой области.

Болезни связанные с дофамином Шведский фармаколог и нейробиолог Арвид Карлссон получил Нобелевскую премию в 2000 году за исследование дофамина, показав его важность для работы мозга. Он помог показать, что нейротрансмиттер активно участвует в двигательной системе. Когда мозг не вырабатывает достаточное количество дофамина, это может привести к болезни Паркинсона. Основным средством лечения болезни Паркинсона является препарат под названием L-дофа, который стимулирует выработку дофамина. Дофамин также связан с шизофренией и СДВГ, Системы мозга, лежащие в основе этих состояний (а также расстройства, связанного со злоупотреблением психоактивными веществами), сложны. Активность дофаминовой системы зависит от состояния дофаминовых рецепторов, и у людей с такими состояниями это химическое вещество взаимодействует с другими факторами способами, которые еще предстоит объяснить [4].

Какова роль нейромедиатора. Вследствие всего перечисленного можно описать картину. Что дофамин играет значительную роль в жизнь людей и на жизнь большинства существ. Оно может влиять на человеческую мотивацию к действию. Из этого формируется желание действовать, что вследствие касается всех сфер жизни. Ведь благодаря этому гормону мы заинтересованы в: выживании, питании, размножении, поисках, достижениях и т.д. Что если у человека выработка дофамина работает не правильно? В случае если его будет не хватать то у человека возникнут проблемы с получением удовольствия от жизни, он станет раздражительным и агрессивным его когнитивные способности ухудшиться, а его чрезмерный избыток может привести к тревожности, беспокойствам, ухудшением внимания. Также стоит учесть, что уровень дофамина не может быть всегда одного уровня, он имеет активный подъем и сильный спад. И если он будет не естественно высоким или низким, то это может привести к негативным последствиям. Если человек будет принимать психотропные вещества или чрезмерное количество определенных веществ, которые повышают дофамин (как глюкозы) то его чувствительность к дофамину снизиться это не позволит наслаждаться обычными вещами как прогулка, проведение времени на прогулке или с друзьями. Это может привести к депрессии и многим другим болезням связанные с психикой. Теперь является понятным, что при неправильной работе гормона можно понять, что она в первую очередь наносит сильный урон по психологическому здоровью. Для правильной работе следует избавиться от вредных привычек чаще выходить на прогулки желательно в солнечные дни, социализироваться, заняться физическим здоровьем, пробовать что-то новое и необычное.

Список использованных источников:

1. Ссылка на сайт: <https://www.hhmi.org/news/without-dopamine-neurons-continue-fire-normally>.
2. Ссылка на сайт: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12873239/>.
3. Ссылка на сайт: https://ru.wikibrief.org/wiki/Arvid_Carlsson.
4. Книга - Дофамин: самый нужный гормон. Как молекула управляет человеком. 2019г.

УДК 159.962.7

ВОЗМОЖНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ АУТОГЕННОЙ ТРЕНИРОВКИ В СОСТЯНИИ ТРЕВОЖНОСТИ И СТРЕССА

Научный руководитель: Бекова Ж. К. к. пс. н., доцент

Студент 2 курса, ОП 6В03103 – Психология,

Палагута Анна Сергеевна,

Международный Университет Астана,

Астана, Казахстан.

Palagytaanna69@gmail.com

В обществе 21 века жизнь и деятельность человека занимают особо важную роль. Они постоянно находятся под неблагоприятным воздействием социальных и профессиональных условий. Эти условия могут привести к возникновению и развитию сильных негативных эмоций, перенапряжению психических и физических функций, а также снижению мотивации и развитию психосоматических расстройств. Тревожность и стресс, в последнее время, стали одной из актуальных проблем. Они занимают особое место среди негативных переживаний человека.

Для начала нужно дать определение стрессу и тревоге. С точки зрения эволюции животного мира постоянный психологический стресс — это недавнее изобретение, и он главным образом характерен для людей и других социальных приматов. Слово «стресс» в переводе с английского означает «напряжение, нагрузка». Такой термин ввёл в науку Уолтер Кэннон, который в 1926 году изучал универсальные психофизиологические реакции «бей, беги или замри». Но глубокими исследованиями этой темы мы обязаны Гансу Селье. Он рассматривал стресс как комплексный адаптационный механизм. В свою очередь, когда мы входим в психологический «штопор» и активируем реакцию на стресс безо всяких причин или по поводу того, на что никак не можем повлиять, мы называем ее «тревогой», «неврозом», «паранойей» или «неадекватной агрессией». Впервые тревожность была описана Зигмундом Фрейдом. Тревога, по Фрейду, является функцией «Эго» и предупреждает «Эго» о надвигающейся опасности, угрозе, помогая личности реагировать в подобных ситуациях безопасным, адаптивным, способом.

В книге Роберта Сапольски «Почему у зебр не бывает инфаркта» очень хорошо описан стресс и реакции нашего организма на него: «Один из признаков острой реакции на стресс — быстрое высвобождение энергии из мест ее хранения и прекращение ее дальнейшего накопления.»

В своей обыденной жизни мы часто интуитивно используем выработанные самостоятельно на своем опыте наборы приемов, позволяющих нам справиться с тревожностью, побыстрее войти в рабочий ритм или максимально расслабиться и отдохнуть. К одному из таких наиболее простых методов психологической саморегуляции относится Аутогенная тренировка (АТ) Иоганна Шульца. Не случайно данный метод был чуть ли не единственной официально признанной формой психотерапии в СССР.

Аутогенная тренировка (от др. греч. «ауто»- сам, «генос»- происхождение) это один из методов психотерапии. Её предложил Иоганн Шульц в 1932 году. В основе аутогенной тренировки лежит использование самовнушений для улучшения психофизического состояния организма. Или, если говорить научным языком - самокодирование психики, которая была нарушена в результате стрессов. В 1932 г. появилась фундаментальная работа Шульца «Аутогенная тренировка — концентративное саморасслабление» (18-е издание)

Двумя главными источниками АТ являются гипноз и индийская йога. В начале XX века Шульц проводил свою практику, в известной клинике гипноза, в Бреслау. Там он всерьез заинтересовался психосоматикой - направлением медицины, изучающим влияние психологических факторов на появление и протекание телесных заболеваний. В центре его внимания находились работы нейрофизиолога Оскара Фогта. В исследованиях, который проводил Фогт, была одна особенность - некоторые пациенты были способны самостоятельно, без помощи гипнотизера, погружаться в гипнотическое состояние. Это явление Фогт назвал «самогипнозом». Вторым источником АТ является индийская йога - система физической и духовной практики, основанная на идее единства тела и сознания (души). Йога позволяет воздействовать на работу различных систем организма с помощью концентрации внимания, гимнастических и дыхательных упражнений. Шульц всерьез занялся йогой и даже ездил с этой целью в Индию. Сопоставляя ощущения, возникающие после практики йоги и сеансов гипноза, он заметил их схожесть. После нескольких лет экспериментов, объединив свои знания в области гипноза и йоги, Шульц создал собственный метод саморегуляции - аутогенную тренировку [1].

Очень важно запомнить, что Аутогенная тренировка - это не гипноз. Хотя состояние во время АТ и похоже на гипнотическое, оно отличается тем, что во время сеанса, человек не теряет связь с внешним миром и находится в сознании.

В своё время, аутогенная тренировка не произвела большой фурор. Но в последние 30 лет она получила широкое распространение, руководства по ней (20-е издание) переведены на английский, французский, исландский, итальянский, норвежский, португальский, испанский и чешский языки.

Признание этого метода как одного из главных способов психотерапевтического воздействия привело к его включению в 1981 г. в программу постдипломного образования врачей в ФРГ. Согласно этой программе, для получения квалификации психотерапевта требуется представить доказательства знания и собственного опыта применения аутогенной тренировки, равно как и психоанализа.

В настоящее время существует несколько десятков различных модификаций аутогенной тренировки, отличия которых, как правило, связаны со спецификой деятельности специалистов, применительно к которым они разрабатывались. В Казахстане же данный метод развит не слишком сильно. Психотерапевтический центр доктора Хлыновского В.М. в городе Алматы оказывает услуги аутогенной тренировки. АТ нашла своё место в данном центре как один из основных способов борьбы с зависимостями (лечение алкоголизма, наркомании, никотинизма, лудомании (зависимость от азартных игр), токсикомании и т.д.). Елена Любич, психолог (Алматы), специалист в области семейных взаимоотношений. Основатель Школы психологии «Гармония». Так же использует АТ в своей практике.

Конечно, нельзя голословно говорить о том, что аутогенные тренировки помогают абсолютно всем, но, если посмотреть на результаты исследований, которые проводят авторы в своих статьях, можно сделать определённые выводы об эффективности тренировки.

Например, Айвазян Т.А., Зайцев В.П. в своей статье «Аутогенная тренировка в психокоррекции пациентов с хроническими соматическими заболеваниями: эффективность и ее предикторы», пришли к выводу, что: «Позитивное влияние АТ на психологический статус пациентов с ХСЗ (хроническими соматическими заболеваниями) происходит в основном за счет уменьшения тревожности, напряженности, фиксации внимания на негативных ощущениях, чувствительности к стрессовым воздействиям, а также из-за повышения активности и настроения больных. Действие А.Т. неспецифично, т. е. ее эффективность не различается у пациентов с различными ХСЗ. Применение А.Т. позволяет не только улучшить психологический статус пациентов, но и позитивно влияет на основные проявления заболевания. Так, снижение уровня артериального давления у пациентов с гипертонической болезнью было взаимосвязано со снижением уровня тревоги, а уменьшение выраженности болевого синдрома у лиц с неспецифическим сальпингоофоритом, остеохондрозом позвоночника и синдромом раздраженного кишечника — с повышением психологической стрессоустойчивости, активности, настроения и снижением уровня тревоги и напряженности...» [2].

Первыми, кто обратил внимание на проблему стресса были США. В конце прошлого столетия в Америке была обнародована статистика, которая показала, как сильно стресс влияет на американское общество:

- Стресс является причиной 80% заболеваний. У 90% людей, страдающих хронической диареей (колитами), отсутствует органическое происхождение данной болезни – ее вызывает стресс.

- Сердечные приступы и различные кардиологические заболевания, в возникновении которых основную роль играет стресс, являются причиной 50% всех смертей в США.
- Более 40 млн американских жителей страдают от головных болей и около 10 млн от мигреней, вызванных стрессом.
- Бессонница - проблема для 30 млн американцев, подвергающихся стрессам [4].

Общая картина, которую показало исследование Kursiv Research, внушает осторожный оптимизм. 60% казахстанцев ни разу за последние три месяца не попадали в стрессовую ситуацию. Для сравнения, в России, согласно опросу, проведенному Всероссийским центром общественного мнения в июле этого года, хорошей стрессоустойчивостью может похвастаться менее половины граждан. Однако около 25%, или каждый четвертый житель Казахстана, сталкивался с такими ситуациями довольно часто, несколько раз в месяц и больше. Центр социологических исследований Kursiv Research провел опрос среди казахстанцев для того, чтобы понять, какие причины чаще всего заставляют их нервничать [5].



Разработанная Шульцом аутогенная тренировка может отлично помочь успокоиться и вернуть себе возможность трезво мыслить, вне зависимости от причины вашего стресса и тревоги. Она состоит из шести стандартных упражнений.

Глаза во время практики рекомендуется закрыть, а для лучшего удобства подходят три основные позы:

1. Лежа на спине.
2. Сидя на стуле.
3. Сидя в кресле.

Опытные практикующие для достижения более глубокой концентрации могут использовать сидячие асаны хатха-йоги (например, позу лотоса) [1].

Первое и наиболее простое упражнение преследует элементарную цель расслабить своё тело. Оно подходит для всех людей начиная со старшего школьного возраста, чьи базовые навыки мыслительных процессов достаточно развиты. Для этого нужно повторять следующие фразы:

1. Я спокоен(а)... моя правая рука тяжелая... Продолжительность 30-40 секунд. Повторять в течение нескольких дней.

2. Я спокоен... моя правая рука тяжелая... Я спокоен... моя левая рука тяжелая... мои руки тяжелые...

Продолжительность 30-40 секунд. Повторять в течение 2-3 дней.

3. Я спокоен... моя правая рука тяжелая... Я спокоен... моя левая рука тяжелая... Я спокоен... моя левая нога тяжелая... моя правая нога тяжелая...

Продолжительность 30-40 секунд. Повторять 2-3 дня.

4. Я спокоен... моя левая нога тяжелая... Я спокоен... моя правая нога тяжелая... Продолжительность 30-40 секунд. Повторять 2-3 дня.

5. Я спокоен... моя правая нога тяжелая... Я спокоен... моя левая нога тяжелая... Мои ноги тяжелые...

Продолжительность 60 секунд. Повторять 4-5 дней.

6. Я спокоен... моя правая нога тяжелая... Я спокоен... моя левая нога тяжелая... Мои ноги тяжелые... Я спокоен... моя правая рука тяжелая... Я спокоен... моя левая рука тяжелая... Мои руки тяжелые... Мое тело тяжелое...

Продолжительность 60 секунд. Повторять в течение 4-5 дней.

Цель второго стандартного упражнения состоит в увеличении степени расслабления и в расширении периферических кровеносных сосудов. Известно, что при повышении температуры происходит расширение периферических кровеносных сосудов. Это может быть достигнуто с помощью внушенного себе представления о согревании тела.

Цель третьего упражнения состоит в выравнивании ритма сердца и успокоении сердечной деятельности. В положении лежа практикующий помещает свою правую руку на область сердца и мысленно произносит следующую аутосуггестивную фразу:

Я спокоен... мои руки и ноги тяжелые... мои руки и ноги теплые... мое сердце бьется спокойно и ритмично...

Продолжительность 90-100 секунд. Повторять в течение 10-12 дней.

Четвертое стандартное упражнение делает своим объектом процесс дыхания.

Целью пятого является достижение эффекта согревания в брюшной области, которая приводит к успокоению деятельности центральной нервной системы [3].

Выполняя тренировки нужно запомнить два основных правила:

1. Никакого насилия над собой, все должно происходить само собой, при отсутствии внутренних конфликтов. Заставлять себя – это всегда напряжение, а наша задача – расслабление.

2. Выполнять упражнения нужно на фоне физического и психологического комфорта.

К сожалению, почти все руководства по Аутогенные тренировки заканчиваются на описании только этих шести упражнений. Сам же курс гораздо больше и совершенно не сравним с шестью упражнениями. Зная принципы создания АТ, каждый человек способен построить индивидуальный вариант аутотренинга под свою конкретную ситуацию. Психосоматическое здоровье человека зависит от адекватного удовлетворения его потребностей, а оно (удовлетворение) в свою очередь —

от сформированной иерархии потребностей. На мой взгляд самое интересное это способ составления «слов и предложений». Он заключается на выход на сознательное управление собственными психическими проявлениями.

Как говорил Шульц: «Кто овладел аутотренингом, тот становится в результате постоянных тренировок уравновешенным». Творческое использование аутогенных тренировок на практике не имеет границ. Кроме эффективного воздействия на борьбу с тревожностью и стрессом АТ используют для коррекции при эмоциональном выгорании, для борьбы с депрессией, укреплении психического здоровья, борьбы со страхами и многого другого.

Список использованных источников:

1. Эмоции в жизни - «Больше, чем спокойствие. Основы аутогенной тренировки.» Черемисин Вячеслав 17 октября 2016г С. 1-6 <https://www.b17.ru/article/at/>
2. Айвазян Т.А., Зайцев В.П. Аутогенная тренировка в психокоррекции пациентов с хроническими соматическими заболеваниями: эффективность и ее предикторы. Вопросы курортологии, физиотерапии и лечебной физической культуры. 2018;95(3):11-15
3. Корень Юлия Владимировна «Техники аутогенной тренировки» 2011г С. 8-11 <https://infourok.ru/soobshenie-po-psihologii-tehniki-autogennoj-trenirovki-6401959.html>
4. Social Stress Clinic – «Статистика стресса» С. 1 -2 2003-2020 <http://www.infoecology.ru/disorders/1/>
5. Исследование Центром социологических исследований Kursiv Research - Казахстанцы назвали основные источники стресса 18 августа 2022 год <https://kz.kursiv.media/2022-08-18/rabota-i-blagosostoyanie-kazahstancy-nazvali-osnovnye-istochniki-stressa/>

УДК 376

Тьюторское сопровождение одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья

Научный руководитель: Корнилова Лариса Алексеевна, к.п.н.
магистрант 1 курса, ОП 6В03103 – Психология,
института истории, международных отношений и социальных технологий -
Педагогика поддержки одаренных
Сечина Анастасия Алексеевна
Волгоградский государственный университет,
Волгоград, РФ.
kornilova@volsu.ru

На современном этапе развития общества на образовательный процесс, включающий в себя организацию работы с одарённым ребёнком с

ограниченными возможностями здоровья, накладывается необходимость становления и внедрения в него инклюзивного образования, которое определяет каждого ученика особенной и уникальной личностью, обладающей своими способностями, интересами и потребностями. Инклюзивное образование предполагает индивидуальный подход к каждому обучающемуся с использованием различных средств, форм, технологий и методов, основная цель которых будет заключаться в учете данной индивидуальности и последующем формировании личности с присущей ей самостоятельностью, инициативностью, активностью, готовностью к сотрудничеству и организации любой деятельности вне зависимости от состояния здоровья.

От одаренного ребенка с ограниченными возможностями здоровья наравне с другими одаренными детьми требуется умение быстро привыкать и приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям жизни и обучения, к усвоению большого объема информации, что значительно усложняется особенностями его жизнедеятельности. Ответственность за его адаптацию и развитие его способностей в череде непрерывных изменений возлагается на семью, школу и учителей, но особая роль отводится именно институту тьюторства, призванному помочь [1].

Тьюторство представляется деятельностью по осуществлению высококвалифицированной поддержки одаренного ребенка с ОВЗ, его сопровождению на всех сопутствующих жизненных этапах. Оно является особо сконструированным взаимодействием, в процессе которого обучающийся будет осуществлять действие, а педагог создавать соответствующие условия по осмыслению и осуществлению заданного действия. Сам тьютор становится для ребенка оберегающим и заботящимся наставником, предоставляет ему помощь в привыкании к новым, благоприятно созданным условиям образовательного пространства через мотивацию на обучение и развитие. Важно понимать, что тьютор стимулирует ребенка на принятие правильного решения и выбора, на эффективность и стремление в преодолении возникающих проблем, а не решает их за него.

Тьюторское сопровождение невозможно без сопутствующих ему коррекции, анализа промежуточных и итоговых результатов, мониторинга, без базиса в лице теоретических и практических знаний в таких областях, как педагогика, социология, история и возрастная психология. Если все вышеуказанное будет представлено постоянно взаимодействующей динамикой, то получится достичь главной цели — успешно включить ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду и поспособствовать успешному развитию его одаренных способностей.

Тьюторская деятельность, основанная на принципах гуманизма, адресности, системности и целостности, заключается в [5]:

1. предупредительных действиях, снижающих риски нахождения одаренного ребенка с ОВЗ в образовательном учреждении;

2. в проведении консультаций, обеспечивающих его информацией о технических средствах обучения, методиках специального обучения и специальных учебных материалов;

3. в совершенствовании условий нахождения и обучения интегрированного в среду образовательного учреждения ребёнка;

4. в создании особой учебной программы и особой организации учебного процесса, удовлетворяющих и адаптированных под образовательные способности ребенка.

Эффективность тьюторского сопровождения одаренного ребенка с ограниченными возможностями здоровья зависит от соблюдения ряда значимых условий. Тьютор должен четко понимать содержание, специфику и особенности инклюзивного образования, особенности психологического и физического развития ребенка с ОВЗ, обладать навыками общения и коммуникации (а именно ясно выражать свои мысли) умением анализировать выстраивающееся с его помощью межличностное взаимодействие между ребенком и его как ближайшим окружением, так и социальным окружением в целом, предотвращать и разрешать назревающие конфликты. Благодаря организаторским способностям, способам педагогического воздействия, аналитическому уму, навыкам анализа и синтеза, от тьютора зависит то, как будет осуществляться намеченная деятельность, как будут контактировать все участники образовательного процесса, будут ли поддерживаться их интересы и благоприятно развиваться их одаренность [3].

Огромное значение имеет взаимодействие тьютора и родителей одаренного ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Тьютору необходимо сформировать у родителей адекватное отношение к своему ребенку, готовность к сотрудничеству, оказывать им эмоциональную поддержку, содействовать в получении полноценной информации, касательно состояния и прогнозов развития способностей ребенка, совместно отслеживать положительную или отрицательную динамику в его деятельности.

Для того, чтобы одаренность ребенка с ОВЗ развивалась по благоприятному для всех участников образовательной среды маршруту, тьютору необходимо [4]:

1. определить перспективы усвоения ребенком образовательной программы;

2. на основании полученных результатов выявить цели и задачи по оказанию помощи ребенку в освоении образовательной программы;

3. проанализировать образовательную программу с целью выявления важных и обязательных для усвоения ребенком аспектов;

4. разработать индивидуальную образовательную карту, содержащую в себе инструкцию по достижению поставленных целей и задач;

5. проводить беседы и консультации с ребенком, если они необходимы;

6. регулярно наблюдать за развитием одаренных способностей ребенка, включать его в различные активности (игры, индивидуальные и групповые тьюториалы, события, тренинги), оказывать помощь в адаптации общения со сверстниками;

7. фиксировать промежуточные результаты, постепенно прививать ребенка к самостоятельности его участия в образовательном процессе.

Основная форма фиксации результатов тьютора — дневник. В нем он отражает учебную и социальную жизнь ребенка, собственную деятельность, а также деятельность учителей и родителей; отслеживаются формы сопровождения, усваивание материала, применяемые средства и технологии, эмоциональные проблемы и конфликты ребенка, его взаимодействие с иными специалистами [2]. Благодаря ведению дневника, можно проследить динамику освоения ребенком с ограниченными возможностями здоровья образовательной программы, успешность его адаптации в стенах образовательного учреждения, рост и совершенствование его одарённых способностей.

Таким образом, можно сделать вывод, что тьюторское сопровождение является ключом к результативному и благоприятному включению одаренного ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду и стимулом к его удачному развитию. Оно способствует организации индивидуальной, профилактической и подготовительной работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности, позволяет избежать негативных последствий в лице снижения их способностей и личностных социальных проявлений, а также помогает добиться успеха в получении соответствующих навыков и результатов, преодолеть проблемы с объемом и содержанием получаемого материала, общением со сверстниками, адаптацией в социальную реальность.

Список использованных источников:

1. Горобец, Д.В. Особенности тьюторского сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Д.В. Горобец. — Текст: электронный // Гуманитарные науки. — 2022 — №2 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-tyutorskogo-soprovozhdeniya-obuchayushchih-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 21.03.2023).

2. Дарымова, Н.В. Внедрение передовых технологий, методик работы с детьми с ограниченными возможностями и их родителями / Н.В. Дарымова. — Социальная работа. — 2014 — №9. Текст: непосредственный.

3. Ковалева, Т.М. Открытые образовательные технологии как ресурс тьюторской деятельности в современном образовании / Тьюторское сопровождение и открытые образовательные технологии: сборник статей / Т.М. Ковалева. — М.: МИОО, — 2008. Текст: непосредственный.

4. Пилипчевская, Н.В. Тьюторская деятельность: теория и практика: учеб.-метод. пособие для студентов-тьюторов и педагогов высш. шк. / Н.В. Пилипчевская. — Красноярск: Красноярск. гос. пед. ун-т им. — 2009. Текст: непосредственный.

5. Пилипчевская, Н.В. Тьюторское сопровождение адаптации студентов к учебно-воспитательному процессу педагогического вуза: дис. ... канд. пед. Наук / Н.В. Пилипчевская. — ГОУВПО «Красноярский государственный

ӘОЖ372.2

АҚЫЛ-ОЙ ТЕЖЕЛУІ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ - ПЕДАГОГИКАЛЫҚ СИПАТТАМАСЫ

Ғылыми жетекші: Ауренова М.Д., пс.ғ.к., қауымдастық профессоры
7М01901- Дефектология ББ, 2 курс магистранты,

Смағұлова Ә.Е.

С. Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті,
Өскемен, Қазақстан.

aigerimka1205@mail.ru

Арнайы психология психиканың ерекшеліктері мен сақталған аспектілерін, атап айтқанда, деменциясы бар және қалыпты дамуы бар балалардың психикалық дамуының жалпы заңдылықтарын ескере отырып, психикалық дамуы тежелген балалардың психикалық белсенділігінің қалыптасуы мен даму ерекшеліктерін одан әрі зерттеу маңызды деп санайды.

Ақыл-ой тежелуі бар балалардағы ұғымдарды меңгеру процесінің психологиялық-педагогикалық шарттарын зерттеудің өзектілігі психикалық процестердің бірі ретінде осы балалардың жалпы интеллектуалды дамуында да, олардың әлеуметтік бейімделуінде де ойлаудың жетекші рөлімен анықталады. Бұзылу құрылымының әртүрлі нұсқалары бар оқушылардағы ойлау процестерінің психологиялық заңдылықтарын зерттеу олардың ақыл-ой белсенділігін қалыптастыру үшін психологиялық-педагогикалық жағдайлар жасауға сараланған көзқараспен қарауға мүмкіндік береді.

«Психикалық дамудың тежелуі» ұғымы жалпы психиканың уақытша артта қалу синдромдарын немесе оның жеке функцияларын (қозғалтқыш, сенсорлық, сөйлеу, эмоционалды-ерікті), генотипте кодталған организмнің қасиеттерін іске асырудың баяу қарқынын білдіреді [1, б.162].

Ең көп таралған анықтаманы В. В. Лебединский берген, ол психикалық дамудағы тежелу танымдық және эмоционалды салалардың қалыптасу қарқынын, олардың ерте жаста уақытша бекітілуін бәсеңдететінін айтады [2, б.44].

Даму қарқынында бұзылуы бар балаларды зерттеудегі екінші кезең зерттеушілердің олигофренияның шеңберін тарылту ниетімен тығыз байланысты болды. 1966 жылы М.С. Певзнер мектептегі сәтсіздік жағдайында инфантилизмнің бірқатар клиникалық нұсқаларын сипаттады. Сондай-ақ дамудың тежелуінің әртүрлі формаларының этиопатогенез проблемалары қарастырылды, олардың арасында орталық жүйке жүйесінің органикалық зақымдануының қалдық құбылыстарының рөліне ерекше назар аударылды [3, б.25].

Осы кезден бастап Кеңес дефектологиясында балалардағы дамудың нақты бұзылуы ретінде ақыл-ой кемістігін жан-жақты зерттеу басталды. КДҚ бар балалар туралы клиникалық деректерді жалпылау және олармен түзету жұмыстарын ұйымдастыру бойынша жалпы ұсыныстарды алғаш рет Т.А. Власова мен М. С. Певзнер берді [4, б.51].

Психикалық дамуында тежелуі бар балалар клиникалық әлсіз белгілерге қарамастан, көбінесе еленбейді немесе айтарлықтай полиморфизммен сипатталады, бірқатар сипаттамалық белгілерге ие - мінез-құлықтың күрделі формаларының жетілмегендігі, шаршау, зорығу, оқу үлгерімінің төмендеуі аясында мақсатты белсенділіктің болмауы, бұл бұқаралық мектептегі тұрақты сәтсіздіктің себебі болып табылады. Көптеген жағдайларда бұл белгілердің жетекші патогенетикалық негізі орталық жүйке жүйесінің органикалық аурулары болып табылады [5, б.23]. «Жүйке жүйесінің перинаталды және перинаталды зақымданулары арасында мидың минималды дисфункциясы ерекше рөл атқарады, ол 21% құрайды, бұл одан әрі неврологиялық патологиялардың 40-60%-ын тудырады, бұл маңызды медициналық-психологиялық-педагогикалық және әлеуметтік проблема» [6, б. 4-5].

У. В. Уленькованың жұмысында психикалық даму қарқынының алғашқы бұзылу себептерінің келесі төрт тобы анықталды [7, б.5]:

1) ұрықтың құрсақішілік дамуының қолайсыз жағдайлары (тұқымқуалаушылық ауыртпалық, ананың созылмалы аурулары, ана мен ұрықтың зиянды заттармен, алкогольмен улануы, аштық, ана мен ұрықтың физикалық және психикалық жарақаттары, қосарлылық және т. б.);

2) туу патологиясы;

3) босанғаннан кейінгі ерте аурулар (ең алдымен ми мен асқазан-ішек жолдарының қабыну аурулары), әсіресе екі жасқа дейінгі;

4) бас сүйек-ми жарақаттары.

Алайда, ПДТ клиникалық және психологиялық-педагогикалық полиморфизмін тек церебральды бұзылулармен түсіндіруге болмайды. М. С. Певзнер клиникалық фактілерді талдау нәтижелеріне сүйене отырып, жеңіл тежелудің негізгі және анықтайтын симптомы тек эмоционалды және ойын-сауық саласының дамымауы болуы мүмкін екенін көрсетті. Автор Г.Е. Сухаревадан кейін нәрестелік аурудың бірнеше клиникалық нұсқаларын бөліп көрсеткенін айтады, бұл жағдайда балалардың ақыл-ойы бастапқыда сақталуы мүмкін [8, б.310].

Бірқатар психологтар мен мұғалімдер әлеуметтік және мәдени айырылысу салдарынан оқуда қиындықтарға тап болған балалардың ерекше тобын ажыратады. Қолайсыз өмір сүру және білім беру жағдайлары олардың сенсорлық дамуына, басқалармен қарым-қатынасына кедергі келтіреді және осы негізде психикалық даму кешіктіріліп, жеке тұлға дұрыс қалыптаспайды [5, б. 32].

Иванов Е.С. [9, б. 63-66] «орталық жүйке жүйесіндегі функционалдық және динамикалық бұзылулар салдарынан астениялық жағдайлардан зардап шегетін балалар арасында психикалық дамуы уақытша тежелген балалардың құрама тобының құрамына кіретін қайталама инфантилизмі бар балалар

ерекше орын алады. Бұл балалардың көпшілігі шаршауды, шаршауды сезінеді, бұл өнімділіктің төмендеуімен, белсенділіктің тез тоқтатылуымен, назардың ауытқуымен, летаргиямен, енжарлықпен көрінеді. Кейбір балаларда, керісінше, шаршау мен сарқылудың жоғарылауы қозғыштықта, теңгерімсіздікте, қозғалтқыштың алаңдаушылығында, тітіркенуде көрінеді. Бірақ астениялық жағдайлар қаншалықты көрінсе де, олар көбінесе баланың оқу қабілетін төмендетеді, оның даму қарқынын кешіктіреді». Бұл опцияны түзету оңай.

Бастапқыда когнитивтік саланың жеткіліксіздігін және оның дамуының бұзылуын тудыратын церебральды-органикалық кідірістің формалары тұрақты болып табылады. Т. А. Власова мен К. С. Лебединская атап өткендей, арнайы оқытуды және түзету әдістерін қажет ететін ПДТ тұрақты формаларының пайда болуы үшін негізгі ерекшелігі-оның бір немесе басқа нұсқасындағы зияткерлік функциялардың болмауы. Психогендік синдромның басқа көріністері - церебро-астеникалық, неврозға ұқсас, психопатикалық, психомоторлық қозғыштық және т.б. - олар қосымша, бірақ олар зияткерлік өнімділіктің бұзылуын күшейтеді [10, б.23].

Бірқатар зерттеулер психикалық дамудың тежелуінің себептерін бөлу туралы сандық деректерді қамтиды. Ю.Дауленскеннің жұмысында «тестіленетін ПДТ бар балалардың 67,32%-ында құрсақішілік даму патологиялары және өмірдің бірінші жылында ауыр аурулар болған» деп көрсетілген. Т. А. Власова мен К. С. Лебединская 39% жағдайда тежелудің жұқпалы жатырішілік этиологиясын, 33% - босанғаннан кейінгі және босанғаннан кейінгі жарақаттарды, 14% - жүктілік кезіндегі «стрессті» атап өтеді. У.В. Уленкова генетикалық фактор (14% дейін) кідірістің пайда болуында маңызды рөл атқарады деп болжайды [10, 11, 12].

Е.Н. Самодумскаяның пікірінше, церебральды органикалық себептерге байланысты психикалық дамудың тежелуі міндетті түрде зияткерлік функциялардың бұзылуын, эмоционалды және ерік саласының нашарлауын, сондай-ақ физикалық жетілмегендікті білдіреді, бұл өз кезегінде баланың жағдайының ауырлығын одан әрі қиындатады. Бұл балаларға неврозға немесе соматогендік астенияға қарағанда күрделі емдеу, сондай-ақ күрделі педагогикалық түзету қажет [13, б. 46-51].

Қазіргі уақытта психикалық дамудың тежелуі бар балаларды клиникалық, нейропсихологиялық және психологиялық-педагогикалық зерттеуде белгілі бір жетістіктерге қол жеткізілді. Балалардың осы санатын клиникалық зерттеу даму ауытқуларының және олар тудырған психопатологиялық белгілердің себептері мен клиникалық-нейрофизиологиялық механизмдерін, сондай-ақ ПДТ клиникалық нұсқаларын анықтауға бағытталған.

Нейрофизиологиялық зерттеулердің мәліметтері (А. О. Дробинская, М. Н. Фишман, 1995) ми құрылымдары мен олардың арасындағы байланыстардың дамуы 6-8 жас аралығындағы балалардың көпшілігінде оқу қиындықтарымен артта қалғанын көрсетеді. Танымдық іс-әрекеттің дамымауы мидың кейбір құрылымдарының, ең алдымен ми қыртысының маңдай және самай бөлімдерінің жеткіліксіздігімен байланысты болуы

мүмкін. Мидың әртүрлі құрылымдарының функционалды ықпалдасу процесі баяулайды және олардың қабылдау, салыстыру, тану, есте сақтау, сөйлеу және ойлау процестерін жүзеге асыруға арнайы қатысуы қалыптаспайды [14, б.22-29].

Танымдық іс-әрекеттің кемшіліктерін анықтайтын және оқудағы қиындықтарды анықтайтын төрт клиникалық-психологиялық синдромды ажыратуға болады.

Психикалық инфантилизм синдромы баланың эмоционалды және жеке жетілмегендігін анықтайтын мидың маңдай-диэнцефальды жүйелерінің баяу жетілуімен байланысты, ол эмоционалды және ерік саласының дамуының алдыңғы сатысында көрінеді. Эмоционалды-еріктік жетілмегендік танымдық іс-әрекеттің, сөйлеудің, белсенді зейіннің төмендігі мен қанықтылығының өрескел бұзылуымен біріктірілуі мүмкін. Бұл сол жақ жарты шардың құрылымдарының, ең алдымен маңдай және самай аймақтардың, сондай-ақ ішкі және жартышар аралық байланыстардың баяу даму қарқынына байланысты. Нәтижесінде балада іс-әрекетті бақылау мен реттеу әлсірейді. Эмоционалды-еріктік жетілмегендік дербес болудың шектелуімен, өзіндік сендірудің жоғарылауымен, ұқыпсыздықпен және ойынға деген қызығушылықтың басымдығымен көрінеді. Іс-әрекеттің мотивациясы негізінен ләззат алуға деген ұмтылыспен анықталады. Тұлғааралық құрамдары дамымаған бала мұғалімнің нұсқауларына бағыну қажет болған кезде білім беру жағдайларында нәтижесіз болады, ал мұндай балаларға «балалық моторикасы» тән - тітіркену, икемділік, қозғалыстарды үйлестірудің болмауы. Күрделі емес инфантилизмнің түрлерімен қатар, оның күрделі формалары да кездеседі, онда эмоционалды жетілмегендік энцефалопатиялық бұзылулармен және психопатиялық жағдайлардағы дисармониялық инфантилизм, церебральды-органикалық, церебральды-эндокриндік сияқты айқын танымдық бұзылулармен біріктіріледі (К.С. Лебединская (1980), И. Ф. Марковская (1977)). Кейбір жағдайларда клиниктер психикалық жетілмегендіктің ең жеңіл түрлерін бала отбасында дұрыс тәрбиеленбеген кезде пайда болатын қайталама инфантилизация деп атайды. Қалай болғанда да, инфантилизм мектептегі бейімделе алмау мен үлгермеушіліктің себептерінің бірі болады [15, 16].

Церебрастениялық синдром жүйке жүйесінің ақыл-ой мен физикалық белсенділікке төмен тұрақтылығымен сипатталады. Церебрастениялық бұзылулар мидың әртүрлі ауруларында, көбінесе гипертониялық-гидроцефалиялық синдромда (бас миының қысымның жоғарылауы) пайда болуы мүмкін. Мұндай балаларда басы ұлғаяды, маңдайы дөңес, ал маңдай мен шеке тамырлы айқын (веноздық желі) көрінеді. Мұндай балаларға қозғалыстың ыңғайсыздығы, ұсақ моториканың бұзылуы тән. Ол тұрақсыз эмоционалды реңмен, көңіл-күйдің күрт өзгеруімен, жылаумен және апатияға бейімділікпен сипатталады. Кейбір жағдайларда мұндай баланың ата-анасы оны өз жасына сәйкес дамымаған деп санайды, сондықтан қате механикалық есте сақтау қабілетін, жан-жақты сипатқа және ойлау қабілетін дамытуға басты назар аударады. Алайда, терең назар аударатын болсақ, сөйлеудің мағыналық жағының кемшіліктерімен және логикалық еске

сақтаудың нашар дамуымен сипатталады. Бұл балаларға тән ерекшеліктердің бірі - бұл көңіл-күйдің бұзылуы және ерік-жігердің әлсіздігінде шаршау мен зорығудың көрінуі. Егер баланың мүмкіндіктерін ескермейтін болса, оқу жүктемесін көбейтіп, шамадан тыс талаптар қойылса, онда жүйкелік психикалық бұзылулар, ұйқының бұзылуы және вегетативті процестерді реттеудегі бұзылулар қаупі жоғары болады. Көбінесе мұндай балаларда мидың реттеуші құрылымдарының негізінен ми жүйесінің диэнцефалиялық бөлімдерінің дисфункциясының белгілері байқалады (А.О. Дробинская, Н.Н. Фишман (1995)) [14, б.25].

Гипердинамикалық синдром (гипербелсенділік немесе гиперкинетикалық) жалпы қозғалыстың тежелуімен, жоғары қозғыштықпен, қажетсіз қозғалыстардың көп болуымен, импульсивті әрекеттермен сипатталады. Бұл белгілер мақсатты зейіннің болмауымен, оның көлемі мен шоғырлануының төмендеуімен көрінеді. Мінез-құлықты ырықты реттеу бұзылады. Мұндай балалар тәртіп талаптарына нашар бағынады, құрдастарымен қарым-қатынаста қиындықтар туындайды.

Психоорганикалық синдром көбінесе баланың танымдық іс-әрекеттерінің қалыптасуындағы бұзылулардың негізі болып табылады, мұндай жағдайда церебрастения құбылыстарымен және қозғалыстың тежелуі бас миының ерте органикалық белгілерінде байқалады. Бұл кез-келген әрекеттің баяулауы, импульстің әлсіздігі, инерция түрінде көрінуі мүмкін. Кейбір балаларда инерция және ақыл-ой белсенділігінің баяулауы қозғалыс құбылыстарымен бірге жүреді. Психо-органикалық синдром психомоторлық бұзылуларда және мақсатты қызметтің бұзылуларында көрінуі мүмкін.

Нейрофизиологиялық зерттеулер төбе, төбе-самай-артқы, самай ми бөлімдерінде тіпті дәрежесі емес, функционалды өзгерістер кезінде ақпаратты қабылдау, талдау және өңдеу процестерінде өзгерістер болатындығын көрсетті. Мұндай балаларда, атап айтқанда, оқу және жазу сияқты күрделі әрекеттерді қамтамасыз ететін анализатор аралық байланыстарды қалыптастыру процесі қиын. Сенсорлық ақпаратты қабылдау және өңдеу процестерінің бұзылуы бейнелі аймағының, визуалды және әсіресе есту жадының ақауларын, кеңістіктікте бағдарлану қиындықтарын тудырады.

Психоорганикалық синдромы бар балалар ұзақ моторика және көру моторикалық координациясы зардап шегеді, бұл өзін-өзі күту және жазу дағдыларын игеруді қиындатады. Бұл кемшіліктер өнімді іс-әрекетте де көрінеді (сурет салу, жапсыру). Психоорганикалық синдромы бар балалар, әдетте, сөйлеудің дамыту бойынша артта қалады. Әр түрлі зиянды заттардың баланың миына оның дамуының әртүрлі кезеңдерінде әсер етуі зақымдану белгілерінің де, ми қыртысының әртүрлі бөлімдерінің функционалды жетілмегендігінің де күрделі бірігуін тудыруы мүмкін.

ПДТ бар балалардың психикалық саласы ішінара жеткіліксіз жоғары психикалық функциялардың қауіпсіздік функцияларымен бірігуімен сипатталады. Кейбір балаларда эмоционалды және тұлғалық жетілмегендіктің ерекшеліктері басым болады және іс-әрекеттердің ерікті реттелуі зардап шегеді, ал басқаларында жұмыс қабілеті төмендейді, ал үшіншіден, назар, есте сақтау және ойлау процестерінде кемшіліктері бар.

Арнайы білім беру мекемелерінде түзету-педагогикалық процесті құрудың күрделілігі психикалық дамудың тежелуі күрделі, полиморфты бұзылулармен байланысты және психикалық және физикалық дамудың әртүрлі аспектілеріне әсер етеді.

Алғашқы клиникалық классификацияны Т. А. Власова мен М. С. Певзнер ұсынды (1973). Бұл жіктеу ПДТ-дің екі нұсқасын қарастырады [4, б.51]:

Бірінші нұсқада бұзылыс психикалық немесе психофизикалық инфантилизмге байланысты эмоционалды және жеке жетілмегендікте көрінеді.

Екінші нұсқада церебральды астенияға байланысты танымдық белсенділіктің бұзылуы бірінші орынға шығады.

Тағы да бір жіктемені В.В. Ковалев (1979) ұсынады. Ол биологиялық факторлардың әсерінен ПДТ үш нұсқасын ажыратады:

- дизонтогенетикалық (психикалық инфантилизм жағдайларында);
- энцефалопатиялық (терең емес орталық жүйке жүйесінің органикалық зақымдануларында);
- сенсорлық ақаулары бар қайталама сипаттағы ПДТ (ерте көру, есту қабілеті бұзылған) және В. В. Ковалев төртінші нұсқаны ерте әлеуметтік депрессиямен байланыстырады.

В. В. Ковалевтің жіктеуі психикалық дамуы тежелуі бар балалар мен жасөспірімдерді диагностикалауда үлкен маңызға ие. Алайда, автор психикалық дамудың тежелуі мәселесін тәуелсіз нозологиялық топ ретінде емес, дисонтогенездің әртүрлі формаларының синдромы ретінде қарастыратынын есте ұстаған жөн (балалардағы церебральды сал ауруы, сөйлеу қабілетінің бұзылуы және т.б.) деп көрсетеді [17, б 309].

Психикалық дамуы тежелуі бар балалармен жұмыс тәжірибесінде этиопатогенетикалық тәсіл негізінде жасалған К.С. Лебединскаяның (1980) жіктелуі кеңінен қолданылады. Осы классификацияға сәйкес психикалық дамудың тежелуінің төрт негізгі нұсқасы бар:

- 1) Конституциялық шығу тегі бар психикалық дамудың тежелуі;
- 2) соматогендік текті психикалық дамудың тежелуі;
- 3) психогенді текті психикалық дамудың тежелуі;
- 4) церебральды-органикалық психикалық дамудың тежелуі [5, б.71].

Психикалық дамудың тежелуі нұсқаларының әрқайсысының клиникалық және психологиялық құрылымында эмоционалды және интеллектуалдық саланың жетілмегендігінің айқын бірігуі бар.

Конституциялық психикалық дамудың тежелуі (гармониялық, психикалық және психофизикалық инфантилизм) баланың дене бітімі мен қимыл-қозғалыс дағдыларымен сипатталады. Бұл балалардың эмоционалды саласы ерте жастағы баланың психикалық жағдайына сәйкес дамудың дамыған сатысында.

Соматогендік психикалық дамудың тежелуі ұзақ, созылмалы аурулармен және соматикалық аймақтың, ең алдымен жүректің ақауларымен байланысты эмоционалды жетілмегендікпен сипатталады. Тұрақты астения психикалық даму қарқынын бәсеңдетуде маңызды рөл атқарады, бұл жалпы

жағдайды ғана емес, сонымен бірге психикалық жағдайды да төмендетеді. Балалардың бұл санаты, ең алдымен, жаңа қызмет саласына бейімделуде үлкен қиындықтарға тап болады. Жеке тұлғалық өзгерістер байқалады: балалар енжар, белсенді емес және өздерінің өзіндік сезімдеріне шоғырланған. Соматогендік психикалық дамудың тежелуі бар балалардың бұл ерекшеліктері олардың оқуына айтарлықтай кедергі болып табылады, оларға жүйелі медициналық көмек қажет.

Психогендік психикалық дамудың тежелуі оқытудың қолайсыз жағдайларымен байланысты, дамудың осы бұзылысының әлеуметтік генезі патологиялық сипатты жоққа шығармайды. Сонымен, психикалық тұрақсыздық түріндегі бақылаусыздық жағдайында психикалық дамудың тежелуі бар адамның патологиялық дамудың (эмоционалды дезактивация, импульсивтілік және т.б.) қалыптасуы мүмкін. Гиперқамқорлық жағдайында психогендік тежелу айқын эгоцентрлік көзқарастардың қалыптасуында көрінеді. Психо-травматикалық жағдайларда, қатыгездіктің немесе авторитарлық көзқарастың басым болуымен тәрбиелеу жағдайында тұлғаның невротикалық дамуы жиі қалыптасады.

Церебральды-органикалық психикалық дамудың тежелуі үшін шұғыл психологиялық-педагогикалық түзету шаралары қажет. Психикалық дамудың тежелуінің бұл түрінің себептері: жүктілік және босану патологиялары, инфекциялар, интоксикация, өмірдің алғашқы жылдарындағы жүйке жүйесінің жарақаттары. Белгілі бір дәрежеде олар ақыл-ой кемістігіне әкелетін себептерге ұқсас. Бұл ұқсастық онтогенездің алғашқы кезеңдерінде орталық жүйке жүйесінің органикалық зақымдалуымен анықталады.

Жалпы, балалар психикасының даму заңдылықтарын қазіргі заманғы түсіну тұрғысынан психикалық дамудың тежелудің жеке нұсқаларының клиникалық сипаттамалары және олардың болжамы, ең алдымен, белгілі бір танымдық үдерістердің басым бұзылуымен, осы бұзылулардың ауырлығымен, сондай-ақ олардың басқа энцефалопатиялық және невротикалық бұзылыстарымен және олардың ауырлығымен анықталады.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии- М.: Международная педагогическая академия, 1994. - 216 с.
2. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие. - М.: Издательство Московского университета, 1985—148 с.
3. «Дети с отклонениями в развитии (отграничение олигофрении от сходных состояний)» / Под ред. М. С. Певзнер, 1966, с. 25-31
4. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. - М.: Просвещение, 1973 – 189 с.
5. Лебединская, К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития // Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / под ред. К.С. Лебединской. - М., 1982. - 127 с.

6. Халецкая О.В., Трошин В.М. Минимальная дисфункция мозга в детском возрасте // Ж. неврологии и психиатрии им.Корсакова 1998. -Т. 98, №9 - С. 4-9.
7. Ульенкова, У.В. К проблеме ранней коррекции задержки психического развития /У.В.Ульенкова // Дефектология. - 1980. - №1. - С. 3-8.
8. Сухарева Г.Е. Лекции по психиатрии детского возраста (избранные главы). М., 1974.-370 с.
9. Иванов Е.С. Астения как одна из причин неуспеваемости детей в школе // Дети с временными задержками развития / Под ред. Т.А.Власовой, М.С.Певзнер. М., Педагогика. - 1971.- 63-66 С.
10. Власова Т.А., Лебединская К.С. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития у детей // Дефектология. 1975. - №6. - С.23.
11. Дауленскене Ю. Неврологический анализ неуспевающих учеников массовых школ: Автореферат дисс. . канд. мед. наук. М., 1973. - С.20.
12. Ульенкова, У.В. Дети с задержкой психического развития / У.В.Ульенкова. - Н.Новгород: НГПУ, 1994. - 230 с.
13. Самодумская Е.Н. К вопросу об органическом инфантилизме. // Дети с временными задержками развития. / Под ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер. - М.: Педагогика, 1971. - С.46-51.
14. Дробинская А.О., Фишман М.Н. Дети с трудностями в обучении (к вопросу об этиопатогенезе) // Дефектология. 1996. - №5. - С.22-29.
15. Лебединская К.С. Клинический аспект изучения задержки психического развития. // Седьмая научная сессия по дефектологии / Под ред. Т.А.Власовой. М., 1975.- С. 392-393.
16. Марковская И.Ф. Клинико-нейропсихологическая характеристика задержки психического развития // Дефектология. 1977. №6.
17. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. — М. 1979. - 608 с.

ӘОЖ 159.9

ҰЗАҚ МЕРЗІМДІ ЖАДЫНЫҢ ТАНЫМДЫҚ ПРОЦЕСТЕРІ МЕН ИНДИВИДУАЛДЫ ПСИХОЛОГИЯ СИПАТТАМАЛАРЫ

Ғылыми жетекші: Сапарова Г.Т., ә.ғ. магистрі,
6В03103-Психология ББ, 2 курс студенті,
Тілеуберді Нұрсәуле
Астана халықаралық университеті,
Астана, Қазақстан
tileuberdi0305@mail.ru

Адамның жады әлі күнге дейін ең өзекті мәліметтердің бірі. Ұзақ мерзімді жадының сақталуындағы танымдық процестердің атқаратын рөлдері ерекше. Жады (ағылш. Memory) — адамның бұрын көрген, естіген, білген нәрселері мен бейнелерін естелік ретінде ұзақ уақыт сақтап, қажет

кезде қайта еске түсіру қабілеті, жүйке жүйесінің негізгі қызметтерінің бірі. Яғни біз көрген естіген барлық құнды ақпараттарымызбен, дүниелерімізді жадымызға сақтаймыз. Психология саласындағы адамның ең көп зерттелген функцияларының бірі. Осы тақырыпты кең ауқымын қарастыра отырып, жадының танымдық процестерге қандай байланысы бар, әрі ұзақ мерзімге дейін сақталатын жадының тағы қандай ерекшеліктері бар соның барлығын сіздермен танысып,талқылайтын боламыз [1].

Ұзақ мерзімді жад белгілі бір деректер мен фактілерді және басқа ақпараттың толық шексіз көлемін ұзақ уақыт сақталуындағы,оның қызмет ететін мидың функциялары деп түсініледі. Адамның ұзақ мерзімді жады көптеген жылдар бойы сақталып, естелікке айналады. Бұл механизмнің қалыптасуы күнделікті атқаратын міндеттерімізбен істеріміздің қатесіз және тәуелсіз орындалуына ықпал етуі. Есте сақтау мидың көптеген білімді, фактілерді, дағдыларды жинақтау және сақтау қабілеті жадты алу мүмкіндігі бар. Мысалы келтіретін болсам, біз жолда қызыл шам жанғанда автоматты түрде тоқтаймыз. Себебі біз білеміз, қызыл түс тоқтау белгісі екенін. Дәл осы сияқты, күнделікті өмірде де, біздің әрбір іс әрекеттеріміз осы ұзақ мерзімді жады арқылы іске асатынын біз аңғарамыз [2].

Сонымен қатар, ұзақ мерзімді ақпараттың қаншалықты ұзаққа созылғандығына әсер ететін бірқатар факторлары бар. Біріншіден, адамның жады кодталған болуы маңызды рөл атқарады. Егер тәжірибеңіз болғанда және ескеретін болсаңыз, онда жады көп болуы мүмкін.Бұрын айтылғандай, жадыға бірнеше рет ақпарат кіргенде, жадының күші мен ұзақтығында белгілі рөл ойнауға болады. Есте сақтау керек болатын естеліктер жиі айналады және әлде қайда күшті сақтауға болады. Сол себептенде зерттеу барысында қайталанатын ақпаратты, қайталау емтиханды жақсы еске түсіруге әкеледі. Өмірдің белгілі тәжірибесін жинау арқылы, сол әрекеттеріңізді есте сақтап оны екінші мәрте қайталап орындайсыз. Яғни, сіздің ұзақ есте сақталған жадының әсерінен, өміріңіздегі тәжірибелеріңізде де себепкер болады [3,4].

Ұзақ мерзімді перспективадағы ақпаратты кодтау жады.

Ұзақ мерзімді жады ақпаратты семантикалық кодтауға негізделген деп жалпы қабылданған. Дегенмен, соңғы жылдары «Ұзақ мерзімді жады-да» бейнелі өкілдіктердің жұмыс істеу мүмкіндігін куәландыратын эксперименталды деректер жинақталды. Иістерді, түс реңіктерін, дауыс интонацияларын және т.б. тану бойынша зерттеулер сөйлеуді сипаттаудағы қиындықтар сенсорлық ақпаратты ұзақ уақыт сақтау мүмкіндіктеріне әсер етуі мүмкін екенін көрсетеді [5].

Ұзақ мерзімді жады бейнелі кодтау мүмкіндігін, зерттейтін зерттеулерде қолданылатын негізгі әдіснамалық әдіс субъектілерге, ауызша айту қиын сенсорлық ақпараттың жеткілікті үлкен көлемін ұсынудан және сәйкестендіру техникасының әртүрлі нұсқаларын пайдалана отырып, оның сақталуын тексеруден тұрады. Сонымен, Б.М.Величковский мен К.Шмидттің (1977) постперцептивті процестердің рөлін анықтауға бағытталған зерттеуінде, атап айтқанда айтылу және мағыналық сипаттау есте сақтау және тану процестерінде ынталандырушы материал ретінде 940 түрлі түсті

көрнекті слайдтар пайдаланылды[6]. КСРО-ның әртүрлі қалаларының жаңа тұрғын үй кварталдарын бейнелейді. Тәжірибедегі слайдтардың экспозиция уақыты 1 және 4 с, стимуларалық интервалдардың ұзақтығы 1, 2 және 3 с болды. Зерттеу нәтижесінде бір және бес апталық танысудан кейін семантикалық біртекті көрініс слайдтарын тану мүмкіндігі белгіленді. Авторлар тану табысының стимуларалық интервалдардың ұзақтығынан тәуелсіздігіне ерекше назар аударады. Осылайша, есте сақтау өнімділігі сенсорлық ынталандыру сақталса ғана созылатын процестермен анықталды.

Бұл деректердің ықтимал интерпретациясы «Ұзақ мерзімді жады-да» материалды сақтау күші жадтағы ақпаратты «өңдеу тереңдігімен» анықталады деген идеямен байланысты. «Өңдеу тереңдігі» астында материалдың перцептивті немесе семантикалық сипаттамаларының басым орналасуы жатады [7]. Ауызша (немесе вербалданған) ақпаратты перцептивті сипаттау оның фонетикалық үлгісін бөліп көрсету арқылы жүзеге асырылатындықтан, оның мазмұнындағы ең алуан түрлі материал бұл жағдайда бірнеше ондаған фонематикалық категориялардың субъективті кеңістігінде ұсынылатын болады. Демек, вербальды ақпараттың перцептивті бейнеленуі оның мағыналық бейнеленуінен айырмашылығы тек қысқа мерзімді және шектеулі болуы мүмкін. Күрделі көрнекі материалды жаттауда жағдай басқаша. Суретті объектілердің кеңістіктегі орналасуы, өлшемі, пішіні және түсі бойынша сипаттау ақпаратты жадта әлдеқайда сараланған бейнелеуді қамтамасыз ете алады. Сонымен бірге қабылдау ерекшеліктерін есте сақтау ұзақ мерзімді жадыға тән тұрақтылық пен көлемділікке ие болса, семантикалық сипаттамаларды есте сақтау қысқа мерзімді есте сақтау қабілетіне де ие бола алады.

Кейінірек теориялық контексте бұл деректер В.П.Зинченконың адам жадысының негізгі буындарының икемділігі туралы тұжырымдаған идеясын растайды.

Бірқатар басқа зерттеулер де ұзақ мерзімді жады-да объектілердің, оқиғалардың және жағдайлардың семантикалық сипаттамасын сақтаудың қиындықтары тым үлкен екенін көрсетті. Адамның орталық жүйке жүйесі бұл қиындықтарды, қажет болған жағдайда, семантикалық кодталған ақпаратты бейнелі бейнеге аудару арқылы айналып өтеді. Ұзақ мерзімді жады-да ақпаратты бейнелі түрде көрсету кезінде ынталандыру қасиеттері тұтас және модальды ерекше аналогтық формада сақталады [8]. И.Гофманның (1986) зерттеулерінің бірінде бейнелі және вербалды бейнелермен әрекет етудің уақытша сипаттамалары анықталды. Бірінші экспериментте зерттелушілерге екі сызба ұсынылды, екіншісінде - сурет пен сөйлем. Субъектілердің міндеті – екі объектіні салыстыру және олардың сәйкестігін немесе айырмашылығын анықтау. Екі жағдайда да – екі суретті және сөйлеммен суретті салыстыру – екі түрлі реакция болуы мүмкін – оң және теріс. Тәжірибелерде зерттелушілердің реакциясы уақыттылы тіркелді. Бейнелерді салыстыру аз уақытты қажет ететіні белгілі болды. Сөйлемді суретпен салыстыру кезінде реакция уақытты сәйкес келген жағдайда айтарлықтай ерекшеленді (уақыт оң жауап орташа 55 мс) немесе сәйкес емес (теріс жауап орташа 250 мс). Автор реакция уақытындағы бұл

айырмашылықтарды бірінші жағдайда салыстыру бейнелі деңгейде, екіншісінде семантикалық деңгейде жүргізілгенімен түсіндіреді, өйткені теріс мәлімдеме бейнелі формаға тікелей трансформациялауға мүмкіндік бермейді. Семантикалық кодтармен жұмыс істеу бейнелі бейнелермен жұмыс істеуге қарағанда әлдеқайда көп уақытты алады. Осылайша, сөйлемдерді фигуралармен салыстыру кезінде сөйлемдерді бейнелеу және оны қолдану мүмкіндігі белгіленді [9].

Адамдардың жадында айтарлықтай индивидуалды (жеке) айырмашылықтары бар. Олар жад процестерінің өнімділігінің айырмашылықтарын да көрінеді; белгілі бір модальділіктің жадының басым болуында; әр түрлі жад түрлерінің даму деңгейіндегі айырмашылықтары бар.

Жад процестерінің өнімділігінің жалпы сипаттамалары – адам белгілі бір уақыт аралығында есте сақтай алатын материалдың көлемі, материалды есте сақтау жылдамдығы мен дәлдігі, материалды жадта сақтау ұзақтығы кіреді.

Индивидуалды айырмашылықтардан басқа, әр түрлі адамдардың есте сақтау қабілеті әр түрлі есте сақтау түрлерінің даму деңгейінде әр түрлі болуы мүмкін: мотор, эмоционалды, бейнелі және ауызша-логикалық. Адамда есте сақтаудың белгілі бір түрінің таралуы оның өмір жолымен байланысты іс-әрекеттердің ерекшеліктеріне байланысты. Жадтың ең көп таралған түрлері болып табылатын: бейнелі, ауызша-логикалық және аралық.

Бейнелі жады түрі бар адамға бейнелі материалды есте сақтау оңайырақ [10].

Есте сақтаудың ауызша-логикалық түрі бар адамдар ауызша, дерексіз материалдарды есте сақтайды: логикалық схемалар, формулалар. Мұндай адамдар қиын ұйымдастырылған материалдың құрылымын оңай қалпына сақтай алады.

Егер адам материалмен жұмыс істедің белгілі бір түрінен аспаса, онда ол жадтың аралық түрін білдіреді.

6 феноменальды жады бар адамдар. Олардың белгілері – ақпараттың ерекше үлкен көлемі, іздердің сақталу ұзақтығы және өте күшті бейнесі.

Жадтың индивидуалды ерекшеліктері:

- есте сақтау жылдамдығы адамға жаңа материалды есте сақтау үшін қажет болатын қайталау санымен (немесе уақытпен) анықталады;
- есте сақтаудың дәлдігі, есте сақталатын нәрсенің сәйкестігімен және жіберілген қателіктер санымен анықталады;
- есте сақтау күші жатталған материалдың сақталу ұзақтығында (немесе оны ұмытып кетудің баяулығында) болады
- көбеюге дайындық адамның қажетті уақытта қажетті ақпаратты қаншалықты тез және оңай есте сақтай алатындығында көрінеді.

Есте сақтаудың индивидуалды айырмашылықтары жоғары жүйке қызметінің түріне байланысты болуы мүмкін. Уақытша жүйке байланыстарының пайда болу жылдамдығы ұмытып кету және тежелу процестерінің күшімен байланысты, бұл есте сақтаудың дәлдігі мен беріктігіне әкеледі.

Есте сақтаудың индивидуалды айырмашылықтарын да, материалды жақсы есте сақтайтын түрлері – бейнелі, ауызша немесе екеуі де бірдей нәтижелі екендігі туралы білдіреді.

Бұл тұрғыда психологияда визуалды-бейнелі, ауызша-дерексіз, аралас немесе аралық есте сақтау түрлері ажыратылады. Бұл түрлер ішінара адамның жоғары жүйке қызметіндегі бірінші және екінші сигналдық жүйелердің арақатынасына байланысты, бірақ негізінен өмір сүру жағдайлары мен кәсіби қызмет талаптарына байланысты болып келеді.

Есте сақтауды дамыту. Жадтың дамуы осы процесті басқарудың қалай қамтамасыз етілгеніне байланысты екендігі дәлелденді. Мұғалімдер оқушыларына тек білім беріп ғана қоймай, олардын есте сақтау қабілеттеріне де, жақсартуына мүмкіндіктер жасайды. Осылай, оқушылардың ұзақ мерзімді жадысы жетілдіріп, өмірге қажет ететін, жеке тұлғалық маңызды қасиеттерін қалыптастырады [11].

Есте сақтау қабілетінің дамуы, ең алдымен, тұлғаны өнімді іс-әрекетке, атап айтқанда, әлемді тәуелсіз тануға немесе қызметтің жаңа нәтижелеріне қол жеткізуге бағытталған оқу іс-әрекетіне қызығушылық танытуға байланысты. Неғұрлым маңызды мотивтер субъектінің қызметімен бірге жүреді, содан кейін есте сақтаудың сәтті нәтижелері. Бұл жағдайда есте сақтау мақсаты қойылғанына қарамастан, есте сақтау тиімді.

Есте сақтау қабілетінің дамуы жеке тұлғаны тәрбиелеумен тығыз байланысты. Белсенді көзқарас еріксіз есте сақтауға ықпал етеді.

Есте сақтау үшін алғашқы әсер, оның сапасы мен тереңдігі маңызды. Алдыңғы тәжірибеге байланысты жаңа материал оңай және сенімді түрде есте қалады, ол оны бір нәрсемен толықтырады және байытады, адамның іс-әрекетінің мүмкіндіктерін кеңейтеді. Егер ақпарат субъект үшін қажет болса, оның қызметінің мақсатына байланысты белгілі бір қызығушылық тудырса, есте сақтау әсері едәуір артады. Тұрақты жаттығулар есте сақтау қабілетінің дамуына ықпал етеді. Жадтың тұрақты және қарқынды жұмысы әдетке айналады, өнімді жадты қалыптастыруға жағдай жасайды.

Белгілі бір ережелерді сақтауда тиімді есте сақтаудың қажетті шартты. Шаршау әлі пайда болмаған кезде жақсы көңіл-күйде және есте сақтау керек. Есте сақтау кезінде пішіні мен мазмұнына жақын материалды ауыстырудың қажеті жоқ. Есте сақтау үшін ақпаратты өңдеу керек, әр түрлі ақпаратты салыстырып, ассоциацияларға (семантикалық және құрылымдық) сүйене отырып, анықтамалық сигналдарды («жадтағы түйіндер») бөліп көрсету керек. Ақпараттық материалды семантикалық байланыстармен, мазмұны мен, мағынасымен бере отырып, жадтың әртүрлі түрлерін тарта отырып, мнемотехникалық әдістерді шығармашылықпен қолдану қажет.

Мнемотехникалық әдістердің негізгі мәні-есте сақтау материалы тереңірек талданады, құрылымдалады және түсініледі.

Адамның есте сақтау қабілетін жақсарту тәсілі, есте сақтау және көбейту қабілетін қалыптастыру. Есте сақтау жаттығуларымен және есте сақтауға, ұзақ уақыт сақтауға, толық бағытталған тұрақты еңбекпен дамиды.

Сонымен, адамның жады үнемі дамып, жетіліп отырады. Оның индивидуалды ерекшелігі есте сақтау қабілеті немесе есте қалған

материалдың сақталу ұзақтығы, сондай-ақ оның есте сақтау дәлдігі мен жад көлемі жатады. Есте қалған материалдың беріктігі немесе сақталу ұзақтығы бойынша адамдар бір рет есте қалғандарын ұзақ уақыт сақтайды.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Бузан Т. Скоростная память // Пер. с англ. - М.: Эйдос, 1996.
2. Варий М.И. Общая психология: Учеб. пособие // Для студ. психол. и педагог, специальностей. - Львов: земля, 2005.
3. Веккер Л.М. Психические процессы: В 3 т. - Т. 1. - М.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. Гарибян С.А. Школа памяти (суперактивация памяти через возрождение эмоций). - М.: Цицеро, 1992.
4. Громова Е.А. Эмоциональная память и ее механизмы. - М.: Наука, 1980.
5. Иванов-Муромский К.А. Мозги и память. - К.: Наук, думка, 1987.
6. Клацки Р. Память человека: Структуры и процессы / Пер. с англ. - М.: Мир, 1978.
7. Максименко С.Д., Развитие психики в онтогенезе: В 2 т. - М.: Форум, 2002.
8. Психология XXI века: Учебник для вузов / Под ред В.Н. Дружинина. - М.: ПЕР СЭ, 2003.
9. Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и ВЛ.Романова. - 3-е изд. - М.: ЧеРо.
10. Т.П.Зинченко "Память в экспериментальной и когнитивной психологии" 2002.
11. Жантану атауларының түсіндірме сөздігі. — Алматы: "Сөздік-Словарь", 2006. - 384 бет.

УДК 159.9

ПОСТТРАВМАЛЫҚ СТРЕССТІК БҰЗЫЛЫС

Ғылыми жетекші: Сапарова Г.Т.э.ғ. магистрі,
6B03103-Психология ББ, 3 курс студенті,
Торғауытова Асылзат
Астана халықаралық университеті,
Астана, Қазақстан
torgauytovaassylzat@gmail.com

Посттравмалық стресстік бұзылыс – бұл адамның әдеттегі тәжірибесінен тыс және субъектінің немесе басқа адамдардың физикалық тұтастығына қауіп төндіретін психо-травматикалық жағдайлардың нәтижесінде пайда болатын психологиялық жағдай. ПТСБ – жасырын кезеңі бар ұзартылған әсерімен ерекшеленеді. Ол бір немесе қайталанатын психологиялық жарақат алғаннан кейін 6 айдан 10 айға дейін көрінеді. ПТСБ ағымы психо-травматикалық оқиғаның санасында қайталанатын және

обсессивті репродукциямен көрінеді. Сонымен қатар, пациент бастан өткерген травматикалық оқиғадан кейінгі шабуылды тоқтату үшін суицид туралы ойларды тудыратын өте қарқынды тәжірибе болып табылады.

ПТСБ кезінде адамға психогендік амнезия, қорқынышты түстер, қауіпті күтудің тұрақты күйі тән. Бұл жағдай көбінесе соматикалық бұзылулар мен ауруларға алып келеді – негізінен жүйке, жүрек-қан тамырлары, ас қорыту және эндокриндік жүйелер. ПТСБ емдеу үшін әдетте, кешенді (фармакологиялық және психотерапиялық) іс-шаралар қолданылады [1].

Бұл жұмыс тақырыбының өзектілігі қазіргі заманғы адамның ПТСД кезіндегі психикалық және соматикалық денсаулығының жай-күйін зерттеу қазіргі және болашақта маңызды рөл атқаратындығына, оған қажетті көмек көрсетуге мүмкіндік беретіндігіне және қоғамға қайта бейімделуге көмектесетіндігіне байланысты.

ПТСБ ұғымының пайда болу тарихы «ПТСБ-ң қазіргі заманғы көрінісінде – бұл адамның қалыпты тәжірибесінен тыс болатын психологиялық күйзеліс оқиғасынан туындаған созылмалы психикалық бұзылыс». Мещеряков Б. және Зинченко В. ПТСБ-ы «төтенше жағдайларға ұшыраған және психикалық жарақат алған адамдардың психикасының бұзылуы» - деп анықтайды. ПТСБ көбінесе табиғи апаттардан (жер сілкінісі, су тасқыны), техногендік апаттардан және социогендік төтенше жағдайлардан (өрт, жол-көлік оқиғалары, бомбалау, атыс, азаптау, шабуыл, зорлау, террористерді ұрлау, балаға зорлық-зомбылық, концлагерь) зардап шеккендерде кездеседі [2].

Ауыр психикалық жарақаттан туындаған психикалық бұзылулардың алғашқы жүйелі сипаттамасын 1867 жылы ағылшын хирургы Д. Е. Эриксон «Теміржол жарақаты және басқа жүйке жүйесінің жарақаттары» - атты еңбегінде ол теміржол апатынан зардап шеккен адамдарда байқалған психикалық бұзылыстың бірқатар белгілерін сипаттады. Оқиғадан кейінгі бірнеше апта ішінде бұл науқастар үнемі «психикалық ыңғайсыздық» сезімін бастан кешірді, жазатайым оқиғаға байланысты ауыр армандармен ұйқының бұзылуынан зардап шекті. Объективті түрде оларда есте сақтау қабілетінің бұзылуы және зейіннің әлсіреуі байқалды. Аталған бұзылуларды Эриксон «Жұлынның молекулалық зақымдануының» нәтижесімен түсіндіруге тырысты. Алайда мұндай тұжырым болашақта ғалымдар мен практиктерден қолдау таппады. 1889 жылы неміс невропатологы Н. Опенгейм, «Травматикалық невроз» терминін соғыс қатысушыларындағы психикалық бұзылуларды диагностикалау үшін енгізді, оның себептері физикалық және психологиялық факторлардан туындаған мидың органикалық бұзылыстарында болды [3].

3. Фрейдтің 20-30 жылдардағы еңбектерінің арқасында Еуропада травматикалық невроздар туралы психоаналитикалық түсінік пайда болды. З. Фрейд былай деп жазды: «Жаңа ғана аяқталған жан түршігерлік соғыс

көптеген травматикалық невроздарды тудырды және кем дегенде бұл жағдайларды механикалық күш әсерінен болатын жүйке жүйесінің органикалық зақымдалуына алып келді». Фрейд аурудың негізгі себебі кенеттен болуы мен қорқыныш деп есептеді. 40-шы жылдардан бастап бұл мәселені зерттеу орталығы АҚШ-қа көшті.

Сонымен, Е. Линдеман ауыр психикалық жарақаттан туындаған бұзылуларды анықтау үшін «Патологиялық қайғы» ұғымын қолдануды ұсынды. Бұл синдром, автордың пікірінше, бақытсыздықтан кейін немесе біраз уақыттан кейін дами алады, асыра көрсетілуі мүмкін немесе, керісінше, аз байқалады. Линдеман апаттан зардап шеккендерде байқалатын бұзылулардың алғашқы классификациясын берді. Бұған соматикалық бұзылулар, сағыныш сезімі, тітіркену, мінез-құлық стереотиптерін жоғалту, ашулану, аутодеструктивті мінез-құлық, туыстарымен немесе достарымен қарым-қатынастың өзгеруі кірді. Әрі қарай, Р. С. Леопольд, Н. Диллоон, В. Г. Нидерланды, Р. И. сияқты ғалымдардың зерттеулері [3. 122].

Лифтон келесі психологиялық бұзылуларды тапты: обсессивті және депрессиялық естеліктер, «тірі қалу синдромы» ретінде анықталған мазасыздық шабуылдары. Ғалымдар «зорланған синдром» ұғымын енгізіп, оны белгілі бір уақыт аралығында зорланғандардың үштен бірінде дамиды ерекше психосоматикалық синдром ретінде анықтайды.

Қазіргі уақытта біз ПТСБ деп атайтын синдром Америкадағы Азаматтық соғыс кезінде сарбаздарда байқалды. Ол жүректің вегетативті белгілерінің болуына байланысты «сарбаз жүрегі» деп аталды. Бірінші дүниежүзілік соғыс кезінде синдром «сынық шок», «жауынгерлік шаршау» деп аталды және ол снаряд жарылыстарынан болған жарақаттан байқалады деген болжам жасалды.

Содан кейін ПТСБ нацистік концлагерьлерде және Америка Құрама Штаттарының Жапонияны атом бомбалауынан аман қалғандарда байқалды. 1941 жылы Бостондағы «кокос аллеясы» түнгі клубындағы өрттен аман қалған адамдар жүйке, шаршау және түнгі қорқыныштың жоғарылағанын анықтады. Осы жағдайлардың барлығында патологиялық белгілердің пайда болуы стресстің ауырлығымен байланысты болды – ең ауыр стресстер (мысалы, концлагерьде) зардап шеккендердің 75% - дан астамында синдромның пайда болуына себеп болды [5].

Кардинер, 1941 жылы ол «созылмалы әскери невроз» деп атаған құбылысқа алғашқы жүйелі зерттеулердің бірін жүргізді. Ол алғаш рет симптоматологияның кешенді сипаттамасын берді: 1) қозғыштық және тітіркену; 2) кенеттен ынталандыруға әрекет етудің шектеусіз түрі; 3) жарақат алған оқиғаға қайта-қайта оралу; 4) шындықтан кету; 5) басқарылмайтын агрессивті реакцияларға бейімділік.

Э. Крапелин «өрт неврозы» терминін мазасыздыққа айналатын әртүрлі, эмоционалды күйзелістер немесе кенеттен қорқыныш нәтижесінде

пайда болатын көптеген жүйке және физикалық құбылыстарды қамтитын жеке клиникалық жағдайға сілтеме жасау үшін қолданды. Ол алғаш рет оның психопатологиялық көрінісінде пациенттердің истерикалық реакциясы мен жалдау қатынастары маңызды рөл атқаратынына назар аударды. Ғалым оңалту кезінде міндетті деп санады—зейнетақылар мен жәрдемақыларды шектеу және әдеттегі жұмысқа тез оралу. Ардагерлердегі жаппай депрессиялық немесе агрессивті жағдай Америкада Вьетнам соғысынан кейін байқалды және синдром «вьетнамдық» деп аталды. Вьетнамда соғысқан сарбаздардың 25%-ы психикалық жарақаттың әсерінен жеке тұлғаның қолайсыз өзгерістерін дамытты. 100 мыңға жуық Вьетнамдық ардагерлер өз-өзіне қол жұмсады (90-жылдардың басында). 40 мыңға жуық адам жабық өмір салтын ұстанады және сыртқы әлеммен әрең байланысады [6].

Сондай-ақ зорлық-зомбылық, отбасындағы қолайсыздық және әлеуметтік байланыстардың жоғары деңгейі атап өтілді. Содан кейін дәл осындай белгілер ешқашан әскерде қызмет етпеген және соғыс қимылдарына ешқандай қатысы жоқ адамдарда, өмірге қауіп төндіретін немесе олар сияқты көрінетін (апаттар, террористік актілер, зорлық - зомбылық, жер сілкінісі, өрт, жақындарының өлімі, қайғылы жағдай, олардың көз алдында болған). Осылайша, 70-ші жылдардың аяғында айтарлықтай материал жинақталды, бұл зардап шеккендердің психикалық жарақат алған оқиғалардың әртүрлі сипатына қарамастан, психикалық бұзылулардың бірқатар жалпы және қайталанатын белгілері бар екенін көрсетті. Жалпы нозологиялық формалардың ешқайсысы бұл бұзылуларға сәйкес келмегендіктен, М. Хоровиц оларды ПТСБ деп аталатын тәуелсіз синдром ретінде бөлуді ұсынды. 1980 жылдан бастап посттравматикалық стресстің бұзылуы американдық психиатрлар қауымдастығының диагностикалық номенклатурасына енгізілген. ПТСБ туралы заманауи түсінік 1980 жылдарға қарай түпкілікті дамыды, бірақ жарақаттық тәжірибелердің әсері туралы ақпарат ғасырлар бойы жазылды.

ПТСБ себептері, симптоматикасы және диагностикасы ПТСБ этиологиясының негізі, бұл сұрақтың көптеген зерттеушілерінің пікірінше, психикалық жарақат, психикалық стрессті тудыруы мүмкін оқиға. Барлық жағдайларда психикалық жарақатқа себеп болған оқиға жеке тұлға үшін ерекше қорқыныш, дәрменсіздік сезімімен бірге жүреді. ПТСБ-қа әкелетін жағдайлардың тізімі бар:

- табиғи: климаттық (дауыл, торнадо, су тасқыны), сейсмикалық (жер сілкінісі, жанартау атқылауы);

- адам тудырған жазатайым оқиғалар: көлікте (т/ж, жол, су, авиа), өнеркәсіпте, жарылыстар (химиялық, шахталарда, әскери қоймаларда), өрттер (күйіктер, түтінмен тұншығу), биологиялық (вирустық, бактериологиялық), химиялық (улы газдар, сұйықтықтар, қатты заттар), ядролық (радиация, радиоактивті ластану);

– қасақана (терроризм, бүліктер, бүліктер, әлеуметтік толқулар, соғыстар).

Жеке адам үшін маңызды жағдайлар, мысалы, агрессия әрекеттері экстремалды болуы мүмкін. Б. В. Шостакович осы қатарда «зорлау синдромын» ажыратады. «Травматикалық жағдай диспозициялық факторларға және ең алдымен оқиғаны адамның өзі қабылдау және бағалау сипатына байланысты жарақатқа айналады. Қауіп нақты болуы керек емес, ол адамның қиялында болуы мүмкін. Жәбірленушінің психикалық және физикалық әлсіздігі жағдайдың травматикалық әсерін күшейтеді», - дейді Ю. В. Щербатых [7].

Жарақаттан кейінгі стресстік бұзылулардың дамуында келесі ситуациялық факторлар маңызды рөл атқарады:

– стресстің кенеттен және тосын сыйы, террористердің әскери әрекеттері немесе шабуылдары сияқты болып жатқан оқиғалардың қатыгездігі;

– әлеуметтік қолдаудың жеткіліксіздігі.

Психикалық ауытқуы бар адамдардың саны тікелей зардап шеккендердің санынан едәуір көп болуы мүмкін, өйткені мұндай тәжірибелерге отбасы мүшелері, куәгерлер, құтқарушылар қатысады. Бейбіт уақытта популяциядағы ПТСБ жағдайлары ерлер үшін 0,5%, әйелдер үшін 1,2% құрайды. Бұл бұзылыс осындай әсерге ұшыраған адамдардың 50-80% - дамуы мүмкін. Жалпы алғанда, өте жас және өте кәрі адамдар өмірінің ортасында жарақат алған адамдарға қарағанда травматикалық Оқиғалармен күресу қиынырақ. Мысалы, күйік алған балалардың шамамен 80% - күйік зақымданғаннан кейін 1-2 жыл өткен соң ПТСБ дамиды. Екінші жағынан, ересектердің шамамен 30% - ы күйіктен кейін осындай бұзылуды дамытады. Мүмкін, кішкентай балаларда жарақаттан болатын физикалық және эмоционалдық жарақаттармен күресу механизмдері әлі дамымағандықтан болар. Сол сияқты, егде жастағы адамдар, кішкентай балалар сияқты, жарақатпен күресудің қатаң механизмдеріне ие және оның әсеріне қарсы жеткілікті икемді тәсілді қолдана алмайды. Сонымен қатар, жарақаттың әсері қарттардың өміріне тән физикалық мүгедектікпен, әсіресе жүйке және жүрек-қан тамырлары жүйесінің бұзылуымен күшейтілуі мүмкін. Жарақатқа дейінгі кезеңде психикалық ауытқулардың болуы, жеке басының бұзылуы немесе одан да ауыр бұзылулар стресстің әсер ету күшін арттырады [8].

ПТСБ дамуын анықтайтын күшті факторлардың бірі – невротизм сияқты жеке қасиет. ПТСБ-қа қатысты тәуекелдің жоғарылауы адамның өмірдегі қиыншылықтармен күресудің алдын-алу және кету сияқты стильдерін қолдануға бейімділігімен, сондай-ақ оқиғалар туралы жағымсыз ойды ескере отырып, обсессивті ойлауға бейімділігімен байланысты. Басқа бейімділік факторлары да анықталды. Сонымен, жарақаттың жаппай сипатына байланысты аулақ, тәуелді немесе нарциссистік тұлғалық белгілері

бар адамдар, мысалы, мұндай симптомдардың ықтималдығы аз дамитын антиэлеуметтік тұлғалық белгілердің тасымалдаушыларымен салыстырғанда, ПТСБ-қа көбірек бейім екендігі анықталды.

ПТСБ ықтималдығын арттыратын психикалық денсаулық факторларына ауыр депрессия мен химиялық тәуелділік эпизодының тарихы жатады. Жеке ерекшеліктер оқиғаларды қабылдауға әсер етіп қана қоймайды, сонымен қатар эмоционалды қозғыштықты анықтайды, қауіпті сигналдарды түсіндіруді реттейді және стресстік әсерлерге бейімделу реакцияларын жасауды қиындатады.

Стресстің психикалық ауруларын зерттеушілер және оныншы қайта қарау ауруларының халықаралық классификациясы (ICD-10) ПТСБ пайда болуының көптеген жағдайлары мен оның белгілері туралы айтады: Адам өмірге қауіп төндіретін оқиғаны бастан өткерді; қорқыныш, дәрменсіздік түріндегі реакция; оқиғаның обсессивті естеліктері; оқиға туралы түстер; тәжірибені қайта жасайтын әрекеттер немесе сезімдер; травматикалық оқиғаларды еске түсірудегі психологиялық шиеленіс; жарақатпен байланысты әңгімелерден аулақ болу; жарақатпен байланысты орындар мен адамдардан аулақ болу; жарақаттың аспектілерін есте сақтау; маңызды әрекеттерге қызығушылықтың төмендеуі; басқалардан алшақтау сезімі; сүйіспеншілікті сезінбеу; болашаққа бағдарлай алмау; ұйықтау қиындықтары; ашуланшақтық немесе ашуланшақтық ашудың өршуі; шоғырланудың қиындығы; қорқынышқа реакцияның күшеюі; тұрақты психикалық стресс. Адамда осы белгілердің бір уақытта алты немесе одан да көп болуы ПТСБ синдромын диагностикалауға мүмкіндік береді [9].

Егер бес немесе одан аз белгілер анықталса, бұл психологиялық жарақаттың салдары ретінде ПТСБ компоненттерін көрсетеді. ПТСБ тұрақты мазасыздық сезімімен, бастан кешкен оқиғалар туралы жиі обсессивті естеліктермен, жақындарыңызбен тиісті байланыста бола алмауымен сипатталады. Мұндай науқастар бұрынғы жауынгерлермен сөйлескенді жөн көреді. Олар алкогольді, есірткіні теріс қолдана бастайды, элеуметтік бейімделуді тез жоғалтады, көбінесе өз-өзіне қол жұмсайды.

ПТСБ-ң келесі түрлері ажыратылады:

- оның үш айдан аспайтын жарқын көріністерімен жедел дамуы;
- аурудың көрінісі психологиялық жарақаттан кейін айлар мен жылдар өткен соң пайда болған кезде кешіктірілген және ұзақ уақыт бойы аяқталған өткір стресс;
- жарқын көріністерсіз, бірақ адамның өмірін өзгертетін мінезінің, әл-ауқатының және мінез-құлқының деформациясымен: оның бейімділігі, тұлғаның өзгеруі оның бүкіл өмір салтына әсер еткенде, оған тәуелділік және, тиісінше, айналасындағылардың оған деген көзқарасы.

Волошин В. М. бойынша ПТСБ құбылысы ауру процесінде аулақ жүріс-тұрыстың қалыптасуымен тұрақты мазасыздық-депрессиялық,

мазасыздық-фобиялық, обсессивті-компульсивті бұзылулармен сипатталады. Психогендік анықталған бұзылулар арасында оны ерекшелендіретін ПТСБ ерекшелігі – бұл травматикалық жағдайдың тұрақты көпжылдық тәжірибесінің болуы. ПТСБ-ң негізгі белгілері әрдайым депрессиямен бірге жүреді, ол аурудың бастапқы кезеңдерінде басым болады және аурудың хронизациясы процесінде синдромның ажырамас бөлігі болып табылады, оның көрінісі мен ағымына айтарлықтай әсер етеді. Алайда, әдебиеттерде психопатологиялық құрылым мен ПТСБ динамикасының депрессиямен байланысын зерттеуге арналған зерттеулер жоқ. ПТСБ бұзылыстың айқын психогендік сипатына ие; психогенияның ауырлығы адамның әдеттегі тәжірибесінен асып түседі, яғни оның патогендік әсерінің ерекше ауырлығына ие; жасырын кезеңі бар, сонымен қатар ұзақ әсер етеді және бір немесе қайталанатын психологиялық жарақат алғаннан кейін алты айдан он жылға дейін көрінеді. Міндетті критерийлер:

- аурудың пайда болуының ауыр стресстік оқиғамен айқын байланысы (Бұл жағдайда бұзылыс оқиғадан бірнеше апта немесе ай бойы алыс болуы мүмкін, бірақ алты айдан аспайды);
- оқиға туралы естеліктердің қайталанатын эпизодтары;
- қорқынышты түстер;
- апатия;
- анедония.

Науқастар өздерінің психикалық жарақаттарын еске түсіретін кез келген нәрседен қорқады және аулақ болады. Мұндай жағдайларда олар қорқыныш, дүрбелең немесе агрессияның өткір ошақтарын сезінуі мүмкін. Алкогольді немесе есірткіні шамадан тыс пайдалану қиындататын фактор ретінде қарастырылады [10]. ПТСБ-ң нақты клиникалық көрінісі, әрине, айтарлықтай бай болуы мүмкін екенін есте ұстаған жөн. ПТСБ адамда келесі белгілер болған жағдайда анықталады:

1) егер апат жағдайы туралы қорқынышты естеліктер мазаласа. Естеліктер кенеттен пайда болады және ұйқышылдықпен, тершендікпен, қатты жүрек соғуымен бірге жүреді;

2) егер адам жарақат жағдайын қандай да бір жолмен еске түсіретін барлық нәрселерден аулақ болса (белгілі бір көше, кіреберіс, белгілі бір маркалы машиналар, теледидарлық хабарлар), өйткені ол пайда болатын ауыр сезімдерді жеңе алмайды;

3) егер адам түнде бірнеше рет оянса, ол бастан кешкен нәрсеге байланысты қорқынышты түстер көрсе.

Аталған белгілер белгілі бір триггер арқылы көрініс табады. Триггер – бұл ПТСБ-н ауыратын науқастың дүрбелең күйін тудыратын оқиға. Көбінесе триггер травматикалық тәжірибенің бөлігі болып табылады – баланың жылауы, машинаның шуы, биіктікте болу, сурет, мәтін, телебағдарлама және т.б.

ПТСБ диагностикасына тоқтала кететін болсақ:

Миссисипи шкаласы (Mississippi Scale). Посттравмалық стресстік бұзылыс синдромының болуын 93% жағдайда және 89% жағдайда анықтауға мүмкіндік береді – бұл синдромның болмауы.

ММРІ негізінде жасалған ПТСБ синдромының ішкі шкаласы. ММРІ қосалқы шкаласын қолдану ПТСБ жағдайларының 82% - на дейін анықтайды.

Бек депрессиясының сауалнамасы.

Жеке және ситуациялық мазасыздықты анықтауға арналған Спилбергер сынағы [10. 89].

Хоровицтің травматикалық оқиға әсерінің ауырлығын бағалау шкаласы (Impact of Event Scale - IOES), бұл пациенттің ПТСБ синдромының болуын екі тенденцияның бірінің ауырлығымен анықтауға мүмкіндік береді: жарақат туралы обсессивті тәжірибеге ұмтылу немесе онымен байланысты барлық нәрселерден аулақ болу. Шотланд психологы В. Юл 8 жасар балаларға арналған Хоровиц шкаласын қолдану тәжірибесін ұсынды (1993).

ПТСБ емдеу және оңалту жарақаттан кейінгі стресстің бұзылуын мінез-құлық психотерапиясының, арт-терапияның кейбір әдістерін, сондай-ақ ауыр симптомдарды жеңілдету үшін әртүрлі дәрі-дәрмектерді қолдану арқылы тиімді емдеуге болады. Психотерапия ПТСБ бар адамдарға қазіргі жағдайларды тиімдірек шешуге көмектеседі. Ұқсас тәжірибелерден зардап шегетін адамдарға (мысалы, соғыс қимылдарына қатысу) қолдау немесе топтық психотерапия да пайдалы болуы мүмкін.

ПТСБ емдеу кешенді, аурудың басында дәрілік және психотерапиялық, содан кейін негізінен психотерапиялық болып табылады. ПТСБ терапиясының негізгі ережесі – пациенттің өзі ұсынатын жұмыс қарқыны мен өзін-өзі ашуын қабылдау. Кейде оның отбасы мүшелеріне травматикалық тәжірибені еске түсіру және жаңғырту бойынша жұмыс не үшін қажет екендігі туралы хабарлау қажет, өйткені көбінесе олар «ПТСБ ауыратын науқастардың мінез-құлқынан аулақ болу стратегиясын қолдайды», - деп санайды Тарабарина Н. В. Әдіс жақсы нәтиже береді, оның барысында пациент шабуыл басталған кезде жарқын, алаңдататын естелікке назар аударуға үйретіледі, бұл уақыт өте келе триггер пайда болған жағдайда травматикалық тәжірибені айналып өтіп, сананың бейтарап немесе жағымды эмоцияларға автоматты түрде ауысу әдетін қалыптастырады [11]. Тәжірибе көрсеткендей, соғыс, қуғын-сүргін, азаптау, физикалық және жыныстық зорлық-зомбылыққа ұшыраған барлық адамдар өздерінің жағдайына шағымданбаса да, белсенді психотерапиялық көмекке мұқтаж.

Емдеуді жоспарлау кезінде ПТСБ бар науқастардың шамамен 80% басқа қатар жүретін диагноз болуы мүмкін екенін ескеру маңызды. Көбінесе Негізгі депрессия, дистимия, жалпы мазасыздықтың бұзылуы, алкогольге немесе химиялық тәуелділік, соматизация және дүрбелең бұзылыстары ПТСБ

-мен бірге жүреді. Осындай үйлесімділікті ескере отырып, емдеу пациенттің қазіргі уақытта ең ауыр деп саналуы мүмкін шағымдарына бағытталуы керек.

Когнитивті-бихевиорлық әдістер ПТСБ психоэмоционалдық емдеудің ең көп зерттелген түрлеріне жатады. Олар көптеген емдік әдістерді қамтиды: емдеу процедураларының әртүрлі түрлері, когнитивті қайта құрылымдау, мазасыздықты басқару әдістері. Ішінара қарқынды зерттеулердің арқасында когнитивті-бихевиорлық әдістер көбінесе жарақаттан кейінгі стресстік бұзылуларды емдеуге психоэмоционалдық тәсіл ретінде ұсынылады. ПТСБ-ы жедел емдеудің маңыздылығын атап өткен жөн. Қалпына келтіру ұзақ процесс, прогресс біртіндеп жүреді. Жарақаттан кейін мүмкіндігінше көп ұзамай терапевтік араласу ПТСБ хронизациясының алдын алады. Емдеу және оңалту бағдарламасы, әдетте, кезеңге байланысты құрылады: мысалы, жедел гипнотерапия, ал созылмалы - травматикалық материалды өңдеуге арналған метафора. Гипнотерапияның мақсаты – бейсананы травматикалық оқиғадан босату, өйткені гипноз аффектпен байланысты травматикалық есте сақтауды бақылаудың парадоксалды мүмкіндігіне ие. Метафоралардың көмегімен дәрігер бейсаналық жанжалға еніп, науқасты жеңіл оқытуға қол жеткізеді. Оның тиімділігіне қатысты метафораға қойылатын басты талап – науқастың әлем моделінің оның психикалық жарақатына сәйкестігі, қазіргі жағдайдан балама жол құру [12].

ПТСБ созылмалы кезеңінде психикалық жарақат – оқиғаны көздің қозғалысы арқылы жоғары сезімталдықты азайту әдісін қолдана отырып жоюға болады. Бұл техниканың көмегімен шиеленісті азайтуға, обсессивті ойларды (flash-backs) тоқтатуға және ұйқының бұзылуын жоюға болады. DPDG-көздің қимылымен десенсибилизация және қайта өңдеу. Бұл әдістің авторы – американдық психотерапевт Фрэнсин Шапиро. DPDG негізгі алғышарттарының бірі – психопатологияның көп бөлігі әдетте ерте балалық шақтан басталатын алдыңғы өмірлік тәжірибеге негізделген. DPDG көмегімен психотерапияның мақсаты-бізге өткен дисфункционалды мұраны тез қайта өңдеу және сол мұраны бізге пайдалы нәрсеге айналдыру. DPDG көмегімен дисфункционалды ақпарат формасы мен маңыздылығының өздігінен өзгеруіне ұшырайды. Әдетте, окуломоторлы десенсибилизация техникасын сәтті жүзеге асырған кезде, травматикалық естеліктердің обсессивті сипатының жоғалуы азаттық пен энергия ағыны сезімімен бірге жүреді, өйткені жарақаттың шексіз қайта өңделуі көп күш жұмсайды, астенизацияға ықпал етеді. Бұл пациенттердің агрессияны көрсетуге қабілетті болуымен де көрінеді, өйткені оны терапевтік сессиялар тізбегінен байқауға болады [13].

Стресстік оқиғаға байланысты жиі қайталанатын депрессиялық ойларды «фосфен» және «оуден» әдістерімен жоюға болады. Олар стресстік жағдайдағы науқастардың визуалды немесе дыбыстық ойнауы кезінде тікелей қолданылады. Науқаспен психотерапиялық жұмыста өз қызметінің

нәтижелеріндегі сенімсіздік жағдайы белгілі бір психотравматикалық жағдайға байланысты бір сөзді немесе сөйлемді ойша қайталау арқылы пайда болатын жағдайлар бар.

Стресстік оқиғаға оралсақ, науқас эмоционалды мағыналы болып көрінген сөздерден арыла алмайды және сол сәтте айтқысы келетін, бірақ айтылмаған сөздерді есіне алады. Мұндай жағдайларда мазмұнды түбегейлі қайта құру ғана емес, сонымен қатар тіл құрылымы деңгейінде (сөйлеу, жазу) психо-травматикалық деп есептелмейтін өзгерістер жүзеге асырылады. Техника афазиямен ауыратын науқастармен жұмыс істеу білімі мен теориясына негізделген.

«Флудинг» әдісі науқасты біртіндеп бейімделусіз қорқынышты жағдайларға тікелей қарсы тұруға үйретуге негізделген. Науқас қорқынышты сезінеді, ол біртіндеп азаяды және адам қорқынышты жағдайды бақылау сезімін алады. Бұл техниканың көмегімен депрессия, обсессивті белгілер, қорқыныш азаяды, эмоционалдылық деңгейіне аз әсер етеді. Жүйелік десенсибилизация бұлшықеттің терең релаксациясымен үйлеседі.

Дәрілік терапия психотерапияның әртүрлі түрлеріне пайдалы қосымша бола алады. В. М. Волошин бүгінгі күні ПТСБ-ы фармакологиялық емдеудің стандарты жоқ, алайда шектеулі нәтиже беретін трициклді антидепрессанттар (TCAs), имипрамин, амитриптилин, десипрамин және анксиолитикалық альпразолам сияқты дәрілер қолданылады.

Моноаминоксидаза ингибиторы фенелзин ПТСБ белгілерін емдеуде TCAs-тен артықшылығы бар, бірақ оның жанама әсерлері және басқа дәрілік топтармен өзара әрекеттесуі оны қолдануды қиындатады. Соңғы зерттеулер флуоксетин, пароксетин және нефазодон сияқты СЕРОТОНЕРГИЯЛЫҚ антидепрессанттарды ПТСБ емдеуде қолданудың тиімділігін анықтады. ПТСБ симптомдарын сақтауда адренергиялық белсенділіктің жоғарылауының жетекші рөлін ескере отырып, бұзылуды емдеуде адреноблокаторлар қолданылады: пропранолол және клонидин. Трициклді антидепрессанттарды, седативті антипсихотиктерді тағайындаудың оң әсері туралы бақылаулар бар.

Попов Ю. В. психологиялық көмектің барлық әдістерін төрт санатқа бөлуге болады деп санайды.

Ақпараттандыру беру санаты. Зардап шеккендердің физиология мен психологияның негізгі ұғымдарымен танысу арқылы кітаптар мен мақалалар арқылы тапқан қалпына келтіру ресурстары болуы мүмкін. Ақпараттық өрісті құру зардап шеккендерге олардың тәжірибесі мен қиындықтары ерекше емес, қазіргі жағдайда қалыпты екенін түсінуге мүмкіндік береді және бұл оларға маманға жүгінген кезде олардың азаптары түсініліп, қолдау мен көмек алады деп үміттенуге мүмкіндік береді.

Денсаулыққа біртұтас көзқарас. Холизм принципі. Адамға біртұтас тұтастық ретінде қарауды ұсынады. Тұтастық адам ағзасы мен жеке

тұлғаның барлық резервтерін пайдалану қажеттілігі мен маңыздылығын білдіреді: физикалық белсенділік, дұрыс тамақтану, рухани даму, әзіл сезімін пайдалану. Адамның жеке басының барлық аспектілеріне назар аудару адамды қалпына келтіру қабілеттерін белсендіруге мүмкіндік береді, олар тіпті өзінен жасырылған. Адам біртұтас тұтастық ретінде қарауға лайық.

Әлеуметтік қолдау. Адамның ПТСБ күйінен шығуы үшін әлеуметтік орта маңызды. Адам психологиялық бұзылыс жағдайында кімге сене алады, травматикалық оқиғадан кейін отбасындағы және жұмыстағы қарым-қатынастағы қандай жаңа проблемалар туындады – мұның бәрін дағдарыстық іс-шараларды өткізу кезінде ескеру қажет. Бұған өзіне-өзі көмек көрсету желісінің болуы, қоғамдық ұйымдар тарапынан қолдауды қалыптастыру жатады.

Психологиялық көмек. Психологиялық көмек қайғы-қасіреттің көріністерімен жұмыс істеуді (ересектер мен қайғы-қасіретті бастан өткерген балаларға қолдау көрсету топтары), травматикалық бейнелермен жұмыс жасау арқылы фобиялық реакцияларды жоюды және психологиялық көмек пен қолдаудың көптеген жеке әдістерін қамтиды. Психологиялық көмек жүйесінде арнайы құрылған әдістер ерекше орын алады [13]. Бұл, ең алдымен, психологиялық дебрифинг – дағдарыстық оқиғадан кейін бірден топтық түрде қолданылатын дағдарыстық интервенцияның бір түрі және психобиографиялық дебрифинг, оны жарақаттанудың кешіктірілген мерзімімен жеке жұмыс кезінде қолдануға болады. Тәжірибенің ауырлығына қарамастан, травматикалық оқиғамен бетпе-бет келу фактісі адамға басқаша өмір сүруге, басқалармен қарым-қатынастың жаңа мәні мен әдісін табуға мүмкіндік береді, ал жоғалту туралы естелік, егер ол маңызды болса, әрине сақталады. Көбінесе азап шегу арқылы адам ерекше жаңа тәжірибе алады, өзін жақсы біледі, кейде оған дейін талап етілмеген ресурстарға қол жеткізеді. Бұл көзқарастар, егер сұхбаттасушының жағдайы мүмкіндік берсе, оған білдірілуі мүмкін, бірақ интеграция кезеңінде, ашу, реніш және т.б. сезімдері қандай да бір түрде білдіріліп, өмір сүрген кезде, эмоциялардың қарқындылығы біртіндеп әлсірейді және жоғалту қабылданады. Бұл кезеңде болашақ туралы сөйлесу мүмкін болады. Адам өзі үшін жаңа мағыналар мен құндылықтарды іздейді, өткендегі қателіктерді қайта қарастырады. Егер жұмыс сәтті болса, ол қуанып, сүйіспеншілік пен сүйіспеншілік сезімдерін сезіну қабілетіне ие болады.

Қорытынды ПТСБ– негізгі критерийі тұлғалық өзгерістер болып табылатын өзара байланысты сипаттамалардың жиынтығы. Біздің планетамыздың көп бөлігі травматикалық оқиғаларға ұшырайды, олардың көпшілігі өмірге қауіп төндіруі мүмкін. ПТСБ – бұл оны бастан өткерген адам үшін де, айналасындағы адамдар үшін де өте ауыр және депрессиялық жағдай. Жарақаттан кейінгі стресстің әртүрлі белгілерін білу адамның осы аурудан зардап шегетінін түсінуге көмектеседі [14]. Бұл оқиғалар адамның

әдеттегі тәжірибесінен ерекше және ауыр болады. Кейде стрессті жеңу үшін психиканың стандартты резерві жеткіліксіз. Ауыр азапқа қарамастан, ПТСБ бар адамдар психотерапевтке кәсіби көмекке жүгіну өте сирек кездеседі, өздерін жабады. Егер адам төтенше жағдайды бастан өткерген болса, онда кез-келген адам өзінің өміріне нақты қауіп төнгеннен кейін бірдей белгілерді сезінуі мүмкін екенін түсіну маңызды. Кейде ПТСБ белгілері бар адамдар психотерапевтке барудан аулақ болады, өйткені олар түсінбеушіліктен қорқады. Мұндай жағдайларда психотерапевт зардап шегушіні түсініп, оған көмек көрсете алатынына сендіру маңызды. Адам психикасында әрқашан қосымша резервтер болады және маман оларды қалай іске қосу керектігін біледі. Егер апаттан кейін бір немесе бірнеше аптадан кейін (немесе өмірге және денсаулыққа қауіп төндіретін жағдай) ПТСБ белгілері пайда болса, мүмкіндігінше ертерек психотерапевтпен кеңескен жөн. Егер алғашқы консультацияда диагноз расталса, маман ПТСБ кезінде психологиялық оңалту курсынан өтуді ұсынады.

Қазіргі уақытта әлемде ПТСБ зерттеулері кеңінен жүргізілуде. Көптеген ғалымдар психотравмотология сияқты ғылымды оқшаулау туралы айтады. Бұл зерттеудің өзектілігімен байланысты, яғни қоғамның осындай зерттеулерге, диагностикалық құралдарды әзірлеуге, ең бастысы психологиялық түзетудің кешенді құралын әзірлеуге және ПТСБ құрбандарына көмектесуге деген қажеттілігі. ПТСБ құрбандарына оның тиімді болуына және қайталама құрбандыққа бармауына көмектесу арнайы дайындықты қажет етеді. ПТСБ зерттеулерінің жалпы талдауы, дамуы мен оның адамдардағы көріністері травматикалық оқиғалардың семантикалық мазмұнына және осы оқиғалар орын алатын контекстке байланысты айтарлықтай өзгеретінін көрсетеді [15].

Травматикалық оқиғалардың әсерлері мен басқа жағдайлардағы психиатриялық бұзылулардың басталуы мен барысына әсер ететін осалдық сияқты басқа факторлардың өзара әрекеттесуін зерттеуге бағытталған болашақ зерттеулерде әлі де бар барлық сұрақтарға нақты жауаптар беріледі. Сондай-ақ, жарақаттың ұзақ әсер етуінен кейін жеке қасиеттер симптомдардың төмендеуін қалай басқарады деген сұраққа жауап беру маңызды. Алдын алу шараларының тиімділігін көрсету мәселесі басымдық болып табылады, өйткені жарақаттың созылмалы әсері Ұлт денсаулығы үшін үлкен маңызға ие.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Волошин В.М. Хроническое посттравматическое стрессовое расстройство. Клинико-терапевтические аспекты. М.: Анахарсис, 2004.
2. Кадыров Р.В. Посттравматическое стрессовое расстройство (PTSD): учебное пособие Речь, 2012.
3. Калшед Д. Внутренний мир травмы, М: Деловая книга, 2001.

4. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология. М., 2005 г. .
5. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь. М.: Олма-пресс, 2004.
6. Осухова Н. Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях. М.: Издательский центр «Академия», 2012.
7. Патнем Ф.В. Диагностика и лечение расстройства множественной личности. -М.: Когито-Цент., 2008.
8. Попов Ю.В., Вид В.А. Современная клиническая психиатрия. -СПб.: Изд-во «Речь». 2008.
9. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: Учебное пособие // Под общей ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. - СПб: Издательство «Питер», 2000.
10. Пергаменщик Л. Кризисная психология. Глоссарий к книге. М.: Высшая школа, 2004.
11. Тарабрина Н.В., Соколова Е.Д., Лазебная Е.О., Зеленова М.Е. Посттравматическое стрессовое расстройство, М.: Омега-Л, 2006.
12. Тюльпин Ю.Г. Медицинская психология. М.: Медицина, 2004 г.
13. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2006. . Фос Э.,
14. Теренс М. Кин, Фридман М. Эффективная терапия посттравматического стрессового расстройства. М.: Когито-Центр, 2005.
15. Шостакович Б.В. Основы судебной психиатрии. М.: ГУ ВШЭ, 2005.

УДК 159.9

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ НА ПОСТРОЕНИЕ ОТНОШЕНИЙ В ПЕРИОД ВЗРОСЛЕНИЯ

Научный руководители: Бокенчина М.К. д. пс. н., ассоц. профессор
Жантикеев С.К. к. пс. н., доцент,
Магистрант 2 курса, ОП 7М03103-Психология,
Умирбекова Мирамгуль Сабыржановна,
Международный Университет Астана,
Астана, Казахстан.
mirumir_0183@mail.ru

Теория привязанности — это психологическая теория, которая утверждает, что у людей есть врожденная потребность в формировании эмоциональной связи с другими людьми, и эта связь является важным фактором в развитии личности.

За последние годы теория привязанности стала одной из основных концепций в зарубежной психологии, используемой для изучения

межличностных отношений и их влияния на гармоничное развитие личности. В отличие от психоанализа, Джон Боулби предположил, что система привязанности является более важной мотивационной системой, чем удовлетворение оральных потребностей. Функция создания привязанности напрямую связана с выживанием, а не опосредована получением пищи или секса. Теория привязанности объединяет различные области психологии, такие как психоанализ, этология и когнитивная психология, и совместима с нейрофизиологией и эволюционной биологией.

Согласно теории привязанности, дети развивают определенные модели привязанности, основанные на их опыте взаимодействия с родителями. Критическим периодом в этом процессе является первый год жизни, когда формируется основная модель привязанности, которая будет влиять на формирование будущих отношений. Например, если родители отвечают на потребности ребенка надежно и с любовью, то ребенок формирует модель безопасной привязанности, которая будет характеризовать его отношения в будущем [1].

Безопасная привязанность, согласно теории Дж. Боулби, является моделью привязанности, которая формируется у детей, чьи родители предоставляют надежную и поддерживающую среду для их роста и развития. Дети с безопасной привязанностью чувствуют, что их родители доступны, отзывчивы и чутки к их потребностям и эмоциональным состояниям.

В целом, безопасная привязанность помогает детям чувствовать себя защищенными, поддержанными и уверенными в себе, что в конечном итоге может повлиять на их будущие отношения и психологическое здоровье.

Боулби вводит понятие «эмоциональной привязанности» или «эмоциональной связи» и описывает привлекательность, которой один человек обладает для другого и желание близости и воссоединения при разлуке. Боулби также говорит о том, что у детей существует внутренняя "рабочая модель" взаимодействия, которая формируется на основе опыта и используется для представлений о будущих взаимоотношениях. Он отмечает, что поведение привязанности сохраняется на протяжении всей жизни, и при сильных эмоциях в отношениях более вероятно, что ранние и неосознаваемые модели поведения станут более доминантными.

Методика, разработанная Мэри Эйнсворт, называется «эксперимент в комнате игрушек» (The Strange Situation), и была разработана для оценки типов привязанности между ребенком и родителем. В ходе эксперимента, ребенку предлагается играть в незнакомой комнате с множеством игрушек, в присутствии матери. Затем мать уходит на некоторое время, а затем возвращается. Цель эксперимента состоит в том, чтобы изучить реакцию ребенка на разлуку с матерью и на ее возвращение [2].

На основе поведения ребенка во время разлуки и воссоединения с матерью, исследователи могут определить три типа привязанности между ребенком и родителем: безопасное крепление, анклавное крепление и избегающее крепление. Эти типы привязанности связаны с тем, как ребенок воспринимает своих родителей, как он ожидает, что они будут отвечать на его потребности, и как он реагирует на их отсутствие и возвращение.

Методика «эксперимента в комнате игрушек» стала широко используемой в психологических исследованиях, и ее результаты позволили сделать важные выводы о важности заботливых и эмоционально доступных родителей для здорового развития детей и о том, как отсутствие такой поддержки может повлиять на развитие ребенка.

С. Хэйзан и Ф. Шейвер основывали свою работу на трехчленной схеме М. Эйнсворт, которая описывает мысли, чувства и поведение взрослых людей в отношениях привязанности. Они предположили, что эмоциональная и поведенческая динамика взаимоотношений между младенцем и матерью и между взрослыми людьми регулируется одной и той же биологической системой. Также они заявили, что индивидуальные различия в поведенческих компонентах привязанности у взрослых являются отражением их ожиданий и убеждений относительно себя и своих близких взаимоотношений. Романтическая любовь, как ее обычно понимают, содержит в себе три взаимодействующих компонента: привязанность, заботу и секс. Привязанность и забота не могут быть разделены, поскольку роли нуждающегося в заботе и оказывающего ее у романтических партнеров часто меняются. Привязанность и сексуальность взаимно влияют друг на друга, и для формирования романтической привязанности, требуется в среднем около двух лет [3].

Мери Мейн, являющаяся ученицей М. Эйнсворт, психотерапевтом и автором книги «Родительские цепи: разрушение и исцеление поколений», предложила теорию межпоколенческой передачи паттернов привязанности в рамках семейных систем. Она утверждает, что опыт привязанности, полученный в детстве от родителей и других родственников, может повлиять на то, как родители будут воспитывать своих детей в будущем. Это может привести к тому, что ребенок будет воспроизводить поведенческие паттерны своих родителей, как положительные, так и отрицательные, в своих будущих отношениях.

Мейн описывает три типа межпоколенческой передачи привязанности: прямая передача, инверсия и повторение.

Прямая передача происходит, когда родитель передает свою модель привязанности своему ребенку, что может быть полезным или вредным в зависимости от того, насколько здоровой является модель.

Инверсия происходит, когда родитель воспроизводит в своем поведении то, что он испытал в своем детстве, но в противоположном направлении. Например, если родитель был избит в детстве, он может избегать физического насилия в отношении своих детей. Однако инверсия может также привести к тому, что родитель продолжит цикл насилия.

Повторение происходит, когда родитель воспроизводит в своих отношениях с ребенком те же самые модели привязанности, которые он испытал в своем детстве.

Согласно Мейн, межпоколенческая передача паттернов привязанности является комплексным процессом, в котором участвуют многие факторы, такие как гендер, культура, личный опыт и т.д. Она также утверждает, что осознание того, как привязанность передается из поколения

в поколение, может помочь людям лучше понимать себя и своих родителей, и создавать более здоровые отношения в будущем.

Позднее Мэри Мейн в соавторстве с Эриком Хесс, выпустили результат многолетних исследований в труде «Привязанность и потеря: развитие понимания» [4]. Авторы расширили теорию привязанности на взрослых и представили свою модель, описывающую четыре типа привязанности - безопасную, избегающую, амбивалентную и дезорганизованную.

В работе Уайнхолд Б. и Уайнхолд Дж. «Созависимость: остановка на пути к здоровым отношениям» представлена концепция созависимости как приобретенного дисфункционального поведения, возникающего в результате незавершенного развития личности в раннем детстве. Авторы утверждают, что человек, который в детстве испытал нарушение диадических отношений с матерью, склонен создавать такие же взаимоотношения с партнером, чтобы компенсировать дефицит доверия и близости. Они также рассматривают симптомы и последствия созависимости и предлагают практические рекомендации для преодоления этой проблемы. Авторы утверждают, что основным путем к здоровым отношениям является осознание и принятие своих эмоциональных потребностей, а также научиться устанавливать границы в отношениях с другими людьми.

Мелани Кляйн, представитель теории объектных отношений, подчеркивает значимость отношений младенца с матерью для последующего формирования его личности. Она утверждает, что связь матери и ребёнка является основой всех последующих отношений с любимым человеком. Хороший первичный объект, который формируется в процессе кормления грудью, дает возможность ребенку любить и быть благодарным, а также переносить временные негативные эмоции. В своей теории Мелани Кляйн указывает на то, что любовь, получаемая в этот период, обеспечивает удовольствие не только от процесса кормления, но и от всего последующего счастья и способности к единению с другим человеком. В случае установления плохого первичного объекта происходит идеализация объекта, что в дальнейшем приводит к идеализации в отношениях. Однако, поскольку объект со временем перестает соответствовать ожиданиям, он заменяется на другой [5].

Интервью о привязанности, разработанное Патрицией Криттенден, называется «Оценка риска и развития». Это структурированный метод интервьюирования, который позволяет определить уровень риска развития проблем привязанности у детей и взрослых. Основной целью интервью является оценка устойчивости системы привязанности и выявление факторов, которые могут привести к нарушению этой системы.

Основные различия интервью Криттенден от других методов интервью о привязанности заключаются в использовании пяти больших категорий ответов: автономия, отрицание, отношение, противоречие и отсутствие ответа. Также, интервью Криттенден акцентирует внимание на роли микротравм и повседневных стрессоров в формировании паттернов привязанности.

Интервью Криттенден широко используется в клинической практике для диагностики и лечения различных нарушений привязанности, таких как расстройства аутистического спектра, депрессия, тревожные расстройства и т.д.

П. Криттенден утверждает, что паттерны привязанности определяются использованием различных источников и методов обработки информации. Так, привязанность типа А является «когнитивной» моделью, основанной на ранее пережитых и предсказуемых временных событиях. Она представляет скрытую сеть причинно-следственных связей между событиями. Привязанность типа С, в свою очередь, является эмоциональной моделью, в которой чувства определяют и мотивируют поведение. Паттерн В характеризуется сбалансированным использованием обоих типов информации в соответствующих ситуациях [6].

В опросе предлагается выбрать одно из восьми описаний опыта любовных отношений с другими людьми, при необходимости можно выбрать несколько вариантов и расставить их по порядку значимости. Каждое из восьми описаний соответствует определенной стратегии привязанности. Сбалансированная привязанность (В) характеризуется тем, что объекты привязанности (обычно родители) предоставляли защиту и утешение, а взрослые люди, которые имели такой опыт, проявляют сбалансированность в когнитивном и аффективном компонентах информации.

Одну из стратегий формирования привязанности ребенка, отстраняющую привязанность (А1), можно описать как ситуацию, когда ребенок не получает активного эмоционального утешения, хотя находится в безопасности, либо когда недостаток утешения сопровождается отвержением поведения, связанного с привязанностью. В таких случаях дети вынуждены сами восполнять пробел в эмоциональной поддержке и прибегают к защитным механизмам, которые могут приводить к идеализации родителей. Отстраняющая привязанность редко связана с серьезной, угрожающей жизни опасностью.

Стратегию поглощенной привязанности (С1-2) можно описать как ситуацию, когда фигуры привязанности эмоционально доступны, но их неустойчивость не обеспечивает уверенности в защите. В этом случае причинно-следственные связи сводятся к минимуму, а чувства преувеличиваются.

Стратегии обсессивных (навязчивых) типов поглощенной привязанности (С3-4, С5, С6) характеризуются проявлением хитрости или обмана как со стороны ребенка (демонстрация чувств, чтобы получить определенную реакцию от родителя), так и со стороны родителя (стремление избежать или получить определенную реакцию ребенка). Если родитель не защищает ребенка, то ребенок может начать прикладывать больше усилий, чтобы добиться защищающей реакции от него. Например, ребенок может учиться преувеличивать свой гнев, если родитель пугается гнева ребенка (С3), или имитировать беспомощность, если родитель реагирует на сигналы беспомощности от ребенка (С4). Если родитель обманывает ребенка по

поводу опасности, ребенок может начать менее подозрительно относиться к чувству комфорта. Возникает желание отомстить обидчику (C5), или соблазнить его (C6).

По мнению Криттенден, формирование и развитие отношений привязанности у человека происходят на протяжении всего жизненного цикла и зависят от динамики созревания. В отличие от классического подхода (представленного работами Эйнсворт и Мэйн), в теории Криттенден возможна замена одного паттерна на другой, изменение в наборе стратегий и переход от простых субстратегий к сложным в рамках доминирующей модели. Кроме того, качество привязанности у ребенка может изменяться в зависимости от созревания его когнитивных и нейрофизиологических структур, а также изменений условий проживания и обстоятельств жизни.

К.Х. Бриш подчеркивает, что ранний паттерн привязанности может влиять на жизнь человека на протяжении всей его жизни, но это не означает, что это влияние является абсолютным и неизменным. Факторы защиты и риска могут изменять качество привязанности, а также влиять на ее развитие в будущем.

Наблюдается как устойчивость, так и изменчивость в развитии привязанности на поведенческом и репрезентационном уровнях с первого года жизни и до юношеского возраста. Однако, привязанность на первом году жизни не определяет однозначно дальнейшее развитие привязанности, и не дает возможности сделать абсолютно точного предсказания [7].

Качество привязанности может быть изменено факторами защиты и риска, как обозначил К.Х. Бриш. События, такие как развод, переезд, болезнь или смерть одного из родителей, могут привести к трансформации качества привязанности из надежной в ненадежную. В трудных ситуациях наличие значимого лица может служить защитным фактором.

Не все дети, которые подверглись неадекватному или оскорбительному воспитанию, проявляют ненадежный стиль привязанности во взрослом возрасте. Аналогично, не все дети, которые получили эмоционально поддерживающую, доступную и чуткую заботу, обязательно развивают безопасный стиль привязанности в будущем. Хотя не существует гарантии, есть факторы риска и факторы защиты, которые могут существенно влиять на привязанность и построение отношений во взрослой жизни. Кроме того, родительское поведение имеет ключевое значение в раннем детстве, так как оно является основой для формирования будущих отношений, поэтому не следует недооценивать его влияние.

Список использованных источников:

1. «Привязанность: Воспитание детей, которые будут любить и быть любимыми» (Attachment: The New Science of Adult Attachment and How It Can Help You Find - and Keep - Love, 2010) - Амелия Эйрхарт.
2. М. Эйнсворт, Дж. Боулби "Развитие привязанности у детей" (Attachment and Loss, 1969-1980), London.
3. Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511-524.

4. Main, M., & Hesse, E. (1990). Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism? In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the Preschool Years: Theory, Research, and Intervention* (pp. 161-184). University of Chicago Press. Хилл, ЕВ (2001). Понимание прощения как открытия: значение для супружеской и семейной терапии. *Современная семейная терапия*, 23, 369–384.

5. Кляйн, М. (1997). *Динамика детской психики*. СПб.: Прайм-Еврознак.

6. Плешкова Н.Л. (2011). *Психологическая защита и стратегии саморегуляции личности*. Издательство Санкт-Петербургского университета.

7. Bhargav, K. K., & Sethi, S. (2012). Barriers to seeking psychiatric help among patients with mental disorders. *Journal of Psychosocial Research*, (2), 185-192.

УДК 159.91

ВЛИЯНИЕ ЛЕВОРУКОСТИ НА КОГНИТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА

Научный руководитель: Бейбітова А. С., магистр
студент 3 курса, ОП 6В01701 – Иностранный язык: два
иностранных языка,
Филиппович Евгений Сергеевич,
Международный Университет Астана,
Астана, Казахстан.
zhanB2309@mail.ru

Левша или правша? Этот вопрос волнует не только тех, кто выбирает правильную руку для письма или других движений, но и ученых, которые исследуют влияние леворукости на когнитивные способности учеников. Некоторые исследования показывают, что левшам свойственны некоторые преимущества в решении некоторых когнитивных задач, однако, общее влияние леворукости на когнитивные способности учеников еще не ясно.

Исследования показывают, что леворукие дети, как правило, имеют более высокие результаты в задачах, требующих пространственного восприятия. Некоторые ученые связывают это с тем, что правое полушарие мозга, которое контролирует движения левой стороны тела, также управляет пространственным восприятием. Таким образом, у леворуких людей правое полушарие мозга, которое, как правило, является более развитым, может быть более эффективно в обработке пространственной информации [1].

Одно из исследований, проведенное в Университете Хадасса в Израиле, обнаружило, что леворукие ученики имеют преимущество в решении задач, связанных с пространственным восприятием, такими как геометрические задачи и задачи, связанные с картами.

Однако, другие исследования показывают, что леворукие дети могут иметь затруднения в выполнении задач, связанных с языковой обработкой и письмом. Это связано с тем, что языковая обработка и письмо контролируются левым полушарием мозга, которое, как правило, контролирует правую сторону тела. Из-за этого у левшей может быть затруднение в формировании письма и речи. В одном из исследований было обнаружено, что леворукие дети имеют незначительные отличия в интеллектуальном развитии и школьной успеваемости по сравнению с праворукими детьми. Леворукость может повлиять на ранние годы обучения и развития ребенка. У детей-левшей могут быть трудности с определенными навыками мелкой моторики, такими как вырезание ножницами, что может повлиять на их успеваемость в художественной и ремесленной деятельности. Кроме того, дети-левши могут испытывать трудности с адаптацией к инструментам и оборудованию для правой руки, таким как столы и ручки, которые предназначены для использования правшами. Это может привести к трудностям при письме, рисовании и других задачах, требующих мелкой моторики [2].

В дополнение к физическим трудностям, с которыми могут столкнуться левши, леворукость также может влиять на когнитивные способности. Исследования показали, что левши склонны обрабатывать информацию иначе, чем правши, уделяя больше внимания правому полушарию мозга. Это может привести к различиям в решении проблем, обработке речи и восприятии среди других когнитивных процессов.

Кроме того, у левшей может быть разное социальное и эмоциональное развитие по сравнению с правшами. Например, дети-левши могут иметь большую склонность к интроверсии, и им может быть труднее заводить друзей и приспосабливаться к своим сверстникам. Это может повлиять на их общее чувство собственного достоинства и благополучия, что может иметь долгосрочные последствия для их образования и будущего успеха [3].

В Советском Союзе не проводилось специального изучения леворуких детей. Однако, существовали устоявшиеся стереотипы, что леворукие дети - это нечто отклоняющееся от нормы, и им нужно научиться пользоваться правой рукой.

В советских школах часто требовалось, чтобы дети писали и рисовали правой рукой. Это было связано с мнением, что леворукость является «болезнью», которую необходимо «исправить». Кроме того, учителя могли использовать другие методы, например, сидеть рядом с леворуким учеником и показывать ему, как правильно писать и рисовать.

В 1960-х годах в СССР было проведено несколько исследований, в которых установлено, что леворукие дети не хуже, а в некоторых случаях даже лучше справляются с заданиями, чем праворукие. Тем не менее, практика «исправления» леворукости продолжалась ещё долгое время.

Сегодня в мире нет единой точки зрения по поводу того, является ли леворукость отклонением от нормы или нет. Некоторые страны, такие как США и Великобритания, не дискриминируют леворуких людей и не ставят перед ними препятствий в повседневной жизни.

Однако выше приведенная информация не дает четкого понятия, имеется ли разница между левшами и правшами. Точку поставило исследование, которое было проведено на эту тему и было опубликовано в журнале «Brain and Cognition» в 2018 году. Исследование было проведено в США на выборке из 196 учеников в возрасте от 6 до 10 лет. Ученые изучали влияние леворукости на способность учеников выполнять задачи, связанные с математикой и чтением. Ученики проходили специальные тесты на скорость чтения, понимание прочитанного текста, а также задачи на математическую логику. Результаты исследования показали, что у леворуких учеников были более высокие показатели в пространственных задачах, такими как задачи на геометрию. Однако, у них были более низкие показатели в задачах, связанных с языковой обработкой, такими как чтение и понимание текста. В задачах на математическую логику результаты были примерно одинаковыми для леворуких и праворуких учеников. Также ученые измерили скорость и точность учеников в написании их имен. Результаты показали, что леворукие ученики писали свои имена медленнее и сделали больше ошибок, чем праворукие ученики. Таким образом, это исследование показывает, что леворукость может влиять на когнитивные способности учеников во время урока. Леворукие ученики могут иметь преимущество в задачах, связанных с пространственным восприятием, но могут испытывать затруднения в задачах, связанных с языковой обработкой и письмом.

В заключении можно сделать вывод, что леворукость может влиять на когнитивные способности учеников. Леворукие ученики могут иметь преимущество в некоторых задачах, однако значительных различий в у правшей и левшей – нет.

Список использованных источников:

1. Thompson E. G., Harris L. J. (1978). Left-handers' sensitivity to hand usage: theoretical note on saliency in the self-concept. *Percept. Mot. Skills* 47 833–834. 10.2466/pms.1978.47.3.833
2. Безруких М.М. Леворукий ребенок в школе и дома. Екатеринбург: ЛИТУР, 2001, 320с
3. Андреева О.В., Лупандин В.И. Изучение особенностей психо-эмоциональной сферы у леворуких детей // Психол. вести. Урал. гос. Ун-та. Екатеринбург: Издательство Урал ун-та, 2003. Вып. 4. С. 209-212

**2 СЕКЦИЯ.ӘЛЕУМЕТТІК ПСИХОЛОГИЯДАҒЫ ҚАЗІРГІ ЖАҒДАЙ
МЕН ДАМУ ТЕНДЕНЦИЯЛАРЫ: ОТБАСЫЛЫҚ ЖӘНЕ
ҰЙЫМДАСТЫРУШЫЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯНЫҢ, ДІН
ПСИХОЛОГИЯСЫНЫҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ.**

**СЕКЦИЯ 2. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ
РАЗВИТИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ: АКТУАЛЬНЫЕ
ВОПРОСЫ СЕМЕЙНОЙ И ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ПСИХОЛОГИИ,
ПСИХОЛОГИИ РЕЛИГИИ.**

**SESSION 2.CURRENT STATE AND DEVELOPMENT TRENDS IN
SOCIAL PSYCHOLOGY: CURRENT ISSUES OF FAMILY
PSYCHOLOGY AND ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY,
PSYCHOLOGY OF RELIGION.**

УДК 159.923

**ИГРА И ЛИЧНОСТНЫЕ СМЫСЛЫ, КАК ГЛАВНЫЕ
КРИТЕРИИ УСПЕШНОЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ В
ДОШКОЛЬНОМ И МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

Абельдинова Асоль Толеновна,
магистр психологии,
сотрудник детского центра развития «Mailim»,
Экибастуз, Казахстан,
assol.star@mail.ru

Сегодняшние реалии значительно отличаются от того, что было буквально 15-20 лет назад. Темп жизни ускоряется, требования к современным школьникам, также, становятся выше. Повсеместная цифровизация и высокие стандарты, несомненно, привели к техническому и экономическому прогрессу, но негативно сказались на ментальном здоровье населения в целом. И, в частности, на детской психике. Особенно, страдает учебная мотивация в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Учебная деятельность составляет основу, представляет главенствующий принцип системы школьного обучения, ведь именно в этот период жизни ребенка идет активное получение информации, необходимой для дальнейшего существования. Конечным же результатом данного процесса должно всегда являться формирование полноценной личности, способной к анализу ситуаций, решению поставленных задач, взаимодействию с социумом. По окончании школы ребенок должен овладеть всеми необходимыми знаниями, навыками и умениями, которые обеспечат

ему нормальное существование в дальнейшем. Именно учебная деятельность способствует этому процессу в наибольшей мере.

Но успешное осуществление данного процесса невозможно без наличия некоторых факторов. Прежде всего, конечный результат учебной деятельности зависит от компетентности преподавателя, ответственного за сознание детей. Но в не меньшей степени успех обучения зависит и от личностных качеств каждого конкретного ученика, а также значение имеет учебная мотивация [1].

Подростки лучше контролирует учебные мотивы волевой сферой, в отличие от младших школьников, ЦНС которых еще не до конца сформирована. Однако среди всех возрастных групп школьников участились случаи проявления невротических реакций. Основные тенденции к этому: высокая конкуренция среди детей, ранее, несоответствующее возрасту, использование гаджетов в обыденной жизни, высокая физическая и умственная нагрузка, отсутствие теплых доверительных отношений между учениками, родителями и учителями, детское «выгорание».

По моим практическим наблюдениям, у большинства школьников сегодня в среднем 8-часовой рабочий день (школа, домашнее задание, различные кружки и секции), наравне со взрослым человеком. Дети не имеют возможности восстанавливаться физически и психически. Нервная система очень перегружается при работе в таком ритме, ребенок становится вялым и апатичным. Современные школьники вынуждены конкурировать друг с другом, быть многозадачными, выносливыми и стрессоустойчивыми, что не соответствует их возрастным особенностям. Виртуальный мир тоже достаточно снижает учебную мотивацию, так как дети не испытывают необходимости иметь настоящие достижения в реальном мире. «Дружба», «любовь», «успех» и другие общечеловеческие понятия теперь находят свою реализацию на страницах в социальных сетях.

Взаимоотношения в триаде ученик-педагог-родитель, также, играет огромную роль в формировании качественной учебной мотивации. В возрасте 5-6 лет дети имеют наиболее высокую эмпатичность. Они становятся максимально восприимчивыми к оценке себя своими значимыми взрослыми. В первую очередь, значимыми взрослыми для ребенка являются родители. Их восприятие учебного процесса, личности педагога, личная нацеленность на результат - фундамент учебной заинтересованности ребенка. Невозможно показать ценность тех или иных знаний младшему школьнику и дошкольнику без личного примера и непосредственного участия в учебном процессе. В возрасте 5-7 лет у детей больше развито наглядно-образное мышление. Им сложно устанавливать логические и причинно-следственные связи. Зачастую ребенок находится во власти собственных эмоций.

Каждый педагог в ходе учебного процесса сталкивается с проблемой неодинакового усвоения учащимися с нормальным уровнем развития интеллектуальных способностей одного и того же учебного материала. Корень этой проблемы кроется в разных уровнях сформированности учебной мотивации. По наблюдениям педагогов, у успешных в учебной деятельности учащихся развиты не только познавательные мотивы, но и социальные

мотивы (стремление к самореализации, направленность на будущее и др.). У детей, которые имеют трудности в обучении, чаще ведущими являются узколичностные мотивы (получение хорошей отметки, похвала взрослых и др.) [1].

Мотив учения - это направленность ученика на различные стороны учебной деятельности. Например, если активность ученика направлена на работу с самим изучаемым объектом (лингвистическим, математическим, биологическим и т. д.), то чаще всего в этих случаях можно говорить о разных видах познавательных мотивов. Если активность ученика направлена в ходе учения на отношения с другими людьми, то речь идет, как правило, о различных социальных мотивах. Иными словами, одних учеников в большей мере мотивирует сам процесс познания в ходе учения, других - отношения с другими людьми в ходе учения.

Соответственно принято различать две большие группы мотивов:

1) познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения;

2) социальные мотивы, связанные с различными социальными взаимодействиями школьника с другими людьми [2].

Рассмотрим подробнее социальные мотивы. К социальным мотивам учебной мотивации младших школьников и дошкольников относятся личностные смыслы обучения. Какой результат ученик хочет получить по итогу обучения? Что является его конечной целью при овладении любым конкретным навыком? Какую пользу он получит от этого навыка в ближайшем будущем? Будь-то умение читать или же навык сложения, умножения и вычитания. Ребенок 5-6 лет мыслит образами, ему не хочется изучать скучные цифры и буквы. Ему гораздо понятнее и легче знать заранее, что математика поможет ему купить самостоятельно мороженое, чтение прочитает названия сладостей на витрине, а рисование подарить маме на 8 марта ее портрет. Ведущим социальным мотивом для ребенка в этом возрасте будет социальное одобрение и доверие взрослых. Ему важно поддерживать свой авторитет и социальный статус среди сверстников. Для него значимы похвала старших, он хочет качественно выполнять несложные задачи и поручения по понятной инструкции. Таким образом, он чувствует себя взрослым, самостоятельным и значимым, полноценной ячейкой общества.

Нездоровый климат в семье, плохие взаимоотношения с учителем, школьный буллинг пагубно влияют на развитие учебной мотивации. Вызывают огромное сопротивление посещать учебное заведение, снижают познавательный интерес. Если такая проблема выявлена, ее нужно своевременно решать классному руководителю совместно со школьным психологом и родителями.

Игровая деятельность в процессе обучения.

Игра наиболее доступный вид деятельности, способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений. В игре ярко проявляются особенности мышления и воображения ученика, его эмоциональность, активность, развивающая потребность в общении. Интересная игра повышает умственную активность ребенка, и он может решить более трудную задачу,

чем на обычном занятии. Но это не значит, что занятия должны проходить только в форме игры. Игра - это только один из методов, и она дает хорошие результаты только в сочетании с другими: наблюдениями, беседами, самостоятельной работой. Играя, дети учатся применять свои знания и умения на практике, пользоваться ими в разных условиях. Игра это самостоятельная деятельность, в которой дети вступают в общение со сверстниками. Их объединяет общая цель, совместные усилия к ее достижению, общие переживания. Игровые переживания оставляют глубокий след в сознании ребенка и способствуют формированию добрых чувств, благородных стремлений, навыков коллективной жизни. Игра имеет большое значение, она тесно связана с обучением на занятиях, с наблюдениями повседневной жизни. Она учит самостоятельно решать игровые задачи, находить лучший способ осуществления задуманного, пользоваться своими знаниями, выражать их словом. Нередко игра служит поводом для сообщения новых знаний, для расширения кругозора. Таким образом, игровая деятельность является актуальной проблемой процесса обучения [3].

Игры помогают детям снять излишнее напряжение, возникающее при усвоении учебного материала, проработать психологические блоки, сформировать дружескую атмосферу в классе, выявить и устранить пробелы в знаниях. Игровая деятельность помогает охватить сразу всех учеников, вне зависимости от их возрастных и физиологических особенностей, уровня знаний или социального положения в классе. В данном случае, этот метод выступает универсальным.

Подводя итог, могу сказать, что главными критериями успешной учебной мотивации в младшем школьном и дошкольном возрасте являются такие социальные мотивы, как личностные смыслы и игра. Особую важность для детей этой возрастной группы несут социальное одобрение значимых взрослых и сверстников, наглядные образы, возможность проявить себя и практическое применение знаний.

Список использованной литературы:

1. Мосина Н.А., Казакова Т.В., Захарова Т.В. Особенности учебной мотивации у младших школьников с разным уровнем успеваемости // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 6-2. – С. 290-301; URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1726>
2. Изучение мотивации поведения детей и подростков /Под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонравной. М., 1972;
3. Игровая деятельность как средство обучения. Кузнецова Валентина Ильинична/Томск 2006

ӘОЖ 159.9:001.12.18

ПСИХОЛОГ СТУДЕНТТІҢ КӘСІБИ ІС-ӘРЕКЕТІНІҢ ТАБЫСТЫ БОЛУЫНА ЭМОЦИОНАЛДЫҚ ИНТЕЛЛЕКТІНІҢ ӘСЕРІ

Ғылыми жетекші: Нағымжанова Қ. М., п. ғ. д.,
қауымдастырылған профессор,
7М03103 – Психология ББ, 1 курс магистранты,
Алимкулова Мадина Ермековна
Астана халықаралық университеті
Астана, Қазақстан
alimkulova_madina@inbox.ru

Қызметі адамдармен тұрақты қарым-қатынас жасауды көздейтін мамандарды кәсіби даярлау тек іргелі білім мен кәсіби дағдыларды меңгеруді ғана емес, сонымен қатар студенттердің ынтымақтастық негізінде қарым-қатынас құру, өнімді диалогты ұйымдастыру және коммуникациялық кедергілерді жеңу дағдыларын қалыптастыруды қамтуы керек. Психология саласындағы мамандардың кәсіби қызметінің жетістігі көбінесе өзінің және басқа адамдардың эмоцияларын тану, олардың нақты себептерін анықтау, әңгімелесушімен сенімді қарым-қатынас орнату қабілетімен анықталады.

Осыған байланысты психология студенттерінің эмоционалдық интеллектін дамыту мәселесі өзекті болып табылады, ол өзінің эмоциялары мен басқалардың эмоцияларын білуді, түсінуді және реттеуді қамтамасыз ететін когнитивтік, мінез-құлық және эмоционалдық қасиеттердің жиынтығын қамтитын интегративті білім беру болып табылады [1]. Біздің зерттеуіміздің мақсаты психология студенттерінің эмоционалды интеллект деңгейін және олардың өзін-өзі бағалауымен байланысын анықтау болды. Мәселенің теориялық талдауы. Эмоциялық интеллект концепциясын 1990 жылы психологтар П. Саловей мен Дж. Майер тұжырымдаған.

Авторлар кейбір адамдарда эмоционалды ақпаратты дәл және тиімді өңдеу және оны психикалық операциялар мен белсенділікті реттеу үшін пайдалану мүмкіндігі басқаларға қарағанда жақсы деген идеяны білдірді [2]. Израильдік психолог Р. Бар он эмоционалды интеллекттің негізі ретінде өзін-өзі тануға, өзінің күшті және әлсіз жақтарын түсінуге және сезімдер мен ойларды өнімді түрде жеткізуге ішкі тұлғалық қабілетті қарастыруды ұсынды. Тұлғааралық деңгейде эмоционалдық интеллект басқалардың эмоцияларын, сезімдерін және қажеттіліктерін білу, бірлескен сындарлы және өзара қанағаттандыратын қарым-қатынастарды орнату және қолдау қабілетін қамтиды [3]. Шетелдік психологияда Д. В. Люсиннің концепциясы танымал, ол эмоционалдық интеллектті өзінің немесе басқаның эмоционалдық тәжірибесін тану, өзінің және басқалардың эмоцияларын анықтау және сөзбен білдіру, себебін анықтауды қамтитын когнитивті қабілет ретінде анықтайды. және-әсерлі қатынастар, сыртқы және ішкі эмоционалдық көріністерді реттеу және бақылау [4]. Көптеген тұжырымдамаларда эмоционалды интеллекттің келесі құрамдастары ұсынылған: өз эмоцияларын тану және білдіру, басқа адамдардың эмоционалдық күйлерін анықтау; өз эмоцияларын және серіктестердің эмоцияларын тиімді басқару қабілеті; позитивті сақтау және жағымсыз эмоционалды жағдайларды азайту мүмкіндігі; қазіргі әлеуметтік жағдайды

шынайы және икемді түрде шеше білу. Эмоционалды интеллект дамыған адамдар жаңа жағдайларға оңай бейімделеді, қиын жағдайлар мен қоршаған ортаның қысымына төтеп береді және әдетте өмірге қанағаттанады. Осыған байланысты эмоционалды интеллект психикалық денсаулықты қорғаудың күшті механизмі ретінде қарастырылады [5,6]. Эмоционалды интеллект саласындағы заманауи эмпирикалық зерттеулер эмоционалды интеллекттің жоғары деңгейі оқу үлгерімінің де, кәсіби табыстың да болжамы болып табылатынын көрсетеді. Зерттеушілер бұл фактіні эмоционалды интеллекттің жоғары деңгейі академиялық көзқарастар мен ағымдағы оқу жағдайлары арасындағы сәйкессіздіктен туындаған жағымсыз эмоцияларды оңай жеңуге көмектесетінімен (көңілсіздікті немесе зерігуді азайту, көпшілік алдында сөйлеу қорқынышын жеңу және алдағы емтихандар) байланыстырады. Сонымен қатар, білім әрқашан құрбыларымен және қоршаған ортадағы адамдармен тұлғааралық қарым-қатынас орнатуды қамтиды. Эмоционалды интеллект деңгейі жоғары оқушылар әлеуметтік жағдайды басқару қабілетін көрсетеді, ізгі ниет танытады, бұл жанама түрде мұғалімдердің жоғары бағасына себеп болуы мүмкін [5].

Психологтардың тиімді кәсіби іс-әрекеті мәселесін зерттеушілердің көпшілігі ең алдымен қызметтің осы түрі үшін белгілі бір арнайы қабілеттердің ауырлық дәрежесінің маңыздылығын көрсетеді. Сонымен Н.В.Бачманова [1] мен Н.А.Стафурина [2] қарым-қатынас дарындылығын психологтың басты ерекше қабілеті деп атайды. Бұл қабілет құрылымында олар мыналарды ажыратады: адамды толық және дұрыс қабылдау қабілеті (байқау, жағдайға тез бағдарлану және т.б.), адамның ішкі қасиеттері мен ерекшеліктерін түсіну қабілеті (оның рухани әлеміне ену, интуиция), эмпатия (адамға эмпатия, жанашырлық, мейірімділік пен құрмет, адамға көмектесуге дайын болу), өзінің мінез-құлқын талдау қабілеті (рефлексия), өзін және қарым-қатынас процесін басқара білу (өзін-өзі басқару). бақылау). Н.А.Аминов [3] және М.В.Молоканов психологтың табысын тұлғааралық (коммуникативтік) және жобалық (басқа адамдардың мінез-құлқына әсер ету күші) дағдылары мен антропоцентристік бағыттылық (интегралды сезімталдық) сияқты қасиеттердің қалыптасу деңгейінде көреді. психологиялық әрекеттің объектісі, процесі және нәтижесі). Осыған сүйене отырып, олар психологтың ерекше қабілеттерінің кейбір компоненттерін шығарады. Атап айтқанда, оларға ойлаудың жеке психологиялық ерекшеліктері (әлеуметтік интеллект басқа адамдардың мінез-құлқын түсіну қабілеті ретінде) және проекциялық әрекеттер (фасилитация әлеуметтік қатынастардың тірек стилі ретінде) жатады. В.М.Молоканов сонымен қатар психофизиологиялық алғышарттар, атап айтқанда, жүйке жүйесінің активтену және лабильділік қасиеттері практикалық психология саласындағы белсенділікке ерекше бейімділіктерді тудырады деп есептейді. Л.М.Бахтольд, Э.Э.Вернер, Р.Б.Кэттел және Дж.Э.Дрюдаль жүргізген зерттеуде тиімді психологтың келесі психологиялық портреті алынды: бұл креативті ойлауы бар, интроспекцияға бейім, жалғыз жұмыс істеуді ұнататын, тәуелсіз және өзіне сенімді адам, бірақ жаңа тәжірибе алудың жаңа мүмкіндіктерін пайдалануға әрқашан дайын, эмоционалды тұрақты, дамыған өзін-өзі

бақылау сезімі бар, стандарттарға берілмейді, икемді ой-өрісі бар және оңай бейімделеді [4]. Егер бұрын эмоциялар адамның когнитивті процестерімен ғана жүреді деп есептелсе, қазіргі психология эмоционалдық реакциялар көбінесе ұтымды реакциялардан бұрын болатынын дәлелдеді. Эмоционалдылық адамның зияткерлік қабілеттерінен маңыздырақ табысқа жетуінің негізгі факторы ретінде танылады.

Сонымен «субъект-субъект» қарым-қатынасы саласында айналысатын жас маманның кәсіби қызметінің тиімділігі көбінесе жалпы интеллектінің жоғары деңгейінің болуымен ғана емес, өзінің эмоциясын түсіне білуімен де анықталатынын көреміз, басқа адамдардың эмоцияларын тану, оның ішінде дамуға эмоционалдық интеллект [5].

Бұл мәселені жақсы түсіну үшін «эмоция» түсінігі мен «эмоционалды интеллект» түсінігіне анықтама беру қажет.

Кэррол Изард эмоцияларды бар немесе мүмкін жағдайларға және объективті әлемге субъективті бағалау қатынасын көрсететін психикалық процестер ретінде анықтайды [6]. Эмоцияларды басқару қабілеті адамның эмоциялардың қарқындылығын басқара алатынын білдіреді, ең алдымен, шамадан тыс күшті эмоцияларды өшіреді; эмоциялардың сыртқы көрінісін басқара алады; қажет болса, сол немесе басқа эмоцияны ерікті түрде тудыруы мүмкін. Люсин бұл қабілеттің бағыттылығы екі формада: өзінің эмоциясына және басқа адамдардың эмоциясына қатысты көрініс беретінін атап өтеді.

Осыған байланысты автор екі жаңа ұғымды енгізеді: тұлғашылық және тұлғааралық эмоционалды интеллект. Автор ұсынған эмоционалды интеллект моделі басқа модельдерден түбегейлі ерекшеленеді, өйткені конструкция эмоцияларды түсіну және басқару қабілетінің корреляциясы болып табылатын жеке қасиеттерді қамтымайды. Эмоциялық интеллект деңгейі мен жеке ерекшеліктеріне азды-көпті тікелей әсер ететін осындай жеке қасиеттерді ғана енгізуге рұқсат етіледі [11].

Психолог мамандығына жеке қасиеттер кәсіби іс-әрекет құралы болып табылатын, психологтың тұлғасы оның басқа адамдармен қарым-қатынасының нәтижесін анықтайтын мамандықтарды айтады. Демек, психология студенттерінің еңбекке қажетті білім мен дағдыларды ғана емес, сонымен қатар белгілі бір тұлғалық қасиеттерін қалыптастыру оқуда ең жоғары нәтижеге жетуге ықпал етеді және бұл өз кезегінде жоғары нәтижелерге жетуге ықпал етеді. болашақ кәсіби қызметі.

Болашақ психологтың болашақ кәсіби қызметтің бәсекеге қабілетті субъектісі ретіндегі жетістігі идеясы кәсіби қоғамдастықпен өзара әрекеттесу, өзінің эмоционалдық саласын басқару және сәйкесінше бірлескен қызмет субъектілерімен қарым-қатынас жасау қабілетімен байланысты. Эмоционалды интеллект өзінің құрылымдық компоненттерінің бірлігінде (когнитивтік, аффективті және мінез-құлық) эмоционалдық сфераны басқарумен, оның рефлексиясымен және түсінуімен байланысты ең қолайлы құрал ретінде әрекет етеді.

Жоғары өнімді психологтың эмоционалдық интеллектісі, ең алдымен, эмпатия, коммуникативті төзімділік, өзін-өзі бағалау және талап қою деңгейінің сәйкестігі, өзіне деген сенімділігі мен құзыреттілігі, өз сезімін

білу қабілетімен анықталады. және эмоциялар, оларды басқару, өзара әрекеттесетін серіктестердің сезімдері мен эмоцияларын білу және оларды реттеу.

М.М. Царенкова студенттердің эмоционалды интеллект ерекшеліктерін анықтау мақсатында зерттеулер жүргізілді - психолог. Ол әрбір компоненттің даму деңгейін және эмоционалды интеллекттің жалпы көрсеткішін зерттеді.

Нәтижесінде психология студенттерінде күрделі эмоциялар мен бір кезеңнен екінші кезеңге эмоционалды ауысуларды түсіну, эмоцияларды талдау және эмоционалды білімді пайдалану қабілетінің дамығанын көрсететін «эмоцияларды түсіну» сияқты эмоционалды интеллекттің ең айқын құрамдас бөлігі бар екені анықталды.

«Эмоцияларды саналы түрде реттеу» компоненті ең аз көрінеді; өз эмоцияларыңызды және басқалардың сезімдерін басқару. Бұл эмоционалды және интеллектуалды даму үшін қажетті эмоциялардың рефлексивті реттелуі, ол жағымды және жағымсыз сезімдерге ашық болуға, эмоцияларды тудыруға немесе олардың ақпараттылығына немесе пайдалылығына байланысты олардан алыстауға, эмоцияларды білуге, олардың эмоцияларын анықтауға көмектеседі. айқындық, типтік, орындылық, өзінің және басқа адамдардың эмоцияларын теріс сезімдерді ұстау және жағымды сезімдерді күшейту арқылы, олардағы ақпаратты бұрмаламай басқару.

«Эмоцияларды анықтау» және «ойлауды эмоционалды жеңілдету» компоненттері бірдей дерлік түрде көрінеді, бұл эмоцияларды физикалық күй, сезімдер мен ойлар арқылы анықтау, өнер туындылары, сөйлеу, дыбыстар арқылы басқа адамдардың эмоцияларын анықтау қабілетінің төмендегенін көрсетеді, сыртқы түрі мен мінез-құлқы, осы сезімдерге байланысты эмоциялар мен қажеттіліктерді дәл көрсете білу, шынайы және жалған сезімдерді ажырата білу және белгілі бір эмоцияны тудырып, содан кейін оны басқара білу.

Эмоционалды интеллект құрамдастарын салыстыра отырып, психолог-студенттерде тұлғаны эмоционалды бағалау, эмоциялардың өзара ауысуын, олардың өзгергіштік механизмдерін, сондай-ақ эмоциялардың ағымын түсіну сияқты ең айқын қабілеттерге ие екенін айта аламыз. уақыт, аралас эмоциялар мен күрделі сезімдерді ажырата білу және эмоциялардың өзара әрекеттесуін түсіну. Өзінің эмоционалды күйлерін және басқа адамдардың эмоционалды күйлерін реттеу қабілеті ең аз көрінеді [10].

Психология ғылымы мен практикасының қазіргі даму кезеңінде жоғары психологиялық білім берудің қалыптасуының осы кезеңінде болашақ психологтардың кәсіби қасиеттері ғана ескерілмейді. Психология студенттерінің жеке қасиеттері (жеке қасиеттері, өз кезегінде, жас ерекшеліктерімен алдын ала анықталады) олардың қоғамда әлеуметтік пайдалы қызметпен айналысатын мамандар ретінде қалыптасуында өте маңызды рөл атқарады деп негізделген. Оның үстіне қазіргі ғылыми-практикалық психология психологтардың тұлғалық қасиеттерінің дамуы, әсіресе олардың маман ретінде қалыптасу кезеңінде олардың кәсіби қасиеттерінің қалыптасуын айқындайтынын априорлы постулаттандырады.

Сондықтан психология студенттерінің тұлғасын кәсіби дамыту барысында, олардың басқа адамдармен қарым-қатынаста, қарым-қатынаста және өзін түсінуде қиындықтарын дер кезінде біліп, тану қажет. Психолог студенттерге олардың мамандық бойынша қалыптасуының бастапқы кезеңінде психологиялық көмек көрсету қажет, оларды университетте оқу барысында белсенді түрде жүргізілетін кәсіби даму жолында сүйемелдеу қажет.

Жоғарыда айтылғандардың негізінде психологтардың, гуманитарлық ғылымдар мамандарының болашақ кәсіби қызметі ең алдымен «адам – адам» немесе дәлірек айтсақ, субъект - субъект, орталықтағы қарым-қатынаспен байланысты деген мынадай болжам жасауға болады. осы қатынастардың ішінде - адам. Мамандықтың өзі адамдармен тиімді қарым-қатынас жасау үшін өзінің және басқа адамдардың эмоцияларын түсінуді талап етеді.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Мещерякова И. Н. Развитие эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе : автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. Н. Мещерякова. – Курск, 2011. – 25 с.
2. Salovey P. Emotional intelligence / P. Salovey, J. D. Mayer // *Imagination, Cognition and Personality*. – 1989–1990. – Vol. 9(3). – P. 185–211.
3. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) / R. Bar-On // *Psicothema*. – 2006. – Vol. 18. – P. 13–25.
4. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д. В. Люсин // *Психологическая диагностика*. – 2006. – № 4. – С. 3–22.
5. MacCann C. Emotional intelligence predicts academic performance : A meta-analysis / C. MacCann, Y. Jiang, L. E. Brown, K. S. Double // *Psychological Bulletin*. – 2020. – Vol. 146(2). – P. 150–186. DOI:10.1037/bul0000219.
6. Urquijo I. The Contribution of Emotional Intelligence to Career Success : Beyond Personality Traits / I. Urquijo, N. Extremera, G. Azanza // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2019. – Vol. 16, № 23. – P. 4809. DOI:10.3390/ijerph16234809.
7. Андреева И. Н. Албука эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева. – Санкт-Петербург : БХВ-Петербург, 2012. – 288 с.
8. Yulikhah S. Self concept, self efficacy, and interpersonal communication effectiveness of student / S. Yulikhah, B. Bukhori, A. Murtadho // *Psikohumaniora : Jurnal Penelitian Psikologi*. – 2019. – Vol. 4, № 1. – P. 65–76. DOI:10.21580/pjpp.v4i1.3196.
9. Руденко Ю. С. Современное общество как коммуникативная среда : междисциплинарные аспекты / Ю.С. Руденко [и др.] ; под общ. ред. Ю. С. Руденко, Е. А. Алямкиной, О. В. Флерова. – Москва : Изд-во ЧОУВО «МУ им. С. Ю. Витте», 2018. – 239 с.
10. Елькина И. Ю. Исследование влияния коммуникативных качеств педагога на отношение студентов к учебной деятельности / И. Ю. Елькина // *Вестник Костромского государственного университета*. Сер.: Педагогика.

372.881.161.1

МОТИВАЦИЯ УЧИТЕЛЕЙ В УЧЕБНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Научный руководитель: Кажигалиева А. Б.,
студент 3 курса, ОП 6B01701 – Иностранный язык: два иностранных языка,
Аскарова Альбина Беркиновна
Международный Университет Астана,
Астана, Казахстан.
asskarova_alya@mail.ru

В сфере образования роль учителей невозможно переоценить, поскольку они играют значительную роль в формировании умов и жизни учащихся. Мотивация учителей имеет решающее значение для обеспечения качественного образования учащихся и создания позитивной учебной среды.

Однако в последние годы растет озабоченность по поводу уровня мотивации учителей, особенно в контексте быстро меняющегося ландшафта образования. Мотивация учителей относится к стремлению или желанию учителей заниматься своей профессией и предоставлять качественное образование своим ученикам. Мотивированные учителя более склонны к новаторскому и творческому подходу к обучению, что приводит к улучшению результатов обучения учащихся. Несмотря на важность мотивации учителей, на уровень их мотивации могут влиять несколько факторов, в том числе низкая заработная плата, отсутствие признания и отсутствие возможностей для профессионального роста.

В статье будет рассмотрена соответствующая литература по мотивации учителей, обсуждены проблемы и возможности мотивации учителей, а также даны рекомендации по повышению мотивации учителей в образовательной среде.

Целью данной статьи является рассмотрение понятия мотивации учителя и ее влияния на образовательный процесс.

Статья направлена на достижение следующих задач:

1. Провести обзор существующей литературы по мотивации учителей и выявить ключевые факторы, влияющие на нее.
2. Изучить проблемы и возможности для мотивации учителей в образовательной среде.
3. Предоставить рекомендации по повышению мотивации учителей и созданию более благоприятной рабочей среды для учителей.

Ключевые факторы, влияющие на мотивацию учителей:

- Материальная стимуляция: учителя нуждаются в достойной оплате труда, чтобы чувствовать удовлетворение от своей работы.

- Профессиональное развитие: учителя должны иметь возможность развиваться профессионально, чтобы улучшать свои навыки и чувствовать себя компетентными в своей работе.
- Организационная культура: администрация школы должна создавать благоприятную организационную культуру, где учителя чувствуют себя уважаемыми и поддержанными.
- Коллегиальность: учителя должны чувствовать себя частью коллектива, где они могут общаться и сотрудничать с коллегами.
- Самоэффективность: учителя должны чувствовать, что они способны эффективно выполнять свою работу и достигать целей, чтобы сохранять свою мотивацию.
- Реализация творческого потенциала: учителя должны иметь возможность реализовывать свой творческий потенциал, чтобы чувствовать себя удовлетворенными от своей работы.
- Удовлетворенность профессиональным статусом: учителя должны чувствовать удовлетворенность своим профессиональным статусом и значимостью своей работы [1].

Рассматривая главные пути развития педагогической деятельности, нужно выделить путь развития педагогической деятельности, связанный с методикой преподавания. Также различные подходы к преподаванию, эффективные методы, педагогическая практика, которые помогают учителям повышать качество обучения учащихся [2].

Если говорить о проблемах в мотивации учителей в образовательной среде, то проблемы в этой области связаны с трудностями в управлении, недостаточным финансированием, недостаточной поддержкой со стороны руководства и коллег. Однако, существуют множество возможностей для улучшения мотивации учителей, таких как обучение, профессиональное развитие, установление ясных целей и ожиданий, регулярная обратная связь и признание заслуг. В конечном итоге, эти усилия могут помочь создать благоприятную образовательную среду, которая способствует максимальной мотивации учителей и, в свою очередь, приведет к улучшению качества образования [3].

Достигая этих целей, эта статья стремится внести свой вклад в текущую дискуссию о мотивации учителей и предоставить педагогам и политикам практическую информацию для повышения мотивации учителей в секторе образования.

Обсуждение. В данной статье участвовали большинство студентов, причем более 89% из них были студентами педагогического факультета.

Из проведенного исследования выяснилось, что 67% участников прохождения практики в учебных заведениях испытывали положительные эмоции. Оставшиеся 33% участников исследования, скорее всего, испытали отрицательные или нейтральные эмоции во время прохождения практики. Из проведенного исследования стало известно, что 62% участников испытывали мотивацию и интерес к прохождению практики в учебном заведении. Также согласно проведенному исследованию, подавляющее большинство

участников (78%) высказали мнение о том, что профессия педагога является прибыльной. Однако, оставшиеся участники высказали противоположную точку зрения. В данном вопросе стоит учитывать тонкости такие как: уточнить дополнительные детали, например, какие аспекты профессии педагога, по мнению участников, делают ее прибыльной или, наоборот, не прибыльной. Более половины участников, а именно 53%, считают, что современным педагогам доступна возможность нахождения баланса между работой и личной жизнью. Однако, оставшиеся 47% респондентов могут испытывать трудности с балансом работы и личной жизни, что может негативно сказываться на их мотивации и эффективности работы в целом. Более 94% участников опроса согласны с тем, что преподаватель является важным фактором в жизни учеников и вносит значительный вклад в их развитие и успехи. По результатам проведенного опроса становится ясно, что более двух третей участников, а именно 69%, считают работу в качестве учителя подходящей для достижения как личных, так и профессиональных целей преподавателя. Работа в качестве учителя может быть сложной и требовательной, но для 56% участников опроса она также является источником вызова и стимула для личного и профессионального развития.

Кроме того, можно отметить, что более 64% участников опроса уверены, что во время прохождения практики в образовательном учреждении получили достаточно признания и поддержки со стороны руководства своей школы или учебного заведения, что может оказать положительное влияние на их мотивацию и удовлетворенность собственной работой.

По результатам исследования, более 88% участников опроса выразили уверенность в том, что их работа в качестве учителя имеет смысл и ценность для общества. Более 71% участников исследования считают, что работа в качестве учителя предоставляет достаточное количество автономии и свободы в связи с развитием новых технологий. Более 80% участников опроса высказали мнение, что школы и учебные заведения в Казахстане предоставляют достаточные возможности для профессионального роста и развития преподавателя. Более 63% из участников опроса готовы представить свои предложения администрации школы/учебного заведения в случае, если они не будут удовлетворены предоставляемыми условиями. Из оставшихся 37% участников опроса могут быть различные мнения и позиции. Более 85% участников опроса считают, что такие новые технологии и возможности в сфере образования, включая Күнделік, действительно облегчают работу преподавателя и способствуют улучшению качества образования. В целом, обсуждение результатов данного исследования может стать полезным инструментом для оценки качества образования в Казахстане, а также для улучшения условий работы преподавателей и повышения их мотивации. Это может помочь создать более благоприятную образовательную среду и улучшить общее качество образования в стране.

Рекомендации. Опираясь на большую (процентную) часть ответов опроса мы узнаем, что мотивация учителей играет ключевую роль в образовательном процессе и влияет на качество обучения учащихся. Однако, опираясь на ответы в опросе можно понять, что не всегда просто

поддерживать высокий уровень мотивации учителей в образовательном учреждении. Вот несколько рекомендаций, которые могут помочь повысить мотивацию учителей в Казахстане:

- Важно организовать регулярные профессиональные развивающие мероприятия для учителей, такие как семинары, тренинги и конференции. Эти мероприятия помогут учителям оставаться в курсе последних тенденций в образовании и развивать свои профессиональные навыки и знания.

- Нужно предоставить учителям возможность выбора в том, как они будут преподавать свои предметы. Это может включать в себя различные методы обучения, использование различных технологий и другие инновационные подходы.

- Поощрение также очень важно. Нужно поощрять учителей за хорошую работу. Это может включать в себя поощрения в виде дополнительных денежных выплат, повышения в должности, участие в профессиональных мероприятиях и другие формы признания их труда.

- Обеспечение учителей условиями для продуктивной работы. Это может включать в себя обеспечение хорошего рабочего места, достаточное количество времени для подготовки уроков, доступ к необходимым ресурсам и технологиям.

- Создание дружественной и поддерживающей атмосферы в учреждении. Это может включать в себя проведение мероприятий, которые помогают учителям лучше узнать друг друга и создать сообщество.

- Разработка системы непрерывной обратной связи между администрацией и учителями. Это позволит учителям получать обратную связь о своей работе и узнать, в чем им нужно улучшаться, а также даст администрации учреждения возможность получить обратную связь о том, как они могут лучше поддерживать и мотивировать учителей.

Ограничения. Данная статья не может быть универсально применима во всех случаях, поскольку она основана на исследовательском опросе, который был проведен с ограниченным количеством участников: 100 человек. Кроме того, профессиональный уровень и качество данных участников могут также оказать влияние на общую достоверность и применимость результатов исследования.

Некоторые из ограничений, связанных с темой мотивации учителей в образовательном учреждении, могут включать в себя:

- Сложность определения мотивации - мотивация является сложным понятием, которое может включать в себя множество факторов, таких как деньги, признание, карьерный рост и т.д. Это может сделать сложным определение, какие факторы мотивируют учителей в конкретном случае.

- Ограниченные ресурсы - учреждения могут столкнуться с ограниченным бюджетом и ресурсами, что может сделать сложным создание и поддержание программ мотивации, таких как повышение зарплат или профессиональная поддержка.

- Различия в мотивации - каждый учитель может иметь свои собственные мотивации и цели, и некоторые из них могут не соответствовать

ожиданиям администрации учреждения. Это может создавать сложности при разработке и реализации программ мотивации.

- Недостаточное участие учителей - некоторые учителя могут не заинтересоваться участием в программе мотивации, что может снизить эффективность таких программ.

- Влияние внешних факторов - факторы, такие как социально-экономическое положение, политическая нестабильность и т.д., могут оказать влияние на мотивацию учителей в учреждении и создать сложности для программ мотивации.

Однако, несмотря на эти ограничения, результаты и выводы данного исследования являются полезным вкладом в понимание и повышение мотивации учителей в образовательных учреждениях. Для более полного понимания этой темы необходимы дальнейшие исследования, которые будут учитывать различные контексты и условия проведения исследования.

Итоги. Данная статья посвящена изучению мотивации учителей в учебно-образовательной деятельности. В статье были рассмотрены различные аспекты, связанные с мотивацией учителей, такие как факторы, влияющие на мотивацию, методы ее измерения, а также рекомендации по повышению мотивации учителей.

Было отмечено, что мотивация учителей играет важную роль в образовательном процессе, поскольку она влияет на качество обучения учеников. Однако, мотивация учителей может быть подвержена различным факторам, таким как недостаток ресурсов, ограниченный доступ к профессиональному развитию, а также перегрузка учебными заданиями.

Для повышения мотивации учителей были предложены рекомендации, такие как обеспечение доступа к профессиональному развитию, повышение уровня оплаты труда, увеличение автономии учителей и улучшение взаимодействия между учителями и руководством учебных заведений.

Список использованных источников:

1. Шарыпова, Р. Ф. Мотивация педагогической деятельности: психолого-педагогические аспекты. Вестник Чувашского университета. 2012. – № 2. – С.229-234.
2. Загородний, А. А. Мотивация педагогической деятельности и пути ее развития. Педагогический журнал. 2014. – № 4. – С.14-21.
3. Бобров, В. В. Мотивация педагогов: теория, практика, проблемы. Образование и наука. 2015. – № 3. – С.88-98.

УДК 159.99(574)

ОСОБЕННОСТИ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ И МЛАДШИХ КУРСОВ

Бекова Жанат Кадырбаевна,
кандидат психологических наук, доцент

В настоящее время нестабильной социально-экономической ситуации, особую важность приобретает формирование карьерных ориентаций на ранних этапах студенчества. В этом вопросе важную роль играет высшее учебное заведение, чьей задачей является психологическое сопровождение студентов во время обучения и оказание помощи в постановке карьерных ориентаций. Студенчество является одним из важных периодов развития карьерных ориентации, в этот период происходит процесс постановки карьерных целей и разработки планов, определяющих успешность карьерно - профессионального развития в целом. Именно для этапа поздней юности свойственно приобретение конкретных представлений, связанных с профессиональным и личностным будущим, с требованиями, предъявляемыми конкретной профессией. В литературе синонимов понятия «карьерные ориентации» является термин «якоря карьеры», введенный Э. Шейном. Данная теория американского психолога переведена и опубликована в работах российских авторов. Благодаря этому в психологию вводится новое понятие «точечный ориентир», которое было введено российскими учеными-психологами Н.К. Маусовым и Д.А.Безделовым.

Понятие «точечный ориентир», по словам авторов, означает интерес или ценность, которая не дает человеку возможность отказаться в ситуации, где необходимо сделать выбор. Карьера строится вокруг этих точечных ориентиров, изменения карьерного пути возможны вокруг этих пунктов. «Якоря карьеры» или карьерные ориентации являются системой диспозицией, ценностных ориентаций, социальных установок и других социально обусловленных побуждений к деятельности. В «Я-концепции» «якорь карьеры», или карьерная ориентация, это основной составляющий элемент, который возникает и развивается в процессе социализации на основе накопления профессионального опыта на начальном этапе карьеры и служит для управления, стабилизации и интеграции индивидуальной карьеры. Важно заметить, что человек реализует свои карьерные ориентации не всегда осознанно. В.А. Чикер, Л.Г. Почебут рассматривают карьерные ориентации как устойчивые образования, определяющие профессиональный путь человека. То есть карьерные ориентации – это ценностные ориентации в карьере, которыми субъект руководствуется, определяя и моделируя свой профессиональный путь. Функция карьерных ориентаций заключается в том, что они выступают в качестве внутреннего источника карьерных целей человека, выражая соответственно то, что является для него наиболее важным и обладает личностным смыслом в профессиональной деятельности[1].

Начальный этап профессионализации (выбор сферы деятельности, поиск своего места в профессиональном сообществе, социальная адаптация и самореализация как эффективно работающего члена общества) трактуется исследователями (педагогами высшей школы, социологами, психологами-

практиками) как ключевой, зачастую определяющий весь ход дальнейшей жизни человека (А.А. Смирнов, А.Л. Дудина, Н.В. Зотов). Важной составляющей этого этапа является период обучения в вузе, где будущий специалист получает необходимые знания и умения, знакомится со старшими коллегами, уточняет свое исходное представление о той деятельности, которой он решил посвятить себя, поступая в данное учебное заведение[2].

В исследованиях Б.Г.Ананьева, Н.В.Кузьминой, А.А. Реана, Е.И. Степановой, а также в работах П.А. Просецкого, Е.М. Пикиреева, В.А. Сластенина и других накоплен большой эмпирический материал наблюдений, приводятся результаты экспериментов и теоретических обобщений по этой проблеме [3]. Данные этих исследований позволяют охарактеризовать студента как особого субъекта учебной деятельности с социально-психологической и психолого-педагогической позиции.

В условиях развития рыночных отношений в Казахстане все более важное место занимает карьера, позволяющая на организационном уровне более полно раскрывать и использовать возможности сотрудников, а персонал дает возможность встретиться с более широким кругом, диапазоном потребностей. Казахстанские университеты находятся в сложной ситуации из-за перехода страны на рыночные отношения и кризиса в экономической и социальной сферах [4].

Социальной актуальностью данной работы является то, что во время обучения в высшем учебном заведении осуществляется установка карьерных ориентаций, а это в свою очередь влияет на специфику постановки карьерных целей и разработки планов, определяющих успешность карьерно-профессионального развития в целом.

В данном эксперименте принимали участие студенты разных специальностей в количестве 120 студентов I, IV курсов. Возраст испытуемых 17-21 лет. Из них 69 юношей и 51 девушек.

С целью проверки гипотезы выборка испытуемых была разделена на 2 группы: контрольная и экспериментальная.

В качестве гипотезы исследования мы предполагаем, что для студентов I, IV курсов в зависимости от направленности специальности и периода обучения характерны типичные карьерные ориентации: служение обществу, ориентация на стабильность, предпринимательство.

Сформулированные цель и задачи определили выбор методов исследования, диагностический комплекс которого включал в себя следующие методики:

- опросник «Якоря карьеры» Э.Шейна.
- для диагностики осознанности карьерных ориентаций использована методика «Сочинение о моей жизни через 10 лет» Т.П. Мараловой. Основная цель сочинения заключалась в оценке степени осознанности собственных карьерных якорей. Мы исходили из того, что на этапе студенчества нужно прогнозировать личное пространство с включением профессионального будущего.

Обработка и анализ результатов исследования, направленных на установление характера взаимосвязи между карьерными ориентациями и

степенью их осознанности, уровнем планирования карьеры, рефлексии, внутриличностной напряженностью и гендерными характеристиками проводилась нами в следующей последовательности:

1. анализ карьерных ориентаций студентов;
2. анализ степени осознанности карьерных ориентаций студентов;
3. анализ результатов тестирования по следующим методикам: «Якоря карьеры» Э.Шейна, «Сочинение о моей жизни через 10 лет» Т.П.Мараловой;
4. анализ взаимосвязей между приоритетной карьерной ориентацией, степенью ее осознанности;

Рассмотрим результаты анализа методики «Якоря карьеры» Э.Шейна. Сначала проанализируем результаты выбора приоритетных карьерных ориентации среди студентов всех факультетов(Рис.1.):

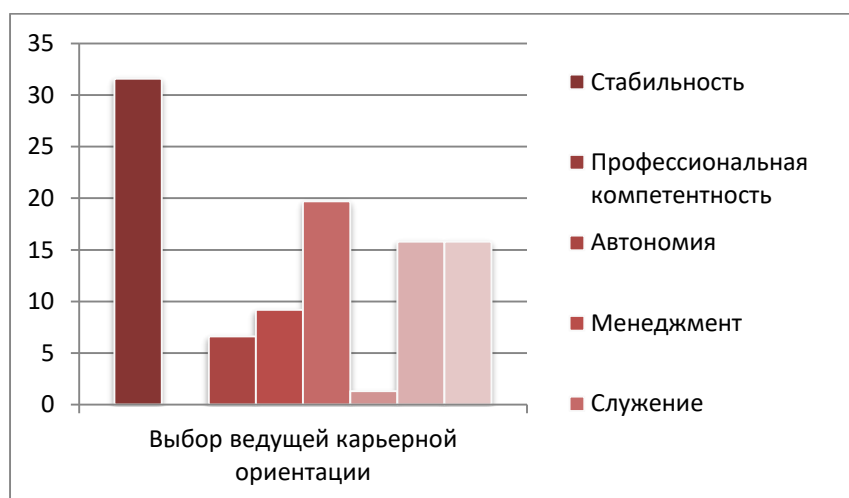


Рис.1. Распределение выборов приоритетной карьерной ориентации среди студентов последнего курса.

Очевидно, что для студентов выпускных курсов характерно преобладание выбора «стабильности» в качестве типичной карьерной ориентации (31,6% от общей выборки). Выбор стабильности в качестве типичной карьерной ориентации большинством студентов связан на наш взгляд со спецификой современной социально-экономической реальности. Современную ситуацию нельзя охарактеризовать как стабильную и предсказуемую, в связи с экономическими, политическими изменениями, следовательно, данное положение характеризуется отсутствием длительной временной перспективы для молодежи, которая наблюдалась на предшествующих исторических этапах. Следовательно, при таком положении студенты выпускных курсов рассматривают как особо ценную ориентацию на стабильность в жизни и карьере. Выбор данной карьерной ориентации, в качестве типичной означает, что студенты выпускных курсов стремятся к удовлетворению потребности в безопасности для того, чтобы будущие жизненные события были предсказуемы. Для студентов в основном предпочтительна работа в такой организации, которая обеспечивает

определенный срок службы, имеет хорошую репутацию, выглядит более надежной в своей отрасли.

Показательным для выбора типичной карьерной ориентации является то, что профессиональную компетентность не выбрал ни один из опрошенных студентов (0 %). На наш взгляд, полученный результат можно объяснить специфическими характеристиками студенчества, которые формируются именно на завершающем этапе обучения в вузе. Следует отметить, что сущность данной карьерной ориентации связана с наличием способностей и талантов в определенной области (научные исследования, техническое проектирование, финансовый анализ и т.д.) и стремлением быть мастером своего дела, то есть данная карьерная ориентация предполагает четкое представление о будущей профессии и о возможности реализовать свои способности в этой сфере. В то же время у студентов выпускников не складывается еще целостное представление о профессии. Этот процесс носит стихийный характер, который приводит к тому, что в ряде случаев представление старшекурсников о себе как субъекте профессиональной деятельности далеко не всегда является полным.

Незначительный процент студентов выбрали карьерную ориентацию «вызов». На наш взгляд такой результат может быть связан с общей ориентацией вуза, а именно: имея преимущественно педагогическую направленность, студенты, обучаясь в рамках данного университета, скорее ориентированы на кооперацию и сотрудничество, нежели вызов. То есть для студентов в большей степени присуща ориентация на конкретную область деятельности, нежели на процессы борьбы и победы.

Кроме того, ориентацию на автономию выбрали 6,6% студентов, что так же является показательным, так как автономия предполагает освобождение от организационных правил и предписаний и стремление делать все самостоятельно, не акцентируя внимание на построении вертикальной карьеры. Но в силу недостаточности опыта и неуверенности в собственных силах у студентов выпускных курсов данная ориентация не является приоритетной. По остальным карьерным ориентациям наблюдается достаточно равномерное распределение выборов (от 9,2% до 19,7%).

Важным на наш взгляд является сравнительный анализ распределения результатов выбора типичных карьерных ориентации среди студентов I и IV курсов (Рис.2.):

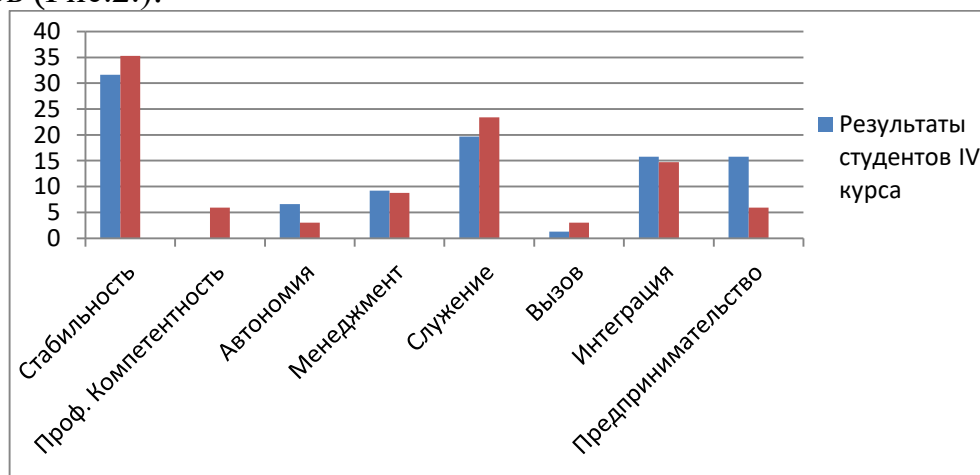


Рис.2. Сравнительный анализ распределения результатов выбора типичных карьерных ориентации среди студентов I и IV курсов:

Совершенно очевидно, что выбор студентами I курса типичных карьерных ориентации отличается от выбора студентов IV курса. Показательным, на наш взгляд является распределение выборов в категории профессиональная компетентность и предпринимательство. Среди студентов I курса встречается ориентация на профессиональную компетентность, то есть желание стать специалистом в своей области, совершенствуя приобретенные ранее знания, навыки, умения. Объяснить результат можно многочисленными исследованиями динамики представлений о профессии, согласно которым на I курсе наблюдается максимальная удовлетворенность профессией, поэтому и среди данной выборки чаще встречаются ориентации на стремление стать мастером своего дела. А в дальнейшем наблюдается тенденция к снижению удовлетворенности профессией, которое вызывается как объективными причинами (уровнем преподавания), так и субъективными (выявление теневых сторон будущей профессии).

Для студентов IV курса, в свою очередь, в большей степени свойственна ориентация на предпринимательство (15,8 %). По другим карьерным ориентациям значимых различий не обнаруживается. Так же, по нашему мнению, на выбор приоритетной карьерной ориентации может оказывать влияние получаемая специальность.

Таблица 1. Распределение выборов приоритетной карьерной ориентации среди студентов разных факультетов (%)

Факультет	Профессиональная компетентность	Менеджмент	Автономия	Стабильность	Служение	Вызов	Интеграция стилей жизни	Предпринимательство
Социальных наук	0	5,9	5,9	29,4	38,2	5,9	5,9	8,8
Механико-математический	0	5,6	22,2	8,3	16,7	0	19,4	27,8
Исторический	0	12	0	32	24	0	20	12
Информационных технологий	0	8	44	8	0	0	8	32

Анализируя выбор приоритетных карьерных ориентации среди испытуемых по факультетам можно сделать вывод, что в целом для студентов выпускных курсов характерно равномерное распределение оценок практически по всем карьерным ориентациям. Так, например, на факультете социальных наук больший процент студентов выбрали карьерную

ориентацию на служение (38,2%), однако в тоже время 29,4 % выбрали ориентацию на стабильность, следовательно, нельзя с уверенностью сказать, что ориентация на служение является приоритетной для студентов данного факультета, к тому же данные по другим ориентациям распределились равномерно – 5,9 %. На механико-математическом факультете больший процент студентов выбрали ориентацию на предпринимательство -27,8 %, карьерные ориентации автономия, интеграция стилей и служение выбирались в 22,2% и 19,4% соответственно. Никто из студентов механико-математического факультета не выбрал карьерную ориентацию «вызов» и «профессиональную компетентность». Так же данные карьерные ориентации не были выбраны в качестве приоритетных и студентами исторического факультета и факультета информационных технологий. Стремление к автономии не свойственно для студентов исторического факультета. Для студентов факультета информационных технологий не характерна ориентация на служение обществу (0%), но ярко выражены ориентации на автономность (44%) и предпринимательство (32%). По остальным карьерным ориентациям данные распределились равномерно.

Полученное распределение позволяет отметить, что у студентов, обучающихся по гуманитарным специальностям, стремление в карьере к служению и стабильности проявляются примерно в равной степени: 32,2 % и 30,5% соответственно. Обучаясь математическим наукам, студенты хотят добиться в результате реализации карьеры автономности, что отражает общегрупповую тенденцию среди студентов выпускников и так же наблюдается стремление у студентов к организации собственного дела, то есть предпринимательству. Таким образом, мы можем выдвинуть предположение о том, что выбор карьерной ориентации зависит от специфики факультета, а также определяется личностными характеристиками. Очевидно, что специфика направленности факультета накладывает отпечаток не только на непосредственно профессиональные мотивы, ценности и установки, но и коренным образом перестраивает всю ценностно-мотивационную структуру личности студента.

Объединив результаты распределения выборов приоритетной карьерной ориентации, мы обнаружили видимые различия.

Таблица 2. Анализ степени осознанности карьерных ориентаций студентов

Факультет	Профессиональная компетентность	Менеджмент	Автономия	Стабильность	Служение	Вызов	Интеграция стилей жизни	Предпринимательство
Гуманитарная	0	8,4	3,4	30,5	32,2	3,4	11,9	10,2

Математическая	0	6,6	31,1	8,2	9,8	0	14,8	29,5

На наш взгляд именно степень осознанности и определенности приоритетной карьерной ориентации приводит к осмысленному планированию своей карьеры и проявляется в уровне внутриличностной напряженности относительно карьеры. Данное положение особенно значимо, так как осознанная иерархия карьерных ориентации выполняет регулирующую роль в карьере, определяя пути для саморазвития и личностного роста, включая в себя одновременно их направление и способы их осуществления.

Для выяснения степени осознанности приоритетной карьерной ориентации мы использовали методику «Сочинение о моей жизни через 10 лет» Т.П. Мараловой. Анализ сочинений позволяет выявить насколько представленной в сознании студентов является иерархия карьерных ориентации, а именно приоритетная карьерная ориентация. Результаты сочинения изучались с помощью контент-анализа, в ходе которого выявлялись смысловые единицы, характеризующие представление о целях карьеры, роли вуза в построении карьеры, сроках реализации карьерных планов (длительность перспективы), путях достижения целей, собственных силах в построении карьеры, а также сочетание сферы карьеры с другими аспектами жизнедеятельности.

Об осознанности приоритетной карьерной ориентации делался вывод в том случае, если соблюдались условия соответствия целевых установок и содержание выбранной карьерной ориентации по Э.Шейну; низкой частотности целевых установок; длительности временной перспективы; адекватности путей достижения целей карьерным ориентациям; учета роли вуза в построении карьеры; четкости в формулировке целей карьеры. Данные сочинения сопоставлялись с результатами анализа незаконченных предложений, который позволил исключить социально-желательные ответы.

Факультет	Осознанная приоритетная карьерная ориентация	Неосознанная приоритетная карьерная ориентация
Социальных наук	32,4	67,6
Механико-математический	55,6	44,4
Исторический	44	56
Информационных технологий	68	32
Всего от общей выборки	49,2	50,8

Таблица 3. Осознанная и неосознанная приоритетная карьерная ориентация

На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что соотношение осознанных карьерных ориентаций (49,2 %) среди студентов выпускников и неосознанных (50,8 %) примерно одинаково. Данное

положение обусловлено тем, что, несмотря на актуальность для студентов поиска перспектив реализации творческого потенциала, самостоятельного решения профессиональных задач и достижения успеха в своей профессиональной деятельности и карьере. Они испытывают потребность в развитии различных взаимосвязанных умений мотивационного компонента профессионального самосознания личности, таких как: переформулировка субъектной системы потребностей и мотивов в соответствии с социальным заказом; осознание новой субъектной системы потребностей и мотивов как личностно значимых. В результате, студенты выпускных курсов в большей степени строят отсроченные планы, которые, по их мнению, начнут реализовываться после окончания вуза; ставят перед собой неопределенные цели, одновременно желают достичь нескольких целей, не умея расставить приоритеты; не отличаются широким спектром средств для реализации приоритетной карьерной ориентации.

Результаты осознанности приоритетной карьерной ориентации по факультетам показывает достаточно равномерно распределение признака. Так, например, на механико-математическом факультете, количество студентов, сознающих свою приоритетную карьерную ориентацию равно 55,6%, а не осознающих – 44,4%. Аналогичные результаты мы получили и на других факультетах, исключение составляют результаты, полученные на факультете социальных, где разность между процентным отношением осознанных и неосознанных карьерных ориентации примерно равна 35 %. Большой процент студентов, неосознающих собственную приоритетную карьерную ориентацию, на факультетах с гуманитарной направленностью: факультет социальных наук (67,6 %) и исторический факультет (56 %). То есть в целом мы можем отметить приблизительно равномерное распределение признака по факультетам и незначительное преобладание неосознанных карьерных ориентации по общей выборке.

Очевидно, что осознанность карьерных ориентации является проблемной зоной на завершающем этапе вузовского обучения. На основании содержания функций карьерных ориентации можно предположить, что осознание приоритетной карьерной ориентации приводит к четкой постановке целей карьеры и планированию карьеры на этой основе, а неосознанные порождают неопределенность области планирования карьеры.

Проанализировав далее процент осознанных карьерных ориентаций, среди студентов I и IV курса мы можем сделать вывод о незначительной вариативности в уровне распределения данного признака:

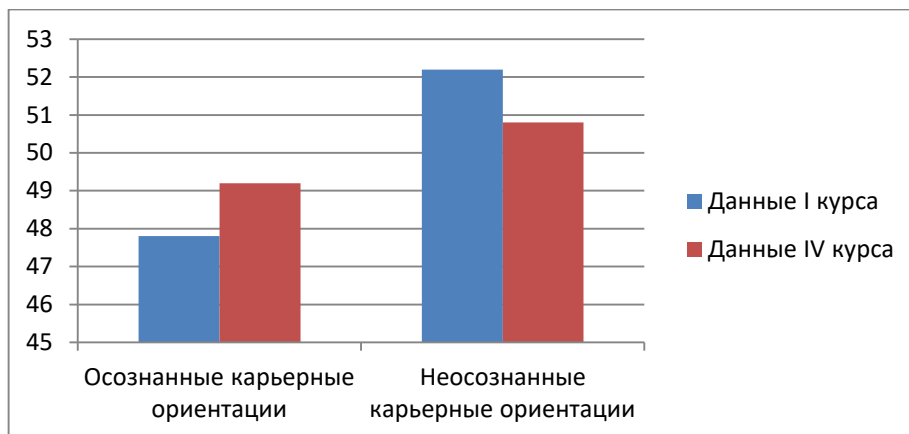


Рис.3. Степень осознанности карьерных ориентаций среди студентов I и IV курса

Существование тенденции к повышению степени осознанности карьерных ориентаций к IV курсу заметна, но статистически не подтверждается. Данное положение можно объяснить тем, что длительность обучения сама по себе не делает представление о профессии более правильным, а карьерные устремления более осознанными, данный феномен зависит скорее от построения системы обучения студентов.

Таким образом, изучение карьерных ориентаций студентов младших курсов и студентов уже завершающих учебу в высшем учебном заведении является столь важным и актуальным на данный этап. Научные исследования в психологии, которые направлены на изучение данной проблемы, весьма разнообразны.

Список использованных источников:

1. Терновская О.П. Особенности карьерных ориентаций студентов на завершающем этапе вузовского обучения: дис. ...канд. псих. наук: 19.00.07. - Оренбург, 2016. - 155 с.
2. Жизненный путь и профессиональная карьера специалиста, под ред. Пконникова В.Ю., В.И. Подшивалкиной. - Кишинев: ИПФ, 1998.-192 с.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - СПб.: Питер, 2002. - 288с.
4. Молодежь в Казахстане: оценка ценностей, ожиданий и стремлений Представительство Фонда имени Фридриха Эберта в Казахстане Авторский коллектив: Дина Шарипова, Ph.D Серик Бейменбетов, Ph.D Алматы, 2021. - 98с.

УДК 37.016

К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЙ «ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ» И «ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА» В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ СИЛОВЫХ ВЕДОМСТВ РК

Бекбатыров М.А., магистр национальной безопасности, полковник,
Исаков М.А., магистр национальной безопасности, подполковник,
Есенбаев К.К., магистр технических наук, подполковник,
РГУ «Национальный университет обороны
им. Первого Президента РК- Елбасы»,
Факультет СГО,
Астана, Казахстан
issakovmukhtar@mail.ru

Всегда, в любом обществе, в любой организации остается потребность в сотруднике - образованном, инициативном, настроенном на обучение и развитие в течение всей своей деятельности.

Организации все чаще задаются вопросами обучения, а вернее, вопросами эффективности. Для чего необходимо обучать сотрудников? Обучение всегда является важным аспектом служебной деятельности, но, большую значимость оно приобретает тогда, когда оно помогает решать проблемные задачи, когда является перспективным для достижения новых результатов. Идеальная форма обучения – это нужные знания, у нужных людей, в нужный момент времени [1].

Знания, полученные человеком в учебном заведении, зачастую не позволяют сотруднику организации качественно выполнять работу, ввиду отсутствия опыта работы, особенно если это касается организаций, которые выполняют специфичные задачи.

Опыт успешных зарубежных компаний говорит, что лучше «вырастить» сотрудника для себя, ведь тем самым такой сотрудник принесет больше пользы. Сотрудник считается тем ценнее, чем он больше работает в данной организации, а также имеет определённые знания, умения и навыки. Руководить хорошо подготовленным коллективом проще, сотрудник же повышает свою конкурентоспособность как внутри организации, так и в целом на рынке труда [2-3].

Достигнутый профессиональный уровень сотрудника характеризуется классной квалификацией. Классная квалификация является стимулом для повышения оплаты труда сотрудников, а также сама организация заинтересована в повышении профессионального уровня своих сотрудников. Чем выше уровень профессионализма, тем выше уровень сложности решаемых задач этим сотрудником, а значит, нет необходимости привлекать сторонних специалистов по направлению для решения сложных задач.

Таким образом, мы подходим к необходимости возвращения, так называемого, *обученного, высокопрофессионального сотрудника* нового типа, который способен самостоятельно решать встающие перед ним новые, еще неизвестные задачи.

Когда речь заходит об учебном процессе, то мы встречаемся с такими понятиями как «теоретическое обучение» и «практическая подготовка». Попробуем выработать единый подход к определению этих понятий и постараемся разобраться в чем разница между ними.

Теоретическое обучение – это процесс передачи и приобретения общих и частных знаний, имеющих отношение к профессиональной деятельности, который приводит к получению определенного сертификата. Обычно программы теоретического обучения рассчитаны на срок до двух недель [4-6].

Обучение – вид нужной учебной деятельности, в которой количество и качество элементов знаний доводятся до должного уровня, составляющего цель обучения.

Обучение считается завершенным, а цель – достигнутой, если количество и качество знаний будут соответствовать цели обучения или составлять должный уровень (средний, эталонный, возможный), представленный в цели обучения.

В теоретическом обучении в качестве учителя выступает преподаватель. Преподаватели индивидуально подбирают различные методики преподавания для более качественного усвоения теоретического материала. По мнению большинства исследователей, именно теоретическое обучение становится сегодня одним из важнейших факторов формирования нового качества управленческой деятельности, от направленности и эффективности обучения в значительной степени зависят перспективы прогрессивного развития любой организации [7-9].

Рассмотрим несколько основных видов занятий при теоретическом обучении:

- **лекция** – самый оптимальный способ донести большой объем информации в короткий срок и при этом охватить сразу большое количество человек. Однако нужно учесть, что «обратная связь» со слушателями при этом отсутствует, внести какие-то корректировки по ходу занятия в случае, если материал не усваивается, сложно;

- **семинар** предполагает большую активность обучающихся. Диалог позволяет выяснить, закреплён ли теоретический материал. Эффективность обучения сотрудников в данном случае во многом зависит от того, какую обстановку создаст преподаватель, сумеет ли он побудить своих слушателей к размышлениям;

- **видеоуроки** считаются более современным методом обучения. Их очень просто и выгодно применять для обучения сотрудников в организации. Данный метод чаще всего не требует поиска преподавателя или специального помещения. Сотрудники могут заниматься в удобное для себя время и в любом удобном для себя месте.

Ученые давно доказали, что человеческое зрение и зрительная память в восприятии человеком окружающего мира всегда преобладают. Именно поэтому наглядные пособия и видеоуроки дают весьма хороший эффект. Однако у них есть ряд недостатков. Они не позволяют учитывать индивидуальные особенности обучающегося, а также лишают возможности обсудить с составителем урока детали;

- **дистанционное обучение** предполагает использование сети Интернет, через которую обучающийся получает материал для изучения и

задания. Уровень усвоения информации затем определяется контрольными и тестами. Заниматься вместе может целая группа, в офисе или дома, в любое удобное время. Однако для организации закрытого типа такой вид обучения не приемлем ввиду незащищенности сети передачи данных.

А что же тогда включает в себя практическая подготовка? Это, как формулируют специалисты, учебный процесс, предназначенный для оттачивания мастерства обучаемых. Акцент при подготовке делается не на привитии знаний, а на выработке навыков идентификации задач и специальных документов, которым необходимо следовать для обеспечения успешного выполнения деятельности [10-11].

Кроме того, практическая подготовка не дает объяснения обучаемым, почему были избраны определенные обучающие и тренировочные документы, стратегии, процедуры. Таким образом, практическая подготовка – это процесс передачи и получения частных умений и навыков, необходимых для работы, который также ведет к получению какого-либо сертификата. Как правило, обучающие программы практической подготовки дольше, чем теоретического обучения и рассчитаны на срок от одного месяца до полугода [12].

Практическая подготовка – форма организации учебной деятельности в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических навыков и умений.

Рассмотрим некоторые основные виды занятий при практической подготовке:

- практические занятия – занятия, на которых сотрудники на практике отрабатывают полученные знания и тем самым вырабатывают умения и навыки по решению поставленных задач;

- тренинг – форма интерактивного обучения, целью которого является развитие умений и навыков у обучаемых с помощью инструкторов. Тренинги обычно включают в себя командную работу, мозговые штурмы, ролевые игры. Это лучшая форма совершенствования умения и навыков, дающая возможность взглянуть на себя со стороны, получить адекватную критику от других сотрудников, работать над самосовершенствованием.

Вышеуказанные виды практической подготовки проводятся под руководством инструкторов в отличие от преподавателей при теоретическом обучении, так как при практической подготовке отрабатываются и совершенствуются умения и навыки;

- наставничество – вид практической подготовки, при которой опытный или наиболее подготовленный сотрудник помогает менее опытному усвоить определенные компетенции по направлению профессиональной деятельности. Институт наставничества играет важную роль элемента кадровой политики организации, помогающего решить ряд организационных задач, среди которых адаптация и обучение новых сотрудников, развитие потенциала сотрудников [13].

Опыт и знания наставника, относительно которых строятся отношения наставничества, могут касаться как особой профессиональной тематики, так и широкого круга вопросов личного развития.

Качественное теоретическое обучение и практическая подготовка являются квинтэссенцией процесса профессиональной подготовки. При этом необходимо четко разделять понятия «теоретическое обучение» и «практическая подготовка» для того, чтобы организовать учебный процесс в соответствии с целями и задачами по повышению профессионального уровня сотрудников [14]. А именно: прежде чем прививать сотруднику определенные умения и навыки по конкретному виду деятельности, необходимо убедиться в уверенном понимании и владении теоретическими знаниями для выполнения данного вида профессиональной деятельности. Это достигается путем разделения процессов обучения и подготовки с обязательным небольшим перерывом между ними.

Таким образом, итогом профессиональной подготовки должны стать совершенные умения и навыки по направлению профессиональной деятельности, основанные на твердых знаниях в предметной области.

Список использованных источников:

1. Аврамчикова Н.Т., Солоненко Н.Н. Инструменты оценки эффективности деятельности персонала//Вестник СибГАУ.
2. Бондалетов В.В. Проблемы подготовки специалистов в области управления персоналом. Материалы Афанасьевских чтений. 2009. Т. 1. № 7.
3. Грунистая О.С. Наставничество как способ адаптации и обучения персонала. //Экономика и управление: анализ тенденций и перспектив развития. № 10. 2014. - С. 89-94.
4. Кибанов А.Я. Управление персоналом организации: Учебник. - М.: ИНФРА-М, 2012.
5. Кириллов А.В. Системы интенсивного обучения персонала. //Управленческие науки. № 2 (11). 2014. - С. 70-77.
6. Кириллов А.В., Виниченко М.В., Мельничук А.В., Макушкин С.А. Проблемные вопросы развития технологий управления персоналом в отечественной практике и пути их решения. – М.: «Русайнс», 2015. – 162 с.
7. Коптева К.В., Бакшеева О.А. Профессиональное обучение как основа развития персонала организации. //Основы экономики, управления и права. № 5 (11). 2013. - С. 77-81.
8. Ларионова А.А. Использование активных и интерактивных методов обучения при подготовке бакалавров менеджмента для индустрии туризма. // В сборнике: Туризм в современном мире: направления и тенденции развития. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвящённой 10-летию кафедры «Социально-культурный сервис и туризм» под редакцией В.А. Чернова. 2013. С. 286-289.
9. Лыгин А.В. Современные методы обучения персонала организации. //Проблемы совершенствования организации производства и

управления промышленными предприятиями: Межвузовский сборник научных трудов. № 2. 2015. - С. 147-150.

10. Маслова В.М. Различные подходы к обучению и развитию персонала компании. //Дельта науки. № 2. 2015. - С. 10-16.92

11. Мельничук Ю.А. Использование кейс – метода в обучении студентов по направлению подготовки «Управление персоналом». //Материалы Ивановских чтений. № 4. 2015. - С. 190-193.

12. Оганян К.М. Модель формирования и динамика развития интеллектуальных ресурсов организации. //Гуманитарий Юга России. № 3. 2014. - С.150-164.

13. Поворина Е.В. Использование активных и интерактивных методов обучения в образовательном пространстве вуза. // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. 2016. № 5-1 (83). С. 179-182.

14. Султанбекова О.Е. Внутрифирменное обучение персонала как фактор повышения конкурентоспособности организации. //Наука в современном обществе. № 5. 2014. - С. 98-100.

УДК 159.99

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОСВЯЗИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И ЦЕННОСТЕЙ СОТРУДНИКОВ СОВРЕМЕННОЙ КОМПАНИИ

Научный руководитель: Абдуллаева Г. О., к.п.н., ассоц. профессор
студент 4 курса, ОП 6В03103-Психология,

Джусупова Айнагуль,
Университет «Туран»,
Алматы, Казахстан
g.abdullayeva@turan-edu.kz

Тенденцией на рынке труда становится повышение требований к специалистам: постоянное совершенствование в профессии, активность, способность к адаптации в быстро меняющейся обстановке и пр. Работа в современных компаниях довольно часто требует от их сотрудников умения справляться (совладать) с ситуациями повышенной конкуренции, многозадачности, физического и нервно-психического напряжения. Успех профессиональной деятельности сотрудников современной компании зависит от разных факторов. Но в последнее время наибольшее влияние на продуктивность сотрудников оказывают ценности, которые они транслируют в трудовой деятельности и характер совладающего поведения, проявляющийся в трудных, напряженных ситуациях.

Ценностная сфера личности является ее центральным образованием, определяющим направленность и особенности поведения, регулирующим деятельность в целом. Ценности профессиональной деятельности являются смыслообразующей основой, которая определяет значение деятельности для

личности и общества. От того, как личность в процессе профессиональной деятельности выстраивает свою систему ценностей, соотношение внешних требований профессии, профессионального сообщества и своего внутреннего мира, зависит эффективность этой деятельности и адекватность отношений с окружающим социумом.

Необходимо отметить, что профессиональная деятельность в большинстве случаев рассматривается современным работающим человеком лишь как способ достижения успеха и экономического благополучия. Часто сотруднику современных компаний приходится делать важный выбор между стремлением к достижению высокого уровня благосостояния и стремлением к реализации своего потенциала. Нередко эти стремления оказываются несовместимыми, что приводит к трудностям в процессе профессионально-личностной самореализации, к потере смысловой стороны профессиональной деятельности, утрате мотивации. Исходя из этого, возникает необходимость изучения ценностной сферы сотрудников современных компаний, поскольку ценности оказывают решающее влияние на продуктивность профессиональной деятельности, возможность саморазвития в ней и способность справляться с различными трудными ситуациями в жизни.

Исследования проблемы ценностей, проводившиеся в нашей стране и за рубежом, показали, что ценностные ориентации являются важнейшими компонентами структуры личности. Наряду с другими социально-психологическими образованиями они выполняют функции регуляторов поведения и проявляются во всех областях человеческой деятельности.

Считается, что по мере взросления у человека формируются представления о том, как строить свою жизнь и противостоять неблагоприятным воздействиям извне. У взрослого человека эти способы поведения закрепляются и становятся стойкой личностной характеристикой.

Совладающее поведение представляет собой комплекс действий, которые способствуют преодолению внутреннего дискомфорта и напряжения, благодаря адаптивным способам и стратегиям, вытекающими из конкретной ситуации. Важно понимать, что совладающее поведение не возникает само по себе, оно соответствует травмирующим ситуациям в жизни субъекта и его индивидуально-личностным особенностям. Как комплекс действий, совладающее поведение строится на единстве когнитивных, поведенческих и эмоциональных реакций субъекта на возникшую ситуацию.

Исходя из ключевых характеристик совладающего поведения, оно существенным образом отличается от защитного поведения личности, поскольку является осознанным, адаптивным, направленным на определенную цель.

Таким образом, ценностная сфера сотрудников современных компаний определяет выбор ими стратегий совладания со сложными ситуациями, как на работе, так и во внешней среде.

Ценности и ценностные ориентации как элемент структуры личности исследуют в различных областях психологической науки (общая психология, психология личности, социальная психология). Известные зарубежные

ученые Б.Г. Ананьев, Т.М. Андреева, Л.И. Божович, Б.С. Братусь, Л.С. Выготский, Т. Здравомыслов, А.Ф. Лазурский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, Г. Олпорт, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин, В. Франкл, В.А. Ядов и др. рассматривают проблему ценностей в связи с источниками активности человека – потребностями, предметами этой активности – мотивами и механизмами регуляции активности. Большой вклад в исследование ценностных ориентаций внесли А.В. Мудрик, И.С. Кон, В.М. Кузнецов, И.С. Артюхова, Е.К. Киприянова и др.

Ценности углубленно изучаются аксиологией – наукой о ценностях. Родоначальниками аксиологии являются В.Виндельбанд, Н.Гартман, И.Кант, Г.Коген, Р.Г.Лотце, Р.Б.Пери, Г.Риккерт, М.Шелер. Эта проблема находится в центре внимания таких социологов как Э.Дюркгейм, Г.Парсонс, Т.Парсонс, М.Рокич и др. Российские исследователи также разрабатывали частные и общие вопросы аксиологии: К.А.Абульханова-Славская, О.М.Бакурадзе, В.А.Блюмкин, Г.П.Выжлецов, О.Г.Дробницкий, А.Г.Здравомыслов, М.С.Каган, Д.А.Леонтьев, Г.А.Мелекесов, Е.С.Рапацевич, В.П.Тугаринов, Д.И.Фельдштейн и многие другие специалисты.

Изучению ценностных ориентаций в Казахстане посвящены работы таких исследователей как Н.М.Нысамбаевой [1], К.А.Мухамбетовой [2], Ж.Д.Жукешевой и др. [3].

К различным аспектам проблемы психологического совладания со стрессом проявляли интерес многие зарубежные исследователи. Среди них Р. Лазарус, С. Фолкман, Р. Мосс, Дж. Д.А. Паркер, М. Перрез, Н.С. Эндлер, М. Рейчертс и другие.

В российской психологии проблема трудных жизненных ситуаций разрабатывается многими авторами, опирающимися на такие понятия, как копинг-стратегии, стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями Ф.Е.Василюк, Ерина С.И., Козлов В.В., Ц.П.Короленко, Ш. Магомед-Эминов, К. М. Муздыбаев, В. Лебедев, Н.Н. Пуховский, М.М.Решетников, Н.В. Тарабрина, и другие.

Целенаправленно анализу копинг-стратегий посвящены работы Р. Лазаруса, С. Фолькмана, Е. Хейма, Э. Киршбаума, С.К. Нартовой-Бочавер, Г.С. Коротковой, Т.Л. Крюковой и др.

Казахстанскими исследователями также изучаются различные аспекты психологического совладания с трудными жизненными ситуациями. В работах А.М.Ким [4], Е.И. Барабановой[5], С.Б. Абдеевой, М.А Шмидт., А.Д. Корнеевой[6], Е.В. Дергачёвой[7], Г.А.Касен, М.Ж.Кабиева[8]и др. освещаются вопросы изучения особенностей копинг-стратегий субъектов различной профессиональной деятельности, формирования эффективных копинг-стратегий у обучающихся.

Очевидно, что на пути к профессиональным достижениям, да и просто, в рядовой трудовой деятельности, человеку приходится преодолевать довольно много трудных и напряженных ситуаций, т.е. обращаться к копинг-стратегиям. При этом активизируется весь его личностный потенциал, особенно ценности, как регуляторы поведения человека в сложившихся ситуациях и в период жизнедеятельности, вообще.

В современной науке и практике к основным способам адаптации к трудным, стрессовым ситуациям личности в ходе трудовой деятельности относят механизмы психологической защиты и механизмы совладающего поведения. Однако, в контексте взаимосвязи копинг-стратегий с ценностной сферой сотрудников компаний эти механизмы практически не рассматриваются. Это и послужило основанием для выбора темы нашего исследования «Особенности копинг-стратегий и ценностной сферы у сотрудников современной компании».

Необходимо отметить, что копинг-поведение взрослого во многом определяется ценностями и ценностными ориентациями, которые сформировались у него к данному возрастному этапу. Так, в 30-ти летнем возрасте человеку чаще всего присущи ценности самовыражения и самовозвышения, тогда как в 40 лет наиболее ярко проявляется открытость новому опыту и опыту эмоциональных переживаний [9].

Исследования зарубежных и отечественных ученых позволили установить, что ведущими показателями ценностных ориентаций личности, на наш взгляд являются рефлексия, отношений к себе и окружающему, система установок (для определения готовности к оценочной деятельности), система интересов и склонностей.

Анализ литературы и результаты наблюдения показали, что большинство взрослых людей испытывают неудовлетворенность собственной личной жизнью, качеством и характером профессиональной деятельности, а также достижениями в собственной жизни. В этом проявляется рассогласование между Я-реальным и Я-отраженным, присущее периоду взрослости. Данное противоречие выступает стимулом к личностному и профессиональному росту взрослого человека, помогает определить границы собственной индивидуальности.

Как считает Л.М.Митина в период взрослости довольно часто наступает период возникновения трудностей в профессиональной сфере, который приводит не только к снижению профессиональной активности, но и к нарушению психологической устойчивости человека, к повышению уровня трезвости. Но, несмотря на это, профессиональные трудности выполняют в жизни взрослого человека сигнальную и стимулирующую функции.

Сигнальная функция, исходя из названия, способствует пониманию человеком своих ограничений, невозможности разрешить какие-то трудности из-за индивидуально-психологических особенностей и степени эффективности социального поведения. Стимулирующая функция определяется потребностью в самосовершенствовании и личностным росте [10].

Подобные способности понимания личностных ограничений и возможностей к развитию, самоизменению составляют основу внутреннего жизненного ресурса взрослого человека. Эти ресурсы актуализируются благодаря когнитивным механизмам адаптации и совладания с трудными жизненными ситуациями. Активизация когнитивного поведения взрослого человека происходит в поиске смысла ситуации или события, стремлении

достичь контроля над ситуацией и повысить свою самооценку и значимость в собственных глазах.

Анализ различных исследований возрастных особенностей копинг-стратегий позволяет отметить, что частота использования копинг-стратегий «поиск социальной поддержки» увеличивается с возрастом и достигает своего пика к 40 годам. Выбор этой стратегии обоснован индивидуально-психологическими факторами в сочетании с личностно-средовым опытом взаимодействия к периоду средней взрослости. Стратегия «защита» проявляется чаще именно в кризисные периоды развития. Это делает их сенситивными в плане формирования устойчивых копинг-стратегий в виде защиты, что может негативно отражаться на дальнейшем личностном развитии.

Таким образом, профессиональная деятельность является неотъемлемой частью жизни любого человека. В ходе трудовой профессиональной деятельности происходит развитие и саморазвитие человека, происходит его самореализация. Конечно, не нужно исключать социально-психологический аспект работы человека в определенной организации (или компании). Социализируясь в конкретной организации, человек включается в процессы межличностной коммуникации, самоутверждается и реализует свои стремления в повышении социального статуса.

С другой стороны, профессиональная деятельность в компании сопровождается и рядом рискованных или негативных факторов. К ним можно отнести конфликты, возникающие между сотрудниками компании; различные трудные или стрессовые ситуации; неопределенность и неудовлетворенность сотрудника работой в компании и т.п. Подобные трудные ситуации часто приводят к неблагоприятным последствиям в жизни сотрудников, снижая качество их жизни. Поэтому умение справляться с трудными жизненными ситуациями выступает залогом успешной профессиональной деятельности и жизни, в целом.

Поведение человека в стрессовых, трудных ситуациях определяется системой его ценностей или ценностными ориентациями. Это выражается в том, что человек выбирает определенный способ реагирования и разрешения сложной ситуации, исходя из собственного взгляда на окружающий мир, своих установок, убеждений и ценностей.

Список использованных источников:

1. Насымбаева Н.М. Ценностная ориентация казахской молодежи на индустриальный труд. Дис. ... канд. психол. наук.- Алматы 2000. - С. 127.
2. Мухамбетова К.А. Социальная anomия и формирование ценностных ориентаций личности в Казахстане. Дис. ... канд. психол. наук. – Алматы. – 2004. С.136.
3. Жукешева Ж.Д. Психологический феномен этнокультурной маргинальности контексте трансформации этнической идентичности. Дисс. ... канд. Психол. наук. – Алматы 2005. – С.141.

4. Эмоциональный интеллект и совладание // "Хабаршы" КазНПУ им Абая 2016 №3, С.32 – 36.

5. <http://www.all-tests.ru/adekvatnoe-i-neadekvatnoe-povedenie.htm>. (дата обращения 03.02.2023).

6. Абдеева С.Б., Шмидт М.А., Корнеева А.Д. Формирование эффективных копинг-стратегий у студентов. - Изд-во ЖГУ Республики Казахстан имени Жансугурова, Педагогика УДК 37.378. – 78 с.

7. Дергачёва Е.В., Особенности копинг-стратегии субъектов профессиональной деятельности правоохранительных органов. - Изд-во Восточно-Казахстанского государственного университета им.С.Аманжолова. С.21-39.

8. Касен Г.А., Кабиева М.Ж. К вопросу изучения копинг-стратегий поведения подростков. //Вестник КазНУ им. аль-Фараби. Серия «Психологические науки».- №2 (42). – 2014. – С. 71-78.

9. Манукян В.Р. Ценностные детерминанты переживания ранней взрослости.//Психология человека в современном мире. Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию С.Л.Рубинштейна. – Т.3. – С.73-79.

10. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998. – 201с.

УДК 316.6

ӘЛЕУМЕТТІК ИНТЕЛЛЕКТ ЗЕРТТЕУ ПӘНІ РЕТІНДЕ

Ғылыми жетекші: Мандыкаева А. Р., п.с. ғ. к.
6D03103 – Психология ББ, 2 курс докторанты,
Дюсенова Алуа Жакановна
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті,
Астана, Қазақстан.
alua_2607@mail.ru

Әлеуметтік интеллект (SI) ұғымы алғаш рет ғылыми психологияда 1920 жылы американдық психолог және педагог Э.Торндайктың еңбектерінде пайда болды, ол интеллекттің бұл түрін «ерлер мен әйелдерді, ұлдар мен қыздарды түсіну, оларды басқару және оларға ақылмен, барабар әрекет ету қабілеті» деп санады. Ол интеллекттің үш түрін ажыратуға болады деп сенді: 1) абстрактілі интеллект-ойлар мен дерексіз ұғымдарды түсіну және басқару қабілеті; 2) Механикалық интеллект-қоршаған әлем объектілерінің мағынасын түсіну және басқару қабілеті; 3) әлеуметтік интеллект-адамдарды түсіну және басқару қабілеті [1]. Сонымен, Т. Hunt & F. Moss әлеуметтік интеллектті «басқа адамдармен тіл табысу қабілеті» деп анықтады, оның жалпы интеллектпен сәйкестігін жоққа шығарды. Зерттеушілер SI тұқым қуалайтын функция деп есептеді [2]. V.R.Mcclatchy жалпы интеллект пен интроверттің әйел-студенттер арасындағы әлеуметтік

интеллектің даму деңгейімен байланысын зерттей отырып, интроверттілікпен жоғары SI корреляциясын анықтады [3]. Р. Е. Вернон SI - ді «адамның басқалармен тіл табысу қабілеті, қоғамдағы әлеуметтік табиғилық, әлеуметтік мағыналарды білу, топтың басқа мүшелерінің ынталандыруларына бейімділік және бейтаныс адамдардың уақытша көңіл-күйін немесе негізгі жеке қасиеттерін түсіну» деп анықтауды ұсынды [4].

Біраз уақыттан кейін, Г. Олпорт адамдарды жақсы түсіну үшін қажетті кейбір қасиеттерді тұжырымдайды. Олардың ішінде: тәжірибе; түсіну керек адамға ұқсастық; интеллект; өзін терең түсіну; күрделілік; шектеу; эстетикалық бейімділік; әлеуметтік интеллект [5]. Г. Олпорт SI адамдар туралы жылдам, автоматты пайымдаулар жасау және адамның ықтимал реакцияларын болжау қабілетін білдіреді деп мәлімдейді. Әлеуметтік интеллект-бұл адамдармен қарым-қатынаста тегістікті қамтамасыз ететін ерекше «әлеуметтік сыйлық», оның өнімі түсінудің тереңдігі емес, әлеуметтік бейімделу болып табылады. D. Wechsler өзінің WAIS интеллект шкаласындағы «дәйекті суреттер» субтесті SI өлшемінің критерийі бола алатынына сенімді болды. Зерттеуші бұл субтест адамның әлеуметтік жағдайларды түсіну қабілетін бағалауға арналған болуы мүмкін деп есептеді (конвергентті жарамдылықты бағалау үшін түсінікпен қатар суреттер тізбегін де қолдануға болады). Дегенмен, автор SI әлеуметтік жағдайларға бағытталған жалпы интеллект екенін атап өтті [6]. Сонымен қатар, F. S. Chapin ішкі психологиялық процестер мен әлеуметтік мінез-құлық арасындағы байланысты талдады. Ол дұрыс жауаптарды таңдауды қамтитын парақта жазылған мінез-құлық жағдайлары бар әдісті қолдана отырып, әлеуметтік түсінікті өлшеуге тырысты. Оның болжамдары әлеуметтік түсініктер адамдарға мінез-құлық әлеуметтік контекстке сәйкес өзгертуге мүмкіндік береді. F. S. Chapin әлеуметтік түсіну дағдылары бейсаналық мотивация мен когнитивті функцияларды қамтитынына сенімді болды. Проекция, сублимация және тасымалдау әлеуметтік жағдайларда белсендіріледі және адамның мінез-құлық реакцияларын өзгертеді [7]. 1965 жылы Дж.Гилфорд мінез-құлық дағдыларын академиялық қабілеттерден бөлуге болады деген ойды айтады, бұл дағдылар кем дегенде отыз өлшенетін әлеуметтік факторлардан тұрады деп санайды. Бұл когнитивті функциялар басқа адамдардың ойларын, сезімдері мен ниеттерін (психологиялық диспозицияларын) түсіндіруге мүмкіндік беретін әлеуметтік дағдылар жүйесі ретінде қарастырылады [8]. Бірге М.О' Салливен, Дж.Гилфорд SI өлшеуге арналған карикатуралық сюжеттер сериясын әзірлейді [9]. Бұл әдіс интеллектуалды қабілеттердің ауызша, сандық немесе басқа академиялық дағдылармен байланысы жоқ екенін көрсету үшін жасалған. Ғалымдар алты SI факторын анықтады. 1. Вербалды емес экспрессияны түсіну (мимика). 2. Мінез-құлық ақпаратын алу және әртүрлі жағдайларда ұқсас өрнектерді түсіну қабілеті. 3. Әлеуметтік қатынастар туралы хабардар болу. 4. Мінез-құлық жүйесінде болатын әлеуметтік құбылыстарды түсіну және әр құбылыстың реттілігін түсіну. 5. Мінез-құлық құбылыстарының мағынасын өзгерту, қайта анықтау немесе өзгерту мүмкіндігі. 6. Белгілі немесе берілген ақпаратқа негізделген мінез-құлық болжамдарын жасау мүмкіндігі [10].

Дж.Гилфордтың интеллект моделінің соңғы нұсқасы 180 қабілет болды. Онда операциялардың құрамдас бөлігі мыналарды қамтиды: қабылдау, конвергентті ойлау, дивергентті ойлау, жадта сақтау, жадта тіркеу, бағалау. Мұндағы мазмұн аспектісі визуалды, аудио, символдық, семантикалық және мінез-құлық болып бөлінеді. Нәтиженің құрамдас бөлігі өзгеріссіз қалды [11]. Жалпы, Дж. Гилфордтың " әлеуметтік интеллект " тұлғааралық бағалаудың, адамдардың мінез-құлқын болжаудың және түсінудің сәттілігін анықтайтын интеллектуалды қабілеттердің жиынтығы ретінде ғылыми психологияда оң жағынан бағаланады [12].

Басқа да шетел ғалымдарының әлеуметтік интеллект дайлы модельдері (1 кесте)

№	Авторлар	Модельдер	Анықтамалары
	Н.А.Marlowe [13]	1.Әлеуметтік Қатынастар және әлеуметтік қызығушылық туралы. 2.Әлеуметтік дағдылар. 3. Эмпатиядағдылары. 4. Эмоционалдылық. 5.Әлеуметтік мазасыздық.	Бұл модель адамның мінез-құлық, мотивациялық, эмоционалды және жеке ерекшеліктерін қамтиды. Шектеу ретінде, бұл модельде SI-діңкез-келген когнитивті компоненттерінің жоқтығына тап өтуге болады
	Н.Кэнтор и Дж.Килстром [14]	1. Практикалық мәселелерді шешу қабілеті. 2. Вербальды қабілеттер. 3. Әлеуметтік құзыреттілік.	Әлеуметтік интеллект нақты өмірлік мәселелерді шешу үшін білімді қолданумен байланысты. Зерттеушілердің пікірінше, МЕН, басқа және әлеуметтік контексттер схемалары адамдарға оқиғаларды тиімді түсіндіруге және тез үйренуге мүмкіндік береді. Мәселелерді шешудің сәтті стратегиялары өмірлік жағдайлардың талаптары мен өзгерістеріне икемді жауап беруге мүмкіндік береді.
	М.Е.Ford [15]	Әлеуметтік құзыреттілік	Әлеуметтік интеллект белгілі бір әлеуметтік контексттерде тиісті әлеуметтік мақсаттарға қол жеткізу, тиісті құралдарды пайдалану және оқиғалардың оң дамуына қол жеткізу қабілеті ретінде. Зерттеу барысында адамның қоршаған әлеуметтік ортадағы қарым-

			қатынасы мен өзара әрекеттесуінің сапасы әлеуметтік білімнің мазмұны мен санына қарағанда әлеуметтік таным үшін маңызды.
	К.Космитски и О.Джон [16]	1.Басқалардың ойларын, сезімдерін және ниеттерін жақсы түсіну. 2. Басқалармен қарым-қатынас жасау мүмкіндігі. 3.Адами қатынастардың ережелері мен нормалары туралы кең білімге ие болу. 4. Басқалардың көзқарасын қабылдау қабілеті. 5. Әлеуметтік жағдайларға жақсы бейімделу. 6. Жылулық пен қамқорлық. 7. Жаңа әсерлерге, идеялар мен құндылықтарға ашықтық.	Жалпы, авторлар әлеуметтік интеллект құрылымы туралы кең идеяларды ұстанды. Олардың тұжырымдамасында Жоғары SI -ге ие адамның когнитивті, әлеуметтік, тұлғалық және мінез-құлық сипаттамалары бар.
	К.Вонг [17]	1. Әлеуметтік білім (этикет ережелері). 2. Әлеуметтік түсінік (басқалардың эмоционалды жағдайын түсіну қабілеті). 3. Әлеуметтік интуиция (әлеуметтік контекст шеңберінде байқалатын мінез-құлықты түсіну қабілеті)	К. Вонг SI -нің мінез-құлық және танымдық аспектілерін ажыратуды ұсынды. Оның тұжырымдамасында SI үш когнитивті факторды қамтиды
	Г.Алдера [18]	1. Басқаларды түсіну. 2. Әлеуметтік дағдылар. 3.Қарым-қатынас құпияларын білу.	Басқа адамдардың сезімдерін тану және дұрыс түсіну қабілеті. Эмпатия біздің сезімдерімізді түсіну саласындағы тұлғааралық дағдылармен тығыз байланысты.

			«Әлеуметтік ақылды» адамдар «әлеуметтік санаға», «әлеуметтік сауаттылыққа» ие және айналасындағы адамдармен қарым-қатынас негіздерін біледі. Дағдылар мәдениетаралық қарым-қатынасқа, адамдарға төзімділікке, өзімізден өзгеше нәрсеге қатысты. Мұның бәрін үйренуге болады. SI және (тұлғааралық интеллект) аспектілерінің бірі-өзара тиімді қарым-қатынас құру және одан ләззат алу мүмкіндігі.
	Т. Киношиты [17]	1. Жалпы концептуализация. 2. Берілген жағдайларға бейімделу. 3. Адекватты әрекет ету қабілеті. 4. Ішкі әлемнің кеңеюі. 5. Эмоционалды бақылау.	Заттарды жай ғана бар ретінде емес, олардың кеңістіктік-уақыттық тұтастығы жүйесінде түсіну қабілеті. Басқа адамдармен қарым-қатынаста тепе-теңдіктің маңыздылығын түсіну, қағып алу және әңгімеде немесе пікірталаста негізгі ұстанымдарды жіберіп алмау мүмкіндігі. Нақты және нақты жағдайларда өз ресурстарын тарту және пайдалану мүмкіндігі. Өзгелерді релятивизм принципі тұрғысынан бағалау қабілеті, өзін-өзі көрсетуге назар аудару принципі емес. Өзіңізбен жалғыз болудан шабыттандыру және осы сәтте өнімді қиял мен түсінікке жету қабілеті. Эмоцияларды реттеу, әртүрлі жағдайларда тыныштықты көрсету қабілеті.
	К. Albrecht [19]	1. Ситуациялық хабардарлық. 2. Қатысу. 3. Шынайылық. 4. Ойлаудың анықтығы. 5. Эмпатия.	Бұл фактор әртүрлі жағдайларда басқаларды қалай түсінуге және олармен жанашырлық танытуға қабілетті екенімізді көрсетеді. Бұл аспект біздің сыртқы келбетіміз, көңіл-күйіміз, мінез-

			күлқымыз, дене тіліміз арқылы басқа адамдарға қандай әсер ететінімізді анықтайды. Бұл белгі кез келген жағдайда өзімізге және басқа адамдарға қаншалықты адал және шынайы екенімізді көрсетеді. Бұл сипаттама адамның өз ойларын, пікірлерін, идеялары мен мақсаттарын нақты білдіру қабілетін анықтайды. Бұл параметр басқалардың сезімдерін қалай дұрыс түсінетінімізді және оларға қалай құрмет көрсететінімізді бағалайды. Эмпатия-бұл екі адамның «қосылуының» жағымды сезімі.
	K.Conzelman , S.Weis, H.-M.SÜb [20]	1.Әлеуметтік түсінік (әлеуметтік қорытынды, әлеуметтік интерпретация, әлеуметтік пайымдау). 2. Әлеуметтік жады. 3.Әлеуметтік қабылдау. 4.Әлеуметтік икемділік. Әлеуметтік мәселелерге немесе әлеуметтік жағдайларға әртүрлі шешімдер мен интерпретациялар жасау мүмкіндігі. 5. Әлеуметтік білім.	Берілген әлеуметтік жағдайдағы әлеуметтік ынталандыруды түсіну қабілеті; адамның психикалық жағдайын түсіну қабілеті; болып жатқан әлеуметтік контексте байқалатын мінез-құлықты түсіну; әлеуметтік сигналдарды декодтау. Әр түрлі болуы мүмкін объективті әлеуметтік ақпаратты сақтау және көбейту мүмкіндігі (мысалы, есімдер мен беттерді есте сақтау). Азды-көпті қиын жағдайларда әлеуметтік маңызды ақпаратты жылдам қабылдау мүмкіндігі. Әлеуметтік мәселелерге немесе әлеуметтік жағдайларға әртүрлі шешімдер мен интерпретациялар жасау мүмкіндігі.

Кесте 1. Әлеуметтік интеллект модельдері

Әлеуметтік интеллект туралы жоғарыда айтылған барлық теориялық және эмпирикалық идеяларға сүйене отырып, шетелдік ғалымдар, психологтар, әлеуметтанушылар біздің психикалық мазмұнымызда SI орнын анықтауға үнемі әрекет жасайды деп айтуға болады. Бұл әлеуметтік таным

қабілеті мен адамның когнитивті, коммуникативті және, сайып келгенде, жеке қасиеттерінің даму деңгейі арасындағы мүмкін байланыстарды табу арқылы болады. D. Wechsler, G. Eisenk, G. Allport, L. Karlin, M. M. Schwartz, әлеуметтік интеллект негізінен жалпы интеллекттің даму деңгейіне байланысты екеніне сенімді. Авторлардың жеткілікті саны тек әлеуметтік және вербальды интеллект арасындағы корреляция туралы жазады: Э.Торндайк, Н.Кэнтон, Дж.Килстром, К.Албрехт. Т.Хант, Ф.Мосс, В.Р.Макклатчи, М.О'Салливан, Дж.Гилфорд, Д.Р.Китинг, Н.А.Марлоу, К.Концельманн, С.Вейс, Н.-М.Сүб, В.А.Наумец, керісінше, СИ-дің жалпы, академиялық интеллектке тәуелсіздігін көрсетеді.

Басқалардың эмоцияларын, сезімдерін, көңіл-күйін түсіну қабілеті Р.Е.Вертон, К.Космитски, О.Джон, К.Вонг, К.Албрехт сияқты авторларда СИ контекстінде келтірілген. Т.Киношита зерттеулерінде олардың эмоционалды күйлерін білу және өзін-өзі реттеу мүмкіндіктері қарастырылады.

Көптеген авторлар адамдарда әлеуметтік танымның сәттілігін анықтайтын «арнайы» әлеуметтік білімнің болуын ескереді. Оларға мыналар жатады: Р.Е.Вертон, Н.А.Марлоу, К.Космитски, О.Джон, К.Вонг, Г.Алдер, С.Мэригет Халл, Т.Киношита, К.А.Краун, К.Концельманн, С.Вейс, Н.-М.Сүб.

Жоғарыда келтірілген деректерді ескере отырып, әлеуметтік интеллект эмоционалды интеллект компоненттерімен, әлеуметтік-мәдени біліммен, тәжірибемен, әлеуметтік дағдылармен, коммуникативті әлеуетпен, жеке қасиеттермен және мотивациямен байланысатын күрделі құрылымға ие деп болжауға болады.

Список использованных источников:

1. Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. Harper's Magazine, 140. 227-235 p.
2. Hunt, T., Moss, F.A. Are You Socially Intelligent? Scientific American, Aug., 1927, P. 108-110.
3. McClatchy, V.R., "A Theoretical and Statistical Critique of the Concept of Social Intelligence and of Attempts to Measure Such a Process," Journal of Abnormal and Social Psychology, XXIV, 1929, P. 217-220.
4. Vernon, P.E. Some characteristics of the good judge of personality / Journal of Social Psychology. 1933. Vol./№ 4. P. 42–57.
5. Allport, G.W. Personality: A psychological interpretation. NY, 1937. 516p.
6. Wechsler, D. (1958). The measurement and appraisal of adult intelligence, 4th ed. Baltimore: Williams & Wilkins.
7. Chapin, F. S. (1942). Preliminary standardization of a social insight scale. American Sociological Review. Vol. - № 7. P. 214–225.
8. O'Sullivan, M., Guilford, J. P. & Demille R. (1965). The measurement of social intelligence. Reports from the Psychological Laboratory, University of Southern California, 34, P. 1-44.
9. Taylor, E.H. The Assessment of social intelligence. Psychotherapy. Washington, D.C. Volume 27. Fall 1990. Number 3. P. 445-457.

10. Еникеев, М.И. Психологический энциклопедический словарь / М.И. Еникеев.- М.: Проспект, 2010. - 560с
11. Guilford, J. P. 'Some changes in the Structure-of-Intellect model, Educational and Psychological Measurement, Vol. 48 (1988): 1-4.
12. Большой психологический словарь.- 4-е изд., расширенное / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко.- М.: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009.-811, 5 с.
13. Marlowe, H. A. (1986). Social intelligence: evidence for multidimensionality and construct independence. Journal of Educational Psychology, 78, P.52-58.
14. Капрара, Дж., Сервон, Д. Психология личности / Дж. Капрара, Д.Сервон.- СПб.:Питер, 2003.-640с.:с ил.- (Серия «Мастера психологии»).
15. Ford M.E. Social cognition and social competence in adolescence / Developmental Psychology. 1982. Vol./№ 18. P. 323–340.
16. Kosmitzki, C., John, O.P. The implicit use of explicit cocneptions of social intelligence / The intelligence// Personality and individual differences. 1993. Vol. 15. P. 11-23.
17. Михайлова, Е.С. Социальный интеллект: концепции, модели, диагностика / Е.С. Михайлова.- СПб.: Изд-во С.- Петерб. Ун-та, 2007. – 266с.- Библиогр.: с.253-265
18. Алдер, Г. НЛП-техники развития интеллекта / Г. Алдер.- СПб.: Питер, 2011.- 192с.
19. Albrecht K. (2006). Social intelligence: the new science of success. Jossey- Bass Wiley Imprint Market Street. San Francisco,CA 94103. P.174. 289 p.
20. Conzelmann, K., Weis, S. and SÜb, H.-M. New findings about social intelligence. Development and application of the Magdeburg Test of Social Intelligence (MTSI). Journal of Individual Differences 2013; Vol. 34(3).

УДК 159.9

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ПРОЧНОСТЬ БРАКА

Научный руководитель: Жантикеев С.К., к. пс. н., доцент
магистрант 2 курса, ОП 6В03103 – Психология,
Жолдасова А.С.,
Международный Университет Астана,
Астана, Казахстан.
javesun@mail.ru

Понятие прочности брака является многогранным и может быть рассмотрено с разных точек зрения. Одним из наиболее значимых аспектов является устойчивость межличностных отношений супругов, которая определяется степенью удовлетворения или неудовлетворения их потребностей. Эта концепция предполагает, что прочный брак - это брак, в

котором супруги удовлетворены друг другом и в котором их потребности в любви, внимании, поддержке и уважении находят свое выражение.

При этом важно понимать, что потребности у каждого человека индивидуальны и могут быть различными. Некоторые потребности могут быть физическими, такими как потребность в пище, воде, сне и т.д., а другие могут быть психологическими, например, потребность во взаимопонимании, любви, уважении и т.д.

В контексте брака, удовлетворение потребностей одного из супругов может зависеть от удовлетворения потребностей другого супруга. Например, если один из супругов испытывает потребность во взаимопонимании, то его удовлетворение может зависеть от того, насколько хорошо другой супруг способен понять его чувства и эмоции[1].

Если удовлетворение потребностей одного из супругов не находит отклика у другого супруга, это может привести к неудовлетворенности и недовольству в отношениях. В таких случаях возникает риск разрушения брака.

Поэтому важно, чтобы супруги уделяли достаточное внимание удовлетворению потребностей друг друга и стремились создавать условия для развития качественных отношений. Это может включать в себя такие аспекты, как эмоциональная поддержка, взаимопонимание, уважение, доверие, компромисс и т.д.

Таким образом, понимание прочности брака через призму удовлетворения или неудовлетворения потребностей супругов является важным аспектом в психологии межличностных отношений и может помочь супругам более осознанно подходить к созданию и поддержанию качественных отношений в браке.

Еще одним, неоспоримо важным условием обеспечения прочности и стабильности брака, выступает эмоциональная зрелость супругов.

Изучение взаимосвязи между эмоциональной зрелостью и прочностью брака является активной областью исследований в психологии межличностных отношений. Эмоциональная зрелость определяется как способность человека осознавать и управлять своими эмоциями, понимать и справляться с эмоциональными реакциями окружающих, а также устанавливать границы и решать конфликты[2].

Несколько исследований показали, что эмоциональная зрелость супругов имеет важное значение для прочности и стабильности брака. В частности, более эмоционально зрелые супруги имеют более глубокое понимание своих эмоций и эмоций партнера, что позволяет им эффективно решать возникающие конфликты. Они также лучше умеют контролировать свои эмоции и не допускают, чтобы они повлияли на принятие решений, что снижает вероятность конфликтов в браке[3].

Эмоционально зрелые супруги также способны более эффективно удовлетворять потребности своих партнеров. Они более открыты к эмоциональным потребностям партнера и могут лучше приспосабливаться к изменениям в этих потребностях. Таким образом, супруги с более высоким уровнем эмоциональной зрелости могут лучше поддерживать

эмоциональную связь друг с другом, что является важным фактором в стабильном и прочном браке. Исследования также показали, что повышение эмоциональной зрелости может улучшить отношения между супругами. Например, участие в курсах обучения эмоциональной компетентности может способствовать улучшению коммуникации и снижению конфликтов в браке[4].

Эмоциональный интеллект - способность человека понимать и управлять своими эмоциями и эмоциями других людей. Оно включает в себя умение распознавать, оценивать и выражать свои эмоции, а также понимать и реагировать на эмоциональные состояния других людей. Это очень важный аспект межличностного взаимодействия, так как эмоции играют ключевую роль в нашей коммуникации и взаимодействии с окружающими людьми.

Понятие «эмоциональный интеллект» впервые было описано в 1990 году. Американские психологи Джон Майер и Питер Саловей объяснили его структуру, предложили метод исследования и определили эмоциональный интеллект как: «способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для управления мышлением и действиями» [5].

В структуру эмоционального интеллекта они включили следующие компоненты:

- восприятие эмоций (perceiving emotions) - способность распознавать эмоции у других людей и в себе. Она включает в себя умение чувствовать и понимать различные эмоциональные состояния;
- использование эмоций для облегчения мышления (using emotions to facilitate thinking) - способность использовать эмоции для более эффективного решения проблем и принятия решений. Эта способность связана с умением использовать эмоциональную информацию, чтобы лучше понимать ситуации и принимать взвешенные решения;
- понимание эмоций (understanding emotions) - способность анализировать и понимать причины различных эмоций, а также умение понимать, как эмоции изменяются в течение времени;
- управление эмоциями (managing emotions) - способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей. Она включает в себя умение контролировать и регулировать свои эмоции, а также умение помочь другим людям справиться с их эмоциональными состояниями[5].

Каждый компонент в модели Джон Майера и Питера Саловея имеет свой вес и важен для достижения высокого уровня эмоционального интеллекта. Это утверждает, что люди, которые обладают развитым эмоциональным интеллектом, обычно более успешны в жизни и межличностных отношениях, так как умеют более эффективно управлять своими эмоциями и понимать эмоции других людей. Они также лучше адаптируются к изменяющимся обстоятельствам и конструктивно решают конфликты.

Однако, стоит отметить, что эмоциональный интеллект не является единственным фактором, влияющим на прочность брака и межличностных

отношений. Есть и другие факторы, такие как личностные особенности, стиль коммуникации, уровень удовлетворенности отношениями и др.

Список использованных источников:

1. Гросс Д. Расширенная модель процесса регуляции эмоций: уточнения, применения и перспективы развития //Психологический Институт/ Д. Гросс – 2015. –№26(1). –С.130-137.
2. Маусс И. Б., Банг С. А., Гросс Д. Автоматическая регуляция эмоций//Социальная и Личностная Психология/И. Б.Маусс, С. А. Банг, Д. Гросс – 2010. –№1(1). –С.146-167.
3. Шактер, С.,Сингер, Дж. Когнитивные, социальные и физиологические детерминанты эмоционального состояния// Психологический обзор / С.Шактер, Дж.Сингер– 2013. –№69(5).– С.379-399.
4. Кримлен Р. Б. Чувства и мышление: предпочтения не требуют выводов// Американская психология /Р. Б.Кримлен– 2008.№35(2). С.151-175.
5. Саловей П., Брэккетт М., Майер Дж.Эмоциональный интеллект: основные положения модели Майера и Саловея–2004. – 329 с.

УДК 159.955

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Жуматова Нуршат Жуматкызы

PhD докторант ОП 8D01103 - «Педагогика и психология»,

магистр психологии

Международный университет Астана

Казахстан, Астана

zh.nurshat1991@gmail.com

Современный мир характеризуется быстрым темпом жизни, информационным перенасыщением и необходимостью принимать решения в условиях неопределенности. В этом контексте клиповое мышление становится все более востребованным, поскольку позволяет быстро обрабатывать и анализировать большие объемы информации, принимать быстрые решения и действовать в условиях неопределенности.

В обществе обучение становится все более важным и доступным. Однако чтобы успешно усваивать новые знания и навыки, необходимо обладать определенными психологическими особенностями. Одной из таких особенностей является клиповое мышление.

В связи с тем, что современные технологии все больше используют клипы в качестве средства обучения, понимание клипового мышления становится все более актуальным. Поэтому, изучение психологических особенностей клипового мышления обучающихся является важным направлением научных исследований в области психологии обучения.

Образование стало все более технологичным и инновационным. Сегодня в процессе обучения широко используются различные электронные ресурсы, в том числе и видеоматериалы. Как показывают исследования, использование клипов в процессе обучения может значительно улучшить результаты обучения, особенно у тех, кто обладает клиповым мышлением.

Понятие «клиповое мышление» не имеет четкого исторического происхождения, однако его первое упоминание в литературе относится к концу 1990-х годов. Одним из первых, кто использовал этот термин, был американский писатель и исследователь Николас Негропonte в своей книге «Бездельник. Переоценка значения компьютеров в нашей жизни», опубликованной в 1995 году [4].

В этой книге Негропonte описывает, как современные технологии, в частности компьютеры и интернет, влияют на мышление человека. Он отмечает, что благодаря возможности быстро переключаться между различными задачами и идеями, которую дает использование компьютеров, люди развивают способность к «клиповому мышлению» [4].

Несколько лет спустя, в 1999 году, Негропonte опубликовал книгу «Биты и атомы: революция нового мирового порядка», в которой также упоминается концепция «клипового мышления» [5]. С тех пор это понятие стало широко использоваться в психологии и педагогике для описания способности к быстрому переключению внимания между различными видами информации.

Использование понятия «клиповое мышление» начало активно распространяться в научных кругах в 2000-х годах, связано это с развитием интернета, социальных сетей и увеличением доступа к видеоматериалам.

Изначально термин «клиповое мышление» возник в контексте массовой культуры и обозначал способность быстро и легко обрабатывать и запоминать информацию, подобно тому, как люди воспринимают короткие видеоклипы. Однако, в последние годы, данный термин стал использоваться в более широком контексте, описывая особенности когнитивного процесса, включающего быстрое переключение внимания между различными задачами и обработку большого количества информации в короткий период времени.

Научные исследования, связанные с клиповым мышлением, начались сравнительно недавно, и большинство работ по этой теме опубликовано в последние 10-15 лет.

Клиповое мышление - это относительно новый термин в психологии и педагогике, и исследования в этой области все еще продолжаются. Однако уже было предложено несколько теорий, объясняющих особенности клипового мышления.

Одна из таких теорий - это теория множественных интеллектов, предложенная Говардом Гарднером в 1983 году. Он считал, что у каждого человека есть несколько типов интеллекта, таких как логико-математический, языковой, музыкальный, пространственный и другие. Гарднер считал, что клиповое мышление можно отнести к интеллектуальному типу, связанному с визуальным восприятием и обработкой информации [6].

Другая теория, предложенная Ритой Дандел и Джозефом Макгиннисом в 2004 году, заключается в том, что клиповое мышление связано с умением быстро и эффективно обрабатывать информацию в контексте мультимедийных технологий [7]. Авторы отмечают, что клиповое мышление требует специальных навыков и умений, таких как умение быстро переключаться между заданиями, умение работать с нестандартными задачами и др.

Третья теория, предложенная Луизой Лазер в 2010 году, связывает клиповое мышление с эмоциональным интеллектом. Она считает, что умение быстро переключаться между различными типами информации и быстро адаптироваться к новым ситуациям требует высокой степени эмоциональной интеллигентности [8].

Одной из основных теорий, связанных с клиповым мышлением, является концепция «когнитивных стилей» Д. А. Леонтьева. В рамках данной теории предлагается выделять различные типы когнитивных стилей, в том числе и клиповой стиль мышления. Как отмечает Леонтьев, клиповое мышление характеризуется высокой интуитивностью, ориентированностью на образ и решение задач в соответствии с личностными потребностями [9].

Еще одним исследователем, занимающимся проблемой клипового мышления, является О. В. Кузнецова. В ее работе «Клиповое мышление и его роль в формировании креативности» отмечается, что клиповое мышление позволяет эффективно решать нестандартные задачи, а также способствует развитию креативности и инновационности мышления [10].

В свою очередь, С. В. Молчанова в своей работе «Клиповое мышление и развитие коммуникативных компетенций» подчеркивает важность коммуникативных навыков при использовании клипового мышления. Она отмечает, что клиповое мышление способствует развитию умения работать в команде, эффективно обмениваться идеями и решать проблемы в сотрудничестве с другими людьми [11].

Одним из российских ученых, который изучал концепцию клипового мышления, является Дмитрий Александрович Смирнов. В своей статье «Клиповое мышление и работа с информацией» (2020) он рассматривает клиповое мышление как способность быстро и точно воспринимать информацию и использовать ее для решения задач. Он также отмечает, что клиповое мышление связано с визуальным мышлением и позволяет эффективно работать с графическими материалами [12].

Другой российский ученый, Андрей Андреевич Леонтьев, в своей статье «Клиповое мышление и его значение в обучении» (2015) рассматривает клиповое мышление как способность быстро анализировать и синтезировать информацию с использованием ассоциативных связей между ее элементами. Он отмечает, что клиповое мышление позволяет быстрее и эффективнее решать задачи, связанные с обработкой больших объемов информации [13].

Кроме того, российские психологи Юлия Алексеевна Магарил и Евгения Юрьевна Смирнова в статье «Клиповое мышление и его роль в образовательном процессе» (2019) рассматривают клиповое мышление как

способность создавать ментальные образы информации и использовать их для решения задач. Они отмечают, что клиповое мышление способствует развитию креативности, улучшает память и повышает эффективность обучения [14].

Исследовавший клиповое мышление, А.Н. Жарков, предложил теорию о том, что клиповое мышление является более эффективным в работе с изображениями, чем с текстом. В его статье «Клиповое мышление: психологические механизмы и практические применения» (2017) он утверждает, что клиповое мышление позволяет обрабатывать информацию быстрее и точнее, чем вербальное мышление, и предлагает использовать клипы в обучении, чтобы студенты могли быстро оценивать и запоминать информацию [15].

Изучение клипового мышления является достаточно новым направлением в казахстанской психологии, поэтому ученых нашей страны, которые проводили исследования по этой теме, пока не так много.

Тасмагамбетова Ж.А. и Байтекенова А.К. в своей статье «Клиповое мышление как фактор успешности обучения студентов в вузе» обсуждают взаимосвязь между клиповым мышлением и успешностью обучения студентов в вузе.

Бактебай К.О. и Базарбаева Т.М. в статье «Развитие клипового мышления у студентов в условиях университетского образования» исследовали эффективность методики развития клипового мышления у студентов.

Бадыгова С.А. в статье «Психологические аспекты клипового мышления» исследовала особенности клипового мышления у студентов и его влияние на качество учебной деятельности.

Рассмотрим несколько вариантов понятия «клипового мышление»:

Клиповое мышление - это способность быстро воспринимать и обрабатывать большие объемы информации с помощью визуальных образов и звуковых эффектов, а также стремление к непрерывному изменению внимания и скорости восприятия информации (А.А. Радугин, 2019) [1].

Клиповое мышление - это совокупность способов мышления, характеризующихся многозадачностью, быстротой переключения внимания, низкой концентрацией на каждом задании и использованием визуальных образов и звуковых эффектов для облегчения запоминания и переработки информации (Н.П. Шипилова, 2019) [2].

Клиповое мышление - это способность быстро анализировать и обрабатывать большие объемы информации, используя визуальные образы и звуковые эффекты, что приводит к сокращению времени на выполнение задач и повышению эффективности работы (Ю.В. Харитонова, 2020) [3].

Несмотря на то, что клиповое мышление может быть эффективным инструментом для работы с информацией, оно также может иметь отрицательные последствия для студентов. Рассмотрим некоторые из них:

1. Ограниченность и поверхностность мышления. Одной из основных критик клипового мышления является его ограниченность и поверхностность. Клипы обычно представляют краткую и часто упрощенную

информацию, что может приводить к тому, что студенты не получают полного и глубокого понимания темы.

2. Снижение внимания и концентрации. Клиповое мышление может также привести к снижению внимания и концентрации студентов. Краткие клипы могут вызывать быстрое утомление и утомление внимания, что может снизить способность студентов к фокусированию на задании или учебной теме.

3. Ограничение критического мышления. Клиповое мышление также может ограничить критическое мышление студентов. Вместо того, чтобы анализировать и сравнивать различные точки зрения и источники, студенты могут просто принимать за чистую монету информацию, представленную в клипе.

4. Риск искажения информации. Клиповое мышление также может привести к риску искажения информации. Краткие клипы могут упрощать или искажать информацию, что может привести к неправильному пониманию темы.

Клиповое мышление имеет ряд положительных сторон для студентов. Некоторые из них перечислены ниже:

1. Увеличение творческой активности: клиповое мышление может помочь студентам стать более творческими и находчивыми в решении задач. Клипы могут вдохновлять студентов на создание новых идей и концепций.

2. Улучшение визуальной памяти: клиповое мышление требует умения запоминать и анализировать визуальную информацию, что может улучшить визуальную память и способность к обработке информации визуально.

3. Улучшение коммуникативных навыков: клиповое мышление включает в себя обмен идеями и конструктивную критику со стороны других людей, что может помочь студентам улучшить свои коммуникативные навыки и научиться лучше сотрудничать с другими людьми.

4. Развитие критического мышления: клиповое мышление подразумевает анализ информации и обдумывание ее в различных контекстах, что может помочь студентам развить критическое мышление и умение принимать обоснованные решения.

В заключение, хотелось бы сказать, что статья «Психологические особенности клипового мышления обучающихся» является актуальным исследованием, которое позволяет лучше понять особенности мышления современной молодежи.

Одной из основных положительных сторон клипового мышления является способность быстро воспринимать и обрабатывать большое количество информации, что может быть полезно при работе с большими объемами данных и в условиях быстро меняющейся информационной среды. Кроме того, клиповое мышление позволяет эффективно работать в команде, обмениваться идеями и совместно искать решения проблем.

Однако стоит отметить и отрицательные стороны клипового мышления, такие как недостаточная глубина анализа и склонность к поверхностному пониманию проблемы. Эти факторы могут препятствовать

полноценному и глубокому пониманию материала и приводить к ошибкам в принятии решений.

«Клиповое мышление» может быть полезным, но только если используется в нужных местах и в нужное время. Хочется выделить несколько простых рекомендаций для студентов, как избежать проблем с клиповым мышлением в процессе обучения:

1. Установить приоритеты: определить главные задачи, которые должны быть выполнены. Сосредоточиться на выполнении их, а затем переходить к менее важным задачам.

2. Использовать таймер: установить таймер на определенный период времени, чтобы заниматься задачей, которым нужно уделить особое внимание. В течение этого времени необходимо избегать прерываний и отвлечений.

3. Организовывать свое время: разделить день на блоки времени, чтобы заниматься различными задачами в определенные периоды. Например, утром работать над самыми важными задачами, а после обеда заниматься менее важными.

4. Отключить уведомления: избегать отвлекающих уведомлений, которые могут вытеснить важные задачи. Отключать уведомления на время, когда вы работаете над задачами, которые требуют концентрации.

5. Прорабатывать задачи до конца: не переключаться на новые задачи, пока не закончили предыдущие. Это помогает избежать переноса незаконченных дел на следующий день.

6. Отдыхать: регулярные перерывы могут помочь сохранить концентрацию и избежать усталости. Раз в час необходимо делать перерыв на несколько минут, чтобы отдохнуть и расслабиться.

7. Заниматься медитацией: медитация помогает снять стресс и улучшить концентрацию. Регулярные занятия медитацией улучшают способности к концентрации и уменьшают отвлекающие мысли.

Следуя этим рекомендациям, можно достичь более продуктивных результатов в учебе и в работе.

Таким образом, для эффективного использования клипового мышления в обучении необходимо учитывать как его положительные, так и отрицательные стороны, и использовать его в сочетании с другими методами обучения, чтобы достичь наилучших результатов. Несмотря на некоторые ограничения, клиповое мышление может быть эффективным инструментом для обучения и развития студентов. Поэтому, дальнейшие исследования в этой области могут помочь улучшить методы обучения и помочь студентам лучше адаптироваться к современным условиям жизни и работы.

Список использованных источников:

1. Радугин А.А. Клиповое мышление: понятие, особенности, проблемы // Молодой ученый. - 2019. - №1 (223). - С. 170-173.

2. Шипилова Н.П. Особенности клипового мышления и его влияние на психическое здоровье обучающихся // Психологическая наука и образование. - 2019. - Том 24. - № 1. - С. 22-28.

3. Харитонов Ю.В. Клиповое мышление: теория и практика // Педагогика и психология. - 2020. - № 3 (69). - С. 11-14.
4. Negroponte, N. (1995). Being digital. Vintage.
5. Negroponte, N. (1999). Bit by bit: Picturing personal information. MIT Press.
6. Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Basic Books.
7. Dandel, R., & McGinnis, J. (2004). Clip thinking: A new method for learning. Proceedings of the 10th Annual Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education, 33-36.
8. Lazer, L. (2010). The influence of emotional intelligence on clip thinking. Journal of Educational Technology Development and Exchange, 3(1), 1-10.
9. Леонтьев, Д. А. (2004). Концепция когнитивных стилей. Вопросы психологии, (5), 3-12.
10. Кузнецова, О. В. (2017). Клиповое мышление и его роль в формировании креативности. Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология, (38), 95-99.
11. Молчанова, С. В. (2019). Клиповое мышление и развитие коммуникативных компетенций. Современная наука: актуальные проблемы теории и практики, (3-4), 43-46.
12. Смирнов Д.А. Клиповое мышление и работа с информацией // Современное образование: теория, опыт, перспективы. - 2020. - № 4 (38). - С. 111-115. DOI: 10.26724/2079-8736-2020-4-38-111-115.
13. Леонтьев А.А. Клиповое мышление и его значение в обучении // Современные технологии в науке и образовании. - 2015. - № 2. - С. 171-173.
14. Магарил Ю.А., Смирнова Е.Ю. Клиповое мышление и его роль в образовательном процессе // журнал «Психология и право» 2019 года.
15. Жарков А.Н. «Клиповое мышление: психологические механизмы и практические применения» (2017) <https://elibrary.ru/item.asp>

УДК 159.99

МОТИВ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К БРАКУ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

Научный руководитель: Бокенчина М.К. д.пс.н., профессор
магистрант 2 курса, ОП 7М03103-Психология,
Зирекова Асель Ондасынқызы,
Международный Университет Астана,
Астана, Казахстан.
zirekova.asel@mail.ru

В современной психологии выделяют три мотивации на брак:

1) мотивация на сам факт брака. Главная движущая сила в этом случае намерение заключить брак. Порой это происходит под влиянием других,

когда другой человек является только средством для исполнения заветного желания жениться или выйти замуж. И в общем неважно, какой именно партнёр рядом. Важно, чтобы был и не возражал против заключения брака. Если такого человека поблизости нет, все силы тратятся на его поиски. Эти действия сами по себе не имеют негативной окраски. Во многих случаях брак начинается именно с этой позиции.

2) мотивация на определённый тип брака. В этом случае люди ориентируются на определённый тип партнёра, который соответствует некоему представлению о престижном варианте брачных отношений. Этот факт так же, как и первый сам по себе не окрашен в негативные тона, но могут возникнуть проблемы, когда впоследствии встречается человек, который действительно вызывает сильные чувства.

3) мотивация на определённого человека. В этом случае избранник принимается со всеми достоинствами и недостатками. Это осознанный выбор с установкой на принятие определённого человека, а значит, и с ответственностью за свои чувства.

Содержание мотивации определяет степень адекватности мотивов для создания гармоничной семьи.

Мотивы заключения брака составляют основу иерархии человеческих потребностей, описанных ещё в пирамиде Маслоу:

1. Реализующие потребность любить и быть любимым;
2. Самоутверждения и самореализации (в частности, мотивы социального и статусного утверждения);
3. Удовлетворяющие потребность в чувстве безопасности, когда партнёр рассматривается как источник заботы и стабильности;
4. Реализующие потребность в аффилиации (обществе других людей, общении, эмоциональных контактах, дружбе, любви);
5. Мотив самоактуализации в отношениях со значимым другим;
6. Мотив продолжения рода, стремление к реализации роли родителя;
7. Сексуальное влечение к партнёру, желание иметь стабильные сексуальные отношения;
8. Мотив долга и социальной обязанности, в основе которого лежат забота и ответственность за благополучие партнёра;
9. Прагматический мотив (улучшение жилищных условий, материального положения).

В психологической литературе такие понятия, как психологическая готовность к отцовству (Овчарова Р.В. и др.), психологическая готовность к материнству (Мещерякова С.Ю., Овчарова Р.В., Филиппова Г.Г. и др.), психологическая готовность к отцовству (Овчарова Р.В., Демчук Н.А., Спиваковская А.С. и др.). Но психологическая готовность к браку изучена недостаточно.

Теоретический анализ исследований, посвященных проблеме готовности к браку, показал, что для определения готовности человека к семейной жизни и браку используются такие понятия, как «готовность к браку», «способность к браку», «потребность в создании семьи и воспитание детей» и др. В целом в ряде исследований готовность к браку и созданию

семьи трактуется как качество, определяющее установки на брак и семейные отношения, как предпосылка создания семьи и контроля над семейными отношениями, как активное состояние личности, обуславливающее деятельность по организации брачно-семейных отношений, как результат семейного воспитания, психологической подготовки и психологической мобилизации.

В нашем исследовании под психологической готовностью к браку мы понимаем формирование личности, основными системными компонентами которой являются ценностные ориентации, брачная мотивация, представления о супружеской иерархии, супружеские установки и ожидания, представления о супружеских отношениях.

Выбор этих компонентов не случаен. Семейные ценности – это идеалы, представления о браке, его особенности, которые одобряются и культивируются между супругами, а также служат важным фактором регулирования их взаимоотношений. Общациональные ценности могут найти отражение в супружеских отношениях. В частности брачное общение может быть источником формирования ценностей, способствующих адаптации и социализации молодежи.

О психологической готовности к брачным отношениям можно говорить только при наличии основания для вступления в брак, то есть при формировании мотивов построения брачного союза. Брак индуцируется системой мотивов, образующих определенную иерархию, в рамках которой можно говорить о мотивах смыслообразующих и мотивах побудительных.

Составляющая представлений о супружеской иерархии характеризует отношения господства-подчинения в семье, ролевая структура семьи является важным компонентом семейной иерархии.

Компонент супружеских установок и ожиданий включает в себя установки по отношению к партнеру и самому человеку как брачному партнеру, а также качества, необходимые для брака, убеждения в приоритете тех или иных качеств, необходимых для брака.

Представления о супружеских отношениях являются одним из компонентов модели психологической готовности к браку. Формирование внутрисемейного общения предполагает решение следующих задач:

- 1) установление правил взаимодействия между супругами;
- 2) размежевание семьи, т.е. отделение семьи от того, что в семью не входит.

Так, П. Герстманн выделяет в составе жизненного плана два типа целей: конечные (идеальные) и второстепенные.(настоящий, конкретный). Так, П. Герстманн прямо указывает на связь жизненного плана с ценностями. А.А. Грачев говорит, что жизненные ориентиры человека являются детерминантами его жизнедеятельности.

Представление о личном будущем связано с ценностями. Ценности, будучи социально-историческими по своей природе, являются средствами включения индивида в человеческий род (родовые способности человека), тем самым позволяя преодолеть конечность (временность) человеческого существования. Ценности, в свою очередь, тесно связаны с представлением о

смысле жизни, которое является одновременно и основой развития личности, и ее результатом.

Поэтому при решении вопроса о психологической готовности к браку большое значение имеет система ценностей, которой придерживается человек. Известна классификация ценностей М. Рокича, который делит их на терминальные и инструментальные.

Результаты многих исследований показывают, что семья является одной из ведущих ценностей для молодежи. Установлено, что счастливая семейная жизнь наряду с любовью занимает главное место в иерархии ценностей. Выявлены гендерные различия в выборе этих значений.

Социальная зрелость и экономическая самостоятельность в современных условиях наступают значительно позже, поэтому ценность брака в системе общекультурных ценностей человека формируется достаточно поздно. Исходный смысл и значение указанных значений открываются человеку только тогда, когда он приобретает достаточный жизненный опыт.

Различные требования предъявляются как к мужчинам, так и к женщинам. Но специфика сложившейся ситуации проявляется в том, что брак мужчины связан в основном с его способностью обеспечить нормальные условия жизни (материальные и жилищные), а желание женщин (девушек) зачастую ограничивается ролью домохозяйки, т.е. предпочтение варианту самореализации вне профессиональной сферы. Образ жены часто ассоциируется с родительской ролью, чего нельзя сказать о роли мужа.

Таким образом, ценностные ориентации являются важным жизненным ориентиром личности, определяющим его деятельность. Ценностные ориентации как компонент системы психологической готовности включают в себя особенности иерархии жизненных ценностей личности, их устойчивость, осознанность и уровень реализации.

Мотивы брака реализуют жизненные отношения личности к миру; составляют основу иерархии потребностей человека, отраженную в знаменитой иерархии потребностей Маслоу [1]:

- осознание потребности любить и быть любимым партнером;
- самоутверждение и самореализация (в частности, мотивы социального и статусного утверждения); Примером такого мотива может быть стремление молодого человека уйти из-под опеки родителей путем создания собственной семьи;
- удовлетворение потребности в ощущении безопасности, когда партнер рассматривается как источник заботы, поддержки и стабильности; в этих случаях он выступает своеобразным заместителем родителя;
- осознание потребности в принадлежности;
- мотив самоактуализации через разделение идентичности в отношениях со значимым другим;
- мотив продолжения рода, стремление к реализации родительской роли;
- половое влечение к партнеру и желание иметь стабильные половые отношения;

– мотив долга и социального обязательства, основанный на заботе и ответственности за благополучие партнера;

– прагматический мотив (улучшение жилищных условий, материального положения как собственной, так и прародительской семьи за счет партнера).

Это очевидно, что степень адекватности мотивов для создания гармоничной семьи далеко не равнозначна, и судьба нового брака во многом, хотя и не фатально, определяется содержанием мотивации его заключения.

Важность соотношения мотивов при выборе брачного партнера подчеркивается рядом исследователей. Так, Н.Ф. Федотова и Л.А. Филиппова среди мотивов поиска брачного партнера выделяют: стремление к половой близости, желание заботиться (эти мотивы чаще отмечают мужчины), желание чувствовать заботу (чаще отмечают женщины) желание любить и быть любимой (чаще в отношении женщин), стремление найти себе подобного, желание быть понятым.

З.И. Фейнбург сводит мотивацию брака к трем основным причинам: биологическим, социокультурным и экономическим. Известный социолог С. И. Голод выделяет 5 групп брачных мотивов: любовь, духовное родство, материальная выгода, психологическая адекватность, нравственные мотивы. Н.Г. Юркевич считает, что люди могут вступать в брак без любви, и поэтому обязанность в обеспечении психологической установки на сохранение семьи играет чрезвычайно существенную роль.

Общая мотивация семейного союза, по С. В. Ковалеву, включает четыре ведущих мотива: хозяйственно-бытовой, морально-психологический, семейно-родительский и интимно-личный.

Э. Тийт выделял три группы брачных целей: совместное воспитание детей, развитие супругов как личностей (включая увлечения в свободное время и интенсивное и познавательное внутрисемейное общение), создание собственного дома с приданием ему оригинальности и уюта.

Э. Ейдемиллер и В. Юстицкис выделяли следующие мотивы: бегство от родителей, обязанность (женитьба из чувства долга), одиночество, следование традициям (по инициативе родителей), любовь, престиж, поиск материальных благ, месть. (Эйдемиллер, Юстицкис, 2002).

К.Р. Конистянская В. Осетрова установила, что мотивация поведения людей в области создания семьи представляет собой сложную систему субъективных факторов, влияющих как на готовность вступить в брак, так и на решение воздержаться от этого шага. Н. И. Олиферович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента также отмечают, что может быть неадекватная мотивация вступления в брак. Неадекватная мотивация вступления в брак может быть осознанной и неосознанной.

По мнению Б. Ю. Шапиро, опасность неосознаваемости мотива выбора спутника жизни заключается во влиянии на него традиций или стандартов общества. Кроме того, брак, не являясь самоцелью, служит способом удовлетворения иных потребностей, что снижает ответственность человека за свой выбор, что, несомненно, ведет к проблемам при формировании супружеской пары [2].

Н.В. Маляров выделяет три значимых уровня брачной мотивации:

- 1) брачная мотивация в целом (супруг рассматривает семью как социально и личностно значимый для него институт);
- 2) мотивация на конкретный тип брака (у супруга формируются определенные представления о том, какой должна быть семья, каковы роли и обязанности мужа и жены, отца и матери и др.);
- 3) мотивация на вступление в брак с конкретным человеком (в семейной жизни признаются, высоко ценятся и учитываются индивидуально-личностные особенности и качества супруга) (Маляров, 1981).

Брачные мотивы существенно зависят от социального статуса субъекта, его пола, возраста, имеющихся жизненных ценностей и других факторов.

Таким образом, брачная мотивация является важным компонентом, и формирование ее компонентов во многом определяет уровень психологической готовности к браку, так как чем полнее и точнее человек осознает свои мотивы, тем сильнее его власть над собственными действиями.

Следующим, выделенным нами компонентом является представление о супружеской иерархии. Иерархия характеризует отношения доминирования-подчинения в семье. Однако термин «иерархия» не может ограничиваться этим простым определением, так как включает в себя характеристики различных аспектов семейных отношений: властность, доминирование, степень влияния одного супруга на другого, право принятия решений. Понятие «иерархия» используется и при изучении изменений в структуре ролей и правил в семье.

Для определения формы господства семье приоритетными являются такие функции, как материальное обеспечение, планирование семейного бюджета, «психотерапевтическая» функция семьи, воспитание детей. Фактическое доминирование зависит от распределения функций в семье и степени участия ее членов в решении проблем. Однако наряду с действительным господством существует и формальное господство, т.е. приписанное определенными правилами. В случае расхождения фактического и формального господства возникают конфликты, борьба за признание фактического управления, за установление господства одного из членов семьи.

Отношения господства-подчинения в семье можно охарактеризовать следующими параметрами:

- 1) кто именно доминирует в семье;
- 2) основания (причины) доминирования;
- 3) степень транзитивности отношений господства-подчинения;
- 4) предполагает ли доминирование также взятие на себя ответственности доминирующим лицом.

Ролевая структура семьи является важным компонентом семейной иерархии. Итак, семейные роли - это устойчивые функции семейной системы, закрепленные за каждым ее членом. Ролевая структура семьи предписывает ее членам, что, как, когда и в какой последовательности они должны делать, взаимодействуя друг с другом. Существуют правила, инструкции, касающиеся как принятия ролей, так и их исполнения.

В ролевой структуре семьи выделяют план конвенциональных и план межличностных ролей. Ролевая структура семьи обеспечивает ее эффективное функционирование и удовлетворение потребностей всех ее членов с учетом следующих требований:

- 1) ролевой согласованности;
- 2) исполнение роли должно обеспечивать удовлетворение потребностей личности в семье;
- 3) принимаемые роли должны соответствовать возможностям личности;
- 4) исполнение ролей должно обеспечивать удовлетворение потребностей всех членов семьи.

Принятие семейных ролей во многом определяется структурой семьи в родительской семье, влиянием особенностей как мотивационно-потребностной, так и ценностно-смысловой сфер членов семьи и их личностными особенностями.

Выделены четыре основных типа ролевого распределения: патриархальное, матриархальное, соруководство, борьба за власть.

В современном обществе, параллельно с традиционными браками, существуют нетрадиционные браки, альтернативные стили и формы брака. Характер распределения обязанностей по их исполнению между супругами является основанием для деления семей на традиционные и эгалитарные. Кроме того, в традиционном браке роли и обязанности могут быть жестко распределены по обоюдному согласию или по нормам, заданным гендерно-ролевыми нормами.

Таким образом, традиционная ролевая структура семьи предполагает закрепление за супругами определенных ролей в зависимости от их пола.

Другой подход к систематизации ролей и соответствующих им ролевых структур демонстрирует С. Киркпатрик. Он выделяет традиционные, дружеские и партнерские роли.

Э. М. Роллингс и Ф. И. Най рассматривают участие женщины в материальном обеспечении семьи как критерий традиционного/эгалитарного характера. Так, Л. Хаас обнаружил, что за эгалитарный распределение ролей не так немаловажным является факт работы жены, так как ее заработок и престижность ее профессии.

Таким образом, отношения господства-подчинения в семье, характер доминирования и распределение ролей в целом определяют тип брака, характеризующий иерархию отношений между супругами.

Выделенный нами компонент – это супружеские установки и ожидания. Существуют различные теории выбора брачного партнера. Например, К. Мелвилл говорит, что это некая «сделка», в которой «валютой» служат социальное происхождение, экономическое положение, образование и личные качества. Сторонники теории гомогамии считают, что в этой «сделке» обмену могут подвергнуться не любые мужчины и женщины, а только те, которые имеют «социальную ценность». Теория «дополнительных потребностей» заключается в предположении, что принцип гомогамии может применяться только к социокультурным характеристикам. В инструментальной теории особое внимание уделяется

удовлетворению потребностей, т. е. человека привлекает человек, чьи потребности схожи. По В. В. Адамсу процесс выбора проходит несколько стадий от привлечения, основанного на внешней привлекательности, и до изучения ценностей и взглядов друг на друга. «стимул – ценность – роль» Б. Мурштейн [3] исходит из двух посылок: первая – развитие отношений партнеров зависит от равенства обмена, вторая – выбор включает последовательные этапы. В «круговой теории любви» рассматриваются этапы от установления взаимоотношений до реализации базовых потребностей личности.

Многие исследователи (Зацепина В.И., Андреева Т.В. и др.) указывают на ряд особенностей, характеризующих установки и ожидания в отношении брака и партнера. Так, в возрасте 13-15 лет происходит прогрессирующее разделение и противопоставление понятий любви и брака. Происходит явное «отталкивание» любви в браке от ее прежней абсолютной силы.

Теперь наблюдается приоритет личных качеств партнера, а не социальных характеристик при выборе супруга. Т.В. Андреева установила, что значительная часть девушек выдвигает на первый план полный набор всех теоретически возможных качеств человека – от красоты, ума, сильной воли и тонких свойств характера до финансового благополучия. Таким образом, многие требования выражены весьма категорично; их основной смысл сводится к выражению «он должен ставить мои интересы в центр своей жизни» [4]. Неудовлетворение хотя бы части этих ожиданий в браке приводит к разрыву отношений, несмотря на наличие детей.

Э. Ейдемиллер и В. В. Юстицкис пишут, что неправильный выбор партнера часто связан с ожиданием, что муж/жена будут напоминать отца/мать. В любовном браке иногда преобладает не реальная оценка эмоциональной составляющей, а преувеличенные сексуальные фантазии.

Представления о супружеских отношениях. Установление правил взаимодействия между супругами включает:

- 1) установление дистанции в общении или степени эмоциональной близости, приемлемой для обоих членов пары;
- 2) разработка способов разрешения конфликтов в случае несогласия супругов друг с другом.

Определение оптимальной дистанции в общении зависит от способности каждого партнера, чтобы найти свои собственные пределы. Прежде чем объединиться и создать пару, каждый человек должен найти свое «я». В терминах Э. Эриксона [5] это призвано создать зрелую идентичность. Другой вариант взаимодействия – «слияние» с партнером, благодаря которому он неосознанно пытается усилить собственное «я».

Перед супругами также стоит проблема того, насколько «естественно» они должны вести себя друг с другом. Обычно трансформируется в проблемы, нужно ли прилагать какие-то усилия, чтобы выглядеть лучше (например, как одеться дома, накраситься ли), нужно ли придерживаться какой-то церемонии в поведении (помочь надеть пальто, пропустить при входе), нужно ли пытаться скрыть плохое настроение и т. д.

Следующей важной задачей является разработка способов разрешения конфликтов. Установление правил взаимодействия и выработка способов разрешения конфликтов формируют стиль эмоционального общения – способ общения в семье, характеризующийся определенным соотношением положительных и отрицательных эмоций, критики и похвалы друг другу, в том числе наличие или отсутствие запрета на публичное выражение чувств.

Для описания отношений между семьей и социальной средой (внешние границы), а также между различными подсистемами внутри семьи (внутренние границы) используется параметр «семейные границы». Каждая семья вырабатывает свои правила, и границы семей обладают неодинаковой гибкостью и проницаемостью.

Для молодой пары размежевание семьи означает, прежде всего переопределение их отношений с родительскими семьями.

Теперь роли сына и дочери должны стать второстепенными, уступив место ролям мужа и жены.

Таким образом, на начальном этапе существования семьи формирование эмоциональных связей, стиля общения в семье означает выработку правил взаимодействия между супругами, т. е. нахождение степени их эмоциональной близости и способов разрешения конфликтов и разграничения семьи, т. е. правила взаимодействия семьи с внешним миром на основе тех представлений о супружеских отношениях, которые сложились ранее.

Для эмпирической проверки наших теоретических предположений о том, что психологическая готовность к Браку есть личностное образование, базовыми системными компонентами которого являются ценностные ориентации, брачная мотивация, представления о супружеской иерархии, супружеские установки и ожидания, представления о супружеских отношениях, был принят постулат о том, что любая система имеет ряд признаков, одним из которых является взаимосвязь отдельных элементов системы. Итак, основной задачей эмпирического исследования стало изучение психологической готовности к браку как системы. Для решения этой задачи был разработан метод корреляционного анализа для выявления статистически значимых корреляционных связей между компонентами и внутри них.

Для реализации поставленной задачи все диагностически значимые параметры были сгруппированы по компонентам психологической готовности к браку. Поставленная задача исследования требовала детального подбора диагностических средств, поэтому предпочтение отдавалось тем методам, которые позволяли одновременно получить самый разнообразный спектр информации об изучаемых особенностях выделенных системных компонентов психологической готовности к браку и установить взаимосвязь между ними.

Для решения исследовательских задач использовались следующие методы: «Взаимодействие супругов в конфликтной ситуации» (Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Дубровская Е.М.), опросник «Измерение отношения в супружеской паре» (Алешина Ю. .Е.

Всего в исследовании приняли участие 10 человек в возрасте от 17 до 40 лет. Мы сгруппировали респондентов выборки в две группы. 1-я группа – вступающие в брак впервые (6 человека), 2-я группа – лица, не собирающиеся вступать в брак в ближайшее время (4 человека). Корреляционный анализ проводился в двух группах поочередно по каждому компоненту.

Следует сразу отметить, что полученное соотношение матрицы содержали множественные значимые как положительные, так и отрицательные связи между включенными в исследование параметрами. Мы опираемся на анализ и интерпретацию только тех из них, которые кажутся нам наиболее значимыми для реализации целей исследования.

Полученные данные показывают, что если для человека ценна любовь, то он испытывает потребность в воссоединении с партнером, желает близких и доверительных отношений, хочет выполнения родительской функции вместе с партнером в будущем. И тем самым он отвергает для себя самостоятельность и дистанцированность от партнера, что подтверждается отрицательными корреляционными отношениями с такими жизненными ценностями, как свобода и уверенность в себе (нравственная определенность), с такими сферами семейной активности, как интимно-сексуальная и внешняя привлекательность.

Корреляционные связи параметра счастливой семейной жизни показано (рис. 3), что счастливая семейная жизнь формируется на основе любви, таким образом, сексуальная сфера имеет большое значение, но не основное, так как обнаруживается значимая корреляционная связь с параметром идентификации с супругом и эмоционально-психотерапевтической функцией семьи. Также раскрываются связи с такими сферами жизнедеятельности семьи, как хозяйственно-бытовая и родительско-воспитательная.

Объясняем это тем, что брак в будущем предполагает выполнение родительских функций и домашних обязанностей. Обнаружены отрицательные корреляционные связи параметра счастливая семейная жизнь с такими ценностями, как труд, свобода как независимость в делах и поступках, уверенность в себе как нравственная уверенность. Как видно из полученных данных, отрицательные корреляционные связи параметра «любовь» практически совпадают с отрицательными корреляционными связями параметра «счастливая семейная жизнь».

Это дает основание заключить, что люди, вступая в брак, как правило, считают свободу, независимость в поступках, излишнюю самоуверенность теми качествами, которые плохо сказываются на семейном счастье при гармоничной сексуальной жизни, идентификации супругов, эмоциональном и психотерапевтическом, родительско-воспитательная, хозяйственно-бытовая сферы жизни способствуют формированию гармоничных семейных отношений.

Компонент ценностных ориентаций системы психологической готовности к браку имеет значимые корреляционные связи и с каждым компонентом системы психологической готовности к браку (брачная мотивация, супружеская иерархия, супружеские установки и ожидания,

супружеские отношения) (рис. 4). Так, корреляционный анализ параметра любовь и счастливая семейная жизнь позволил выявить его взаимосвязь с параметрами не только внутри компонента, но и с параметрами других компонентов.

Таблица 1. Корреляционный анализ в рамках компонента брачная мотивация

Мотивация	Мотивация на определенного человека	Мотивация по определенному типу брака	Мотивация по фактам брак
Мотивация на определенного человека	-	$r = -0,234$ $p < 0,01$	$r = -0,803$ $p < 0,001$
Мотивация на определенный тип брака	$r = -0,234$ $p < 0,01$	-	$r = -0,314$ $p < 0,001$
Мотивация по факту заключения брака	$r = -0,803$ $p < 0,001$	$r = -0,314$ $p < 0,001$	-

Таким образом, стремление к любви и счастливой семейной жизни предполагает идентификацию с супругом, высокую ценность сексуальной сферы, мотивацию на определенную личность, ориентацию на долг по сравнению с удовольствием, инициирование конфликтов при нарушении ролевых ожиданий и дифференциации качеств партнера. партнера как качества, необходимые для брака и ориентации на традиционно представляемую романтическую любовь.

Корреляционный анализ в составе компонента брачная мотивация показал наличие достоверных отрицательных связей между всеми его параметрами (табл. 1).

Итак, параметр мотивация самого факта вступления в брак связан с мотивацией на определенный вид брака и мотивацией на определенного человека. Параметр мотивация на определенный вид брака – с мотивацией на сам факт брака и мотивацией на определенного человека.

Параметр мотивация на конкретное лицо – с мотивацией на самом факте заключения брака и мотивацией на определенный вид брака. Полученные данные позволили сделать вывод о том, что при вступлении в брак человек всегда руководствуется только одним типом мотивации (мотивация на определенный тип брака, мотивация на определенное лицо, мотивация на сам факт вступления в брак) и исключает все остальные виды. .

Несовпадение показателей норм поведения связано отрицательной корреляционной связью с мотивацией на определенный тип брака ($r = 0,268$; $p < 0,01$), положительной корреляционной связью с хозяйственно-бытовой ($r = 0,258$; $p < 0,01$).) и родительско-воспитательная ($r = 0,299$; $p < 0,001$) сферы жизни семьи, ориентация на традиционно представленную романтическую любовь ($r = 0,268$; $p < 0,01$), проявление автономии одним из супругов ($r = 0,285$; $p < 0,001$), с самоописанием и идеальным Я как брачным партнером по брачным качествам (по $r = 0,239$; $r = 0,255$; $p < 0,01$; $p < 0,01$), с ожиданиями в

экономических и бытовые ($r = 0,326$; $p < 0,001$), родительские и образовательная ($r = 0,249$; $p < 0,01$) и эмоционально-психотерапевтическая ($r = 0,283$; $p < 0,001$) семейная сферы.

Таким образом, чем выше ориентация супругов на совместную деятельность во всех сферах семейной жизни, тем более выражена ориентация на традиционно представленную романтическую любовь и обвинение в начале конфликта партнера. Наоборот, чем больше выражена автономия одного из супругов, тем чаще конфликты разгораются из-за ревности и по вине обоих партнеров.

На наш взгляд, полученные данные позволяют сделать вывод о том, что именно в этих сферах у респондентов, не собирающихся в ближайшее время вступать в брак, имеется недостаточно сформированная психологическая готовность к браку.

В то же время следует отметить, что достаточно высокий процент среднего значения совпадений корреляционных связей (77%) подтверждает, что психологическая готовность к браку представляет собой законченное личностное становление.

Заключение. Выделенную нами на основе теоретического анализа модель психологической готовности к браку можно считать эмпирически доказанной. Психологическая готовность к браку представляет собой целостную систему, в которой все компоненты (брачные ценности, брачная мотивация, представления о супружеской иерархии, супружеские установки и ожидания, представления о супружеских отношениях) взаимосвязаны друг с другом.

Различия во взаимосвязи корреляционных отношений между группами мы объясняем тем, что психологическая готовность к браку как личностное образование может иметь различный уровень сформированности и структурной организации своих компонентов.

Список использованных источников:

1. Абрахам Маслоу, Мотивация и личность: Пер. с англ. А.М. Татлыбаевой. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
2. Усынина Т. П. Мотивация вступления в брак у молодежи / Т. П. Усынина // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: гуманитарные науки, 2014. №7-8. С.70-73.
3. BernardI. Murstein, Stimulus. Value. Role: A Theory of Marital Choice//Journal of Marriage and Family Vol. 32, No. 3 (Aug., 1970), pp. 465-481
4. Андреева Т.В. Психология семьи. СПб.: Речь, 2007. 436 с.
5. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / Под ред. Е. Г. Силяева. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 192 с.

УДК 159.9.07

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ ИНТЕЛЛЕКТИСІН ДАМУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Исабек Жансая Нұрпейісқызы
zhansaya.isabek@bk.ru

Интеллект (лат intellectus-таным,ұғыну,аңдау)-жеке тұлғаның ақыл-ой қабілеті.Ақыл-ой сезімі адамның таным әрекетімен байланысты. Алғашында бұл термин адам психикасының орынды ойлау функцияларын белгілесе,қазіргі кезде оған барлық танымдық үдерістер кіреді. Жеке тұлғаның ақыл-ой қабілеті. Ақыл-ой сезімі адамның таным әрекетімен байланысты.

Интеллект-адамның болмысты тануының негізгі нысаны.

Интеллект-ақпаратты мақсатты бағытта қайта өңдеуге,реттеуге,оқуға қабілеттіліктің күрделі жүйелерінің танымдық іс-әрекеті.

Алғашында бұл термин адам психикасының орынды ойлау функцияларын белгілесе, қазіргі кезде оған барлық танымдық үрдістер кіреді.

Интеллект - адамның болмысты тануының негізгі нысаны. Интеллект - ақпаратты мақсатты бағытта қайта өңдеуге, реттеуге, оқуға қабілеттіліктің күрделі жүйелерінің танымдық іс-әрекеті.

Интеллект функциялары:

- оқуға деген қабілеттілік; қоршаған болмысының заңдылықтарын белсенді меңгеруге қабілеттілік. Бірқатар психологиялық тұжырымдамаларда интеллект ақыл-ой операцияларының жүйесімен теңестіріледі.

Теориялық және практикалық Интеллект жеке адамның эмоциялық-еріктік ерекшеліктерімен байланысты.

Интеллект түрлері:

- абстрактылы интеллект,
- ересектер зияты,
- нақты интеллект,
- кристалданғая интеллект,
- қарапайым интеллект,
- жануарлардың зияты,
- жасанды интеллект.

Эмоционалды интеллект тұжырымдамасы шетелдік және отандық психология аясында белсенді дамып келеді. Эмоционалды интеллекттің даму проблемасына тұжырымдамалық көзқарастарды талдау бізге эмоционалды Зияткерліктің дамуы мектепке дейінгі жаста ерекше маңызға ие болады деген қорытындыға негіз береді, өйткені дәл осы кезеңде эмоциялар прогрессивті даму жолынан өтіп, өмір сүру мен тәрбиенің әлеуметтік жағдайларының әсерінен неғұрлым бай мазмұн мен көріністердің күрделене түседі.

Эмоционалды сала балалардың өмірінде маңызды рөл атқарады, оларға шындықты толық және тереңірек қабылдауға, оған жауап беруге көмектеседі.

Үлкен мектепке дейінгі жаста негізгі психикалық ісіктер дамиды: әсер ету мазмұнының сапалы өзгеруі, эмпатияның ерекше формаларының пайда

болуы, басқа адамдарға деген жанашырлық, эмоционалды орталықсыздандырудың дамуыөз іс-әрекетінің, іс-әрекетінің жекелеген салдарын алдын-ала біліп қана қоймай, олардың өздері үшін де, басқалар үшін де мағынасын сезіну. Мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектісін дамыту мұғалімдер мен психологтар үшін айтарлықтай қиындықтар туғызады. Қазіргі уақытта мектеп жасына дейінгі балаларда эмоционалды интеллекттің дамуын психологиялық-педагогикалық қолдаудың теориялық және әдіснамалық негіздемесі мен технологиясы жоқ.

Сондықтан, осы мақалада біз осы мәселенің теориялық және практикалық маңыздылығын ашып, осы өзектілікке жауап беруге тырысамыз, мектепке дейінгі балалық шақта баланың эмоционалды интеллектінің дамуын психологиялық-педагогикалық қолдау моделінің егжей-тегжейлі сипаттамасын береміз. Үлкен мектеп жасына дейінгі баланың эмоционалды интеллектісі арқылы біз түсінеміз

Үлкен мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектінің құрылымына эмоционалды, танымдық және мінез-құлық компоненттері кіреді. Эмоционалды компонент-бұл эмоционалды интеллекттің сезімтал аппараты және балаларды тікелей байланыстыратын барлық нәрселердің құндылығына бағыттайды. Эмоционалды интеллекттің танымдық компоненті тұжырымдамалар мен пайымдаулар арқылы бағалауды қамтиды, балалардың эмоционалды тәжірибелерін түзетеді, оларды тәжірибелі объектілердің құндылығына пропорционалды етеді. Мінез-құлық компоненті эмоционалды өзін-өзі реттеу, балалардың эмоцияларының ауызша және вербальды емес көрінісі арқылы көрінеді. Мектепке дейінгі білім беру мекемесіндегі баланың эмоционалды интеллектінің дамуын психологиялық-педагогикалық қолдаудың ерекшелігі, қызметкерлердің барлық ұжымы қатысады оның қолайлы дамуы үшін жағдай жасауда. Біздің зерттеуіміз аясында психологиялық-педагогикалық қолдауды біз тұтастығы құрылымдық және мазмұндық аспектілері бар технология ретінде қарастырамыз, жалпы мақсатқа негізделген компоненттердің бірлігі, баланың жеке дамуына бағдарлану және оны жүзеге асырудың әр кезеңіндегі білім беру процесіне қатысушылардың өзара әрекеттесуі қамтамасыз етіледі [2].

Балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау мәселесі Е. И. Казакова, С. А. Маркова, Л. Г. Субботина, Л. М. Шипицинаның ғылыми еңбектерінде әзірленуде және т. б. осы зерттеулерге ортақ нәрсе-ересек адамның кәсіби қызметінің ерекше түрі ретінде баланың жеке басының белгілі бір мәселелерін шешуге, әлеуметтік-психологиялық жағдайлар жасауға бағытталған. Әр жас кезеңінде баланы сәтті тәрбиелеу, оқыту және дамыту. Педагогикалық өзара әрекеттесудегі бала бір уақытта өзін-өзі тәрбиелеу мен өзін-өзі дамытудың объектісі мен субъектісі ретінде әрекет етеді. Сонымен қатар, объект баланың өзі емес, оның қасиеттері, әрекет ету әдістері, өмір сүру жағдайлары. емес, оның қасиеттері, әрекет ету әдістері, өмір сүру жағдайлары.

Е.И. Казаковтың психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуімент [1] даму субъектісінің өмірлік таңдаудың әртүрлі жағдайларында оңтайлы шешімдер қабылдауына жағдай жасауды қамтамасыз ететін әдісті түсінеді.

Ол сүйемелдеу процесінің мәнін көрсететін "субъективті төртбұрыш" деп сипатталған. Ол қамтиды. Бала, мұғалімдер, ата-аналар және жақын орта, сондай-ақ орталықта орналасқан және олармен өзара әрекеттесетін өзара әрекеттесу маманы. Еріп жүруші мен бірге жүрушінің өзара іс-қимыл процесінің нәтижесі еріп жүрушінің дамуындағы прогреске әкелетін шешім мен іс-қимыл болып табылады. Л. Субботина [4] психологиялық-педагогикалық қолдау баланың жеке басын зерттеудің, оның қалыптасуының, барлық қызмет салаларында өзін-өзі жүзеге асыру үшін жағдай жасаудың, оқытудың барлық жас кезеңдерінде қоғамға бейімделудің тұтас және үздіксіз процесі ретінде қарастырылады.

Барлық жағдайда өзара іс-қимыл. Л. Г. Субботинаның пікірінше, балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау жүйесінің тиімділігінің маңызды шарттарының бірі білім беру процесі субъектілерінің мазмұнды өзара әрекеттесуі болып табылады, оның барысында келесі міндеттер шешіледі:

1. Баланың психологиялық-педагогикалық диагностикасы, оның интеллектуалды және жеке дамуы, ұжымдағы бейімделу және әл-ауқат.
2. Баланың жеке басының дамуы үшін қолайлы психологиялық-педагогикалық жағдайлар жасау.
3. Туындайтын қиындықтарды шешу үшін білім беру процесіне қатысушыларға жеке кеңес беру.
4. Педагогтар мен ата-аналардың психологиялық құзыреттілігін арттыру.

Сүйемелдеу баланың жеке жетістіктеріне бағытталған. Сүйемелдеу процесінде балалардың әлеммен және өзімен қарым-қатынас жүйесін дербес, шығармашылық тұрғыдан игеруі, сондай-ақ әр баланы жетілдіру үшін жағдайлар жасалады.

Психологиялық-педагогикалық қолдау диагностикалық, түзету-дамыту, оңалту, психопрофилактикалық және кеңес беру жұмыстарының бірлігін қамтиды. Психологиялық-педагогикалық қолдау бағдарламаларының мақсаты мектепке дейінгі білім беру мекемесі аясында әр баланың жеке дамуы мен білім алуына жағдай жасау болып табылады.

Қолданыстағы тәсілдерді жалпылау негізінде біз мақсатты, ұйымдастырушылық және тиімді компоненттерді қамтитын мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектісін дамытуды психологиялық-педагогикалық қолдау моделін жасалынды. Психологиялық-педагогикалық қолдаудың мақсаты: мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектісін дамыту үшін оңтайлы жағдайларды қамтамасыз ету.

Психологиялық-педагогикалық қолдау барысында келесі міндеттер шешіледі:

- мектеп жасына дейінгі балалардың эмоциялық интеллектінің даму деңгейін диагностикалау;
- түзету-дамыту сабақтарын ұйымдастыру және өткізу;
- педагогтардың, тәрбиешілердің, ата-аналардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін дамыту.

Психологиялық модель құрудың негізі-педагогикалық сүйемелдеудің келесі принциптері болды:

- психологиялық диагностика және жеке тұлғаға әсер ету әдістеріне жүйелі көзқарас қағидаты, психологиялық-педагогикалық әсер ету әдістерінің кешенділігі, жас және жеке тұлғалық ерекшеліктерді ескеру, сонымен қатар әлеуметтік-педагогикалық даму жағдайының;

- бала өз іс-әрекетінің субъектісі ретінде әрекет ететін білім беру процесіне қатысушылар арасындағы қарым-қатынастың гуманистік түрін қамтитын субъективтілік принципі;

- баланың психикалық дамуын күшейту принципі баланың іс-әрекетінің белгілі бір түрлерінде қалыптасатын және көрінетін оның мүмкіндіктерін барынша іске асыруды қамтиды;

- А. Н. Леонтьевтің еңбектерінде ашылған баланың психикалық даму теориясына негізделген іс-әрекет принципі [3] және Д. Б. Эльконин [5], оның орталық ұстанымы рөл болып табылады және баланың психикалық дамуындағы белсенділік. Бұл принцип мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектісін дамыту процесінің жетекші тәсілі-ересектердің баланың белсенділігін ұйымдастыру және оны құру оның көріністері белсендірілетін жағдайлар; баламен жұмыс істеуге тікелей әлеуметтік ортаны белсенді тарту принципі отбасы, мұғалімдер және баланың дамуындағы жақын қарым-қатынас шеңбері атқаратын жетекші рөлмен анықталады.

Психологиялық-педагогикалық қолдау формалары: кеңес беру, диагностика, түзету және дамыту жұмыстары, Білім беру.

Психологиялық-педагогикалық қолдау үш бағыт бойынша жүзеге асырылады, олар қажетті эмоционалды зияткерлікті тиімді дамыту үшін жағдайлар:

- БҚК қызметкерлерімен және ата-аналармен эмоционалды интеллект және оның компоненттері туралы түсініктерді дамыту бойынша, сондай-ақ балалардың өз эмоцияларын және эмоцияларын басқару және реттеудің практикалық дағдыларын меңгеру бойынша топтық сабақтар, семинарлар мен тренингтер;

– білім беру процесінің барлық қатысушыларына-педагогтарға, тәрбиешілерге, ата-аналарға кеңес беру;

- мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектісін дамыту бағдарламасын әзірлеу және іске асыру.

Психологиялық-педагогикалық қолдаудың бірінші бағыты теориялық семинарларды өткізуді қамтиды, оның барысында мұғалімдер мен ата-аналар эмоционалды зияткерлікті дамыту саласындағы ғылыми және практикалық зерттеулермен танысады, сонымен қатар талқыланатын мәселелер бойынша өз ұстанымдарын білдіруге мүмкіндік алады.

Мектепке дейінгі білім беру мекемесінің қызметкерлерімен топтық сабақтар мен тренингтер теориялық білімді тереңдетуге және бекітуге; балалардың эмоционалды интеллектісін дамытуда практикалық маңызы бар әртүрлі әдістер мен әдістерді дамытуға; педагогикалық қызметте туындауы мүмкін жағдайларды модельдеуге бағытталған. Оқытудың бұл түрі

тұлғааралық өзара әрекеттесудің тиімді стратегияларын жасауға, оларды мінез-құлық деңгейінде дамытуға және шоғырландыруға мүмкіндік береді.

Топтық сабақтар барысында жұмыстың келесі әдістері мен формалары қолданылады: топтық пікірталас, нәтижелерді кейіннен таныстыратын шағын топтардағы аналитикалық жұмыс, жұптар мен үштіктердегі салыстырмалы талдау, ситуациялық-рөлдік ойындардың элементтері, психогимнастика, имитациялық ойындар, эмоционалды дамуды дамытуға бағытталған интерактивті ойын әдістері мен әдістерінің үйлесімі.

Психологиялық-педагогикалық қолдаудың екінші бағыты білім беру процесінің барлық қатысушыларына жеке кеңес беру арқылы жүзеге асырылады:

- өткізу нәтижелері бойынша психологиялық-
- баланың эмоциялы интеллектісін дамыту мәселелері бойынша;
- баламен қарым-қатынасты жақсарту мәселелері бойынша;
- отбасылық қатынастар процесінде ата-аналарда туындайтын мәселелер бойынша.

Үшінші бағыт бағдарламаны әзірлеуді және іске асыруды қамтиды, оның мақсаты мектеп жасына дейінгі балалардағы эмоционалды интеллект пен оның компоненттерінің даму деңгейін арттыру, эмоционалды-сенсорлық тәжірибені жандандыру және байыту, эмоциялар мен сезімдерді басқарудың практикалық дағдыларын игеру.

Белгіленген мақсатқа сәйкес бағдарламаның нақты міндеттері айқындалды:

- балалардың эмоциялар мен сезімдер, олардың полярлығы және вербализация әдістері туралы түсініктерін кеңейту және байыту;
- балалардың эмоциялық құбылыстарын түсіну, түсіну және тиісті түрде білдіру қабілетін қалыптастыру;
- басқа адамның эмоционалды жай-күйін, тәжірибесін, жеке ерекшеліктерін түсіну қабілетін дамыту;
- рефлексия мен эмоциялық орталықсыздандыру деңгейін арттыру;
- өз эмоцияларын басқарудың әдістері мен тәсілдерін үйрету.

Сабақ барысында келесі әдістер мен тәсілдер қолданылады: рөлдік ойындар; психогимнастика(этюдтер, мимика, пантомимика);бірлескен іс-шаралар мен театрландырылған ойындарды ұйымдастыру, ертегілер мен әңгімелер құрастыру; озбырлықты дамытуға бағытталған ойындар мен тапсырмалар; имитациялық ойындар; ойын оқыту жағдайлары;әлеуметтік қабылдауды дамытуға бағытталған әдістер: ауызша және вербалды емес әдістер; тақырыптық-тақырыптық және бейнелі символдық типтегі арт-терапиялық тапсырмалар.

Сабақ барысында қолданылатын ойыншықтар мен ойын заттары:

- ата-аналармен және құрдастарымен, сондай-ақ отбасынан тыс басқа ересектермен (жанжал жағдайлары, жазалау, ынталандыру және т. б.) бала үшін әртүрлі эмоционалды маңызды өзара әрекеттесу жағдайларын модельдеу және ойнату.);

- жеке өсу ("мен" позитивті имиджін дамыту, өзін-өзі қабылдау, өзіне сенімділік, мінез-құлықтың мақсаттылығы, рефлексивтілік, қорқыныш пен алаңдаушылықты жеңу және т.б.).

Мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды интеллектісін дамыту бағдарламасы үш блоктан тұрады.

Бірінші блок, "эмоциялар әліппесі" балаларды негізгі эмоциялармен таныстыруға, оларды рөлдік бейнелер арқылы ауызша және вербальды емес білдіруге үйретуге; эмоцияларды, тәжірибелерді, көңіл-күйдің реңктерін, олардың адамның белгілі бір жағдайымен байланысын, ертегі кейіпкерін, рөлдік бейнені білдіретін сөздердің тұжырымдамалық мазмұнын дамытуға бағытталған; балалардың өз эмоцияларын және басқа адамдарды түсінуі және түсінуі; балалардың эмпатия туралы идеяларын эмпатияның, эмпатияның және көмек көрсетудің көрінісі ретінде байыту.

«Тұлғааралық өзара әрекеттесудің эмоционалды стратегиясының» екінші блогы балалардағы басқалармен ауызша және вербальды емес өнімді өзара әрекеттесу дағдыларын қалыптастыруға, қарым-қатынас серіктестерінің рөлдерімен алмасуға, эмоцияларды бағалауға және екіншісінің позициясын қабылдауға бағытталған; балаларды қатысушылардың эмоционалды көріністерінің себептерін түсінуге ынталандыратын эмоционалды маңызды жағдайларды модельдеу және мінез-құлықтың оңтайлы әдістерін таңдау; ауызша және вербальды емес "ұру" тәсілдерін үйрету; сәйкестендіру, зияткерлік және жеке тұлғалық механизмдерді меңгеру рефлексия жағдайларда тұлғааралық өзара іс-қимыл.

«Өз сезімдерінің иесі» үшінші блогы балаларды әртүрлі модальды мазмұндағы ойын жағдайында эмоционалды өмір сүруге үйретуге бағытталған (қуанышты, қайғылы және т.б.), эмоциялардың еркін жанама көрінісі, әлеуметтік қолайлы тәсілдермен эмоциялардың ашық көрінісі, өзіндік мінез-құлық пен эмоционалды жағдайды басқарудың сындарлы тәсілдері; өзін-өзі бақылау және өзін-өзі реттеу дағдыларын игеру; жағдайға тәуелсіз шешім қабылдауға қатысу.

Психологиялық-педагогикалық қолдау моделін жүзеге асырудың тиімділігінің критерийі мектеп жасына дейінгі балалардағы эмоционалды интеллекттің дамуының оң динамикасы болып табылады.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. Muñoz, C. (2007). Эмоционалды интеллект: бақытты отбасының құпиясы: біздің сезімдерімізді білуді, білдіруді және басқаруды үйренуге арналған нұсқаулық. Мадрид қоғамдастығы.

2. SánchezNúñez, M. T. (2007). Өзін-өзі баяндаған эмоционалды интеллект және отбасындағы перцептивті бейімделу.

3. Оның отбасылық климат пен және психикалық денсаулық пен байланысы. *Кастилья-Ла Манча университетінің докторлық диссертациясы.*

4. <https://rosuchebnik.ru/material/emotsionalnyy-intellekt-i-sposoby-ego-razvitiya-article/>

5. <https://findmykids.org/blog/ru/chto-takoe-yemocionalnyy-intellekt>

УДК 316.485

СТИЛИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Научный руководитель: Жуматова Н.Ж., PhD докторант, магистр психологии
студент 3 курса, ОП 6В01101 – Педагогика и психология,
Ислямова Лаура
Международный университет Астана,
Астана, Казахстан.
nurshat1991@mail.ru

Конфликт – неотъемлемая часть нашей жизни. Они сопровождают людей от рождения до старости. Конфликт используется для отстаивания своей точки зрения, выстраивания отношений с окружающими и, в конечном счете, признания себя [1].

Конфликт – это разногласие между двумя или более сторонами, которыми могут быть отдельные лица или определенные группы. Каждая сторона будет делать все возможное, чтобы реализовать свое мнение и поставит цель себе, чтобы не допустить, когда другая сторона сделала то же самое [2].

Когда люди думают о конфликте, они обычно думают об агрессии, угрозах, спорах, враждебности и т. д. Поэтому конфликты всегда неприятны. Но во многих случаях конфликт может помочь сформировать различные точки зрения, предоставить дополнительную информацию и помочь выявить другие альтернативы или проблемы.

Конфликтное поведение характерно для подросткового возраста. Конфликт – это способ отстаивания подростками своей позиции перед взрослыми и сверстниками [3]. В процессе развития, часто в связи с регулярными физическими нагрузками, многие подростки не в состоянии адекватно контролировать свои поведенческие реакции, что может привести к нежелательным последствиям.

Критически мыслящему подростку часто сложно преодолеть отрицательные эмоции, посмотреть на себя и на стороны, выбрать правильный образ действий в определенной ситуации.

Способность к выбору характера и стратегии конфликта формируется в подростковом возрасте.

Конфликтная стратегия – подход человека (группы) к конфликту путем определения определенных форм поведения в конфликтной ситуации [4].

К.У. Томас и Р.Х. Килман разработали основные стратегии поведения в конфликтных ситуациях. Они отмечают, что существует пять основных стилей поведения в конфликтных ситуациях:

- Соперничество или конкуренция принимает форму открытой борьбы в защиту интересов каждого, а если ей противодействуют, то проявляется форма беспощадного сопротивления.

- Сотрудничество – это поиск решения конфликта, полностью удовлетворяющего интересы обеих сторон, в открытой дискуссии. Сотрудничество имеет смысл, когда конфликт имеет равную ценность для вас и другой стороны.

- Компромисс – это попытка разрешить конфликт путем взаимных уступок. Эта стратегия приводит к меньшему количеству негативных установок и позволяет относительно быстро разрешать конфликты. В то же время есть вероятность, что вас не устроит окончательное решение.

- Избегать или отстраняться означает не брать на себя ответственность за решение, не видеть несогласия, отрицать конфликт или чувствовать себя в безопасности. Такое поведение уместно, когда предмет конфликта мало важен для человека и он сосредоточен на самостоятельном разрешении ситуации.

- Приспособление – это попытка защитить интересы другой стороны, сохранить или построить позитивные отношения и уменьшить количество конфликтов. Эту стратегию можно считать разумной, если объект конфликта менее ценен для человека, чем его отношения с другим человеком [5].

Подростки, переживающие конфликт, выбирают стратегию соперничества. Они активно пытаются отстаивать свою позицию, игнорируют интересы других, эмоциональны и агрессивны в общении, действуют импульсивно.

Эта стратегия предполагает установку на уважение к себе и своим планам, эмоциональное самопринятие, отсутствие самокритики, равнодушие к оценке собственного поведения и тенденцию не оценивать собственные качества. Конкуренспособная молодежь склонна к агрессивности в конфликтных ситуациях и не пытается разобраться в причинах конфликтов и найти пути их конструктивного разрешения. Агрессия для защиты личных интересов обостряет конфликт и ведет к деструктивным решениям проблем [6].

Молодые люди редко выбирают стратегию сотрудничества, а если выбирают, то только тогда, когда не хотят навредить отношениям со сверстниками. В этом случае обеим сторонам конфликта необходимы дипломатические навыки, то есть умение вести переговоры, учитывать интересы другой стороны и, в то же время, защищать свои интересы, выслушивать другую сторону и подавлять свои эмоции. Если какой-либо из этих способностей нет, этот стиль не будет эффективным.

Хотя они могут быть агрессивными в защите своих интересов, они менее склонны действовать импульсивно в конфликте. Наоборот, преобладающей тенденцией является стремление сформулировать цели взаимодействия с учетом возможности отстаивания собственных интересов и организации совместных действий. Возможность реализации интересов других рассматривается как гарантия сохранения дружеских отношений [1].

Пытаясь реализовать стратегии сотрудничества, они завышают ожидания от своих личных качеств и качеств других и находят источники противоречий в слабостях людей (нечестность, предательство, обман, лицемерие и т. д.). Естественно, их способ борьбы отвергается как неконструктивный во время конфликтов, но в то же время они преследуют свои интересы.

Стратегия компромисса заключается в разрешении разногласий путем взаимных уступок. В отличие от сотрудничества конфликтующие стороны договариваются на ранней стадии конфликта, так как понимают, что у противника есть аргументы и потенциал для достижения цели, что все стороны хотят одного и того же, но цель не будет достигнута без уступок друг другу.

Молодые люди общительны, коммуникабельны и стремятся работать вместе в совместной деятельности, где стараются удовлетворить интересы всех сторон. Хотя они принимают себя со всеми их сильными и слабыми сторонами, они верят, что другие могут осуждать их негативно. Повышенная тревожность и нервозность мешают им точно прогнозировать ход событий, а неудачи негативно сказываются на самооценке. В целом они очень непоследовательны в своих действиях, но не склонны пересматривать собственные качества и не желают меняться.

В целом эта категория молодежи склонна к тенденциозной идентичности. Кажется, что они сосредоточены на межличностных отношениях, но в них нет подлинного признания права другого человека на существование в конфликте. Наоборот, это социально нормативное принятие интересов другого как нормативное поведение, но при котором человек должен признать свои собственные интересы. У них недостаточно развито чувство собственных целей, чтобы активно их преследовать, и они осознают ценность человеческих отношений на более целенаправленном уровне.

Молодые люди, применяющие превентивные стратегии, стараются как можно быстрее устранить конфликтную ситуацию и поэтому не преследуют собственные интересы и не участвуют в процессе принятия решений. Они предпочитают не высказывать свою точку зрения из-за боязни быть непонятыми или осмеянными, не видят себя участниками конфликта и не чувствуют своей значимости в конфликте из-за своего негативного самовосприятия. Они часто сомневаются в собственном понимании, недооценивают свои способности, отказываются брать на себя ответственность за решения и не пытаются преследовать свои интересы или интересы других.

Самооценка молодежи проявляется в равнодушном отношении, склонности к недооценке своей духовности, сомнениях, непонимании, чувстве вины и неустойчивой самооценке. Низкая самооценка приводит к тому, что они недооценивают негативное восприятие их другими и сосредотачиваются на своих слабостях, а не на своих сильных сторонах [6].

В результате они действуют вместе с другими в выборе приспособления и не пытаются представлять собственные интересы. Молодые люди, придерживающиеся этой стратегии, далеки от признания

интересов другой стороны. Однако стереотип взрослого, который все решает, настолько силен, что сами молодые люди ничего не пытаются изменить, потому что ждут справедливости от взрослых. Для того чтобы доказать обоснованность собственных интересов, они склонны искать причины конфликта внутри себя, объясняя свое неправильное поведение или неумение.

В конфликтных ситуациях большинство подростков демонстрируют активные поведенческие стратегии, направленные на поиск путей разрешения конфликтных ситуаций и отстаивание своих интересов путем открытой борьбы за собственные интересы.

Желание строить хорошие, неконфликтные отношения с окружающими, заводить друзей, участвовать в общественной деятельности, помогать родным и близким, проявлять инициативу в общении, поощрять развитие конструктивных отношений, находить способы самоотверженности [5].

В связи с этим важно развивать и конструктивно формировать у них коммуникативные навыки, объективную самооценку и здоровое критическое отношение к ним, учитывая, что многие временные ситуации стабилизируются и становятся постоянным характером личности в подростковом возрасте. Все это способствует устранению характерных для подростков явлений высокой конфликтности, гармонизации отношений в коллективах подростков, повышению их потенциала к обучению и развитию.

Список использованных источников:

1. Алиева Р. Р., Булуева Ш. И., Магомедова П. К. Конфликтология. Учебное пособие. М.: Юрайт. 2019. 382 с.
2. Анцупов А. Я., Прошанов С. Л. История отечественной конфликтологии. М.: Проспект, 2018. 448 с.
3. Анцупов А. Я., Шипилов А.И. Конфликтология. М.: Питер, 2020. 560 с.
4. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. Учебник. СПб.: Питер. 2019. 528 с.
5. Белинская А. Б. Конфликтология в социальной работе. Учебное пособие. М.: Директ-Медиа, 2018. 214 с.
6. Бунтовская Л. Л., Бунтовский С. Ю., Петренко Т. В. Конфликтология. Учебное пособие. М.: Юрайт, 2018. 144 с.

ӘОЖ 37.015.31

БІЛІМ БЕРУ ҮДЕРІСІНДЕГІ ПЕРФЕКЦИОНИЗМ ФЕНОМЕНІНЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТАЛДАУЛАР

Г.К. Касымбекова

Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті,
8D01103 – «Педагогика және психология» докторанты,

«Перфекционизм» сөзі латын тілінен аударғанда: perfectus – «мінсіз», «жетістік», деген мағынаны білдіреді. Ол философиялық және діни бағытта пайда болып дамыды.

Сонымен бірге әлеуметтік-мәдени және философиялық контексте мінсіздікке, жетістікке ұмтылу, талпыну психоаналитикалық теория ағымында алғаш рет перфекционизм түсінігіне анықтама берілді. Перфекционизм адамның психикалық өмірінің бір құбылысы ретінде З. Фрейд, А. Адлер, К. Хорни, К. Юнг еңбектерінде өз талдауларын табады.

Перфекционизмнің жағымды және жағымсыз салдары зерттелініп, оның екі жақтылыққа ие екендігі бойынша көзқарастар да бар. Жасерекшеліктеріне байланысты студенттерде жоғарғы күйзелістік қысымдар мен эмоционалды бұзылулардың дамуы мүмкін және бейімделулеріне кедергі жасайды, деп қарастырғандар: Е.Д.Красик, Е.А.Крюков, Т.Л.Крюкова, Б.С.Положий, Г.И.Семикин және т.б. А.Б.Холмогорованың жүргізген зерттеулер нәтижесінде, 20–30% студент жастардың бейімделулері төменгі деңгейде екендігін анықтап: студенттік өмірдің сапасы мен кәсіби оқу әрекетіне жағымсыз тұрғыда әсер етіп кейбіреулерін тіпті суицидтік мінез-құлықтарға әкелуі ықтимал, деп қарастырған ғалымдар: Н.Г.Гаранян, Я.Г. Евдокимова, М.В. Москова, Г.И. Семикин, А.Б.Холмогорова және т.с.с. [1; 3-9].

Жоғарғы оқу орны студенттерінің мазасыздықтары мен депрессия күйлері, күйзеліске қарсы тұра алу қабілеттерінің төмендеуі бойынша: Н.Г.Гаранян, Д.А. Горшкова, В.В. Краснова, А.М. Мельник, А.Б.Холмогорова қарастырған. Шетел ғалымдарының (С. Chang, G.L. Flett, R. Frost, P.L. Hewitt.) және кеңес одағы мен Ресей ғалымдарының (Н.Г. Гаранян, Я.Г. Евдокимова, М.В. Москова, А.Б. Холмогорова) еңбектерінде дисфункционалды тұлғалық сипаттамаларында студенттердің әлеуметтік ортаға бейімделу деңгейлерінің төмендеу себептеріне: тәуелділік, қақтығыстық, мазасыздықтарды жатқызған. Көптеген зерттеулерде перфекционизм - жоғарғы жетістікке ұмтылу, тұлға өзіне, басқаларға, қоршаған ортаға жоғарғы талаптарды қою арқылы мақсатына жетуді көздейді, деген.

Белгілі психоаналитик З.Фрейд перфекционизмді антропологиялық көзқарастар бойынша мінсіздікке, жетістікке ұмтылу, деп қарастырған. Ол мінсіздікті, жетістікті адамның қажеттіліктерін қанағаттандыру және қанағаттандырмаудан алған тәжірибесімен байланыстырды. З.Фрейдтің пікірінше, мінсіздікке, жетістікке ұмтылу – ол ығыстырылған еліктірулердің салдары, дейді. Тұлғаның еліктеулері қалыпты тұрғыда жүзеге асырылмаса онда мақсатсыз, жоспарсыз белсенділіктерге көшеді. Мінсіздік пен жетістікке үнемі ұмтылыстар адамның еліктеулерін қанағаттандырудан қашу немесе невротикалық фобия болып саналады [3, 65-134].

А. Адлер тұлғаның даралылық теориясында, өмірді өсу мен дамуға бағытталған үздіксіз қозғалыс, деп көрсеткен. А.Адлер бойынша, тұлға дамуының басты итеруші күші ретінде – мінсіздікке немесе басқалардан

басымшылдыққа ұмтылу, тұрғысында қарастырған. Ғалым мінсіздік пен жетістікке ұмтылған адамдар әрқашан шындыққа жанаспайтын жеке маңызды өмірлік мақсаттарға жету жолында болатынын атап өткен [1, 64-83].

А. Адлер мінсіздік пен жетістікке ұмтылудың туа біткен сипаты мен ондағы толымсыздық сезімдерінің маңызды рөлін көрсетті. Адамда толымсыздық сезімінің пайда болуы ортадан артықшылық пен басымшылдыққа жетудің компенсаторлық ұмтылысына, сондай-ақ жетістік пен мінсіздікке ұмтылуға әкеледі. Шын мәнінде жетістік пен мінсіздікке ұмтылу толымсыздық сезімінен пайда болған кемшіліктерді өтеу әрекеттеріне сәйкес келуі мүмкін дегенді білдіреді. Толымсыздық сезімі бар адамдар нақты жетістікке әкелетін мақсаттарға қарағанда өзінің басымшылығы бойынша қиялына көп мән береді. Автордың ойынша, осындай әрекеттер психикалық қысымдықтардың артуына себеп болатынына назар аударады, бұл жағдайда адам нақтылықтағы сезімін жоғалтып, үлкен ұлы жетістіктерді күтумен өмір сүреді және өзі туралы басқалардың пікіріне зор мән береді [1, 166-168].

К.Хорни "Біздің заманымыздың невротикалық тұлғасы» жұмысында, жетістікке ұмтылу қажеттілігін невротикалық тұрғыда нарцисс адамға тән қасиет, деп сипаттайды [4, 158].

Мінсіздік пен жетістікке ұмтылуда невротикалық тұлға өзінің иделәды Мен-ін өзектендіреді. Алайда, осындай мінез-құлықтың негізгі себебі ретінде өзіндік мінсіздік пен шарасыздық сезімдерінен қашулары невротик адамдардың толығымен саналы немесе санасыз әрекеттері болып саналады. К.Хорни еңбектерінде билікке, беделге және иеленуге ұмтылу арқылы өзін-өзі бағалауды жоғарылатуға ұмтылыс: "Осы аталған бағыттағы невротикалық тұлғада қоршағандарға әсер ете алу, олардың таңдануы сонымен қатар өзінің құрмет объектісі болуға деген қажеттілігі жоғарлайды. Басқалардың алдында өзінің сұлулығымен, ақылдылығымен немесе қандай да бір керемет жоғарғы жетістігімен басқаларды қалай таң қалдыратыны бойынша қиялға беріледі", "... барлық өзіне бағытталған өзіндік сыйластықтар басқалардың оны құрметтеулері мен таңдануларына негізделеді, егер жоғарғы қолпайшайтын эмоциялық реакциялар болмаса, онда өзіндік бағаулары мен өзіндік сыйлаулары төменгі деңгейге түседі. Шектен тыс сезімталдық негізінде өзіндік бағалау деңгейлерінің төменгі деңгейге түсуіне байланысты өмірдің өзі оларға ауыр бір сынақ тәрізді болады"(К. Хорни, 1993, б.176).

К.Хорни сондай-ақ осындай тұлғалар басқалармен жақын қарым-қатынастарының рөліне назар аударады, неғұрлым адам әлеуметтік ортадан алыстаған сайын, өзінің тұлғашылық әсемдікке деген қажеттіліктері жоғарлап, қателеспейтін және әдемі болу мен өзіндік беделді іздеуге көшу ықтималдығы соғұрлым жоғары болады [4, 179-186].

К.Г.Юнгтің пікірінше, өзіндік жетілулер адамның табиғи сапалараның біріне жатады: «Телеозиске ұмтылыс (грек тілінен аударғанда - жетістікке жету, жоғары, үздік бағытта даму), ол жетістік тек ақталып қана қоймай, адамға туғаннан берілетін өркениеттің ең терең тамырларының бірін білдіретін сипаттама болып саналады. Осы аталған ұмтылыстар өте күшті

болғандықтан, әрбіреуді тек өзіне ғана қызмет етуге еліктіретін құштарлыққа ауысады» (Юнг К., 1997, б. 231).

К.Юнг теориясына сәйкес, топтық бейсаналық алғашқы күшті психикалық бейнелерден тұрады, оны архетиптер дейміз. Жетістікке, мінсіздікке ұмтылыстың өзін ғалым «архетиптілік», яғни адамның санасына жағымсыз әсер ететін жоғарғы күш иесі. Өзінің қандайда бір кемшіліктері мен жетілмегендіктерін жасырған адам, әлемге жағымды, бірақ өзінің қателерін мойындамайтын, жасанды Мен бейнесін көрсетеді. Юнг осы ұмтылыстардың шексіздіктері мен агрессиялық бағыттарында басқаларға басымшылдығын, зорлығын көрсете алу қасиеттеріне назар аударған [5, 235].

Адам өзін жасанды тұлғаның пайдасына толықтай ажырата алмайды, өйткені бұл невроздың пайда болуына әкеледі. Осылайша, біз сипаттаған психоаналитикалық теорияларда жетістік пен мінсіздікке деген ұмтылыс екі тұрғыдан қарастырылады. Кейбір тұжырымдамаларда өзіндік дамулардың ең жоғары нүктесіне жетуге көмектесетін тұлғаның туа біткен сапасы ретінде, ал басқаларында невротикалық тұлғаға тән және Мен бейнені жүзеге асыруға кедергі келтіретін жағымсыз қасиет ретінде көрінеді.

Негізгі бөлім. XX ғасырдың 60-70 жылдарында шетелдің клиникалық психологиясының аясында перфекционизм бірөлшемді конструкт ретінде алғаш рет зерттелген. Перфекционизм ұғымы алғаш рет 1965 жылы американдық психолог М.Холлендердің еңбектерінде кездеседі [9]. Оның ойынша, перфекционизм әлеуметтік талаптардан жоғары өзіне басқа жоғары талаптар қоюмен және барлық мақсаттарға қатаң қол жеткізумен сипатталатын тұлғалық қасиет ретінде қарастырды. М. Холлендердің пікірінше, осы айтылған тұлғалық қасиет аясында оған жағымсыз көптеген психологиялық қиындықтар болады, себебі иррационалды ұстанымдармен қатар өзіне шектен тыс сын бірге жүреді деген. М. Холлендер бұл қасиет көптеген психологиялық қиындықтарға ықпал етеді және тұлға үшін жағымсыз деп санайды, өйткені ол қисынсыз көзқарастарды қамтумен бірге өзін-өзі қатал сынаумен бірге жүреді, деген [9].

Сонымен қатар перфекционизм идеясы когнитивті – бихевиористік бағыт зерттеушілерінің еңбектерінде де белсенді дами бастады. А. Эллис рационалды – эмоционалды мінез-құлық терапиясының негізін қалаушы, перфекционизмді иррационалды сенімдердің 12 түрінің бірі ретінде қарастырған. А.Эллистің пікірінше, парыз бен перфекционизм ұстанымдары эмоционалды бұзылыстар мен депрессияның пайда болуының негізгі факторлары: «Барлық әрекеттер жоғары, керемет деңгейде орындалуы, әрқашан нәтижелі болуды, үнемі өзін бақылауға деген талаптар, яғни категориялық императивтер адамды рационалды-эмоционалды терапияға сәйкес, тек өз іс-әрекеттері мен ерекшеліктеріне ғана емес, сонымен бірге өзін-өзі қатал айыптауларға жетелейді, сонда адамдар депрессияға түседі» (цит. Иванченко Г. В., 2007, б 35). Идеалға жетуге шектен тыс ұмтылыс тілектері патологиялық талаптарға әкелуі мүмкін. С. Глэддинг өз монографиясында А.Эллистің тұжырымдамасын талдауда: «Көбінесе адамдар өздерінің қалаулары мен ұмтылыстарын ішкі императивтермен алмастыра отырып, бұзылулар тудырады. А.Эллис бойынша, адам қарыз,

парыз, міндет, мәжбүрлі сөздерін қолданғанда, өз тілектері мен қалауларын талаптарға айналдырып, иррационалды тұрғыда ойлайтынын көрсетеді. Көптеген адамдар тілектер мен қалауларға жету керек деп санайды, егер тілектер мен қалаулар орындалмаса нәтижесінде үлкен жеңілістер болады», деп көрсеткен (цит. Глэддинг С., 2002, б. 105).

А.Эллистің идеалға ұмтылыс бойынша көзқарастарын оның шәкірті Д.Бернс перфекционизмді когнициялар жүйесі бағытында қарастырып, ұстазының пікірін жалғастырған. Оларға К.Бернс келесі өлшемдерді ұсынады: өзін және басқаларды бағалау; күтулер; жағдайлардың қорытынды талдаулары (интерпетацялаулар) [7, 34-52].

К.Бернс пікірінше, перфекционистер жоғарғы тұлғалық стандарттар, шектен тыс жоғары мақсаттар қояды, сондай-ақ өз әрекеттерінің нәтижелігі жоғары және тиімді болғанда ғана бағалау болады, дейді. Оның нәтижесінде перфекционист адамдардың өмірінің сапасы төмендей береді. Д.Бернс өзінің 1980 ж. ғылыми мақаласында перфекционистерің өзіндік сыйластықтарын жоғалтып алам деген қорқыныштары өте осал тұстары және кез – келген сәтсіздіктерден кейін көңіл-күйлерінің кенеттен ауысулары жиі болады, көп жағдайларға әрекеттері бірізділікті жоғалтады, сайып келгенде күткеннен де төмен нәтиже алады [7, 34-52].

Д.Бернс перфекционизм феноменіне тыңғылықты талдаулар жасай отырып оның тағы бір параметрі ретінде – «бәрі немесе ештеме» мағынасындағы ойлауды енгізеді. Перфекционистер өздері атқарған әрекет (жұмыс т.с.с.) мінсіз орындалуы тиіс, олай болмаған жағдайда ол құнсызданады, деген пікірде болады. Осындай ойлаулар салдарынан көптеген «өзіне қойылған талаптар мен міндеттер»: «мен керемет, болуым керек», «мен жақсы жұмыс жасауым керек» т.с.с. оларды қатты күйзеліске әкеледі. Ал, перфекционизмнің пайда болуы Д.Бернс бойынша ол ата-ана-бала қарым-қатынасынан тамырын алады [7, 34-52].

Д.Берн алғашқылардың бірі болып перфекционизмді зерттеу диагностикасын жасаған – Перфекционизм шакаласы (Burns Perfectionism Scale, BPS). Ол шкала 10 тармақтан тұрады және перфекционизм деңгейін өлшеуге арналған әдіс. Алайда берілген әдіс қолданысын таппады, себебі бір жақты ғана тұлғалық стандарттың фокусымен және оның тек қателіктерге ғана қатты назар бөлумен шектелген [7, 34-52].

XX ғасырдың 70-ші жылдарында шетел психологтері перфекционизм мен депрессияның өзара байланыстары бойынша болжамдарды белсенді дәлелдей бастады. Америка психотерапевті А.Бек перфекционизм мен депрессия арасындағы байланысты когнитивті терапия аясында депрессияға ұшыраған науқастармен жұмыс істеу арқылы дәлелдей алды. А.Бек перфекционистердің автоматты ойларын талдай келе олардың жоғарғы талаптар қоюға бейім келетіні жайлы қорытындыға келген. Сонымен бірге перфекционистерде терең деңгейдегі автоматты ойлаулары негізінде иррационалды сенімдері мен когнитивті қателері болады («Егер мен емтиханнан 5 алмасам, онда мен сорлымен») [10].

Осы айтылған сенімдер негізінде А.Бек 1978 жылы дисфункционалды ұстаным мен перфекционализмді DAS (Dysfunctional Attitude Scale)

анықтайтын алғашқы мектеп ашады. Кейінірек А. Бек өзінің теориясын толықтырып, сондай-ақ, депрессияға бейім тұлғаның екі түрін сипаттады. Бірінші түрі, тұлғааралық қатынастарға назар аударумен сипатталса, оны "Социотропты" деп атады. Мұндай типтегі адамдар негізінен басқалармен жағымды қарым-қатынасты бағалайды және олардан кеңес, қолдау, шешім қабылдауда көмекті қажет етеді. Екінші түрі, жетістікке жетумен сипатталады, онда перфекционизммен сәйкестендіріледі және осы аталған бағытты автор "автономды", деп атады. Мұндай типтегі адамдар жетістіктердің маңыздылығын асыра бағалауға бейім болып, тәуелсіздік пен басқаларға қарағанда басымдылықты қажет етеді. А. Бектің пайымдауынша, күйзеліске әкелетін жағдайлардың әрқайсысы дисфункционалды құрылымдарды белсендіреді, ал бұндай жайттар өз кезегінде депрессияның пайда болуына себепші болады. Мысалы, қарастырылған теориялар бойынша, бірінші түрдегі адам достарымен қарым-қатынас мәселелеріне байланысты депрессияға бейім болар еді, ал екіншісі болса, жұмыста сәтсіздікке ұшырауынан [10, 487-493].

1980-1990 жылдары шетелдік психологтардың перфекционизм құрылымы туралы көзқарастары айтарлықтай кеңейіп, өзгерді. Осы уақыттағы зерттеулердің қатарындағы ең маңызды идея перфекционизмнің көп өлшемді психологиялық құрылымы туралы идея болды. "Бір өлшемді" үлгі күрделі психологиялық құбылысты сипаттай алмайды, деп есептелді. Сондықтан да перфекционизм құбылысы тұлғалық қасиеттер теориялары тұрғысынан зерттеле бастады, оған сәйкес әрбір тұлғалық қасиет көптеген параметрлерді қамтыды [2, 74-83].

Перфекционизм өзінің бейімделуімен немесе бейімделмегендігімен сипатталатын бір-бірімен байланысқан көптеген өлшемдерден тұратын құрылым болды [6].

Р. Фрост бастаған британдық ғалымдар тобы өз зерттеулеріне сүйене отырып, алты параметрден тұратын перфекционизм үлгісін жасады: 1) қателіктермен айналысу (қателіктерді теріс қабылдауға және оларды сәтсіздікке теңестіруге бейімділік); 2) жоғары жеке стандарттар; 3) ата-ананың үміттерін ақтауға ұмтылыс (ата-аналарға өздерінің мінез-құлқына қатысты жоғары үміттер беру); 4) өз іс-әрекеттеріне күмән келтіру (өз іс-әрекетінің сапасына үнемі алаңдау); 5) ата-ана сыны (ата-ананы шамадан тыс сыншы ретінде қабылдау); 6) ұйымдастырушылық (жоғары тәртіпке ұмтылу) [2, 74-83].

Бұл теорияның кейбір негізгі аспектілері ата-аналардың үміттері мен сынына, ал кейбіреулері іс-әрекеттің нәтижелері мен мінез-құлқына байланысты. Перфекционизмнің құрылымын терең талдау негізінде Р. Фрост және оның әріптестері Перфекционизмнің көп өлшемді шкаласын (Multidimensional perfectionism Scale) әзірледі, оның аясында перфекционизмнің теріс қана емес, сонымен қатар оң түрлері де анықталды [8, 291-296].

Перфекционизмнің алты параметріне назар аударған Р. Фрост тұжырымдамасына қарағанда, П.Хьюитт пен Г. Флетт бастаған Канадалық ғалымдар тобы перфекционизм құрылымы туралы балама түсінік берді. Олар

перфекционизмнің өзіне немесе басқаларға бағытталу критерийіне негізделген көп өлшемді үлгілерін ұсынды. Сонымен қатар, олар перфекционизмнің әлеуметтік аспектілеріне жеткіліксіз назар аудару үшін алдыңғы зерттеулерді сынға алды. Канадалық зерттеушілер өздерінің диагностикалық құралын көп өлшемді перфекционизм шкаласын (Multidimensional perfectionism Scale, MPS-H) әзірлеп, құбылыс құрылымына келесі өлшемдерді енгізді:

1) "Мен" тұжырымдамасына – бағытталған перфекционизм (жоғары жеке стандарттар, үнемі өзін-өзі бағалау және өз мінез-құлқын цензуралау) – бұл аффективті және мотивациялық мінез-құлық компоненттерін біріктіреді;

2) Басқа адамдарға бағытталған перфекционизм (маңызды адамдарға деген үлкен үміт, басқалардан кемелдік күту және оларды үнемі жоғары бағалау);

3) Әлеуметтік орта белгілеген перфекционизм (басқа адамдарды өте қатаң бағалауға бейім және барлығынан кемелдікті талап етеді деген сенім) [2, 74-83].

Берілген шкала бойынша перфекционизм құбылысын тұлғаның өзі, маңызды өзгелер және әлеуметтік орта тұрғысы аспектілерінен көруге мүмкіндік берді. П. Хьюитт пен Г. Флетт шкаласы бойынша жүргізілген көптеген зерттеулер әлеуметтік орта белгілеген перфекционизм мен депрессияның оң байланысын бірнеше рет анықтады. Әлеуметтік орта тағайындаған перфекционизмнің экстремалды формалары дәрменсіздік пен үмітсіздік элементтерін қамтитыны көрсетілді, өйткені сәттіліктің жақындауы тек жоғары үміттерге, сондай-ақ басқалардың әділетсіз талаптарынан үмітсіздікке әкелді [2, 74-83].

Болашақта П. Хьюитт пен Г. Флетт перфекционизмнің сыртқы көрінісі мәселелері қызықтырып, MPC негізінде олар бүгінгі таңдағы жалғыз перфекционистік өзін-өзі таныстырудың шкаласын жасады (Perfectionistic Self-Presentation). Оған үш аспект кірді: перфекционистік өзін-өзі көрсету (басымшылдық, мінсіздігін көрсету), басымшылдықты көрсетпеу (басымшылдық мінез-құлық көрінісін болдырмау) және басымшылдықтың ауызша көрінбеуі (басқалардың алдында өзінің басымшылдығын ауызша мойындаудан аулақ болу) [9, 93-104].

Қорытынды. Осылайша, жоғарыда аталған барлық теориялар перфекционизмді бір өлшемді психологиялық құрылым ретінде қарастырып, оны көбінесе жағымсыз құбылыс ретінде сипаттайды. XX ғасырдың 60-70 жылдарында психологтар ұсынған көптеген идеялар әртүрлі психологиялық бағыттар бойынша перфекционизмнің заманауи теориялары мен зерттеулеріне серпін берді. Бастапқыда перфекционизм құбылысын зерттеушілер бір өлшемді құрылыс деп түсінді, бірақ кейінірек бұл тұғыр барлық құбылыстың феноменологиялық сипаттамаларын қабылдай алмағаны үшін сынға ұшырады. Бұл факт психологтардың алдына перфекционизмнің көп өлшемді тұжырымдамаларын дамыту міндетін қойды.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Адлер А. Понять природу человека / Пер. Е.А. Цыпина. СПб.: «Академический проект», 1997. 256 с. с 64-83, 166-168
2. Гараян Н. Г. Психологические модели перфекционизма// Вопросы психологии. 2009. № 5. С. 74-83
3. Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура// Недовольство культурой/ пер. с нем., сост. и вступ. ст. А.М. Руткевича. М.: Ренессанс, 1992. С.65-134
4. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. М.: Прогресс-Универс, 1993. 346 с.
5. Юнг К. Г. AION. Исследование феноменологии самости / Пер. М.А. Собоуцкого. М.: Рефл-бук, Ваклер, 1997. 336 с.
6. Ясная В.А., Ениколопов С.Н. Современные модели перфекционизма // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 29. С. 1.
7. Burns D.D. The perfectionist's script for self-defeat // Psychology today, 1980. № 11. P. 34-52.
8. Frost R. Perfectionism in obsessive-compulsive disorder patients / R. Frost, G. Steketee // Behavior Research and Therapy. 1997. - V. 42. - № 3.-P. 291-296.
9. Hollender M. H. Perfectionism // Comprehensive Psychiatry. 1965. V. 6. P. 94–1003
10. Ingram R. E. International encyclopedia of depression. New York: Springer. 2009. P. 595
11. Shuler P. A. Voices of perfectionism: Perfectionistic gifted adolescents in a Rural Middle School (Research Monograph 99140) Storrs. CT: University Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented. 1999

ӘОЖ 316.6

ЖАСӨСПІМДЕРДЕ КӨШБАСШЫЛЫҚТЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Ғылыми жетекші: Сабырбай Б. Е., ә.ғ.м.
6B03104-Психология ББ, 1 курс студенті,
Кузетбаев Бекзат Маратович
Астана халықаралық университеті,
Астана, Қазақстан.
b.e.sabyrbay@mail.ru

Қазіргі қоғам өсіп келе жатқан тұлғаға ерекше талаптар қояды. Бүгінгі таңда жеке тұлғаны дамытудың және әлеуметтік белсенді жастардың көшбасшылық қасиеттерін қалыптастырудың тиімді әдістерін іздеу, қоғамға тез және мақсатты түрде интеграцияланатын, қоғамдық мәселелерді шешудің жаңа жолдарын жедел табатын әлеуетті көшбасшыларды тәрбиелеу мәселесі ерекше өткір тұр.

ҚР тұңғыш Президенті Н.Ә. Назарбаевтың «Қазақстан жолы-2050: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ» атты Жолдауында: «Біздің болашаққа барар жолымыз қазақстандықтардың әлеуетін ашатын жаңа мүмкіндіктер жасауға байланысты. ХХІ ғасырдағы дамыған ел дегеніміз – белсенді, білімді және денсаулығы мықты азаматтар. Бұл үшін біз не істеуіміз керек? Біріншіден, Ұлттық білім берудің барлық буынының сапасын жақсартуда бізді ауқымды жұмыс күтіп тұр. Сондықтан оларға заманауи бағдарламалар мен оқыту әдістемелерін, білікті мамандар ұсыну маңызды» – деп, әр жыл сайын сауаттылығы жоғары бәсекеге қабілетті, белсенді, яғни лидерлер қалыптастыру міндетін қойып отырғандығын байқаймыз [1].

Сондықтанда қазіргі қоғамдағы өзекті мәселелердің бірі – өзгермелі экономикалық және әлеуметтік жағдайда өмір сүруге дайын ғана емес, айналасындағы шынайы өмірге белсенді қатынасын байқатып, оны жақсартуға ықпал ете алатын бәсекеге қабілетті жеке тұлға қалыптастыру болып табылады.

Көшбасшылық мәселесін мұқият қарау, оны ғылыми-практикалық міндет ретінде зерттеу мәселесі ХХ ғасырдың басында пайда болған. Көшбасшылық әлеуметтік құбылыс ретінде барлық мәдениеттерде бар. «Көшбасшылық» ұғымы философияда, педагогикада, психологияда, әлеуметтануда, саясаттануда және адам мен қоғам туралы басқа ғылымдарда кеңінен қолданылады және көптеген ғасырлар бойы гуманитарлық білім саласындағы мамандардың айтарлықтай ғылыми қызығушылығын тудырды.

Көшбасшылықтың көптеген анықтамаларының ішінен ең нақтыларының бірін – А.С. Чернышовтың анықтамасын бөліп көрсету қажет. Көшбасшылық – бұл топ мүшесінің жеке басының жалпы топ мәселесін шешуді оңтайландыру бағытында тұтастай топқа жетекші әсер ету дәрежесі.

Көшбасшылық мәселесінің expertті бүкіл әлемге танымал американдық Джон Максвеллдің «Өзінде лидерді тәрбиеле», «Лидерлер командасын құру», «Жеңімпаз ұстанымы», «Табыстан табысқа саяхат» сияқты 24 кітабы тұлғада лидерлік қабілетті қалыптастыруға арналған. Солардың ішінде «Лидердің 21 дәлелді заңы» еңбегінің әрбір тарауында Дж. Максвелл өзінің және басқа адамдардың өмір жолындағы жетістіктері мен сәтсіздіктерінен мысалдар келтіріп, өмірде осы заңдарды қалай пайдалануға болатындығын көрсете отырып, лидерліктің терең мәнін ашқан. Оның пікірі бойынша егер кімде-кім адамдарды соңынан ертіп, ұлы лидер немесе басшы болғысы келсе, үйде де, шіркеуде де, жұмыста та «Лидердің 21 дәлелді заңын басшылыққа алуы дұрыс шешім болып табылады делінген» [2, 74].

Осыған байланысты көшбасшылық ұғымдарын олардың теориялық негіздеріне қарай үш топқа бөлуге болады:

1) көшбасшылық – бұл адам қызметінің әмбебап құбылысы және оның жұмыс істеу заңдылықтары қоғамның барлық салаларында біртұтас;

2) көшбасшылықты басқарумен, басшылықпен сәйкестендіру, ресми билікке ие болу көшбасшылықтың қажетті және жеткілікті шарты ретінде қарастырылады; құбылыстың әкімшілік ерекшелігі негізінен лауазымды тұлғаның мінез-құлқын құқықтық реттеушілерге дейін азаяды.

Көшбасшылық әлеуметтік институт ретінде мемлекеттік органдармен анықталады;

3) көшбасшылықты психологиялық, экономикалық немесе құқықтық принциптерге дейін төмендетілмейтін қоғамдық өмірдің ерекше құбылысы ретінде қарастырады. Көшбасшылық белгілі бір механизмнің – қажетті саяси институттардың бірі арқылы жүзеге асырылады [3].

Жалпы алғанда, көшбасшылық мәселесін психологиялық зерттеу үшін, әдетте, көшбасшылық жеке тұлғаның басқа адамдарға үстемдік ету, басқару және бағындыру қабілетімен байланысты болуымен сипатталады деп айтуға болады.

Сонымен қатар, жеке тұлғаны көшбасшы лауазымына ұсыну негізінде әр түрлі факторлар болуы мүмкін: туа біткен қасиеттер, белгілі бір жағдайлар, функциялар, топтың мақсаттары мен міндеттері және т.б. сондай-ақ бірінші орынға белгілі бір қызмет тобы үшін маңыздылық шығады, оның барысында өткір сұрақтар алынып, топтық мақсаттарға қол жеткізуге болады.

Осыған байланысты жасөспірімнің өзіндік құндылығы, жасөспірімдердің өзін-өзі анықтауға және өзін-өзі растауға деген ұмтылысы қызығушылық тудырады. Мұның бәрі жеке тұлғаның ерекше қасиеттеріне негізделген мектеп көшбасшысының психологиялық портретін құру және оқу процесінде көшбасшылық қасиеттердің дамуын психологиялық қамтамасыз етуге байланысты сұрақтарды қамтиды.

Жасөспірімдердің көшбасшылық қасиеттерін қалыптастыру мәселесі бойынша психологиялық-педагогикалық зерттеулерді талдау бізді бұл процесті белгілі бір әлеуметтік ортада ғана ұйымдастыруға болатындығын түсінуге жетелейді. Мектеп оқушыларының көшбасшылық қасиеттерін қалыптастыру және табысты дамыту үшін ең тиімді әлеуметтік орта, жас ерекшелік педагогикасы мен психологиясы саласындағы жетекші мамандардың пікірінше, қазіргі заманғы балалар қоғамдық ұйымы болып табылады, ол балаға оның толық әлеуметтенуіне қажетті әлеуметтік шығармашылықтың әртүрлі формалары мен түрлерін ұсынады.

Ғылыми әдебиеттерде жасөспірімдердің жеке қасиеттердің мәнін анықтауға арналған әртүрлі тәсілдер бар, олар:

- осы қоғамда бар мінез-құлық формаларын игерудің нәтижесі (Л.И. Божович);
- тұлғаның, оның қызметі мен мінез-құлқының тұрақты қатынастарының нәтижесі және жалпыланған көрінісі (Н.И. Монахов);
- өзін-өзі бақылау және қоғамдық мінез-құлық пен қызметті реттеу процесінде бекітілген нормалар мен қағидаттар (М.И. Шилова);
- білімнің, қарым-қатынастың және іс-әрекеттің бірлігі (И.Я. Каплунович, Т.А. Пушкина, Л.М. Фридман);
- мінез-құлықтың осы түріне тән нақты жағдайларға байланысты тұрақты мінез-құлық формасы (Ю.М. Орлов);
- кез-келген өзгермелі жағдайда адамның мінез-құлқының тұрақтылығын анықтайтын тұрақты және таныс көзқарас (В.Ф. Харламов) [4, 112].

Жасөспірімдік кезең XX ғасырдың басында зерттеушілердің назарын аударғаны кездейсоқ емес. Әдетте бұл жас өтпелі, сыни деп сипатталады. Көптеген авторлар бұл жас балалық шақтан жетілуге өтпелі кезең екенін атап көрсетеді. Осы жас кезеңінде баланың әлемге және өзіне деген барлық бұрынғы қатынастары қайта құрылады, өзін-өзі тану және өзін-өзі анықтау процестері дамиды, нәтижесінде мектеп оқушысы өзінің тәуелсіз ересек өмірін бастайтын өмірлік ұстанымның қалыптасуына әкеледі (Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман және т. б.).

Д.Б. Эльконин тұжырымдамасында дамудың осы кезеңінде әлемге бағытталудан өзіне бағытталуға бетбұрыс бар деп есептеледі. Л.И. Божович осы жас кезеңінде жалпы дамуда жаңа, кеңірек мүдделер, жеке хобби және өмірде тәуелсіз, ересек позицияны алуға деген ұмтылыс пайда болатынын атап өтті.

Р. Бэйлс әрбір шағын топта көшбасшылардың кем дегенде екі түрі ұсынылатынын анықтады: эмоционалды және аспаптық. Эмоционалды көшбасшының қызметі – топтағы психологиялық климат, тұлғааралық қатынастарды оңтайлы реттеуге қамқорлық. Ол әдетте төреші, кеңесші ретінде әрекет етеді. Аспаптық көшбасшы – белгілі бір қызмет түрлерінде (белгілі бір істердегі ерекше құзыреттілігінің арқасында) бастама көтеретін және мақсатқа жету үшін жалпы күш-жігерді үйлестіретін топ мүшесі [5, 173].

Көптеген жылдар бойы ғалымдар көшбасшының негізгі ерекшеліктерін анықтауға тырысты. Бірақ зерттеу барысында олар жеке қасиеттердің белгілі бір санын анықтай алмады, олардың саны тым көп болды немесе олардың белгілі бір саны одан әрі тәжірибемен расталмады. Р. Стогдилл жоғары сынып оқушылары арасында көшбасшылардың жеке дамуының кейбір ерекшеліктерінің 5-ін анықтады:

- ✓ Ақыл немесе интеллектуалды қабілет.
- ✓ Басқаларға үстемдік ету немесе бағындыру.
- ✓ Өзіне деген сенімділік.
- ✓ Белсенділік және қуат.
- ✓ Істі білу, біліктілік.

Әр түрлі көшбасшылық қасиеттерді қарастыратын және негізгі қасиеттерге немесе сапа топтарына назар аударатын теориялық алғышарттарға сүйене отырып, Б.А. Федоришин, В.В. Синявский және В.А. Уманскийдің көшбасшылық қасиеттерді жіктеуге қатысты ұстанымдарымен бөлісе отырып, олардың екі тобын бөліп көрсетуге болады: ұйымдастырушылық және коммуникативті. Біз сапа топтарын, ең алдымен, келесі контексте көшбасшылыққа тән қасиеттер мен қасиеттердің жиынтығы ретінде қарастырамыз:

1. Ұйымдастырушылық қасиеттер топта жұмыс істеу, мақсат қою, қызметті бөлу, жұмысты жоспарлау, нақты бақылауды қамтамасыз ету қабілетімен сипатталады. Басқа ұйымдастырушылық қасиеттердің ішінде белсенділікті, мақсатқа ұмтылуды, жұмысқа қабілеттілікті, табандылықты, дербестікті, тәртіпті, бастамашылдықты, жауапкершілікті атап өткен жөн.

2. Коммуникативті қасиеттер, ең алдымен, қарым-қатынаста, яғни адамдардың әртүрлі категорияларымен: құрдастарымен, үлкендерімен және кішілерімен, олардың және қарама-қарсы жыныстағы адамдармен байланыс орнату және қолдау қабілетінде көрінеді. Сонымен қатар, коммуникативтік қасиеттерге адамдарды түсіну, объективті бағалау және әсер ету, дәлелдердің логикасымен сендіру, оларға сенімділік пен табысқа оң көзқарас қалыптастыру қабілетін жатқызуға болады [6, 96].

Қазіргі таңда, қарым-қатынас процесінде көшбасшы өзі тұрған қоғамға әсер ететіндіктен, құрдастар қоғамының жас немесе жасөспірім үшін қандай маңызы бар екенін білу маңызды. Құрдастар қоғамы, біріншіден, маңызды ақпарат арнасы; ол арқылы жасөспірімдер ересектерге қандай да бір себептермен хабарланбайтын көптеген қажетті нәрселерді біледі, екіншіден, бұл қызмет түрі және тұлғааралық қатынастар. Бірлескен іс-шаралар балада қажетті әлеуметтік өзара әрекеттесу дағдыларын, ұжымдық тәртіпке бағыну және сонымен бірге өз құқықтарын қорғау, жеке мүдделерін қоғаммен байланыстыру қабілеттерін дамытады. Үшіншіден, бұл эмоционалды байланыстың бір түрі. Топтық тиістілік, ынтымақтастық, жолдастық өзара көмек туралы сана – жасөспірімге ересектерден автономия алуды жеңілдетіп қана қоймай, оған эмоционалды әл-ауқат пен тұрақтылық сезімін береді. Ол тең дәрежеде құрмет пен сүйіспеншілікке ие бола алды ма, жоқ па, жастардың өзін-өзі бағалауы үшін өте маңызды. Осы факторлардың барлығына көшбасшының жеке басы тікелей әсер етеді, өйткені ол үлкен бедел мен ықпалға ие [7, 123].

Көшбасшының қалыптасуы және топтың дамуы үздіксіз және ажыратылмайтын процесс. Себебі, «көшбасшы» – бұл топтағы адамның мәртебесі. Тұлғааралық қатынастар барысында топ құрылған сәттен бастап әр адамның мәртебесі анықталады және сонымен бірге адамның осы топқа әсері анықталады.

Көшбасшылықты дамыту – тиісті қасиеттер мен дағдыларды мақсатты түрде қалыптастыру және тереңдету. Көшбасшылықты дамыту үшін келесі іс-әрекеттер тиімді болып саналады:

- жеке мотивацияны, көшбасшы болуға деген тұрақты ұмтылысты, өзіне деген сенімділікті, шешім қабылдауға және жауапкершілікті қабылдауға дайын болуды, ортақ мақсаттарды жүзеге асырудағы жүйелілік пен табандылықты, өз күшін сезінуді, мақсатқа жетуге деген сенімді, ынта-жігерді және т.б. дамыту;

- жеке зияткерлік және адамгершілік көшбасшылық қасиеттерін дамыту. Ішінара атап өтілгендей, мұндай қасиеттерге жалпы алғанда, кәсіби құзыреттілік, әдептілік (адалдық, жалпы қабылданған моральдық нормаларды сақтау), дамыған интеллект, аналитикада, мәселенің мәнін тез түсінуде, ақыл-ойдың икемділігінде, алдынала ойластыруда, жоспарлауда және мақсат қоюда және т.б.;

- көшбасшының әлеуметтік құзыреттілігін және топ мүшелерімен қарым-қатынаста оның ізгі ниетін қамтамасыз ету. Бұл қарым-қатынас мәдениетін, өз ойларын анық жеткізе білуді, құрдастарын дұрыс тыңдай білуді, ескертулер жасай білуді, кеңес беруді, зейінділікті, басқа адамдардың

қадір-қасиетін құрметтеуді, оларды түсіне білуді, олардың уайымдары мен проблемаларына бой алдыруды, оларға қолдау көрсетуді және т. б. қамтамасыз етеді;

- жағдайды тез және дұрыс бағалау, топтың барлық мүшелерінің ерекшеліктерін, мүдделерін, сұраныстары мен үміттерін білу және ескеру қабілеттері мен дағдыларын игеру.

Жасөспірімдердің көшбасшылық позициясын қалыптастыру төмендегідей жүзеге асырылады:

- әдетте балалар мақсатты түрде келетін тақырыптық, мамандандырылған ауысым (арнайы іріктелген балалар, әлеуметтік дарынды балалар, балалар ұйымдарының көшбасшылары және т.б.);

- ауысым қатысушыларының жасына сәйкес келетін жасөспірімдердің қажеттіліктері (қарым-қатынас, физикалық белсенділік, таным) және лагерь мүмкіндігі. Бұған Тәуелсіздік позициясын, белсенділікті, ауысым іс-шараларын өткізу кезіндегі балалардың жауапкершілігін күшейту, рефлексия әдістерін оқыту, топтық жұмыс және т. б. есебінен қол жеткізіледі;

- қысқа мерзімді көшбасшылық бағдарламаларды, рөлдік ойындарды, бастамаларды, өзін-өзі басқару органдарын құруды және т.б. қамтиды.

Жасөспірімдермен жұмыс істеу кезінде О.С. Газман ғылыми айналымға енгізген жаңа тұжырымдаманы негіздеуге мүмкіндік беретін тұлғаға бағытталған тәсіл қолданады: «жеке өсуді дамыту мен байытуды педагогикалық қолдау және жасөспірім көшбасшының мүмкіндіктерін жетілдіру» [8].

Бұл жасөспірімнің әлеуметтік, интеллектуалдық, физикалық және психологиялық әл-ауқаты мен сауығуына және оның жақын әлеуметтік ортасына, әлеуметтік тәжірибені, басқа адамдармен және қоршаған әлеммен толерантты өзара әрекеттесу құндылықтарын қалыптастыруға бағытталған әлеуметтік бастамаларды ұйымдастырушы жасөспірімнің іс-әрекетіне жағдай жасаудан тұрады [9, 59].

Көшбасшылық қасиеттерді дамытуға келесі әдістер қолданылады: ойын сабақтары арқылы дағдыларды психологиялық оқыту, арқан курсының элементтері, ішкі күйді басқару әдістерін үйрету, әр түрлі күрделіліктегі командалық тапсырмаларды шешуге арналған тренинг, жетон жүйелері, т.б.

Қорытындылай келе, жасөспірімдік кезең адамның көшбасшылық қасиеттерін дамыту үшін ең қолайлы кезең, оны жасөспірімдерде өзін-өзі танудың, өзін-өзі тәрбиелеудің, өзін-өзі бағалаудың көшбасшылық қасиеттерін дамытуға ықпал ететін тәрбиешілермен және ата-аналармен бірлескен іс-әрекетке қосу үшін тамаша сәт. Жасөспірімдердің көшбасшылық қасиеттерінің мазмұны әлеуметтік топта мәртебелі ерекшеленуіне мүмкіндік беретін және олардың позициясының белсенді көрінісінде, жағдайларға тез бағдарлану, уақыттың сын-қатерлері мен қауіптеріне барабар жауап беру, мақсат қою, адамдарды біріктіру және оларға жетелеу қабілетінде көрінетін жеке қасиеттердің жиынтығы ретінде анықталады.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. ҚР Президентінің «Қазақстан-2050» стратегиясы қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» атты Қазақстан халқына Жолдауы. – Астана, 2014.
2. Максвелл Дж. 21 неопержимый закон лидерства. – Минск: Попурри, 2006. – 236 б.
3. Уманский А.М. балалар көшбасшылығын ойын педагогикалық сүйемелдеу // Ярославль педагогикалық хабаршысы, 2004. – №3 (40). – Б. 77.
4. Менегетти А. Көшбасшы психологиясы. – М.: Онтотпсихология, 2002. – 208 б.
5. Парыгин Б.Д. Руководство и лидерство. – Л.: ЛГПИ, 2013. – 236 б.
6. Көшбасшылықтың психологиялық сипаттамасы / теориялық психология. – М., 2011. – 281 б.
7. Эмоционалды көшбасшылық. Эмоционалды интеллектке негізделген адамдарды басқару өнері (Дэниел Гоулман, Ричард Бояцис, Энни Макки). – М.: Альпина Паблшер, 2015. – 302 б.
8. Газман О.С. Самоопределение // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. – М., 1995. – Б. 82.
9. Андреева Г.М. Психология социального познания. – М.: Аспект Пресс, 2010. – 288 б.

УДК 472688

ФЕНОМЕН ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В СПОРТИВНОЙ КАРЬЕРЕ

Научный руководитель: Бекова Ж. К. к. пс. н., доцент
студент 2 курса, ОП 6В03103-Психология,
Мартьянова Дарья Алексеевна,
студент 2 курса, ОП 6В03103-Психология,
Мукажанова Дильназ Ахметуллаевна,
Международный Университет Астана,
Астана, Казахстан.
m.dashaa@mail.ru, d-mukazhanova@mail.ru

Среди учителей, врачей, психологов, спортсменов, полицейских и различного рода социальных работников часто можно встретить людей сухих, резких и неадекватных в общении. С чем это связано? Американский психиатр Х. Дж. Фрейденберг в 1974 г. для описания особого расстройства личности у здоровых людей, возникающего вследствие интенсивного и эмоционально нагруженного общения в процессе профессиональной работы с клиентами, пациентами, учениками ввел понятие «burnout» (выгорание). Позже авторы обзора, посвященного выгоранию, Т. Кокс и А. Гриффитс, перечислили около 150 симптомов, которые исследователи относят к выгоранию. Среди них аффективные симптомы: угрюмость, плаксивость, пониженность и нестабильность настроения, истощение эмоциональных

ресурсов, когнитивные симптомы - ощущение безысходности и безнадежности, отстранённость в общении с коллегами и клиентами. Все это сопровождается типичными для стресса жалобами на здоровье: головные боли, тошнота, головокружение и бессонница. К мотивационным симптомам относится исчезновение присущих человеку мотиваций: старания, энтузиазма, заинтересованности и идеализма; и напротив, появление разочарования, неудовлетворенности, возможен отказ от должности и спортивной деятельности. К слову, среди спортсменов чаще всего можно заметить отказ от профессиональной деятельности в связи с симптомами выгорания[1].

В связи с этим, актуальность выбранной нами темы заключается в том, что психология спорта достаточно молодая и малоизученная отрасль психологической науки, а также необходимостью её появления, которая обусловлена специфическими условиями спортивной деятельности, стремление к победе, к максимальному достижению. Могут быть большие, а иногда предельные физические и психические нагрузки.

Задачи, которые нам предстоит рассмотреть:

1. Влияние отрицательных психических состояний на результаты спортсменов

2. Феномен выгорания

3. Методы регулирования и предотвращения эмоционального выгорания.

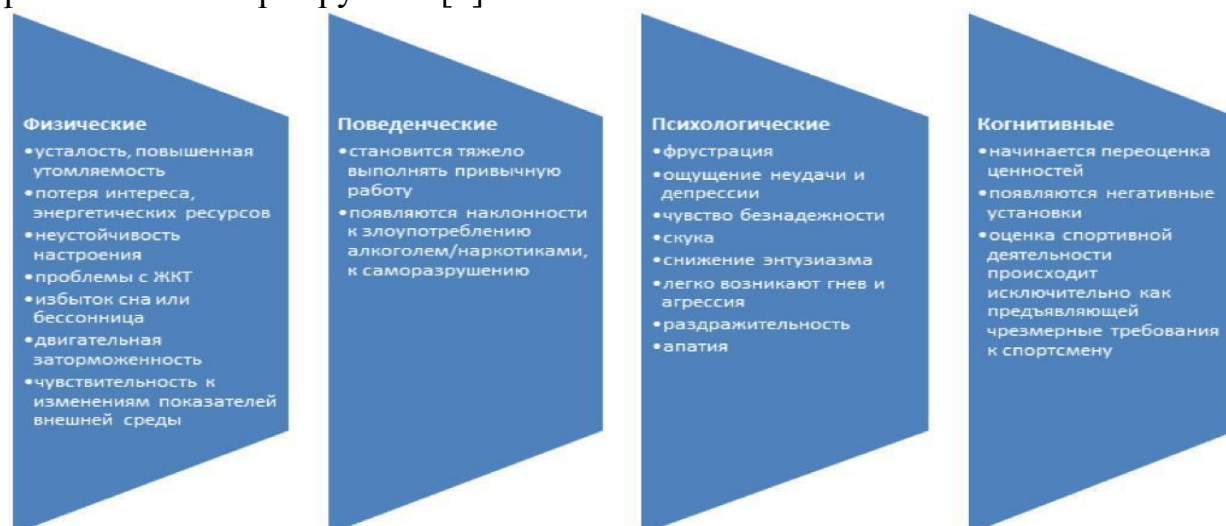
За основу нашей работы мы берем записки легкоатлетки Маши, и её наблюдения за своим состоянием в период профессиональной деятельности.

«В апреле 2021 г. я столкнулась с тем, что не могла тренироваться так, как раньше. Сезон только начался. Пробежав всего один старт, я вернулась на стадион и не смогла выполнить скоростную «работу». Одну, вторую, третью... Не бежали ноги, не бежала голова. Бег – источник силы, вдруг стал причиной хандры. Всякий раз, выходя на трек, я чувствовала пустые ноги. Пыталась давать себе команды, но связь между головой и телом была утеряна. Позже эта странная немоть освободила меня от страха несоответствия своим собственным стандартам. Я ехала на стадион, предчувствуя, что предстоящая тренировка «не зайдет» и просила от себя одного: просто придерживаться плана. Спустя месяц стало очевидно, что проблема, с которой я столкнулась, - более глобальная, чем, скажем, невозможность пробежать десять километровых отрезков по 3:35 мин/км. Я приняла решение отказаться от следующего соревнования на результат. Тренер скорректировал план, в котором остались только короткие редкие кроссы. Я задумалась над тем, что со мной происходит. Модный термин «выгорание», растиражированный тренерами по личностному росту, мне никогда не нравился. Я считала, что за этим стоит стремление оправдать банальную лень и нежелание прикладывать усилия».

Итак «Выгорание» что это вообще такое?

Синдром эмоционального выгорания – представляет собой состояние эмоционального, умственного истощения, физического утомления, возникающее в результате хронического стресса.

Симптомы психического выгорания в спортивной деятельности можно разбить на четыре группы: [2].



Смело можно отметить, спектр признаков психического выгорания достаточно обширен. Учитывая индивидуальность его протекания у каждого спортсмена, очень важно уметь его обнаружить на ранних этапах развития, чтобы снизить негативные последствия. Это наиболее сложный момент, так как иногда «выгоревшим» спортсменам приписывается просто наличие недостатков характера или лень, часто тренеры даже не пытаются определить истинные причины снижения эффективности деятельности воспитанников. Синдром эмоционального выгорания рассматривается как результат неблагоприятного разрешения стресса в профессиональной деятельности. Мы выше привели пример Маши, и он был явным доказательством эмоционального выгорания. Это длительный процесс, при котором не всегда понимаешь, что на самом деле происходит с твоим психологическим состоянием. На протяжении долгого времени спортсменка перегружала себя нагрузками, не задумываясь о реальных последствиях своей работы.

Для более понятной картины выделим три ключевых признака синдрома эмоционального выгорания, также на нашем примере, можно отметить, что развитие синдрома выгорания это достаточно длительный процесс, который предшествует периодом повышенной активности спортсменки. Когда человек полностью поглощен работой, отказывается от потребностей, с ней не связанных, забывает о собственных нуждах, наступает первый признак – истощение. Истощение определяется как чувство перенапряжения и истощения эмоциональных и физических ресурсов, чувство усталости, не проходящее после ночного сна. После периода отдыха (выходные, отпуск) данные проявления уменьшаются, однако по возвращению в прежнюю рабочую деятельность, ситуация возобновляются.

Вторым признаком синдрома эмоционального выгорания является - личностная отстраненность. Профессионалы, испытывающие выгорание, используют отстраненность, как попытку справиться с эмоциональными стрессорами. В крайних проявлениях человека почти ничего не волнует из профессиональной деятельности, почти ничто не вызывает эмоционального

отклика — ни положительные обстоятельства, ни отрицательные. Утрачивается интерес к работе.

Третьим признаком синдрома выгорания является - ощущение утраты собственной эффективности или падение самооценки в рамках выгорания. Люди не видят перспектив для своей профессиональной деятельности, снижается удовлетворение работой, утрачивается вера в свои профессиональные возможности [3].

В нашем анализе исследований, эмоциональное выгорание в спортивной деятельности является реакцией на хронический стресс. Оно вбирает в себя физические, поведенческие и когнитивные компоненты. Психическое выгорание раскрывается в психологическом, эмоциональном, а иногда и физическом уходе от активности, которая ранее служила источником удовольствия для спортсмена. Установлено, что стремительность изменений жизни в целом, а также постоянное ужесточение правил соревновательной деятельности увеличивает неопределенность жизненной ситуации, что способствует развитию эмоционального напряжения, тревожности, стресса. Эмоциональные перегрузки ведут к эмоциональному выгоранию, снижающему эффективность профессиональной деятельности. В качестве основной из причин, способствующей развитию эмоционального выгорания является конфликт между ресурсами спортсмена и требованиями, которые к нему предъявляются, в том числе им самим. Среди факторов, приводящих к эмоциональному напряжению, можно отнести как личностные (собственный уровень тревожности, самооценки и т.д.), так и социальные (семья, друзья, учеба и т.д.) [4].

Закключение: подводя итоги, мы можем выделить, что данные требуют проведения специальной работы по обучению спортсменов приемам и методам, снижающим проявление симптомов «эмоционального выгорания».

Для поддержания интереса спортсмена к тренировочной и соревновательной деятельности и повышения его спортивной карьеры мы приведем некоторые рекомендации:

1. Один из методов саморегуляции представляют собой релаксационную тренировку, аутогенную тренировку, десенсибилизацию, реактивную релаксацию или медитацию.

2. Также для сохранения мотивации к занятиям спортом необходимо правильное определение краткосрочных целей и задач, расширение круга общения и формирование позитивного восприятия. Контроль после соревновательных эмоций, как положительных, так и отрицательных (фрустрация или агрессия, спортивный азарт) являются системообразующим фактором в наблюдении за степенью психического напряжения, которое может привести к психическому выгоранию.

3. В некоторых случаях необходим выплеск отрицательных эмоций в после соревновательный период, допускается проявление крика, использование предметов антистрессоров, релаксационного песка или переключение на подвижные игры/велоспорт [5].

Как говорил Альберт Эйнштейн: «Жизнь как вождение велосипеда. Чтобы сохранить равновесие, нужно двигаться».

Список использованных источников:

1. Орел В.Е Синдром психического выгорания личности. М., 2006.
2. Босенко Ю.М. Особенности взаимосвязи эмоционального выгорания и восприятия успеха у спортсменов / Ю.М. Босенко, Е.А. Ковалева // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации. 2014. No 2. С. 29–32.
3. Позняк А.С. Личностные регуляторы эмоционального выгорания спортсменов / А.С. Позняк, Е.И. Берилова // 2020. С. 254.
4. Ильин Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. С. 352.
5. Джен Мосс «Эпидемия выгорания. Как спасти себя» 2023. С. 233.

УДК 316.485

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ПРЕДПОСЫЛКИ
ФОРМИРОВАНИЯ КОНФЛИКТНОЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДИ ЮНОШЕЙ
И ДЕВУШЕК «ПОКОЛЕНИЯ Z»**

Научный руководитель: Жуматова Н. Ж., PhD докторант, магистр психологии
Мухамеджанова Карина Андреевна,
студент 3 курса, ОП 6B01101 – Педагогика и психология,
Международный Университет Астана,
Астана, Казахстан.
nurshat1991@mail.ru

Понятие «поколение», которое нередко используется для того, чтобы, подчеркнуть отличие современной молодежи от своих родителей, не говоря уже о бабушках, дедушках или более дальних предках. Совершенно очевидным для обывателя является смысл словосочетания «конфликт поколений», и большинство людей хотя бы раз произносили фразу «в их возрасте мы такими не были», а также в целом согласны с тем, что современная молодежь – это «другое поколение». Проблема отцов и детей была и остаётся камнем преткновения в человеческом общении. Наверное, фраза «что за молодёжь пошла» никогда не выйдет из речевого обихода.

В современной жизни конфликт является одним из неотъемлемых факторов человеческого существования, а соответственно частью нашей жизни. По сути, вся история человечества представляет собой историю конфликтов, кризисов, недопонимания и борьбы. Особенно эта проблема проявляется в подростковом возрасте. Современное поколение во многом отличается от предыдущих. Их отличие в том, что это поколение первое в истории, которое не знает, что такое мир без компьютеров и Интернета.

То, что когда-то для их родителей было технологиями будущего, для нашего поколения уже давно настоящее и реальный мир, в котором они живут [4].

Поколение Z - это умные, современные, продвинутые и хорошо образованные молодые люди. Z (зумеры) родились с 1997-го по 2012 года. У преемников зумеров пока нет официального названия. Социолог Марк Маккриндл предложил назвать их поколением «Альфа» [5]. Ученый считает, что эти люди предпочтут онлайн - общение реальному, а также станут самым богатым и образованным поколением в истории. Доктор социологических наук Андрей Милёхин отмечает, что люди поколения Z не испытали социальных потрясений, которые пережили предыдущие поколения, поэтому они отличаются оптимизмом и сверхтолерантностью [6]. Современное поколение родилось в цифровом мире, где открыт доступ практически к любой информации и не нужно часами сидеть в читальном зале. Но возможность легко найти ответ на любой вопрос обманчива, а люди поколения Z не склонны к детальному анализу данных. Они хотят все быстро и сразу. Развитие цифровых технологий сделало юношей и девушек поколением, выросшим в цифровой среде - почти всю информацию они получают из Сети. Неограниченный доступ к информации придает им уверенности в своих взглядах, которые далеко не всегда правильны.

Сеть стала вторым родным домом для поколения Z. Юноши и девушки - каждый из которых имеет свои правила и ритуалы поведения. Этот процесс есть внешнее проявление психосексуальной дифференциации и половой социализации, он закономерен и естественен. Поведение мальчика уже с раннего возраста отличается активностью, повышенной демонстративностью и более высоким уровнем агрессии. Девочки настроены более дружелюбно, проявляют теплоту и взаимность в отношениях, в них поощряется нежность и скромность. Про поколение Z еще мало известно, так как это новое поколение и оно только в ходе развития. Конфликтное поведение широко распространенное явление среди юношей и девушек. Оно выступает способом утверждения своей позиции, как в отношениях с взрослыми, так и в отношениях со сверстниками. В этот период жизни является самым сложным - наступает кризис подросткового возраста. Они еще находятся на границе между детством и взрослой жизнью, именно в этот момент, он по-настоящему заглядывает внутрь себя и уже способен осознавать многое.

Данные перемены происходят в противоречивости общения. Тинэйджер уже готов взаимодействовать с взрослыми на равных, но пока не имеет такой возможности. А отношения со сверстниками становятся напряженными, так как интересы становятся разными, круг общения разбавляется подростками старшего возраста. В наше время юноши и девушки это дети мультимедийных технологий, по этой причине практически всю информацию они берут из Сети, могут с ней хорошо работать, выбирают взаимодействие в виртуальном пространстве, а не личное общение. Часто соцсети не оказывают серьезного влияния на психику и развитие молодежи, они, таким образом, или просто отдыхают или обращаются за получением конкретной информации. Даже иногда социальные сети могут причинить реальный вред психологическому

(а иногда и физическому) состоянию подростка. Часто бывает такое, что ребята лучше ориентируются в технической сфере, нежели в человеческих чувствах и поступках.

Проблемами изучения конфликта и конфликтного поведения занимались такие зарубежные и отечественные ученые, как Анцупова А.Я. [2], Р. Дарендорфа, Хасан Б. И. [3], Шипилова А. И., проблемами по изучению психологических особенностей подросткового возраста рассматривали такие ученые, как Сухомлинский В. А., Эльконин Д. Б. [1] и др.

Основным составляющим любого конфликта является непосредственно противоречие, в котором раскрывается суть интересов, потребностей и целей детей. В каждой конфликтной ситуации имеет место борьба, характеризующаяся переходом из детства в сложную взрослую жизнь; самоутверждением среди сверстников; отказом от опеки; количеством сильных эмоций и переживаний; нестабильностью в выборе чего-либо, кого-либо; переориентацией одних ценностей на другие; новой социальной позицией в обществе; необходимостью в новых потребностях и возможностях; переживанием чувства собственной ценности.

Новое поколение нетерпеливы и сконцентрированы преимущественно на кратковременных задачах. Они нацелены на потребительские функции и индивидуалистичные. Они быстро становятся взрослыми, занимаясь самообразованием в Интернете. Если раньше мы делали что то одно, к примеру уроки, а сейчас молодежь стала многозадачной. Они могут сидя за компьютером, в одно время общается в чате, занимается поиском данных в сети, говорит по скайпу, слушает музыку, пытается сделать домашнее задание и при этом пьет чай и ест бутерброд. В основном занимаются только тем, что им интересно, и игнорируют все то, в чем не заинтересованы. Они не видят разницы между реальным и виртуальным миром. Для них одинаково важны реальные друзья и друзья, с кем они сблизилась в социальных сетях.

Отдых на природе и отдых с виртуальной игрой расценивается как одно и то же. Общение в переписке то же, что и услышать голос по телефону. Личная встреча вполне может заменяться общением в социальных сетях. В отличие от предыдущего поколения они редко ввязываются в драки, не злоупотребляют алкоголем, наркотиками – грамотно распоряжаются свободой. Девушки особо не стремятся себя приукрасить или преподнести в лучшем свете.

Поколение Z демонстрирует на фотографиях свою настоящую жизнь – отсутствие макияжа, простую одежду и более естественный вид. В моде все натуральное, нестандартная внешность, необычные черты лица. Врожденные особенности и индивидуальность более ценны, чем не естественная красота. Они более зависимы от цифровых технологий, чем их родители, которые пользовались телевидением как альтернативой книгам и газетам. Они нетерпеливы и сосредоточены в основном на краткосрочных целях, при этом они менее амбициозны, чем дети из предыдущих поколений. Они более ориентированы на потребление и более индивидуалистичные. Z не склонны становиться частью определённых групп – они настаивают на собственном

праве принимать решения. Людей этого поколения отличает, прежде всего, максимальная приближенность к информации, с которой они умеют отлично работать. Они быстрее развиваются, чем дети этого возраста 10-15 лет назад.

Девушки и юноши этого поколения хотят связать свою карьеру с современными технологиями. Им не нравится физический труд или рутинная работа, поэтому они предпочитают престижные профессии. При этом они прекрасно понимают, что для этого необходимы соответствующие знания и навыки, поэтому уделяют время поиску и изучению информации, которую считают важной. Многие юноши выбирают работу, связанную с программированием. Это престижная и высокооплачиваемая профессия, в которой нужны молодые мозги, поэтому современные подростки довольно легко добиваются в ней успехов. Кроме того, им интересны другие направления в IT-области, а также такие сферы как юриспруденция, маркетинг и журналистика. Желающих построить спортивную карьеру или военную как раньше среди нового поколения уже встречаются всё меньше и меньше.

Вывод. Современные подростки действительно другие и взрослым нужно принять этот факт и научиться понимать их поступки, говорить с ними на одном языке. Что из себя представляют современные подростки и какими общими чертами они обладают. С раннего детства они привыкли к таким удобствам как телефон, компьютер и интернет, поэтому не представляют себе жизни без них. Старшим из них сейчас уже за 20, поэтому именно в этом время они оканчивают вузы и начинают свои карьеры. Многие из них устраиваются в престижные компании или открывают собственные высокотехнологичные стартапы. А значит, сегодня именно они являются теми, от кого зависит будущее. В ближайшие два десятка лет сегодняшняя молодежь будет создавать новые технологии, и определять направление развития мира, после чего им на смену придёт новое поколение.

Список использованных источников:

1. Асташева Ю. В. Теория поколений в маркетинге // Вестник ЮУрГУ. Серия "Экономика и менеджмент". 2014. 27 с. Гаврилюк В. В., Трикоз Н.А. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации // Социологические исследования. 2002. С.41-43.
2. Шамис Е., Аншипов А. Теория поколений // Маркетинг. Менеджмент. 2007. N 6.5.
3. Giancola F. The Generation Gap: More Myth than Reality // Human Resource Planning. 2006. 13 с.
4. Войскунский А. Е. Психологические исследования деятельности человека в интернете // Информационное общество. 2005. 6 с.
5. А. Е. Федорова. - Текст: непосредственный // Молодой ученый. - 2020. - № 37 (327). - С. 168-172.
6. Костюнина, Е. А. Особенности формирования конфликтного поведения в подростковом возрасте / Е. А. Костюнина. - Текст: непосредственный // Молодой ученый. - 2016. - № 1 (105). - С.642

ИЗУЧЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЗАВИСИМЫХ ЧЛЕНОВ СЕМЬИ

Научный руководители: Жантикеев С.К. к. пс. н., доцент,
Бокенчина М.К. д. пс. н., ассоц.профессор.
Магистрант 2 курса, 7М03103-Психология,
Мықтыбай Айгерім Еркінбекқызы
Международный Университет Астана,
Астана, Казахстан.
aigerim.myktybai@gmail.com

В данной статье рассматривается проблема созависимости как состояния, применимого по отношению к супругам, партнерам, детям зависимых людей. В статье представлены результаты исследования, направленного на изучение индивидуально-психологических особенностей созависимых членов семьи и их влияние на возникновение наркотической и алкогольной зависимости.

Как и в любой проблеме, которая далека от своего решения, в изучении проблем, связанных с аддиктивными моделями поведения в семейных отношениях, остается еще много «белых пятен» и спорных моментов. Современная психологическая наука и прежде всего аддиктивная психология не могут оставаться в стороне от решения такой важной проблемы. Это обусловлено как объективной актуальностью проблемы, так и тематикой указанной отрасли науки, которая наряду с другими проблемами занимается вопросами взаимодействия и взаимовлияния наркомана и членов его семьи.

Проблемы иждивенчества во всех их многочисленных формах очень актуальны для казахстанского общества. Последнее десятилетие 20 века, в виду сложного социо-экономического положения в стране, ознаменовалось небывалым ростом наркомании и алкоголизма преимущественно среди молодежи.

Когда говорят о низкой эффективности лечения больного зависимостью, часто жалуются на то, что «больной вернулся в ту же среду». На самом деле окружающая среда может способствовать рецидиву заболевания, особенно если это внутрисемейная среда.

В широком смысле термин «созависимость» применим в отношении супругов, партнеров, детей и взрослых детей наркоманов, самих наркоманов, которые непременно выросли в неблагополучной семейной системе. Человека можно считать созависимым, если он живет в неблагополучной семье с нездоровыми правилами, способствующими созависимости.

Созависимость – текущее состояние, которое в основном является результатом адаптации к семейной дисфункции. Это укоренившаяся реакция на стресс, которая со временем становится образом жизни, а не средством выживания. Показательно, что когда стрессовое состояние прекращает свое

влияние, созависимый человек продолжает действовать в окружающей его среде так же, как если бы угроза угнетения сохранялась [1].

Один из ведущих зарубежных психотерапевтов М. Битти говорит, что химическая зависимость - это семейная болезнь. Существуют теории, рассматривающие химическую зависимость как симптом семейной дисфункции. Из этого следует, что лечение токсикомании должно включать не только лечение наркотической и алкогольной зависимости, но и лечение созависимости. В соответствующей помощи нуждается как больной, так и другие проживающие с ним родственники.

Как определяет М. Битти, «созависимый человек - это человек, который позволил поведению другого человека влиять на себя и полностью поглощен контролем над действиями этого человека (другим человеком может быть ребенок, взрослый, любовник, муж, отец, мать, сестра, бабушка, лучший друг, нормальный человек, который время от времени испытывает чувство грусти)» [2].

Эти определения ясно указывают на то, что созависимый человек не свободен в своих чувствах и поведении; он как бы лишен права выбирать, что чувствовать и как действовать. После тесного контакта с химически зависимым человеком и неудачных попыток контролировать поведение другого человека близкие к химически зависимому переходят в реактивный тип личности - созависимый теряет способность чувствовать, мыслить и действовать по собственному выбору; он также теряет способность управлять своей жизнью (пытается управлять жизнью других), он реагирует только на то, что другие делают, думают и чувствуют.

Некоторые авторы считают, что созависимость - это такое же заболевание, как и зависимость. В данной статье не полностью разделяется эта точка зрения. Созависимость скорее соответствует критериям патологического развития личности. В любом случае, созависимость можно глубже понять, опираясь скорее на термины описательной психологии, чем на термины психических расстройств. Глубокое понимание человека особенно необходимо, когда мы стремимся оказать психологическую помощь, а не фармакологическую [3].

Пристрастие к алкоголю и наркотикам, созависимость в равной степени лишают больного и проживающих вместе с ним родственников энергии и здоровья, овладевают их мыслями и эмоциями. В то время как больной навязчиво думает о прошлом или будущем пьянстве (приеме каких-либо наркотиков), мысли его жены (матери) столь же навязчиво сосредоточены на возможных способах управления своим поведением [4].

И зависимость, и созависимость — это длительное хроническое состояние, ведущее к страданиям и духовным деформациям. Деформация созависимых выражается в том, что вместо любви они испытывают ненависть к близким. Они теряют веру во всех, кроме себя, хотя и не доверяют своим здоровым порывам; они чувствуют ревность, зависть и отчаяние. Жизнь иждивенцев и их созависимых родственников протекает в социальной изоляции (контакты с собутыльниками не считаются полноценным взаимодействием) [5].

Существующие в настоящее время подходы к пониманию созависимости являются либо описательными, либо нарративными. Несмотря на высокую социальную, научную, а главное, практическую значимость психологических исследований роли семьи в возникновении и развитии различных зависимостей [6], до сих пор не предпринимается попыток теоретического обобщения результатов эмпирических исследований. В результате это затрудняет создание целостной психологической концепции наркомании и других зависимостей. Обобщающих исследований роли семьи в развитии наркомании практически нет. В связи с этим основной целью нашей работы было максимально полное описание роли семьи в возникновении и развитии наркомании.

В статье представлены результаты исследования, направленного на изучение индивидуально-психологических особенностей созависимых членов семьи и их влияние на возникновение наркотической и алкогольной зависимости. Исследование выявило специфическую связь между индивидуально-личностными особенностями членов семьи и возникновением химической зависимости. Людям, страдающим созависимостью, свойственны низкий уровень субъективного контроля, высокий уровень тревожности, низкая самооценка и высокий уровень семейно-обусловленного психического напряжения.

Для уточнения заявленной цели были выдвинуты следующие задачи: обзор и анализ теоретических источников по данному вопросу, проведение исследования, направленного на изучение роли семьи в возникновении наркотической зависимости, анализ и обобщение результаты, полученные в ходе исследования.

Метод исследования

Исследование проводилось на базе ТОО «CZMFREEDOM (ЦЗМ ФРИДОМ)» (города Астана)– центр реабилитации лиц с наркотической и алкогольной зависимостью. В исследуемую группу в нашем исследовании вошли родственники людей, страдающих наркоманией. Обследовано 30 человек (18 мужчин - 60 %, 12 женщин - 40 %) в возрасте 19–50 лет. Выборочная группа формировалась в случайном порядке, т. е. пол, возраст, образование и место работы не имели для исследования значения. Проведенные интервью и методика «шкала созависимости» выявили две подгруппы испытуемых: страдающие созависимостью - 16 человек (53 %) и не имеющие созависимости - 14 человек (47 %).

В исследовании также использовались опросник «Уровень субъективного контроля» (УСК) для диагностики интернального и экстернального, проективная методика «Несуществующее животное», цветовой тест отношений (ЦВО), метод «Модель семьи», позволяющий для выявления семейного окружения, тест А. Ассингера, позволяющий выявить особенности коммуникативной сферы, и опросник Плутчика-Келлермана-Конте, определяющий тип защитных механизмов личности.

Проведя исследование в группе испытуемых с созависимостью, мы получили следующие результаты: низкий показатель по шкале общей интернальности. Это соответствует низкому уровню субъективного контроля

над какими-либо значимыми ситуациями. Такие люди не видят взаимосвязи между своими поступками и значимыми жизненными событиями. Они не считают себя способными управлять этой взаимосвязью и считают, что большинство событий и действий происходят случайно или являются результатом действий других людей. Шкала интернальности в семейных отношениях также выявила низкий показатель, а это означает, что человек не считает своих партнеров причиной возникновения значимых ситуаций в семье. Результаты по шкале интернальности в межличностных отношениях указывают на то, что человек не может активно формировать свое социальное окружение и склонен рассматривать свои межличностные отношения как результат деятельности партнеров.

Исследование самооценки людей с разными типами субъективного контроля показало, что люди с низким уровнем субъективного контроля характеризуют себя как эгоистичных, зависимых, нерешительных, несправедливых, суетливых, враждебных, неуверенных в себе, неискренних и раздражительных людей.

Для диагностики личности созависимых был проведен проективный тест «Несуществующее животное». При анализе данных испытуемой выборки можно выделить следующее: у испытуемых, страдающих созависимостью, отмечается заниженная самооценка, неуверенность в себе, депрессия, нерешительность, высокий уровень тревожности, защищенность от окружающего (вербальная агрессия).

Эти определения ясно указывают на то, что созависимый человек не свободен в своих чувствах и поведении; он как бы лишен права выбирать, что чувствовать и как действовать. После близкого контакта с химически зависимым человеком и неудачных попыток контролировать поведение другого человека у людей, находящихся рядом с химически зависимым человеком, развивается реактивный тип личности - созависимый теряет способность чувствовать, думать и действовать самостоятельно. выбор; он также теряет способность управлять своей жизнью (пытается управлять жизнью других), он реагирует только на то, что другие делают, думают и чувствуют.

Выводы

На основании результатов, полученных в ходе выборочного исследования, можно констатировать, что больные с созависимостью характеризуются низким уровнем субъективного контроля, низкой самооценкой и повышенным уровнем тревожности. Это подтверждается такими проведенными методиками, как шкала созависимости, ЛСК, тест «Несуществующее животное», КИ, на основании которых были выделены следующие индивидуально-психологические характеристики созависимых: созависимость соответствует низкому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. Такие люди не видят взаимосвязи между своими поступками и значимыми для них жизненными событиями. Причиной значительных ситуаций, возникающих в семье, человек считает своих партнеров, а не себя. Человек не может формировать свое социальное окружение и склонен рассматривать свои межличностные отношения как

результат деятельности партнеров. У созависимых отмечается высокий уровень тревожности, защищенность от окружающих, низкая самооценка, неуверенность в себе, депрессия, нерешительность, страх и наличие депрессивных реакций.

В группе созависимых испытуемых отмечен высокий уровень семейно-обусловленного психического напряжения, что констатирует создание испытуемыми различных способов ситуации постоянного давления на наркомана. Наибольшей интенсивности она достигает, когда созависимые время от времени заставляют наркомана поверить в себя, вызвать в нем какое-то желание и стремление, а затем перестают в него верить. В семьях созависимых наблюдается чрезмерная агрессивность и неуравновешенность по отношению к наркозависимым членам семьи, что может проявляться в раздражительности. Субъекты этой подгруппы сверхагрессивны и в то же время часто неуравновешенны и жестоки по отношению к другим. Доминирующими психологическими защитами у созависимых людей являются гиперкомпенсация, рационализация и отрицание. Напротив, для другой подгруппы характерен низкий уровень семейной тревожности, что свидетельствует о том, что испытуемые этой подгруппы страдают от плохо осознаваемой неудовлетворенности, проявляющейся в постоянных сомнениях, опасениях, страхах за свою семью и членов семьи. Субъекты этой подгруппы умеренно агрессивны и вполне успешно устраиваются в жизни, так как обладают достаточным честолюбием и уверенностью в себе. Их доминирующими психологическими защитами являются вытеснение, замещение, экстраекция.

Математические расчеты с использованием Т-критерия А. Стьюдента выявили статистическую значимость различий в вышеперечисленных подгруппах по уровню их агрессивности и субъективного контроля.

Подводя итог вышеизложенному, можно констатировать, что существует определенная связь между индивидуально-личностными особенностями членов семьи и возможностью возникновения химической зависимости.

Когда говорят о низкой эффективности лечения больного химической зависимостью, часто жалуются на то, что «больной вернулся в ту же среду». На самом деле окружающая среда может способствовать рецидиву заболевания, особенно если это внутрисемейная среда.

В широком смысле термин «созависимость» применим в отношении супругов, партнеров, детей и взрослых детей наркоманов, самих наркоманов, которые, несомненно, вырос в неблагополучной семейной системе. Человека можно считать созависимым, если он живет в неблагополучной семье с нездоровыми правилами, способствующими созависимости.

В настоящее время взгляд на зависимость как индивидуальную проблему в контексте внутрисемейной среды, проблему, «погруженную» в этот контекст, находит все больше сторонников и, по сути, знаменует появление принципиально нового подхода к лечению зависимости [7]. Традиционная наркологическая медицина достигла значительного прогресса в понимании и лечении соматических аспектов зависимости, а также

психических изменений, возникающих на внутриличностном уровне. Однако низкая эффективность подхода, нацеленного на саму личность наркомана, является основным аргументом, подтверждающим его ограниченность.

Таким образом, работа с ближайшим окружением наркозависимого и его семьей становится одним из важнейших факторов успеха в наркологической терапии.

Общие выводы, вытекающие из данного исследования, нуждаются в уточнении, что предполагает изучение психологических проблем созависимости на более высоком научном уровне.

Эта проблема все более актуализируется в связи с распространением и углублением химической зависимости, а также других видов аддиктивного поведения (сексуальная зависимость, пищевая зависимость, интернет-зависимость и др.). В то же время практически отсутствуют исследования, обобщающие роль семьи в возникновении и развитии алкоголизма и наркомании.

Когда говорят о низкой эффективности лечения больного химической зависимостью, часто жалуются на то, что «больной вернулся в ту же среду». На самом деле окружающая среда может способствовать рецидиву заболевания, особенно если это внутрисемейная среда.

Психологическая помощь должна быть направлена на то, чтобы помочь созависимым осознать мотивы своего поведения, уравновесить эмоциональную сферу, понять влияние эмоциональных состояний на семейные отношения, приобрести необходимые навыки для понимания себя и других для достижения наилучших отношений и гармонии с другими людьми, улучшить психическое и физическое здоровье человека и его семьи в целом.

В заключение следует признать, что в настоящее время определены лишь немногие и зачастую мало связанные друг с другом фрагменты психокоррекционной и психотерапевтической работы в области созависимости. Общая цель – создание целостной системы психологического сопровождения процесса реабилитации созависимых и разработка ее теории и принципов [8].

Список использованных источников:

1. Москаленко С.К. Созависимость и практика ее преодоления / С.К. Москаленко. - М.: Просвещение, 2000. - 157 с.
2. Битти М. Алкоголик в семье, или преодоление созависимости / М. Битти. - М.: Физкультура и спорт, - 208 с.
3. Горьковская И.А. Эффект реакции на формирование делинквентности у подростков / И.А. Горьковская // Психол. журнал. -1997. - № 2. -165 с.
4. Битенский В.С. Наркомания у подростков / В.С. Битенский, Б.Г. Херсонский, С.В. Дворяк, В.А. Глушков. - Киев: Здоровье, 1989. -185 с.
5. Смехов В.А. Опыт психологической диагностики и коррекции конфликтного общения в семье / В.А. Смехов. // Вопросы психологии. - 1985. - № 4. - С. 83–92.

6. Эйдемиллер Э.Г. Семейная психотерапия / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий. - Л.: Медицина, - 180 с.

7. Эйдемиллер Э.Г. Саморазрушающее поведение у подростков: пути преодоления, проблемы и разработка методов психотерапии /Э.Г. Эйдемиллер, С.А. Кулаков, О.В. Черемисин. - Л.: Медицина, - С. 112–117.

8. Тулебаева А.Б. Индивидуально-психологические особенности созависимых членов семьи / А.Б. Тулебаева // Педагогический вестник Казахстана. - 2010. - № 2. - 170 с.

УДК 159.9

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЗДОРОВОГО И ПАТОЛОГИЧЕСКОГО СИМБИОЗА В ПАРАДИГМЕ ТРАНЗАКТНОГО АНАЛИЗА

Научный руководители: Жантикеев С.К. к. пс. н. доцент,

Бокенчина М.К. д. пс. н., ассоц. профессор.

Магистрант 2 курса, 7М03103-Психология,

Мыктыбай Айгерім Еркінбекқызы

Международный Университет Астана,

Астана, Казахстан.

aigerim.myktybai@gmail.com

Симбиоз - это психологический термин, описывающий отношение между людьми, которое можно характеризовать как взаимовыгодное, но иногда навязчивое или нездоровое. Понятие симбиоза имеет различные трактовки в разных направлениях психологии, таких как психоанализ, когнитивно-поведенческая терапия и другие.

Психоаналитический взгляд на симбиоз связан с понятием "первичная связь" [1], которая формируется между младенцем и матерью. В этом отношении младенец зависит от материнской заботы и любви, и это отношение формирует его восприятие себя и окружающего мира. По мнению психоаналитиков, нездоровый симбиоз может возникнуть, когда мать сохраняет сильную связь с ребенком, препятствуя ему в формировании независимости и свободного выражения своих потребностей.

В данной главе применяется концепция симбиоза, предложенная школой катексиса (Cathexis) [2], одним из направлений транзактного анализа. Данная концепция объясняет болезненные взаимоотношения психически больных людей как результат неразрешенных детских симбиотических взаимоотношений с родителями и пассивного поведения. Симбиоз в этом контексте представляет собой стадию нормального развития младенца, когда ребенок и мать воспринимают себя как единое целое и разделяют свои потребности. Симбиозы могут быть здоровыми или нездоровыми, при этом здоровый симбиоз способствует нормальному развитию ребенка, а нездоровый может привести к зависимости от другого человека или вещества. Однако, если родительские фигуры поддерживают способность

ребенка к самостоятельному использованию природных сил для адаптации и развития, то симбиотические отношения не формируются.

В соответствии с теорией Шиффов [3], симбиоз является ситуацией, когда двое или более людей взаимодействуют таким образом, будто они являются одним единственным человеком. При этом участники таких взаимодействий не используют все свои эго-состояния. В большинстве случаев, один из участников отказывается от эго-состояний Ребенка и использует только Родителя и Взрослого, тогда как другой участник занимает противоположную позицию, оставаясь в эго-состоянии Ребенка и игнорируя два других состояния. Таким образом, вместе участники симбиоза могут использовать только три эго-состояния.

При симбиозе люди взаимодействуют друг с другом так, будто они образуют единое целое. Они играют определенные роли и чувствуют себя более комфортно, но за это платят высокую цену - они блокируют многие свои способности и возможности, которые доступны им в качестве взрослых. Этот процесс может длиться некоторое время и может привести к накоплению обид и раздражения в игнорируемых частях личности.

В повседневной жизни люди часто входят и выходят из симбиоза друг с другом, но некоторые отношения могут продолжаться длительное время. Это может привести к тому, что участники отношений станут слишком зависимы друг от друга и не смогут развиваться в качестве индивидуумов. Поэтому важно научиться распознавать симбиоз и избегать его, если это возможно.

Таблица 1. Стадии развития взаимоотношений

	Стадии развития	Задачи и цели стадии	Возраст
1	Физический симбиоз	Физическая и психологическая защита	От зачатия до рождения
2	Формирование привязанности	Формирование привязанности между матерью и ребенком	От рождения до 2 месяцев
3	Здоровый симбиоз	Формирование зависимости от отношений с матерью	С 2 месяцев до 5
4	Индивидуализация	Психологическое отделение себя телесного от матери, своего тела и своих потребностей	С 6 до 8 месяцев
5	Сепарация	Накопление индивидуального опыта в исследовании мира и практика	С 8 до 18 месяцев
6	Вхождение в мир	Формирование интереса к миру, зависимости от отношений с другими людьми	С 1,5 до 2 лет
7	Оппозиции	Формирование независимости персоны	С 2 до 3 лет

Здесь мы рассматриваем концепцию здорового и нездорового симбиоза в контексте оральной стадии развития ребенка. Симбиоз является нормальным состоянием и проявляется как слияние и разделение потребностей матери и младенца. Нормальный симбиоз необходим для выживания младенца, когда он полностью зависит от матери, а также для развития его функций контакта с реальностью и обеспечения безопасности [1].

Однако, нарушения в этой стадии развития ребенка могут привести к патологическим отношениям между матерью и ребенком. Например, это может произойти в ситуации пренебрежения или безответственности матери. В таких случаях, ребенок может столкнуться с негативными сторонами эго-состояний матери, такими как негативный Критикующий Родитель, гиперопекающий Заботливый Родитель или пренебрегающий своими обязанностями Заботливый Родитель. Кроме того, ребенок может развить негативные Адаптированный и Свободный Ребенок, которые видят в новом ребенке угрозу своему существованию.

В процессе роста и развития, ребенок начинает ощущать себя и мать как разные личности, которые самостоятельно чувствуют, думают, воспринимают этот мир, имеют свои потребности и действуют независимо друг от друга. Это происходит на стадии сепарации - индивидуации, когда ребенок развивает собственные Родительское и Взрослое эго-состояния.

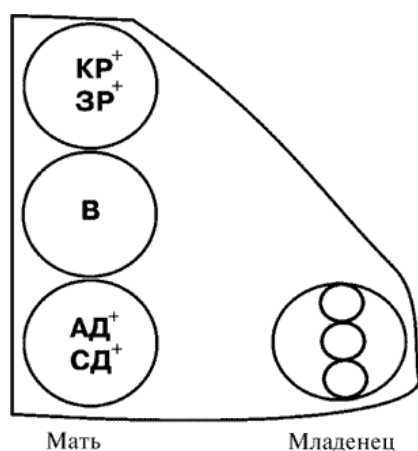


Рис. 1. Здоровый симбиоз матери с ребенком

При здоровом первичном симбиозе, взрослые родители способны обеспечивать безопасность своих детей, которые еще не достигли уровня развития, необходимого для защиты себя и удовлетворения своих потребностей. В процессе коммуникации с ребенком, детское эго-состояние матери активно участвует, как в случае выражения положительных эмоций, так и в других аспектах [2, 3].

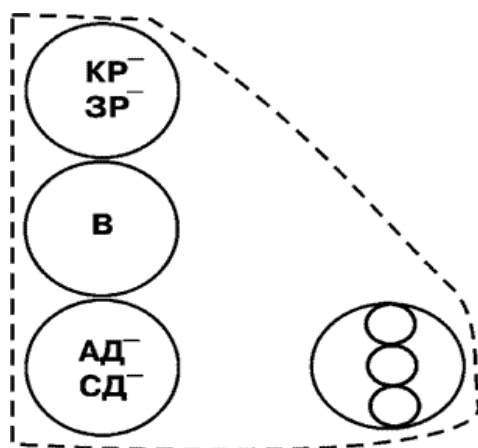


Рис. 2. Нездоровый симбиоз матери с ребенком

На рисунке 5 представлена модель патологии, в которой мать исключает свое собственное детское эго-состояние и вместо этого находит замену в своем ребенке, который становится для нее источником удовлетворения ее эго-потребностей. Такое поведение матери может нарушить процесс сепарации-индивидуации и привести к задержке нормального развития независимой, автономной личности ребенка. В целом, патология, описанная в данном исследовании, может быть результатом нарушенного взаимодействия матери и ребенка, вызванного личными психическими и физическими проблемами матери.

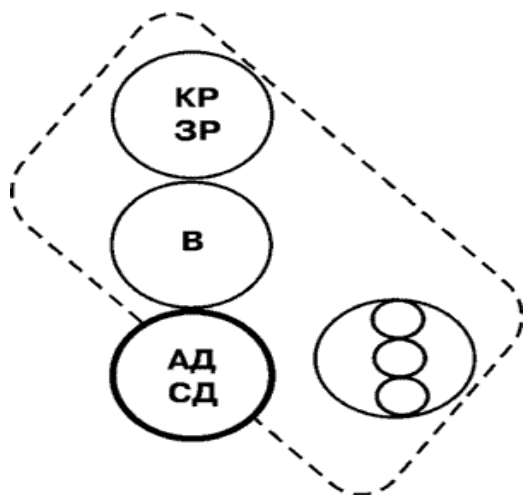


Рис.3. Исключение Детского эго–состояния матери из взаимодействий с ребенком

Нарушение симбиотической стадии развития ребенка может привести к усвоению и применению патологических паттернов в жизни. Неразрешенные аспекты нарушенных симбиотических отношений могут оставаться связанными с выживанием личности в индивидуальном сознании. Люди, чтобы удовлетворить потребности, связанные с симбиотическими остатками, ищут симбиотические отношения в последующей жизни и ведут себя аналогично первичным отношениям, искажая восприятие реальности в интересах своей сценарной картины мира [3].

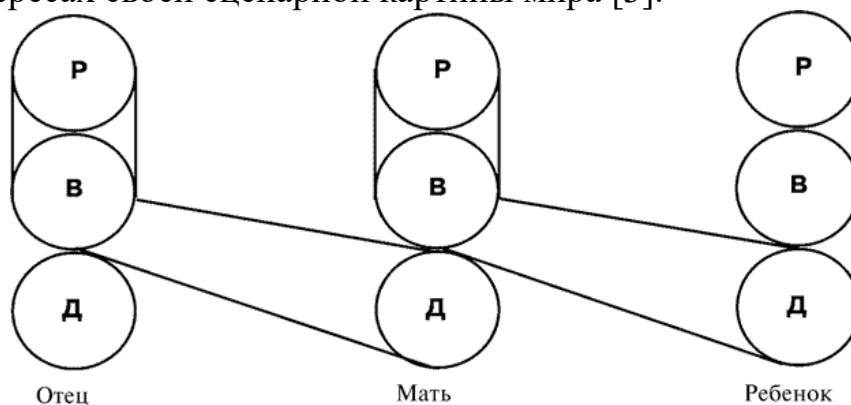


Рис. 4. Схема нездоровых симбиотических отношений внутри семьи.
Симбиоз первого порядка

Они забывают о том, что уже взрослые люди с другими возможностями и ресурсами. Некоторые паттерны мышления и восприятия могут угрожать развалом привычного мира, в котором человек уже освоился и приспособился. Цель и мотивация поддержания симбиотических отношений заключаются в удовлетворении потребностей, которые не были удовлетворены в детстве, а также в обеспечении физической и психологической безопасности. Процесс сохранения сценарной картины мира может осуществляться путем искажения внешних сигналов, используемых для поддержания устоявшихся сценарных взглядов на себя, других людей и окружающий мир.

Симбиотические отношения характеризуются высокой степенью взаимосвязи между сущностями. Модель второго порядка, также известная как модель "эго", может служить объяснением механизма, лежащего в основе таких отношений.

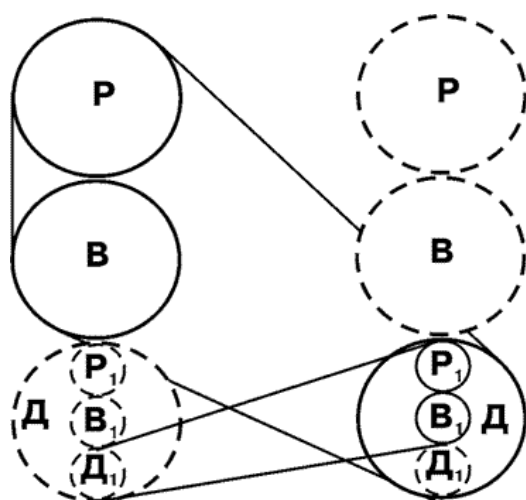


Рис. 5. Структурная модель нездорового симбиоза второго порядка между матерью и ребенком

На рисунке 5 показан пример симбиотической связи между матерью и ребенком, в которой материнский уход на социальном уровне сочетается с психологической заботой со стороны ребенка. Материнское эго состояние взрослого и родительского типа используется для обеспечения ухода за ребенком. Это первичный тип симбиоза, который проявляется ярко в поведении и заметен окружающим. Однако, такие отношения не обеспечивают поддержки и внимания к эго-детскому состоянию матери. В таком случае, отец может стать идеальным источником такой поддержки, формируя то, что называется "грудной триадой" по теории Дональда Винникотта. Если же такая поддержка от отца отсутствует, мать может обратиться к ребенку за помощью, приглашая его эго состояния заботиться о ее детском эго состоянии. В результате этого, эго состояние ребенка (взрослый в ребенке (В1) и родитель в ребенке (Р1)) оказывается задействовано в уходе за материнским детским эго состоянием (Д1), в то

время как собственное эго-детское состояние (Д1) остается без поддержки и заботы [4].

Симбиоз является нормальной стадией развития, однако патологические формы симбиоза, такие как симбиоз второго порядка, могут стать пожизненными шаблонами поведения. Симбиоз широко распространен в терапевтических процессах. Если терапевт занимает позицию спасателя или воспитателя, принимает на себя роль усыновителя клиента и приглашает его стать своим ребенком, то это может привести к пассивному поведению со стороны клиента и вхождению в симбиоз из Родительской позиции может привести к установлению патологических симбиотических отношений, которые могут стать пожизненными образцами поведения и препятствовать здоровому развитию личности. Вместо этого, в терапии должны использоваться контрактные отношения, которые позволяют устанавливать ясные границы и определенные цели для работы с клиентом. Терапевт должен занимать позицию фасилитатора, который помогает клиенту осознать и решить свои проблемы, не прибегая к симбиотическим отношениям [5].

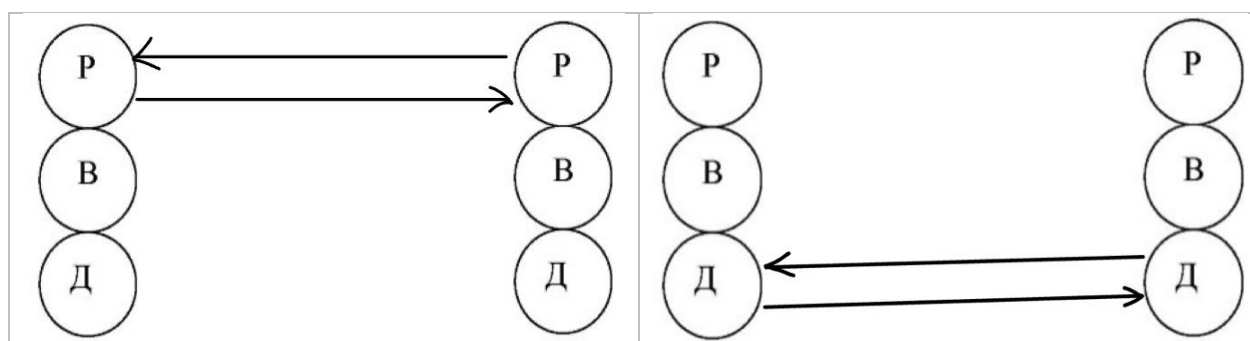


Рис. 6. Враждебный симбиоз по Родительскому и Детскому типу

Враждебный симбиоз в транзактном анализе означает взаимодействие между людьми из своего Родительского и Детского эго-состояния, которое характеризуется взаимной зависимостью и конфликтами. При этом, родительский тип проявляет желание контролировать поведение ребенка, выдвигая требования и ограничения, а ребенок в свою очередь отрицает родительскую власть и стремится выйти из-под ее контроля. В результате возникает конфликт, который может продолжаться на протяжении длительного времени и стать основой для дальнейшего формирования отношений между родителем и ребенком [4]. В рамках данного концепта рассматривается важность развития эмоциональной открытости, понимания и поддержки с той или иной стороны, а также необходимость ограничения конфликтных взаимодействий, которые могут привести к негативным последствиям для здоровья и развития личности.

Характеристики патологического симбиоза в отношениях включают в себя следующие черты:

- постоянное проявление заботы, связанной с ожиданием выгоды и создание зависимости;

- целью симбиотической системы является достижение равновесия и устойчивости, что ведет к нежеланию общаться и принимать решения самостоятельно;
- симбиотические отношения подразумевают отсутствие личного пространства и времени, а также подавление собственных чувств и мнений;
- в симбиозе отсутствуют границы, что вызывает фрустрацию при любом их проявлении;
- в отношениях человек должен понимать, что ему необходимо делать, чтобы сохранить единство с другим, иначе он рискует потерять свою причастность к системе и ощутить вину;
- используются манипуляции, что ведет к усилению контроля и заставляет человека действовать согласно желаниям другого;
- в симбиотических отношениях присутствует закон «кто не с нами, тот против нас», который приводит к укреплению чувства вражды; наличие чувства вины и долга за свою отдельность является нормой для симбиотических отношений;
- симбиотические отношения подразумевают ответственность за заботу о другом, но не за свою жизнь и выборы;
- в симбиозе отсутствуют границы и возможность защиты, что делает контакт с другим невозможным;
- наличие проблем с идентичностью и подавление сопротивления изменениям являются распространенными чертами патологического симбиоза в отношениях.

Патологический симбиоз и склонность личности к симбиотичности являются важными проблемами в психологии, которые требуют внимания и исследований.

Список использованных источников:

1. Ассаджолли Р. Психосинтез: теория и практика. М.: REFL-book, 1994. – 146 с.
2. Стюард Я., Джойнс В. Современный транзактный анализ. Второе издание дополненное и переработанное. СПб.: Метанойя 2017. – 257 с.
3. Schiff A., Schiff J. Passivity//TAJ. Vol. 1:1. January 1971. P. 71.
4. Schiff J. Reparenting schizophrenics//TAB. Vol. 8:31. July 1969. P. 47.
5. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия. С-Пб., Братство, 1992. – 224 с.

УДК 159.923 Р 16

ЭМОЦИОНАЛДЫ КҮЙЗЕЛІС ЖАҒДАЙЫНДА ПЕДАГОГТЕРГЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚОЛДАУ КӨРСЕТУ

Ғылыми жетекші: Нигметжанова Г. К. педагогика және психология
магистрі, аға оқытушы

6B01502-Биология ББ, 3 курс студенті,
Разуанова Дана Қайратқызы,
Астана халықаралық университеті,
Астана, Қазақстан.
danarazuanova@gmail.com

Ұстаздық - жүгі ауыр жол. Ақпараттық соғыстың заманы туғанда білімді қару қылған сауатты адамдардың ғана мерейі үстем болады. Қазіргі заман білім бәйгесі, ақылдылар аламан, оқығандар оза шауып, іздегендер алға шығатын заман. Ешқандай білім бағыт-бағдарсыз, нұсқаушысыз, ұстазсыз берілмейді.

Ұстаз тек өз саласын шебер меңгеріп қана қоймай, оны өзгелерге ұғындыра алуы, жас балаларға жаңа ақпаратты жеткізе алуы тиіс. Одан бөлек, бала психологиясын жақсы зерттеуі, білуі керек. Біліммен қатар балаға қолдау керек, әсіресе, жасөспірім шақта, өтпелі кезеңде олармен ашылып сөйлесіп, жан қиналысын, отбасылық жағдайын, ішіндегі сырымен бөлісе алуы керек. Мектеп қабырғасында балалар ұстаздарына, тіпті мектеп психологтарына сенбейді, артынша ата-аналарына барлығын жеткізеді деген күдікпен қарайды, оны түсінбейтіндей, оның мәселесіне күлетіндей көрінеді, сөйтіп отбасынан да, мектептен де қолдау көрмеген бала тұйықталып, өз мәселесімен өзі жеке қалады, оны бүкіл әлем түсінбейтіндей, теріс айналатындай көрінеді. Мен осы олқылықты түзеткім келеді, балалардың маған риясыз сенгенін, қиындығымен бөлісіп, бірге шешкенімізді қалаймын. Олардың ұстаздарға тек сабақты беске оқығаным керек деген түсініктерін бұзғым келеді, олар ұстазды тек сапалы білімді талап етуші ғана емес, рухани тұрғыдан қолдаушы екенін ұқтырғым келеді [1].

Қазіргі қоғамдағы ұстаздардың орны, деңгейі бәрімізге аян. Бұрынғы ұстаздардың биік дәрежесі, бұл күнде бірнеше сатыға төмендеген. Ата-ана да, бала да, билік те бар қысым мен жауапкершілікті ұстаздарға артады. Әуелі жыл сайын білім бағдарламасына сан қилы өзгеріс енгізеді, одан қалса, ешкімге қажетсіз құжаттармен балаларға арнайтын ұстаздың онсыз да аз, алтын уақытын зая кетіреді. Осы олқылықтардың орнын көтерілген жалақымен жаппақ болғанмен де, бәрібір ұстаздарды қағазбастылықтан арылтып, оқушыларымен қарым-қатынасын нығайтуға көбірек күш салуы керек деп есептеймін. Түбінде бәрібір, мемлекет үшін де, ұлт үшін де келер ұрпақтан, жас жеткіншектердің болашағынан маңызды дүние жоқ. Бірақ, осы ұстаздардың өздерінде шаршау, стресс, күйзеліс орын алады [2].

Қазіргі таңда эмоционалды күйзеліс, эмоционалды түрде қажу секілді түсініктер көптеп кездеседі, әрі зерттелу үстінде. Күйзеліс, қажу әр адамда әр түрлі қалыпта болады, біз психологиялық, психикалық шамадан тыс жұмыс жасағанда көрініс табады. Ұзақ уақыт бойы адам ресурстарынан басым болған жағдайда, нәтижесінде тепе-теңдік күйі бұзылып және ол сөзсіз қажып қалуға әкеледі. Көп сәттерде жұмыс та болсын, оқуда болсын бәрін бірден жасағың келеді, сол кездерде өзіміздің қауқарымыз келмейтін нәрсеге жүгіріп, оны тезірек қолға алып аяқтағымыз келіп тұрады, нәтиже мен

шындығына келгенде көңілімізден шықпаса, ол да адамды қажуға алып келеді.

Эмоционалды (кәсіби) күйіп қалу немесе қажу – бұл адамдармен жұмыс кезінде пайда болатын созылмалы стресске ұзақ мерзімді реакциямен көрінетін синдром. Бұл реакцияның үш негізгі белгісі бар:

- 1) Қатты шаршау;
- 2) Цинизм мен жұмыстан бөліну сезімі;

3) Тиімсіздік сезімі және кәсіби мамандардың азаюы жетістіктер. Бұл үш факторлы модельдің маңыздылығы - жеке стресстің тәжірибесін әлеуметтік контекстке нақты орналастырады және адамның өзін және басқаларды түсінуін қамтиды.

Эмоционалды күйіп қалу синдромын алғашқы зерттеу диагностикалық түрде болды және сапалы бағалау әдістеріне сүйенді. Алғашқы зерттеушілер әлеуметтік және клиникалық психологтар болғандықтан, олар осы салаларға сәйкес келетін түсініктерге барынша ұмтылды. Әлеуметтану тәсілінде тұлғааралық қатынастарды, атап айтқанда, адамның басқа адамдарды қабылдауы мен реакциясын қамтитын тұжырымдамаларды қолданды. Мұның бәрі сонымен қатар иеліктен шығаруды, адамгершіліктен арылуды, психологиялық қорғаудың негізі және атрибуцияны қамтиды. Сондай - ақ, мотивтер мен эмоциялар туралы түсініктерге енгізілді (әсіресе эмоционалды қозуды жеңу). Клиникалық тәсіл мотивация мен эмоциялармен де айналысқан, бірақ депрессия сияқты психопатология терминологиясының шеңберінде. Кейінгі зерттеулер жұмыс қатынастары мен мінез - құлқына көбірек назар аударатын индустриялық және ұйымдастырушылық психологиямен жүргізілді. Осы тұрғыдан алғанда, күйіп қалу синдромы жұмыс стресінің бір түрі ретінде түсіндірілді, бірақ басты назар сыналған стресстің физикалық сипаттамаларына және аз дәрежеде ұйымдастырушылық компонентке аударылды.

Қажу құбылысы - ол кез келген жұмысты орындау барысында адамдарға физикалық және жүйке-психикалық жүктемелер артылуымен тікелей байланысты. Олардың деңгейі әр қызмет түрінде әртүрлі болуы мүмкін. Егер адамға жұмысы, қызметі барысындағы жүктеме, міндеттемелер біркелкі әрі жеңіл болса, адам ағзасында реттелудің табиғи механизмдері ырықсыз түрде қосылады және организм адамның саналы қатысуынсыз осы жүктемелердің салдарын өзі жеңе алады, ал сол жүктеме ауыр және тұрақсыз болған жағдайда, жүктемелер елеулі және ұзақ уақыт әсер еткенде, ағзаны қалпына келтіруге көмектесетін әртүрлі әдістер мен тәсілдерді саналы пайдалану орын алады. Ал кәсіби іс-әрекет барысындағы кәсіби қажу кезінде осындай ауыр жүктемелер мен тұрақты, ұзақ уақыттық жүктемелердің салдарынан ағзаның ырықсыз күресу қабілеттілігі жоғалып, саналы түрде ағзаны қалпына келтіру әдістерін пайдалану деңгейі де төмендейді, ал мұндай жағдай ағзаның психофизиологиялық қажуына алып келеді [3].

Ғалымдардың көптеген зерттеулері мен еңбектерінде көрсетілгендей педагогтердің жұмысы үлкен жүйке-психикалық жүктемелермен тікелей байланысты. Бұл жерде еңбек жағдайларына байланысты физиологиялық факторлар, яғни гиподинамия, көру, есту және дауыс аппараттарына және т.

б. ағзаларға жүктемелер көп болады. Мұндай жұмыс кезінде күн сайын шаршау деңгейі жинақталуының әсерінен созылмалы шаршау пайда болады. Кернеуліктің ықтимал көріністері келесідей: қозу, жоғары тітіркену, мазасыздық, бұлшықет кернеуі, дененің әр түрлі бөліктерінде қысымдар, тыныс алудың жиілеуі, жүрек қағуы, шаршағыштық. Бұл құбылыстың басқа да жеке кәсіпке байланысты көріністері болуы мүмкін және шиеленістің белгілі бір деңгейіне жеткенде дене өзін қорғауға тырысады, мысалы: мұғалімнің оқушылармен өзара әрекеттесу уақытын азайту, кәсіби эффективтілігінің төмендеуі, кәсіби міндеттеріне немқұрайлы қатынас сияқты құбылыстармен көрініс табады [2].

Педагогикалық мамандығы бар адамдар тобы үлкен: балабақша тәрбиешісі, мектеп мұғалімі, педагог-психолог, әлеуметтік педагог, ұзартылған күн тобының тәрбиешісі, Қосымша білім беру педагогі, колледж, ЖОО, біліктілікті арттыру институтының педагогтары, өндірістік оқыту шебері және т. б. педагогикалық мамандықтардың барлық айырмашылықтарында олардың ортақ мақсаты бір.

Педагог мамандығы «адам-адам» тобына кіретін басқа кәсіптерден ерекшеленеді, ол бір мезгілде қайта құрушы кәсіптер класына және басқарушы кәсіптер класына жатады. Мұғалімнің қызметі жеке тұлғаның қалыптасуы мен өзгеруіне ғана емес, сонымен бірге оның интеллектуалды, эмоционалды, рухани және физикалық даму процесін басқаруға бағытталған. Осылайша, педагогикалық мамандық адамды зерттеуді және арнайы дайындықты қажет етеді. Сонымен қатар, бұл мамандық адамдардың денсаулығы мен өмірі үшін жоғары моральдық жауапкершілік жағдайында жүзеге асырылатындықтан, бұл мамандықтың иелері көбінесе «кәсіби сарқылу» синдромының пайда болуы мен дамуының жоғары қарқынына ие. Педагогика саласындағы мамандардың кәсіби сарқылуын қорытындылай келе, бұл жағдай мамандардың иелеріне теріс әсер етіп қана қоймай, олардың айналасындағы адамдарға, әсіресе отбасы мүшелеріне теріс әсер ететінін атап өткен жөн.

Жалпы педагогтің эмоционалдық қажуы мектептерде көбірек көрініс табады және ауқымды мәселелердің бірі болып келеді. Жасы отыз бес-қырықтан асқан педагогтардың басым көпшілігінде тәжірибе жинақталғасын, әрі олардың өз отбасы және де өсіп қалған балалары бар болғандықтан, оларға да бұрынғыдай қатты энергиясын, уақытын бөлмейтіндіктен, жұмыста құлдырау орын ала бастайды. Эмоционалдық қажу болғандықтан энтузиазм, ынта-жігері қалмай, көздегі ұшқын кетіп, оның орнын шаршаңқылық пен негатив басады. Сонымен қатар төмендегідей ерекшеліктер байқалады:

- Оқушылардың тәртібі мен сыныпты басқаруға аз көңіл бөлу;
- Студенттер, оқушылар мен өздері үшін төмен стандарттар;
- Тұрақты шаршау;
- Дұрыс жоспарлай алмау;
- Мектеп пен оқушыларға деген жағымсыз көзқарастың жоғарылауы ;
- Сөйлесетін әріптестердің болмауы;
- Жұмыстан жалығу;

- Физикалық немесе эмоционалды энергияның болмауы;
- Оқушылар мен олардың жағдайларын түсінбеу;
- Жұмысқа шығу туралы алаңдаушылық;
- Жұмыс жүктемесімен үнемі шамадан тыс жүктеме сезімі;
- Маңызды кәсіби дамудың болмауы.

Нәтижесінде көп жағдайда мықты, талантты деген педагогтер кәсібилігінен айырылып, өз еркімен жұмыстан шығып, мамандықтарын түбегейлі өзгертіп жатады, әрине уақыт өте келе балалармен ара-қатынасты сағынады.

Бұл орташа қарқындылықтағы ұзақ мерзімді кәсіби стресстен туындайтын ұзақ мерзімді эмоция болып келеді. Оны кәсіби стресстің әсерінен болатын жеке деформация тұрғысынан қарастыруға болады. Сенімсіздік, бәрінен шаршау, қателіктерден қорқу, жеткіліксіз мінсіз болу секілді сезімдер осы сәтте орын алады.

Ойға келсек, өзіне деген әділетсіздікті сезініп, кінәні айналадағылардан іздеу, қоғамдағы өз орнына көңілі толмау, кәсіби тұрғыдан міні барына налу секілді ойлар келеді.

Әрекеттері айналадағы адамдарға және өзіне қатысты сын, ортада өзін көрсетіп, байқалуға тырысуы немесе керісінше байқалмауға деген ұмтылыс, бәрін өте жақсы жасауға ұмтылу немесе мүлдем бір нәрсе жасауға тырыспау [1].

Эмоционалды қажудың ең маңызды факторы өзін-өзі бағалаудың төмендеуі деп атауға болады. Сондықтан мұндай адамдар үшін әлеуметтік салыстыру жағдайлары стресстік болып табылады. Сыртқы жағынан, бұл оның мәртебесіне қанағаттанбау, әлеуметтік жағынан өзінен табысты адамдарға деген қызғаныш және тітіркену түрінде көрінеді. Олардың жетістіктері кездейсоқ, сондай-ақ олармен салыстырудың мүмкін невозможстігі ретінде түсіндіріледі. Олардың жетістіктері кездейсоқ, сондай-ақ олармен салыстырудың мүмкін болатын теңсіздігі ретінде түсіндіріледі.

Өзін-өзі төмен бағалаудың көп бөлігі еңбекқорлықпен, табысқа жетудің жоғары мотивымен, перфекционизммен, әрқашан жақсы нәрсені жасауға деген ұмтылыспен байланысты. Еңбек нәтижелерінің кез-келген төмендеуі, тіпті объективті себептерге байланысты, өзін-өзі күтуден және оның депрессиялық тәжірибесінен бастап, кінәліні іздеуге және оған қатал агрессивті жауаптар жіберуге дейін жеткіліксіз реакцияны тудыруы мүмкін.

Тағы бір ерекшелік - интроверсияға бейімділік, ішкі әлеміне назар аудару. Сыртқы жағынан, бұл эмоционалды жабылу және байланыстарды қысқарту ретінде көрінеді. Рөлден шығу қажеттілігі бар кез-келген жағдай, мысалы, спорттық мерекеге қатысу немесе тренингке қатысу агрессияға дейін апарып, адам бойында үлкен алаңдаушылық тудырады.

Әдетте, бұл адамдар өздерінің өмірлік жоспарларын, мінез-құлық стереотиптерін әрең қалпына келтіреді, сондықтан олар эмоционалдық қажу мәселесін сирек жеңе алады. Оның дамуының келесі кезеңі белгілі бір психосоматикалық аурулардың пайда болуына апарады.

Алайда, ішкі алғышарттардың өзі эмоционалды қажу үшін жеткіліксіз. Бұған сыртқы факторлар қосылуы керек, олар: қоғамның ұйымдастырылуы мен әлеуметтік-мәдени жағдайына байланысты.

Эмоционалды қажуға мән бермеген жағдайда, болашақта физикалық және психикалық денсаулыққа қосымша зиян тигізуі мүмкін, тіпті күнделікті өмірде қарапайым талаптарды орындай алу екіталай. Мысалы, мұғалімдер күйзеліске ұшырап, шаршаған кезде, олар мақсатын, сезімін жоғалтып, жұмыстан кетуі мүмкін. Бұл жұмыстан кетуді олардың студенттері де, оқушылары да сезінуі мүмкін.

Жоғарыда айтылғандарға сүйене отырып, жұмыс пен үй өмірі арасындағы алшақтықтың болмауы мұғалімдерге үйде және жұмыстан тыс уақытта көбірек жұмыс істеуге мәжбүр болуы мүмкін, бұл жұмыс пен өмір арасындағы тепе-теңдіктің болмауына байланысты күйіп қалуға әкеледі. Ақыр соңында, мұғалімдер жұмыстан бос уақытты дұрыс пайдалану үшін мектепте жұмыстан кете алса жақсы [1].

Педагогтердің қажуына, күйіп қалуына келетін болсақ, мұғалімдер ретінде кәсіби дамудың болмауы мұғалімдердің әл-ауқаты мен үлгеріміне қалай кедергі келтіретіні туралы ойланамыз. Егер мұғалімдер өз уақыттары мен дағдылары орындалған жұмыс рөліне немесе жалпы мансаптық дамуға сәйкес келмейтінін сезсе, олардың күш-жігері айқын жетістіктерге әкелмейтіндіктен, оларда эмоционалды қажу орын алуы мүмкін.

Мектеп тарапынан аз қолдау, білім беру бұрышы егер көшбасшылар мен мұғалімдер арасындағы қарым-қатынас үзілсе, мұғалімдер мектептің қолдауы болмағандықтан жиі шаршайтындығы анық.

Білім беру мектебінің мәліметі бойынша, қосымша стресстің тағы бір себебі мұғалімдердің академиялық қажеттіліктерінен басқа оқушылардың эмоционалды қажеттіліктерін қанағаттандыру қажеттілігі болуы мүмкін. Бұл эмоционалды күйзеліске ұшырауы мүмкін және күйіп қалуға әкелуі мүмкін.

Мұғалімдер өздерінің әл-ауқатын жақсарту үшін қандай қадамдар жасай алады?

Мұғалімдердің неліктен күйіп қалғанына қарамастан, стресстің барлық түрлері мен өзін нашар сезінуі мұғалімдердің күнделікті өміріне тым нақты әсер етеді.

Осы тұрғыдан ең алдымен педагог өз-өзіне көңіл бөлуі қажет, әл-ауқатына қамқорлық жасауды үйренуі қажет. Бұл белгілі бір адамға байланысты әр түрлі болуы мүмкін, бірақ сайып келгенде, педагог ретінде мансапқа деген адалдықты жоғалтпауға және физикалық және психикалық бақытты сезінетін нәрселерді жасау арқылы менталды денсаулығына көңіл бөлгені жөн. Сонымен қатар “жоқ” сөзін айтып үйрену. Психологиялық қолдау қызметі “жоқ” деп айтудың күшін зерттеу мұғалімдердің денсаулығы, әл-ауқаты және тіпті ақыл-ойы үшін қажет екенін атап өтті.

«Жоқ» деп айту қарапайым әрекет, бізде басқа адамдармен қарым-қатынас жасаудың инстинктивті қажеттілігі бар-бұл біздің өмір сүруіміз үшін маңызды. Біз көбінесе бас тарту бұл байланыстарды бұзады деп қорқамыз.

Педагогтердің кәсіби қажуының алдын қызмет үш бағыт бойынша жүзеге асырылды: ақпараттандыру, эмоциялық қолдау, педагогикалық мамандықтың маңыздылығын арттыру.

Педагогтарды қажу себептері мен белгілері туралы хабардар ету. Педагогтар арасында жүргізілген сауалнама нәтижелері бойынша: сұралғандардың 72% - ы кәсіби қажу деген не екенін білмейді. Олар өздерінің көңіл-күйі мен мінез-құлқының бұзылғанын интуитивті сезінеді, алайда оны дұрыс бағалай алмайды, әсіресе өзіне көмектесе алмайды. Мұғалімдердің 49% - ы қажу синдромын жеңудің жеке нұсқаларын ұсынады, бірақ мұны жасауға көмектесетін қолжетімді әдебиет жоқ. Қажудың алдын алудың бірінші міндеті-мұғалімдер мен басшылардың кәсіби денсаулығы мен жұмысқа қабілеттілігін сақтауға қалай қол жетімді екендігі туралы хабардар болуын кеңейту болып табылады. Оның үстіне, бірінші кезеңдерде бұл қиын емес және тек адамның өзіне байланысты. Осы мақсатта «өзіңе өзін көмектес: педагогтың кәсіби күйінің алдын алу тәсілдері» материалдар пакеті құрастырылды, ол мұғалімдерге және жалпы білім беру мекемелеріне өте пайдалы болуы мүмкін. Қажуды эмоционалдық қолдау. Ол әдістемелік кабинеттің бастамасымен құрылған педагогтардың кәсіби клубында қарым-қатынас жасау арқылы жүзеге асырылады. Клуб өзінің символикасы мен әнұраны бар. Клуб отырысы тоқсан сайын 1-2 рет өтеді. Әр адам қарым - қатынас мерекесі, бір- бірімен кездесу-кеш немесе іскерлік кездесу болсын. Клуб аясында мұғалімдер күніне арналған дөңгелек үстелдер, психологиялық практикумдар, балдар өткізіледі. Отырыс дәстүрлі түрде «жыл мұғалімі» байқауының аудандық кезеңін ашады, ол мерекелік финалға, қорытынды шығаруға айналады. Клубта «жыл ашылуы» концерттік бағдарламасы, аудан мұғалімдеріне жаңа педагогтар мен оқушыларды ұсыну үнемі ұйымдастырылады. Мерекелердің қонақтары ауыл шаруашылық колледжінің педагогтары болады. Сонымен қатар мұғалімдер тек өз мамандығы өкілдерімен қарым- қатынаста шектелмеген. Олардың көбі «отбасы» жалпықалалық клубының белсенді мүшелері. Оның басты мақсаты-бос уақытты бірлесіп өткізу, салауатты өмір салты, қайырымдылық. Бірлескен кештер, балалармен сапарлар, қаланың спорттық өміріне қатысу, спорттық отбасылық мерекелер, Мұз сарайына, театрға, «музыка және уақыт» мұражайларына шығу, Отбасы күні - осының бәрі кәсіби проблемалардан ажыратуға, сергектік қуатын алуға, өмір сүруге және жұмыс істеуге деген ықыласқа мүмкіндік береді.

Педагогикалық мамандықтың маңыздылығын арттыратын іс жүйесін құру. Кейбір зерттеушілер педагогтардың қажуы үшін үлкен жауапкершілікті басшыларға жүктейді. Басшы қызметкер үшін іс аса маңызды болуы үшін жұмысты құрылымдап, жұмыс орындарын ұйымдастыруы қажет. Педагогтар еңбегінің маңыздылығын арттыру үшін тұрақты жұмыс істейтін проблемалық семинарлар, жеке кеңес беру жүйесі сияқты дәстүрлі нысандар пайдаланылады.

Мұғалімдердің пікірінше, психоэнергетикалық әлеуетті және мамандыққа деген қызығушылықты сақтауға: балаларға деген сүйіспеншілік; мұғалімдердің моральдық және материалдық мотивациясы; өзін-өзі

тәрбиелеу және біліктілікті арттыру курстары, семинарлары; шабыт пен өзін-өзі жетілдіру көздерін іздеу; кәсіби өсуге ұмтылу әсер етеді.

Стресс өмірімізде күнделікті орын алатын құбылыстардың бірі. Кейде жұмыстан шаршап, жақын адамыңмен ұрысып, емтихан алдында уайымдап стресске түсіп жатамыз. Яғни, стресс – қалыпты құбылыс. Бірақ стресстің кесірінен күйзеліске түсіп жататындар да болады. Сондықтан стресстің алдын алу – әр адамның міндеті деп білемін [1].

Әлемнің қозғалысына ілесу үшін міндетті түрде қай салада болсын мансаптық жолда кәсіби маман иесі болуымыз керек. Бұл тұрғыда, адамдар түрлі қызметте жүріп әртүрлі стресстік жағдайларға тап болуы мүмкін. Менің ойымша, қазіргі уақытта заманымызды дамытуда, жаңа әлемді құруда, кәсіби болу, мінсіз жұмыс атқару, сол жұмыстан нәтиже шығарып, оны дамыту бір сөзбен айтқанда – адам баласының өмір сүру жолында нәтижеге жетуі – адам мінезіне біз ойлағаннан да артық өз септігін тигізеді екен. Мәселен, мұғалімдік өмірде түрлі қызба мінезді оқушылар кездесуі мүмкін. Бәлкі мұғалімдер сондай оқушыларды дұрыс жолға саламын деп ашуға беріліп, стресс алуы мүмкін. Міне, осыдан адамның нерв талшықтары зиян шегіп, адамның ашуланшақ болуына, көңілшек, сабырсыз болуына алып келетін жағдай. Егер де, мұғалім ондай дүниелерге сабырлық танытып, өз көңіл – күйінің бұзылуына жол бермесе, бұл стресстің жеңіл өтуіне себеп болады.

Ғалымдардың пайымдауынша, адамдар күнделікті өмірде түрлі көңілді әуендер тыңдау арқылы стресстен оңай құтылады және оны жеңеді. Бұдан байқайтынымыз, музыканың – адам өміріндегі маңызын. Кейде өмірде махаббат, қайғылы әуендерді тыңдап жыларман болып отқан адамдарды кезіктіретіндігіміз анық. Бұлда бір музыканың әсерінен болған дүние деп қарастырамыз. Демек, адам баласы өзінің көңіл күйін жақсартатын түрлі әуендерді тыңдап стресске алып келетін проблемаларды оңай шеше алады. Неге десеніз, кей әуендер – адамға сенімділікті сыйласа, кей әуендер – қиялына ерік беріп, проблемаларды ұмыттыруға себеп болады. Енді бір әуендер адамның бойында болып жатқан түрлі мазасыздықтан арылуға көмек береді екен. Г.Селье: «Стресстен құтылу - өліп қалумен бірдей» деп айтқандай, адам баласының шыр етіп дүниеге келуінен бастап, кәрілік жетіп өлгенге дейінгі уақыты түрлі проблемаларға толы болады. Ал ол проблемаларды жеңу - стресске алып келетін жағдайлар [3]. Әр адамның өзіндік ешкімге ұқсамайтын өмірі болғандықтан, онда болып жатқан мәселелерді түсіну екінің бірінің қолынан келе бермейтін процесс. Сол себептен де, стресске түскен адамдарды мазақ етіп, сырттарынан күліп қарамай, керісінше қолдап көрсетіп, демеу беріп жүрейік.

Қорыта келе, мұғалімдер де адам, мұғалімдердің де эмоционалды күйзелістері, шаршау үрдістері мен қажу мәселелері болады. Оның алдын алу үшін жұмыстан бөлек спортпен айналысып, өз денсаулығыңа мән беру маңызды.

Пайдаланылған дереккөздер тізімі:

1. Ляшенко В.Г., Целютина Т.В. «Теоретические подходы к сущности профессионального выгорания педагогов ВУЗов» Научно-образовательный журнал для студентов и преподавателей «StudNet».Том 3., Выпуск №8, Москва. 2020, с – 51-66.

2. Шишорин Р.М. (Москва), Срывкова К.А. «Представление о синдроме эмоционального выгорания: современное исследование и его применение в психиатрии». Перевод: Шишорин Р.М. (Москва), Срывкова К.А. / World Psychiatry. – 2016. – с. 103-111. – [Электронный ресурс. – Режим доступа:http://www.wpanet.org/uploads/Publications/WPA_Journals/World_Psychiatry/Past_Issues/Russian/Russain_WP_A15-2.pdf (Maslach C., Michael P. Leiter.)].

3. Alicia Betz «Teacher Burnout: Warning Signs, Causes and Tips on How to Avoid».

УДК 159.923

ВЛИЯНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ НА УРОВЕНЬ СОЦИАЛЬНОЙ ФРУСТРАЦИИ

Научный руководитель – Бекова Ж.К., к.пс.н., доцент

Студент 3 курса, ОП 6В03103 – Психология

Ратушняк М.П

Международный университет Астана

Астана, Казахстан

milanaratusnak222@gmail.com

В течение своей жизни люди сталкиваются с многочисленными трудными жизненными ситуациями. В жизни людей возникают различные условия, которые способствуют развитию или регрессии личности, открывают или закрывают путь для ее нормального психического развития и функционирования. У каждого человека могут возникать ситуации, когда человек не может реагировать на внешние воздействия привычным образом, он должен в достаточной степени выйти из сложившейся сложной ситуации. Среди авторов, занимавшихся изучением трудных жизненных ситуаций, можно назвать Б. С. Братуся, Л. Ф. Бурлачука, Ф. Е. Василюка, Е. Е. Данилову, К. Муздыбаева, М. Тышкову и др. Изучению проблемы эмоциональных состояний посвящены многие современные исследования С. В. Ковалева, Д. Магнуссона, А. В. Филиппова и др. [1].

Умение преодолевать жизненные трудности, вырабатывать собственные стратегии поведения и отношения к различным проблемам, не теряет своего значения и по сей день. В современной психологии многие исследователи ищут ответы на вопрос о том, как, каким образом человек сталкивается с ситуациями, событиями в своей жизни, как он их разрешает. Ответы на этот вопрос теоретические и практические. Одной из особенностей этой проблемы является изучение поведения человека в

сложных ситуациях и влияния на него уровней тревожности. Работа многих психологов посвящена решению проблем и вопросов, связанных с изучением уровней тревожности.

В наиболее распространенной форме проблема тревожности может быть сформулирована для изучения психологических механизмов адаптации и влияния психических состояний на обучение, образование и личностное развитие.

Кроме того, тревога может быть связана с чувствами, которые угрожают авторитету, самооценке и самоуважению человека; с повышением уровня тревоги человек теряет возможность осознать свою личность, потому что повышенная тревожность мешает ему развиваться, расти по социальной лестнице, профессиональный и т.д. [2].

В своём экспериментальном исследовании, мы ставили цель - выявить уровень личностной тревожности испытуемых и проследить ее влияние на социальную фрустрацию, иными словами проследить взаимосвязь между тревожностью и удовлетворенностью человеком какими - либо достижениями жизни. Кроме того, в ходе анализа полученных результатов, мы попытались выяснить возможную зависимость уровня тревожности от удовлетворенности жизнью. Мы предположили, что чем выше уровень тревожности, тем более негативно он влияет на общее состояние, и наоборот, чем меньше уровень тревожности в силу умения управлять своим состоянием, тем выше результат удовлетворенности своим социальным положением, статусом. Иными словами, чем ближе общее состояние личности к оптимальному уровню тревожности, тем выше результат удовлетворенности, тем ниже уровень социальной фрустрации. Человек с низким уровнем тревожности и социальной фрустрации не только больше удовлетворен своей жизнью, но и более позитивен, оптимистичен.

Основными методами, используемыми для изучения психических состояний, являются: анкеты и личностные опросники, основанные на самооценке испытуемых.

В исследовании приняли участие 15 испытуемых, которые были опрошены методом анонимного анкетирования.

Применялась методика **«Шкала самооценки и оценки тревожности Ч. Спилбергера»**. Эта методика является развернутой субъективной характеристикой личности. Было предположено, что при средних показателях уровня тревожности, являющихся нормой для индивида, у некоторых из испытуемых, их обычная реакция будет восприниматься столь привычно, не проявляя себя, что опрашиваемые будут склонны определить ее как «отсутствие» всякой реакции [1].

В каждом пункте имеются 4 варианта ответа, из которых надо было выбрать один, характеризующий наиболее типичное состояние респондента. Анализ результатов выявил:



Рисунок 1. Уровень тревожности.

У 45 % опрошенных обнаружили низкие показатели уровня тревожности, умеренный уровень обнаружен у 30 % испытуемых и 25 % испытуемых продемонстрировали высокий уровень тревожности.

Уровень тревожности	Характеристика
низкий уровень тревожности	Человек, уверенный в себе, выносливый, спокойный, не склонен к нервозности. Основной показатель удовлетворенности жизнью.
умеренная тревожность	У человека часто появляется тревога и нервное напряжение по самым незначительным поводам.
высокий уровень тревожности	Характеризуется напряженностью и беспокойством, сильной возбудимостью. Человек с сильным беспокойством склонен воспринимать окружающий мир как потенциальную угрозу или опасность в гораздо большей степени, чем человек с низким уровнем беспокойства. Повышенная тревожность, несоразмерная вызвавшему ее явлению или ситуации, препятствует формированию нормального адаптивного поведения, вызывает чрезмерные функциональные изменения в физиологических системах организма.

Чем выше уровень тревоги у человека, тем труднее ему регулировать свои эмоции и поведение. Существует прямая связь между тревогой и саморегуляцией. Под влиянием внутреннего беспокойства, человек часто совершает необдуманные поступки, потому что все разумные мысли парализованы страхом и сомнениями. С такими людьми трудно связаться, они редко где-либо добиваются успеха. Люди с нормальным беспокойством легко контролируют ситуацию, свои эмоции и свое поведение.

Таким людям легко прожить жизнь. Они очень подвижны, общительны, целеустремленны [2].

Многие эксперты считают, что в целом тревога является субъективным проявлением болезни человека. Она может усиливаться в следующих случаях: а) психоневрологических и соматических заболеваниях; б) у людей, переживающих последствия психической травмы; в) у людей с ненормальным поведением. Однако необходимо заметить, что в этом ряду не указан, на мой взгляд, социальный фактор. Поскольку результаты моего исследования позволяют предположить, что причиной тревожности людей может быть неудовлетворенность своим социальным положением, статусом и т. д. Исследованию связи между двумя указанными переменными и посвящена данная работа [1].

Социальная фрустрированность - вид (форма) психического напряжения, обусловленного неудовлетворенностью достижениями и положением личности в социально заданных иерархиях. Социальная фрустрированность передает эмоциональное отношение человека к позициям, которые он сумел занять в обществе на данный момент своей жизни [3].

В исследовании применялась методика диагностики уровня **социальной фрустрированности Л. И. Вассермана (Модификация В. В. Бойко)**. Цель методики: определение степени неудовлетворенности социальными достижениями в основных аспектах жизни и деятельности. Исследуемый читает вопрос из предлагаемого списка опросника и дает один наиболее подходящий ему ответ [3].

Данный опросник фиксирует степень неудовлетворенности социальными достижениями в основных аспектах жизнедеятельности. Под социальной фрустрированностью автор понимает: вид психического напряжения, обусловленного неудовлетворенностью достижениями и положением личности в социально значимых иерархиях [3].

Выводы об уровне социальной фрустрированности делаются с учетом величины среднего балла по каждому пункту. Чем больше его величина, тем выше уровень социальной фрустрированности.

Применив методику диагностики уровня социальной фрустрированности Л. И. Вассермана, были получены следующие данные:



Рисунок 2. Диагностика уровня социальной фрустрации

У 45 % испытуемых пониженный уровень социальной фрустрированности, у 14 % неопределенный уровень, у 15 % повышенный и у 36 % очень низкий уровень фрустрированности.

Проведенный анализ ответов показал:

- очень низкий уровень фрустрированности - взаимоотношениями на работе, с коллегами по работе, с субъектами своей профессиональной деятельности, своим положением в обществе, отношениями с супругом, с ребенком, с родителями, обстановкой в обществе, отношениями с друзьями, ближайшими знакомыми.
- Пониженный уровень удовлетворенности - своим образованием, содержанием работы в целом, условиями профессиональной деятельности, жилищно-бытовыми условиями, сферой услуг и бытового обслуживания, возможностями выбора места работы, своим образом жизни в целом.
- Неопределенный уровень фрустрированности - проведением досуга, возможностями проводить отпуск.
- Умеренный уровень фрустрированности - материальным положением, сферой медицинского обслуживания.

Установлено, что неудовлетворенность потребности приводит индивида к фрустрации - психическому состоянию дезорганизации, вызываемому объективно непреодолимыми или субъективно так воспринимаемыми препятствиями на пути к достижению цели, удовлетворению потребностей. В ситуации фрустрации люди ведут себя по-разному. Многие мобилизуют свои внутренние ресурсы, энергично ищут себе новую работу, выбирают и осваивают себе новую профессию или открывают собственное дело. Но так реагируют не все. Иногда реакцией людей является игнорирование интересов других или агрессия, направленная как на других, так и на самого себя. Иногда фрустрация заканчивается тем, что человек становится безразличным ко всему, утрачивает интерес и активность [4].

Таким образом, большая часть испытуемых относится к группе с оптимальной фрустрированностью, имеющих психическое состояние напряжения, тревоги, отчаяния, возникающее при столкновении человека с непреодолимыми препятствиями на пути к достижению значимых целей, удовлетворения потребностей. Экспериментальным путем мы доказали поставленную гипотезу: «чем выше уровень тревожности, тем более негативно он влияет на общее состояние, и наоборот, чем меньше уровень тревожности в силу умения управлять своим состоянием, тем выше результат удовлетворенности своим социальным положением, статусом».

В заключении, необходимо отметить, что во всех группах наблюдалось отсутствие интересов и увлечений, свидетельствующее о фрустрации базовых потребностей. Если даже сфера увлечений была представлена в сознании испытуемых в настоящем, то она не ассоциировалась ни с одним из видов деятельности, которые приводили бы к ее удовлетворению. Чаще наблюдалась ситуация, когда увлечения и интересы, будучи связаны в сознании с какими-либо способами деятельности, были представлены не в сфере настоящего, а только в прошлом или будущем[5].

Список использованных источников:

1. http://elib.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/3708/Зими́на%20Л.Ю._ФЗОиДОТ_Бак_ППО_ПО.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Астапов В. Н. Функциональный подход к изучению состояния тревоги// Психологический журнал.1982.т.13. № 5.
2. <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-frustrirovannost-i-oschuschenie-odinochestva>
3. Бороздина Л. В., Залученова Е. А. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний. Вопросы психологии, 1993
4. Гримак Л. П. Резервы человеческой психики. Введение в психологию активности. - М.: Политиздат, 1989.

УДК 355.233

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНОГО БЛОКА РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Бокенчина М.К. д.пс.н., асс. Профессор, полковник,
Сагидолдин Б.Т. магистрант группы SGO-11, подполковник,
РГУ «Национальный университет обороны,
им. Первого Президента РК - Елбасы»,
Факультет СГО
Астана, Казахстан
salimjanchik@mail.ru

Изменение технологических процессов в мире и появление новых видов вероятных (возможных) угроз национальной безопасности требуют соответствующих навыков и профессиональных компетенций сотрудников правоохранительного блока. Это, соответственно, обуславливает необходимость на постоянной основе совершенствовать систему профессионального обучения и подготовки личного и руководящего состава. Разработка учебных программ по каждому виду и роду служебной и боевой деятельности должна быть направлена на повышение качества интеллектуального, боевого потенциала, а также эффективного его использования.

Кроме того, на сегодняшний день наблюдается тенденция к росту потребности в непрерывном обучении. Если ранее, знаний, полученных в рамках образования, хватало на десятки лет без дополнительного повышения квалификации, то сегодня актуальность навыков сохраняется только в течение нескольких лет. Гибкость и способность быстро адаптироваться к новым требованиям являются ключевыми навыками, которые необходимы для успешной службы на современном этапе.

Таким образом, актуальным является вопрос развития непрерывного образования для повышения квалификации действующих сотрудников правоохранительного блока РК.

Сегодня основополагающими ориентирами в сфере образования задаются нормативными и правовыми документами ООН, ЮНЕСКО и ряда других авторитетных организаций и объединений. Согласно им, одним из стержневых принципов является образование в течение всей жизни. Оно понимается как любая учебная деятельность на протяжении всей жизни, начиная с дошкольного возраста и заканчивая постпенсионным, а также включает в себя формальное, неформальное, информальное обучение [1].

Постановлением Правительства Республики Казахстан от 08 июля 2021 года №471 утверждена Концепция обучения в течение всей жизни (непрерывное образование), в рамках которой планируется модернизация и совершенствование всей действующей системы образования в Республике Казахстан. В основу модернизации легло такое понятие, как «непрерывное образование» (образование через всю жизнь), которое рассматривается как компонент социальной инфраструктуры общества и является одним из приоритетных направлений индустриально-инновационного и социально-экономического развития страны [2].

Термин «непрерывное образование» (lifelong learning) впервые использовался в материалах 1968 года и определяется как «...не ограниченное ни во времени относительно сроков обучения, ни в пространстве относительно методов обучения; оно объединяет всю деятельность и ресурсы в области образования и направлено на достижение гармоничного развития потенциальных способностей личности и процесса преобразования в обществе». В центре внимания идеи непрерывного образования находятся сам человек, его личность, желания и способности, разностороннему развитию которых уделяется основное внимание [3].

С непрерывным образованием тесно связывается потребность обновления и дополнения знаний, развития способностей, так и получение новой специальности или профессии. Таким образом, в основу совершенствования непрерывного профессионального образования концептуально заложены положения по развитию непрерывного процесса образования, обеспечивающего сукцессию его ступеней, и профессиональную ориентацию обучающихся.

В настоящий период времени развитие общества характеризуется значительными изменениями в экономической, политической, социальной и духовной сферах жизни, которые повлекли за собой существенное обострение глобальных проблем и угроз. В указанных условиях противодействие угрозам национальной безопасности требует концептуально новых и частных подходов к организации профессиональной подготовки сотрудников правоохранительного блока РК.

На сегодняшний день возникает острая необходимость совершенствования системы подготовки как для молодых кадров, вновь зачисленных сотрудников, так и системы подготовки повышения профессиональной квалификации уже действующих сотрудников.

С непрерывным образованием связывается как необходимость обновления и дополнения знаний, развития способностей, так и получение новой специальности или профессии. Среди ожидаемых результатов от развития непрерывного образования в правоохранительной системе РК - переход от традиционных программ обучения к подготовке обучающихся к будущему, мотивации постоянного совершенствования навыков и компетенций в течение всей службы.

Непрерывность процесса образования означает последовательный переход от одного уровня образования к другому.

Формальное образование осуществляется в рамках цикла «школа – колледж - ВУЗ» (бакалавриат – магистратура - докторантура).

Неформальное образование включает организованные виды обучения, которые не являются частью программ формального образования. В частности, программы повышения квалификации, профессиональной переподготовки, профессионального обучения, курсы, лекции, семинары и тренинги, проводимые, в том числе и онлайн. Неформальное образование осуществляется как возможность формирования индивидуальной траектории обучения сотрудников.

Информальное образование - это обучение, которое осуществляется сотрудником самостоятельно, при этом не выдается документ, отражающий результат обучения.

В этой связи, в правоохранительных органах целесообразно организовать и запустить различные образовательные порталы для информального обучения. Указанные ресурсы будут созданы для повышения уровня образованности и профессионализма, стимулирования карьерного развития и продвижения принципа обучения в течение всей службы.

Для развития неформального образования в рамках обучения в течение всей службы в правоохранительных органах важным является формирование полноценной системы сертификации.

Исследования показывают, что если человек после получения формального образования перестает обучаться, то идет утрата приобретенных навыков, в то время как приобретение новых усложняется.

Необходимо отметить, что содержание неформального образования подвергается существенной предварительной или последующей проверке качества со стороны подразделения, занимающегося организацией профессиональной подготовки сотрудников в правоохранительных органах. Так как качество программ обучения является одним из факторов, влияющих на уровень подготовленности, а также формировании мотивации участия сотрудников в программах обучения.

Другим, также актуальным, вопросом является доступность непрерывного образования. Согласно данным опросов сотрудники считают, что повышенная занятость на службе, а также семейные обязанности являются основными препятствиями для участия в неформальном и информальном обучении. Эти препятствия в целом схожи с теми, которые наблюдаются в среднем по другим силовым ведомствам.

Согласно мировым исследованиям уровень образования и участие в формальном или неформальном обучении - важные факторы, влияющие на развитие навыков. Все навыки формируются во время обучения в организациях образования на различных уровнях (среднее образование, техническое и профессиональное образование, высшее и послевузовское образование). Однако их поддержание и дальнейшее развитие напрямую связаны с дальнейшим неформальным и информальным обучением. Поэтому степень вовлеченности сотрудников в непрерывное образование является одним из индикаторов их интеллектуального и профессионального уровня и, следовательно, всего правоохранительного блока в целом.

Эффективность реализации принципов непрерывного образования в любой организации во многом зависит от уровня доверия руководителей к знаниям, навыкам и компетенциям, полученным через неформальное образование. Таким образом, если говорить об организации обучения в правоохранительных органах, то, каждый руководитель структурного подразделения напрямую заинтересован в том, чтобы каждый сотрудник на постоянной основе повышал свои профессиональные навыки.

Проведенный анализ показал, что чаще всего, имеющийся статистический учет участия сотрудников в неформальном образовании являлся неполным и несистемным, что в результате усложняет процесс определения динамики развития неформального образования сотрудников. Соответственно, возникает необходимость введения системы статистического учета и мониторинга обучения сотрудников. Так, на сегодняшний день, в правоохранительных органах целесообразно внедрение соответствующей информационной платформы, в которой одной из подсистемы будут отображаться все данные сотрудника, в частности, все его

образование, курсы повышения квалификации. Указанное применяется на примере уже существующего мирового зарубежного опыта.

Мировой опыт показывает, например, во Франции запущена система счетов личной ученической активности для сотрудника, который начинает свою профессиональную деятельность.

В Дании функционирует электронный справочный портал, который содержит информацию обо всех образовательных программах. С помощью портала можно самостоятельно подобрать образовательную программу, оптимальным образом обеспечивающую потребности.

В Республике Корея имеется хорошо структурированная и открытая для всех банковская система академических кредитов. Она позволяет человеку учиться в любое время и в любом месте, а также с любой скоростью, поскольку зачет идет по академическим кредитам.

Многообразие форм образования, различные инструменты поддержки и гибкие образовательные траектории, доступные в странах с высоким уровнем производительности труда, позволяют осуществлять обновление навыков на постоянной основе.

В Австралии имеется национальная рамка квалификаций, которая охватывает все квалификации профессионального и высшего образования. Создан институт оценщиков, которые определяют, чему научился человек во время предыдущего обучения, трудовой деятельности и в результате своей деятельности в течение всей жизни. Методы оценки включают собеседование, наблюдение за выполнением работы в реальной или имитационной трудовой среде. При вынесении решения учитываются документы, предоставляемые третьими лицами, подтверждающие результаты обучения в рамках конкретной квалификации, а также портфолио. Если демонстрируемые результаты не соответствуют требованиям полной квалификации, человеку предлагается индивидуальная программа обучения.

Таким образом, опыт зарубежных стран показывает, что для полноценного внедрения непрерывного образования необходимо разработать модель реализации непрерывного обучения, в том числе механизмы признания результатов, как неформального образования, так и навыков, и компетенций предыдущего уровня образования, а также порядок подтверждения соответствия и присвоения квалификации.

Совершенствование профессиональной подготовки является важнейшим направлением повышения качества обучения сотрудников правоохранительного блока. В этой связи, система непрерывного образования, обеспечит максимальный охват сотрудников правоохранительных органов формальным и неформальным образованием. Одними из ключевых инструментов системы станут механизмы признания результатов неформального образования для валидации результатов обучения, полученных в течение всей службы. Кроме этого, необходимо ввести накопительную систему (банк) «ученической активности» сотрудников для признания и подтверждения достижений обучения.

Основными принципами развития непрерывного образования будут являться:

- составление «индивидуальной траектории обучения» сотрудников;
- получение навыков и компетенций через непрерывное образование;
- согласованность и дополняемость всех форм получения формального и неформального образования в соответствии с потребностями правоохранительного блока;
- мобильность подготовки - возможность смены профиля, специальности по другим направлениям деятельности;
- взаимодействие с различными институтами - организациями образования, силовыми ведомствами, предприятиями оборонно-промышленного и отдельными высококлассными специалистами по обеспечению системы непрерывного образования.

При этом боевые компетенции будут являться обязательным элементом всех профессиональных стандартов.

Список использованных источников:

1. Зинченко Г.П. Предпосылки становления теории непрерывного образования. Советская педагогика – 1991. – № 1;
2. Постановление Правительства РК от 08 июля 2021 года №471 Об утверждении Концепции обучения в течении всей жизни (непрерывное образование) <https://adilet.zan.kz/rus/dos/P2100000471>;
3. Абдыкаримов Б.А. Некоторые вопросы модернизации профессионального образования в Казахстане / Вестн. КарГУ. Сер. Педагогика. – 2005. – № 3 (39).

ӘОЖ 159.9

СТУДЕНТТЕРДІҢ ОҚУ ҮЛГЕРІМІ МЕН ӨЗІН-ӨЗІ БАҒАЛАУ АРАСЫНДАҒЫ БАЙЛАНЫС

Сапарова Г.Т.ә.ғ. магистрі,
Астана халықаралық университеті
Астана, Қазақстан
gulnur0319@mail.ru

Жоғары оқу орнындағы оқу кезеңі және білім алушының осы процесте туындайтын қиындықтарды қалай шешетіні оның алдағы өмірі үшін өте маңызды. А. Маслоу оқытуды өмір бойы жалғасатын және білім беру орталықтарымен шектелмейтін процесс ретінде қарастырады.

Жеке тұлға өзін қалай қабылдайды, мақсат қою, оларға жету, қиындықтарды жеңу көбінесе университеттегі оқу кезеңімен анықталады.

Сәтсіздіктің негізінде бірнеше байланысты себептер болуы мүмкін. Психологтар (Менчинская, Степанов) сәтсіздіктің негізгі себептерін, біріншіден, танымдық қызметтің әртүрлі кемшіліктері деп санайды; екіншіден, оқушылардың мотивациялық саласын дамытудағы кемшіліктер [1].

Өзін-өзі бағалау, яғни адамның мінез-құлқын реттеуші бола отырып, адамның өзін, оның мүмкіндіктерін, қасиеттерін және басқа адамдар арасындағы орнын бағалау оның қызметінің тиімділігіне әсер етеді. Потенциалды өзін-өзі бағалау көбінесе талап деңгейі деп аталады. Талаптардың деңгейі қызметтегі сәттіліктің немесе сәтсіздіктің субъективті тәжірибесінің әсерінен қалыптасады.

Психологиялық категория ретінде өзін-өзі бағалау өте маңызды және ол жеке тұлғаның қалыптасуында басты рөлдердің бірін ойнайды. Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. Г. Спиркин сияқты ұлы Кеңес психологтары мен ғалымдары бұл құбылысты көп зерттеді [2].

«Өзін-өзі бағалау» ұғымын түсіну оңай болғанымен, нақты, құрылымдалған анықтама қажет. Сонымен, өзін-өзі бағалау дегеніміз не?

Психологиялық әдебиеттерді талдау бізге келесі тұжырымдарды жасауға мүмкіндік берді. Өзін-өзі бағалаудың көптеген әртүрлі анықтамалары, өйткені әр автор өзіне тән ерекшеліктерге сүйене отырып, өзін-өзі бағалауды түсіндіреді. Отандық және шетелдік психологтердің зерттеулердің арқасында, өзін-өзі бағалауды құрылымдық деп сипаттауға болады. Ақыр соңында, өзін-өзі бағалау – өзіндік «Мен» концепциясына негізделген.

Демек, сөздің кең мағынасында өзін-өзі бағалау адамның өзі туралы білімі мен бағалауын қамтитын өзін-өзі тану компоненті, олардың қабілеттері, адамгершілік қасиеттері, іс-әрекеттері. Тар мағынада, өзін-өзі бағалау талап деңгейі мен мүмкін болатын деңгейдің қатынасын білдіреді немесе нақты жетістіктерді бағалаудан тұрады [3]. Өзін-өзі бағалау арқылы нағыз және идеалды «Мен» арасындағы сәйкестікті анықтауға мүмкіндік береді. Олардың арасындағы айырмашылық «Мен» критерийлері өзін-өзі бағалау деңгейін көрсетіп қана қоймайды, сонымен қатар адамның мінез-құлқын басқарады. Тұлғаның нағыз мені мен идеалда мені арасында айырмашылықтың жоғары болуы адамның өзін-өзі бағалау деңгейі төмен болуын ықтимал етеді.

Студенттердің өз университеттері, оқыту сапасы, көңіл-күйлері, болашағына деген үміттері туралы пікірлерін зерттеу ежелден келе жатқан дәстүрге ие.

Бұрын жүргізілген зерттеулердің негізгі мазмұны студенттердің өмірлік жоспарлары, олардың білім беру құндылығы, білім беру процесінің сапасын бағалау, оның қамтамасыз етілуі және т. б. мәселелерін қамтыды.

Теориялық тұрғыдан алғанда, студенттер жоғары оқу орындарының, факультеттердің, кафедралардың басшылығын қызықтыратын мәселелер бойынша сарапшылар болып табылатындығын анықтау маңызды. Студенттердің белгілі бір жоғары білім беру мәселелері бойынша пікірлерін талдаған бірқатар зерттеулерді талдай отырып, біз студенттердің пікірлерін сараптамалық бағалау ретінде түсіндіру белгілі бір ғылыми қызығушылық тудырғанымен, бірақ істің мәнін нақтыламайтын (бұл сауалнамаларға қойылатын талап) студенттердің пікірлері жеткілікті шектеулі мәселелер

шеңбері бойынша жүргізілуі керек деген қорытындыға келдік сарапшылар) [4].

Осы орайда Астана халықаралық университетінің 2-курс студенттері арасынан оқу үлгерімі жоғары (яғни бағалары 90-100 ұпайды құрайтын А тобы) 30 студент және оқу үлгерімі ортадан төмен (бағалары 65-75 ұпайды құрайтын Б тобы) 20 студент іріктеп алынды.

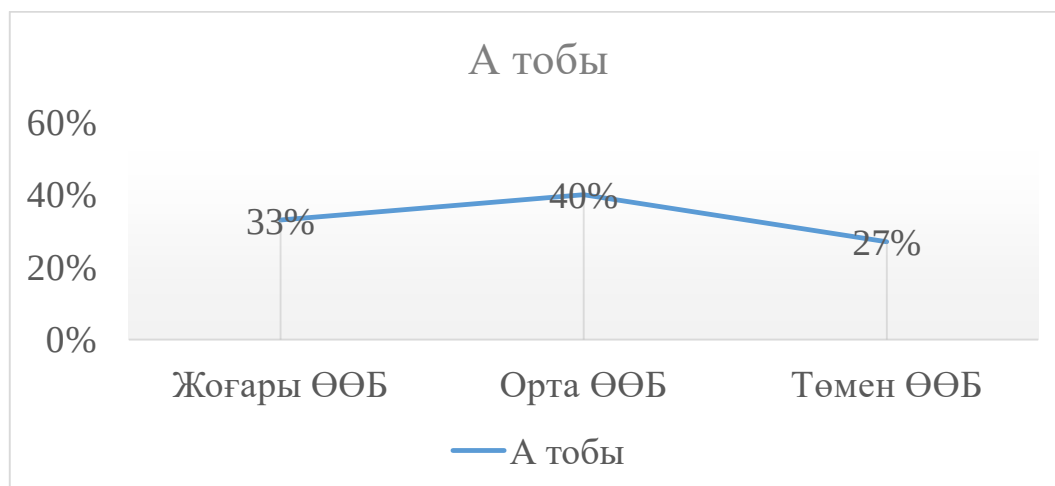
Іріктеу топтары А және Б топтарына бөлінді. Респонденттерге А. М. ПрихожинмодификациялағанДембо-Рубинштейннің өзін-өзі бағалау диагностикасы жүргізілді [5]. Әдістеменің нәтижелерін төмендегі кестеден көре аласыздар (1-кесте).

Кесте 1. Дембо-Рубинштейннің өзін-өзі бағалау диагностикасы бойынша А және Б топтарының нәтижелері.

Өзін-өзі бағалау деңгейлері	А тобы (30 қатысушы)	Б тобы (30 қатысушы)
Жоғары өзін-өзі бағалау	10	4
Адекватты өзін-өзі бағалау	12	9
Төмен өзін-өзі бағалау	8	17

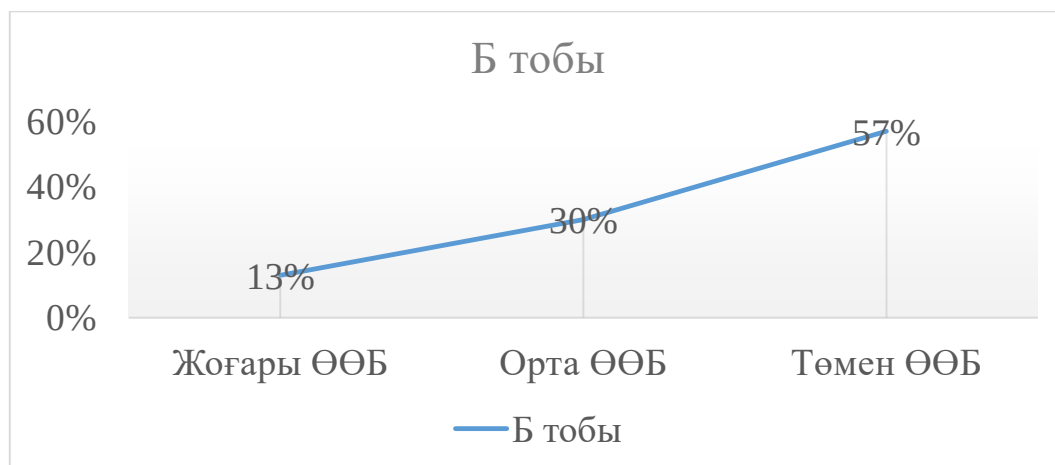
Әдістемеден көріп тұрғанымыздай оқу үлгерімі жоғары студенттер арасында өзін-өзі жоғары және адекватты бағалайтындар саны оқу үлгерімі ортадан төмен студенттер тобына қарағанда көбірек.

А тобында 45-тен 74-ке дейінгі ұпай жинап шынайы (барабар) өзін-өзі бағалауды көрсеткен қатысушылар саны 40%-ға тең, 75-тен 100-ге дейін және одан жоғары ұпай жинап өзін-өзі бағалаудың жоғарылауын көрсеткен қатысушылар саны 33%-ға тең болса, ұпай саны 45-тен төмен болып, өзін-өзі бағалаудың төмендігін көрсеткен респонденттер саны 27%-ға тең (1-сурет).



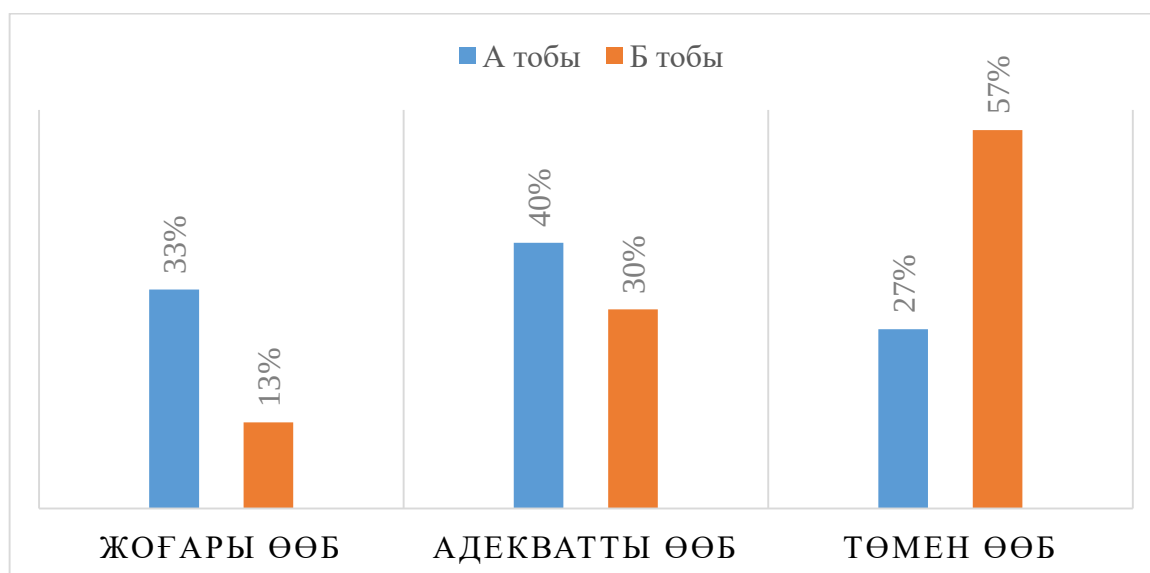
Сурет 1. Дембо-Рубинштейннің өзін-өзі бағалау диагностикасы бойынша А тобының нәтижелері

Б тобында 45-тен 74-ке дейінгі ұпай жинап шынайы (барабар) өзін-өзі бағалауды көрсеткен қатысушылар саны 30%-ға тең, 75-тен 100-ге дейін және одан жоғары ұпай жинап өзін-өзі бағалаудың жоғарылауын көрсеткен қатысушылар саны 13%-ға тең болса, ұпай саны 45-тен төмен болып, өзін-өзі бағалаудың төмендігін көрсеткен респонденттер саны 57%-ға тең (2-сурет).



Сурет 1. Дембо-Рубинштейннің өзін-өзі бағалау диагностикасы бойынша Б тобының нәтижелері

Екі топтың нәтижелерін салыстыратын болсақ, А тобында өзін-өзі бағалауды көрсеткен қатысушылар саны 27%-ға көп, өзін-өзі бағалаудың жоғарылауын көрсеткен қатысушылар саны 10%-ға көп болса, өзін-өзі бағалаудың төмендігін көрсеткен респонденттер саны 30%-ға аз екенін көреміз (3-сурет).



Сурет 1. Дембо-Рубинштейннің өзін-өзі бағалау диагностикасы бойынша А және Б тобының нәтижелерінің салыстырмалы көрсеткіштері

Сонымен, ЖОО білім алушы студенттердің өзін-өзі бағалауы мен оқу үлгерімі арасында байланыс бар екенін анықтай алдық. Оқу үлгерімі студенттердің өзін-өзі бағалауына тікелей байланысты. Өзін-өзі бағалау неғұрлым төмен болса, университеттегі оқу үлгерімі де соғұрлым төмен болу ықтималдылығы жоғарылайды. Студент өз білімін көрсетуден қорқады, түсінбеуден қорқады. Ал өзін-өзі жоғары және адекватты студенттер оқуда үлкен жетістіктерге жетеді. Кез-келген іс-әрекеттің, оның ішінде оқу іс-әрекетінің жетістігі жеке тұлғаның белсенділігі және оның оңтайлы психикалық жағдайы арқылы қамтамасыз етіледі.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Хайлова, Н. Ю. Влияние самооценки студентов на успешность обучения в вузе / Н. Ю. Хайлова, А. В. Сергиенко, П. И. Романенко, Д. А. Резникова. - Текст : непосредственный // Молодой ученый. - 2019. - № 32 (270). - С. 128-131.
2. Казнова Г.В. Взаимосвязь общественно полезной деятельности и общения подростков // Вопросы психологии. - 2003.
3. Липкина А.И. Самооценка школьника / А.И. Липкина. - М.: Просвещение, 2006.
4. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности: учеб. пособие / А.К. Дусавицкий. - М.: Дом педагогики, 2006.
5. Михайлова Е.И. Социально-психологическая типология ответственности старших подростков и юношей / Е.И. Михайлова // Мир психологии. -2006.

УДК 159.9

ВИРДЖИНИЯ САТИРДІҢ ОТБАСЫЛЫҚ ТЕРАПИЯСЫ

Ғылыми жетекші: Сапарова Г. Т. э.ғ.магистрі
Станкулова Аружан
6B03103-Психология ББ, 3 курс студенті,
Астана халықаралық университеті,
Астана, Қазақстан
stankulovaa@mail.ru

Вирджиния Сатир 1916 жылы АҚШ-та дүниеге келген. Өзінің тәуелсіз қызметінің алғашқы сәттерінен бастап, мектеп мұғалімі болып жұмыс істей отырып, ол әрқайсымыздың әлеміміз отбасынан басталатынын түсінді. 50 - жылдардың аяғында В. Сатир психотерапиядағы түбегейлі жаңа бағытты дамытумен кеңінен танымал болды. 1964 жылы «Отбасы психологиясы» және «Отбасы психотерапиясы» отбасылық терапия мәселелері бойынша іргелі еңбек шығады. Ол өмірінің соңғы күндеріне дейін осы таңғажайып құбылыстардың тереңдігін де, нәзіктігін де бұзбай, отбасылық өмірде және

отбасылық психотерапияда болып жатқан жақын және құпия нәрсені көпшілікке ұсынудың ерекше шеберлігін көрсете алды.

Вирджиния Сатир мәселелі отбасында дүниеге келген. Әкесі маскүнем, ал анасы христиан дінінің фанаты болған, бұл сіз ойлағандай тұрақты қақтығыстарға әкелмеуі мүмкін емес еді. Көптеген адамдар Вирджиния Сатирдің бала кезі солардың арқасында өте ауыр болды деп болжайды. 6 жасында ол соқыр ішектің қабынуымен ауырып, әкесі ресми медицинаны жоққа шығарған діни фанат ананың барлық сенімдеріне қарамастан, оны ауруханаға апарғандықтан ғана аман қалады.

Бір қызығы, ол шығарылғаннан кейін бірден ортаңғы құлақтың қабынуымен ауырды. Екі жылға жуық уақыт бойы ол саңырау болды, бұл оның вербалды емес қарым-қатынасқа кейінгі назарын аударды. Әрине, оның жағдайын ескере отырып, ол барлық жарақат алған балалар сияқты психологияға соққы беруді шешті және психоанализді зерттеуден және оны отбасылық терапияда, атап айтқанда шизофрения терапиясында қолдануға тырысудан бастады, бұл теориялар Григорий Бейтсонның «Байланыс теориясының» барлық келесі негізіне айналды [1].

Вирджинияның отбасын түсінуі нақты бір жағдайды өзгертті. 1951 жылдың көктемінде ол шизофрениямен ауыратын жиырма сегіз жастағы клиентпен жұмыс істеді. Шамамен алты айдан кейін ол жақсарғанын сезді, бірақ көп ұзамай Вирджинияға клиентінің анасы қоңырау шалып, қызының өзінен алыстап кетуіне орай оны сотқа шақырамын деп қорқытады. Телефонмен сөйлесу кезінде Сатир ананың екі хабарламаны жеткізетінін байқады: сөзбен қорқытады және сонымен бірге өзінің интонациясы деңгейінде көмек сұрайды.

Сатир бұрын-соңды саналы деңгейде хабардың вербалды және вербалды емес мазмұны арасындағы мұндай алшақтықты байқамағанын түсінді. Қауіп-қатерге жауап берудің орнына, ол өздігінен анасын терапияға шақырды, оған да көмектесуге бел буды [2]. Вирджиния Сатир анасының қатысуымен клиент, онымен алғаш танысқан күн сияқты біртүрлі әрекет еткенін байқайды. Алғашқы кездесулер кезінде Сатир клиенттер әңгіме барысында ауызша сөзбен бірге эмоционалды хабарлама жіберетінін байқады. Кейінірек ол қызы мен анасы арасында бейсаналық вербалды емес сигналдар жүйесі жұмыс істеп тұрғандай әсер қалдырды: бастың сәл қисаюы, дауыс тоағының өзгеруі, иығын көтеру және т.б. серіктестерде ұқсас реакциялар тудырғандай болды. Қызы мен анасымен тағы алты ай жұмыс істегеннен кейін Вирджиния Сатир әкесін терапияға шақыру идеясын ұсынды. Бұл ерекше болды, өйткені ер адамдар сол кезде отбасының эмоционалды өмірінің элементі деп саналмады, бірақ оның күткеніне қарамастан, науқастың әкесі кездесулерге қатысуға дайын екенін білдірді. Алты ай бұрын ананың пайда болуы мен әкесінің қатысуы терапия барысындағы күрт өзгерістерге әкелді. Вирджиния Сатир алғаш рет үшінші тұлғаның ерлі-зайыптыларға әсерін зерттей алды. Бұл үштіктің өзгертін коалициялары, әкесі – анасы – қызы ерекше көзге түсті.

Бірақ Сатир бұл отбасының ішкі өзара әрекеттесу механизмін оның соңғы мүшесі — ағасы пайда болған кезде ғана түсінді. Барлығы жиналған

кезде, ата-ананың ұлын құдай дәрежесіне көтергені анық болды, ал қызы шеттетілген балаға айналды [2, 105].

Сонымен, Сатир келісілмеген отбасылық жүйелер ішкі тепе-теңдікті мәжбүрлі рөлдер, тыйымдар мен қатаң ережелер, сөзсіз заңдар және шындыққа жанаспайтын үміттер арқылы сақтайтынына көз жеткізді. Осылайша оның теориясы пайда болды.

Вирджиния Сатир отбасына кез-келген ашық жүйелердің барлық ерекшеліктеріне бағынатын біртұтас жүйе ретінде қарады. Негізгі постулат отбасылық жүйе тепе-теңдікке ұмтылады, оны сақтау үшін кейде рөлдер, тыйым салу жүйесі немесе қарым-қатынас ерекшеліктерінде көрінетін шындыққа жанаспайтын үміттер қолданылады.

Вирджиния Сатир біз қазір қарастыратын отбасын сипаттау үшін бірнеше негізгі ұғымдарды қолданады. Отбасылық жүйенің параметрлері. Жүйелік отбасылық психотерапияның кез-келген саласы сияқты, мұнда отбасы туралы ұғымдар бірқатар маңызды сипаттамалар арқылы сипатталатын жүйе ретінде қолданылады.

Отбасының энергиясы – бұл отбасының өміршеңдігі тұрғылықты жерінің экологиясы мен тамақтану сапасына, отбасы мүшелерінің қол жетімді эмоциялары мен өмірлік көзқарастарының көлеміне байланысты компоненттер. Энергетиканың психологиялық компоненті «эмоционалды ошақ» - деп аталды.

«Эмоционалды ошақ» отбасы өмірінің белгілі бір кезеңдерінде құлдырауы мүмкін, ал басқаларында толық болуы мүмкін. Эмоционалды резервуардың жоғалуы отбасындағы балалардың мінез-құлқынан айқын көрінеді, олар осы кезеңдерде тәуелді және дәрменсіз болады, ал басқаларында олар белсенді, ізденімпаз, тәуелсіз болады [3].

Отбасы құрылымы – бұл отбасы мүшелері және олардың өзара байланысы. Бұл жағдайда, әдетте, отбасы құрылымы тек нақты отбасы мүшелерін ғана емес, сонымен бірге отбасы мүшелерінің қарым-қатынасында маңызды рөл атқаратын басқа (тірі және қайтыс болған) адамдарды да білдіреді. Мысалы, егер күйеуі анасына өте тәуелді болса, онда ол номиналды түрде осы отбасының мүшесі болмаса, ерлі-зайыптылардың қарым-қатынасына айтарлықтай әсер етуі мүмкін. Тағы бір мысал, ерлі-зайыптылардың бірі бірінші серіктеспен эмоционалды байланыста болатын қайта некеге тұру жағдайы болуы мүмкін, содан кейін екінші серіктес үнемі салыстыру жағдайында болады және сол салыстырудан ұтылуы мүмкін.

Отбасы құрылымына байланыс бағыттары да кіреді; одақтар, коалициялар мен оппозициялар және оқшауланған отбасы мүшелері. Сонымен қатар, отбасы құрылымы көбінесе рөлдермен, ережелермен және үміттермен анықталады.

Ережелер – отбасы мүшелерінің мінез-құлқын өзара келісілген және болжамды ететін кейбір нормалар. Ережелер ашық (айтылған) және жасырын болуы мүмкін. Ашық ережелердің мысалдары: «жексенбіде біз бірге тамақтанамыз», «әкесі демалғанда, оны ешкім мазаламайды», «балалар қалта шығындарына белгілі бір соманы алады» және т. б. Алайда, жасырын ережелер отбасының жұмысына үлкен әсер етеді. Олар әдетте талқылауға

тыйым салу, белгілі бір тақырыптар және белгілі бір сезімдерді білдіру түрінде болады. Көбінесе тыйым салынған тақырыптарға «әкесінің басқа некеден балалары бар», «отбасында психикалық науқас бар», «бала физикалық мүгедектікпен дүниеге келді», «ағасы түрмеде жазасын өтеп жатыр», «ата-аналар бірге ұйықтамайды» және тағы басқалар сияқты әлеуметтік айыптаулармен байланысты тақырыптар жатады. Мұндай тыйымдар екі негізгі себеппен зиян келтіреді. Біріншіден, олар кез-келген әдепкі сияқты үлкен энергия шығындарын талап етеді. Екіншіден, бұл тақырыптар отбасындағы балалардың «жеке басының соқыр нүктелеріне» айналады. Күнделікті байқалған тәжірибеге қарамастан, баланың мұндай проблемаларға ересектерден үйренген көзқарасы жоқ, сәйкесінше, мінез-құлықты жеңу дағдылары қалыптаспайды.

Күту. Ережелермен қатар күту де маңызды. Көбінесе бұл ерлі-зайыптылардың бір-біріне немесе балаларына қатысты үміттері, олар басқаларды сол күйінде қабылдай алмауынан туындайды [4]. Мәселен, ерлі-зайыптылардың бірі екіншісін күте алады: ол үшін ата-ана болады; оны қамтамасыз етеді; өзі сияқты болса деп армандайды. Балаға қатысты мұндай үміттер болуы мүмкін: ол маған өмір бойы риза болады және менің қамқорлығым үшін алғыс айтады; ол ата-ананың орындалмаған армандарын орындайды; ол ерлі-зайыптылардың жанжалдарын тоқтатады. Мұндай үміттер шындықпен аз байланысты екені түсінікті, бірақ олардың орындалмауы адамды серіктестерде, балаларда және некенің өзінде көңілсіздікке әкеледі.

Жүктелген рөлдер. Ережелер мен үміттер рөлдерді де қалыптастыра алады. Мәселен, күйеуі әйелінен тек үй шаруасындағы әйелді көре алады, анасы ұлынан әкесіне қарсы одақтасын жасай алады, ал балаларға ата-ананың рөлі, тіпті ерлі-зайыптылардың рөлі жатады.

Отбасы шекаралары. Отбасындағы жақындық пен өзара әрекеттесу еркіндігі шекара тұжырымдамасы арқылы сипатталады. Отбасының сыртқы және ішкі шекаралары, яғни отбасы мүшелерінің бір-бірімен және сыртқы әлеммен өзара әрекеттесу тәсілдері ерекшеленеді. Сонымен қатар, әртүрлі отбасы мүшелерінің шекаралар туралы әртүрлі идеялары болуы мүмкін екенін түсіну маңызды. Мысалы, баласы бар әйелді жақтаған ер адам тек осы әйелді оның отбасының бір бөлігі деп санауы мүмкін, ал әйелі үшеуін де отбасына қосады. Бұл жағдайда шекаралар қатты және жұмсақ болуы мүмкін.

Қатаң шекара, сыртынан да, ішінен де өту қиын. Бұл дегеніміз, мұндай отбасы мүшелері ешкімді қабылдамайды, сонымен қатар басқа отбасыларға, клубтарға бармайды, мұражайларда, театрларда, көрмелерде болмайды, яғни олар басқа әлеуметтік топтардың мүшелері емес.

Жабық сыртқы шекара—бұл отбасылық проблеманың белгісі. Ашық (өткізгіш) отбасылық шекара — бұл отбасының сау жұмысының белгісі.

Сонымен қатар, жабық сыртқы шекаралары бар отбасыларда ішкі шекаралар жиі бұлыңғыр болады. Мұндай отбасыларда балалар әдетте тәуелді, ересектер олардың өміріне көбірек араласады. Мұнда барлығы отбасылық нормалар мен құндылықтарды ұстанады.

Қатаң ішкі шекаралар, керісінше, отбасылық қатынастар қатаң ережелермен реттелетінін және отбасы мүшелері бір-біріне онша сенбейтінін және басқалардың істеріне кірмейтінін білдіреді.

Қарым-қатынас стильдері. Вирджиния Сатир негізінен проблемалар отбасында тиісті қарым-қатынас жасай алмауынан туындайтынын байқады. Осы жерден ол коммуникативті кедергілер туралы айтады. Коммуникативті кедергілер—бұл басқа адамды тыңдау және есту қабілетсіздігінен туындайтын кедергілер. Мұндай кедергілер сұхбаттасушыға қатысты белгілі бір бағалаулар, көзқарастар, сенімдер, ішкі тәжірибелермен айналысу және байланыс кезінде өзін басқасына толықтай арнай алмау болуы мүмкін. Бірте-бірте коммуникативті кедергілер белгілі бір қарым-қатынас стиліне енеді.

Сатир, отбасындағы қарым-қатынастың ең типтік бес стилін ажыратады. Олардың төртеуі өнімсіз және біреуі жетілген бейімделген адамдарға тән. Өнімсіз қарым-қатынас стильдері адамның мағыналы байланыстардан бас тарту қаупімен күресу әрекеті немесе қарапайым тілмен айтқанда, психиканың қорғаныс механизмі ретінде қалыптасады.

Енжар стиль (жәбірленуші)—бұл өзін қабылдамайтын адам. Ол дауласпайды, өз көзқарасын қорғамайды, өзін дәлелдемейді. Керісінше—келіседі, көнеді, сәйкес келуге тырысады.

Айыптаушы стиль (диктатор) — басқаны үйретуге, сынауға және басқаруға деген ұмтылыспен көрінеді, мұндай адамның мазасыздығы басылуы мүмкін біреу болған жағдайда ғана төмендейді. Енжар және айыптаушы стильдер бірін-бірі толықтырады.

Есептелген стиль (компьютер) — бұл стильді ұнататын адам, әдетте, өзін өте дұрыс, парасатты ұстайды және ешқандай сезімді білдірмейді, тыныш, тіпті суық сезінеді. Алайда, бұл басқаның жеке басын елемей және тек фактілер мен сандарға назар аудару ұстанымы.

Алыстағы стильді (жеткіліксіз) салыстырмалы нәрсенің — олардың сезімдерінің, сұхбаттасушысының, жалпы жағдайдың жауапкершілігі мен сенімділігінен аулақ болатын адамдар таңдайды. Бұл шашыраңқы қарым-қатынас тәсілі, адам тақырыптан тақырыпқа басқа адамдардың жолдарын естімей немесе жауап бермей секіреді.

Жетілген, адаптивті стиль өзін-өзі бағалауға және басқасын қабылдауға негізделген ашық, тікелей қарым-қатынасты қамтиды.

Вирджиния Сатирдің өзгеру моделі. Сатир жүйесінің құрамдас бөліктерінің бірі — өзгерістердің бес сатылы моделі және топтың өзгеру мен өсу кезеңдерін қарастырады [5].

1-кезең: Статус. Топ өзінің қалыпты күйінде. Үнемі қарым-қатынасты сақтай отырып, топ мүшелері бір-біріне қатысты және ұқсастық сезінеді. Топ мүшелері не күту керектігін, қалай әрекет ету керектігін және әртүрлі жағдайларда қалай әрекет ету керектігін біледі. Бұл кезеңде адамдарды ақпарат іздеуге ынталандыру және олардың мәселелеріне тікелей назар аудару қажет.

2-кезең: Қарсылық. Отбасы оның өміріне әсер ететін жаңа факторларға тап болады, оларға жауап беру керек. Мұндай факторлар, мысалы, балалардың жыныстық жетілу жасына жетуі немесе жұбайының

опасыздығын анықтау болуы мүмкін. Бұл кезеңде адамдарға теріске шығару, болдырмау немесе айыптау реакцияларын ашуға, түсінуге және жеңуге көмектесу керек.

3-кезең: Хаос Отбасы белгісіздікке тап болады. Қарым-қатынас бұзылады: ескі үміттер енді шындыққа сәйкес келмейді; жағдайларға бұрынғы реакциялар енді тиімді болмайды. Тиесілілік пен сәйкестікті жоғалту алаңдаушылық пен осалдықты тудырады. Мұнда клиенттерге өз сезімдеріне назар аударуға, қорқыныш туралы білуге және қолдау алуға мүмкіндік беретін қауіпсіз атмосфераны құруға көмектесу керек.

4-кезең: Интеграция. Топ мүшелері жаңа идеяларды тауып, оларға пайда әкелетінін түсінеді. Отбасы қандай да бір эйфорияны сезінеді. Сәйкестік пен тиесілік сезімін алуға мүмкіндік беретін жаңа қатынастар пайда болады. Мұнда қиындықтарды жеңудің жаңа әдістерін табуға көмек қажет.

5-кезең: Жаңа статус. Егер өзгерістер ақылға қонымды түрде жасалып, содан кейін толығымен қабылданса, онда топ пен оның айналасы жақсы тіл табыса бастайды және команданың өнімділігі бұрынғы статусқа қарағанда жоғары деңгейге жетеді.

Отбасылық терапия әдістері. Отбасылық терапия әдістері отбасына ашық сөйлеуге және неке қажеттіліктерін қанағаттандыруға көмектесуге бағытталған. Вирджиния Сатирдің отбасылық терапиясы туралы айтатын болсақ, ол НЛБ-ң көптеген кейінгі әдістерін дүниеге әкелді, олар, әрине, түпнұсқадан түбегейлі ерекшеленеді, бірақ біз оларға аздап тоқталамыз. Алайда, біз диагностикалық техникадан бастаймыз—отбасы картасы [6].

Отбасы картасы. Отбасын диагностикалау үшін Вирджиния отбасылық карталар деп аталатын сурет салды. Онда сатира үш ұрпақты қамтитын «отбасылық өмір хронологиясын» құрады. Бұл хронология келесі ақпаратты қамтыды:

- отбасы мүшелерінің туған және қайтыс болған күндері, сондай-ақ өлі туылу, түсік түсіру немесе түсік түсіру жағдайлары болды ма;
- ата-аналардың, ата-әжелердің балалық шағы өткен әлеуметтік-саяси ахуал;
- отбасы өміріне әсер еткен барлық оқиғалар: некеге тұру, ажырасу, көшу;
- отбасы мүшелерінің бір-біріне тәуелділік дәрежесі;
- қандас туыс емес, отбасына әсер еткен адамдардың есімдері мен қысқаша сипаттамасы.

Вирджиния Сатир отбасы картасын жасай отырып, алдымен жайбарақат жағдай жасау үшін алдымен негізгі күндерге қатысты бейтарап сұрақтар қойған. Бірте-бірте ол жеке сипаттағы сұрақтарға көшіп, отбасының әрбір мүшесі, оның жеке ерекшеліктері мен мінез-құлық стилі туралы егжей-тегжейлі сұрады, кейде тіпті отбасылық құпияларды ашты. Мұндай карта отбасылық қатынастардың сценарийін және белгілі бір отбасы мүшелерінің мінез-құлқының себептерін, сондай-ақ олардың үміттері мен сенімдерін анықтауға көмектесті.

Калибрлеу және күшейту. Сатир өз жұмысында вербалды емес ақпаратты бақылауды, сондай-ақ гештальтта жасалғанға ұқсас қимылдар мен қимылдарды күшейту және көшіру әдістерін белсенді қолданды. Сонымен бірге ол дауыстың үнін және оның қамқоршысы қолданған сөздерді, айналып келген күтпеген ауысуларды атап өтті. Дене тіліне мұқият қарап, терапевт әр қимылдың маңыздылығын талдау үшін ақпарат жинады. Ол үшін көз бен бет әлпетіне, тыныс алу жиілігі мен тереңдігіне, позаға қатысты өзгерістер ерекше маңызды болды. Ол сондай-ақ адамның басқа адамдарға қатысты қашықтығын бағалады. Терапевт маңызды вербалды емес көріністерді асыра сілтеді, сондықтан оларға назар аудармауға болмайды.

Процесті бақылау. Сатир сонымен қатар Минухин туралы алдыңғы бейнеде айтқан бақылау техникасын қолданды. Сонымен, ол транзакциялардың реттілігіне назар аударды. Мысалы, ол «сіз қазір дауласа бастағанда, қызыңыздың еңсесі түскенін» байқаған болуы мүмкін.

Қайта құру. Сатир рефрейминг техникасын да қолданды, яғни ол отбасы мүшелерінің жағымсыз мәлімдемелері мен реакцияларын оң сұранысқа айналдыруға тырысты. Мысалы, егер ер адам: «оның жұмыс кезінде маған үнемі көтеріліп тұрғаны мені ашуландырады» десе, Сатир: «мен сенің жеке өміріңе және жеке кеңістігіңе уақыт бөлгім келетінін дұрыс түсіндім бе?» егер әйелі шағымдана: «менің күйеуім үйде ештеңе жасамайды, бәрі маған жүктеледі», Сатир: «сіз жай ғана көмек алғыңыз келетінін дұрыс түсінеміз бе?».

Нақтылау. Ол спецификацияны қолданды, содан кейін ол НЛБ-да метамодельге айналды. Техниканың мәні тек нақты деңгейде шешуге болатын дерексіз тіркестер мен сұраныстарды нақтылау болып табылады. Мысалы, егер қайта құрудан кейін әйелі: «ол мені енді жақсы көрмейді» десе, Сатир: «ал егер ол сені сүйсе, оны қалай түсінер едіңіз? Ол не істеуі керек және сүйіспеншілігін қалай көрсету керек?» мұндай сұрақ күйеуі әйелінің қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін орындауы керек нақты әрекеттер тізбегін қалыптастыруға мүмкіндік береді [6].

Тыйымдарды жеңілдету. Отбасылық терапияның нақты әдістерінің ішінде тыйымдарды жеңілдету әдісі қолданылды. Оның орындалуында ол көптеген вариацияларға ие болуы мүмкін, бірақ мәні бірдей болып қалады – отбасылық ережелерге күмән келтіру. Мысалы, отбасында өз сезімдері туралы сөйлеспеу ережесіне қарсылық танытады.

Когнитивті терапия шеңберінде ережелерге жиі қарсы тұруға болады. Мысалы, егер ерлі-зайыптылар: «отбасында басты біреу болуы керек» десе, Сатир: «отбасы шынымен де иерархиялық түрде ұйымдастырылған ба және көшбасшы рөлін кезекпен алуға бола ма?» - деген тақырыпта сөйлесе алады.

Жүктелген рөлдерді түзету. Сатир сонымен қатар мәжбүрлі рөлдермен жұмыс істеді. Кейде бұл «мен әрқашан әкеме қамқорлық жасауым керек» немесе «менсіз ата-аналар үнемі ұрысып қалады» сияқты рөлге байланысты сенімдерді түзету түрінде де болды. Бірақ терапевт жағдайларды жаңа тәсілдермен модельдей алады және әдейі жасай алады. Мысалы, егер отбасындағы бала күнә сезімін сезінсе, Сатир ата-аналарға баланың

жанжалына араласпай-ақ олардың арасындағы айырмашылықты анықтауға көмектесті.

Жарақатпен жұмыс. Сатир терапиясында ол отбасы мүшесінің қазіргі реакциялары оның өткеніне байланысты болуы мүмкін екенін анықтаған кезде жарақатпен жұмыс істеу элементтері болды. Мысалы, күйеуі әйелімен жыныстық қатынастың болмауына байланысты ашуланады. Сатир күйеуінің анасы өте ерте қайтыс болғанын және бала кезінде ол оны жай ғана тастап кетті деп шешкенін біледі, енді ол әйелі де оны тастап кетеді деп қорқады. Осындай талдауға сүйене отырып, Сатир күйеуінің мұндай сенімін өзгерту керек деген қорытындыға келді, ол үшін бұрын сипатталған әдістерді қолдануға болады.

Жаттығу. Сатир сессияда алған дағдыларының мінез-құлық жаттығуларын белсенді қолданды. Сонымен, клиент терапевтке сезімдерін ашқаннан кейін, Сатир оған сезімдерін жақын жерде отырған отбасы мүшесіне тікелей білдіруді ұсынды. Кейде мінез-құлық жаттығулары алдымен адамға қиялдағы әрекетті орындауға шақырылған кезде қолданылды.

Жаңа мінез-құлық стильдерін үйрету. Сатир өз сессияларында отбасы мүшелерінің қарым-қатынас стилін өзгертуге бағытталған мінез-құлық жаттығуларын жиі қолданды. Мысалы, егер отбасы мүшелерінің бірі енжар стилін қолданса, онда оған, керісінше, қатаң нәрсе талап ету ұсынылды. Клиентке өз сезімдерін тікелей айту ұсынылды, ал иррационалдыға алаңдамай, отбасындағы өзара әрекеттесу стилін байқап, содан кейін көргендері туралы айту ұсынылды [5, 104].

Метафоралық жаттығулар. Көбінесе Сатир адамдарға отбасылық жүйенің жұмысын түсінуге көмектесетін жаттығулар ойлап тапты. Мысалы, Сатир отбасы мүшелерін бір-біріне арқанмен байлап тастады, содан кейін оларға жүйенің өзін-өзі тартып жатқанын физикалық сезіну үшін кішкене сахна ойнауға шақырылды. Тағы бір әдіс – «тірі мүсіндер» техникасы. Сатир адамдар тобын олардың әрқайсысы отбасында қандай позицияда болғанына сәйкес орналастырды. Содан кейін ол мүсіндердің бірі ретінде басынан өткерген оқиғалары туралы әрқайсысынан егжей-тегжейлі сұрады. Осыдан кейін ол барлығын «жаңа жақсы мүсіндер жасауға» шақырды.

Сәйкес қарым-қатынасты модельдеу. Мұнда Сатир өзі модель ретінде әрекет етті, ол сәйкес мінез-құлықтың үлгісін беруге тырысты, ол үшін ол шыншыл, бәріне мұқият, шыншыл және клиенттермен қарым-қатынаста ашық болуы керек деді.

Қорытындылай келе, Вирджиния Сатир – отбасылық терапия мен НЛБ бағыттарының негізін қалаушылардың бірі, дегенмен соңғысы Сатирдің ісіне жақын болуы екіталай. Қарым-қатынастың әртүрлі деңгейлеріндегі қақтығыстың шизофренияның пайда болуына әсері туралы алғашқы болжам дұрыс болмаса да, бұл идея қарапайым адамдар мен отбасыларды емдеуде әлі де өз нәтижесін тапты, ал тәжірибе мен өзін-өзі дамытуға бағытталған тәжірибелік әдістер немесе әдістер бүгінгі күнге дейін жүйелік отбасылық терапияның маңызды бөлігі болып табылады.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Сатир В., Как строить себя и свою семью. — М.: Педагогика-Пресс, 1992.
2. Сатир В., Бендлер Р., Гриндер Д., Семейная терапия и НЛП. — М.: Институт общегуманитарных исследований, 2000.
3. Сатир В., Психотерапия семьи. — М.: Речь, 2001.
4. Сатир В., Вы и ваша семья. — М.: Апрель-Пресс, Институт общегуманитарных исследований, 2007.
5. Сатир В., Семейная терапия. Практическое руководство. — М.: Институт общегуманитарных исследований, 2009.

УДК 159.9

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОЛОДЁЖИ ПОКОЛЕНИЯ Z

Научный руководитель: Жуматова Н. Ж. PhD докторант, магистр психологии,
студент 2 курса, ОП 6В03101 - Международные отношения,
Султанов Нурдаулет Баукенович
Международный Университет Астана,
Астана, Казахстан.
nurshat1991@mail.ru

Чтобы понять особенности поколений, важно в первую очередь определить, что существенно отличает одно поколение от прочих. Для молодёжи поколения Z самым важным изменением в мире, которое так сильно отличает их от своих родителей — это то, что они выросли в принципиально новой, информационной эпохе. Из этого ключевого изменения проистекают все особенности поколения Z, больше всего это заметно на территории Постсоветского пространства, так как предыдущие поколение «X» и «Y» у нас застали развитие информационно-коммуникационных технологий позже и в ещё меньшей степени, чем на западе. Вследствие этого для многих людей старшего поколения, главным проводником в мир интернета и технологий стали именно их дети. Это уже значительно отличает зумеров (одна из вариаций названия поколения Z), от миллениалов и прочих, так как, по сути, произошла смена ролей во многих аспектах жизни, именно дети стали учить своих родителей определённым навыкам, а не наоборот.

Это меняет как взрослых в глазах молодёжи, потому что они уже не предстают умудрёнными опытом авторитетами, которые знают всё о мире вокруг, так и детей в глазах их родителей, ведь их дети больше не являются теми которых нужно всему обучать и от всего оберегать, а иногда наоборот оказываются намного умнее своих родителей и что важно, взрослые должны это признавать.

Непринятие родителями превосходства своих детей над ними, особенно в тех аспектах, где молодёжь действительно лучше разбирается, излишняя опека, и постоянное отношение как к неполноценному члену общества вызывает у современных подростков и детей бурное отторжение.

В авторитарных семьях, пытающихся выстроить строгую иерархию между её членами это приводит к охлаждению отношений детей с их родителями и как следствие эмоциональную замкнутость, когда ребёнок все эмоции держит в себе или ищет способы их выплеснуть где-то вне дома. Вместо этого в благополучных семьях складываются партнёрские, равноправные и доверительные отношения между родителями и детьми, где каждый делится своими мнениями и опытом, при этом, не отвергая достижений другого.

В таких случаях дети считают своих родителей кем-то вроде друзей с которыми они могут поделиться своими переживаниями, мыслями и эмоциями. Именно стиль родительского воспитания является важнейшим механизмом в социализации ребенка, будущей ментальной стабильности и эмоциональной зрелости [4].

Другим важным отличием именно поколения Z от своих предков является то, что они не просто активные пользователи технологий и интернета. Они буквально не могут отделить свою жизнь от цифровой, и интернет сеть является для них такой же естественной социальной средой как школа или двор.

В начале прошлого десятилетия у многих исследователей были опасения касательно этой черты нового поколения. В качестве основных проблем молодёжи выделяли: склонность к интровертности, недостаток реального общения, отдаление от общества и сверстников, большую погружённость в виртуальный мир, неспособность контролировать эмоции и «клиповое мышление». В то время как из положительных черт выделяли независимость, многозадачность, умение работать с большим количеством постоянно меняющейся информации из разных источников и способность высказывать собственное мнение даже перед, казалось бы, неоспоримыми авторитетами вроде учителей или родителей.

Однако с течением времени можно заявить, что большая часть этих опасений ложны. Несмотря на кажущееся преобладание индивидуализма в поведении молодых людей и барьеров в общении обусловленных спецификой сетевого общения, поколение Z показывает высокий уровень эмпатии испытываемый к реальным и виртуальным собеседникам [1].

Интровертность и не слишком бурное проявление эмоций представителей нового поколения в первую очередь является барьером, против посторонних людей, ещё не заслуживших доверие молодёжи. При этом они готовы к кооперации если это необходимо и вероятный партнёр не вызывает у них дискомфорта, а с по-настоящему близкими людьми они развивают очень тёплые отношения, не стесняясь делиться ни своими чувствами, ни мнениями. Эмоционально стабильные подростки намного реже держат в себе свои проблемы и травмы, пережитые на разных этапах жизни, и куда активнее делятся своим прошлым и тревогами, с

людьми которым они могут доверять и назвать близкими, а не просто знакомыми.

Важное отличие такого вида близости от тех, что были раньше – это то, что близкими считаются люди не обязательно даже знакомые друг с другом в лицо или связанные какими-то социальными связями типа семьи, школы и так далее. Собеседники могут не знать даже имён друг друга и тем более лиц, но знают о своём собеседнике намного больше, чем любой из их собственного окружения, не стесняясь, делится никакими своими чувствами [5]. С одной стороны, этому способствует практически полная анонимность, которую предоставляет интернет и возможностью говорить о себе только ту информацию, которую ты хочешь рассказать. Но нельзя объяснить данное явление только с этой позиции, потому что такое анонимное в своём зарождении общение зачастую переходит в оффлайн с реальными встречами лицом к лицу.

Однако на этом этапе не возникает неловкости и дружеские отношения продолжают, всё больше перетекая в реальность, если на то есть воля участников и возможность.

Конечно подобные отношения в виде «дружбы по переписке» существовали и раньше, но с приходом информационной эры стёр практически все барьеры в общении, вплоть до языковых и поэтому этот способ коммуникации смог получить глобальное распространение. И только в нынешнюю эпоху можно сказать, что некоторым людям такое общение заменяет и является более важным, чем реальное общение с окружающими [5]. Это связано с тем, что молодёжь поколения Z, гораздо больше ценит свои хобби и интересы, комфорт и саморазвитие, и такие отношения позволяют соблюсти все эти важные факторы, ведь в интернете существует огромное количество сообществ по интересам любой направленности, и пользователь волен свободно выбирать наиболее комфортные для себя и менять при надобности.

Это подтверждает статистический опрос, приведенный в статье Григорьевой Е.В. и Хакимовой Н.Р., под названием «Особенности системы семейных ценностей поколения Z» [3] где основной ценностью поколения Z стали их увлечения, в то время как у предыдущего поколения Y жизненная сфера увлечений находится почти в самом низу, на 5 месте, уступая семейной и общественной жизни, образованию и карьере. Так же и совместное исследование Сбербанка и агентства Validata от 2016 года [1] показывает, что основной целью в жизни подростком является счастье, а так же, что они вполне могут искать работу не по профессии или вообще бросить учебу, чтобы заниматься тем, что приносит им удовольствие в жизни. И действительно, молодые люди зачастую уже в школе понимают, что не будут работать по специальности, полученной в университете, гораздо чаще рассматривая ВУЗ как место для поиска себя и новых схожих с ними по духу знакомых, с которыми можно будет комфортно проводить время. Либо, что касается именно стран Постсоветского пространства, ищут отсрочки от армии и так же планируют искать себя в любимой сфере.

Вывод. «Поколение Z» несмотря на все опасения касательно влияния гаджетов и сети на их жизнь, не стало «потерянным поколением», которое утратило ощущение мира и видит смысл своей жизни в интернете и там же ищет новых эмоций. Вместо этого они, как и любое другое поколение отличается своими взглядами и ценностями от предыдущих, однако вследствие резко и кардинально сменившейся эпохи они отличаются от прошлых поколений намного сильнее, чем те отличались от своих предшественников.

Зумеры намного толерантнее относятся к своим эмоциям и вопреки всем обвинениям в отсутствии эмпатии из-за большого времяпровождения в сети, вместо очного общения, активно переживают за окружающих и особенно сильно за дорогих им людей.

Хотя далеко не каждый стремится показывать свои эмоции, они всё ещё занимают важную часть в их жизни. Пусть социальный и культурный контекст зачастую выставляет рамки на проявление эмоций, большинство детей этого поколения не держи подавляемые эмоции внутри себя, вместо этого активно обсуждая своё состояние с приемлемыми на свой взгляд людьми и находя отклик в интернете, где можно забыть почти про все барьеры и высказывать то, что ты считаешь нужным.

Стремясь в своей жизни к удовольствию они горят большим желанием посвятить жизнь своим увлечениям. Это одно из проявлений эмоций и их влияния на жизнь, но это никак нельзя назвать инфантилизмом, в котором часто обвиняли новое поколение [2]. Наоборот подход к этому крайне прагматичный, ведь вместо того чтобы бросать всё и ставить на кон одного лишь желания или прямо наоборот бросать то что приносит удовольствие ради карьеры, которая не приносит положительных эмоций, современные подростки стараются находить компромиссы и выходы из сложной ситуации. Вместо проживания за счёт родителей, они всеми силами стараются монетизировать своё хобби, чтобы обеспечивать свою жизнь занимаясь любимым делом.

В целом гибкость нового поколения не раз была отмечена, специалистами, они уже не цепляются за один единственный план на жизнь или один карьерный путь. Вместо этого являясь многозадачным поколением, которое постоянно ищет себя. И нынешняя в целом стабильная и благоприятная экономическая обстановка позволяет молодым людям расслабиться и потратить часть своих лет на поиск своего места в мире.

Поэтому молодёжь несмотря на то что проводит времени дома больше чем предыдущие, всё ещё не привязаны к одному месту и спокойно переживают смену обстановки и места жительства. Ведь сейчас для подростков намного важнее их комфорт, перспективы, общение с приятными людьми, чем какие-то традиции или память о родительском доме, в котором возможно прожило не одно поколение их семьи до этого. Современные дети легко отбрасывают такие ценности, кажушиеся им незначительными и меняют обстановку на более приятную пусть и чужеродную по началу.

Обилие информации вокруг молодого поколения так же влияет на осведомлённость его представителей о психологическом здоровье. В сети всё

больше материалов посвящённых психологическому здоровью и развитию эмоциональной зрелости. Эти хоть и базовые психологические знания приводят к положительному результату в области устранения, стигматизацию психологических расстройств, которая была присуща старшему поколению. Молодёжь широко осведомлена, по крайней мере об основных принципах поддержания психологического здоровья. Молодые люди больше не боятся признать свои проблемы и обратиться к специалисту в крайнем случае. Даже когда ситуация не позволяет получить помощь от специалиста, они находят широкую эмоциональную поддержку от множества других людей в сети, что помогает им пережить сложные периоды в жизни, и набраться уверенности для совершения шагов в сторону изменения ситуации [5].

Хоть и можно услышать в адрес этого явления «язвительные насмешки», пытающиеся выставить подростков нового поколения как «инфантилов с выдуманными проблемами от слишком лёгкой жизни», можно сделать вывод, что новое поколение в будущем будет куда более психологически здорово и эмоционально зрело, так как вместо подавления негативных эмоций и стигматизации расстройств, они их активно обсуждают и прорабатывают. Всё более широкую огласку получают случаи буллинга в школах, или о жестоком обращении с детьми, что показывает положительную динамику в построении открытого и здорового общества. Намного лучше, когда эти случаи гремят на весь интернет и ужасают, чем когда буллинг процветает с молчаливого согласия толпы, которая считает что всё в порядке.

Список использованных источников:

1. Тарасова Елена Михайловна. Некоторые психологические особенности студентов поколения Z // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. 2020. №2.
2. Тарасова Е. М., Разуваева Л. Н. Мотивация аффилиации у студентов поколения Z // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2022. № 2. С. 36–46.
3. Григорьева Елена В., Хакимова Нурия Р. Особенности системы семейных ценностей поколения Z // Вестник КемГУ. 2020. №4 (84).
4. Stack, DaleM. PhD; Serbin, LisaA. PhD; Enns, LeahN. MA; Ruttle, PaulaL. MA; Barrieau, LindseyMA. ParentalEffectsonChildren's Emotional Development Over Time and Across Generations. Infants & Young Children: January 2010
5. Gyan PrakashYadav, & Jyotsna Rai. (2020). The Generation Z and their Social Media Usage: A Review and a Research Outline. Global Journal of Enterprise Information System, 9(2), 110-116.

ӘӨЖ 316.472.3

БІЛІМ БЕРУ САЛАСЫНДА БУЛЛИНГ ЖӘНЕ КИБЕРБУЛЛИНГ МӘСЕЛЕЛЕРІНІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Ғылыми жетекші: Қасымбекова Г.К.,
Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті
Талғатқызы Дана
6B01101 – Педагогика және психология ББ, 2 курс студенті,
Астана Халықаралық университеті,
Астана, Қазақстан
danatalgatkyzy29@gmail.com

Қорлау мен қорқыту білім беру саласында оқушылардың тұлғааралық қатынастарында жиі кездескенімен, ғылыми зерттеулер қатарында аз зерттелген құбылыс ретінде белгілі. Бастапқыда бір адамның басқа адамды қорлауы "моббинг" терминімен сипатталды. 1958 жылы бұл терминді алғаш рет зоопсихолог К.Лоренц қолданған. Ғалым бұл сөзді басқа жануарларға жаудың жақындауы туралы ескертіп, жауды еріксіз күшпен қуып жіберетін жануарлар мен құстардың ерекше мінез-құлқының түрі деп сипаттаған [1].

Швед дәрігері П.П. Хайнеман 1960-1970 жылдары мектептегі балалардың топтық мінез-құлқын сипаттайтын және жүйелейтін зерттеулер жүргізіп, терминді адамдар арасындағы қатынас түрі ретінде ұсынды. Мектептегі балалардың мінез-құлқы көбінесе дөрекі формада болды, сондықтан осы процестерден зардап шеккен балалар мен жеткіншектердің әлеуметтік жағдайы толығымен өзгеретінін көрсетті. Бұл жас санаттарының арасында суицид әрекеттері жиі кездесетін деңгейге жетті. 1969 жылы П.П.Хайнеманн өзінің мақаласында алғаш рет "моббинг" терминін адамдардың өзара бір-біріне әрекет түрі ретінде сипаттады [2].

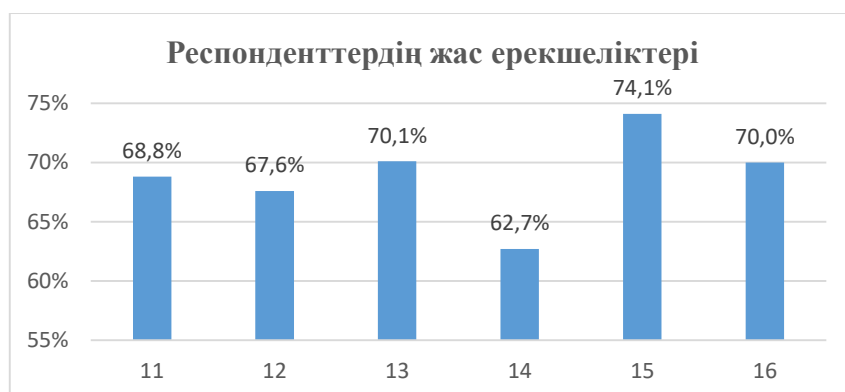
П.П. Хайнеманн, Д. Олвеус және Х. Леманның зерттеулерінің арқасында Еуропада бұл құбылыспен белсенді түрде айналыса бастады. Скандинавия елдерінде және неміс тілінде сөйлейтін елдерде "моббинг" термині жиі кездесті. Ағылшын тілінде сөйлейтін елдерде және орыс тілділерде моббинг терминінің орнына "буллинг" термині басым қолданыла бастады. Жоғарыда аталған зерттеушілер анықтамасы бойынша, буллинг ағылшын тілінен аударғанда қорлау дегенді білдіреді. Бұл ғалымдар буллингті қысымшылық, кемсітушілік және қорлау деп анықтады [2].

Е.Роланд буллингті кез-келген сипаттағы шабуылдар ретінде көрсетті. Зерттеуші Д.П.Татум буллинг "белгілі бір жағдайда өзін қорғай алмайтын адамға жеке адамның немесе топтың ұзақ мерзімді физикалық немесе психологиялық зорлық-зомбылығын көрсетуі" деп түсінеді [3]. В.Безаг - "өзінің қанағаттануына жету үшін азап шегу ниетімен өзін-өзі қорғауға мүмкіндігі жоқ адамдарға ресми немесе ситуациялық күші жоғары адамдардың бірнеше рет шабуыл (физикалық, психологиялық, әлеуметтік немесе ауызша) жасауы" деп есептеді. Д. Олвеус буллингті "әлсіз және дәрменсіз басқа адамға физикалық-психологиялық шабуыл жасайтын немесе

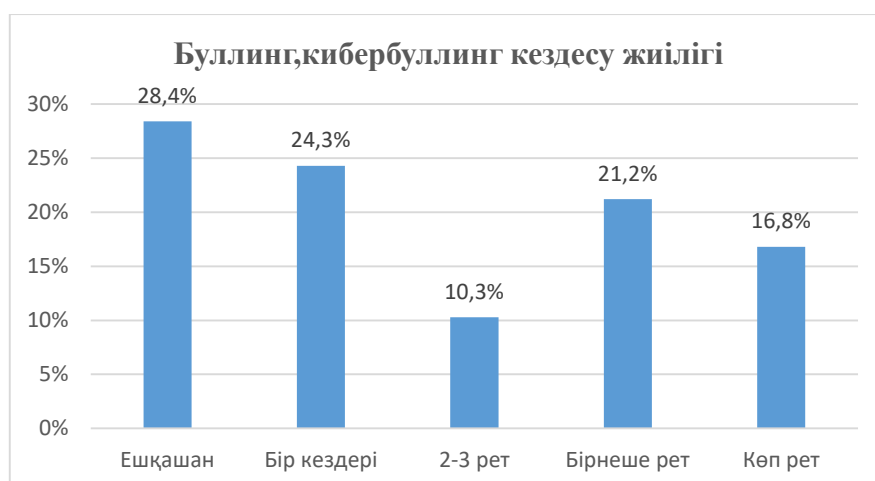
қорқытатын зорлық-зомбылықтың ерекше түрі, сондықтан адам ұзақ уақыт бойы қоршаған ортадан қорқады, оқшауланады, бостандығынан айырылады"деп анықтады [4].

14.02.2023-04.03-2023ж. аралығында өткен өндірістік іс-тәжірибесі аясында 6-8 сыныптар аралығында С.Хиндужей және Дж.Патчиннің "кибербуллинг және онлайн агрессияны зерттеу " сауалнамасы жүргізіліп, осындай нәтижелерді көрсетті [5]:

Зерттеуге қатысқан респонденттердің орташа жасы – 13,5.



Сурет 1. Респонденттердің жас ерекшеліктері



Сурет 2. Буллинг,кибербуллинг кездесу жиілігі

Нәтижелер кибербуллинг жағдайларымен кездесулер мектеп оқушыларының күнделікті тәжірибесінің элементі екенін көрсетеді: респонденттердің тек 28,4%-ы бұл құбылысқа тап болмағанын хабарлады (сурет 2). Ұсынылған ақпарат жеткіншектердің екі тобының бар екендігін көрсетуі мүмкін, олардың біреуі кибербуллингке аз тап болатын (мүмкін олар әлеуметтік желіні аз пайдаланады). Ал екінші топ үшін кибербуллингелеулі құбылыс ретінде есептелінді.



Сурет 3. Жеткіншектер арасындағы буллинг, кибербуллинг түрлері

Жеткіншектердің пікірінше, кибербуллингтің ең көп таралған түрі – дәрекі немесе қорлайтын сөздер (23,9%). Олардың барлығы жүйелі қорқытуға жатпайтынын ескеру қажет: бұл белгілі бір адамға зиян келтіруге бағытталмаған агрессивтіліктің стихиялық көріністері болуы мүмкін. Кибербуллингтің келесі жиі кездесетін түрлері-дәрекі және қорлайтын суреттерді жариялау (16,4%) және қауесеттер мен өсектердің таралуы (16,3%) (сурет 3).



Сурет 4. Кибербуллинг кездесетін орындар

Кибербуллингтің пайда болу жиілігі бойынша жетекші орын әлеуметтік желілерге тиесілі – 40,3% (сурет 4). Жеткіншектер арасында әлеуметтік желінің таралуы мен маңыздылығын ескерсек, анықталған көрсеткіштер таңқаларлық емес. Кибербуллинг үшін кеңінен қолданылатын басым желілер – ВКонтакте (30,4%)және көп ойыншылы онлайн ойындары (12,4%).



Сурет 5. Кибербуллингке қайтарылатын жауап типтері

Жәбірленушінің әдеттегі жауап әрекеттеріне мыналар жатады: кек алу (26,3%), жауапсыз қалдырып, елемей (26,3%), қарым-қатынасты тоқтату (22,8%). 20% жағдайда жәбірленуші қарым-қатынасты нақтылап, өзін қалыпты ұстауға тырысады (сурет 5).



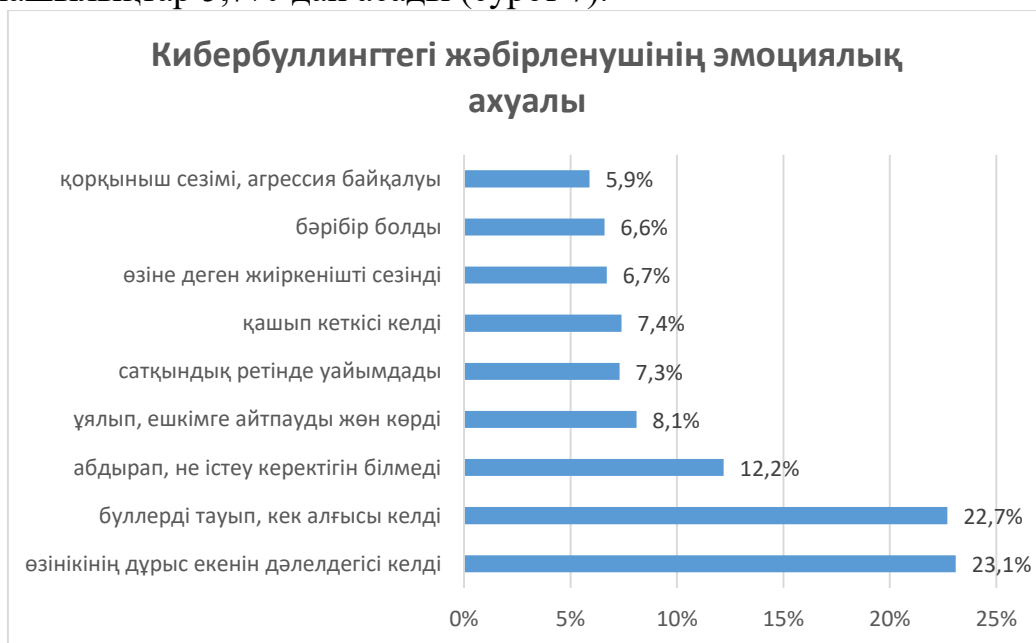
Сурет 6. Буллинг нәтижелері

Кибербуллингтің нәтижелерін сипаттай отырып, респонденттер жағдайлардың жартысына жуығы қатысушылардың іс-әрекеттерінің арқасында мәселенің қауіпсіз шешілгенін көрсетті. Жағдайлардың шамамен үштен бірінде мәселе оңтайлы шешілді (28), ал жағдайлардың төрттен бір бөлігі аяқталмады, агрессивті әрекеттер жалғасты (сурет 6).



Сурет 7. Кибербуллинг түрлерімен кездесудегі гендерлік айырмашылық

Жәбірленушілер ретінде респонденттер көбінесе дөрекі және қорлайтын пікірлермен (29,4%), қауесеттер мен өсектермен (19,8%), тікелей қорлау мен қорқытулармен (16,7%) кездесті. Тікелей қорқыту мен қорлау жас жігіттерге жиі түседі, қорлайтын суреттер мен бейнелер орналастырылады, арнайы веб-парақшалар жасалады, ал қыздар дөрекі пікірлер мен қауесеттерге жиі кездеседі. Көрсетілген параметрлер бойынша айырмашылықтар 5,7%-дан асады (сурет 7).



Сурет 8. Кибербуллингтегі жәбірленушінің эмоциялық ахуалы

Көбінесе кибербуллингке жауап ретінде жасөспірімдер өздерікінің дұрыс екенін дәлелдегісі келді (23,1%) және буллерді тауып, одан кек алғысы

келді (22,7%), қалған жағдайларда, әртүрлі шатасу, қорқыныш, тіпті өзін-өзі жек көруге дейінгі жағдайлар байқалды (сурет 8).



Сурет 9. Кибербуллинг құрбандарының көмекке жүгінушілері

Кибербуллингтің құрбаны болған қыздар, ең алдымен, эмоционалды жақын адамдарға – достарына (42,2%) және ата-аналарына (24,7%) жүгінеді, ал ұлдар бұл жағдайды өзара әрекеттесуге қатысатын адмдармен – достарымен (32,3%), жетекшімен (16,8%) талқылауға дайын (міндетті түрде эмоционалды түрде жақын емес).



Сурет 10. Агрессорлардың буллингке реакциясы

Интернеттегі біреуді қудалағаннан кейінгі тәжірибелерін салыстыра отырып, жауап бергендердің шамамен 15% - ы ғана қанағаттанушылықты атап өтті және 26,3% - ы өздерінікінің дұрыс екенін сездінді (сурет 10).



Сурет 11. Кибербуллингке қатысушылар типтері

Жеткіншектердің агрессор ретіндегі тәжірибесі барлық респонденттердің 39%-ы кибербуллинг жағдайында жәбірленушілер де, агрессорлар да болғанын, 30%-ы жәбірленуші, 26%-ы жәбірленуші де, агрессорда болмағанын, 5%-ы агрессор болғанын хабарлайды. (сурет 11)



Сурет 12. Сынып оқушыларының кибербуллингті бағалауы

Жеткіншеккезіндегі маңызды міндеттердің бірі – моральдық бағалау жүйесін қалыптастыру, моральдық бағдарларды қалыптастыру [6]. Осыған байланысты, респонденттердің төрттен бірінен астамы (28,9%) кибербуллингті ерекше назар аударуды қажет етпейтін қарапайым жағдай деп санайтынын көрсетті. Кибербуллингті қалыпты жағдай деп санайтын жасөспірімдердің үлесі алтыншы сыныптарда 30,2% - дан тоғызыншыда 37,5% - ға дейін өседі (сурет 12).

Статистикалық талдау негізінде әр түрлі сынып оқушыларында мектептегі буллингтің психологиялық предикторлардың көрінісіндегі айырмашылықтар келесі көрсеткіштер бойынша анықталды: ситуациялық мазасыздық, агрессивті жәбірлеуші мінез-құлық, физикалық агрессия, жанама агрессия, тітіркену, күдік, кінә, агрессивтілік, дұшпандық.

Шамасы, кибербуллингке тәуелділік моральдық бағалаудың сыртқы көздерінің (ата-аналар, мұғалімдер) рөлінің төмендеуімен және

құрдастарының маңыздылығының артуымен сәйкес келеді. Бұл алаңдатарлық көрсеткіштің өсуі топтық пікірлермен, әлеуметтік түсініктермен, рефлексиямен ертерек кибербуллингтің алдын алу бойынша жұмысты бастау қажеттілігін көрсетеді.

Кибербуллингтің адамға келтіретін залалдары: қайғы, ашуланшақтық, көңілсіздік, депрессия, ұят, ұялу, қорқыныш, өзіне зиян келтіру, суицидтік тенденциялар мен әрекеттер түріндегі салдарлар, оқу үлгерімінің төмендігі мен қиындықтары, агрессивті мінез-құлық, өзін-өзі бағалаудың төмендеуі, отбасындағы проблемалар, мектептегі зорлық-зомбылық, қауіпті жыныстық қатынас жағдайлары және психотроптық заттарды қолдану және т.б.[7].

Мектептің міндеті – буллингтің үнемі пайда болатын жағдайларын саналы түрде тоқтату, сондай-ақ оны балалар мен жасөспірімдердің белсенділігімен, агрессивтілігімен шатастырмауды үйрену. Осылайша, буллингпен жұмыс істеу үшін жақсы дайындық қажет екенін түсіну маңызды. Жасырын буллингті танып, ажыратып үйрену керек, өйткені егер ол назардан тыс қалса, онда бұл мектеп үшін ауыр зардаптарға әкеледі. Бұның салдары мектептің шығармашылық атмосферасын бұзудан бастап, оқушының өзіне-өзі қол жұмсауына дейін болуы мүмкін.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Лоренц К. Так называемое зло. К естественной истории агрессии // Лоренц К. Обратная сторона зеркала. М.: Республика, 1998. 363 с.
2. Heinemann P.P. Mobbing, Oslo: Gyldendal. Herbert, G. (1988) A whole curriculum approach to bullying, in D. P. Tattum and D. A. Lane (eds) Bullying in Schools, Stoke-on-Trent: Trentham Books. 1973.
3. Bandura A. Aggression: Social learning analysis. N. Y., 1973.
4. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 3. С. 149—159.
5. Hinduja S., Patchin J.W. Bullying, cyberbullying, and suicide // Archives of Suicide Research. 2010. Vol. 14. №3. P. 206—221.
6. Heinemann P.P. Mobbing, Oslo: Gyldendal. Herbert, G. (1988) A whole curriculum approach to bullying, in D. P. Tattum and D. A. Lane (eds) Bullying in Schools, Stoke-on-Trent: Trentham Books. 1973
7. Тарасова С.Ю. Осницкий, А.К. Ениколопов, С.Н. Социально-психологические аспекты буллинга: взаимосвязь агрессивности и школьной тревожности // Психологическая наука и образование. 2016. Том 8. № 4. С. 102-116.

УДК 159.922.73

ВЛИЯНИЕ ФОРМ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА- ПОДРОСТКА

Научный руководитель: Жуматова Н. Ж. PhD докторант, магистр психологии
студент 2 курса, ОП 6В03103 – Психология,
Токашева А.А.,
студент 2 курса, ОП 6В03103 – Психология,
Сумкина Ю.С.
Международный Университет Астана,
Астана, Казахстан.
anel_tokasheva@mail.ru, sumkina09@gmail.com

Семья - главный институт социализации ребенка (а в дальнейшем и подростка), в котором он приобретает первый опыт социальный опыт взаимодействия с людьми, а так же получает учения и навыки поведения и общения с окружающими его людьми. В любой семье, так или иначе, формируется определенная, иногда не осознанная ею система воспитания. Речь идет и о понимании целей воспитания, и о формулировке его задач, а так же о возможности целенаправленного применения определенных методов и приемов воспитания, с учетом того, что можно и чего нельзя применять в отношении ребенка. Актуальность данной статьи обусловлена активным формированием личности именно на стадии раннего онтогенеза, т.е. детства и отрочества. Семья в этот период играет для ребенка значимую роль, причем, как положительную, так и отрицательную. Нравственные и поведенческие установки, которые приобретает подросток в этот период, запоминаются и сохраняются, и многие люди используют их и при достижении ими биологической и социальной зрелости. Проблемой семейного воспитания и взаимоотношении в семье занимались такие ученые, как: К.Д.Ушинский, В.А.Сухомлинский, А. В.Запорожец, А.С. Макаренко, Г.М.Андреева, Я.Л.Коломенский, А.А. Реан, Е.А. Аркин, А.Н.Леонтьев, С. Холл, И.В.Фокина. Стиль родительского воспитания заметно оказывает влияние на Формирование самооценки подростка, в частности, в семьях с авторитарным стилем воспитания, дети чаще всего, имеют низкую самооценку, а в семьях с демократическим стилем воспитания - высокую самооценку [1].

1. Авторитарный стиль воспитания. В основе данного типа взаимоотношений лежит беспрекословное подчинение и послушание взрослым (взрослому), возникающие, как правило, на фоне страха перед наказанием. В таких семьях практически не учитываются индивидуальные и возрастные особенности ребёнка, его интересы, желания, стремление, что, естественно, не может не сказаться на развитии его личностных качеств, в точности уверенности, самостоятельности, коммуникабельности. Так, по данным исследований, большинство детей, воспитывающихся в авторитарной семье, характеризуются как не уверенные в себе, безынициативные, трудно адаптирующиеся в социуме, ранимые, не устойчивые к стрессам, не способные постоять за себя, либо наоборот, агрессивные и конфликтные.

2. Либеральный стиль воспитания. Данный тип взаимоотношений предполагает, что ребёнок получает полную свободу действий, в отношении

его не устанавливается никаких рамок и ограничений. Для родителей наиболее важно, чтобы ребёнок смог себя выразить, творчески раскрыть свою индивидуальность, что, по их мнению, сделает ребёнка по-настоящему счастливым, и именно это позволит ему сформулировать правильное представление о жизни. Как отмечала Д. Баумрид, родители, которые выбирают такой стиль воспитания, стремятся больше отдавать, нежели требовать; они используют нетрадиционные и мягкие методы воздействия, не ждут от детей зрелого поведения и самостоятельности, стараются избегать конфронтации. Всё это, конечно, отражается и на самом ребёнке. В таких семьях зачастую дети становятся не уверенными в себе, не способными противостоять ежедневным проблемам, подвержены различным психологическим проблемам (депрессии, фобии), склонные к агрессивному поведению.

3. Демократический стиль воспитания. Основой данного типа отношений служит взаимная любовь, уважение, поддержка, внимание, забота друг о друге, частое общение, умеренные дисциплинарные требования, взаимопонимание и т.д. Родители играют роль организатора в жизни всего «семейного коллектива», они твёрдые, справедливые и последовательны в своих требованиях (используют разумные доводы, обсуждение и убеждения, но не силу), поощряют личную ответственность и самостоятельность ребёнка, при этом настаивают на подчинении установленным стандартам поведения и контролируют их выполнение. В семьях демократического типа дети получают хорошие возможности для своего личностного развития, они менее подвержены негативному воздействию со стороны сверстников и взрослых, успешно выстраивают с ними отношения. Определённый баланс, присутствующий в семье демократического типа между контролем и независимостью, способствует тому, что дети становятся уверенными в себе, ответственными и независимыми. Кроме того, вероятность развития высокой самооценки, вера в себя и самоуважение у таких детей значительно выше, нежели у детей, воспитывающихся в либеральных или авторитарных семьях. Э.Маккоби и Дж. Мартин выполнили классификацию Д. Баумринда ещё одним типом.

4. Индифферентный стиль воспитания. Данный тип семейных взаимоотношений характеризуется отсутствием требований, реакции на потребности ребёнка, а также близкого общения с ним. Родители, использующие индифферентный стиль воспитания, хоть и удовлетворяют все главные потребности ребёнка, однако в целом далеки от его жизни, им в определённой степени безразлично, что происходит с ребёнком (такие родители либо очень заняты на работе, либо ведут активный образ жизни, либо просто через чур поглощены собственными проблемами). Дети в Индифферентных семьях вырастают замкнутыми, отчуждёнными, не уверенными в себе; очень часто у них проявляется склонность к асоциальному и агрессивному поведению [2].

Существуют и другие классификации стилей семейного воспитания. Например, классификация Е. П. Алексеевой и Л. П. Кибардиной, которая включает в себя шесть стилей воспитания:

1. Воспитание по типу Золушки;
2. Воспитание постоянной опекой;
3. Воспитание по типу кумира семьи;
4. Воспитание равнодушием;
5. Воспитание подарками;
6. Воспитание доверием [3].

В работе с использованием специально подобранных психологических методик проведено более детальное изучение этой взаимосвязи: исследована связь между восприятием подростка стиля родительского воспитания и его уровнем самооценки. Так, например, рассматривая главную тенденцию психического развития. Л.И. Божович отмечала, что смысл всего онтогенетического развития человека состоит в том, что ребенок поэтапно становится личностью. Из существа, который вначале только лишь усваивал накопленный человечеством социальный опыт, он превращается в создателя этого опыта. А также тех материальных и духовных ценностей, содержащих в себе новые богатства человеческой психики [3, с. 438-439]. Многие другие особенности подросткового возраста изучались исследователями например: Подростковая интернет-зависимость, психологические особенности подростков-сирот, подростковая агрессивность, их ценностные ориентации, здоровье и т.д. [4].

Цель нашего исследования: выявление взаимосвязи стиля родительского воспитания, его восприятия детьми и уровня самооценки подростка.

Объект исследования: стиль родительского (материнского) воспитания как психологическое условие развития самооценки подростка.

Предмет исследования: взаимосвязь стиля родительского воспитания, его восприятия детьми и уровня самооценки подростка.

Гипотеза исследования заключается в предположение о том, что:

1) существует взаимосвязь между стилем родительского воспитания и самооценка подростка, а именно:

- адекватному уровню самооценки соответствуют высокие значения по шкале «открываются принятия» и низкий по школам «авторитарное гиперсоциализация» и «маленький неудачник»;

- низкому уровню самооценки соответствует высокие значения по школам «подвержение», «авторитарная гиперсоциализация» и «маленький неудачник».

- высокому уровню самооценки соответствует высокие значения по школам «симбиоз», «образ социальный желательности».

Таблица 1. Сводные данные по методике диагностики родительского отношения А.

Уровень	Принятие	Отвержение	Образ социальной желательности поведения	Симбиоз	Авторитарная гиперсоциализация	Маленький неудачник
Низкий	10%	90%	0%	10%	40%	80%
Средний	10%	0%	0%	60%	50%	10%
Высокий	80%	10%	100%	30%	10%	10%

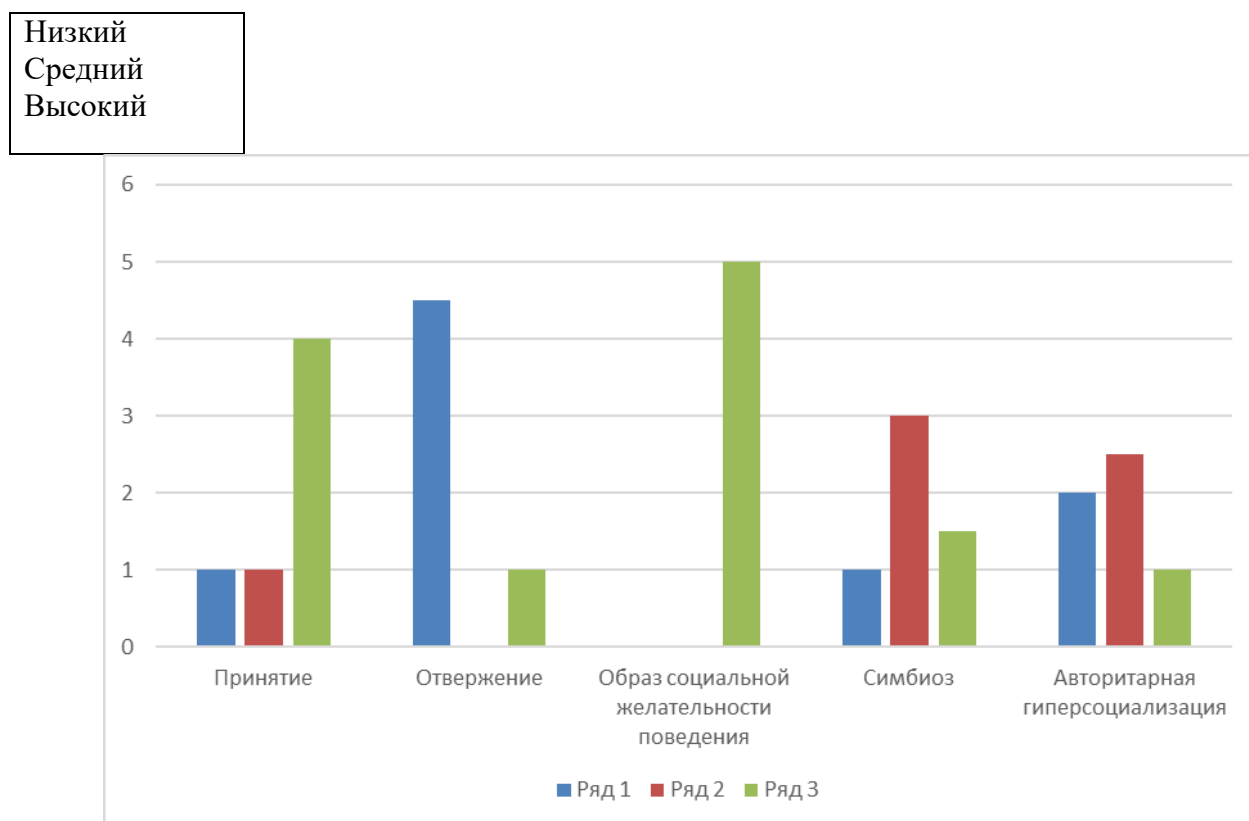


Рис. 1. Гистограмма сводных данных по методике А. Я. Варги, В. В. Столина

Воспитание внутри семьи — один из главнейших методов взаимодействия родителей подростков, в процессе которого происходит влияние поведения родителей на развитие личности подростка. Результаты такого влияния, положительного или отрицательного, прослеживаются в просмотренных стилях семейного воспитания: демократическом, авторитарном и либеральном. Семейное воспитание формирует основу восприятия подростком окружающего мира. Формы взаимодействия и стиль взаимоотношений к другим людям, восприятие себя и своего окружения, также является результатом процесса воспитания. Родители при этом играют главную роль в процессе становления подростка как личности. Как следствие, воспитание — важнейший аспект в духовном и нравственном развитии и процветании подростка. В течение своей жизни подросток изучает себя и собирает о себе знания, которые в дальнейшем и составят содержательную часть его представления о себе. Причём эти самые знания важны и эмоционально значимы для него.

Закключение.Мы также выявили закономерный факт, что высокий уровень самооценки наблюдается у детей, в семьях которых преобладает демократический стиль воспитания. Для детей с либеральным стилем семейного воспитания характерен средний уровень самооценки. Низкий уровень самооценки показали дети, родители которых придерживается авторитарного стиля воспитания. В настоящий момент можно уверенно сказать одно: семейное воспитание – важнейший этап в жизни каждого человека. На формирование личности оказывают влияние многие факторы. Конечно, ребёнок растёт, развивается не только в семье. Он воспитывается в детском саду, затем получает образование в школе и т.д. Но в большей степени дети, а затем и подростки, конечно же, взаимодействуют со своими родителями и другими близкими родственниками. Поэтому, именно семья особенно важна и необходима для правильного развития личности подростка, т.к. именно в семье, в подростковом возрасте начинают закладываться основа личности.

Семья - это основная начальная структурная единица общества, в котором подростку приходится жить и воспитываться.

Список использованных источников:

1. Андреева Т.В. Психология современной семьи. Монография. СПб.: Речь, 2005. 436 с.
2. Баумринд Д. Практическая психология. – М., 1995.-411с.
3. Алексеева Е.П., Кибардина Л.П. Родительское собрание. - М., 2002. - 88с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте // Психологическое исследование. СПб: Питер, 2008. 400 с.
5. Психологические тесты / Под. Ред. А.А. Карелина: В 2 т. М. 2000. Т. 2. С.144-152.
6. Практикум по возрастной психологии: Учеб.пособие / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб.:Речь, 2002. С.640-652.

УКД: 159.96

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА КОЛЛЕКТИВА У ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Научный руководитель: Жантикеев С.К. к. пс. н.,доцент
Хисамитова А.Т.
магистрант 2 курса, ОП 7М03103 – Психология,
Международный Университет Астана,
Астана, Казахстан.
khissamit@mail.ru

Актуальность исследования обусловлена потребностью современности в трансформировании взглядов системы образования к вопросу гендерного развития у подростков как в части развития коллективных отношений, так и общей социализации. Исходя из этого, важным является раскрытие основных аспектов формирования социально-психологического климата коллектива у подростков в общеобразовательной школе, так как важно понимать, насколько меняется качество самого образовательного процесса в подростковом возрасте, в котором происходит изменение взаимоотношений, обусловленные гендерными различиями. При этом значительным условием развития процесса обучения в школе и его проблемой представляется социально-психологический климат, в котором находятся подростки, как одна из важных сторон их существования в школьном коллективе, без которого развитие подростков и их обучение по образовательной программе становится проблемным.

Методологическая основа исследования: труды Т. Гризмана, И.С. Кона, И.А. Буровихина, О.С. Гурова и Т.С. Середина, С.Н. Варламова, А.Ж. Журавлёва, А.В. Носкова, Н.Н. Седова, И.А. Соина и других, которые исследовали отдельные аспекты гендерных различий у подростков; концепции гендерных отношений, зависящие от иерархизации, социальной и возрастной дифференциации (К. Уэста, Д. Зиммермана и И.С. Клецина); авторские методики по диагностике социально-психологического климата в коллективе.

Методы исследования: проведён теоретический анализ литературных источников по теме исследования; использованы эмпирические методы диагностики, основанные на наблюдении, опросе и методе социометрии, применены и методы математического анализа.

В настоящее время социально-психологическому климату в подростковом коллективе уделяется большое внимание и отмечается несколько научных подходов. При этом мы сослались на книгу Л.Г. Почебута и В.А. Чикера [1], в которой обобщены исследования известных социальных психологов (К.К. Платонова, А.А. Русалиновой, В.М. Шепеля, Б.Д. Парыгина, А.Н. Щербань и других), что позволило выделить основные подходы к пониманию природы и содержания социально-психологического климата коллектива, в том числе и подросткового. Так, социально-психологический климат коллектива рассматривается представителями первого подхода (Е.С. Кузьмин, Л.П. Бueva, К.К. Платонов, Н.Н. Обозов, А.К. Уледов) как феномен общественно-психологического плана, определяющий состояние и показатели коллективного сознания [2-5]. Согласно второго подхода (А.Н. Лутошкин и А.А. Русалинова), считается важной характеристикой социально-психологического климата общий эмоциональный настрой, характерный группе лиц [6; 7]. Учёные третьего подхода (Б.Д. Парыгин, В.А. Покровский, В.М. Шепель) рассматривают психологический климат через стиль отношений людей, которые в прямом контакте друг с другом длительно находятся [8-10]. В.М. Шепель указывал также и на то, что складываются в процессе формирования социально-психологического климата межличностные отношения, система которых

определяет психологическое и социальное самочувствие любого члена из коллектива или группы [8]. Представители четвёртого подхода (Л.Н. Коган, В.В. Косолапов, А.Н. Щербань) определяют содержание климата коллектива в понятиях психологической, возрастной и социальной совместимости между членами коллектива, их сплочённости, единства, наличия общих обычаев, мнений и традиций [11]. В.Л. Бозаджиев, раскрывая содержание понятия социально-психологического климата, указывает, что важным в содержании данного климата является эмоциональность, так как важной составляющей социально-психологического климата коллектива является эмоционально-психологическая среда, в которой важной является эмоциональная окраска всех психологических отношений и связей, возникающих у членов коллектива [12].

Исходя из вышеобозначенного, следует отметить, что в подростковом коллективе отмечается особая эмоциональность, которая связана с особенностями данного возраста в коллективе и, исходя из этого, выражаются особенности социально-психологического климата у подростков в школе на основе как совпадения, так и несовпадения их интересов и потребностей и выражаются довольно часто во взаимной симпатии или антипатии. Именно подростковая эмоциональность способствует или мешает развитию продуктивной совместной деятельности школьного коллектива и обеспечения эффективного взаимного общения. Также нами выделены важнейшие признаки морально-психологического климата коллектива, в том числе и у подростков в школе, которые позволяют считать его благоприятным: доверие и высокая требовательность членов; доброжелательность и критика; выражение собственного мнения; отсутствие давления со стороны учителя; удовлетворённость коллективной принадлежностью; эмоциональная включённость; возможность принятия ответственности на себя.

Проблемой и возможностями развития благоприятного морально-психологического климата у подростков в школе являются факторы, которые формируют климат в коллективе. Оказывает влияние на формирование климата в подростковом коллективе как макрофакторы, так и факторы микросреды. Одним из таких факторов является гендер, или гендерные различия, которые проявляются в данном возрасте очень сильно.

В ходе эмпирического исследования мы основывались на том, что гендер представляется в настоящее время одним из значимых показателей, отмечаемых в социальной жизни человека, который начинает проявлять себя в повседневной реальности обычно в подростковом возрасте, так как в данном возрасте сами дети начинают применять особый набор ожиданий и поведенческих норм к представителям определённого пола. При этом, значительно отличаются ожидания и требования к представителям разного пола. Применяются специальные слова и определения, которые по-разному описывают мальчиков-подростков и девочек-подростков. Все это приводит к тому, что у детей в подростковом возрасте формируется своё отражение действительности и проявляется оно в особых формах личного и общественного сознания.

На этих условиях нами проведено исследование по установлению основных аспектов гендерных проявлений подростков (7 класс СОШ, 26 учащихся: 14 девочек и 12 мальчиков). Целью исследования определено установить характерные особенности гендера у подростков в школе. При этом мы исходили из того, что гендерные особенности подростков можно установить по социально-психологическому климату, сформированному в школе и в классе.

В ходе наблюдения и опроса установлена общая характеристика: 26 человек, из них 12 мальчиков (46%) и 14 девочек (54%). Уровень успеваемости: отлично и хорошо – 65%, из них девочки 52%, мальчики – 48%, уровень воспитанности – 55%, из них девочки – 59%, мальчики – 41%. Интерес к общим делам, проводимым в классе, проявляют 90%, из них девочки 100%, мальчики 90%. В классе отмечается две неформальные группировки, но не по гендерному различию, а по ценностным ориентировкам. Связь с классным руководителем отмечается больше у девочек, чем у мальчиков, но не в значительных показателях.

Использован также метод социометрии, для того чтобы определить гендерные особенности формирования социально-психологического коллектива в подростковом возрасте. Результаты социометрического анализа позволяют установить самочувствие личности (подростка) в группе (в коллективе, классе и школе), определить уровень власти и авторитета в малых группах, уровень личной и групповой активности и т. д. Задаваемыми вопросами являются разные стороны в образовательной деятельности и в общении подростков в классе и внутри неформальных групп. Все они связаны с учёбой, отдыхом, общественными нагрузками и так далее.

Одними из таких вопросов стали:

1. «Кого из класса ты хотел бы в первую очередь к себе на празднование дня рождения?» (неформальный критерий по установлению наибольшей симпатии);

2. «К кому из одноклассников ты обратишься за помощью, если тебе что-то непонятно в домашнем задании?» (формальный критерий, так как позволяют выбрать партнёра для ответственной и важной работы).

Полученные карточки опроса перенесены в матрицу, которая позволяет установить «социометрический статус» каждого подростка, любого учащегося класса. Показатель социометрического статуса равен сумме баллов, полученных подростком, поделённых на количество остальных учеников класса. Подростки, получающие большее число выборов от своих одноклассников, именуется «звёздами», так как пользуются в классе большей симпатией и популярностью. «Звёздами» являются те, которых выбрали 5 и более раз. «Предпочитаемыми» считают подростков, имеющих 3-4 выбора, «принятыми» – 1-2 выбора, «отвергнутыми» – 0 выборов. Рассчитываем при помощи социометрии уровень благополучия взаимоотношений по всем критериям, который характеризует сплочённость коллектива и его хороший социально-психологический статус. Высоким уровень благополучия отмечается, если в классе сумма «звёзд» и «предпочитаемых» будет больше, чем сумма подростков, отнесённых к

«принятым» и «отвергнутым».

Сплочённость класса зависит также и от того, какие показатели общительности отмечаются у подростков. На их основе по методике ЦОЕ рассчитывается ценностно-ориентированное единство класса. Для этого подросткам предлагается 28 качеств личности, из которых он должен выбрать пять наиболее ценных для себя и совместной деятельности (учебная и общественная). ЦОЕ определяется по следующей формуле (1):

$$П (ЦОЕ) = \frac{\text{Число выборов}}{\text{количество лиц в группе} - 1} * 100\%$$

При $P \geq 50\%$ – социально-психологический коллектив развитый;
 $P=30-50\%$ – средний; $P < 30\%$ – недостаточный уровень развития.

Полученные результаты:

В «звёзды» по первому неформальному вопросу попали два мальчика и две девочки; «предпочитаемые» – 4 мальчика и 5 девочек, в группе «принятых» – 3 мальчика и 4 девочки; «отвергнутые» – 3 мальчика и 3 девочки.

По гендерному принципу: одинаковое число «звёзд», предпочитаемых – больше мальчиков, а принятых – девочек, отвергнутые имеют одинаковые показатели. В суммовом выражении: «звёзды» и продвинутые – девочек больше на одного человека; принятые и отвергнутые – лучшие показатели у мальчиков – на одного человека. Нужно отметить, что отклонение незначительное.

В «звёзды» по второму вопросу попали один мальчик и четыре девочки; «предпочитаемые» – 4 мальчика и 4 девочки, в группе «принятых» – 3 мальчика и 4 девочки; «отвергнутые» – 3 мальчика и 3 девочки.

В то время как по формальному критерию «звёзды» получили больше девочки, по сравнению с мальчиками, на два человека, статус «предпочитаемых» разделили поровну, статус «принятых» имеют больше мальчики, а статус «отвергнутого» – опять же, одинаковый у девочки и мальчиков.

Обработка данных по уровню благополучия взаимоотношений в коллективе, основанная на сплочённости класса, по результатам неформальных отношений по итогам двух критериев, позволил установить показатель ЦОЕ класса:

$$P = 72 / 130 \times 100\% = 55,4\%.$$

Такой показатель, свидетельствует о том, что имеют учащиеся класса в плане взаимоотношения имеет средние показатели.

Уровень сплочённости подростков:

По неформальному критерию: $C1=33\%$;

По формальному критерию: $C2=27,9\%$;

По методике ЦОЕ; $P = 32,9\%$.

Полученные данные свидетельствует о том, что формирование социально-психологического коллектива в классе находится на стадии своего развития, так как отмечаются в коллективе не единые ценностные ориентации, приводящие к низкому уровню сплочённости.

Таким образом, нами установлено, что при формировании социально-психологического климата коллектива в общеобразовательной школе в раннем подростковом возрасте коэффициент взаимности составил 55,4%, коэффициент сплочённости – 32,9%, что свидетельствует о промежуточном уровне развития социально-психологического коллектива, характерного для подростковых коллективов. При этом отмечаются только незначительные гендерные отличия, выраженные в минимальных отклонениях по выбору мальчиков и девочек как по формальным, так и не по формальным критериям, но с возрастом отклонения у подростков будут увеличиваться.

Рекомендуется для создания благоприятного социально-психологического климата коллектива подростков в школе привести в соответствие все структуры класса: как официальные, так и неофициальные; проводить классные часы и иные беседы о гендерном развитии подростков для роста их социального статуса. Особое внимание следует уделить подросткам из группы отверженных, для формирования гармоничной личности которых требуется, в первую очередь, благоприятная психологическая атмосфера в коллективе, основанная на доброте, чувстве ответственности; доброжелательности; недопущения проявлений личной неприязни к другим и так далее.

Список использованных источников:

1. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во «Речь», 2002. – 298 с.
2. Кузьмин Е.С. Социальная психология / – Л.: ЛГУ, 1979. – 288 с.
3. Платонов К.К. Структура и развитие личности.–М.: Наука, 1986.–256 с.
4. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. – К.: 2000.–312 с.
5. Уледов А.К. Социологические – М.: Мысль, 1975. – 296 с.
6. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. М.: Педагогика, 1988. – 128 с.
7. Русланова А.А. Проблемы промышленной социальной психологии: избранные труды (1964 – 2008 гг.). – СПб. 2009. – 515 с.
8. Шепель В.М. Управленческая психология: Новосибирск, 1993. – 43 с.
9. Коган Л. Н. Личность. Культура. Общество. Избранные труды 1961 – 1997 гг. / Под общей ред. Ю.Р. Вишневого. В 2-х томах. Екатеринбург: Мaska, 2009. – 340 с.
10. Комендант А.Г. Психологические проблемы профессиональной деятельности / А.Г. Комендант, Л.Г. Зайцев. – М.: Народное образование. – 2001. – 192 с.
11. Анищенко С. Подростковый возраст: профессия и гендер / Светлана Анищенко. – М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2015. – 136 с.
12. Бозаджиев В.Л. Политическая психология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений.–М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2015. – 474 с.

НЕКЕДЕГІ ҚАРЫМ - ҚАТЫНАСТЫҢ ДАМУ КЕЗЕҢДЕРІ

Ғылыми жетекші: Сапарова Г.Т.ә.ғ. магистрі,
6B03103 - Психология ББ, 3 курс студенті,
Шәкәрман Мәлика Бахытжанқызы
Астана халықаралық университеті
Астана, Қазақстан
mshakarman09@mail.ru

Некенің тұрақтылығын үшін зор маңызы бар маральдық қасиеттер өзара сыйластық пен өзара көмек және ата-аналық парыз. Некенің алғашқы түрлері жайында әр түрлі жорамалдар бар. Некенің тарихи нысандары алуан түрлі. Қоғамдастықтың әрбір мүшесі үшін тіршілік харекетінің осы бір қырының маңыздылығын ескере отырып, неке әуел бастан-ақ мифологиялық және магиалық тұрғыда түсінілді, оған діни сипатта рұқсат берілді. Қоғам дамуының демократиялану үрдісі некелік қатынастардың отбасы мен неке туралы ескі түсініктердің құрсауынан толық болмағанымен, айтарлықтай босанып шығуына мүмкіндік туғызды. Ұрпақ жалғастыру дүниеге бала әкелу міндетті некенің ашықтан – ашық жарияланған бірден-бір мақсаты болудан қалды. Ол ерлі-зайыптылардың тату-тәтті тұрмыс құрып, тіршілік етуінің нысанына айналды, адамдар некелі отбасы ауқымында жыныстық- нәпсілік қажеттерін қандырып қана қоймай, сонымен бірге некелес жұбайлар үй шаруасын ұйымдастырып, бір-бірінен сезімдік, экономикалық және тұрмыстық қолдау тауып отырды [1].

Отбасы – некеге немесе қандас туысқа негізделген қоғамдық шағын топ, адам тұрмысын ұйымдастырудың бастапқы нысанасы, яғни тұрмысын ұйымдастырудың бастапқы нысанасы, яғни тұрмысының ортақтылығымен және өзара моральдық жауапкершілік, көмекпен байланысқан адамдардың бірлесуі. Отбасы қоғамның дамуында маңызды роль атқарады. Онда адам дүниеге келіп, ұрпақ жалғасады. Отбасында бастапқы әлеуметтену үрдісі жүзеге асады, балалар адамзаттық кәмілетке толғанша тәрбиеленеді, қоғамның еңбекке жарамсыз қарт мүшелеріне қамқорлық жасау міндеттемесі іске асырылады. Отбасы сондай-ақ тұрмысты ұйымдастырудың ұйытқысы, ошағы және маңызды тұтынушылық бірлік әрі негізгі элементтік саясат объектілерінің бірі болып табылады. Отбасы өмірінің материалдық жағы табиғи биологиялық және шаруашылық – тұтыну қатынастарынан құралады, рухани жағы – қоғамдық-экономикалық жүйенің, қоғамдық қатынастардың сипатымен, мәдени – даму дәрежесінің ерекшеліктерімен, ұлттық әдет-ғұрып үрдісімен сипатталады. Отбасын жүйелілік тәсілдемемен қарастыру – қазіргі отбасы психологиясында анағұрлым маңызды.

Жүйелілік тәсілдеме парадигмалары негізінде отбасы қоршаған ортамен тұрақты алмасатын, ашық өз бетімен құрылатын әлеуметтік жүйе ретінде қарастырылады. Отбасының қызмет етуі бір-бірін толықтырып

отырушы екі негізгі заңға бағынады. Олар гомеостаз заңы (тұрақтылықты сақтауға бағытталған) және даму заңы [2].

Даму заңы – отбасының кез келген жүйе тәрізді генезис, даму және ликвидация (жойылу) терминдерімен тарихи аспектіде сипатталатындығын білдіреді. Сондықтан, отбасының өмірлік циклі мен белгілі бір кезеңдердің және олардың пайда болғаннан бастап, өмір сүруін тоқтататын өзгерістер жайында сөз қозғауға болады. Отбасының даму циклі» терминін 1948 жылы Э. Дювалль және Р. Хиллалғаш қолданған. Отбасының даму динамикасын қарастыру Э. Эриксонның отбасының дамуының әрбір кезеңінде тұлғаның шешетін міндеттерінің спецификасы туралы идеясына негізделді. Отбасының өмірлік циклінің әрбір кезеңіне дамудың спецификалық міндеттері сай келеді. Отбасының дамуының өмірлік циклі елеулі оқиғалармен анықталады және отбасының барлық мүшелерінің жас өзгерістері негізінде жүзеге асады. Отбасының әрбір мүшесінің жеке басына қатысты жас-психологиялық өзгерістер тұлға өмірін түбегейлі өзгертеді: тұлға қажеттіліктері мен мотивтері жүйесі, оның мінез-құлық және іс-әрекет тәсілдері, отбасы мүшелерінің әлеуметтік мәртебесі өзгереді, сонымен қатар біртұтас отбасының қарым-қатынас стилі мен қызмет ету сипаты да өзгереді.

Отбасының өмірлік циклінің бар кезеңдеріне шолу жасау – оның барлығының отбасы құрамындағы балалар орнының өзгеру өлшеміне және ерлі-зайыптылардың тәрбиелік қызметтерді жүзеге асыруына негізделетіндігі жайлы тұжырым жасауға мүмкіндік береді.

Э.К. Васильева отбасының өмірлік циклінің бес кезеңін бөледі, оның әрқайсысында дамудың спецификалық міндеттері шешіледі. Бірінші кезең – отбасының құрылуы – бірінші бала өмірге келгенге дейін. Екінші – балаларды өмірге әкелу және балаларды тәрбиелеу – бір баланың еңбек іс-әрекетін бастауымен аяқталады. Үшінші кезең – отбасының бір баланың еңбек іс-әрекетін бастағаннан, ата-ана қамқорлығында бір баланың қалмауына дейін, яғни отбасының тәрбиелік қызметті аяқтауымен байланысты. Төртінші кезең ересек балалар ата-аналарымен бірге тұрады және оның біреуінің жеке отбасы болады. Бесінші кезең ерлі-зайыптылар өздері ғана тұрады немесе балалары бар жеке отбасымен бірге тұрады.

Р. Нойбертекеу болып тұрудың кезеңдерін бөледі: балаларды өмірге әкелгеннен кейін оларды тәрбиелеу; жоғары сынып жасындағы балаларды тәрбиелеу; балалардың ата-аналарынан бөлінуі және немерелерді тәрбиелеу. В. Баркайдың бөліп көрсеткен жас кезеңдерінен біз жоғарыда аталғанға ұқсас кезеңдерді көреміз: балаларсыз отбасы; ерте сәби жастағы баласы бар отбасы; балалары балабақшаға баратын отбасы; мектеп жасындағы балалары бар отбасы; өз бетімен өмір сүре алатын балалары бар отбасы; балалары қалдырып кеткен отбасы. Хиллдің бөліп көрсеткен жас кезеңдерінде монада кезеңі некеге түсу, бала туу, жеткіншектік жасқа дейін баламен тұру кезеңін алмастырады, «баланың ұядан ұшуы» кезеңі, ерлі-зайыптылардың біреуінің өмірден өтуі және монада кезеңінің қайта басталуы. Отбасының тәрбиелік қызметінің аздаған маңызы М.Эриксонның бөліп көрсеткен жас кезеңдерінде көрініс табады, онда отбасының өмірлік циклі күту кезеңін, некелік мінез-құлықты, баланың туылуын және онымен өзара әрекеттесуді, кемелденген

некені, балалардың ата-аналардан алыстауын, зейнеткерлікті және кәрілікті құрайды [3].

Б.Картер мен М. Макголдрик ұсынған жас кезеңдеріне негізделген отбасының өмірлік циклін қарастырамыз. Аталмыш жас кезеңдерінің өлшемдері отбасының келесі сипаттамалары болып табылады: өмірлік мақсаттар; осы мақсатқа жету үшін іске асырылатын міндеттер; құрамы; отбасылық жүйенің жаңа өмірлік беталысына сай бір кезеңнен басқа кезеңге өту. Біздің пікірімізше, айтылып отырған соңғы өлшем өзгеше болып табылады, отбасының нормативті дағдарысын көрсетеді, себебі жаңа кезеңге өту ең алдымен барлық отбасылық жүйенің қайта құрылуын талап етеді. Өмірлік циклдің әрбір кезеңінде отбасының дамуында екі көрініс болады: Біріншіден, ерлі-зайыптылардың алға қойған міндеттерін табысты шешуді көздейтін үй ішінің амандығы көрінісі;

Екіншіден, аталған міндеттерді шеше алмаудан туындап, отбасының деструктивті дамуынан көрінетін нашар көрінісі. Отбасының өмірлік циклі алты кезеңдерден тұрады: некеге дейінгі кезең, некеге түсу және жаңа отбасы жұбын құру, кішкентай баласы бар отбасы, жеткіншек жастағы баласы бар отбасы, балалардың ересектік статусын алу кезеңі және олардың отбасынан жыраққа кетуі балалардың бөлініп шыққаннан кейінгі өмір кезеңі. Отбасының өмірлік циклінің кезеңдерін жай ғана бөліп көрсету – қазіргі отбасының маңызды қызметі ата-ана болуды және балалар тәрбиелеуді дәлелдейді. Ерлі-зайыптылық өтілім отбасының өмірлік циклінің кезеңін анықтамайды. Отбасының дамудың сапалы жаңа кезеңіне өтуі бала туу және оларды тәрбиелеу міндеттерін шешуімен анықталады.

Некеге дейінгі кезең немесе «монада уақыты». Бұл тұлғаның эмоциялық және экономикалық дербестілікке жететін, өзі және өз тағдыры үшін жауапкершілікті қабылдау, ата-ана отбасынан Меннің эмоциялық бөліну кезеңі, тұлғаның автономизациясы, еркіндік алуы; тұлғааралық қатынастар интимділігінің, ұнату және қарсы жыныспен тұлғааралық қатынаста сүйікті болу қабілетінің дамуы, некелік серіктесті іздеу (Э.Эриксон бойынша); тұлға Менінің мамандық алу және экономикалық тәуелсіздікке жетуі арқылы қалыптасуы. Бұл кезеңде болашақ отбасының дамуы мен оның қызмет етуі аталған міндеттерді шешу табыстылығымен анықталады. Егер міндеттер шешілмесе, олар кейінге қалдырылады да олардың шешімі отбасының дамуының келесі кезеңдеріне ауысады, бұл отбасы қызметінің нашарлығын көрсетеді. Некеге отыру, жаңа отбасылық жұп құру немесе «диада уақыты». Бұл кезеңде некеге отыру негізінде жаңа отбасылық жүйе құру жоспарланады және ортақ отбасылық құндылықтар және отбасы құрылысы келісіледі; отбасының басшысы және көшбасшысы анықталады; рөлдер бөлінеді, ерлі-зайыптылар оларды орындауға жауапкершілік алады; отбасының қаржылық-экономикалық статусы анықталады; отбасылық бюджет ұйымдастырылады; отбасының территориалды мәселелері (мекен мәселесі) шешіледі; бос уақыт ұйымдастырылады; отбасы өміріне үйрену ретінде ерлі-зайыптылардың неке-отбасылық бейімделуі жүреді; отбасылық «Біз» санасы қалыптасады; болашақ отбасына қатысты ортақ ұстаным белгілі болады; негізгі өмірлік мақсаттар жоспарланады; кең отбасымен (ата-

аналармен және ерлі-зайыптылардың әрбір туысқандарымен) қатынастар орнатылады. Отбасының өмірге төзімділігі және оның болашағы жаңа отбасылық жүйенің қалыптасу міндеттерінің шешілу табыстылығына байланысты болып келеді. «Мен және Сен» қатынастарының орнына жаңа сападағы «Біз» қатынасы саналы ұғынылады. «Бал айының» аяқталуы бұрынғы жақын қатынастардың және махаббат сезімінің қайта құрылуын, яғни осы кезеңдегі міндеттердің бірігіп шешілуін білдіреді. Жас отбасы осындай жағдайда болғанда ғана стресс ықпалдарына айрықша сезімтал әрі төзімді болады.

Некенің бұзылуына көбіне отбасының өмірлік циклінің осы кезеңдегі міндеттерін дұрыс жүзеге асыра алмауы, оларды жас жұбайлардың шешуге психологиялық дайын еместігі, әсіресе ата-аналарға эмоциялық, мінез-құлықтық, құндылық тәуелділігінің сақталуы, жас отбасының экономикалық дербестілігінің болмауы себепші болып жатады.

Жас жұбайлардың ерлі-зайыптылық өмірге дайындыққа бастамалық көрсетуінің маңызды кезеңі олардың ата-ана отбасының автономиясы негізінде кең отбасымен қатынастардың жаңа жүйесін орнату міндеттерін шешуі болып табылады.

Некелік бейімделу жас жұбайлардың симпатия, махаббат, достық және өзара құрмет тәрізді жағымды сезімдер негізінде бірлескен өмірге біртіндеп бейімделу үрдісі ретінде қарастырылады [4].

Балалар саны бойынша – көп балалы, балалар саны орташа, аз балалы, баласы жоқ отбасы болып бөлінеді. Үй міндеттерін бөлу сипаты бойынша дәстүрлі отбасы міндеттерді көбінесе әйелі атқарады және ұжымдық отбасы міндеттер бірлесіп не кезекпен атқарылады болып бөлінеді. Бос уақытты өткізу сияқты бойынша ашық отбасы араласуға және мәдениет индустриясына бағдар алған және жабық отбасы бос уақытты үй ішінде өткізуге бағдарланған болып бөлінеді. Бос уақытты өткізу сияқты бойынша ашық отбасы және жабық отбасы болып бөлінеді. Еуропалық отбасы әйелдің жұмыс бастылық деңгейінің жоғары болуымен, ажырасу деңгейінің жоғары және бала туу деңгейінің төмендігімен сипатталады. Ортаазиялық отбасыға, керісінше, әйелдердің жұмысбастылық деңгейінің төменірек болуы, балатуу деңгейінің жоғарылығы және ажырасу санының төмен деңгейде болуы тән. ТМД-ның бірқатар елдерінде- Қазақстанда, Закавказьеде отбасының аралас түрлері кездеседі. Неке – әйел мен еркектің арасындағы қарым-қатынасқа рұқсат беретін әлеуметтік нормалар жиынтығы, сондай-ақ олардың отбасы мен отбасы тобының өмір сүруі үшін қажет өзара құқықтары мен міндеттерінің жүйесі түріндегі әлеуметтік институт. Кейбір нормалар, құқықтар мен міндеттер заңды сипатта болады және заңнамамен реттеледі. Заңмен бекітілген нормаларға мүлікті иелену жөніндегі мәселелер, некені бұзумен байланысты бірқатар құқықтық проблемалар жатады. Некеге отырудың ең төменгі жасы мен неке бұзудың заңды негіздерінің тізімі де құқықтық реттеулерге жатады. Олардың қатарында:

– көңіл білдіру, некеге отыратын жұп таңдау және некеге дейінгі мінез-құлық нормалары:

- жұбайлар арасында билік пен міндеттерді бөлу нормалары, олардың бейформалды байланыстарына қатысты жұбайлардың күту нормалары;
- отбасының экономикалық жағдайы үшін өзара жауапкершілік;
- бала тәрбиесі, отбасылық демалыс нормалары жатады.

Некеге отырудың нақты жас шамасы да, ажырасу барысында, ажырасқаннан кейінгі кезеңдегі қарым-қатынас сипаты да моральдық реттеулеге жатады.

Некедегі қарым - қатынастарды дамыту кезеңдері:

– Жеке кездесуді, қоңырауды немесе хабарды күтеді. Бір-бірін таң қалдырады, әрқашан ерте көруге және ұзақ уақыт бірге қалуға мүмкіндік табады.

– Ойлары сәйкес келеді. Ерлі-зайыптылар жеңіл уақыт бөледі.

– Серіктестер үшін эмоциялар мен сөз деңгейінде басқара алады. Жұбайын емес, өзінді өзгерту керектігін түсіне алады. Бір-бірінің мінез-құлқын қабылдайды.

– Алдыңғы сатыдағы қарым-қатынаста тұтынушы көзқарасы «оған не бере аламын?» дегенді білдіреді. Ерлі-зайыптылар бір-бірін қабылдайды. Қымбатты адамның мүдделерін, құндылықтарын, басымдықтарын ескеру.

– Нағыз махаббат. Некедегі қарым-қатынастың түпкі мақсаты [5].

Азия мен Африканың көптеген елдерінде ата-анасымен келісіп некеге отыру, келін үшін қалыңмал беру және т.б. дәстүрлер сақталған. Неке кию салтанатын өткізу шаралары бойынша азаматтық және шіркеулік неке кию болып бөлінеді. Кейде некеге нақты некені немесе бірге тұрады жатқызады (яғни, заңда қаралған тәртіпте ресімделмейтін ерлі-зайыптылар қарым-қатынасы). Бірқатар елде кейбір әлеуметтік топтардың, негізінен жастар мен қала тұрғындарының нақты некеде болуы көбейіп келе жатқаны байқалады. Өз құрылымы бойынша некелер Еуропа мен Америка елдеріне тән моногамды және Азия мен Африка елдеріне тән полтгамды болып бөлінеді. Бірлескен өмірлерінің алғашқы жылдарында некені бұзу деңгейінің жоғары болуы мазасыздық тудырып отыр; ажырасудың шамамен 40% - ы жұбайлардың бірлескен өмірінің алғашқы 4 жылында болады.

Негізгі күштері ерік пен ықыласы бір ғана ерік пен ықыласқа бағыну арқылы қол жеткізілген, сондықтан кез келген жеке алып-қашпа сөздер тудырмайтын сыртқы дүниемен келісімді және бірлікті қолдаудырмайтын сыртқы дүниемен келісімді және бірлікті қолдауға бағытталған отбасылары азды-көпті қолдау мен қорғауды қажет етеді, бірақ сыртқы дүниемен араласуға олар үшін «жол жабық» болғандықтан, белгілі бір шекке жетіп, белгілі болғанныңша мүмкіндікке қол жеткізе алмайды. Мұндалар психикалық ауруы барлар, отбасы мүшелерінің үстінен күш көрсету болуы мүмкін. Өзара әрекеттестіктері былыққан және дағдарысқа жетелейтін ұдайы дау мен жанжалдан арылмайтын, сонымен бірге өмірлік тәжірибелері алдағы уақытта лайықты мінез-құлық қалыптастыруға бағыт-бағдар бола алмайтын отбасылары былық-шылық құрылымға ие болады, ұйымшылдығы төмен, жанжалды және дағдарысты жағдайда шешуде отбасылары жоғарырақ дәрежедегі әлеуметтік қолдауды қажет етеді. Отбасыларды шартты түрде қызметтік қисынды және қызметтік қисынды емес деп бөлуге болады.

Қызметтік қисынды отбасылары арасынан 50-ден 60-қа дейінгі пайызын ерлі-зайыптылардың қарым-қатынастары үнемі шиеленіскен ерлі-зайыптылардың қарым-қатынастары үнемі шиеленіскес және психологиялық жағынан қисыны келмейтін ата-налар, бала-ата-ана қарым-қатынастарының жолы теріс, жанжалды деп аталатын, қолайсыз әлеуметтік-психологиялық факторлармен сипатталатын отбасылар құрайды. Адам барлық жақсы мен жаманды отбасында алады. Отбасы жеке тұлғаның қалыптасуының маңызды саласы әрі халықтың әлеуметтік қайта жандауына және белгілі бір өмір салтын жасауға жауап беретін тәрбиелеудің басты институты басты болды және болып қала бермек. Отбасында баланың тұлғасына әсер ететін факторлардың мамандар шартты түрде үш топқа бөледі. Біріншісі- бұл отбасының әлеуметтік микроортасы, онда балалар әлеуметтік құндылықтар мен рольдерге тартылады, қазіргі заманның қиындықтары мен қайшылықтарын танып біледі. Екіншісі- бұл отбасы ішілік және отбасынан тыс жұмыс, негізінен тұрмыстық еңбек, ол адамда әлеуметтендірудің және оны болашақ тіршілікке тартудың мықты құралы болып табылады. Үшіншісі- отбасындағы тәрбиенің өзі, мақсатты педагогикалық әсерлердің белгілі бір кешені. Отбасы мүшесін тәрбиелеуде бұл салалардың әрқайсысының мәні зор әрі даусыз, алайда біз көбінесе ізгілікті- психологиялық қарым-қатынастың мәнін елемейтінімізді атап өту керек. Мұның себебі олардың материалдық түрде көрінбейтіндігі мен жас жігіттер мен қыздардың болашақ отбасылық өміріне олардың әсері әлсіз деп білуімізде болар. Бұл көзқарас дұрыс емес. Отбасылық өмірге қажетті қасиеттерді тәрбиелеу түсіну, кішіпейілдік, эмоционалдық бөлісу секілді қарым-қатынастар педагогикасының көзге көрінбейтін, алайда өте әсерлі саласында жүзеге асырылады. Ата-ана болып табылатын жұбайлар мен отбасының басқа ересектері арасындағы «көлденең» қарым - қатынастар – отбасындағы моральдық- психологиялық климаттың ерекшеліктерін анықтайтын ізгілікті – психологиялық қарым-қатынастың маңызды саласы болып табылады. Эмоционалдық қарым - қатынастың ыдырау кезеңдері:

Біріншіден, интра-психикалық бір ерлі-зайыптының немесе екеуінің де ішкі қанағаттанушылықсыз сезімі көрінеді. Мына фазаның мынандай нәтижелері болуы мүмкін: Осымен жуасу немесе өз қанағаттанушылықсыздығын ешбір көрсетпеу;

Екіншіден, интер-психикалық немесе диадитикалық-серіктердің өз қарым-қатынасын талқылауы. Бұл фазада өзін-өзі ашылуы жоғарылады, ерлі-зайыптылар тәжірибелеуге тырысады. Бұл жылдарға созылу мүмкін. Сонымен қатар оның нәтижесі екі түрде болуы мүмкін. Қарым-қатынастың қайта құруы – олардың тұрақтануы;

Ыдыраушылықты қабыл алуы. Үшіншіден, әлеуметтік фаза- отбасында ыдыраушылық барысында басқа адамдардың қатыстырылуы ыдыраушылық фактісі «жалрыға бірдей дәулетпен» тиісті болуы керек. Мына фазаның нәтижесі: әлеуметтік қарым-қатынастың тоқтатылуы және отбасының ыдырауына әкелу.

Ажырасу дегеніміз – некені ресми түрде бұзу. Қазіргі кезде бүкіл әлемде ерлі-зайыптылық пен отбасы мәселелеріне баса көңіл бөлу ажырасу

деңгейінің жоғарылуына байланысты болып отыр. Өзгеріп отыратын қоғам жағдайында біздің елімізде ажырасу деңгейіне әсер еткен себептер мынадай: әйелдердің кәсіптік қызметке жаппай кірісуі, діннің өз күшін жоғалтуы, халықтың білімділігінің және жалпы мәдениетінің едәуір артуы, соның нәтижесінде некеге деген талаптың көтерілуі, ажырасуға қатысты заң нормаларының әлсіздігі, жыныстық моральдың бұрмалануы. Ірі өнеркәсіп өндірісінің дамуы және осыған байланысты тұрғындардың едәуір бөлігінің ауылдан қалаға қоныс аудару процесі, сондай-ақ отбасын нуклеаризациялау туыстық жүйе мен қоныстанушы қауымның ерлі-зайыптылардың, әсіресе, мектеп жасына дейінгі жастағы балалары бар отбасылардың достарымен араласу мүмкіндігі өте шектелген. Алайда аталған өзгерістер әр аймақта әр түрлі жүріп жатыр. Мысалы, біздің еліміздің тарихи - мәдени ерекшелігі - туыстық – достық, көршілік байланыстардың өте тығыз болып қала беретіндігінде. Ажырасу алдындағы жағдайдың дамуының бас ерлі - зайыптылардың қарым-қатынасқа және жалпы некеге көңілі толмауынан басталады. Ажырасу себептері: сотта талқылау барысында 1-ші орында мінез - құлқының сәйкессіздігі; 2-орында жұбайының адалсыздығы тұр. Тағы бір себеп-ішкілікке салыну.

Жиі кездесетін себептер: отбасын құруға мүдделі болмау; жыныстық өмірге қанағаттанбаушылық, бір-біріне нашар қарау, қаржы мәселесі бойынша келіспеушілік, қызғану, балалы болмау, аурулар. Өте сирек кездесетін себептер: ерлі-зайыптылардың саяси немесе діни көзқарастарының келіспеуі. Отбасылық жүйедегі тағы бір маңызды қатынастардың бірі – балалар өмірге келгеннен кейін пайда болады, ол – нуклеарлы отбасының ата-әжемен қатынастары, бұл кең отбасы негізінде қатынастардың жаңа рөлдік кеңістігін анықтайды. Аталған рөлдік кеңістікте баланың ата-әжелері және ерлі-зайыптылар – ата-аналары арасында жас және рөлдік статусты ұғыну негізінде қайта құрылу үрдісі жүреді. Аға буын ата және әже сынды жаңа отбасылық рөлді қабылдап, меңгереді. Онда келесі қызметтер маңызды болып табылады: немерелерді тәрбиелеу; ұрпақтар сабақтастығын қамтамасыз ететін отбасы тарихын және дәстүрін сақтау; отбасылық жанжалда және дауласуда төреші қызметін атқару; проблемалық жағдаятта және дағдарыстарды шешуде көмек көрсету. Кең отбасы негізінде бұрынғы қатынастарды қайта құру міндеті өзекті болып табылады. Бұл кезеңде кеңейген отбасының бірлігін арттыру, аға буын мен кіші буын арасында эмоциялық қатынастарды оңтайландыру және ынтымақтастықты дамыту ықтималдығы шұғыл артады.

Жеткіншек жасындағы балалары бар отбасы. Өмірлік циклдің бұл кезеңіндегі отбасының негізгі психологиялық сипаты –отбасылық жүйенің әрбір ұрпағының дағдарыстық жас кезеңдерінің үйлесімділігі немесе қиылысуы. Аға буын болып табылатын ата-әжелер күш-қуатының және шама-шарқының әлсіреуіне байланысты белсенді өндірістік және әлеуметтік қызметті тоқтатуға және өмір салтын өзгертуге мәжбүр болады. Орта буын болып саналатын ата-аналар барлық өткен өміріне көз жүгіртіп, өмірдің мәнін қорытындылауды талап ететін дағдарысқа түседі. Кіші буын – жеткіншектер – өздерінің жаңа статусын – ересектік статусын танытуға

тырысады, бұл ата-ана-бала қатынастары жүйесінің қайта құрылуын талап етеді. Аталған жас дағдарыстарынан – үлкен отбасындағы үш ұрпақтың кәрілік, орта және жеткіншектік жастағы дағдарыстардан өту өзіндік міндеттерімен ерекшеленеді, белгілі бір жас дағдарысы кезінде отбасылық жүйеде айрықша әлсіздік байқалады. Дағдарыстық кезеңде отбасы мүшелері мазасыздықты, дәрменсіздікті, әлсіздікті сезінеді [2].

Отбасының өмірлік циклінің басқа кезеңдеріне қарағанда рөлдік құрылымды өзгерту қажеттілігіерлі-зайыптылардың қартаю үрдісінің біркелкі болмауымен және бұрынғы мүмкіндіктерді жоғалтуымен анықталады. Сонымен қатар ерлі-зайыптылар арасында «асыраушы» және «үй қожайыны» рөлдерін бөлуге ықпал етуші кәсіби қызметті тоқтату факторының да маңыздылығы зор. Әйелдер зейнеткер жағдайына анағұрлым тез бейімделеді. Әдетте олар отбасындағы «үй қожайыны» – «үй бастығы» мәртебесін, отбасы бюджетіне жауапкершілігін сақтап қалады. Ер адам отбасында тек «асыраушы» рөлімен шектеледі. Еңбек іс-әрекеті тоқтаған кезде ер адам атқарып жүрген рөлін жоғалтып, көп жағдайда өзін отбасына керексіз сезінеді, себебі зейнеткерлікке шығумен байланысты ерлі-зайыптының әрқайсысының отбасылық бюджетке қосатын үлесі теңеседі. Отбасында көбіне «үн-түнсіз төңкеріс» орнайды, ақырында барлық билік әйелге ауысады. Өкінішке қарай, мұндай жағдай ерлі-зайыптылық қатынастарды нашарлатады, қартайған ерлі-зайыптылар арасында кертартпа қатынас орнап, әрқайсысы өз жайымен қалады, әртүрлі телехикаяларды үзбей қарау қарт зайыптылардың толғаныстары мен сезімдерін жеңілдеткендай болып, оларды қиял, мұңға, жалған үмітке жетелейді. Осындай отбасылық жүйеге қарсы мысал – өзін-өзі жүзеге асырудың маңызды әрі қолайлы түрлерін іздестірумен, серіктестің мақсаттарын құрметтеумен, алға қойған мақсаттарға жетуге қол ұшын беріп, қолдау көрсетумен байланысты.

Отбасының рөлдік құрылымының өзгеруінің тағы бір түрі ерлі-зайыптылардың біреуінің денсаулығының күрт нашарлауымен және отбасының барлық күш-жігерін сырқаттанған жұбайының денсаулығын жақсартуға жұмсауымен байланысты [3].

Жеткіншектік кезеңде бала-ата-аналық қатынастар жүйесі қайта қаралады, жеткіншектер құқығы құптала бастайды, біртіндеп еркіндікке, дербестілікке мүмкіндік беріледі; отбасының үлкендеріне, аға буынына (ата-әжеге) қамқорлық жасалады; ерлі-зайыптылар үлкен отбасы үшін жауапкершілік алады, үлкен және орташа буын арасында қарым-қатынас сипаты өзгереді: аға (үлкен) буын орта буынның көшбасшылық рөліне мойынсынады; орта өмірдегі дағдарысты жеңуге баса назар аударылады, тұлғалық даму және өзіндік жандану, кәсіби және мансап мәселелері шешіледі.

Отбасының өмірлік циклінің бұл кезеңі аса жоғары мазасыздығымен ерекшеленеді. Ерлі-зайыптылар қатынастарында махаббат сезімі жоғалады, түңілу, серіктесті «бағаламау» және некеге қанағаттанбау сезімі байқалады. Осы кезеңде жиі кездесетін ерлі - зайыптылық опасыздықерлі-зайыптылардың өмірлік жолдарын қайта қарауға тырысуын және басқа

серіктесті іздеу арқылы өзін-өзі жүзеге асырудың жаңа мүмкіндіктерін табуын аңғартады, мұнымен жаңа өмірлік мақсаттар және тұлғалық өсудің жаңа мүмкіндіктері, эмоциялық жақын байланыстар орнату, бұрынғы қателіктер жүгінен, кінәлілік сезімінен және күйініш, шерден арылу байланысып жатыр. Десек те басқа серіктес іздеу бұрынғы өміріне түңілуді, өткен өмірін жағымсыз етіп бағалауды және «өмірін таза парақтан бастауды» білдірмейді. Орта жастағы дағдарысты осылайша шешу – тұлғалық жетілмеумен және жас дағдарысын бұрынғы отбасылық жүйені жұмылдыру негізінде конструктивті шеше білмеумен байланысты. Әрине, бұл дағдарыстың отбасылық жүйенің әбден мерзімі жеткен қайшылықтарын шиеленістіре түсетіні сөзсіз, осының салдарынан отбасы ыдырап, ерлі-зайыптылық қатынастар тоқтайды. Дегенмен де бала-ата-аналық қатынастар сақталып, ажырасқан отбасы бұрынғыша бала тәрбиелеу қызметін атқара бермек.

Бүгінгі күні «7 кезеңнің махаббат» концепциясы практикада неке мен отбасының психологиясында кеңінен қолданылады. Айта кету керек, жұптардың көпшілігі осы қадамдарды асинхронды түрде өтеді. Бұл құбылыс әр түрлі факторларға байланысты, мысалы серіктестердің жасына немесе темпераментіне байланысты. Негізінен, тұтас цикл, әсіресе оның соңғы кезеңдері кем дегенде он жыл алады [5].

Сөз соңында айтарым, әлемдегі кез-келген қарым - қатынас ерлер мен әйелдер арасындағы қарым-қатынастан туындайды. Олар некеде тереңдей түседі, әртүрлі кезеңдер мен дағдарыс кезеңдерінен өтеді. Отбасы психологиясының постулаттары осындай түрде көрінеді: үйдегі ауа-райы екі серіктестен де байланысты, олардың қарым-қатынасының тереңдігіне, олардың міндеттерін түсінуге және олардың орындалуына байланысты. Егер ерлі-зайыптылар бір-бірін бағалап, отбасын құтқаруға ұмтылатын болса, олар салқындатушы қарым-қатынас кезеңдерін жеңуге және мүдделерге тікелей қарсы тұруға мәжбүр болады. Алайда сыйақы ретінде олар шынайы сүйіспеншілікті, достықты, терең түсінушілікті және бір-біріне құрметпен қарайды.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. Жарықбаев Қ., Қалиев С. Қазақ тәлім-тәрбиесі. Алматы «Санат» 1995.- 203б.
2. Баймұқанова М.Т. Отбасымен әлеуметтік-педагогикалық жұмыс. Астана 2005.- 145б.
3. Витек К. Проблемы супружеского благополучия. М., прогресс 1988.- 134б.
4. Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства. М., из-во политической литературы 1982.-245с.
5. Черников А.В. Введение в семейную психотерапию. – М.: 1998.- 307с.
6. Шнейдер Л.Б. Семейная психология: Учеб. посб. для вузов. - М., 2006.-768б.

7. Лидерс А.Г. Семья как психологическая система. Очерки психологии семей. - Москва-Обнинск: «ИГ-СОЦИН», 2004.-296б.
8. Жолудева С.В. Психологическая готовность к браку. // 2005 г.

**3-СЕКЦИЯ.ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУ ЖӘНЕ
ОҚЫТУТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ЦИФРЛАНДЫРУ МЕН
ТРАНСФОРМАЦИЯЛАУ**

**СЕКЦИЯ 3. ЦИФРОВИЗАЦИЯ И ТРАНСФОРМАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ.**

**СЕКЦИЯ 3.DIGITALIZATION AND TRANSFORMATION OF
TECHNOLOGIES FOR PSYCHOLOGICAL AND EDUCATION.**

ӘОЖ 372.881.11

**БҰҚАРАЛЫҚ АҚПАРАТ ҚҰРАЛДАРЫНЫҢ КӨМЕГІМЕН
АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУДЫ ЖҮЗЕГЕ АСЫРУ**

Ғылыми жетекші: Бейбітова А. С., гуманитарлықғылымдармагистрі
6B01705- Шет тілі:екі шет тілі ББ,3 курс студенті
Айдарова Ұлдана Айдарқызы,
Астана Халықаралық университеті,
Астана, Қазақстан.
uldanaaidarova@icloud.com

Бұқаралық ақпарат құралдары жалпы арнайы техникалық құралдарының көмегімен,кез келген тұлғаларға әртүрлі ақпараттарды немесе мәліметтерді емін-еркін жеткізуге,жариялауға арналған әлеметтік мекеме.БАҚ-тың ерекшеліктері: арнайы техникалық құралдардың,аппаратуралардың болуы.Қоғамның өмір сүруін қамтамасыз етудегі БАҚ-тың рөлі зор.

БАҚ-тың күшін Наполеонның өзі келесідей келтірген: «Жауға қарсы жүздеген мың қол әскерден, төрт газеттің күші зор»,-деген.

1840ж француз жазушысы О.де Бальзак баспасөзді төртінші билік деп атады[1].

Бұқаралық ақпарат құралдары- «ақпарат береді, қызықтырады, қорқытады, ашуға булықтырады, көңіл көтертеді, толқытады, бірақ әлде кімді өте сирек бей жай қалдырады» [2].Өмірімізді бұқаралық ақпарат құралдарынсыз елестету мүмкін емес. Біз олар арқылы дүниеніңтүкпір-түкпірінде болып жатқан сан мыңдаған мәліметтерді қабылдап отырмыз. Білім саласында да өз жетістігін көрсетіп жатыр онымен қоса кемшіліктері де бар.Оқытушылар мен студенттердің бұқаралық ақпарат құрал технологияларын толық меңгере алмауы. Білім саласында ескі бұқаралық ақпарат құрал технологияның қолданылу, жаңалану жылдамдығының баяу болу.

БАҚ шет тілін үйренушілерге шынайы құралдарды (ана тілінде сөйлейтіндерді тыңдау және сөйлесу) пайдаланудың бірегей мүмкіндігін

жасайды. Бұқаралық ақпарат құралдары радио, интернет, газет, журнал және т.б. білдіреді. Ақпаратты тасымалдау арқылы бұқаралық ақпарат құралдарын бірнеше тараппен қарастырсақ болады: көрнекі – есту, аудиовизуалды – теледидар. Мәтіндік презентация түрінде БАҚауызша-теледидар және радио және жазбаша-баспасөз және ғаламтор болуы мүмкін.

БАҚ-тың атқаратын қызметі әртүрлі, олардың аса маңыздысы: ақпараттық, білімдік, әлеуметтендірушілік, саясат субъектілерінің ықпалдасуы және т.б.

БАҚ-тың білімдік қызметі азаматтарға әртүрлі ғылым саласынан - қоғамдық-гуманитарлықтан жаратылыстану ғылымдарына дейінгі танымдық хабарларды дайындап, таратуынан көрінеді. Әрине, ол толыққанды, жүйелі, арнайы оқу орындарында берілетін ғылымды қамтамасыз ете алмайды.

БАҚ-тың қызметтерінің маңызды мәнге ие саласы-газета. Ахмет Байтұрсынов осыған байланысты «Газета-халықтың көзі, құлағы һәм тілі», - деп жазған екен [3]. «Қазақ» газетінде толығырақ тоқталып кеткен.

Қазіргі уақытта бұқаралық ақпаратты мойындамау мүмкін емес.

Ғаламтордың дамып, өркендеп жатқан уақыты. Көптеген жастар ғаламтор арқылы жетістіктерге жетіп, кез келген ақпараттарға қол жеткізіп жатыр. Пандемия кезінде білім саласы онлайн оқу форматына көшті. Ол дегеніміз мұғалімдер көп деген платформаларды пайдалана отырып студенттерге, оқушыларға сабақты мектеп, университеттен тыс өтуі. Үй тапсырмаларын қабылдауы. Ол платформаларға: Zoom, Microsoft Teams, Discord, Google Meet дегендерді жатқызамыз.

Тек қана платформа арқылы емес, жалпы сабақ, үй тапсырмасынан тыс өзіндік жұмыс ретінде ізденуіне, білім алуына БАҚ-тың ықпалы зор. Кез келген ақпарат дайын түрде интернеттік желіде тұрады.

БАҚ арқылы Ағылшын тілін онлайн форматта оқу оңай және қолайлы. Барлығымыз уақытты ұтымды пайдалану жолын қарастырамыз. 2020 жылдағы пандемия уақытында онлайн форматы өркендеді. Сол уақыттан бері онлайн форматын жиі қолданатын болдық. Онлайн курстар, онлайн дәрістер, онлайн жұмыстар көбейді. Онымен айналысып жатқан адам саны да аз емес.

Әлемде көптеген елдер бар, бірақ олардың азаматтары сөйлейтін тілдер әлдеқайда көп. Бұл жағдайда біз бірнеше мың туралы айтамыз. Халықаралық тілдер қарым-қатынас мақсатында бар және ақпарат алмасуға мүмкіндік береді және ол ұлтқа немесе тұратын жерге байланысты емес. Солардың бірі – ағылшын тілі. Бұл бүкіл адамзат үшін халықаралық қатынас тілі. Сондықтан қазіргі әлемде ағылшын тілінің маңыздылығын қайта бағалау қиын. Ағылшын тілінің таралу ауқымы, сөзсіз, қазіргі уақытта тілдің әртүрлі салаларда бірдей болуы мүмкін емес. Ағылшын тілінің әртүрлі нұсқаларының болуына және әрбір ұлт үшін өзіндік ерекшеліктеріне қарамастан, ағылшын тілі дүние жүзінде ең танымал болып қала береді.

Материалдар мен әдістер (лайфхак)

Әдетте студенттер немесе оқушылар бос уақыттарын Instagram, TikTok, YouTube секілді бағдарламаларға жұмсайды. Ол бағдарламалардың ішінде біз көптеген білімге пайдалы лайфхактармен, оңай үйрену тәсілдерін

көрсек болады. Қысқаша бейне платформа арқылы да көптеген жастар ағылшын тілін дамытып жүр.Әдетте біз көрген және естіген сөздеріміз миымызда ұзақ уақытқа сақталып жатады.Яғни Tik-Tok-тан күніне кем дегенде 5-6 сөз жаттай аласыз.Онымен қоса ол сөздің дыбыстылауын,қолданылуын,жазылуын жетікменгересіз.

Мысалға ағылшын тіліндегі сөздіктерді жаттату видеоларды, қысқаша сабақтарды,яғни оңай жаттау тәсілдерін біз мынадай аккаунттардан көре аламыз: ongliski, blackscreenenglish және т.б.

Арнайы ағылшын тілін дамыту үшін көптеген бағдарламалар,ақпараттар,сайттар бар.Статистикасы жоғары және көп қолданылатын бағдарламалар:

- Duolingo;
- Lingualeo;
- Simplr.

Бұл бағдарламалар арқылы сіз өз деңгейіңізді біле аласыз және сол бойынша грамматика,тыңдау,жазу,сөздік сияқты тест тапсырмаларын орындай аласыз.Бос уақытыңызды тиімді пайдаланудың бір жолы осы бағдармалармен бірге сөздік қорын көбейту.Ағылшын тіліңіздің дамуына үлкен үлесін қосады.

Дегенмен де бұл бар құндылығы емес.Ағылшын тілін оқытуда біз әлемдегі ең озық жаңа медиа технологияларын пайдалануымыз керек. 3D технологиясын ағылшын тілі аудиториясына енгізсе, ағылшын тілі сабағы оқушыларға өте қызықты болады. «Қазіргі кезеңде жоғары оқу орындарында шет тілдерін оқыту сапасы жаңа буын технологияларын, атап айтқанда ақпараттық-коммуникациялық технологияларды енгізуге тікелей байланысты»[4]. Заманауи медиа технологияларды қолдану оқушылардың оқу деңгейін және қолдану қабілетін арттырып қана қоймай, сонымен қатар, студенттерге ағылшын тілін үйретуді ұйымдастыру үшін медиа-технологияларды пайдалану да студенттердің өз жетістіктеріне назар аударуына және шетел тілін өз бетінше меңгеру процесін көруге бағыттайтын керемет әдіс болып табылады.

БАҚ-тың негізгі көш басшысы ол-Ғаламтор. Ғаламтордың білім беру жүйесінде пайда болуы оқушыларды оқуға ынталандырады, әр оқушының жеке іс-әрекетінің аясын кеңейтеді, бір сабақта сапалы материалмен қамтамасыз ету қарқынынарттырады.Осымүмкіндіктердің барлығы басқа елдердің оқушыларымен электронды пошта арқылы байланыс орнату, бірлескен телекоммуникациялық жобаларды құру және жүргізу, шет тілінде кітаптарды оқу және бейнероликтерді көру және түпнұсқа аудиоматериалдарды тыңдау мүмкіндігі арқылы жүзеге асады.Жақында онлайн режимінде бейнелерді көру және аудио тыңдау танымал болды.Ғаламтор – шетелдік мәдениетпен бір толқын ұзындығында болу, сүйікті фильмдерді көру, музыка тыңдау, шетелдік радиостанцияларды тыңдау, сүйікті актер, әнші немесе топ туралы жаңа нәрсені білу және осы әрекеттер кезінде ағылшын тілін үйренудің бірегей жолы.Сондай-ақ қызықты және пайдалы аудио және бейне материалдары бар көптеген веб-сайттар,

тілді үйренуге көмектесетін әртүрлі онлайн оқулықтар бар. Төменгі суретте көрсетілгендей:

- English e-reader;
- manybook.net;
- Online library.

[<https://english-e-reader.net/>]

Қорытынды:

Қазіргі таңда студенттер арасында компьютерлік ойындар кең тараған. Компьютерлік ойындар көру қабілетінің нашарлауы, компьютерге тәуелділік сияқты зиян келтіретіні сөзсіз, бірақ олардың оқушыларға ағылшын тілін үйренуге көмектесетінін жоққа шығаруға болмайды. Олардың көпшілігі ағылшын тілінде және оларды қайталап ойнау оқушыларға көптеген сөздер мен сөз тіркестерін есте сақтауға көмектеседі. Сондай-ақ оқулықтарға арналған арнайы компьютерлік ойындар мен электронды қосымшалар бар және пайдалы нәрселерді жағымды нәрселермен араластыруға болады. Мұғалім оқушылардың психологиялық және лингвистикалық ерекшеліктеріне сәйкес оқу компьютерлік ойындар мен шынайы материалды мұқият таңдауы керек. Бүгінгі таңда біз Бұқаралық ақпараттың қарқынды дамып, барша адам затына көмектесіп келе жатқанын байқаймыз. Жоғарыда айта кеткендей қазіргі таңда халықаралық тілдердің бірі – Ағылшын тілі. Ағылшын тілін үйрету үшін қазір Қазақстанда барлық жағдай жасалынған. Осы мүмкіндікті жібермей ағылшын тілімізді барынша дамытуға болады.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Назарбаев Н.Ә. Ғасырлар тоғысында – Алматы: Өнер, 1996
2. Biagi Shirley (1996), Media Reader, Wadsworth, New York
3. «Алаш» қозғалысы. Алматы, 2008.
4. О. Anyushenkoval, О. Digtyar1, Е. Zakirova2, N. Fominal, L. Esinal "Modern technologies in teaching foreign languages to students of the digital generation". RUDN University, 2019

ӘОЖ 159.9

ҒАЗЛАЙТИНГ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚЫСЫМ КӨРСЕТУ ФОРМАСЫ ЫРЕТІНДЕ

Ғылыми жетекші: Сапарова Г.Т. ә.ғ. магистрі,
6В03103-Психология ББ, 3 курс студенті,
Аманжол Бибінұр Махсұтқызы
Астана халықаралық университеті
Астана, Қазақстан
bibi.nur03@mail.ru

Газлайтинг(Gaslighting)-бұлауызекісөз, еркін түрде біреуді өз шындықтарына күмән келтіру үшін манипуляциялау ретінде анықталады. Термин Патрик Гамильтонның 1938 жылы шыққан пьесасының және кейінен «Газ жарығы» атты экранизациялық қойылымының атауынан шыққан [1]. Сондай-ақ бұл термин басқа топқа немесе адамға жалған әңгіме ұсынатын, осылайша оларды өз қабылдауларына күмәндануға және адасуға, бағдардан адастыруға немесе күйзелуге әкелетін адамды («газлайтер») сипаттау үшін де, газлайтингтің жеке пайдасы үшін де қолданылады. Әдетте, бұл динамика аудитория осал болған кезде ғана мүмкін болады, мысалы, тең емес күш қатынастарында немесе жалған әңгімеге қарсы шығуға қорыққанда байқалады.

1944 жылы Чарльз Бойер, Ингрид Бергман және Джозеф Коттен «Gaslight» фильмі жарыққа шықты. Фильмде күйеуі әйелінің ақыл-ойы дұрыс емес екендігіне сендіру үшін оны, яғни, әйелін алдау арқылы ұрлық жасай бастады. Аталмыш термин күйеуі әйелін үйде жалғыз қалдырған сайын дірілдеп тұратын үйдің газ жарығын білдірді. «Gaslighting» терминінің өзі сценарийде немесе фильмде айтылмаған. 1944 жылғы фильм - 1940 жылы шыққан аттас британдық фильмнің ремейкісі болды. Ал ол өз кезегінде 1938 жылғы Виктория дәуіріндегі «Газ жарығы» триллер пьесасына негізделген еді[2].

Gaslighting 2010 жылдардың ортасына дейін ағылшын тілінің лексиконына кеңінен енгенге дейін көбіне түсініксіз немесе эзотерикалық термин болды. Американдық психологиялық қауымдастықтың мәліметі бойынша ол «бір кездері психикалық ауруды тудыратын немесе газбен уланған адамның психиатриялық мекемеге баруын ақтайтындай экстремалды манипуляцияға негізделді. Бірақ та кейіннен кеңірек қолданысқа ие болды. Мерриам-Вебстерде аталмыш терминді енді біреудің «шындықты қабылдауына» күмән келтіру үшін «психологиялық манипуляция» ретінде анықтады.

Нью-Йорк Таймс газеті 1995 жылы Морин Даудтың мақаласында алғаш рет жалпы герунд формасын, газ жарығын пайдаланды. Дегенмен де, кейінгі жиырма жылда аталмыш термин көп қолданысқа ие болды. Американдық диалект қоғамы gaslight сөзін 2016 жылы жылдың «ең пайдалы» жаңа сөзі деп таныды. Oxford University Press басылымы 2018 жылдың ең танымал жаңа сөздері тізімінде газлайтингті екінші орынға қойды[2].

Газлайтинг кем дегенде екі адамды қамтиды: психикалық зорлық-зомбылық жасаушы немесе аңдушы және екінші адам, жәбірленуші. Ол саналы немесе бейсаналық болуы мүмкін және нәтижесінде эмоционалды қиянат ашық болмауы үшін жасырын түрде жүзеге асырылады.

Газлайтингтің бастамашысы:

- өзінің «құрбанын» жадына күмәнмен қарауға күштейді;
- өзінің эмоционалдық тұрақтылығы мен бірқалыптылығына ойлануына мәжбүр етеді;
- жәбірленушіні ақымақ, ақыл-ойы кем адам ретінде көрсетеді;

- ойдан шығарылған жасты, жынысты және физиологиялық қабілетсіздікті атап көрсетеді;
- жәбірленуші үшін маңызды сезімдер мен фактілерді жоққа шығарады.

Клиникалық мысалдар:

Газ жарықтандыруды көбінесе социопаттар мен нарциссистер қолданады. Біріншілері қоғамда қабылданған нормаларды дәйекті түрде басып, ережелерді бұзады және басқа адамдарға пайда әкеледі. Бірақ олар біреуді баурап алатын және олардың теріс қылықтарын дәйекті түрде жоққа шығаратын сенімді өтірікшілер. Осылайша, социопаттың құрбаны болған адам олардың шындықты қабылдауына күмәндануы мүмкін.

Өз серіктесіне қатысты физикалық зорлық-зомбылық көрсететін кейбір ерлі-зайыптылар зорлық-зомбылық әрекетінен кейін олардың қатыгездік көрсеткенін үзілді-кесілді жоққа шығаруы мүмкін.

Ата-ана баласының әлемді қабылдауын бұрмалау мақсатында өтірік айтқан кезде ата-ана мен бала арасында газ жарығы пайда болуы мүмкін.

Жұбайылардың арасындағы сенімсіздік туралы сөз болғанда газлайтинг пайда болуы мүмкін: «Терапевтер әйелдердің реакциясын дұрыс анықтай отырып, жәбірленушінің азаптарын күшейте алады. Ерлі-зайыптылардың ғажайып мінез-құлқы кейбір әйелдерде жүйке бұзылуына және ең нашар сценарийде суицидке әкелуі мүмкін».

Психотерапевт (немесе психиатр)пен пациент арасында газлайтинг қатынасы пайда болуы мүмкін. Бұл жағдайда дәрігер емделіп жатқан адам үшін «бәрін білетін ақыл» (яғни сарапшы) рөлінде әрекет етеді. Бұл конфликтке айналуы әбден мүмкін, бұл кезде пациент өзінің ішкі тәжірибесін дәрігер ұсынған интерпретациялардан басқа жүзеге асыра алмайды. Өз кезегінде науқастың қоршаған әлемді өзінің бағалауы мен қабылдауында күмән мен скептицизм күйіне түсіреді. Сонымен қатар, науқастар мен стационарлық психиатриялық мекемелердің қызметкерлері арасында газлайтингтеу қатынастары болуы мүмкін.

Газлайтинг несімен қауіпті:

Көбінесе газлайтинг құрбаны өзіне және сезімдеріне сенуді тоқтатады. Адам өзін-өзі тексеру, сенімге сүйену қабілетін жоғалтады. Адам бұл құлықтарды жоғалтып, шындықпен байланысын жоғалтқан кезде, ол өте ақылға қонымды болады және кез келген нәрсеге, тіпті оның ақылсыздығына көз жеткізе алады. Жәбірленуші толығымен эмоционалды түрде оның көңіл-күйі, пікірлері, мінез-құлқына газлайтерге тәуелді болады.

Сізді газлайттап жатқанын қалай білуге болады?

Біріншіден, адамның іс-әрекетінде және ойларында белгісіздік бар. Жәбірленуші бәріне күмәнданады: оның сәйкестігіне, қабылданған шешімге, оның жақсы адам (анасы, әйелі, қызметкері) екенін сезінуіне, оның дұрыс істеп жатқанына күмәнданады. Екіншіден, серіктестің пікірі жалғыз шындық екенін сезіну алаңдатарлық сигналға айналады. Ненің дұрыс екенін тек өзі ғана басқа ешкім білмейді.

Жәбірленушілер тұрақты ішкі шиеленіске ие: бәрі реттелген сияқты, бірақ бірдеңе дұрыс емес. Бұл шиеленіс іс жүзінде жойылмайды, бірақ тек

өседі және төзгісіз болады. Бұл адамның әлеуметтік шеңберінің тез қысқаруымен күшейеді, себебі жәбірленуші ұятқа қалады, ұялады немесе серіктес туралы сұрағанда өтірік айтуы керек. Мұндай оқшаулау кезінде жәбірленушіні газлайттау оңайырақ болады.

Жәбірленуші газлайтер шынымен де олар туралы қамқорлық жасайтынына және тек жақсылықты қалайтынына сене бастайды.

Психоаналитик Робин Стерннің зерттеуі бойынша газлайндырудың кез келген құрбаны үш кезеңнен өтеді[4].

Алғашында ол жәбірленушінің мінез-құлқындағы оғаштықтарды байқайды, бірақ оның қарым-қатынасының қадірін кетіргісі келмейді. Бұл қайталанбайтын жеңіл-желпі оқиға деп есептейді және оған ешқандай мән бермейді.

Содан кейін ол өзіне және өзінің қабылдауына күмән келтіре бастайды. Бірақ ол газлайзерге қарсы тұруға, оны сендіруге тырысады,

Үшінші кезең – жәбірленуші қиянат жасаушының дұрыстығына сенеді. Ол өзінің қате екенін немесе болып жатқан жағдайға кінәлі екенін түсінеді. Ол енді оның манипуляциясын нақты алаңдаушылықтан ажырата алмайды, оның мінез-құлқын мақұлдауы үшін оның сұрауларына бейімделуге тырысады. Басты мақсат – оның үмітін ақтау.

Манипуляторлар қандай тактиканы қолданады?

Газлайтер өзінің арсеналында көптеген әртүрлі тактикаларға ие. Ол оны әдістемелік тұрғыдан қолданады. Бірақ олардың барлығына ортақ бір мақсат бар - психологияны пайдаланып, жәбірленушінің қабылдауын кез келген жолмен өзгерту. Біз өмірде газлайтингтеудің ең көп таралған мысалдарын келтіре аламыз.

Бас тарту: «Сен мұны ойлап жатырсың, бұл ешқашан болған емес. Мен бұлай айта алмадым». Бұл сенімді және өктем тонмен газлайтингтің ең көп тараған мәлімдемелері. Олар жәбірленушінің есте сақтау қабілетіне қайта-қайта күмән келтіруге мәжбүр етеді.

Эмоциялардың құнсыздануы: «Шындығында, сіз өзіңізді нашар сезінбейсіз», «Сіздің реакцияңыз адекватты емес», «Ал сіз өзіңізді кінәлі емес деп айтқыңыз келе ме? Құнсыздану және «жалған» сезімдерді әдейі ұсыну жәбірленушінің шын мәнінде не сезінетінін, оның шынайы эмоциялары қандай екенін түсінуді тоқтатады, оның сезімдеріне сенбейді.

Сәйкессіздікті растау: «Сіз армандадыңыз», «Сіз тағы да армандадыңыз!», «Соңғы бірнеше күнде бірдеңе дұрыс емес!», «Менің ойымша, сіз өзіңіз емес сияқтысыз». Мұндай қысым жәбірленушіде күмәнді, кінәні және дәрменсіздікті тудырады, бұл оның тәуелділігін арттырады.

Жауапкершілікті аудару. «Бұл сен кінәлісің», «Сен мені мәжбүрледің», «Бәрі сенің сабырсыздығыңнан!». Газлайтинг өзінің айла-шарғы жасап жатқанын мойындамайды. Керісінше, ол онымен мұны істеуге мәжбүр болғанын мәлімдейді. Нәтижесінде жәбірленуші газлайтингті ақтауға кіріседі және оның өзімен болған барлық нәрсеге лайық екеніне шын жүректен сенеді.

Уытты мәлімдемелер мен әзілдер: «Саған тағы кім шындықты айтады?», «Маған сенесің бе, мен сені сүйгендіктен айтып отырмын». Әдетте

мұндай тіркестерден кейін жәбірленушіні жарақаттау және ренжіту мақсаты бар мәлімдемелер келеді. Бұл жәбірленушінің газлайтинг шынымен де оған қамқорлық жасайтынына және тек жақсылықты қалайтынына сене бастайтынына әкеледі, сонымен қатар үнемі қорлауға тәуелділік бар.

Жұптар арасындағы газлайтинг.

Серіктестік байланыстыратын жақындықтан, газлайтер әдетте бос қолға ие. Ол жоғарыда аталған барлық тактикаларды біріктіре алады, екінші серіктесті отбасы мен достарынан одан әрі оқшаулай алады, өрмекші тордан шығу қиын болады.

Мысалы: газлайтер күйеуі әйеліне бақылауды сақтау үшін оның бәрін ұмытып кететінін және уәделерді ешқашан есіне алмайтынын үнемі атап өтеді. Сондықтан ол өзін кінәлі сезінеді және бірте-бірте оның бір нәрсені дұрыс есте сақтай алатындығына күмәнданды. Енді ол оны дайын емес нәрсені жасауға мәжбүрлей алады: жыныстық өміріне эксперименттер енгізу. Әйелі, бір жағынан, шынымен де дәл осылай істегісі келетініне сенімді болса, екінші жағынан, бірдеңе дұрыс емес деген ішкі сезім оны тоттай береді.

Газлайтинг достық қатынаста және отбасында.

Достықта жиі қолданылатын газлайтинг тактикасына улы тіл, теріске шығару және эмоциялардың құнсыздануы жатады. Ата-аналар ересек баланың сезімін түсінуден бас тартқан немесе жасөспірімнің тәжірибесін жоққа шығарған кезде олармен қарым-қатынас туралы да айтуға болады[5].

Мысалы: досы (тіпті анасы) өзін-өзі бағалауды тұрақты түрде арттыру және билікке деген қажеттілікті қанағаттандыру үшін басқа біреудің салмағына үнемі қамқорлық жасайды: «Саған ешкім айтпайды, өйткені оларға бәрібір. Сен туралы, бірақ айта кету керек: сен өте күшті қалпына келдің. Мен сені ренжітпеймін, бірақ шындықты айтамын, өйткені мен сені жақсы көремін және саған қамқормын».

Газлайтинг жұмыста.

Бұл жағдайда ең көп таралған тактика теріске шығару, сәйкессіздікке сену және жауапкершілікті ауыстыру болады.

Мысалы: қате болуы мүмкін деген ойды қабылдамайтын басшы сізге нақты тапсырма береді. Сіз оны жүзеге асырасыз, бірақ оның идеясын басшылық қабылдамайды. Ол сізге ештеңе сеніп тапсырған жоқпын, сіз бұл тапсырманы өзіңіз шығардыңыз және оны орындаған кезде сіздің басыңыз қайда болды деп көпшілік алдында айтады.

Газлайтингпен қалай күресу керек?

Бірінші және ең маңызды қадам -қарым-қатынаста газлайтингті анықтау. Мұны істеудің ең оңай жолы - бірінші немесе екінші кезеңде, жәбірленуші манипуляторға толығымен тәуелді болған кезде және онымен күресу мүмкін емес болып көрінетін үшінші кезеңде бұл әлдеқайда қиын. Қалай болғанда да, мұндай қарым-қатынастан шығу жолы өзіне деген сенімді қалпына келтіру болады, сондықтан барлық ұсыныстар осыған негізделеді.

Өз сезімдеріңізге сеніңіз.

Сіз газлайтердің әсерінен бірте-бірте арылуыңыз керек. Дене сезімдерінен бастаңыз. Тіпті сіздің шынымен суық немесе ыстық екеніңізге

сенімділік сізге шынымен не қалайтыныңызды және ойлайтыныңызды түсіну қабілетін біртіндеп қайтара бастайды.

Физикалық және эмоционалдық шекараларды біліңіз.

Сізге ненің қолайсыз екенін, сізге қалай қарауға болмайтынын байқаңыз. Шекараларыңызды тұрақтылық нүктесі ретінде пайдалануға тырысыңыз. Сізге жағымсыз және сізге сәйкес келмейтін нәрселерден жиі бас тартуға тырысыңыз. Жерге тұрыңыз.

Араласатын ортаңызды кеңейтіңіз.

Газлайтермен қарым-қатынасыңыздан бұрын таныс адамдармен байланысыңыз. Сырттан олар сізді қалай көретінін, егер сіз өзгерген болсаңыз, сіздің қарым-қатынасыңызды және серіктесіңізді қалай көретінін біліңіз. Басқа пікір алуға тырысыңыз, шындықты дұрыс қабылдайтындығыңызды дәлелдеңіз.

Кәсіби көмекке жүгініңіз.

Газлайтингтің кейбір салдары - алаңдаушылық, қорқыныш, депрессия - өз бетінше жеңу қиын болады, бұл жағдайда білікті психологиялық көмек сізге олармен күресуге ғана емес, сонымен қатар өзіңізге және күшіңізге қайтадан сенуге мүмкіндік береді. Дәл осындай кеңесті ең алдымен өзін дұрыс ұстамайды деп күдіктенетін адамдарға айтуға болады.

Егер сіздің қарым-қатынасыңызда газлайтер бар деп күдіктенсеңіз, сіз жасай алатын ең жақсы нәрсе- маманға бару. Маман сізге бұл жағдайдың бар-жоғын анықтауға, мінез-құлыққа не себеп болғанын, газлайтинг арқылы қандай маңызды қажеттіліктерді қанағаттандыратыныңызды түсінуге және зорлық-зомбылықсыз қарым-қатынас дағдыларын үйренуге көмектеседі.

Газлайтер екеніңізді немесе газлайтер емес екеніңізді қалай білуге болады?

Сіз газлайтермен жұмыс істеп жатқан шығарсыз, егер:

- Сіз одан сәл артық жақсы көретін сияқтысыз;
- Ол сені ұнатады, бірақ ол сені сыйламайды;
- Серіктестің мінез-құлқын болжау мүмкін емес: не сағат сайын дерлік телефон соғады, не бірнеше күн бойы жоғалып кетеді;
- Эмоциялық тұрақсыздық;
- Сіздің серіктесіңіз ешқашан шынайы емес.

Газлайтерлер неден қорқады?

Газлайтерлер, қорлауға бейім болғанымен, өздеріне өте сенімсіз адамдар. Олар біреудің өздерінің кемшіліктерін немесе әлсіз жақтарын көрсете бастайды деп қорқады, олар кез келген айыптауды өте ауыр қабылдайды. Бірден сөгіс пен қорлауды алға тартады. Бұл өзін-өзі елемеудің тууы.

Газлайтер қауіпті ме?

Газлайтерді логика, фактілер және дұрыс пайымдау мүлде қызықтырмайды. Бұл жай ғана билікті жоғалту. Егер сіз фактілерді газлайтермен дауласаңыз, ол эмоционалды салаға кіріп, көзқараспен, күрсінуден әрекет ете бастайды. Жеңіске ұмтылудың қажеті жоқ - бұл адаммен эмоционалды біріктіруден шығу үшін бәрін жасау керек.

Газлайтингке қалай жауап беруге болады?

Өзіңізді қорғаудың 7 әдісі

- Фактілерге сүйеніңіз;
- Тоқтап, ойланыңыз;
- Ол өтірік айтады деп айтпа;
- Өзіңізді кінәлауға жол бермеңіз;
- Күмәндерің туралы тура айт;
- Газлайтингке оның тактикасын танитыныңызды білдіріңіз;
- Шабуылдарды болдырмау үшін беріліңіз.

Жоғарыда айтылған мәселелердің негізінде төмендегідей ойларға келдік. Қазіргі әлемдік жаһандану заманында адамзаттың психологиялық мінез-құлқында үлкен өзгерістер мен ерекшеліктер орын алуда. Бұл әсіресе туыстық, қызметтік, достық байланыста айрықша байқалады. Көпшілік жағдайда адамдардың экономикалық, тұрмыстық жағдайына байланысты қарым қатынаста бір біріне қысым көрсету орын алып отыр. Психологиялық тұрғыдан келген кезде қысым физикалық және психологиялық болып бөлінеді. Физикалық қысым, яғни, күш қолдану, қорқыту, зорлық-зомбылық түрінде көрінсе, ал психологиялық қысым бір адамның екінші бір адамның еркін шектеп, толығымен өзіне бағындыруға тырысуы түрінде байқалады. Әлбетте, ол физикалық қысымнан да қорқынышты. Ондай адам басында өзінің шынайы бейнесін көрсетпейді. Мысалы, жігіт бірінші кездесуде-ақ қызға қояр талабын нақтылап, өзі отбасының басшысы болатынын қадап тұрып айтады.

Қыз бала болашақ жарын таңдағанда әр кездесуде абай болғаны жөн. Мысалы, жігіт қателік жасаған кезде, оны мойындай отырып, қызға «менің ісімді талқылайтын адам сен емес» деген мағынада сөз айтса, бұл жігіт – болашақ тиран деп біліңіз. Ал қазіргі психологиялық терминмен айтар болсақ, ондай адам «газлайтер» деп аталады. Ол үнемі қыздың өзінен төмен тұратынын айтып отырады. Қызды ақымақ көріп, өзін жоғары ұстайды. Басында пайда болмаған сыйластықтың келе-келе дүниеге келуі екіталай. Жыл өткен сайын жігіттің қызға жасайтын психологиялық қысымы да өсе береді. «Күйеуім ешқайда шығармайды», «Жігітім жібермейді» дейтін қыз-келіншектер бұның мәнісін сүйгенінің қызғаншақтығына теліп жатады. Бірақ бар мәселе қызғаншақтықта ғана емес. Мәселенің түбі газлайтингте жатыр. Бүгінгі күні белең алып отырған «газлайтинг» құбылысына кеңірек тоқталып өтетін болсақ, газлайтинг дегеніміз психологиялық зорлық-зомбылықпен әлеуметтік паразитизмнің бір түрі. Оның негізгі міндеті үнемі құнсыздандыратын әзілдер, айыптаулар және қорқытулар арқылы адамды азаптау, оның қоршаған шындықты қабылдауын сәйкестігіне күмән келтіру[6]. Қарапайым сөзбен айтқанда, газлайтинг бұл шындықты жоққа шығару арқылы атқаратын психологиялық қысымның бір түрі. Күнделікті өмірде ол әртүрлі формада болуы мүмкін. Оның мақсаты фактілерді жоққа шығару, тұлғаның өзіне деген сенімсіздігін қалыптастыру, естеліктеріне күмәнмен қараттыру және т.б. Кең түрде тоқталып өтетін болсақ, газлайтинг субъектінің нақты жетістіктерін немесе әрекеттерін ғана емес, оның қабылдауының шынайылығын жүйелі түрде төмендететінін білдіреді. Адамның газлайтинг екенін қалай білуге болады?

1. Субъект ашық түрде өтірік айтады.
2. Субъектінің сөзі мен іс-әрекеті сәйкес келмейді.
3. Үнемі ренжітеді және қорлайды.
4. Ең сезімтал жерге әсер етуге тырысады.
5. Жәбірленушіні шатастырады.
6. Ол адамдарды алдау үшін басқалардың пікірін пайдаланады.
7. Жәбірленушіге оның жақындарын қарсы қояды.

Газлайтердің үнемі қолданатын фразалары:

1. «Мен сенің не айтып тұрғаныңды түсінбедім».
2. «Сен болмайтын нәрсеге тез ашуланасың немесе сен өте сезімталсың».
3. «Саған солай көрінді немесе бәрі сен ойлағандай болған жоқ».
4. «Сен өзіңді ғана тыңда».
5. «Сен тым асыра сілтеп жібересің».
6. «Бұл жерде қателік сенен».
7. «Сен басқаларды тыңдамай, маған ғана сенсең болады».

Жоғарыда айтып өткендей, газлайтинг психологиялық қысымның бір түрі. Газлайтингтің көмегімен тұлғаны алдауға әрекет жасайды және оның өзіне деген сенімділігін жоғалтуға итермелейді. Ондай манипуляцияны жақын адамдардың арасында байқау қиынға соғады. Бірақ оның қалай жұмыс жасайтындығын білсеңіз, қорғануға мүмкіндігіңіз бар. Сондықтан да ондай адамдармен қарым қатынаста өзіңізді алшақ ұстауға тырысыңыз немесе кәсіби маманға жүгінген жөн. Мәселен, егер жігіт бұрынғы қызы туралы өте жаман пікірде болып, оны түкке тұрмайтын адам ретінде көрсетсе, ондай жігіттен қашыңыз. «Сен – менің өмірімдегі ең үлкен махаббатымсың, сенімен кездескенге дейін махаббат деген нәрсені білмеппін». Бұл сөзге сенуге болмайды. Кез келген адам өмірінде бірнеше рет ғашық болады. Сіз де ол жігітті кездестіргенге дейін қаншама жігітпен жақсы қарым-қатынаста болдыңыз. Егер қыз бала осының бәріне қарамастан, сол жігітті таңдап, үйлену тойына дейін жетсе, қыз толығымен психологиялық қысымның құрсауында қалады. Еркек енді әйелінің араласатын ортасын қысқартып, оны туған-туыстарымен, достарымен араластырмауға тырысады. Оның мақсаты не? Ол әйелі үшін жалғыз беделді адам болғысы келеді. Бұндай еркекпен көп жыл бірге болған әйел өз-өзін жақсы көруден қалады. Оның өзіне беретін бағасы төмендеп, күйзеліске де жиі түседі. Соңында өмірі тас-талқан болады. Әдетте ондай еркектер өмір бойы әйелді түкке тұрмайтын зат ретінде көреді. Қорытындылай келе, қазіргі қоғамда күнделікті өмірде газлайтинг психологиялық қысым көрсету формасы ретінде жасырын және ашық түрде белең алуда. Ал оған тосқауыл қою үшін психологиялық тұрғыда тұрақты және де қалыпты психика керек екендігі даусыз. Себебі, мұның өзі заманның талабы болып отыр.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Кочетков Я. Газлайтинг: насилие, о котором не говорят // Psychologies

2. Латыпов И. Газлайтинг: что делать, если вам отказывают в адекватности? // Psychologies
3. Calef V., Weinshel E. M. Some Clinical Consequences of Introjection: Gaslighting (англ.) // The Psychoanalytic Quarterly_{en} : journal. - 1981. - January (vol. 50, no. 1). - P. 44-66. - ISSN 0033-2828. - PMID 7465707.
4. Portnow, Kathryn. Dialogues of Doubt: The Psychology of Self-Doubt and Emotional Gaslighting in Adult Women and Men (англ.). - Harvard Graduate School of Education, 1996. (thesis/dissertation) (offline resource)
5. Santoro, Victor. Gaslighting: How to Drive Your Enemies Crazy (англ.). - Loompanics Unlimited, 1994. - ISBN 978-1-55950-113-2. (offline resource)
6. Stern, Robin. The Gaslight Effect: How to Spot and Survive the Hidden Manipulation Others Use to Control Your Life (англ.). - Random House Digital, 2007. - ISBN 978-0-7679-2445-0. (limited preview available online)

УДК: 37.026

БҮГІНГІ ОҚЫТУ ЖҮЙЕСІНДЕГІ ЦИФРЛАНДЫРУ

Ғылыми жетекші: Хырхынбай Ж., п. ғ. к., қауымдастырылған профессор,
6B01501 Информатика мұғалімін даярлау ББ, 3 курс студенті,
Арғынбекова А.Д
6B01501 Информатика мұғалімін даярлау, 3 курс студенті,
Алдабергенқызы Ә.
Астана халықаралық университеті,
Астана, Қазақстан
a.arggg08@gmail.com, amikosha2003@gmail.com

Білім беруді цифрландырудың негізгі элементі - цифрлық сауаттылық. Цифрлық сауаттылық - білім берудің басты басымдығы, ол компьютерлік бағдарламалауды, графикалық бейнелеу техникасын, компьютерлік графиканы, мультимедияны, онлайн - курстарды әзірлеуді және т.б. қолдана отырып, цифрлық технологиялардың көмегімен мазмұнды жобалау және пайдалану, ақпаратты іздеу және бөлісу, басқа білім алушылармен байланыс болып табылады[3]. Мобильді құрылғылар, смарт тақталар, ноутбуктер, және басқа да құрылғылар сияқты жаңа технологияның көмегімен оқыту құралдарын енгізу мектептер мен мекемелердегі білім беруді өзгертті. Мұғалімдер мен оқушылардың көпшілігі әлеуметтік желілерді жалпы электрондық оқыту тәжірибесінің ажырамас элементі ретінде пайдаланады.

Білім берудегі цифрлық технологиялардың қажеттілігі жайлы айтатын болсақ, оқытудың жаһандануы цифрлық технологияларды қолдануды талап етті. Сабақтарды өткізу, ресурстарды бөлісу үшін онлайн платформалар қолжетімді болды. COVID - 19 пандемиясы мекемелерді білім беру жүйесін қолдау үшін онлайн оқытуға көшуге мәжбүр етті. Әлемді шарпыған цифрлық революция білім саласына да ене бастады. Оқытудағы цифрлық

трансформация бүкіл әлем бойынша білім алушыларға жоғары сапалы білім мен тең мүмкіндіктерді қамтамасыз етуде маңызды рөл атқарды. Бұл цифрлық технологиялар бүкіл білім беру жүйесінің парадигмасын өзгертуде.

Білім берудегі технологиялық жетістіктер студенттердің өмірін жеңілдетті. Қазір студенттер қалам мен қағаздың орнына презентациялар мен жобаларды жасау үшін әртүрлі бағдарламалар мен құралдарды пайдаланады. Әрбір оқушының оқу үдерісін біркелкі және үздіксіз ету үшін оқу орындары мен үкіметтер цифрлық трансформация жоспарларын әзірлеп, қажетті өзгерістерді енгізуде.

Цифрлық технология білім беруді көптеген жолдармен жақсартуға көмектесетін қуатты құрал. Мысалы, мұғалімдерге оқу материалдарын жасауды жеңілдету және оқушыларға оқудың жаңа жолдарын ұсыну. Осылайша, педагогтар тиімді білім барлық жерде қолжетімді болуы үшін, білім беру технологиялары дамуы үшін озық цифрлық технологиялардың әлеуетін пайдалануы қажет [2].

Білім беруде цифрлық технологияларды қолдану ең алдымен оқыту өнімділігін арттыруға мүмкіндік береді. Оқытуды жақсы жоспарлауға, жеңіл және практикалық оқуға, жылдам бағалауға, жақсы ресурстарға, жаңа дағдыларға және т.б. ықпал ететін озық техникалық құралдарды пайдалану арқылы жақсартуға болады.

Білім беру ресурстары енді кез келген уақытта, аптасына жеті күн қолжетімді. Бұлтты сақтау, дәрістердің бейнежазба және электронды түрде болуы оқушыларға өздеріне ыңғайлы уақытта ресурстарға қол жеткізуді жеңілдетті. Тіпті ата-аналар да бұл ресурстарға қол жеткізіп, дәрістер мен жазбалардың сапасын тексере алады.

Оқу мен түсіну дағдыларын дамытуға да берер әсері көп. Технология білім алушылардың жеке және топ болып табысқа жетуі үшін білім, түсінік және т.б. дағдыларды дамытуға ұмтылады [4]. Мұғалімдер оқу материалдары арқылы балалардың қызығушылығы мен ізденімпаздығын күшейтіп, балаларды ынталандыра алады.

Цифрлық оқыту құралдары мен технологияларын пайдаланатын оқушылар оқуға көбірек қызығушылық танытады және көбірек білуге құштар. Олар өздерінің белсенді түрде оқып жатқанын байқамауы да мүмкін, өйткені сабақтар мен тақырыптарды сыныптастарымен топтық жұмыс, проблемаларды шешу, кері оқыту, концепциялық карта құру, геймификация, рөлдік ойындар және әңгімелеу сияқты иммерсивті тәсілдер арқылы үйренеді [3]. Технология жай ғана бейне ойындар ойнау және анимациялық фильмдерді көру ғана емес. Цифрлық оқыту үлкен оқулықтарға немесе бір жақты лекцияларға қарағанда әлдеқайда ұғымды және есте қалатын болғандықтан, ол дәстүрлі оқыту стратегияларына қарағанда тереңірек контекст, кеңірек перспектива және ынталандыратын әрекеттерді қамтамасыз етеді. Нәтижесінде оқушылар оқу ақпаратын жақсы қабылдай алады [3].

Сыныптағы оқу цифрлық білім беру арқылы интерактивті өтуде. Оқушылар мұғалімнің айтқанын тыңдап қана қоймай, экраннан оқу материалдарын көрнекі түрде презентациялар арқылы қарайды. Кейіннен білімдерін онлайн викториналар, ойындар арқылы бекіте және тексере алады.

Сол арқылы балалардың көңілін сабаққа көбірек назар аудартуға мүмкіндік береді. Сабақта технология қолданылса, балалар оқу процесіне көбірек қатыса алады. Жастар қазір электронды гаджеттерді қолдануға әбден дағдыланғандықтан, оларды мектептегі оқуға енгізу балалардың қызығушылығын оятып, белсенділік деңгейін арттыруға септігін тигізері сөзсіз. Технологиялық инновациялар әртүрлі жас топтары мен тақырыптар бойынша оқуды жеңілдетуге көмектесті.

Компьютерлік оқыту – мұғалімдерге оқу бағдарламасын орындауға көмектесу арқылы оқушыларға қолдау көрсетудің ең тікелей жолы. Оқушылардың сыныпта әртүрлі бастапқы оқу деңгейлері бар және мұғалімдер көбінесе көптеген шәкірттерін артта қалдырып, ең жоғары деңгейде сабақ беруге мәжбүр болады. Бұл технологиялар студенттерге оқу бағдарламасын аяқтауға көмектеседі.

Цифрландыру арқылы инклюзивті оқыту ортасын құру мүмкіндігі жеңілдей түсті. Инклюзивті оқыту ортасы бір жерде білім алу қабілетінің әртүрлі деңгейлері бар әрбір оқушыға тең мүмкіндік береді. Виртуалды сыныптар, бейнелер, роботтар және басқа да технологиялық құралдар сабақтарды қызықты етеді және мұғалімдерге оқушылардың жетістіктері туралы деректерді жинауға мүмкіндік беретін ынтымақтастық пен қызығушылықты арттыратын инклюзивті оқу ортасын жасайды[4].

Білім беру технологиясы оқу процедуралары мен ресурстарына жүйелі көзқарас арқылы оқушылардың жетістіктерін жақсартады. Ол технологияны сыныптағы оқуға енгізу және оқушылардың үлгерімін қадағалау арқылы жеке қажеттіліктерді таниды.

Технологиялар жетілдірілген сайын білім беру икемді және қолжетімді болып келеді. Онлайн және мобильді оқыту танымал бола бастады, физикалық шекаралар жойылуда және технология оқу процесін жалғастыруға, қолдауға көмектесе алады. Бұл мұғалімдерге балаларға тапсырмаларды басынан бастап ұйымдастыруға және жеңілдетуге үйретудің тамаша тәсілі. Заманауи технологиялар балаларға ақпаратқа қол жеткізуді қамтамасыз етіп қана қоймайды, сонымен қатар оларды баурап, мүмкіндіктерін кеңейте алады.

Оқытудың инновациялық әдісіне де өзгерістер енді. Цифрлық технология білім беру саласын дамытса да, оқушылардың сабақта оқу тәсілін өзгертті. Оқушылар білім беру қолданбалары мен бағдарламалары арқылы ақпаратты жаңа және қызықты жолдармен зерттеуге мүмкіндік алды. Мұғалімдер сабақта интерактивті тақталарды тақырып бойынша білімдерін енгізу және бекіту үшін қолдана алады, түрлі оқыту тәсілдерін қолданады. Сонымен қатар оқуды басқарудың арнайы жүйелері арқылы қосымша тапсырмалар мен жұмыстарды тағайындай, жинай алады, және тексеріп, бағалайды, бұл оқушылар мен ата-аналарды олардың үлгерімі туралы хабардар етеді.

Оқу технологиялары мен құралдарын пайдалана отырып оқушылар өз бетінше білім алу қабілеттерін дамытады. Олар нені білу керек екенін түсіне алады, желілік ресурстарды тауып, пайдалана алады, үйренгендерін мәселені шешу үшін қолдана алады, тіпті пікірлерін білдіре алады. Нәтижесінде

олардың өнімділігі мен тиімділігі артады. Цифрлық оқыту құралдары мен технологиялары оқушылардың аналитикалық ойлауын дамытуға негіз болатын сыни ойлау дағдыларын жақсартады [4].

Интерактивті әлеуметтік дағдылар ойындары балалардан ережелер мен конвенцияларды сақтауды талап ететіндіктен, олар балаларды тәртіпке, дисциплинаға тиімді түрде үйретеді. Тіпті басқа оқыту әдістеріне көңілі толмайтын балалар да ұзақ уақыт бойы ойын ойнай алады, өйткені ойынның өзі рахат әкеледі. Бұл тағы бір маңызды өмірлік дағды болып табылатын шыдамдылықты дамытуға көмектеседі. Балалар сандық оқыту құралдары арқылы жаңа білім мен дағдыларды алу арқылы жетістік сезімін сезінеді, оларға жаңа қызығушылықтарды жүзеге асыруға сенімділік береді.

Технологияны тиімді пайдалану білім беру мүмкіндіктерін кеңейтетіні сөзсіз. Бейне тренингтер арқылы да оқытуды қызықты ұйымдастыруға болады. Оқыту ортасының бұл түрі белсенді қатысуға негізделген. Оқыту стилінің бұл формасы тек аудио мен бейнелерді ғана емес, сонымен қатар оқу бағдарламаларын подкасттарды, электронды кітаптарды және т.б. қамтиды, бұл оларға мектеп жұмысы үшін қосымша ақпарат алуға мүмкіндік береді. Интернет үнемді және қолжетімді болған сайын, болашақта цифрлық және дәстүрлі оқыту мен оқу әдістерінің конвертациясы артады. Онлайн білім беру оқуға, оқытуға және зерттеуге арналған ақысыз материалдарды ұсынады. Сонымен қатар, цифрлық платформалар оқушылар мен студенттерге кез-келген жерде, кез-келген уақытта компьютерден сенімді, жоғары сапалы деректерді ұсынады, осылайша өздігінен білім алу үшін жағдай жасайды.

Ерекше қажеттіліктері бар оқушылардың оқуын жеңілдетуге де қазірде цифрландыру өз көмегін беруде. Физикалық немесе оқуда қажеттіліктері бар оқушыларға ұғымдарды тез қабылдауға және сабақтарына белсенді қатысуға көмектесетін көмекші технологиялардың қолжетімді екенін көру жігерлендіреді. Сөйлеуді тану, экраннан оқу құралдары, Брайль дисплейлері және мәтінді дыбысқа ауыстыру шешімдері көру қабілеті нашар адамдар үшін революциялық технологиялардың бірі болып табылады; есту қабілеті нашар адамдар үшін жабық субтитр қолданбалары, аудио күшейткіштер және бейнеконференция технологиялары ымдау тілі мен ерін оқуын жеңілдетеді.

Дүние жүзіндегі оқу мекемелері цифрлық құрылғылар арқылы идеялармен бөлісіп, оқуды, тәжірибені және коммуникация дағдыларын жақсарту үшін бірлесе жұмыс істей алады. Бастауыш, орта және жоғары сыныптарда цифрлық оқыту құралдары мен технологиялары оқушылардың проблемаларды шешу дағдыларын дамытуға, жаңа технологияларды түсінуге және өзін - өзі ынталандыруға көмектеседі, бұл оларды болашақ білім мен еңбекке дайындайды [3].

Мұғалімдер динамикалық және тартымды оқу ортасын құру үшін технологияны пайдалана алады. Технология сонымен қатар оқулықтарды цифрландыру және курс пәндерін оқу және бағалау үшін сілтемелер мен QR кодтарын қосу арқылы динамикалық сынып ортасын қамтамасыз етеді. Технологияны жетік меңгерген ұстаздар жаңа технологиялардың мүмкіндіктерін мейілінше пайдалана алады [2]. Мысалы, бағдарламалық

қамтамасыз ету мамандандырылған сыныптармен жұмыс үшін немесе аударылған сыныптарды жасау үшін қолданыла алады. Бұл жағдайда оқушылар мен студенттер үй тапсырмасы ретінде алдын ала жазылған лекцияларды көре алады және тақырыптар мен ақпаратты талқылауға дайын түрде сабаққа келеді. Сыныптағы жаңа цифрлық құралдар басқару мен оқуды қажет етеді.

Мұғалімдер цифрлық оқыту құралдары мен нақты уақыт технологиясын пайдалана отырып, ақпаратты басқа мұғалімдермен жылдам бөлісе алады. Технологиядағы жетістіктердің арқасында оқушылар ақпаратты тезірек және дәлірек таба алады. Іздеу жүйелері мен электронды кітаптар дәстүрлі оқулықтарды алмастыруда.

Мұғалімдер әртүрлі экрандар мен технологиялық платформаларды пайдалана отырып, офлайн режимде де, онлайн режимде де өнімді болуы керек. Мұғалімдердің айтуынша, интернет және басқа да цифрлық технологиялар тақырыптар мен ақпараттардың, дағдылардың ауқымын, жалпы оқу процесінде білім беру мүмкіндіктерін едәуір кеңейтуде.

Ең озық технологиялары бар сынып қазір ең жақсы сынып болып саналады. Соңғы жылдары еліміздің мектептерінде технологияны қолдану айтарлықтай өсті. Жасыл тақталар PowerPoint презентацияларымен, онлайн курстармен және бейнелермен ауыстырылды. Бүгінгі таңда барлық мектептер технологияны өзінің оқу бағдарламасына енгізуде. Бірнеше елдер мектептердегі цифрлық сыныптардың функциясын мойындай отырып, бүкіл білім беру жүйесін цифрландырды. Интернеттің, ұялы телефондардың, мобильді қосымшалардың, планшеттердің, ноутбуктердің және басқа гаджеттердің дамуымен заманауи әлемнің көптеген аспектілері цифрлық сипатқа ие болуда. Білім берудегі цифрлық трансформация студенттер үшін де, мұғалімдер үшін де, сондай-ақ процеске қатысатын басқа адамдар үшін де оқу процесін жақсартуға көмектеседі[4].

Бүгінгі технологиялық өсу жағдайында мұғалімдер смартфондар мен планшеттік компьютерлер сияқты әртүрлі гаджеттерді пайдалануды жетікменгеруі керек, әйтпесе олар маргинализацияға тап болады. Мұғалімдер өз материалдарын тірі, қызықты және өзекті етіп жеткізуі үшін барлық қолжетімді онлайн ресурстарды пайдалануы керек [2].

Болашақта шағын, орта және ірі білім беру технологиялары компаниялары академиялық мекемелерге әртүрлі жаңа цифрлық шешімдерді ұсынып, бүгінгіден де дами, өсе түсетініне сенім көп. Бұл бүкіл ел бойынша цифрлық инфрақұрылымның сапасын жақсартып, инновациялық білім беру технологияларын бұқараға қолжетімді етеді. Алдағы жылдарда білім беру үрдістері ғаламтордың мүмкіндіктері мен желінің өткізу қабілеттілігінің өсуімен бірге дамиды, бұл инновациялық технологияларды сыныптарға енгізуді жеңілдетеді. Дегенмен, оффлайн режимінде (сыныпта) оқуды толықтай онлайн немесе толықтай цифрлық күйге ауыстыру мүмкін емес. Осылайша, біз нәтижелерді жақсарту үшін онлайн және офлайн жүйелердің біріктірілген және гибридті оқыту дәуіріне жеттік. Технологиялар білім берудің болашағын қалыптастыруда маңызды рөл атқарса, оқытудың жаңа құралдарын тиімді пайдалану мен сыныптағы адамдардың өзара

әрекеттесуінің маңыздылығын түсінетін жаңа буын педагогтарын қажет етеді. Білім берудегі технология - біз көрген оқудағы ең маңызды революция.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Әлілбай С. Цифрландыру туралы не білеміз? / С. Әлілбай // Егемен Қазақстан. - 2017.
2. Мұхамбетжанова С.Т. // Цифрлық технология бойынша педагогтердің біліктілігін арттыру жолдары.
3. Петрова Н. П., Бондарева Г. А. / Цифровизация и цифровые технологии в образовании // МНКО. 2019. №5 (78).
4. Строков Алексей Александрович/ Цифровизация образования: проблемы и перспективы // Вестник Мининского университета. 2020. №2 (31).

УДК 81.26(574)

СОВРЕМЕННЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Научный руководитель: Калиева А. К., к. ф. н., доцент
студент 3 курса, ОП 6В01701 – Иностранный язык: два
иностранных языка,

Аяган Аяжан Галымжановна,
студент 3 курса, ОП 6В01701 – Иностранный язык: два
иностранных языка,

Сарбасова Аружан Жумакановна,
Международный Университет Астана,
Астана, Казахстан.
ayaganayazhan@gmail.com

Использование компьютерных и интернет-технологий играет значительную роль в развитии современного человеческого общества.

Процесс преподавания и обучения теперь стал более эффективным благодаря новым технологиям. На уроках немецкого языка использование компьютеров приносит пользу как учителям, так и ученикам. Однако, помимо компьютеров, существуют и другие технические средства, которые можно использовать для овладения языком. Каждая технология обладает уникальными преимуществами и используется одним из четырех видов языковой деятельности (говорение, аудирование, чтение и письмо) [1]. Для улучшения занятий по иностранным языкам преподаватели используют различные программные приложения, включая программы для чтения и письма, проверки правописания, электронные рабочие тетради, программы для изучения лексики, грамматики и произношения.

Актуальной проблемой является включение новых информационных технологий в образовательный процесс. Ее значимость обусловлена требованием подготовки специалистов, чьи знания и способности отвечают

потребностям современного общества. Ведь наличия доступа к технологическим ресурсам недостаточно для максимального повышения эффективности обучения учащихся, учителя также должны быть осведомлены о том, как использовать образовательный потенциал технологии.

Информационно-коммуникационные технологии, которые постепенно интегрируются в образования, расширяют его границы и создают дополнительные возможности для образовательного процесса [2]. Процесс изучения немецкого языка легко распадается на два крайних цикла отказа после неудач и накопления достижений и мотивации. Пребывание в первой позиции может вызвать у учащегося сопротивление учебе, в то время как последняя позиция может оказать дополнительную помощь в процессе обучения. Предотвращение негативных крайностей подчеркивает важность психологических исследований в обучении немецкому языку. Учителям необходимо больше думать о том, как со временем меняются внутренняя мотивация и внешнее поведение учащихся, а также о других психологических и экологических факторах, которые могут влиять на изменения в менталитете учащихся. При обучении немецкому языку учителя должны стараться помочь учащимся создать положительные эмоции для достижения хороших результатов обучения. Это требует постоянного пересмотра и повторения методов обучения. Использование компьютерных программ при обучении иностранному языку позволяет предъявлять учебный материал более наглядно и доступно, чем в устной форме. Очень важно и то, что студент может работать на занятии в индивидуальном режиме, продвигаясь в постижении нового материала в своем темпе, возвращаясь к непонятному, если это требуется, или забегать вперед [2].

Постепенное развитие открытого обучения и образования основано на новейших информационных технологиях и открытых ресурсах, среди которых веб-сервисы особенно привлекательны в последнее время, которые позволяют загружать и просматривать видео [3].

YouTube [4] - видеохостинг, предоставляющий пользователям услуги хранения, доставки и показа. На сайте предоставляются услуги видеохостинга, от любительских видео к профессиональным видеоклипам и видео блогам. На сегодняшний день это один из самых посещаемых сайтов в Интернете, благодаря простоте и удобству использования, возможности общаться без временных и территориальных ограничений, делясь мнениями в комментариях на видео.

Сдав экзамен «Goethe-Zertifikat C1/C2» [5] вы подтверждаете способность понимать объемные сложные тексты разнообразной тематики, распознавать скрытые смыслы, говорить бегло, без подготовки, не испытывая видимых затруднений с подбором слов и выражений, гибко и эффективно использовать язык в общественной, профессиональной и учебной деятельности, и четко, подробно и структурировано выражать свое мнение по сложным темам. Следовательно, для подтверждения уровня C1/C2 недостаточно владеть всеми грамматическими конструкциями языка, но и важно быть в курсе всех актуальных тем, понимать современные тенденции в

развитии науки и культуры в мире и Германии. Действующими методами держать себя в курсе всех событий на немецком языке, являются: чтение новых изданий журналов/статей, прослушивание радио/подкастов, или смотреть видео на телевидении или каналах YouTube. Один из таких каналов, Канал «LearnGerman» [6] предлагает ежедневные новостные выпуски на немецком языке, а также адаптированные субтитрами для иностранцев видеоролики, которые публикуются несколько раз в день.

Количество образовательных авторских каналов различного содержания (от лексических/грамматических пояснений и аудио упражнений, до чтения/прослушивания художественных текстов и подготовки к языковым тестам) постоянно увеличивается. Неформальные образовательные видео отличаются непринужденной атмосферой, актуальностью и возможностью метаязыкового отражения, в связи с чем завоевывают все большую популярность благодаря таким характеристикам. Заинтересованная в изучении нового языка личность, может выбирать учителя не только по форме преподавания дидактического материала (домашние видеоролики в формате общения тет-а-тет или записанные видеоролики), но и по личностным характеристикам автора канала. Для преподавателей YouTube может быть полезен в качестве дополнительного ресурса для подготовки уроков и поиска новых материалов для своих учеников. Многие каналы предлагают готовые уроки, а также идеи для упражнений и игр на уроках.

В целом, использование YouTube для изучения и преподавания иностранных языков является очень эффективным способом улучшения навыков языка и обогащения знаний о культуре и традициях страны, где используется изучаемый язык.

На сегодняшний день ученые разработали новый вид доступа к информации посредством новых технологий дополненной реальности, которые успешно можно применить в интерактивном классе.

Дополненная реальность [7] или «расширенная реальность» (augmented reality – AR) – результат введения в поле восприятия дополнительных сенсорных данных с целью расширения сведений об окружающем мире. Эта модель называется также «смешанная реальность» (mixed reality – MR [8]), создаваемая с использованием компьютерного «дополнения» элементов воспринимаемой реальности. [9]. Применение AR в образовании имеет большое значение. AR не только делает мобильное обучение более возможным, но и предлагает учащимся различные способы обучения в среде электронного обучения. В последние годы дополненная реальность стала актуальной темой в образовании. Благодаря визуальному и слуховому опыту, отличающемуся от традиционного обучения, обучение сценариям дополненной реальности полезно для учителей, поскольку позволяет передавать знания и эффективно получать отзывы учащихся.

Симидзу и Огава (2014) [10] показали, что при краткосрочном изучении языка, чтение с электронного экрана может оказать более положительное влияние на словесную память, чем чтение с рукописной карты. Однако на положительные и отрицательные эффекты сильно влияют

собственные качества учащегося и планы обучения. Это доказывает, что выбор метода обучения или степень использования метода могут напрямую влиять на результат обучения. В отличие от прямого использования электронных средств для отображения текста, книги с картинками дополненной реальности добавляют интерактивные виртуальные объекты в контекст реальной среды. AR может одновременно улучшить навыки чтения и правописания учащихся благодаря инновационному интерактивному дизайну и сочетать прослушивание и говорение на немецком языке с функцией звука AR. Выбор правильного метода изучения немецкого языка может облегчить процесс обучения более эффективно. Книжки с картинками с дополненной реальностью, используемые в обучении немецкому языку, могут положительно повлиять на процесс овладения языком учащимися за счет накопления мотивации к обучению и инноваций в педагогическом содержании.

Взаимодействие с иллюстрированными книгами дополненной реальности в этом исследовании включает три аспекта. Первый аспект включает в себя сканирование и представление модели. Студенты могут использовать телефоны, оснащенные программным обеспечением, для сканирования объектов и изучения виртуальных объектов, которые появляются в книгах. Второй аспект заключается в том, что учащиеся контролируют размер модели с помощью жестов после сканирования эффекта взаимодействия. Программа получает 2D-координаты за первым сенсорным экраном двух пальцев и соответствующие новые 2D-координаты после перемещения в реальном времени, сравнивает значение разницы точек координат, чтобы определить, подразумевает ли текущий жест увеличение или уменьшение. Третий аспект указывает на использование иллюстрированных книг с дополненной реальностью для аудиочтения. Текст каждого взаимодействия с дополненной реальностью предварительно записывается голосом. Звук продолжает воспроизводиться, когда целевое изображение непрерывно отслеживается; и наоборот, звук отключается, если целевое изображение теряется.

Виртуальный собеседник и искусственный интеллект (AI) могут иметь большую роль и пользу для преподавания иностранного языка. Виртуальный собеседник, программа-собеседник, чат бот (англ. chatbot) [11] - программа, которая выясняет потребности пользователей, а затем помогает удовлетворить их. Автоматическое общение с пользователем ведется с помощью текста или голоса. Искусственный интеллект (ИИ; англ. artificial intelligence, AI) [12] - свойство искусственных интеллектуальных систем выполнять творческие функции, которые традиционно считаются прерогативой человека; наука и технология создания интеллектуальных машин, особенно интеллектуальных компьютерных программ.

Одна из основных преимуществ использования чат-ботов и AI для изучения иностранного языка - это возможность персонализированного подхода и обратной связи. Использование AI может позволить создавать индивидуальные курсы изучения немецкого языка, которые адаптированы под конкретного студента. Чат-боты, оснащенные технологией Natural

Language Processing (NLP) [13], могут диалогом с студентом выяснять его уровень знаний, интересы и цели изучения языка, а затем предложить индивидуальный курс, который наиболее соответствует его потребностям и уровню знаний. Чат-боты также могут использоваться для предоставления студентам мгновенной обратной связи. Они могут проверять правильность грамматических конструкций, помогать со смыслом фраз и предложений и давать рекомендации по улучшению произношения. Интерактивность: Чат-боты могут создавать интерактивные диалоги и сценарии для студентов, что может помочь им быстрее и эффективнее учиться языку. Например, они могут создавать ситуации из реальной жизни, в которых студенты должны использовать свои языковые навыки для решения задач. Работа с большим количеством данных так же является привилегией: AI может использоваться для анализа больших объемов данных, таких как тексты, аудио и видеофайлы, которые могут быть использованы в учебном процессе. AI может помочь учителям быстрее оценивать эффективность материалов и методов, используемых в классе, а также идентифицировать общие ошибки и проблемы студентов.

В целом, чат-боты и AI могут играть важную роль в обучении немецкому языку, помогая студентам более эффективно изучать язык и обеспечивая более персонализированный и интерактивный подход к обучению.

В этом аспекте исследование показало, что использование современных коммуникативных технологий, таких как YouTube, дополненная реальность (AR) и искусственный интеллект (AI), в преподавании немецкого языка, как иностранного, является актуальной и перспективной темой. Эти технологии позволяют студентам получать персонализированную обратную связь, улучшать свои навыки общения на иностранном языке, быстрее и эффективнее изучать новый язык, а также повышать мотивацию и интерес к обучению. Однако необходимо учитывать, что технологии не могут полностью заменить человеческий фактор в преподавании языков, поэтому важно сохранять баланс между использованием технологий и общением в классе. Кроме того, важно проводить дальнейшие исследования и разработки, чтобы оптимизировать использование этих технологий в преподавании немецкого языка. В целом, применение современных коммуникативных технологий может существенно улучшить качество обучения немецкому языку и сделать его более доступным и интерактивным для студентов.

Список использованных источников:

1. Ybarra, R., & Green T. Using technology to help ESL/EFL students develop language skills// The Internet TESL Journal, 9(3). 2003.
2. Подопригорова Л.А. Использование Интернета в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. - 2003. - № 5.
3. Сайков Б.П. Организация информационного пространства образовательного учреждения: практическое руководство. - М., 2005.

4. YouTube [Электронный ресурс]: Википедия. Свободная энциклопедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/YouTube> (дата обращения: 27.03.2023)
5. Learn German. YouTube. <https://www.youtube.com/channel/UCaeT58uDMlPpBlwAYaxN0LA> (2023).
6. Goethe-Zertifikat C2: GDS. Goethe-Institut Ukraine. <https://www.goethe.de/ins/kz/ru/spr/prf/gzc1.cfm> (2023).
7. Furht, Borko. 2011. Handbook of Augmented Reality. New York: Springer. [Google Scholar]
8. Цветков В.Я. Модель информационной ситуации // Перспективы науки и образования. - 2017. -№ 3(27). - С. 13-19.
9. Dias, Albertina. 2009. Technology Enhanced Learning and Augmented Reality: An Application on Multimedia Interactive Books. International Business & Economics Review 1: 69–79. [Google Scholar]
10. Shimizu, Reina, and Katsuhiko Ogawa. 2014. Which is more effective for learning German and Japanese language, paper or digital? Paper presented at the International Conference on Learning and Collaboration Technologies, Heraklion, Crete, Greece, June 22–27. [Google Scholar]
11. Виртуальный Собеседник [Электронный ресурс]: Википедия. Свободная энциклопедия. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Виртуальный_собеседник (дата обращения: 27.03.2023)
12. Искусственный интеллект [Электронный ресурс]: Википедия. Свободная энциклопедия. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Искусственный_интеллект (дата обращения: 27.03.2023)
13. Автоматическая обработка текстов на естественном языке и компьютерная лингвистика : учеб. пособие / Большакова Е.И., Клышинский Э.С., Ландэ Д.В., Носков А.А., Пескова О.В., Ягунова Е.В. - М.: МИЭМ, 2011.

УДК: 070 Б 73

МАСС-МЕДИАНЫҢ ЖАСТАР ПСИХОЛОГИЯСЫНА ӘСЕРІ

Ғылыми жетекші: Касымбекова Г. К.,
педагогика және психология магистрі
6B01506-Математика ББ,3 курс студенті,
Болат Мажит,
6B01502-Биология ББ,3 курс студенті,
Жылқыбек Нұрила Нақыпқызы
Астана халықаралық университеті,
Астана, Қазақстан.
mazhitbm11@gmail.com, nurila03@bk.ru

Масс-медиа – ақпарат және басқа да символдық байланыс нысандары орталықтандырылған түрде ірі, гетерогенді және географиялық жағынан таралған аудиторияларға таратылатын технологиялар мен институттар, бұқаралық мәдениеттің таралуы мен болмысының маңызды нысандарының бірі.

Қазіргі заманғы медиа - бұл тек теледидар мен газеттер ғана емес, сонымен бірге Интернетте ақпарат жинайтын және тарататын барлық сайттар, соның ішінде әлеуметтік желілер. Бұл ресурстардың барлығы ақпарат тасымалдаушысы ғана емес, оларды қоғамдық өзгерістерді көрсететін индикаторлар, азаматтар мен мемлекет арасындағы тікелей және кері байланыс арналары деп атауға болады. Егер бұрын Интернеттегі жоғары деңгейдегі шенеунікпен «тірі» қарым-қатынас сирек болса, бүгінде губернатор немесе парламентші үшін блогтың немесе әлеуметтік желілердегі парақтың болмауы жаман тон болып саналады. Биліктің мұндай «әлеуметтік өмірі» қажетсіз кедергілерді жоюға, өз жұмысының нәтижелерін көруге және ең бастысы – бар әлеуметтік мәселелерді тиімді шешуге мүмкіндік береді. Біз өмір сүретін уақыт – ақпараттық деп аталады, өйткені ақпарат қоғамдағы басты заттардың, құндылықтардың бірі болып табылады. Ақпарат тарату және оны әрқайсымызға жеткізу-бұқаралық ақпарат құралдарының басты міндеті.

Қоғамның қалыптасу процесінде көптеген әлеуметтік институттар ерекшеленді, мысалы: саяси, ғылыми және білім беру және т.б. адамның қарым-қатынас қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін бұқаралық ақпарат құралдары институты құрылды.

БАҚ - бұл ақпаратты жинаумен, өңдеумен және сақтаумен, сондай-ақ ақпаратты қажетті аудиторияға берумен айналысатын органдар жүйесі.

БАҚ-тың классикалық және қазіргі түрі бар. Классикалық БАҚ-қа газеттер, журналдар, кітаптар сияқты т.б. жатса, қазіргі БАҚ-қа интернет, теледидар, радио жатады.

Жазу, баспа машинасы пайда болғанға дейін ақпаратты беру үшін ауызша сөйлеу, суреттер қолданылды. Бірақ жазу мен баспа ісінің пайда болуымен ғана ақпаратты белгісіз үлкен адамдарға белгісіз үлкен мөлшерде беруге, сонымен қатар мәдениеттің сипаттамасын уақытында қалдыруға мүмкіндік туды. Осы оқиғалардың нәтижесінде бұқаралық аудитория пайда болды-қажетті ақпаратты бөлек емес, әлеуметтік топтың мүшелері ретінде алатын адамдар жиналысы. Бұл БАҚ – тың мәнін білдіреді-жеке адам үшін емес, қоғам үшін ақпараттың мақсаты. Жалпы, бұқаралық ақпарат құралдарын көптеген гуманитарлық ғылымдарда зерттелген күрделі, өте белсенді дамып келе жатқан жүйе деп атауға болады: журналистика, мәдениеттану, әлеуметтану. БАҚ көптеген функцияларды орындайды.

Г.М. Маклюэн – медианы байланыс құралы ретінде алғаш қалағандардың бірі болып табылады. Бұл ұғымға ауызша (ауызша, жазбаша, баспа сөз) немесе визуальды хабарламалар (комикстер мен фотосуреттер) ғана емес, сонымен қатар машинка, кинотеатр, киім – кешек және көліктерді де қосты [1, 46].

Негізгі медиа функциясы – бұл хабарлама функциясы деп аталатын ақпараттық функция. Ол қоғамдағы және әлемдегі оқиғалар туралы ақпарат беру рөлін атқарады. Бұл функцияның мәні қазіргі әлемде өте маңызды, өйткені ол адамдарды ақпаратпен тез қамтамасыз етуге мүмкіндік береді. Бұл мүмкіндік интернеттегі, теледидардағы және баспасөздегі жаңалықтар арқылы жүзеге асырылады.

БАҚ рөлі өте жоғары - олар елдегі және шетелдегі оқиғалар туралы ең соңғы және өзекті ақпаратты білуге көмектеседі, ақпаратты бағалайды және түсіндіреді, оны мақсатты аудиторияға жеткізеді. Қазіргі уақытта БАҚ, мүмкін, көптеген адамдар үшін ақпарат алудың негізгі әдісі және нәтижесінде қоғамдық пікірді басқарудың негізгі құралы болып табылады. Қазір ақпараттық технологиялар біздің өміріміздің барлық салаларына өте тығыз енген демалыс, жұмыс, Білім беру, денсаулық сақтау және т.б. БАҚ - кез-келген нақты жағдайға және мақсатқа бейімдеуге болатын өте әмбебап және икемді құрал, мысалы, кәсіпкерлер өз тауарларын немесе саяси үгіт-насихат саясатын жылжыту үшін қолданады. Қазіргі қоғамның дамуына қарамастан, бұқаралық ақпарат құралдарының пікірін насихаттау және енгізу қарапайым нәрсе. Бұл мәжбүрлеу көптеген себептерге байланысты БАҚ-тың «сөзге» деген сенімі, ақпараттың балама көздері туралы білмеуі, ақпаратты өңдеудің техникалық құралдары (монтаж). Кейде фактілерді бұрмалаудың қажеті жоқ, оларды дұрыс жарыққа шығару жеткілікті.

БАҚ-та жалған ақпараттың салдарынан банктер, компаниялар, кәсіпорындар күйреген жағдайлар бар. Мұның бәрі «ақпараттық соғыстар» деп аталады. Олардың негізгі мақсаттары насихат, жалған ақпарат, ақпаратты айлашарғы жасау, шындықты бұрмалау болып табылады.

«Жаһандану» термині қазіргі әлемде болып жатқан өзгерістердің символдарының біріне айналды. Ғылыми дискурста әйгілі және сонымен бірге аз түсіндірілген термин жоқ. Ол белсенді түрде қолданылады, бірақ сирек түсіндіріледі, дерлік бір анықтаманы табуға тырыспастан. Жаһандану үдерісі қазіргі шындықтың әр түрлі салаларына әсер ететінін ескере отырып, бұл мүмкін емес шығар, ал зерттеушілердің көпшілігі оның жеке аспектілерін ғылыми қызығушылықтарына қарай қарастырады. Алғашқы медиа теоретиктерінің бірі Маршалл Маклюэн медиациялау туралы айтты. Ол ғылыми революцияларға «Адамның сыртқы кеңеюі» жайлы бейнені енгізді [2, 104].

Бүгінгі таңда біз өз өмірімізді бұқаралық ақпарат құралдарынсыз елестете алмаймыз. Біз теледидардағы жаңалықтарды үнемі қадағалап отырамыз, баспасөзде қызықты мақалалар оқимыз, интернеттегі достарымызбен сөйлесеміз. Себебі халықтың көпшілігі жастар және ол БАҚ-тың қызу тұтынушысы, ал БАҚ өз уақытында жастар аудиториясына әсер етеді. Сондай-ақ, біз жастарға оң және теріс медиа әсері бар екенін білдік және қазір бұқаралық ақпарат құралдарының қоғамдағы орынсыз мінез-құлқынан көрінетін теріс әсері туралы жиі айтылып жүр. Теріс әсердің аз болуы үшін мен цензураны енгізу керек деп санаймын, оған қарамастан, біз қай қоғамда өмір сүретінімізге қарамастан, кімге пайдалы болмайды.

Т.Парсонстың идеясын кейінірек Ш.Эйзенштадт толықтырып жазған. Ол, «жастар мәдениеті, құрылымдық функционалистер тұрғысынан, бір жағынан «әкелер мәдениетінен» (құндылықтар жиынтығы, ұстанымдар мен болашақ ұрпақтың нормалары) ерекшеленетін құндылықтар, ұстанымдар мен нормалар жиынтығы, ал басқалармен бірге жастардың ересек әлемде әлеуметтенуіне қызмет етеді», – деген [3, 82].

Қазіргі әлемде өмір сүре отырып, біз үнемі бұқаралық ақпарат құралдарымен бетпе-бет келеміз. Олар біздің күнделікті өмірімізге соншалықты берік негізделгендіктен, біз оларсыз өз өмірімізді елестете алмаймыз. Біз үшін сүйікті телеарнадан соңғы жаңалықтарды көру, Интернет арқылы спорттық сайттағы футбол матчының есебін білу, сүйікті FM радиостанциясының толқындарындағы ауа-райы болжамын тыңдау өте қарапайым болды. Бірақ қазіргі адамның өмірінде БАҚ қандай рөл атқарады? БАҚ-тың адамдардың өмір салтына, олардың мінез-құлық стереотиптеріне, әдеттеріне және т.б. әсері қандай? Жалпы әсері қандай?

Менің ойымша, бұқаралық ақпарат құралдарының жастардың мінез - құлқына әсер ету проблемасы біздің қазіргі қоғамда өте өзекті, өйткені бүгінгі таңда халықтың көп бөлігін жастар (60% - дан астам) құрайды, ал БАҚ жастардың пікірін қалыптастыруға, жеткіншектерді тәрбиелеуге және т.б. үлкен әсер ететін «төртінші билік» болып табылады.

Жастар - бұл БАҚ-ты барынша пайдаланатын және әртүрлі мазмұндағы ақпаратты ашкөз түрде алатын әлеуметтік топ. Себебі жастар өте қызығушылық танытады және тек өз қалаларында ғана емес, бүкіл әлемде болып жатқан барлық оқиғалардан хабардар болғысы келеді. Жастар ақпаратқа қызығушылық танытады және бұл факт.

Қазіргі жеткіншектер, жастар ол үшін де, қоғам үшін де жаңа шындыққа енеді, ол өздігінен, көбінесе тәлімгерлердің мақсатты көмегінсіз игереді. Медиацияланған қоғамдағы «тәлімгерлердің» бұл рөлін бұқаралық ақпарат құралдары: Баспасөз, теледидар, радио, интернет, ұялы байланыс түріндегі әртүрлі делдалдар алады. Олар бүгінде жастар үшін табиғи мекен етеді және жеке тұлғаны әлеуметтендіруде үлкен маңызға ие. Мұнда автор «біз» басынан бастап ешқандай бағдарламалардан немесе телешоулардан ескертілмейтінін айтады. Қазіргі жастар қандай да бір медиа құралдарды таңдауда соншалықты еркін (өйткені интернет немесе телерадио хабарларын тарату болсын, таңдау үшін көп нәрсе бар).

Қазіргі уақытта теледидарлық зорлық-зомбылық мәселесі ерекше өткір болды. Қазіргі заманғы барлық дерлік сериалдарда, фильмдерде және тіпті мультфильмдерде зорлық-зомбылық бар. «Телевизиялық зорлық-зомбылық» термині ғылыми лексикада бұрыннан қолданылып келеді және теледидарлық бағдарламалар мен фильмдердің кейіпкерлеріне зиян келтіру немесе зиян келтіру туралы демонстрацияны біріктіреді. Менің ойымша, теленасилияның кейінгі агрессияның себебі бар.

Жастар мінез-құлқына БАҚ-тың теріс әсерінен басқа, бірнеше жағымды жақтарды бөліп көрсетуге болады:

БАҚ жастарды болып жатқан барлық оқиғалар туралы хабардар етеді, осылайша «ақпараттық аштықты» сақтамайды:

- бұқаралық ақпарат құралдары халықтың жалпы, соның ішінде саяси мәдениетін арттырады;
- билік пен халықты өзара ақпараттандыру үшін қызмет етіңіз;
- әлеуметтік шиеленісті жеңілдетіңіз.

Бірақ жоғарыда аталған барлық проблемалар 13-15 жас аралығындағы жеткіншектерге қатысты, өйткені олар көпшіл теледидар аудиториясы. Бұл жаста олар бәріне қызығушылық танытады, олар еліктейтін жандарға (әншілер, актерлер, спортшылар) ие болады.

Осы жеткіншек жасында балалардың ойы толықтай қалыптасып болмағандықтан, психологиялық тұрғыдан көптеген өзгерістерге ұшырап жатады. Жеткіншектерде – эмоциялық тұрақсыздық, ашушаңдық, беймазалық сынды мінез-құлқында, әлеуметтік ортамен араласуында біршама өзгерістер туындайды.

Ал 17-ден 25-ке дейінгі жастарға арналған бағдарламалар теледидарда іс жүзінде жоқ. Шынында да, бізге не қажет? Өмірдің маңызды сұрақтарына жауап тауып көрейік. Ең көп таралған шағым (әрине, жарнамаға деген немқұрайдылықтан басқа) танымдық бағдарламалардың болмауы. Әлемнің құрылымы және адамның осы әлемдегі орны, жеке адам мен ұжымның қарым – қатынасы, шынайы махаббаттың құпиялары мен қарама-қайшылықтары, отбасылық бақытқа апаратын жолдар және бақытсыздықтың рухани көкжиектері-бұл бізді қатты алаңдатады.

Бұл жастағы жастар қауымының психологиялық тұрғыдан қызығушылығы мен ойлау деңгейі басқа болуынан, яғни өз-өзін қалыптастыру, отбасын құруға дайындық, даму сынды бағыттар қызықтыруына байланысты 17 мен 25 жас аралығындағы жастарда өз қажеттілігін өтей алмау сынды проблемалар туындап жатады.

Қазақстанда БАҚ-ты зерттеген ғалымдар да бар. Олардың бірі ретінде Ш. Құрманбайұлын атап өткеніміз дұрыс болар.

Қ.Есенова өз еңбегінде «Жалпы БАҚ-тың ақпаратты жеткізу формасына қарай үш түрге бөлінеді: телевизия, радио және мерзімді баспасөз»,– дейді [5, 15].

Қазіргі күнде біз жиі қолданатын бағыты телевизия бағыты болып отыр. Осы орайда Д.Д. Бисмилдинаның БАҚ-қа қатысты ресми телебағдарламалар тілі туралы зерттеуінде «Қазақ тілді бұқаралық ақпарат құралдары қазақ тілін дамытуда, оның қолданылу аясын кеңейтуде, сондай-ақ халықтың сауаттылығын арттыруда басты рөл атқарады»,– деген [4, 11].

Телевизия – тілді насихаттау мақсаты болсын немесе басқа қырларынан да ең өтімді бағыт болып табылады. Және осы орайда, телеарналар үлкен аудиторияны тарту үшін екі тілде ақпарат тарататындығымен танымал. Дегенмен, Қазақстанда 2012 жылдан бері «Қазақстан Ұлттық телеарнасы» тек қазақ тілінде ақпарат таратады. Қазақстандағы ұлттық телеарналар қатарына: Қазақстан, Балапан, Хабар, Kazakh TV, Білім және Мәдениет, Abay, 24 kz, Astana TV, Almaty, KTK, НТК, 31 канал, СТВ жатады.

Телеарналар саны көп болғанымен жастарға, жеткіншектерге берілетін рухани және мәдени азығы бар бағдарламалар саны телеарна санымен

салыстырғанда аз. Бірақ, жоқ деуге де келмейді. Атап айтатын болсақ, «Білім және Мәдениет», «Абау» арналарындағы қандай да болмасын бағдарламалар кез-келген рухани байуға талпынған жастардың кемелденуіне өз үлесін тигізері анық. Тіпті, Абау арнасындағы дәстүрлі, қазақи сарындағы әуезді әуендер ұлттық болмысты қалыптастыруға сеп болары анық.

Дегенмен, бұдан да өзге НТК, КТК сияқты телеарналарда болып жататын мән – мағынасыз, жастардың уақытын ғана ұрлап қоймай, ой – санасын улап жатқан, бірнеше сағаттап болатын ел аузында жүрген бағдарламалардың пайдасына қарағанда зияны басым екендігі қай – қайсысымызға болмасын мәлім. Онымен қоса бұл біздің ұлттық болмысымызға, қазақылығымызға жат көніністерге толы шоу болып саналады. Соны біле тұра жастар қауымы осы болмашы дүниеге өз уақыттарын сарп етіп құртып алып жатады. Ол әуелі – нәпсінің еркіне бағыну болса, екіншіден – жасқа сай қызығушылық, еліктеушіліктің әсерінен туындап отырған мәселе.

Жас бөбектерге арналған «Балапан» телеарнасын қарастырсақ, бұл жастағы балалар үшін бұл таптырмас арна деуге болады. Өзін дамытуда – ілесіп сөйлеп, бірге қайталап немесе басқа да әрекеттер негізінде тигізетін әсері өте зор. Бұл «Ана мектебімен» салыстыруға келмейтін дәрежедегі білім болғанның өзінде, қазіргі күйбең тіршіліктегі отбасында өсіп отырған сәбилерге өз көмегін тигізіп отыр дей аламыз.

Кез келген мәселеде екі түрлі жайт болатынын ескеретін болсақ, атап айтқандарымыз телеарнаның пайдасы болса, зияны да одан қалыс қалмайды. Енді ғана қоғаммен байланыс орнатып, дене бітімі қалыптасып келе жатқан жас буын үшін бұл мәселенің зияны аса үлкен. Денсаулыққа (оның ішінде – көз көруінің нашарлауы, омыртқа жотасының қисаюы, дене бітімінің бұзылуы (гиподинамия), иммунитет төмендігі, аяқ бұлшықетінің босаңсуы), қоғаммен араласу деңгейінің төмендеуіне, сөйлеу қабілетінің нашарлағы, сөздің қорының аз болуы, ойын ашық жеткізе алмау, күйгелектік сияқты зиянын тигізеді.

Жастардың құндылық көзқарастарындағы айтарлықтай қарама-қайшылықты байқауға болады: бір жағынан, сана деңгейінде жеке тәуелсіздікке, жақсы және тұрақты тұлғааралық қатынастарға, отбасын құруға және лайықты жұмыс алуға деген ұмтылыс жарияланады; екінші жағынан, факторлық талдау нәтижелері бойынша батыстық өмір стандарттарына нақты бағдар көрсетіледі. Бұл тұрғыда теледидар жастардың құндылық көзқарастарын қалыптастыруда маңызды рөл атқарады. Жастар мәдени жағынан аға буыннан жеткілікті түрде ерекшеленетіндіктен, олардың хабарларында батыстық бағдарламалар мен фильмдерді қолданатын теледидар батыстық өмір салты мен әлемді қабылдауды сәтті насихаттайды. Жастар – бұқаралық ақпарат құралдарының ықпалына қатты бой алдыратын әлеуметтік топ. Сондай-ақ, біз жастарға медиа жағымды және жағымсыз әсері бар екенін білдік және қазір бұқаралық ақпарат құралдарының қоғамдағы орынсыз мінез-құлқынан көрінетін теріс әсері туралы жиі айтылып жүр.

Қорытындылай келе, әлеуметтанушылар БАҚ-тың жастарға әсер ету мәселесіне жүгініп, ақпараттың теріс түрінің әсерін азайту жолдарын қарастыруы керек. Әйтпесе, біздің жаңа ұрпағымыз жағымсыз құндылықтарды қалыптастырады. Біздің ойымша, зорлық-зомбылық пен эротика элементтері бар фильмдерге, журналдардағы, газеттердегі, теледидардағы материалдарға цензура енгізу керек.

Бұл мәселені біреуге тіпті бірнеше жанға тиімді болмайтынына қарамастан және демократиялық қоғамда өмір сүріп жатқанымызға қарамастан шешу керек. Салауатты өмір салты, іске асырылған жоғары зияткерлік әлеует, ізгі ниеттің тереңдігі, ең алдымен, біздің жас буынымызды сипаттауға тиіс.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Булатов М.Б. Интернет – журналистика және жаңа медиа – Қостанай – 2019 – 2018 – 73 б.
2. Жилавская И.В., Онучина К.К. Виды медиа: типология и история. Учебное пособие – Москва – 2020 – 206 б.
3. Сергеев С.А., Абдуллина Т.С. Молодежная субкультура готов. Генезис, стиль, влияние на массовую культуру. Монография – Казань – 2016 – 152 б.
4. Машинбаева Г.А. Теледидар тілінің лингвопрагматикалық аспектілері: филол. ғыл. канд. ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация авторефераты. – Алматы, 2007. – 25 б.
5. Есенова Қ. Қазіргі қазақ медиа-мәтінінің прагматикасы (қазақ баспасөз материалдары негізінде): филол. ғыл. докторы ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация. – Алматы, 2007. – 157 б.

УДК 372.881.111.1(574)

Z77

USING OF INTERNET AND NEW TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE

Scientific supervisor: Beibitova A. S., Master of Arts

3rd year student, 6B01701 Foreign language: two foreign languages,
Zhanabekova Gulnaz Ayankyzy,
Astana International University,
Astana, Kazakhstan.
gulnazerke1503@gmail.com

Currently, knowledge of one of the foreign languages allows the younger generation to join the world culture of a modern personality, communicate with friends, relatives and colleagues living in foreign countries, as well as study at higher educational institutions of foreign countries, participate in various competitions and grants, learn news from magazines published in foreign

languages by specialty. We live in the age of information technology, when a modern teenager is a productive and active user of social networks, mobile applications and computer programs and gadgets.

If we talk about the educational sphere, then a modern teacher uses computer technology, of course, in order to create an opportunity to convey lessons from the subject he teaches to an interesting, easy and understandable audience, to increase the professional competence of the teacher and expand the range of subjects taught [1].

Computer technologies make it possible for the development of society, in particular, for the younger generation to acquire modern knowledge, regularly receive information from world messages, have additional information on the subject from the Internet, without relying solely on textbooks when performing tasks. Currently, computer technologies penetrate into all spheres of human activity and form the global information space. Knowledge of languages and computer technologies is one of the important factors of the level of education of any modern specialist.

Now the rapid development of information technology leads to the emergence of new ways of using the Internet. There is a dynamic and rapid building of an information society all over the world, which creates the best conditions for personal growth of a person. The main reason for this process is the strong development of information technology. In the 21st century, the organization of education with the use of information technologies is increasingly developing in the educational process. Professor E.S.Polat says about this: "New pedagogical technologies... firstly, it is unthinkable without the widespread use of new information technologies, computer technologies," since they "fully reveal the pedagogical, didactic functions of these methods, allowing them to realize the potential inherent in them" [2]. As in all spheres of society, the use of information technologies in the medical field, in particular, the use of multimedia technologies, is becoming an integral part of the professional activity of a teacher every day.

In modern science, there are many different approaches to the definition of the term "information and communication technologies". According to the dictionary of pedagogical everyday life (edited by L. M. Luzina), and information communication technologies (ICT) is a set of tools and methods for converting information data to obtain new quality information (information product)[3].

In modern sources, information and communication technologies represent a wide range of digital technologies used to create, transmit and distribute information and provide services (computer equipment, software, cellular communications, e-mail, cellular and satellite technologies, wireless and cable networks, multimedia, as well as the Internet).

The use of information technology plays an important role in the process of teaching foreign languages, especially to students of medical universities. Today, the use of various multimedia technologies makes the process of learning foreign languages interesting and accessible to the student, allowing him to adequately understand the subject being transmitted. The use of computer technology helps to remove the psychological barrier of the student, which is a way of using a foreign language as a means of communication. One of the manifestations of this obstacle

is the fear of making a mistake. When students use the computer, they do not feel uncomfortable, they receive instructions on how to deal with the mistakes they make [4]. Systematic work with computer tasks forms students' stable skills for independent performance, which leads to a reduction in the time allotted by the teacher to complete the assigned tasks, and allows you to increase the time required to perform creative work. But at the same time, the integration of students into the use of information technology in the educational process places great demands not only on the student, but also on the teacher. Careful knowledge of information technologies by students of higher educational institutions creates a lot of convenience for them in the possession of specialized subjects, as well as foreign languages.

In particular, the ability of students to use information technologies, especially the Internet, allows them to receive additional information on the topic specified in their specialties, find solutions to tasks, easily understand textbooks, journals and scientific articles published abroad. At the same time, self-study will help them prepare presentations on topics. One of the most important reserves for improving the effectiveness of education at the university is the optimization of independent work of students. Therefore, in the conditions of informatization of education and due to the fact that academic hours for learning a foreign language in medical institutions are limited, students can fill in the gaps in their knowledge of a foreign language only via the Internet [5]. Students will be able to find solutions to the problems they face using the Internet, learn to move freely in the field of a foreign language, solve emerging problems, which in turn will create an opportunity to increase their creativity. One of the most important factors is the teacher's preparation for classes, the distribution of materials by topic — cards, tables, tests; visual materials, information technology in the preparation of presentations. Preparation of presentations and their inclusion in the educational process is a new didactic tool. Presentations are aimed at developing students' interest in science, motivation, interactivity, and increasing their creative potential.

Modern students master digital technologies from a young age. They prefer text messaging, Internet games and social networking to reading books and going to the theater, not to mention the fact that none of them would even think of writing letters by hand. This is a generation that grew up in a paperless and wireless world; a new tribe of people who have been surrounded by computers, cell phones and other gadgets since childhood. In our rapidly changing world, teachers are also forced to use new technologies that make lessons interesting for students and at the same time expand the capabilities of teachers.

The use of Internet technologies, such as ZOOM, in the process of teaching a foreign language allows the student to study the subject at a pace and mode convenient for him, helps him to learn to solve problems independently and take responsibility for his own learning. The effectiveness of teaching a foreign language depends on the degree of interest of students in its study.

Virtual communication is one of the types of communication, therefore it can be considered in all its multifunctionality as a complex of speech and non-speech manifestations of subjects. P.N. Ermakova and V.A. Labunsky distinguish

the following communication functions: information-communicative, regulatory-communicative and affective-communicative [6].

The global spread of the English language, the active involvement of teachers, practitioners and authors of textbooks in the process of mastering the Internet space have led to the creation of resource bases – Internet sites that provide teachers with the latest materials both in text and illustrative format, and in the format of multimedia programs for those who teach and study foreign languages. Many teachers use the catalog of Internet sites Resource URL/bluewebn, created by American specialists D. Berni and T. March. Dictionaries, encyclopedias and other materials can also be found online. Teachers can not only use existing educational websites, but also create their own, where students can receive current information adapted to the needs of a specific audience. A large number of authentic, timely updated materials allows students to be in a virtual language environment, read, see and hear samples of modern foreign language speech and use them to generate their own statements. Thus, the use of the Internet contributes to the development of students' basic speech skills:

- letters (correspondence by e-mail and blogs);
- reading (familiarization with the content of text sites, reading messages in e-mail and blogs);
- listening (listening and viewing audio/video materials, listening to the interlocutor's speech through the ZOOM program);
- speaking (communicating through the ZOOM program, producing "secondary" texts of students based on information from the Internet in the classroom).

Over the past decade, online learning has ceased to be a bold idea and has long been used in various educational institutions. Computers are very useful in many aspects of learning. They can greatly facilitate and speed up many processes – for example, it is known that all over the world, students are successfully taught remotely using the Internet. Computer technologies can also be useful when working with students in the classroom.

Online learning has become another important methodological component of this process. As well as forums and webinars, video conferences allow you to have a meaningful conversation in a foreign language, expanding the time frame of the lesson, they are designed to discuss topics in a foreign language, as well as to form a discussion between students. The main function of the videoconference is identical to the function of the forum – the development of discussion skills in a foreign language, since the psychological barrier is removed during communication, students stop being afraid of a foreign language, during virtual communication they use more complex, detailed constructions, which are subsequently transferred to real speech.

Currently, computer support for a foreign language course has been developed. Without replacing a textbook or other teaching aids, electronic publications have their own didactic functions. The main role is played by various materials, the use of which varies by the teacher. The software includes training and monitoring programs, electronic textbooks. Multimedia textbooks that visually present the material provide quick feedback (instant control over the assimilation

of the material). The interactive mode allows students to control the speed of passing the educational material themselves; the branched structure of hyperlinks allows you to get an explanation, additional information.

Independent search for the necessary information on German-language and thematic sites helps to form compensatory, socio-cultural competencies, develops the ability to organize independent work. Our observations show that the use of computer testing increases the effectiveness of the educational process, activates the cognitive activity of students. The objective monitoring of academic performance carried out by the program completely eliminates the bias towards the assessment of trainees. The multifaceted possibilities of educational resources of the Internet in educational activities develop creative, research abilities of students, increase their activity, contribute to the acquisition of skills that are very useful in further professional activities. Information technologies create conditions for self-expression of a student's personality: the results of their creativity may be in demand, useful for others.

References:

1. Kruchinina G. A. Information and communication technologies in the activity of a teacher / G. A. Kruchinina // [Electronic resource] / Access mode: <http://pravmisl.ru/>
2. New pedagogical and information technologies in the education system / ed. by E. S. Polat. — M.: Academy, 2002. — 224 p. p. 14.
3. 1. Dictionary of pedagogical everyday life / edited by L. M. Luzina. — Pskov, 2003.
4. Zimina M. V., Lyulyaeva N. A. The use of information and communication technologies in teaching foreign languages // Modern problems of science and education. — 2017 — No. 4.;
5. Lyulyaeva N. A. Algorithmization of teaching foreign languages in higher school // Problems of modern pedagogical education. Series: Pedagogy and Psychology. — 2017. — № 55 (11). — Pp. 63-72.
6. Personality Psychology: Textbook / Edited by P.N. Ermakov, V.A. Labunskaya. M.: Eksmo, 2007.

УДК 159.923.2
К17

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА САМООЦЕНКУ ДЕВУШЕК.

Научный руководитель – Бекова Ж.К., к.пс.н., доцент
студент 3 курса, ОП 6В03103 – Психология
Калижанова Альбина Арманқызы
Международный университет Астана
Астана, Казахстан
ka2013ast2003@bk.ru

Социальные сети являются процветающим компонентом Интернета с огромным потенциалом роста. Отличительные социально-ориентированные особенности платформ социальных сетей обеспечивают пользователям приятный опыт социального взаимодействия. Этот приятный опыт, как правило, побуждает людей продолжать чрезмерно использовать эти платформы без их ведома, что приводит к проблемному поведению при использовании и негативным результатам в различных аспектах жизни. В условиях глобализации, распространения Интернета и его проникновения в повседневную жизнь особый интерес вызывают социальные сети. Ученые педагоги, социологи, психологи, IT-специалисты изучают различные аспекты развития социальных сетей; потребность пользователей, которые имеют значение и влияние. Отмечается, что общедоступность интернета, его встраивания в повседневные социальные практики и формирования сетевого общества, внесли свои коррективы в различные социальные процессы. Социальные сети стали повсеместными в повседневной жизни благодаря их доступности, простоте использования и способности связывать людей по всему миру. Они изменили способ общения людей, обмена информацией и формирования отношений, сделав их неотъемлемой частью современного общества. Прорывы в социальных сетях включают разработку таких платформ, как Facebook, Twitter и Instagram, возможность мгновенного общения с людьми во всем мире и использование социальных сетей для социальной активности.

Социальные сети играют значительную роль в формировании чувства собственного достоинства и уверенности в себе. Социальные связи и взаимодействия могут влиять на убеждения о себе, способностях и ценности для других. Понимание того, как социальные сети влияют на самооценку, может иметь значение для психического здоровья, социальных отношений и личного благополучия.

Предпочтение онлайн-социального взаимодействия - это «конструкция когнитивных индивидуальных различий, характеризующаяся убеждениями в том, что человек более безопасен, более эффективен, более уверен в себе и чувствует себя более комфортно в онлайн-межличностных взаимодействиях и отношениях, чем в традиционных социальных действиях лицом к лицу» [1]. Основываясь на когнитивно-поведенческой модели обобщенного проблемного использования Интернета [2], исследователи рассматривали психологическое благополучие (например, самооценку) как отдаленный предшественник проблемного поведения. Люди с низкой самооценкой обычно некомпетентны в социальном общении. Они предпочитают онлайн-методы социального общения, в которых они чувствуют себя более расслабленно и уверенно, а также лучше контролируют самопрезентацию [1]. Имеется предположение, что люди с низкой самооценкой предпочитают использовать социальные сети, чтобы уйти или избежать негативных оценок и стресса межличностных отношений, с которыми они сталкиваются в реальной жизни.

Среди авторов, занимавшихся изучением влияния социальных сетей на самооценку девушек, можно назвать доктор Эми Слейтер, доктор Дженнифер Миллс и доктор Жаклин Хог.

По мнению психологов, социальные сети могут привести к недовольству фигурой, если речь касается женской половины человечества. «Проблема недовольства своим телом является одной из самых актуальных для подрастающего поколения», - считает автор исследования, доктор Эми Слейтер. По ее словам, исследований проведено много, однако интернету внимания уделяют мало. Эми Слейтер считает, что идеалы красоты, которые пропагандирует ТВ и модные журналы, перебрались в виртуальное пространство. Сравнивая себя с ними, девушки начинают ощущать некоторую ущербность.

Дженнифер Миллс, доцент кафедры психологии Йоркского университета в Торонто, Канада, и Жаклин Хог, доктор философии, вместе со студентами изучили влияние соцсетей на самоощущение молодых женщин. Миллс рассказала, что результаты показали, что эти молодые девушки чувствовали себя более недовольными своим телом. Испытуемые чувствовали себя хуже по поводу своего внешнего вида после того, как посмотрели на страницы социальных сетей, на которых, по их мнению, были более привлекательные люди, чем они. Даже если они плохо себя чувствовали в начале исследования, в среднем они все еще продолжали чувствовать себя плохо и после окончания эксперимента.

Дженнифер Миллс утверждает, что, когда мы сравниваем себя с другими людьми, это может повлиять на оценку самих себя.

Значительно важную роль играет объяснение молодым девушкам, как именно соцсети влияют на самооценку. Сравнение себя с другими может привести и к испытанию жесткими диетами, и к расстройству пищевого поведения, и к чрезмерному увлечению спортзалом.

Самооценка - это процесс оценки собственных навыков, способностей, сильных и слабых сторон, чтобы лучше понять себя и принять обоснованные решения о личном и профессиональном развитии.

Концепция зависимости самооценки от обстоятельств предполагает, что люди основывают свою самооценку на разных аспектах жизни, таких как ощущение привлекательности, любви, компетентности, силы и добродетели [3].

Социальные сети - это средство, позволяющее людям общаться с другими и искать социальную поддержку и информацию.

Социальные сети охватывают широкий спектр человеческих факторов, включая социальную коммуникацию, формирование идентичности, самовыражение, социальное влияние, социальную поддержку, эмоциональную регуляцию и социальное сравнение.

В частности, социальные сети имеют особое значение для молодых. Устанавливают и поддерживают отношения со сверстниками, полагаются на социальные связи и поддержку, поскольку развитие чувства принадлежности влияет на самооценку, эмоциональное благополучие, самоэффективность и самоуважение. Пользователи социальных сетей обладают большим

социальным капиталом, включая большое количество знакомых и взаимодействий, каждый из которых может оказывать влияние на самовосприятие другого.

Положительное и негативное влияние социальных сетей на самооценку девушек.

Положительные отзывы и социальная поддержка друзей, семьи и сверстников могут повысить самооценку, в то время как критика, неприятие или исключение могут ее снизить. Кроме того, сравнение себя с другими в социальных сетях также может оказать негативное влияние на самооценку. Однако наличие сильного чувства идентичности и самооценки может помочь смягчить последствия влияния социальных сетей на самооценку.

Отсутствие достижений в области, связанной с самооценкой, может привести к большему стрессу и депрессивным симптомам. Например, ощущение того, что самооценка зависит от внешних факторов (одобрение окружающих, внешний вид, конкуренция). Кроме того, низкая самооценка, являющаяся показателем самоуважения, связана с более сильным стрессом, а также с поиском внешних условий самоуважения.

Благодаря увеличению разнообразия и доступности социальных сетей за последние несколько лет, обмен информацией и поддержание социальных отношений через них стали способом управления своим образом жизни и идентичностью.

Проблема редактирование фотографий.

Проблема в том, что редактирование фотографий в социальных сетях может привести к нереалистичным стандартам красоты, создавая давление на людей, чтобы они соответствовали этим стандартам, что может негативно сказаться на их самооценке.

В 1950-х годах рекламные фотографии легендарных актрис, как Мэрилин Монро, никому не приходило в голову ретушировать. В 19 веке Французский врач «открыл» целлюлит. Но он называл его не заболеванием, а просто «состоянием кожи» и считал целлюлит нормальным явлением. Однако в 1973 году владелица Нью-Йоркского косметологического салона Николь Ронсар опубликовала книгу «Целлюлит: эти комочки, шишечки и бугорки, от которых вы не могли избавиться раньше» и она стала бестселлером. И тогда в книгах, журналах, газетах и на телевидении появилось множество статей со страшилками, реклам кремов, таблеток и «чудесных» процедур. Целлюлит - это просто состояние кожи, которое для женского организма абсолютно естественно! Все идеальные тела, которые мы видим в Интернете - это заслуга правильного ракурса, хорошего света и фотошопа. Важно просто присматриваться к НЕ обработанным фото известных актрис, спортсменок и моделей: у них тоже есть свои особенности тела!

Девушки постоянно натываются в социальных сетях на фотографии моделей с идеальной фигурой и безупречно ровной и подтянутой кожей. А потом смотрят в зеркало на свое тело и ... видят ужасные неровности, которые так и хочется скрыть под одеждой.

В исследовании приняли участие 25 девушек студенческого возраста. Исследование проводилось в формате онлайн-анкета на площадке социальной сети Instagram.

Эта анкета включала в себя вопросы:

«Моя самооценка зависит от того, как другие реагируют на мои сообщения в социальных сетях»

«Моя самооценка зависит от того, насколько привлекательными другие считают мои фотографии в социальных сетях»

«Я часто испытываю дискомфорт от редактирования фотографий в социальных сетях»

«Моё настроение зависит от просмотра идеальных типов тел в социальных сетях»

«Моя самооценка зависит от трендов в социальных сетях»

«Моя чувство самоуважения страдает всякий раз, когда я не получаю положительных комментариев в социальных сетях»

По результатам анкетирования девушки, одобряющие идеальный тип тела, сообщают, что участвуют в социальном сравнении после просмотра социальных сетей, а просмотр вдохновляющих фитнес видео и изображений был связан со снижением удовлетворенности состоянием тела и повышением негативного настроения среди девушек. Девушки могут сравнивать себя в социальных сетях, глядя на внешний вид, образ жизни, достижения и популярность других, а затем оценивая себя на основе этих факторов. Это может привести к чувству неадекватности, низкой самооценке и тревоге социального сравнения. Тенденции в социальных сетях, такие как акцент на внешности, нереалистичные стандарты красоты и давление с целью представить тщательно подобранную версию себя, могут негативно повлиять на самооценку. Среди девочек-подростков самооценка, основанная на внешности, связана с более частым обменом фотографиями на популярных социальных сайтах [4]. Кроме того, поскольку девушки склонны интернализировать медийные образы идеалов красоты, было показано, что социальное сравнение с телами других людей усиливает связь между просмотром негативными идеализированных образов и проявлениями образа тела, такими как самообъективация и неупорядоченное питание [5].

Психологическое исследование показало, что на самооценку женщин может негативно повлиять использование социальных сетей, особенно в отношении образа тела и социального сравнения. Кроме того, киберзапугивание и давление с целью поддержания определенного онлайн-имиджа могут еще больше подорвать самооценку. Важно продвигать здоровые отношения с социальными сетями и побуждать девочек сосредотачиваться на своих уникальных качествах и сильных сторонах. Однако есть также способы, которыми социальные сети могут положительно повлиять на самооценку женщин, например, через социальную поддержку и связь с единомышленниками.

В заключении, необходимо отметить, учитывая растущую озабоченность проблемным использованием Интернета, настоящее исследование представило обобщенную модель проблемного использования

Интернета в контексте социальных сетей с интеграцией хорошо известной переменной психологического благополучия (самооценка). Более того, предпочтение онлайн-социального взаимодействия, а также использование сайтов социальных сетей для регуляции настроения приводит к недостаточной саморегуляции, что, в свою очередь, приводит к негативным последствиям.

Список использованных источников:

1. Caplan, S.E. 2003. Preference for online social interaction : A theory of problematic Internet use and psychosocial well - being , Communication Research 30, 625–648. 2005
2. Davis , R.A. 2001. A cognitive - behavioral in model of pathological Internet use , Computers in Human Behavior 17 , 187-195
3. Stefanone, M. A., Lackaff, D., & Rosen, D. (2011). Контингенты самооценки и поведение в социальных сетях. Cyberpsychology, Behavior and Social Networking. 14(1-2), 41-49. <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0049>
4. Meier, E. P., & Gray, J. (2014). Фотоактивность в Facebook, связанная с нарушением образа тела у девочек- подростков. Cyberpsychology, Behavior and Social Networking, 17(4), 199-206. <https://doi.org/10.1089/cyber.2013.0305>
5. Holland, G.,& Tiggemann, M. (2016). Систематический обзор влияния использования социальных сетей на образ тела и последствия неупорядоченного питания. Body Image, 17, 100-110. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2016.02.008>

УДК 802.0:378.147

**КОМПЬЮТЕРНЫЕ И ИНТЕРНЕТ ТЕХНОЛОГИИ В
ОБУЧЕНИИ И КОНТРОЛЕ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ
НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

Капалбекова Люция Рахимовна
Таразский региональный университет им.М.Х.Дулати
tarsu.kafedra@mail.ru

Основной целью обучения студентов иностранным языкам является развитие коммуникативной компетенции, которая позволяет свободно ориентироваться в реалиях изучаемого языка и использовать язык как средство общения и перед преподавателем стоит сложнейшая задача подбора средств, методов и форм обучения иностранному языку для достижения поставленной цели. Язык – это постоянно изменяющаяся единица. Мало изучать сам язык, нужно уметь использовать его, применять его в различных ситуациях. Только добившись этого можно говорить об успешном формировании языковой компетенции. Новейшие методики обучения

иностранному языку предполагают применение Интернет ресурсов, представляющий аутентичный материал для обучения иностранному языку.

Продуманное и систематичное использование новых информационных технологий позволяет эффективно формировать коммуникативные навыки студентов. Использование компьютерных и Интернет технологий дает возможность активизировать самостоятельную работу студентов, способствовать развитию творческого мышления и повысить мотивацию к изучению иностранного языка. Использование различных информационных ресурсов позволяет успешно решать следующие задачи [1]:

- обогащение активного словаря;
- совершенствование навыков чтения;
- совершенствование навыков письменной речи;
- совершенствование навыков устной речи;
- совершенствование навыков аудирования;
- получение лингвострановедческих знаний.

Благодаря развитию современных технологий и доступности Интернета стало возможным использование самой новой и редкой информации. Поиск в сети различного рода информации способствует развитию у студентов навыков и умений поискового, просмотрового и ознакомительного чтения. Интернет технологии позволяют студентам участвовать в международных конкурсах, викторинах, олимпиадах, вести электронную переписку, участвовать в видеоконференциях, телемостах и т.д.

Аутентичное общение является самым важным этапом на всех уровнях изучения иностранного языка. Важнейшим видом общения в сети Интернет является синхронное общение. Реализация данного вида общения происходит в основном в GoogleTalk и Skype.

Skype предлагает безупречное качество связи, освоение этой программы не составляет большого труда, более того основные возможности данной программы совершенно бесплатны. При всех преимуществах необходимо упомянуть о некоторых недостатках Skype [2]:

- условная бесплатность;
- технические ограничения.

Среди различных функций, которые предлагает Skype, самой интересной является Skypecast. В ней уже создано большое количество сообществ, изучающих иностранные языки. Общение с носителями языка, которые могут исправить и подсказать всегда очень полезно.

На сегодняшний день преподаватель иностранного языка должен уметь хорошо ориентироваться в огромном количестве Интернет ресурсов, которые обеспечивают овладение иностранным языком и облегчают работу преподавателя и повышают эффективность обучения.

Кроме готовых обучающих компьютерных программ появились специальные компьютерные программы, позволяющие создавать тесты по контролю языковой компетенции студентов. К таким программам относятся MicroMediaFlash с которой работают преподаватели кафедры иностранных языков.

Контроль является одним из важнейших элементов в процессе обучения, является механизмом взаимной связи и в качестве средства управления учебным процессом. Рациональная система контроля предполагает определение поэтапных и конечных целей обучения студентов видам речевой деятельности. Контролируются как знания, получаемые в процессе обучения, так и навыки и умения употребления языкового материала. Формы контроля могут носить характер как текущих, так и итоговых проверок. Тестирование как метод контроля обладает целым рядом преимуществ перед другими способами определения уровня знаний.

Преимущества использования компьютерных тестов[3]:

- создает мотивацию для студентов к процессу обучения;
- позволяет студентов чувствовать себя более свободно, ставит всех студентов в равные условия;
- снижает нагрузку на преподавателя при проверке теста и выставлении оценки;
- исключает субъективность при оценке знаний студентов;
- уменьшает количество списываний.

Недостатки использования компьютерных тестов:

- недостаточный уровень компьютерной грамотности некоторых студентов и преподавателей;
- неумение некоторых студентов работать самостоятельно;
- невозможность представить в программе все виды тестов, доступных для бумажного тестирования;
- компьютер не обладает коммуникативными возможностями.

Таким образом, эффективная организация своевременного контроля способствует успешному усвоению программного материала и познавательной деятельности студентов, а результаты контроля позволяют устанавливать обратную связь между преподавателем и студентом, осуществлять коррекцию.

Список использованных источников:

1. Жмудиков М.С. БГУ «Skype как эффективное средство в обучении иностранному языку» Минск 2008
2. Жильская Е.А. «Современные информационные технологии в оптимизации процесса обучения иностранному языку» Минск 2008
3. Тамарина А.С. «Применение компьютерных технологий в процессе обучения иностранным языкам» Минск 2008

UDC 372.881.111.1
К 22

EFFICIENCY OF INFORMATION TECHNOLOGY USE IN THE EFL CLASS

Supervisor: Kapanova A. K.

3rd year student, 20-6-16B01701– Foreign Languages:
Two Foreign Languages,
Kassymova Aruzhan Kairatkyzy
Astana International University,
Astana, Kazakhstan.
Aruzhan-kasymova@list.ru

Due to the rapid development of technology, teachers are expected to introduce technology to attract students who have grown up in the age of technology. Thus, online learning platforms such as World wall are widely used by English language teachers in the process of teaching and self-education. Online learning platforms are also used as an additional tool to promote independent learning. This study focuses on the perception of teachers using an online learning platform in English as a Foreign Language (EFL) classes. The study involved 30 participants consisting of teachers of schools and universities of Kazakhstan, Astana. The data was collected using questionnaires. The results of the study showed that the majority of participants found the use of the World Wall in teaching English effective and time-consuming. Although the slow Internet is considered one of the difficulties when using the World Wall, most participants agreed that online learning platforms can help them practice language skills, acquire new vocabulary and improve their understanding of the lesson content.

Key words :Wordwall, information technology, EFL

Vocabulary development is the key to effective language learning (Webb and Nation, 2017). At the early stages of language learning, it is important for students to establish communication and replenish their vocabulary. Webb and Nation (2017) suggest that certain conditions are necessary for the assimilation of vocabulary. They include deliberate attention, repetition, extraction, observation, elaboration and use in various situations. It should be noted that word cards, word search and word selection games are most often used, they are useful when teaching vocabulary and self-study of a student. Digital tools are now available that can help teachers create decontextualized vocabulary classes. Thus, teachers, as part of the education support system, should be able to focus on emphasizing deep understanding and involve students in working with real data and tools. In terms of learning strategies, teachers should be able to integrate the use of assistive technologies, problem-solving approaches, and higher-order thinking skills. They need to create an atmosphere in the classroom that will support teaching in the 21st century. According to Hwee, Koh and Chai (2016), learning in the 21st century is characterized by the ability of students to develop social skills for cooperation, conflict resolution and intercultural communication, cognitive skills to engage in critical thinking for innovation and solving complex problems, metacognitive skills to engage in self-reflection and self-learning., productivity skills for effective work organization and effective technological skills for the proper use of ICT tools. Thus, teachers should be able to develop the ability to creatively use technology to meet the learning needs of students.

Since language learning should take place not only in the classroom, teachers and students can use technological devices to facilitate language learning.

Thus, the research is aimed at achieving the above-mentioned goals, and the problems that will be discussed in this article will be summarized in the following research questions:

1. How do teachers perceive the use of Wordwall in EFL class?
2. What are the advantages of using Wordwall in EFL class.

This section presents and discusses the results related to the issues of perception research of teachers who use the online learning platform in the classroom of English as a foreign language (EFL). The discussion is shown through the interpretation of the results given in the tables compiled taking into account the results of the survey. The results of the study were obtained from 30 participants consisting of 20 school teachers and 10 teachers from universities. Teachers have used Wordwall in English lessons and have experience. Teachers usually use learning platforms to set some tasks and tests. To answer the research questions, the results of the teacher survey are shown in Table 1.

Table 1. Teachers`perception of using Wordwall 1

№	Questions	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree
1	I think Wordwall is convenient to use especially in submitting assignments.	27,5%	52,5%	20,0%	-
2	I think online activities in Wordwall can motivate my students to learn more about the lesson.	12,5%	45%	37,5%	5,0%

Table 1 shows that the majority of respondents (SA = 27.5%, Agree = 52.5%) also found Wordwall to be easy to use, especially when submitting their assignments. Although there are those who are neutral and did not agree with question 2, which stated whether Wordwall could motivate their students, a high percentage can still be seen among respondents who chose "agree" (45%) and "totally agree" (12.5%). It can be concluded that a large gap between "agree" and "neutral" or "disagree" may indicate that respondents speak positively about Wordwall regarding the relevance of materials, convenience.

Table 2. Teachers`perception of using Wordwall 2

№	Questions	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree
3	I think the use of Wordwall saves effort and time.	27,5%	37,5%	30,0%	5,0%
4	I think Wordwall helps me acquiring new English vocabularies.	22,5%	65,50	12,5%	-

Table 2 shows the answers of teachers to the question about the effectiveness of time use and encouragement to practice language skills and acquire a new vocabulary. The table showed that 65% of respondents agree and strongly disagree with the statement that using Wordwall saves effort and time during training. The majority of students agreed (strongly agree = 22.5%, agree = 65%) that Wordwall can help them acquire a new vocabulary of English. The table also shows that in questions 3 and 4 there were big differences between "agree" and "neutral" or "disagree". These gaps indicate a positive attitude of students towards using Wordwall in the classroom, as it can help them practice their language skills, as well as acquire a new vocabulary of English.

Table 3. Teachers' perception of using Wordwall 3

№	Questions	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree
5	I think using Wordwall makes my students' experience more interesting.	17,5%	37,5%	40%	5,0%
6	I think the use of Wordwall increases the effectiveness of learning.	27,5%	60%	10%	2,5%
7	I think Wordwall facilitates interaction and communication between teacher and students.	30%	45%	15%	10%

Table 3 shows that many respondents (neutral = 40%) cannot decide whether their Wordwall students are involved in interesting reading. Nevertheless, half of the respondents (fully agree = 17.5%, agree = 37.5%) agreed that reading online materials through training platforms can be quite an interesting activity for them. Since teachers believed that using Wordwall saves time and effort, the data shows that respondents believed that Wordwall could improve learning efficiency. Majority of respondents (75%) They also agreed that Wordwalls can facilitate interaction and communication between teachers and students.

The main problem at the time of writing was that the survey was conducted among teachers of schools and universities, regardless of age and experience. Some of them have heard about Wordwall for the first time. Next time, it would be better for the interviewer to think about this moment in advance and weed out those who do not know.

As for the results of the study, some recommendations are offered. As for teachers, since the use of an online learning platform is promising for implementation in the classroom, teachers should be more creative in choosing materials. The challenges teachers face are choosing materials that not only meet the needs of students and their development, but also help them achieve learning goals. It will be better if they can regularly give an immediate response and feedback about the students' work. Although students' difficulties in working with

the online learning platform do not appear as one of the problems in the study, teachers are encouraged to show students step by step how to use online platforms to ensure that their students can manage online platforms outside of the classroom. Regarding Internet connectivity as the main problem when using Wordwall, the school should provide Internet access facilities to support technology integration in the classroom. Finally, it is proposed to conduct further research involving more participants or in various fields in order to learn more not only about the perception of teachers, but also about the effectiveness of using online learning platforms in various EFL Classroom contexts. The study was aimed at the perception of teachers to use ICT in the classroom. A survey was conducted among teachers of schools and universities . The results of the study show that teachers respond positively to the use of online learning platforms such as Wordwall. Online learning platforms make it easier for them to work with features that allow them to work independently, but at the same time share their thoughts during a group discussion.

References:

1. Cakrawati, L. M. (2017). STUDENTS'PERCEPTIONS ON THE USE OF ONLINE LEARNING PLATFORMS IN EFL CLASSROOM. *Elt tech: journal of english Language Teaching and Technology*, 1(1), 22-30.
2. Koh, J. H. L., Chai, C. S., & Lim, W. Y. (2017). Teacher professional development for TPACK-21CL: Effects on teacher ICT integration and student outcomes. *Journal of educational computing research*, 55(2), 172-196.
3. Sartika, R. (2017). Implementing word wall strategy in teaching writing descriptive text for junior high school students. *Journal of English and Education*, 5(2), 179-186.
4. Malik, R. S., & Hamied, F. A. (2014). Research methods: A guide for first time researchers. Universitas Pendidikan Indonesia.
5. Cakrawati, L. M. (2017). STUDENTS'PERCEPTIONS ON THE USE OF ONLINE LEARNING PLATFORMS IN EFL CLASSROOM. *Elt tech: journal of english Language Teaching and Technology*, 1(1), 22-30.

УДК 371.84, 371.38

ҮЛКЕН САНДАР ЗАҢЫ

Ғылыми жетекші: Жаныс А. Б. қауымдастырылған профессор,
6B01506 – Математика ББ,3-курс студенті
Омар Мәдина Амантайқызы,
6B01506 – Математика ББ,3-курс студенті,
Теміршотова Назерке Мейрхатқызы
Астана халықаралық университеті,
Астана, Қазақстан
madina.omar.2002@mail.ru

Ықтималдықтар теориясындағы Үлкен сандар заңы бір тәжірибені бірнеше рет орындау нәтижесін сипаттайтын принцип болып табылады. Заңға сәйкес, тіркелген үлестірімнен соңғы таңдаманың орташа мәні осы үлестірімнің математикалық күтуіне жақын.

Басқаша айтқанда, іріктеме көлемі неғұрлым үлкен болса кез келген параметрді өлшеу жиірек болса, нәтижелердің күтілгенге жақын болу ықтималдығы соғұрлым жоғары болады.

Үлкен сандар заңы маңызды, себебі ол тәжірибелердің жеткілікті ұзақ сериясы бойынша кейбір кездейсоқ оқиғалардың орташа мәндерінің тұрақтылығына кепілдік береді.

Заңның тек сот процестерінің көп саны қаралғанда ғана қолданылатынын есте ұстаған жөн.

Үлкен сандар заңынан Бернулли сынауларының сериясындағы табыстың эмпирикалық ықтималдығы теориялық ықтималдыққа жақындайтыны шығады. Бернулли кездейсоқ шамасының орташа мәні табыстың теориялық ықтималдығы болып табылады, ал мұндай айнымалылардың орташа мәні (егер олар тәуелсіз және бірдей таралған болса) салыстырмалы жиілік болып табылады.

Негізгі бөлім

Үлкен сандар заңы, қарапайым тілмен айтқанда, тәжірибені қайталап өткізсеңіз, оның нәтижесі қандай болатынын түсінуге мүмкіндік беретін заң. Мұндай эксперименттердің саны неғұрлым көп болса, нәтиже математикалық күтуге соғұрлым жақын болады.

Сонымен қатар, үлкен сандар заңы - бұл ұзақ қашықтықтағы кездейсоқ оқиғалардың нәтижесін болжауға мүмкіндік беретін үлгі. Бұл адам қызметінің кез келген саласындағы тәуекелдерді болжау мен бағалауда маңызды.

Егер сізді осының дәлелдері қызықтырса, ықтималдық теориясына енуді ұсынамыз. Сонымен, Чебышевтің үлкен сандар заңының дәлелі тәжірибелер саны шексіздікке жақындаған сайын арифметикалық орта мәннің математикалық күтуге іс жүзінде тең болатынын көрсетеді.

Өнімнің сатылуын болжау, мысалы, смартфондар, автомобильдер, тоназытқыштар. Болжамның негізі ретінде нарық сыйымдылығы мен оның қанығу дәрежесінен басқа алдыңғы есепті кезеңдердің нәтижелері алынады;

Сақтандыру – сақтандыру сыйлықақысын есептеуге көмектеседі. Қашықтықта тіпті жазатайым оқиғалар заңға бағынады;

Банк қызметі – несиені қайтармай, қара күйде қалатын клиенттерден келетін шығынды жабу мақсатында несие мөлшерлемесін есептеуге көмектеседі;

Тіпті суық қоңыраулардың жылдамдығын орнату кезінде үлкен сандар заңы қолданылады, статистикада ол сәтті қоңыраулардың орташа пайызын есептеуге көмектеседі. Осының негізінде әрбір басшы үшін норма есептеледі; медицина қызметкері, психолог және т.б.

Үлкен сандар заңы қолданылмайтын адам әрекетінің саласын табу қиын. Бірақ өз алдына, бұл заңдылық болашақта оқиғалардың есептеулерге сәйкес дамитынына 100% кепілдік бермейді.

Бұл бөлімде біз қайталанатын жағдайдағы Бернулли формуласын зерттейміз

$$P_{nk} = C_{nk} * p^k * 1 - p^{n-k} = C_{nk} * p^k * q^{n-k} \quad (2.1)$$

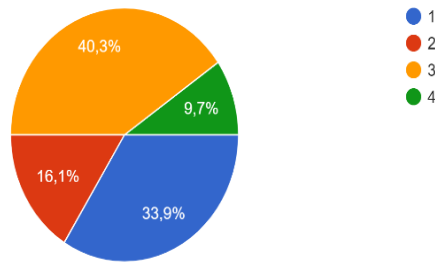
мұндағы P, k, n, q, p дегеніміз нақты сандар. Үлкен сандар заңының қайталануын көрсету үшін бізге қандай да бір психологиялық тест алу керек болды. Содан кейін біз бірнеше материалдарды зерттеп, суицид тақырыбын аламыз деп шештік. Себебі соңғы 20 жылда Қазақстанда бұл тақырып ең ауқымды мәселе болып отыр. Оның ішінде 12-20 жас аралығы көбіне суицид жасауда. Ал соңғы 2-3 жылда өкінішке орай суицид жасаушылардың жасы 9-25 аралығын қамтуда.

Қазақстан әлем бойынша 2-3 орында, СНГ бойынша 1 орында тұрған себепті, болашақ ұстаз ретінде бізді осы мәселе қатты толқyndырды. Сол себепті бұл мәселе өте өзекті сұрақ болып табылып тұр. Біз өзіміздің зерттеуімізде психологиялық тестті дайындап университеттің 1,2,3,4 курстарына толтырттық.

1. Сізге өзіңіз өміріңіз аяқталды және өңді мағынасы жоқ деп ойлағандай, көздеріңіз немесе естеліктеріңіз болды ма? 1) Иә, әліне бұл бір ғана көзге емес. 2) Иә, бір рет болды. 3) Жоқ. 2. Сіз суицидті астам алуға болады деп ойлағаныз ба? 1) Әрине, барлық адамдар жақсы өмір сүре бермейді. 2) Қол жағдайда. 3) Бұл, әрине, жағдайға байланысты, бірақ жақсы - жоқ. 3. Сізге бәрі әлдеқайда жақсы болар еді деген тұрақты ойлар маңайы ма? 1) Иә, мен бұл туралы жәл ойлаймын. 2) Иә, мен кейде бұл туралы ойлаймын. 3) Жоқ. 4. Сізге одан да қиындауырағын, естеліктеріңіз туралы ойлауды тоқтату қиынырақ сияқты ма, одан кінәлі сезімен арылу қиын ба? 1) Иә. 2) Кейде. 3) Жоқ. 5. Сіз басқа адамдарға қарағанда әсерлі және осылай ба? 1) Иә, бұл арысша солай болды. 2) Иә, соған уақытта менің әсерлілігім айтарлықтай артты. 3) Жоқ. 6. Сіз өзіңізді қиындау, ойлауыңызға әрекет етуге бейім адам деп атай аласыз ба? 1) Иә. 2) Кейде. 3) Жоқ. 7. Сіз құдайға сенуші адамсыз ба? 1) Жоқ, мен атеистің және дінилерді мүлдем қабылдамаймын. 2) Иә, бірақ Үстем (менің ағам) күштеріңіз бар екенін сеземін, бірақ өміріңізге бәрі немесе оған ұстау сияқты діни "рәсімдері" ұстанамаймын. 3) Иә. 8. Сіз көп - аз деген теріс, аномальды құрбаны болдыңыз ба (психологиялық, физикалық, жаныстық)? 1) Иә. 2) Иә, бірақ бұл бұрыс болған. 3) Жоқ. 9. Сіз аномальді, транквилизаторларды, есірткіні немесе антидепрессанттарды пайдаланған тәрізді болдыңыз ба? 1) Иә, мен мұндай заттарға жәл жүгінемін. 2) Иә, мен кейде осындай заттарды қолданамын. 3) Жоқ, мен пайдаланбаймын. 10. Сіздің ойыңызша, өмірді тоқтату адамды барлық қиындарыңыз күтқарады ма? 1) Иә. 2) Мен сенімді емеспін. 3) Жоқ. 11. Сіздің өміріңізді тірісі сіз үшін өте құнды және тіпті сізге әсер етуі мүмкін адамдар бар ма? 1) Жоқ, менде ондай адамдар жоқ.	2) Менде осындай бір ғана адам бар. 3) Менің өміріңде осындай адамдар бар. 12. Сізге сізге сізге қиындауырағын немесе өте қиындауырағын өмір сүреді ме? 1) Ең қатты, мен естелікке ұшырағаннан кейін мүлдем жана өміріңді қабылдай алмаймын. 2) Орташа, мен тағы бір көзге жасауға тырысамын. 3) Қатты әсер етпейді. 13. Сізді жәл қарғы, қорқыныш немесе өте қиындауырағын ойлар маңайы ма? 1) Иә, ол жәл айдан астам уақытқа созылады. 2) Иә, бұл бір айдан астам уақытқа созылады. 3) Жоқ. 14. Сіз қазірден жақсы жетістікке жете аласыз деп ойлағаныз ба? 1) Жоқ, Мен өз күшіме мүлдем сенбеймін. 2) Иә, бірақ ол үшін бір естелікке немесе "жақсы" орын алуы керек. 3) Иә. 15. Сіз өмірде естелікке жете алмайсыз және тағдыр сізге тым әділетсіз деп ойлағаныз ба? 1) Иә, жоғарыда біреу мені жаңғырып алақ етіп жатқандай. 2) Иә, бірақ менің қателіктеріңізді бір бәлігі аз де менің мойындай. 3) Жоқ, менің барлық қателіктеріңіз үшін мен өзіңді ғана жауапты деп санаймын. 16. Сіз өз-өзіне қол жұмысуға әрекет жасадыңыз ба? 1) Иә, біреме рет. 2) Иә, бір рет. 3) Жоқ. 17. Сізге жәл жағдайдағы сенім бар ма? Сізді ешкім түсінебейтін сияқты ма? 1) Иә, және бұл адам топтық. 2) Иә, алайда мені қолдауға тырысатын адамдар бар. 3) Жоқ. 18. Сіз өмірде физикалық түрде немесе өміріңізді болды ма (тырнау, ауру, тістеу)? 1) Иә, бұл саналы түрде болды. 2) Иә, бұл бейсаналы түрде болды. 3) Жоқ. 19. Сіз өмірдің болуыңызға қалай көресіз? 1) Ең қатты, қайғылы және естелі. 2) Құлаңғыр, бұл тым бұрыс және бейсаналы. 3) Үміт беретін перспективаны. 20. Сіз өмірді басқа адамдарға қарағанда өте ауыр психологиялық ауырынуы бастап өткергендей сезінесіз бе? 1) Иә, мен сенімді көрсете ұқсас өмірің бастап өткергендер аз. 2) Менің ойымыңа, ұқсас ауруы бар адамдар бар, бірақ мен оларға білмеймін. 3) Жоқ, менде ондай сезім жоқ.

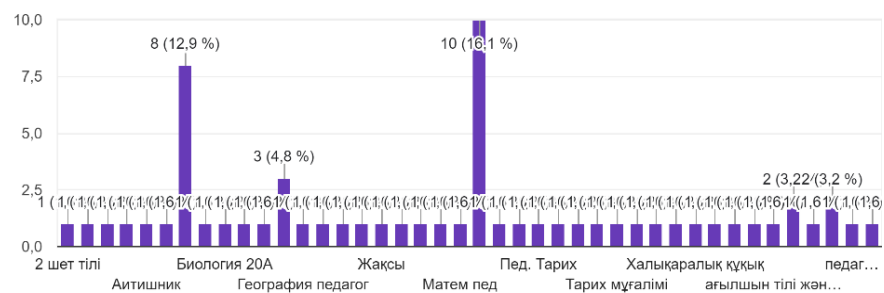
1-сурет. Авторлар құрастырған тест тапсырмалары

Тестік сұрақтарды психолог мамандарымен ақылдаса отырып, өзіміз құрастырдық. Тестік тапсырмаларды <https://docs.google.com/forms> платформасына жүктеп студенттер арасында сауалнама өткізлді. Сауалнама қортындысы келесі диаграммадан байқауыңызға болады.



2-сурет. Студенттердің сауламаға қатысу пайызы

Қандай мамандық?
62 ответа



3-сурет. Студенттердің мамандық бойынша суицидқа ықтималдығы

Практикалық бөлім

Күнделікті жұмыста немесе оқуда сандармен және сандармен қарым-қатынас жасай отырып, көпшілігіміз, мысалы, статистикада, экономикада, тіпті психологиялық-педагогикалық зерттеулерде қолданылатын үлкен сандардың өте қызықты заңы бар деп күдіктенбейміз. Ол ықтималдықтар теориясына сілтеме жасайды және тіркелген үлестірімдегі кез келген үлкен үлгінің арифметикалық ортасы осы үлестірімнің математикалық күтуіне жақын екенін айтады.

Сіз бұл заңның мәнін түсіну оңай емес екенін байқаған боларсыз, әсіресе математикаға онша жақын емес адамдар үшін. Осыған сүйене отырып, біз бұл туралы қарапайым тілмен (мүмкіндігінше, әрине) сөйлескіміз келеді, сондықтан әркім оның не екенін шамамен өзі түсінеді. Бұл білім сізге кейбір математикалық заңдылықтарды жақсы түсінуге көмектеседі, эрудитті болуға және ойлаудың дамуына оң әсер етеді.

Сонымен, үлкен сандар заңының жалпы мәнін былай көрсетуге болады: бірдей және тәуелсіз кездейсоқ факторлардың үлкен санының күрделі әрекетінің нәтижесі кездейсоқтыққа тәуелді емес осындай нәтиже болады. Ал одан да қарапайым тілмен айтсақ, онда үлкен сандар заңында массалық құбылыстардың сандық заңдары олардың саны көп болған кезде ғана анық көрінеді (сондықтан үлкен сандар заңы заң деп аталады).

Бұдан заңның мәні мынада: жаппай бақылау арқылы алынған сандарда аздаған фактілерде анықтау мүмкін емес кейбір дұрыстық бар.

	x	P	P	q
1 курс	21	0,2	0,24	0,76
2 курс	10	0,38	0,1	0,9
3 курс	25	0,37	0,04	0,96
4 курс	6	0	1	0

$$P1=C215p5q16=21!5!16!0,2450,7616\approx0,2$$

$$P2=C101p1q9=10!1!9!0,1\cdot0,99\approx0,38$$

$$P3=C251p1q24=25!1!24!0,04\cdot0,9624\approx0,37$$

$$P4=C60p0q6=6!0!6!1006=0$$

$$Mx=i=1nxi=21\cdot0,2+10\cdot0,38+25\cdot0,37+6\cdot0=17,5$$

$$Dx=i=1n(xi-M(x))^2pi$$

$$D(x)=(21-17,5)^2\cdot0,2+(10-17,5)^2\cdot0,38+(25-17,5)^2\cdot0,37+6-17,5^2\cdot0=44,6375$$

$$x=i=1nxi100=21+10+25+6100=62100=0,62$$

Үлкен сандар заңы кездейсоқ және қажеттінің ең жалпы үлгілерін білдіреді. Кездейсоқ ауытқулар бірін-бірі «өшіргенде» бір құрылым үшін анықталған орташа мәндер типтік пішінді қабылдайды. Олар уақыт пен орынның нақты жағдайларында маңызды және тұрақты фактілердің әрекетін көрсетеді.

Үлкен сандар заңымен анықталатын заңдылықтар бұқаралық тенденцияларды білдіргенде ғана күшті болады және олар жеке жағдайлар үшін заң бола алмайды. Осылайша, математикалық статистиканың принципі күшіне енеді, онда бірқатар кездейсоқ факторлардың күрделі әрекеті кездейсоқ емес нәтиже тудыруы мүмкін. Және бұл принциптің жұмыс істеуінің ең жарқын мысалы кездейсоқ оқиғаның пайда болу жиілігі мен сынақтар саны артқан кезде оның ықтималдығының жинақталуы болып табылады.

Қорытынды:

Үлкен сандар заңының жұмыс істейтіндігінің маңыздылығы ғылыми білімнің кез келген саласы үшін, әсіресе статистика теориясы мен статистикалық білім әдістері саласындағы ғылыми әзірлемелер үшін асыра бағалау қиын. Заң әрекеті зерттелетін объектілердің өздері үшін де жаппай заңдылықтарымен үлкен мәнге ие. Статистикалық бақылаудың барлық дерлік әдістері үлкен сандар заңына және математикалық статистика принципіне негізделген.

Бірақ, ғылым мен статистиканы есепке алмасақ та, үлкен сандар заңы тек ықтималдықтар теориясы саласындағы құбылыс емес, біздің өмірімізде күнделікті дерлік кездесетін құбылыс деп сенімді түрде қорытынды жасауға болады.

Біздің есепте практикада психология саласымен байланыс жасамақ болдық. Психологиялық сауалнамаға біздің мақсатымыз математикалық модель құрастыру арқылы математикалық модельге осы үлкен сандар теориясын пайдаланып суйцидке бейім бе жоқпа білу керек болды. Суйцидке бейім емес біз өз мақсатымызға жеттік.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Бернулли Я. Үлкен сандар заңы туралы. М., 1986;
2. Колмогоров А.Н. Ықтималдықтар теориясы және математикалық статистика. М., 1986;
3. Гнеденко Б.В., Хичин А.Я Ықтималдық теориясына элементарлық кіріспе. 10-шы басылым. М., 2003;
4. Ширяев А.Н. Ықтималдық 1. Ықтималдықтың элементар теориясы. Математикалық негіздері. Шекті теоремалар. 3-ші басылым. М., 2004;
5. Гнеденко Б. В. Ықтималдықтар теориясы курсы. 8-ші басылым. М., 2005 ж.

ӘОЖ37.022

ӘЛЕУМЕТТІК ЖЕЛІЛЕРДІҢ ДАМУЫ ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕГІ РӨЛІ

Отарова Тогжан Нышанбековна
togzhan_otarova@inbox.ru

М.Х.Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті
Кекилбаева Жазира Ембергеновна
nurai.79@mail.ru

Алматы технологиялық университеті
Қазақстан.

Қазіргі таңда әлеуметтік желі - көпшілік назарындағы ең танымал қызметтердің бірі. Олар әмбебап байланыс құралы, сонымен қатар, маркетинг, жарнама және персоналды басқару саласындағы көптеген мәселелерді шешуге мүмкіндік береді. Соңғы уақытта әлемдік педагогикалық қоғамдастықта білім беруде әлеуметтік желілерді қолдану мүмкіндіктері көптеп талқылануда.

«Әлеуметтік желі» терминін алғаш рет Джеймс Барнс 1954 жылы "Норвегия аралының шіркеуіндегі сабақтар мен кездесулер" атты жұмысында қолданған [1]. Әлеуметтік желі (ағылш. social networking service) - құруға, көрсетуге және ұйымдастыруға арналған платформа, онлайн-сервис немесе веб-сайт әлеуметтік қатынастар, оларды визуализациялау әлеуметтік графиктер болып табылады. Әлеуметтік желілердің ерекшелігі - олардың мазмұны желі қатысушыларының өздері толтырады және қатысушылар арасында белгіленген байланыстар бар.

Қазіргі уақытта Интернет-ресурс контекстіндегі «әлеуметтік желі» ұғымына байланысты көптеген анықтамалар бар және олар әртүрлі түсіндіріледі. Мысалы, А. С. Дужниковтың пайымдауынша, интернеттегі әлеуметтік желілер мазмұны бар интерактивті көп қолданушылары бар веб-сайт болып табылады, сонымен қатар, топпен байланысуға мүмкіндік беретін ортақ қызығушылықпен біріктірілген пайдаланушылардан құралғанавтоматтандырылған әлеуметтік орта [2].

Э. Н. Забарная, И. В. Куриленко әлеуметтік желі - қандай да бір негізде біріктірілген пайдаланушылардың Интернет қауымдастығы [3]. Басқаша айтқанда, дүниежүзілік желідегі әлеуметтік желі нақты әлемдегі принциптерге негізделген, бірақ нақты адамзат қауымдастықтарынан ерекшеленеді, өйткені оның қатысушыларының бір-бірінен географиялық қашықтығы желінің жұмысында маңызды рөл атқармайды. Бірлестіктің негізгі факторы – қаржылық жағдайы, жынысы, белгілі бір нәсіл, ұлт, дін, мамандық және т.б. болып табылады.

Ranking.kz. сайтының ұсынған мәліметтері бойынша, еліміздегі әлеуметтік желілердің қолдану статистикасына көз жүгіртер болсақ, Pinterest әлеуметтік желісі бірінші орынға жайғасқан, оның үлесі 32,7%. Ең көп қолданылатын ТОП-5 әлеуметтік желінің қатарына YouTube (20,4%), ВКонтакте (14,9%), Facebook (13,5%) және Twitter (11,3%) [4].

Pinterest (<https://ru.pinterest.com/>) желісін құру идеясы Калифорниялық Бен Силберманн, Пол Саерра және Эван Шарпқа тиесілі. 2009 жылдан бастауын алып, 2010 жылы команда сайттың бета нұсқасын іске қосты. Қазіргі таңда, әлем бойынша Facebook пен Twitter –ден кейінгі орында тұрған алдыңғы қатарлы желілердің бірі [5].

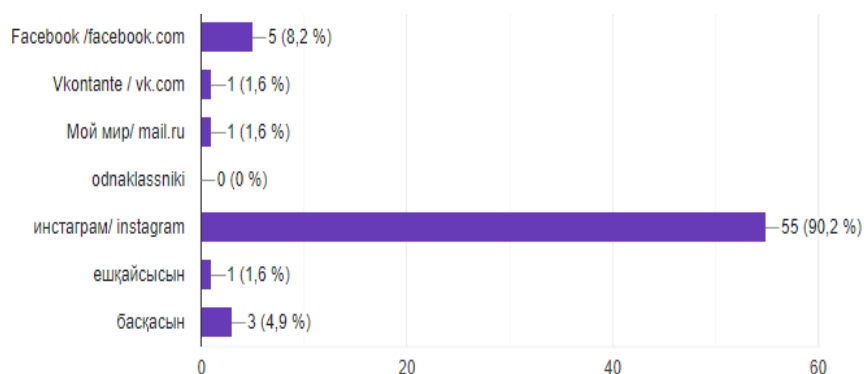
YouTube-ті (<https://www.youtube.com/>) 2005 жылдың ақпанында Стив Чен, Чад Хердли және Джавед Карим құрды. Олар Калифорниялық Сан-Брунодағы PayPal компаниясының бұрынғы үш қызметкері. Олар Flash Video технологиясын қолдана отырып, бейне материалдарды жақсы сапада жазып бастаған. Ең алғашқы бейне ролик — Сан-Диего хайуанаттар бағындағы Джавед Каримнің 19 секундтық әуесқойлық түсірілімі — YouTube сайтында 2005 жылдың 23 сәуірінде жергілікті уақыт бойынша 20:27-де жарияланған болатын [6].

ВКонтакте әлеуметтік желісін (<https://vk.com>) - Павел Дуров 2006 жылдың 10 қазанында құрды. Студенттер мен түлектер үшін әлеуметтік желі құру идеясы Павел Дуровқа FaceBook туралы ақпаратты білгеннен кейін келді. Сондықтан да, бұл желі көбінесе FaceBook-тің ең үлкен аналогы деп те танылған. Желі аудиториясы тез өсті-2007 жылдың шілдесінде сайтта миллионыншы мүше тіркелген болса, 2010 жылдың қараша айында-100 миллион қолданушы тіркелді [7].

FaceBook (<https://www.facebook.com>) - әлемдегі ең үлкен әлеуметтік желі, оны 2004 жылы Гарвард университетінің студенттері Марк Цукерберг және оның бөлмелестері құрған. 2006 жылдың қыркүйегінен бастап сайт барлық интернет қолданушылары үшін қол жетімді болған, 2008 жылдың 20 маусымында аталмыш желінің орыс тіліндегі нұсқасы іске қосылатынын жариялады [8].

Twitter - әлеуметтік желісі (<https://twitter.com>) – пайдаланушыларға SMS, жедел хабар алмасу құралдарын қолдана отырып, қысқа мәтіндік жазбаларды (140 таңбаға дейін) жіберуге мүмкіндік беретін жүйе [9]. Ағылшын тілінен аударғанда "Twitter ""шырылдау" дегенді білдіреді. Бұл желіні 2006 жылы Джек Дорси құрған, ал, бастапқыда "Twitter" Сан-Францискодағы компания қызметкерлері үшін ішкі байланыс қызметі ретінде пайдаланылды. Толық нұсқасы 2006 жылдың 15 шілдесінде көпшілікке ұсынылды.

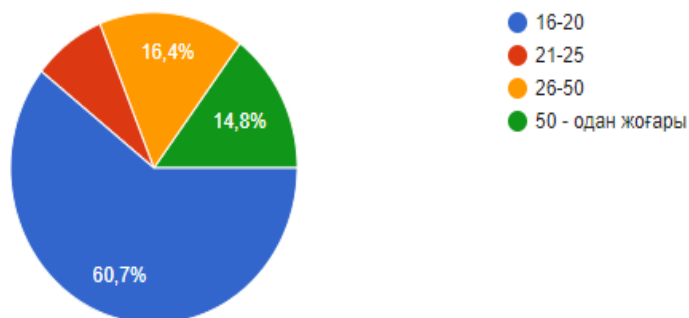
Осы жұмысты зерттеу барысында жүргізген сауалнама нәтижелеріне сәйкес респонденттердің 72% - ы әлеуметтік желі қолданушылары болып табылатындығы анықталды, дегенмен жоғарыда ұсынылған еліміздегі топ желілер жайында берілген статистикалық мәліметтермен сай келмейтін тұстары да бар. Респонденттердің жауаптарына сай, «Инстаграм», «Вконтакте», «Мой мир», «Фейсбук» желілерін көп қолданылатындығын байқадық.



Сурет-1. Әлеуметтік желі түрлері

Сонымен қатар, респонденттер 4 жас топқа бөліп қарастырдық:

- «16-20» - оқушылар және студенттер;
- «21-25» ЖОО студенттері;
- «26-50» және одан жоғары - акмеологиялық жас (кәсіби даму);
- «55» және одан жоғары - осы жасты жеке топқа бөлу себебіміз, желі қолданушылардың басым бөлігінің желі ресурстарын кәсіби мақсаттар мен қызметтеріне байланысты пайдаланушылардың көбеюімен байланысты.



Сурет-2. Желі қолданушылардың жастық категориялары

Зерттеушілердің пайымдауларынша, білім сапасын арттыру үшін әлеуметтік желілерді пайдалануды келешегі зор. Олардың пікірінше, бұл технологиялардың педагогикалық мәні бар, қоғам мен қоғамдағы халықтың кәсіби түсінісуі мен сол идеяларды іс жүзінде іске асыруыға бақытталатын тиімді жол [10].

Қазіргі таңда, әлеуметтік желі бизнес, саясат және ойын-сауық салаларының қайнар көзіне айналды, осы тұста, білім беру үшін мамандандырылған әлеуметтік желілердің, платформаларға да тоқтала кеткеніміз жөн болар.

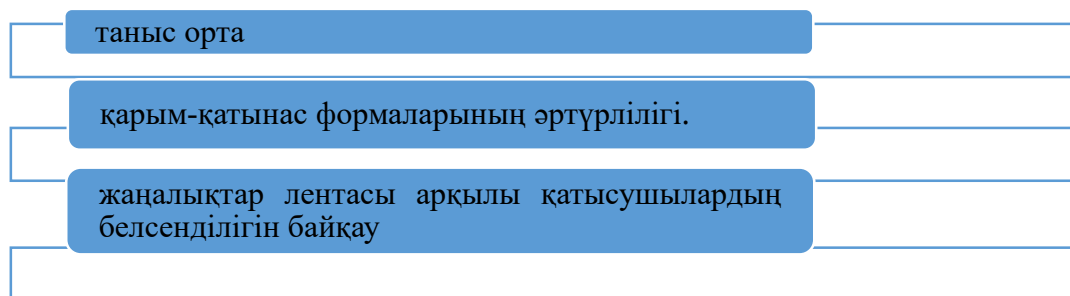
Еліміздің білім беру жүйесінде цифрлық білім беру процесі бастауыш мектептен бастап университетке дейін жақсы жолға қойылды. Мысалы, оқушыларға бағытталған kundelik.kz, осы портал негізінде мектеп мұғалімдері электронды журналдарды тиімді толтырады, ата-аналар балалардың кестесін, оқу- үлгерімін, үй тапсырмасын орындау барысын бақылай алады.

Цифрлық білім беру порталдары Opiq.kz, bilimland, smk.edu.kz мұғалімдерге, оқушыларға және ата-аналарға арналған өте маңызды құрал. Жоғары оқу орындарындағы цифрлық білім беру процесі, сондай-ақ цифрландырудың жаһандық деңгейі Platonus және Moodle бағдарламалары арқылы жүзеге асырылады. Platonus жүйесінде оқытушылар электронды журналды толтырады, оқу құралдары, пән бойынша тесттер енгізіледі. Студенттер Platonus арқылы қажетті оқу материалдарына қол жеткізе алады.

Ресейлік зерттеуші Е.Н.Павличева, білім беру процесіне кәсіби әлеуметтік желілерді енгізудің пайдасына назар аудара отырып, педагогикалық қызметке кәсіби әлеуметтік желілерді енгізу арқылы келесідей нәтижелерге қол жеткізуге болатындығын көрсетеді [11]:

- білім берудің бірыңғай ақпараттық кеңістігін қалыптастыру;
- жоғары сапалы, қолжетімді білім беру ресурстарын құру;
- педагогтердің кадрлық әлеуетін біріктіру, шығармашылыққа ынталандыру және кәсіби даму;
- тұрақты консультациялық және ақпараттық жүйені ұйымдастыру, білім беру процесінің барлық қатысушыларын қолдау;
- жаңа ойлау мәдениетін қалыптастыру, білім парадигмасы арқылы ақпараттық мәдениетті арттыру.

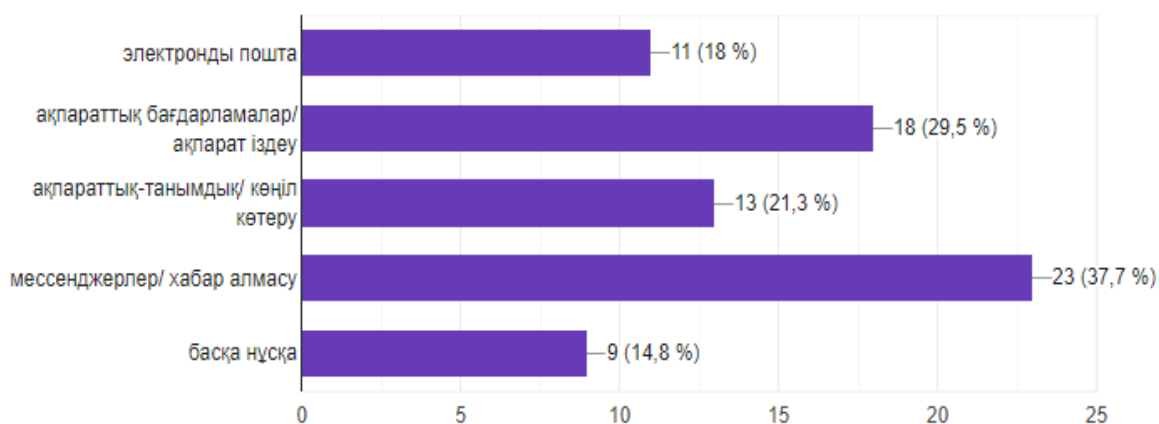
Әлеуметтік желіні қолданудың желілік технологиялардың басқа түрлерінен келесі артықшылықтарын бөліп көрсетуге болады [12]:



Сурет-3. Әлеуметтік желінің оқыту процесінде қолданылуының артықшылықтары

Осылайша, қазіргі заманғы әлеуметтік желілер студенттерді оқу мақсаттарына бейімдеуге мүмкіндік беретін кең мүмкіндіктерге ие. Мысалы, суреттерді, фотосуреттерді, аудиожазбаларды және құжаттарды орналастыруға болады. Форумдар, дауыс беру, сауалнамалар, пікірлер бірлесіп жұмыс істеуге үлкен мүмкіндіктер береді, яғни, топта жұмыс жасау дағдысын қалыптастыруға таптырмас мүмкіндік.

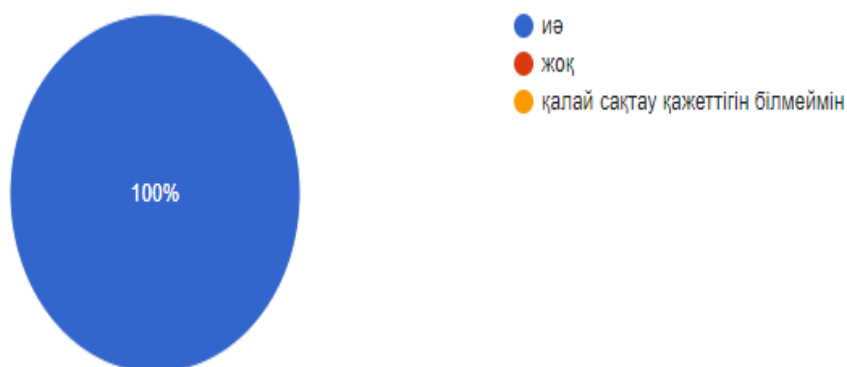
Осы тұста, әлеуметтік желілерді қолданудағы мақсаттарын анықтау үшін жасалған сауалнама нәтижесі төмендегідей болды.



Сурет-4. Әлеуметтік желіні қолдану себептері

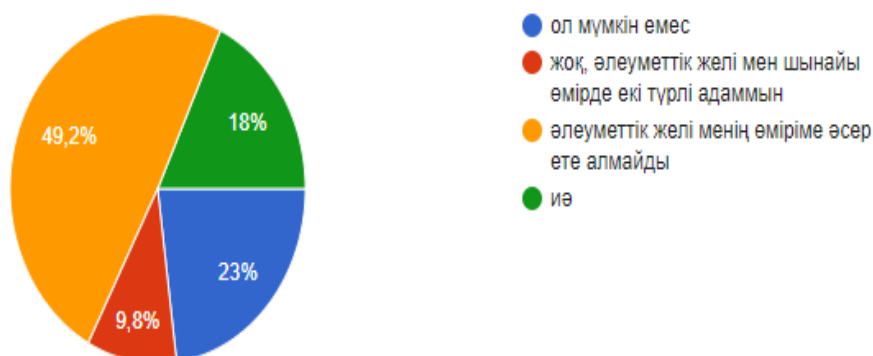
Ең көп функцияларды «Tik-Tok», «Instagram» және «FaceBook» әлеуметтік желілері ұсынады. «Twitter» және «ВКонтакте» пайдалы, өйткені олар әртүрлі қолданушылар арасында танымал: мектеп оқушылары, студенттер, бизнесмендер, атақты адамдар және мемлекеттік билік өкілдері.

Сауалнаманың барлық қатысушылары - мектеп оқушылары, студенттер, мұғалімдер және т.б. мамандық иелерінің барлығы дерлік желілік этикеттерді сақтайтындығы анықталды.



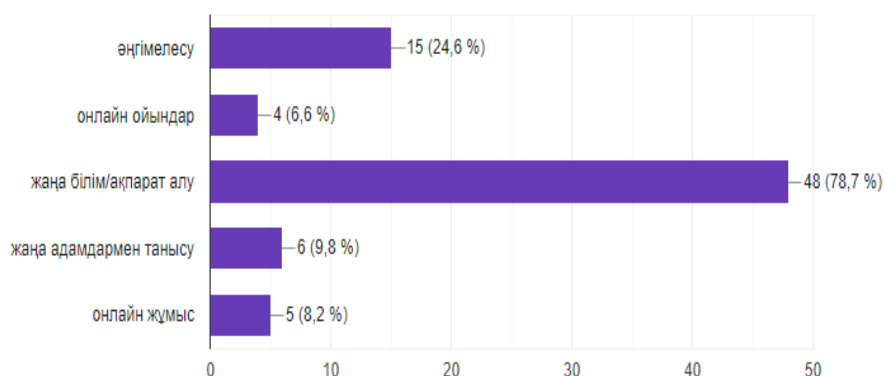
Сурет-5. Желілік этикетті ұстау нәтижесі

Сонымен қатар, біздің сауалнама әлеуметтік желінің қолданушыға тәрбиелік ықпалы қандай деген сұраққа берілген жауаптың нәтижесін төменнен көре аласыздар.



Сурет-6.Әлеуметтік желінің тәрбиелік ықпалы

Сауалнама нәтижелерін ары қарайталдар болсақ, әлеуметтік желі респонденттердің басым көпшілігі үшін оқу, білім алу құралы болса, 24,6% хабар алмасу үшін, ал, онлайн жұмыс пен жаңа таныстық үшін қолданылатын желі қолданушылардың үлесі орташа деңгейде екендігі байқалады.



Сурет-7. Желі қолданушыларының пайдалану үлесі

Сауалнамалардың нәтижелері әлеуметтік желілер жастарды әлеуметтену жүйесінде көзге түсетін механизмге айналып келе жатқанын көрсетеді. Әлеуметтік желілердің арқасында университеттің цифрлық ортасы болуы мүмкін оқу үдерісі субъектілерінің өзара әрекеттесуінде бейімделудің психологиялық және әлеуметтік технологияларымен көркейетіндігі анық.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Бондаренко Е. Социальные сети как инструмент развития: виды и возможности. URL: <http://www.trainings.ru/library/articles/?id=10067> (дата обращения: 28.10.2013).

2. Дужникова, А.С. Социальные сети: современные тенденции и типы пользования / Дужникова А. С. // Мониторинг общественного мнения. - 2010. - № 5 (99). - С. 238-251.
3. Забарная, Э.Н. Социальный медиа-маркетинг (на примере системы образования) / Забарная Э.Н., Куриленко И.В. // Вестник Волынского института экономики и менеджмента. – 2012. - №5. – С.74-82
4. <https://24.kz/kz/zha-aly-tar/bylu-manyzdy/item/458686-aza-standa-andaj-leumettik-zheliler-k-p-oldanylady>
5. <https://www.likeni.ru/glossary/pinterest>
6. <https://ru.wikipedia.org/wiki/YouTube>
7. Немного об истории контакта. Блог Дурова // Социальная сеть Вконтакте [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vk.com/blog?nid=30>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус., англ. – Дата обращения 25.11.2013.
8. Путеводитель по социальным сетям интернета [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.social-networking.ru>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус. – Дата обращения 25.11.2013.
9. Справочный центр Твиттер [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://support.twitter.com>. – Загл. с экрана. – Яз. рус., англ. – Дата обращения 25.11.2013.
10. Бем, Н.А. Использование социальных сетей в педагогическом образовании / Бем Н.А. // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус, Саратов. - 2010. - Т. 2. - № 16. - С. 31-33.
11. Павличева, Е.Н. Социальные сети как инструмент модернизации образования / Павличева Е.Н. // Народное образование. - 2012. -№ 1. - С. 42-47.
12. Кондратьев, М. Ю. Азбука социального психолога-практика / Кондратьев М. Ю., Ильин В.. — М.: ПЕР СЭ, 2007. — 464 с.

ӘОЖ: 001.4

АКТ ШЕТ ТІЛІН ҮЙРЕНУДЕГІ МОТИВАЦИЯЛЫҚ ҚҰРАЛ РЕТІНДЕ

Тулебаева Сандугаш Кенжебаевна, аға оқытушы, п-п.ғ.магистрі
М.Х.Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті,
Тараз, Қазақстан.
Sand.8484@mail.ru

Соңғы жылдары ақпараттық коммуникациялық технологиялардың (АКТ) жылдам өсуі байқалуда, бұл үрдісті жаңа технологиялардың қарқынды дамуымен байланыстырамыз. Ақпараттық және коммуникациялық технологиялар әртүрлі құрылғылар, сондай-ақ ақпаратты өңдеу әдістері болып табылады. Ең алдымен, бұл компьютерлер, бағдарламалық жасақтама, сондай-ақ телекоммуникация құралдары және оларға орналастырылған ақпарат. АКТ барлық бағыттар бойынша

қолданысқа енгізілді. Білім беру саласында оқытушылардың басым көпшілігі сабақтарын дайындау барысында АКТ қолданады. Елімізде цифрлық сауаттылықты арттыру мақсатында орта білім беру жүйесінде арнайы «ақпараттық сауаттылық» пәні енгізілді, білім беру орындары жаңа ақпараттық технологиялық құрылғылармен қамтамасыз етілді. Цифрлық сауаттылықты арттыру мақсатында жылда білім беру саласында оқытушыларға әртүрлі деңгейдегі біліктілікті арттыру курстары ұйымдастырылуда, бұл оқытушыларды даярлау және үздіксіз кәсіби даму қажеттілігінен туындаған заңдылық.

Шет тілін үйрену барысында АКТ-ны қолдану тіл дағдыларын жылдам меңгеруге айтарлықтай әсері бар:

- АКТ-ны қолданатын шет тілі оқытушылары бір-бірімен желіде жылдам байланыса алады.

- Оқытушы студенттердің тіл үйренуін біріктіру үшін телеколлорабацияны қолданады. Телеколлорабация-бұл бірлескен оқыту және тәжірибе жинақтау, қашықтағы серіктестер арасындағы интернет-технологияларды институционалдық пайдалану. Студенттердің қызығушылығын арттыру арқылы студенттердің белсенділігін дамыту, пікірталастарға қатысу және олардың оқуы үшін жауапкершілікті өз мойнына алу[1].

-Тілді үйренудегі телеколлорабацияның тағы бір маңызды аспектісі мәдениетаралық байланыс. Тілді меңгеру мәдениетаралық байланыссыз мүмкін емес. Интернет көмегімен кез-келген тілді меңгеру жеңіл болады, мәселен сабақ барысында қандай да бір тақырыпты нақты бір елге арнайтын болсақ, сол елдің спикерімен сабақты талдауға мүмкіндік бар, бұл әрине компьютерлік желілердің көмегімен іске асырылары анық.

- Технология көмегімен тіл үйренушілерге әртүрлі деңгейдегі тапсырмаларды ұсынуға мүмкіндік көп.

Шет тілдерін оқыту процесіне жаңа ақпараттық технологияларды енгізу олардың тиімділігінің бірқатар факторларын анықтауға мүмкіндік береді, демек оқу процесінің қарқындылығы, мотивацияның жоғарылауы, оқу процесінің жоғары даралануы.

Мультимедиялық гипермәтіндік технологиялар негізінде дайындалған оқу материалдарының бірқатар артықшылықтары бар. Біріншіден, бұл оқу материалын ұсынудың жаңа мүмкіндіктері, олар аудитивті және визуалды көрнекілікті қолданумен байланысты. Бұл әзірлемелер шет тілін оқытуды шығармашылық, жанды және табиғи процеске аударады. Сөйлеу синтезаторы мен сөйлеуді тану бағдарламаларының пайда болуы, сондай-ақ интерактивті бейне бағдарламаларын қолдану тіл үйренушілерді ынталандыруға арналған көптеген сюжеттер ұсынылатын оқу бағдарламаларының дамуына әкелді.

Шет тілдерін оқытудың білім беру процесінде белсенді қолданылатын платформалар мен қосымшалардың типологиясын диаграмма түрінде ұсынуға болады.

Жоғарыда көрсетілген заманауи оқыту платформалары мен қосымшаларының әртүрлілігі білім беру жүйесін компьютерлендіру мен

ақпараттандырудағы педагогикалық қоғамдастықтың қажеттіліктерін анықтайды. Оқыту кезінде адам алатын ақпараттық-коммуникациялық технологиялар саласындағы негізгі дағдылар тек кәсіби қызметте ғана емес, сонымен қатар күнделікті өмірде де қолданылады. Қазіргі білім беру процесінің сапалы жаңа мүмкіндіктерін пайдалануға мүмкіндік беретін компьютерлендірілген құралдарды белсенді енгізуді талап етеді, бұл оқытуды жоғары деңгейге шығарады, яғни компьютерлік технологиялар мультимедиялық технологиялардың ажырамас бөлігі болып табылады. Оларды графика, мәтін, анимация және басқалары сияқты формалардың аудиовизуалды ақпаратын біріктіретін ақпараттық оқыту технологиялары ретінде қарастыруға болады. Тіл үйрену барысында онлайн платформалар мен қосымшалардың артықшылықтары бар, мысалы:

- оқу материалын визуализациялау;
- оқытуды геймификациялау элементін енгізу;
- микрооқыту элементін енгізу;
- тілді дамыту;
- студенттердің ынтасын арттыру;
- өзін-өзі оқыту;
- бақылау құралы ретінде пайдалану [2].

АКТ шет тілін меңгеру дағдыларын дамытуға оң әсер еткенімен, оларды белгілі бір оқу жағдайына сәйкес тіл үйренушілердің нақты қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін мұқият таңдау керек, өйткені медианың барлық түрлері оқытуға немесе оқу жағдайларына сәйкес келмейді. Сонымен қатар, егер оқытушы белгілі бір веб-сайттарды қолданғысы келсе, оларды алдын-ала мұқият бақылауы керек [3].

Қорытындылай келе, біз АКТ-ны тіл үйрену мақсатында оқу бағдарламасына біріктіру негізгі компьютерлік дағдылар мен бағдарламалық жасақтаманы пайдаланудың артықшылығын байқаймыз. АКТ қолдану студенттердің өз бетінше жұмыс істеу қабілеті, сондай-ақ өз жұмысын ұйымдастыру қабілетін, сондай-ақ олардың әлеуметтік дағдылары, өзін-өзі бағалауы, өзін-өзі тәрбиелеуі және адамдармен қарым-қатынас жасау сенімділігі артатынында байқауға болады. Демек, тілді меңгеру мәселесі ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолдану арқылы шешіледі.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Dooly, M (ed) (2008) Telecollaborative language learning. A guidebook to moderating intercultural collaboration online. Bern: Peter Lang.
2. Gorokhova N., Kubyshko I. SHS Web of Conferences 106, 04007 MTDE 2021
3. <https://scienceforum.ru/2019/article/2018010790> (қаралым күні 23.03.2023)

ӘЛЕУМЕТТІК ЖЕЛІЛЕРДІҢ ЖАС ӨСПІРІМДЕРДІҢ МІНЕЗ-ҚҰЛҚЫНА ЗИЯНЫ

Ғылыми жетекші: Қожаева С. Қ. п.ғ.к., доцент
7М01801- Әлеуметтік педагогтарды даярлау ББ, 1-курс магистранты,
Хызырхан Рыздық
Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті
Астана, Қазақстан.
Hyzyrhanhyzy@mail.ru

Бүгінгі таңда баланы тәрбиелеп оқыту, оған білім беріп, дүниетанымын қалыптастыру үнемі оның табиғи даму деңгейінен оздырып отыруды талап етеді. Мұндай талап, біріншіден, баланың психикасын, оның жан дүниесінің дамуын, ақыл-ой деңгейін өрістетіп, жетілдіреді, білім алуға жетелейді, оны өздігінен ойлантып-толғантуға, әрбір зат пен құбылыстың мазмұн-мағынасын пайымдай білуіне жетектеп отырады. Бұл ақпаратқа ешкімнің қарсы шықпайтыны рас, дегенмен осы іс-әрекеттерді жүзеге асыру барысында ата-аналар мен мұғалімдер кедергілерге тап болады, оның бірі – «әлеуметтік желілерге тәуелділік», жасөспірім шағында балаға дұрыс бағыт-бағдар берілмесе, ол интернеттің, нақтырақ айтатын болсақ: интернеттегі артық, шектен тыс ақпараттың, мақсатсыз, мәнсіз, кейде тіпті қауіпті қарым-қатынастың арбауында қалып отыратыны сирек емес. Бұл көңілге қаяу туғызатын ашшы шындықтың бірі. Бір топ еуропалық ғалымдардың зерттеген жаңа деректеріне сүйенсек, біздің заманымыздағы адамдардың ойлау қабілеті жер планетасын жүз, екі жүз жыл ғана бұрын мекендеген ата-бабамыздың қабілетінен төмен екен. Жылдамдық реакциясын анықтауға негізделген ақыл-ой интеллектісін (IQ) анықтауға арналған тесттің нәтижелеріне сүйенсек, айырмашылық 14 баллды құрап отыр. Кейбір аналитиктер осыған жаппай компьютерленген замандықінәлі санаса, басқалары кінәлі деп жаһандық кері кетуді, жалпы цивилизацияның дамуын санайды. Әлеуметтік желі 21-ғасырда адамзат өмірінің бір бөлігіне айналды. Уақыт өткен сайын күнделікті өмірімізде интернет пен әлеуметтік желілер маңызды рөл алып, тіптен оларсыз өмір сүре алмастай дәрежеге жеттік. Осы тұста ескеретін жайт еліміздің болашағы болар жасөспірімдеріміздің психологиялық денсаулығына өте қарапайым түсініктегі алайда өте қауіпті- әлеуметтік желілердің келтіріп жатқан зияны өте орасан зор. 2018 жылы ата заңымызға Қазақстан Республикасының балаларды денсаулығы мен дамуына зардабын тигізетін ақпараттан қорғау туралы заңнамасы қосылды және заң аясында:

1. Қазақстан Республикасының балаларды денсаулығы мен дамуына зардабын тигізетін ақпараттан қорғау туралы заңнамасы Қазақстан Республикасының Конституциясына негізделеді және осы Заң мен Қазақстан Республикасының өзге де нормативтік құқықтық актілерінен тұрады.

2. Психологиялық жас ерекшеліктерін, ақпараттық ортаның теріс ықпалына осалдығын ескере отырып, мемлекеттің балалардың құқықтары мен заңды мүдделерін қорғауды қамтамасыз етуі.

3. Жас сыныптамасы Қазақстан Республикасында жасалған және Қазақстан Республикасының аумағына әкелінетін (жеткізілген) ақпараттық өнімге меншік иесі немесе таратушы Қазақстан Республикасының аумағында ақпараттық өнімнің таратылуы басталғанға дейін жүзеге асырады.

4. Балаларға тыйым салынған ақпаратты қамтитын ақпараттық өнім кәмелетке толмағандарға таратылған кезде Қазақстан Республикасының балаларды денсаулығы мен дамуына зардабын тигізетін ақпараттан қорғау туралы заңнамасының сақталуына мемлекеттік бақылауды жүзеге асырады [1].

Осы тұста «жасөспірім»мен «әлеуметтік желі» ұғымдарына тоқтала кетсек. Жасөспірім сөзінің мағынасы ішкі әлемнің негізгі тенденциясының дамуы. Ал, осы жасөспірімдік кезеңге нақты белгіленген жас аралық жоқ. Мысалы, Қазақстан заңнамасында 11-19 жас аралығын көрсетсе, көптеген педагог-психологтар орташа алғанда 13-17 жасты жасөспірімдік кезең десе, неміс философы әрі психологы Э. Шпрангер аталмыш кезеңді өзгеше талдайды. Э.Шпрангердің пікірінше қыз балалар үшін жасөспірімдік шақ 13-19 жас, ал ер балаларда 14-21 жасты құрайды.

Әлеуметтік желіні онлайн қауымдастық деп қарастыра аламыз, ол жерде қызығушылығы бірдей адамдар қауымдасып, интернет арқылы ақпарат алмасады. Әлеуметтік желі: әлеуметтік – халық, адамдар, топ болса, желі – байланыс, қарым-қатынас. Енді осы жерде «желі» сөзі – интернеттегі сайт болса, «әлеумет» – бұл сол сайттың тұтынушылары, яғни сіз бен біз[2]. Әлеуметтік желі түрлері өте көп, солардың ішінде біразын атап өтсек: MySpace, LinkedIn, Facebook, Одноклассников, Twitter, Telegram, WhatsApp, Instagram, TikTok, Вконтакте, You Tube, WeChat т.б. Әлеуметтік желілердің тарихы 1980 жылдардан бастау алған, алайда аталмыш ұғым тарих беттерінде 1954 жылдан басталып жазылған, оны ең алғаш Джеймс Барнс енгізді. Әлбетте ол уақытта бұл ұғымды интернет желісімен байланысты қолданбады, ол әлеуметтік нысандар мен олардың арасындағы байланыс болып табылатын түйіндер тобынан тұратын әлеуметтік құрылым ретінде сыйпатталған. Осы тұста барлық дерлік әлеуметтік желілердің тарихына тоқталмасақта қазірге таңда басты назарға ие интернеттегі қауымдастықтарды сөз етсек. 2004 жылы негізі қаланып, қазіргі таңда 5 миллиардқа жуық қолданушы бар Facebook әлеуметтік желісі әлемнің 120 ға жуық еліне танымал, алайда көптеген елдер аталмыш желіні қолдануға тиым салған. Мысалға Ресей Федерациясын алсақ болады, себебі Facebook Ресей Федерациясында экстремистік деп танылған Meta корпорациясына тиесілі. Бұл тек көпке айқын себептердің біреуі ғана, келесі кезекте жасөспірімдердің арасында өткізілген сауалнама нәтижесімен бөліссек.

«Instagram» әлеуметтік желісінде алынған сауалнама нәтижесі төмендегідей.

1-сұрақ : «Сіз әлеуметтік желілерді жиі қолданасыз ба ?»

2 сұрақ: «Әлеуметтік желілердің зияны барма ?»

3 сұрақ: «Қайсы әлеуметтік желілер зиян деп ойлайсыз және не себепті?»

- 1.
- 2.
- 3.

3-сұраққа жауап берген жасөспірімдердің 100%-ы TikTok, 50%-ы Instagram әлеуметтік желілерін зиян деп таныған. Себебіне: «Көп уақытты алады; Артық, керек емес ақпараттарға толы; Жастық шектеу жоқ; Шыдамымыз жетпей кетеді; Зейінді төмендетеді» - деп жауап берген.

Біздің офлайн түрде 13-17 жас аралығындағы 50 жасөспірімнен алынған сауалнама нәтижеміз мынадай:

- 1-сұрақ:
- 2-сұрақ:
- 3-сұрақ:
- 4-сұрақ:

Осы нәтижелерге сүйене отырып-ақ көптеген қортындыға келе аламыз және зеріттеу объектімізде айқындала түспек. Жасөспірімдеріміздің жиі қолданатын әлеуметтік желілері белгілі болды, енді аталмыш интернет қауымдастықтары туралы не білеміз? WhatsApp 2009 жылы құрылған смартфондарға арналған мессенджер болып табылады. Қазіргі таңда 5 миллиард қолданушысы бар, яғни әлемнің 180 елі қолданатын желіні ең қауіпсіз деген сенімге ие. Алайда аталмыш желінінде кемшіл тұстары көп. Мысалы, кибербуулинг. Қазіргі таңда «кибербуулинг» ұғымыда бізге жат емес. Қазақстанда 11-15 жас аралығындағы әр 5-бала кибербуллинктің құрбаны болған. Кибербуллинг ұғымына мынадай сыпаттама берсек болады: «Әлеуметтік желілер, мессенджерлер, электрондық пошталар, бейне платформалар мен форумдар арқылы қудалау». WhatsApp желісінің кемшіл тұсын ашып қарастырсақ. WhatsApp –та кез-келген адам қалаған номерімен тіркеліп, басқа адамдарға өзін қалағанынша таныстыра алады, яғни жалған ақпаратта беруі мүмкін. Әлем тәжірибесінде осындай мысалдар өте көп, үлкен азаматтар өзін мектеп оқушысымын деп таныстырып немесе басқа адамның атын жамылып жалған мәліметтер берген. Сұхбаттасушысының сеніміне кіріп оның өміріне қауіп төндіру немесе қауіпті заттарға итермелеп, бопсалауыда мүмкін. Қазіргі таңда мектеп оқушыларының бәрінде өз сыныптастарымен ортақ чаттары бар, ал сыныптастар арасында қайсы бір оқушыны кемсітіп, тілдеп, мазақ етуі дәл осы желідегі чаттарда орын алуда. 13-15 жас аралығындағы 150 миллионға жуық бала, яғни әлемдегі оқушылардың жартысы өзін және құрдастарының зорлық-зомбылығына тап болғанын хабарлады. Әрбір оныншы бала мұндай қорлықты күнделікті немесе апта сайын бастан кешіреді [3]. Аталмыш желінің тағы бір зиян тұсы дыбыстық хабарлама. Адам дыбыстық хабарлама жіберетін кезде көп жағдайда айтар сөзін ойланып, дайындықпен айтпайды. Яғни эмоцияға беріліп жағымсыз сөздерді айтып қоюы мүмкін, ал оны тыңдаған келесі жасөспірім бірден ашуға бой алдырып, дұрыс емес әрекеттерге баруы ықтимал. Карантиннен бастап сабақтарда онлайн беруге ауысқаннан кейін жасөспірімдердің WhatsApp желісіне тәуелділіктері арта

түсті, оның көрінісі ешқандай хабарлама келмеседе жарты сағат ішінде кемінде бір рет ашып қарауы. Британдық ғалымдар Instagram-ды денсаулыққа ең қауіпті әлеуметтік желі деп атады. Әлеуметтік желілердің адам денсаулығына зиянын анықтау мақсатында жүргізілген сауалнамаға 14-24 жас аралығындағы 1 мың 479 адам қатысқан. Зерттеу барысында сұрастырылған YouTube, Instagram, Snapchat, Facebook және Twitter секілді әлеуметтік желілердің ішінде ең жағымды әсер қалдыратыны - YouTube әлеуметтік желісі болған. Ал қалған әлеуметтік желілер Twitter, Facebook, Snapchat, Instagram психологиялық ықпалы жағынан аса пайдалы еместігі анықталған. Әлеуметтік желілер қобалжу, күйзеліс, ұйқының бұзылуына алып келетін ең негізгі фактордың бірі болып табылады» - делінген. [4]. Instagram желісінің зиянды тұстары мыналар. Өзінің жақсы өмірін ғана көрсетуге әуестік, оны салушыда көруші де матиралдық жағдайға баса назар аударып, жоқ болса ұялып, қызғанып, уайымға түсу. Пайдасы аз, қажетсіз ақпараттар шоғырланған, өз парақшасын ашып қараған жасөспірім 10 посттан 1-2 мәліметті ғана пайдасына жаратуы мүмкін. TikTok әлеуметтік желісі қазіргі таңда жастар арасында кең тараған. Қытай Халық Республикасында 2018 жылы ғана іске қосылғанына қарамастан 1 миллиардтан артық тіркелушіге ие TikTok қысқа (15с-3 мин) видеоларды өндеп салып және оны көруге арналған желі. Иә, бұл әлеуметтік желінің жастарды қызықтыруға арналған тәсілдері өте көп. Қызық пе жаңашылдыққа құмар, еліктегіш жасөспірімдер үшін «Тренд» пен «рек» еріксіз өз артынан ерітуде. Бірақ, жастарымыздың өміріне де ең үлкен зиянын беріп жатқан да дәл осы TikTok желісі. Аталмыш желіде көп қаралым жинаған алайда денсаулыққа қауіпті көптеген трендтер шыққан. Қаралым саны көптігіне қызыққандар оларды қайталаймыз деп өмірлеріне қауіп төндіруде. Телефонға тәуелділік арқа омыртқасына, көзіне, ақыл ойына зиян келтіретіндігі аздай енді трендтерді түсіреміз деген кейбір жастардың мойын омыртқалары сынып, күйіп, биіктен құлап, тұншығып немесе саналы түрде өздерін қатыгездіктің құрбанына айландыруда. Осы желіде небір бейәдеп қимылды билерде кең тараған, мағынасыз видеолар мен санасын улайтын ақпараттар жастарымызға еркін болуды дәріптеумен бірге біздің қазақы болмысымызды да жоғалтуда. Ұят пен обалды ұмыттырып еркін боғауыз сөздер айтуға, үлкен-кіші демей бейәдеп қылық көрсетуге үгіттеуде. Осыған орай TikTok желісінің ресми сайтында енді 18 жасқа толмаған балаларға желіні қолдануға күніне тек 1 сағат уақыт беретінін, күндік лемиді аяқталған соң келесі күнге дейін TikTok ол бала үшін қол жетімсіз болатынын мәлімдеді. Әлбетте, бұлда қуантарлық жаңалық, себебі жоғарыда көрсетілген сауалнама нәтижемінде әлеуметтік желіде отыру уақытын 24/7 деп белгілеген жасөспірімдер енді заң аясында болсын бұл шектеуге бағынуға мәжбүр болады. Қазір әлеуметтік желілердің ішінде жоғары белсенділікке ие Telegtam желісі. Аталмыш желідегі күдікті боттар, әр түрлі чаттар әсіресе жасөспірім қыздар үшін өте қауіпті, себебі ондай боттар мен чаттарда егде жастағы ер азаматтар қызындай жастағы бүлдіршіндерге жыныстық қатынасқа шақыратын хаттар жіберуде. Осыған қоса есірткі жарнамасы мен саудасы да дәл осы желіде қызу жүріп жатыр. Мектеп пен жасөспірімдер көп

өтетін орындарда Telegram боттарының кодтарын жазып кеткен сатушылардың қармағына жастарымыз бірден түсуде. Кодты енгізіп ботқа қосылған жасөспірім есірткінің қаншама түрлі жарнамасына тап болады, баршамыз білетіндей жасөспірімдер өте әуесқой келеді, бір татып көру мақсатында тапсырыс беріп артынша есірткіге тәуелділердің қатарына қалай қосылғанын байқамайда қалады.

Алынған мәліметтерді қорыта келе:

1. Ата-аналар қазіргі таңда баласының әлеуметтік желідегі өмірін бақылауға уақыттары болмағандықтан, оның өмірі мен денсаулығына зиян келтіретін ақпараттардан қорғау үшін баласының телефонын өз телефоныңызға арнайы қосымша орнату арқылы шектей алады.

2. Шектеуді ата-ана тарапынан ғана қоймай Ата заңымызда арнайы заң қабылдануы керек. Жоғарыдаатап өтілген заңнаманы жетілдіріп немесе әлеуметтік желілер үшін арнайы заң қабылдануы керек, заң аясында 18 жасқа толмаған баланың денсаулығы мен ақыл-ойына, психалогиясына зиян келтіретін ақпараттарға шектеу қою керек.

3. Тек салдарымен күресіп қоймай отбасы іші мен мектеп қабырғасында да әлеуметтік желілердің зияны бар екенін және қандай қауіп келуі мүмкін, онымен қалай күресу керек, интернет қауымдастықтардың пайдасын да алаға үгіт-насихат, түсіндіру жұмыстары жүрілу керек.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1.Қазақстан Республикасы Әділет министрлігі ресіми сайты <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z1800000169>

2. Portal.bilimal.kz. <https://portal.bilimal.kz/records/view?id=3936>

3.EgovМемлекеттікқызметтержәнеонлайнәкімшілікқызметтеріресімисайты<https://egov.kz/cms/kk/articles/kiberbulling>

4.The Qazaq Times - ҚазақТаймс — ақпараттық, қоғамдық-саясипарталы<https://qazaqtimes.com/article/11663>

4 СЕКЦИЯ. ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯ: ТЕОРИЯДАН ПРАКТИКАҒА.

СЕКЦИЯ 4. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ.

SESSION 4. PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY: FROM THEORY TO PRACTICE.

ӘОЖ:373.1

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТЕРДІ ДАЯРЛАУДЫҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Адилъжанов Ардақ Адилгазыевич
Астана халықаралық университетінің
Педагогикалық колледж директоры,
тарих ғылымының магистрі
Астана, Қазақстан
areke22@mail.ru

Әр адам ерте ме, кеш пе өз кәсібінде немесе мамандығында анықталуы керек. Қазіргі заманғы еңбек бөлінісі объективті түрде болашақ жұмысшылар мен мамандарды мыңдаған мамандықтар мен біліктіліктер бойынша дайындауды талап етеді және олардың әрқайсысының өзіндік ерекшелігі бар. Еңбек және кәсіби қызметтің бұл алуан түрлілігі адамның кәсіби қалыптасуының барлық кезеңдерінде жастарды оқытудың, тәрбиелеудің және дамытудың ғылыми негіздемесі мәселесін едәуір қиындататыны белгілі. Мұндай қалыптасу элементтері баланы қоршаған әлемге таныстырудың алғашқы қадамдарынан бастап жүзеге асырылады. Баланың отбасында, мектепке дейінгі білім беру мекемелерінде, жалпы білім беретін мектепте меңгеретін бастапқы білім, білік және дағдылары деңгейінде, оның қоғамдық пайдалы еңбектің қай саласында өзінің жеке мүдделері мен қабілеттерін іске асыруға тура келетініне қарамастан, белгілі бір кәсіби компоненттердің болашақ еңбек қызметіне қатысты нышандары болады.

Әр адамның жеке басының дамуы мен қалыптасуы оның «жеке даму баспалдақтары» арқылы көтерілуінің сатылық деңгейі болады. Мұндай «жеке даму баспалдақтары» адамның келесідей қадамдар бойынша өзінің білім деңгейіндегі жоғары жетістіктерге жету үшін дәйекті қозғалысы арқылы жүзеге асырылуы тиіс [1]:

1) қарапайым және функционалды сауаттылыққа қол жеткізу сатысы: қол жетімді және адамның кейінгі уақыттардағы өміріне қажетті терең

білімді алуына үшін бастапқы білім мен дағды, іскерлік негізінде оның дүниетанымдық және мінез-құлық қасиеттерінің қалыптасуы;

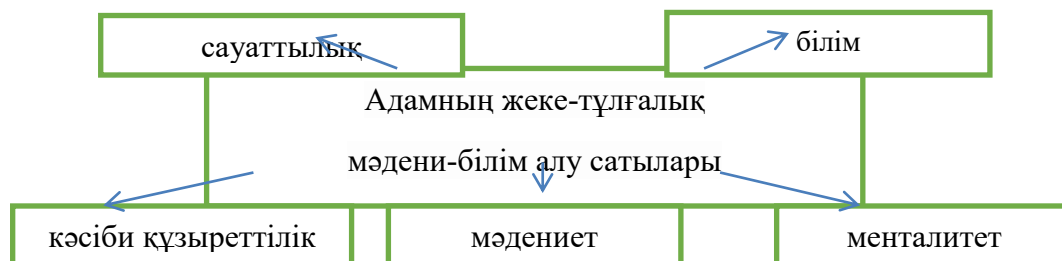
2) жалпы білімге қол жеткізу сатысы: адам қоршаған әлем туралы қажетті және жеткілікті білімді алады және шындықтың белгілі бір объектілерін тануға және өзгертуге бағытталған қызметтің ең жалпы тәсілдерін (білім, дағдыларын) меңгереді;

3) жалпы білім беру базасындағы жеке тұлға мен қоғам үшін кәсіби маңызды қасиеттерді қалыптастыруға бағытталған кәсіби құзыреттілік деңгейі: бұл адамға белгілі бір біліктілік пен бейіндегі қызметтердің неғұрлым өнімді және бәсекеге қабілетті жұмыс істеуін ынталандырудың әлеуметтік қажетті еңбек бөлінісіне және нарықтың тетіктеріне сай келетін еңбек қызметінің нақты түрлерінде өзін барынша толық жүзеге асыруы;

4) мәдениетті меңгеру сатысы: адам алдыңғы ұрпақтар мұра етіп қалдырған материалдық және рухани құндылықтарды түсініп қана қоймай, сонымен бірге қоғамның дамуына өзінің жеке қатысуын барабар бағалай алуы, өзін қоғамның да, жалпы өркениеттің де үздіксіз мәдени қалыптастыру процесіне үлес қоса алуы;

5) әрбір тұлғаның жеке менталитетін қалыптастыру сатысы: жеке тұлғаға өзінің психикалық құндылықтарын үздіксіз байытуға ашықтықпен және адамзаттың психикалық рухани кеңістігінде жан-жақты өзін-өзі жүзеге асыру қабілетімен үйлесетін бірегей қасиетін беретін дүниетаным, қызығушылығы мен мінез-құлқының тұрақты және терең негіздері.

Сонымен, адамның кезең-кезеңмен жоғары жеке-тұлғалық мәдени-білім алу сатыларының ерекшеліктері төмендегі сызбадан көруге болады.



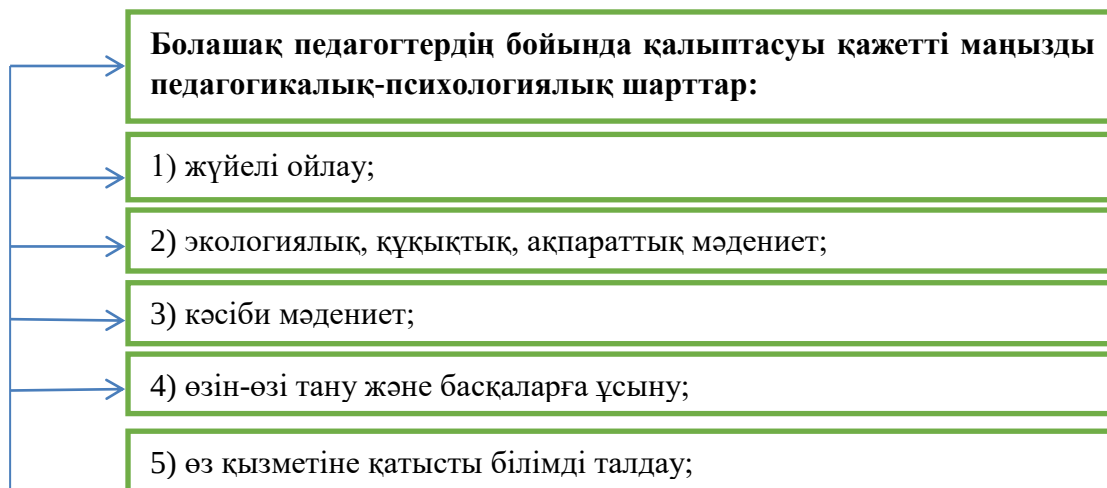
Сурет 1. - Адамның кезең-кезеңмен жеке-тұлғалық мәдени-білім алу сатыларын игеруі

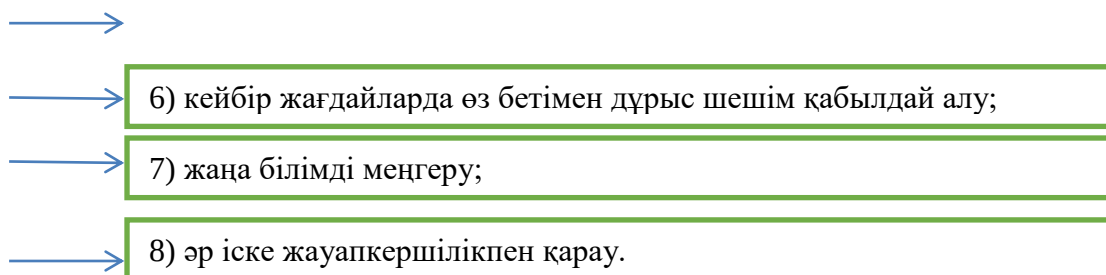
Осы сызбада жеке тұлғаның даму процесі кезеңдерді бөлудің барлық шарттылығы мен оның қалыптасуының белгілі бір кезеңдерінің табиғи өзара байланысының болуымен ерекшеленеді. Демек, осындай даму білім беруді қолдау процесін жүйелі және тұтас ұсынуға мүмкіндік беретіні сөзсіз. Шын мәнінде, осы сызба арқылы мақсатты жеке шығармашылық процесте білім беру саласының рөлі мен орны туралы философиялық-білім беру идеясын неғұрлым жалпыланған түрде көрсетуге, білім берудің әр сатысының жұмысының білім беру құндылықтарын, басымдықтары мен мақсаттарын бөлуге мүмкіндік береді. Осы мақсаттардың сабақтастығына арнайы таңдалған мазмұн, әдістер мен тәсілдер негізінде оларға қол жеткізу құралдарын іздеуге ықпал етеді. әр кезеңдегі білім беру (оқу-тәрбие және дамыту) қызметінің ұйымдастырушылық нысандары жүзеге асырылады.

Ең алдымен, білім беру жүйесінің тұтастығы мен бірлігіне назар аударайық. Бұл параметрлер әрбір жүйенің жекелеген компоненттері жұмысындағы қандай да бір ақаулар, олардың деңгейіне және профіліне қарамастан, тұтастай алғанда жүйенің қасиеттері мен тиімділігіне бірден әсер ететінін ескергенде ғана маңызды болады. Мәселен, жалпы сауаттылықтағы олқылықтар жалпы білім беру барысындағы білім, дағдылар мен іскерліктерді қалыптастыру кезеңінде кері әсерін тигізеді. Жалпы білім беру базасының әлсіздігі кәсіптік білім берудің кез келген келесі сатыларының оңтайлы жұмыс істеуіне кедергі келтіреді. Белгілі бір кәсіпті немесе мамандықты толық игермей, шынайы мәдениетті адамды елестету екіталай. Сонымен, білім берудің барлық алдыңғы сатыларының тиімді жұмыс істеуінсіз адамның психикалық қасиеттерін, оның дүниетанымын, жеке көзқарасы мен қызығушылығын, мінез-құлқының негізі сәтті қалыптаса алмайды. Білім берудің барлық кезеңдері мен буындары өзара бір-бірімен тығыз байланысты. Сондықтан, білім беру саласы біртұтас жүйені тұрады. Және бұл жүйе (кибернетика тілінде) «үлкен» деген сөзді білдіреді, өйткені оның құрамында білім беру қызметінің деңгейлік және бейіндік әртүрлілігін көрсететін төменгі деңгейдегі жүйелердің жеткілікті үлкен және динамикалық жиынтығы бар.

Осыған байланысты, кәсіптік білім беру жүйесі, бір жағынан, білім берудің дербес, ішкі жүйесі болып табылады, ал екінші жағынан, кәсіптік білім берудің идеялары мен әдістері барлық басқа білім берудің ішкі жүйелерінен оқшауланбайды, себебі олардың әрқайсысында отбасылық және мектепке дейінгі білім беруден бастап, ұзақ мерзімді білім беру туралы өмір бойы ересектерге білім беру, кәсіби бағыттағы компоненттер бар. Мұндай компоненттер баланың бастапқы еңбек дағдыларын, оқушының кәсіби бағдарлануын, кәсіби қалыптасудың барлық қажетті мазмұнды процестік блоктарын, кеңінен түсінілетін мәдениеттің немесе жеке менталитеттің арнайы (кәсіби) компоненттерін қалыптастыруға қарамастан, білім берудің барлық сатыларында көрініс табады.

Кәсіптік білім беру бағытындағы жан-жақты маман даярлау, олардың әлеуметтік, кәсіптік, өздік жұмыс жасай алу қабілеттерін дамытумен ерекшеленеді. Себебі, болашақ педагогтердің бойында қалыптасуы қажетті маңызды педагогикалық-психологиялық шарттардың орындалуын қажет. Бұндай шарттар келесі сызбада көрсетілген.



- 
- 6) кейбір жағдайларда өз бетімен дұрыс шешім қабылдай алу;
 - 7) жаңа білімді меңгеру;
 - 8) әр іске жауапкершілікпен қарау.

Сурет 2. – Болашақ педагогтердің бойында қалыптасуы қажетті маңызды педагогикалық-психологиялық шарттар

Осыған орай, педагогикалық мамандықтарға негізделген мемлекеттік білім стандарттары негізінде құрылған типтік жұмыс бағдарламалары, оның негізінде дайындалған оқу жұмыс бағдарламалары, тақырыптық-күнтізбелік жоспарлар, оқу-әдістемелік кешендер т.б. қолданылып келеді. Мұның барлығы болашақ педагогтің нарықта қажеттілігін тұрғызуға бағытталуы қажет болып табылады.

Соған орай, кәсіптік білім беру орны түлегінің болашақ маман ретіндегі моделін анықтап алуы қажет. Бұл болжамдық модель болашақ маманды даярлаудағы маңызды компоненттер мен белгілі бір біліктілік және кәсіби бейінді қалыптастыруға ықпал етеді. Болжамдық модель оқу мақсаттарының шоғырланған бағытын зерттейтін құжаты болып табылады [2].

Модельдің құрылымы мынандай [2]:

1) фондық блок (оқу орнын бітіргеннен кейін түлек жұмысқа орналасатын ортаның аса маңызды компоненттеріне (кәсіби, әлеуметтік-экономикалық, ғылыми-техникалық, өндірістік) болжамдық сипаттамасы;

2) дүниетанымдық блок (бітірушінің қалауы, дүниетанымдық және мінез-құлық қасиеттерін, оның жеке басының психикалық ерекшеліктерін мүмкіндігінше егжей-тегжейлі сипаттайтын);

3) білім блогы (түлек меңгеруі тиіс теориялық және қолданбалы білім жүйесінің болжамдық пайымын беретін, оның ішінде қолданыстағы білім беру стандарттарын ескере отырып жүзеге асырылуы);

4) іскерліктер мен дағдылар блогы (түлекке кейінгі оқуын ары қарай жалғастыру (ЖОО, магистратура) және еңбек қызметінде қажет болатын ең маңызды зияткерлік және практикалық дағдылар мен іскерліктерді сипаттайды);

5) тұлғаның шығармашылық қасиеттерінің блогы (болашақ педагогтің жеке қызығушылықтары мен мүмкіндіктерін ескере отырып, педагогикалық процесте мақсатты түрде қалыптастыруға жататын шығармашылық қызметтің жеке бағдарланған қасиеттерін қамтиды).

Кәсіптік білім беру жүйесі оқу орны түлектерінің болжамдық моделінде тіркелген оқу мақсаттарының жүйесі болжамдық зерттеудің келесі кезеңінде оқу орнының оқу жоспары мен бағдарламаларында және оқулықтарда, оқу құралдарында, әр түрлі типтегі әдістемелік материалдарда және т.б. дұрыс таңдауға ықпал етеді.

Олай болса, болашақ кәсіби маманды, яғни педагогты тәрбиелеу және дамыту процесі педагогика мен психологиядағы оның жеке басы мен мінез –

құлқының өзгеруімен, өзін әлеуметтік өмірде көрсетумен, құндылық бағдарларымен, күнделікті өмірдегі іс-әрекеттерімен және әдеттерімен-тұлға психологиясына қатысты барлық нәрселермен байланысты.

Болашақ педагогтерді тәрбиелеу және дамыту процесі оның жеке басы мен мінез-құлқының өзгеруімен, өзін әлеуметтік өмірде көрсетумен, құндылық бағдарларымен, күнделікті өмірдегі іс-әрекеттері және әдеттерімен жеке тұлға психологиясына қатысты болып келеді. Соған орай, болашақ педагогтердің жеке басын тәрбиелеу және дамыту мәселесін зерттеу оның педагогикалық-психологиялық аспектілерін талдау қажеттілігін тудырады. Яғни, болашақ педагогтің қалыптасуы мынандай маңызды бағыттардан тұрады [3]:

1. Болашақ педагогтердің жеке және жас ерекшеліктерін сипаттау және оларды тәрбие процесінде есепке алу.
2. Педагог мамандығының әлеуметтік мәнін және оның психологиялық-педагогикалық негіздемесін айқындау.
3. Болашақ педагогтерді тәрбиелеу мен дамыту процесінің құрылымы мен бағытын анықтау.
4. Болашақ педагогтердің жеке қабілеттері мен қасиеттерін дамыту, олардың өзін-өзі бағалау дағдыларын қалыптастыру.
5. Тәрбиенің педагог мамандығына бейімділігін дамытуға бағытталуы.
6. Педагогтің болашақ қызметіндегі кәсіби мәселелерді қабылдау және түсіну мүмкіндіктерін кеңейту.
7. Болашақ педагогтің жеке басының жеке-типологиялық ерекшеліктерін ескеру.
8. Болашақ педагогтерді тәрбиелеу мен дамытудағы белсенді тәсілге сүйену.
9. Практикалық тәжірибе негізінде болашақ педагогтердің әлеуметтік бағдарлануы.
10. Болашақ педагогтерді тәрбиелеу мен дамытудағы гуманистік тенденцияларға сүйену.

Болашақ педагогтердің кәсібилігін қалыптастыру рухани және мәдени құндылықтарды игерумен, жалпы педагогикалық білімді игерумен, сонымен бірге жеке және кәсіби қасиеттерді дамыту, жетілдірумен байланысты. Оқу процесінде аудиториялық және аудиториядан тыс жұмыстарды ұйымдастыра отырып оларды кәсіби қызметке жан-жақты дайындауға назар аудару қажет. Болашақ педагогтерді кәсіби қызметке дайындықты қалыптастыру, ең алдымен, психологиялық педагогикалық және әдістемелік пәндердің мазмұны негізінде құрылады.

Педагогтің кәсіби дамуы оның әр түрлі іс-шараларға қатысуынан туындайды, сондықтан болашақ педагогтер бұған дайын болуы керек. Бұндай негізгі қызмет түрлері төмендегідей [4].



Сурет 3 – Оқу-тәрбие үрдісінде болашақ педагогтер меңгеретін негізгі қызмет түрлері

Сонымен қатар, болашақ педагогтерді кәсіби тұрғыдан дамыту барысында олардың шығармашылық әрекеттерін қалыптастыратын кәсіби біліктерді қалыптастыру да өте маңызды.

Болашақ педагогтердің бойынша кәсіби тұрғыдан дамыту барысында олардың шығармашылық әрекеттерін қалыптастыратын кәсіби біліктерінің мазмұны төмендегідей [5]:

I. Кәсіби біліктерінің құрылымы

- аналитикалық;
- құрылымдық-прогностикалық;
- қатысымдық.

II. Ұйымдастырушылық біліктер:

- кәсіби жағдаяттарға, құбылыстарға қазақ тілінде талдау жасай білу;
- кәсіби әрекетін ұйымдастыруды құрастыру;
- топтағы және басқа да адамдармен қарым-қатынас жасай білу;
- адамдарды белсенді әрекетке тарта білу;
 - екінші адамның кәсіби әрекетіне талдау жасай білу;
 - оқу материалын тандау, өңдеу, қайта құрастыру;
 - әңгімеге араласу;
 - оларға нұсқаулар беру, оны түсіндіру;
 - өзінің кәсіптік әрекетіне талдау жасай білу;
 - өз әрекетін жобалау;
 - өзіне қызықтыра алу;
 - әрекет етуге зейінін шоғырландыра білу;
 - кәсіби міндеттерді шешуді жобалау;
 - пікірталас туғыза білу, өз ойын дәлелдей алу;
 - әрекеттегі кемшіліктерді көре білу және оны дер кезінде түзете алу;
 - екінші адамды тыңдай білу және оның сөзін түсіну.

I. Болашақ педагогтердің бойында кәсіби біліктерін қалыптастыруға негіз болатын шығармашылық әрекеттер түрлері:

- ғылыми-практикалық конференцияларға қатысу;
- ғылыми баяндама және рефераттар дайындау;
- БАҚ мақалалар жариялау;
- ғылыми жобаларды дайындау және оны қорғау;
- пікір жазу;
- іздену бағытындағы жұмысы бойынша есеп жазу;
- шығармашылық жұмыстың есебін жазу;
- курстық және дипломдық жұмыстарды жазу, оны қорғау;
- әдістемелік нұсқаулық шығару (4 курста).

II. Болашақ педагогтердің өздік жұмысын тиімді ұйымдастыруға бағытталған тапсырмалар жүйесі:

- пәндік олимпиадалар;
- әр түрлі бағыттағы сайыстар мен конкурстар;
- тест тапсырмасын жасау;
- сабақ жоспарларын құру;
- тәрбелік іс шаралардың және тәрбие сағаттарының түрлендірілген жоспарын құру;
- пәннің тарауы бойынша глосарий құру;
- тезис дайындау;
- екі жақты күнделік жазу;
- өлең шығару;
- шығарма мен мазмұндама жазу;
- еркін тақырыпта шағын зерттеу жұмыстарын жүргізу;
- ақпараттық және зерттеушілік жобаларды құру.

III. Оқыту мазмұнын айқындайтын арнайы бағдарлама:

1. Пәндер бойынша қызығушылық деңгейлерін анықтай отырып, өздік жұмыстардың пәндік бағдарламасымен жұмыс жүргізу.

2. Оқу орнындағы шағын ғылыми зерттеу орталығының жұмысына болашақ педагогтерді тарту.

3. ПӘК жұмысының бағыттары бойынша шағын ғылыми-зерттеу орталықтарындағы жұмыстарын жандандыру.

Сондықтан, жоғарыда сипатталған бүгінгі таңдағы өзекті мәселелер болашақ педагогтерді мамандыққа ертерек бағдарлануға үйрету; жеке тұлғаға бағытталған білім беру тұрғысынан педагогикалық тәжірибесін ұйымдастыру; болашақ педагогтердің өзін-өзі тәрбиелеуі және өзін-өзі дамытуы үшін оқу орнында оңтайлы жағдайларды жасау болып табылады.

Олай болса, кәсіби қызметке даяр болашақ педагог кәсіптік білім беретін оқу орны үшін де, жұмыс берушілер үшін де, Тәуелсіздік Қазақстанымыздың болашағы үшін де өте маңызды.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методика психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. завед. — М.: Академия, 2005. — 208 с.

2. Абдыкаримов Б.А., Мамерханова Ж.М., Соколова М.Г. Педагогика профессионального обучения. — Қарағанды, 2007. — 245 б.

3. Анисимов В.В., Грохольская О.Г., Никандров Н.Д. Общие основы педагогики. Учебник для вузов. — М.: Просвещение, 2011. — 574 стр.

4. Абдулина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. — М., 1991. 250стр.

5. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. — М.: Сфера, 2005. — 160 с.

КАК ЗНАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СПОСОБСТВУЕТ САМОРАЗВИТИЮ ЧЕЛОВЕКА?

Научный руководитель: Кожагулова Г.К., к.ф.н., профессор
студент 1 курса, ОП 6В01709 - Учитель английского языка и начальных
классов
Ануар Л.М.,
Международный университет Астана,
Астана, Казахстан.
lailymanuar2005@gmail.com

Изучение иностранного языка имеет ряд очевидных преимуществ. Знание двух и более языков открывает новые профессиональные возможности, особенно в наши дни, на фоне глобализации и международной экономической интеграции. Но существует еще и ряд других менее очевидных плюсов изучения второго, третьего или четвертого языка, которые считаются не менее, а может быть и более важными.

В процессе усвоения иностранного языка учащийся неизбежно проводит параллель между изучаемым и родным языком, делает умственные ассоциации и сравнения. Вот почему помимо стимуляции мозговой деятельности, изучение иностранного языка способствует лучшему пониманию своего родного языка и более уместному и эффективному использованию его ресурсов. Изучение иностранного языка повышает творческий потенциал, вынуждая вас перефразировать, находить синонимы и использовать все разнообразие речевых средств.

Что немаловажно, люди, изучающие иностранные языки, быстрее усваивают идеи и понятия, с которыми они незнакомы с культурной точки зрения. Они легче адаптируются к переменам и лучше справляются с жизненными трудностями.

Польза от изучения иностранного языка намного больше, чем мы думаем. «Знать другой язык, значит обрести вторую душу» - Карл Великий. Некоторые люди думают, что знание иностранного языка создаст путаницу в голове или ещё какие-то неприятности. Об этом и упоминать достаточно абсурдно, не то, что воспринимать всерьёз. Конечно, были проведены определённые исследования, в ходе которых учёные якобы выяснили, что у людей, знающих несколько языков, есть проблемы со словарным запасом, и они медленнее соображают. Но это все определено мифы. Хочу привести несколько примеров, почему это считается мифом.

1. Развитие мозга

Языковые центры мозга действительно растут в результате успешного изучения иностранного языка. Чем лучше человек учится, тем больше эти жизненно важные отделы мозга растут.

2. Предупреждение слабоумия

Знание иностранных языков помогает предупредить или отсрочить болезнь Альцгеймера у склонных к ней людей на срок от пяти лет. Кажется невероятным, но результаты исследований продолжают подтверждать эту гипотезу. Скажем даже так: изучение иностранного языка эффективнее действует при отсрочке болезни, чем любое лекарство.

3. Человек лучше слышит язык

Из-за того, что мозгу приходится прислушиваться к звукам неизвестного ему языка, он начинает работать эффективнее и улучшает навыки аудирования.

4. Становится легче воспринимать другие языки.

Дети, которые росли в билингвальных семьях могут определять языки, ни разу их не слыша. Различая в детстве, например, испанский и каталонский языки, ребёнок может легко различить английский и французский.

5. Улучшение памяти

Дети, выросшие в билингвальной среде, обладают более крепкой памятью, чем их сверстники из одноязычной среды. Это значит, что дети лучше считают в уме, читают и хорошо выполняют другие умственные операции.

6. Помогает легче переключаться между операциями

Люди легче переключаются и быстрее реагируют в непредсказуемых ситуациях.

7. Увеличивается внимание Двухязычные люди обладают большей концентрацией внимания и меньше реагируют на помехи.

8. Новый взгляд на вещи

Изучение нового языка может буквально изменить то, как человек смотрит на мир. Например, если англичанин изучает японский, у которого есть отдельные слова для голубого и синего (в английском есть только светло- и тёмно-синий), могут изменить его восприятие цветов.

9. Совершенствуется родной язык

Так как изучение иностранного языка обращает внимание человека на абстрактные правила и структуры языка, можно легко выучить эти правила и усовершенствовать родной язык. Как сказал Джеффри Вилланс: «Вы никогда не поймёте родной язык, пока, по крайней мере, не освоите ещё два».

Изучение иностранных языков помогает в борьбе со старческим слабоумием. Предыдущие исследования с участием жителей Канады, страдающих от болезни Альцгеймера, показали, что билингвы (то есть двухязычные пациенты) проявляют признаки слабоумия в среднем на 4-5 лет позже тех, кто всю жизнь говорил только на родном языке.

В рамках своего исследования Бак и Аллади сравнили возраст, в котором проявились симптомы слабоумия, у 650 человек, посещавших лабораторию в институте Низама на протяжении шести лет. Примерно половина испытуемых свободно говорила более чем на двух языках. Почти у всех представителей "билингвальной" группы признаки слабоумия начали проявляться в среднем на 4,5 лет позже, чем у говорящих на одном языке.

"Длительность задержки в наступлении слабоумия у билингвальных людей в исследовании Бака и работы Аллади почти совпали. Это значит, что одни результаты подтверждают другие", - говорит ведущий автор предыдущего исследования на эту тему Эллен Белосток из Йоркского университета в Торонто. Бак также подтвердил свою гипотезу о распространении пользы изучения языков на разные виды слабоумия. Оказалось, что свободное владение несколькими языками помогает в борьбе с тремя видами слабоумия: болезнью Альцгеймера, лобновисочной деменцией и сосудистой деменцией.

Владение двумя языками позволит вам лучше понимать людей и то, что творится у них в голове. Билингвы – лучшие коммуникаторы. Сьюзан Эрвин Трипп из Калифорнийского университета уже много лет изучает, как знание нескольких языков влияет на человека и его поведение. Вот что она говорит: Когда мы находимся в ситуациях, требующих от нас общения на неродном языке, то у нас действительно на время меняются ценности и чувства. Некоторые билингвы даже говорят, что у них сразу две личности, между которыми они могут «переключаться», когда размышляют. И она права. Мы не знаем, можно ли, если выучить еще один язык, прожить сразу две жизни, но этот опыт определенно позволит вам лучше понимать людей, отличающихся от вас самих и сопереживать им. Выбор языка может даже использоваться в качестве инструмента, способного поменять наше отношение к морали, наши убеждения и даже наши увлечения. А еще знание нескольких языков помогает нам лучше понять самих себя. Разумеется, в конечном итоге это делает нас более раскрепощенными и уверенными в себе. Любой человек, владеющий двумя языками, знает важность и ценность этого навыка. Становитесь одним из них!

Подводя итог вышесказанному, можно сказать, что изучение иностранного языка – отличное средство для повышения мозговой деятельности, развития эмоционального интеллекта и расширения кругозора. Когда мы легко можем говорить на иностранном языке, мы по-другому можем воспринимать этот мир. Для нас открывается важность и ценность разных точек зрения. Мы вдруг начинаем замечать вещи, не доступные остальным. Язык - это целый мир, другая вселенная с собственными правилами, временами, своими красками и восприятием.

Список использованных источников:

1. [Орлов А.А. Знание иностранных языков: ряды преимуществ //Педагогика.2013.-С.172.]
2. [Като Л. Как я изучаю языки //Языкознание. 2017.-С.240]
3. [<http://www.prosvetlenie.org/forum/threads/znanie-inostrannyh-jazykov-sposobstvuet-samorazvitiyu.900/>]

**PROBLEMS OF ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION:
THEORIES OF FAMOUS SCIENTISTS.**

Supervisor: Dinara Kaharman Nurzhankyzy
3rd year student, 20-8-1 6B01701– Two Foreign Languages,
Akanova Azhar Zhemysovna
Astana International University,
Astana, Kazakhstan.
Akanovaa00@mail.ru

From time immemorial it was believed that language is the key to knowledge. Due to language, a person is able to speak, read, write and think. Language as a science, has own challenges and difficulties. With the development of science and various industries, many different minds have appeared offering their own theory. The theory of the creation of the world, space or language. A special place in linguistics is occupied by the theory of N. Chomsky «innate knowledge».

The theory is based on the postulate that a person's ability to learn a language is congenital. This theory in the science of linguistics is also called "Revolution without blood". The revolutionary nature of Chomsky's approach consisted of the fact that he put linguistic science "upside down". Before him, it was believed that the text is generated from phonology to syntax, however the scientist offers an absolutely different scheme: the generation of text descends from syntax to phonology, that is activating from the most abstract syntactic structures. Simply put, the child by himself formulates hypotheses regarding the rules of the linguistic description of the language to which the sentences perceived by him belong. According to Chomsky, without the genetic ability to learn a foreign language, a child will have great difficulty in language acquisition. In later years, Chomsky's theory was gradually threatened by new theories argued that the child learns language by distinguishing the language patterns used in the society around him. Most likely Chomsky believed that a small child unable to analyze the external world, however analyzing the situation, one can understand that other linguists are much more inclined to believe that in the child initially laid down a kind of subconscious program for analyzing the world, rather than language structures. Every second a person has an incomprehensible number of processes on subconscious level, and most of them are associated with the analysis of external conditions. Chomsky argues that the reason for the phenomenally rapid acquisition of vocabulary in children is that the child has some concepts "even before acquiring language experience, and, in fact, he or she only learns labels for concepts that are already part of him or her conceptual apparatus".

For example, the «**International Journal of Design and Nature and Ecodynamics**» conducted a study with a black African American and an average white person and compared their ability to run. It turned out that «African Americans tend to have longer limbs with a smaller girth, so with the same height

their center of gravity will be higher compared to whites and Asians, who have dense powerful torsos»-says Adrian Bejan. (N.Podoravnyuk, 2010). This research shows the validity of the fact that the possibility of Chomsky's theory is quite eventual, because having a genetic predisposition to even if it is a physical or mental ability to something, it helps to achieve more successful results than those who do not have these inclinations. Regarding to the Sapir-Whorf hypothesis, it states that the grammatical and more verbal structure of a person's language impact it is how they see the world. It point up that language either regular or influences one's thoughts. For instance, different words mean various things in other languages. The hypothesis of Whorf became popular in the 1950s after his death and first discussed by Sapir in 1929. Subsequently decades, most linguists believed only weakly feeling that language can have a big impact on thought, the reason was the strong attacks of the followers of N. Chomsky. In «The idea of linguistic relativity» by Sapir-Whorf the term of hypothesis is, in fact, a misnomer, for the reason that Edward Sapir and Benjamin Whorf were never co-authors and never claimed their ideas as scientific hypotheses. However, "Linguistic relativity" still commonly known as the Sapir-Whorf hypothesis.

According to theory there are two formulations of hypothesis:

1.**Strong version:** language determines thinking, and, accordingly, linguistic categories limit and define cognitive categories. The strong version even goes so far as to say that language determines someone's perception of reality.

2.**Soft version:** language only affects thinking, and along with linguistic categories, thinking is also influenced by traditions and certain types of non-linguistic behavior.

As claimed by their examples «The Inuit can think more intelligently about snow because their language contains more sophisticated and subtle words distinguishing various forms of it, etc». (P Kay, 1984). In other words, Sapir Whorf's theory says that a person can learn several languages, however this may not change his or her way of thinking which laid down for him/her by his/her mentality or traditions. According to the research of the authors, their opinion stops on the fact that each nation perceives the language being studied in its own way and understanding or strongly affected by their native languages. For example, this theory may also be related to the Pirahã language spoken by the indigenous people of the southern American Amazon, they use phrases to refer to colors, for example, their word «red» does not just mean "red": blisai ≠ red; it is phrase with meaning "it is like blood".

It is almost like thinking in English and thinking in Russian - these are different types of thinking, different methods of describing the world, different train of thought.

The emergence of «strong» and «soft» versions of the hypothesis is also latest innovation: despite the fact that Sapir and Whorf never deliberately made such a distinction, it seems that in their work there is a certain uncertainty in words.

Discussion

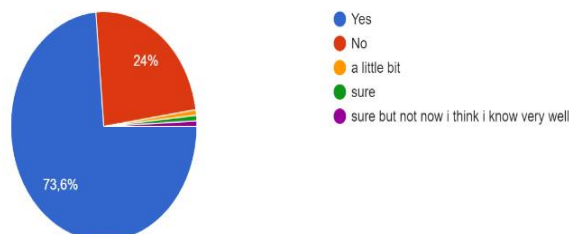
1. According to results of my survey figure 1 shows that a total of 129 interviewees responded to this survey. The respondents were divided into 51,2 %

of female, 27,9% of male, another part 20,9% preferred not to say the gender. Age between responders was 61,2% of 14-18 years and 38,8% of 10-13. It turned out that 73.6% had problems learning English. The statistics of those who did not encounter problems in learning English was only 24%.

Problems in learning a foreign language can be related to two previously discussed theories.

Have you ever had problems in learning english?

129 ответов



Копировать

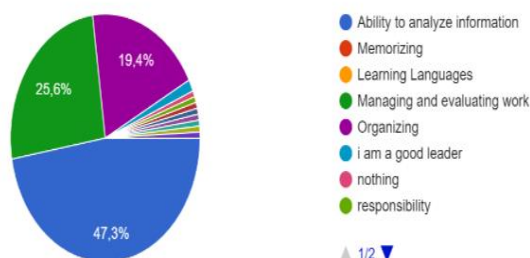
According to Chomsky's theory, problems in mastering a foreign language in 73.6% of people may be due to the fact that they most likely do not have a genetic predisposition to learning languages, however this may also mean common "problems" which already

worked out, because it is impossible to learn something without mistakes or challenges. Conforming to the Sapir-Whorf theory, problems in mastering a foreign language may arise due to a different perception of words, rules, phrases, and the language as a whole. In other words, the student will learn and understand the language through the prism of his\her native language, and due to the difference in languages, he\she will most likely have problems even in translation. For example, in French there is no concept of the usual number "20", according to the rules of French «twenty» is «quatre-vingts» means «4x20». Therefore, most likely a native French learner of English will have problems understanding the usual «twenty».

2. Figure 2 shows that respondents was asked about what qualities they possess. They asked if they have the ability to analyze the situation, it turned out

Which of the following qualities do you possess?

129 ответов



Копировать

that 47.3% have similar qualities. The ability to analyze the information received helps the child to better master the study of a new language, based on previous examples and studies of two theories, Chomsky's side claims that each person has a grammatical structure of the language pre-built in his brain, according to

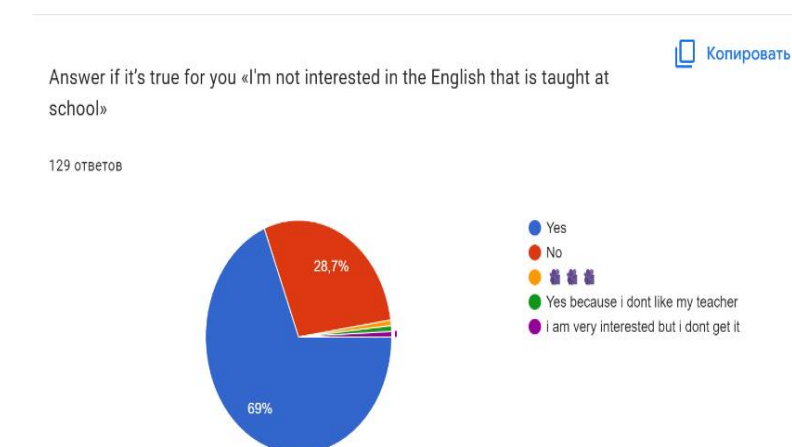
Chomsky, the child does not start speaking "from scratch" on the contrary, he remembers and resumes the processes of learning to speak this language.

The Sapir-Wurf side says that the child acquires language in the process of growing up, and that language affects the perception of the world and the thinking of the child. It turns out that, according to the Sapir-Whorf hypothesis, wars

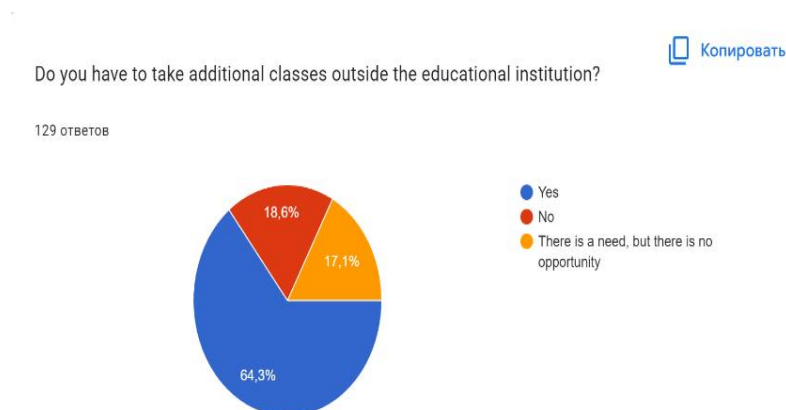
between peoples can be the cause of a different understanding of being, different fundamental principles of worldview, different corresponding spiritual principles and values. Half of the survey participants are teenagers studying in high and secondary schools, this is the age when a child sees the world through the prism of his own consciousness and not according to the "opinion" of his parents, so adolescence is called the "transitional" period.

3. According to the results of survey figure 3 shows that 69% of schoolchildren are not interested in English that is taught at school, the number of children who are satisfied with the English taught at school was 28%. At this point, we can refute Chomsky's theory of genetic predisposition language acquisition, because the probability that out of 25 students 25 do not have a predisposition to the language is seldom or even impossible.

If Chomsky's theory is not suitable, then the Sapir-Whorf theory is most likely appropriate, because according to experiments each child perceives language differently, and just as the teacher explains the language in the way he understands, this proves the fact that the teacher and students most likely don't add up on understanding and the teaching methodology of the teacher is also plays big roles.



4. By figure 4 it turned out that 64.3% of schoolchildren have to take additional classes outside the educational institution and only 18.6% don't see the need for it.



The results of the answers to this question also mildly refute Chomsky's theory, because most likely a child who acquires languages quickly and successfully will not need extra classes outside of school.

Due to the “not interesting” English classes at school, children receive knowledge in paid educational centers with qualified and different selection of teachers, respectively, each of them can choose a teacher they like with the same visions of the world. Logically, this converges with the Sapir-Wurf theory of how language affects our minds.

Limitations

The main problem at the time of writing the article was the lack of resources and information on the topics of Sapir-Whorf theories. Another problem was that the survey was conducted among schoolchildren, whose average age was 10-18 years old, the difficulty was in a frivolous attitude to the survey. According to some reviews from respondents, questions were quite difficult to understand. For those who had below average English, they had to translate every time. Next time it would be better for interviewer to translate into the native language of respondents.

Recommendation

For the main question «Have you ever had problems in learning english?» The number of people who had problems reflected to 73.6%, and people who didn't have was 24%. For those who are faced with a problem in learning English, the best solution would be to study the methodology and find a teacher with such a methodology. Consider the theories of Chomsky, Sapir Whorf and other linguists to determine the problem that has arisen in learning language. According to the survey statistics, the majority had problems with part of speaking English. Not surprisingly because they have a lack of practice with native speakers or good speakers. Watch movies in English, practice the language in your head, make English-speaking friends, repeat words regularly.

Conclusion

The research was aimed at determining the causes of problems in mastering an English language. The theories of three linguists, whose contribution to science is invaluable, were considered analyzed and discussed. Discussion and analysis of theories helped to delve into the problems of mastering a foreign language, the experiments conducted by scientific linguists are discussed, as well as examples related to other languages. In addition, a survey was conducted among secondary and high school students. The results of the survey showed a general dissatisfaction with teaching English at school, which becomes a demotivation in mastering the English language.

References:

- 1.Hausser, R. (2004)// Horizons of linguistics/ Journal of Child Language.(pp.1)]
- 2.Hausser, R. (2004)// Journal of Child Language/ Cambridge University.(pp.2-3)]
- 3.N.Podoravnuyk. (2010)//African American athletes run faster than others, but swim slower./ Gazeta.ru.(pp.1)]
- 4.O'Neill. (2015). //The international encyclopedia of language ./Wiley Online Library. (pp.1)]
- 5.P Kay, W. K. (1984). //American anthropologist. /Wiley Online Library.(pp.4-5)]

ҚАЗАҚСТАНДА ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІ ДАМУ ПРОЦЕСІНДЕГІ КЕДЕРГІЛЕР

Ғылыми жетекші: Нығметжанова Г. К.,
педагогика және психология магистрі
6B01709-Ағылшын тілі және бастауыш сынып мұғалімі ББ,
1 курс студенті,
Асилова Камилла Кенжеқызы,
Астана халықаралық университеті,
Астана, Қазақстан.
kamillaarnjn@gmail.com

Қазіргі уақытта инклюзивті білім беру барлық білім алушылардың ерекшеліктері мен мүмкіндіктеріне қарамастан тең жағдайда оқуына бағытталған қозғалысқа айналды. Инклюзивті білім беру мүмкіндігі шектеулі балалардың сынып бөлмесінде физикалық түрде отыруын ғана емес, олардың жеке білім беру қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін қолайлы оқу жағдайларын жасауды қамтиды.

Инклюзивті білім беру (француз тілінен *inclusif* - қамтиды) - жалпы білім беретін мектептерде ерекше білім беруді қажет ететін балалардың оқу процесін сипаттау үшін қолданылатын термин [2]. Инклюзивті білім беру барлық балаларға мектепке баруға, оқуға және өркендеу үшін қажетті дағдыларды дамытуға тең мүмкіндік береді.

Шет елдерде инклюзивті білім беру XX ғасырдан бастап дамуда, бүгінгі күні барлық балалардың сапалы білім алып, әлеуметтенуін қамтамасыз етуде олардың тәжірибесі мол. Норвегияда ерекше білім беру қажеттіліктері бар адамдарға білім берудің қолжетімділігі туралы заң бар. Сонымен қатар, мүмкіндігі шектеулі балалар үшін жеке категорияларға байланысты көмек көрсетуге маманданған мемлекеттік орталықтар жұмыс істейді. Инклюзивті білім беруді іске асыру үшін педагогтерді даярлау университеттерде жүзеге асырылады. Болашақ мұғалімдердің арнайы педагогика курсына оқуға мүмкіндігі бар, курстың инклюзивті білім беруге арналған бөлімінде Еуроодақ елдерінің инклюзивті оқытуды жүзеге асыру тәжірибесімен танысуына болады [2].

Инклюзивті білім беруді сәтті іске асырған елдердің бірі - Жапония. Бүгінгі күнге дейін Жапония мектептерінде белсенді және дені сау баланы тәрбиелеу басты мақсат болып табылады. Жапонияда мүмкіндігі шектеулі балалар жалпы сыныппен бірге оқиды. Алайда мұғаліммен бірге қосымша көмекші мұғалім де жұмыс істейді. Мектептерде мүмкіндігі шектеулі оқушыларға барлық инфрақұрылым қамтылған. Ерекше білім беруді қажет ететін балаларға төзімділікпен қарау міндетті болып саналады [2].

Қазақстан заңнамалық деңгейде инклюзивті білім беру туралы тұжырымдаманы бекіткен ел болып табылады. Бұл Қазақстан Республикасының “Бала құқығы туралы”, “Білім туралы”, “Мүгедектігі бар

адамдарды әлеуметтік қорғау туралы” заңдарында көрініс табады. Сонымен қатар 2021 жылдың 26 маусымында ҚР Президенті Қасым-Жомарт Тоқаев “Қазақстан Республикасының кейбір заңнамалық актілеріне инклюзивті білім беру мәселелері бойынша өзгерістер мен толықтырулар енгізу туралы” Заңға қол қойды [3].

Заңда ерекше қажеттіліктері бар балалар үшін жағдай жасалмаған мектептердің басшыларын жауапкершілікке тарту жайлы айтылады. Сондай-ақ инклюзивті және арнайы білім берудің нормативтік құқықтық базасын жетілдіруге бағытталған. Бұдан басқа, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың өзін-өзі жетілдіру және оқуын жалғастыру үшін жағдайлармен қамтамасыз ету мәселесі талқыланады. Заң жобасының нормаларында психологиялық-педагогикалық қолдау бойынша арнайы жағдайлар жасауды регламенттеу көзделген. Білім алушының даму ерекшеліктеріне байланысты оқу бағдарламаларының өзгергіштігін, икемділігін қамтамасыз ететін нормалар енгізілген.

2021 жылғы статистика деректеріне сүйенсек, мемлекеттегі ерекше білім беруді қажет ететін балалардың саны қазіргі кезде 161 мыңнан асады. Олардың ішінде:

- психикалық дамуы тежелген балалардың саны - 50 мыңнан астам;
- сөйлеу қабілеті бұзылған балалардың саны - 47 мыңнан астам;
- нашар көретіндер – 8 004;
- нашар еститіндер – 3 857;
- ақыл-есі кем – 25 045;
- тірек-қимыл аппараты бұзылғандар – 18 841;
- аутистік спектрі бұзылғандар – 5 193
- естімейтіндер – 2 054;
- көзі көрмейтіндер – 313[4].

Жоғарыда аталған балалардың 37970-тен астамы мектепке дейінгі балабақшаларда тәрбиеленсе, 95497 бала орта білім беру ұйымларында оқиды. ТЖКБ ұйымдарында 2900 бала, ЖОО-ларда 3520 бала білім алуда [4].

Бүгінгі таңда Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беруді еркін іске асыруда бірқатар қиындықтар бар:

- педагогтердің дайын еместігі, кадрлардың жетіспеушілігі;
- мектеп әкімшілігінің, ұстаздардың, сонымен қатар ата-аналар мен оқушылардың аталған идеяға қатынасы;
- қоршаған ортаның ерекше білім беруді қажет ететін оқушыларды қабылдауға дайын еместігі;
- қажетті жағдайлардың болмауы, материалды-техникалық базаның әлсіздігі.

Ерекше білім беруді қажет ететін балалармен жұмыс жасайтын ұстаз кәсіби және жеке тұрғыдан дайын болуы міндетті. Инклюзивті білім беруде педагогтерге қойылатын талаптар келесідей:

1. Басқа мамандармен психологиялық, медициналық және педагогикалық консультациялар шеңберінде өзара әрекеттесуге дайындық;

2. Түзету-дамыту жұмыстарын жүргізуге мүмкіндік беретін арнайы әдістерді игеру;

3. Балалар командасына қабылданбағандарды қорғау мүмкіндігі;

4. Білім алушыларға көрсетілетін психологиялық-педагогикалық қолдауды жүзеге асыру;

5. Психологиялық диагностиканың қарапайым әдістерін меңгерту, баланың жеке қасиеттерін бақылау;

6. Білім алушылардың жеке және жас ерекшеліктерін ескере отырып, жеке даму бағдарламаларын әзірлеу және іске асыру [5].

Осы орайда тиімді инклюзивті білім беру тек педагогтердің біліктілігі мен кез келген жағдайға адаптациялану дағдыларына байланысты жүзеге асатынын ескере кеткен жөн. Педагогикалық кадрлар әрдайым кәсіби біліктіліктерін арттырып отырулары шарт. Бұл жұмыс барысындағықиындықтарға дайын болуға және жалпы мұғалімдердің дамуына негіз болады. Ол үшін педагогтердің төменде көрсетілген қызметтерге қол жеткізуге мүмкіндігі болуы керек:

- Жүйелі түрде біліктілікті арттыру курстарынан өту;
- Заманауи әдістемелік, педагогикалық әдебиеттерді оқу;
- Пікірталасқа қатысу, тәжірибе алмасу;
- Ақпараттық-компьютерлік технологияларды үйрену;
- Өз білімін жетілдіру бойынша жұмысты жүзеге асыру [6].

Бүгінгі таңда көптеген ерекше білім беруді қажет ететін балалардың ата-аналары оларды қарапайым жалпы білім беретін мектепке бергісі келмейді. Біріншіден, барлық мектеп бөлмелері мүгедек балалардың қажеттіліктеріне сәйкес келмейді. Оқу процесіне ыңғайлы жағдай жасау үшін арнайы құрылғылар мен өнімдер қажет. Бұл пандустар, тірек-қимыл аппараты зақымдалған оқушыларға арналған баспалдақтардағы көтергіштер және Брайль шрифтпен және/немесе үлкен шрифтпен безендірілген тақтайшалар сияқты зағиптарға арналған құрылғылар. Нашар еститін балалар үшін оқушы орындарын дұрыс жабдықтау маңызды, құлаққаптардың, жеке электроакустикалық құрылғылардың бар болуы шарт. Әр сыныпты сабақтың басталуы мен аяқталуы туралы хабарлайтын сигнал шамдарымен жабдықтау керек.

Екіншіден, мектептерде мүмкіндігі шектеулі оқушылармен жұмыс істеуге мүмкіндік беретін арнайы дайындықтан өткен мұғалімдер жоқ немесе кадрлар саны жеткіліксіз. Мысалы, әлеуметтік педагогтар, дефектологтар, логопедтер, психологтар, медицина қызметкерлері және т.б.

Үшіншіден, ата-аналар сыныптастардың тарапынан шеттетуден, буллингтен және мұғалімдермен конфликтінің жиі болуынан қорқады.

Қазақстанда инклюзивті білім беруді енгізу стереотиптер мен алалаушылықтарға толы әлеуметтік органның кедергілерімен, соның ішінде мұғалімнің, мектеп оқушыларының және олардың ата-аналарының қарастырылып отырған білім беру формасын қабылдауға дайын еместігі немесе бас тартуымен де тікелей байланысты. «Дара» жеке қорының атқарушы директоры М. Бакиева Қазақстанда инклюзивті білімді енгізудегі

қиындықтар жайлы өз ойын білдірді [7]. Оның ойынша, инклюзивті оқытуды жүзеге асыру үшін білім беру жүйесіне өзгерістер енгізу керек, яғни оның негізгі мақсаты біртұтас білім стандартына сәйкес жұмыс атқару емес, әр оқушының даралығын және жеке қабілеттерін дамытуды акцентттеу.

Инклюзивті білім беруді толықтай жүзеге асыру барысында бірнеше шарттардың орындалуы қажеттігін міндетті түрде атап өту керек:

- Ауытқуларды ерте анықтау. Өмірдің алғашқы айларынан бастап түзету жұмыстарын жүргізу арқылы жақсы нәтижелерге қол жеткізуге болады;
- Ата-ананың баланы сау балалармен бірге тәрбиелеуге және оқытуға деген ұмтылысы, балаларға көмектесуге дайындығы мен ынтымағының болуы;
- Ерекше білім беруді қажет ететін балаға кәсіби көмек көрсету мүмкіндігінің болуы;
- Процесті жүзеге асыру үшін жағдайлар жасау;
- Интеграциялық оқытуға қатысушылардың (педагог, оқушы, ата-ана) психологиялық тұрғыда дайын болуы.

Қазақстанда инклюзивті білімнің дәлелі ретінде Ұлытау облысы, Жезқазған қаласындағы №21 жалпы білім беретін (орта) мектебіндегі инклюзивті сыныптарды айта аламыз. Жоғары категориялы орыс тілі және әдебиеті пәні мұғалімі Тусупбекова Каргаш Гадилшаевна ерекше білім беруді қажет ететін балалармен жұмыс істеу барысы жайлы бөлісті. Ұстаздың айтуы бойынша мектепте оқушыларға барлық жағдай жасалған, материалды-техникалық база мен қажетті оқу-құралдары жеткілікті. «Сабақ барысындағы қиындықтардың бірі - балалардың диагноздарының әр түрлілігіне байланысты әр оқушымен жеке жұмыс жасау қажеттілігі», - деп бөлісті Каргаш Гадилшаевна. Қазақстанда инклюзивті білім беруді еркін кіріктіруге кедергі келтіріп тұрған проблемалар ретінде арнайы мектептердің аздығын атап өтті.

Халықаралық тәжірибені ескере отырып аралас сыныптар ерекше білім беруді қажет ететін балаларды оқыту кезіндегі ең тиімді әдістердің бірі екенін байқауға болады. Аралас сыныптарда әр баланың жас және даму ерекшеліктерін ескере отырып дайындықтан өткен педагогтер интеграциялау процесін сәтті жүзеге асыра алады. Бұл оқушылардың дені сау құрдастарымен бірге оқи отырып өз деңгейлеріне сәйкес білім алуына мүмкіндік береді.

Баланың мектепке алғаш барған кезінен бастап отбасының рөлі артады, ал инклюзивті мектептерде оқитын балалар үшін ата-ананың қолдауы маңызды. Ерекше білім беруді қажет ететін балалар үшін әлеуметтенудің даму кезеңінде алатын орны үлкен, бұл үдеріс барысында олар басқа адамдармен әрекеттесу және әлеуметтік дағдыларын жақсартады. Инклюзивті білім беруді кіріктіруде ата-ананың мектепте және үйде жүргізілетін түзету жұмыстарына қатысуы шарт болып табылады. Сол себепті ата-аналар мен педагогтердің бірлесе отырып ағартушылық және консультативтік жұмыстарды жасауы әлдеқайда жемісті болады. Ерекше білім беруді қажет ететін балаларды толыққанды тәрбиелеу үшін ата-

аналардан баланың дамуы туралы, дефектінің психикалық функцияларға, әлеуметтік, оқу және басқа да дағдылардың қалыптасуына қалай әсер ететінін, ересектер мен құрдастарымен қарым-қатынас жасауы мен байланысуы жайлы білуін талап етеді. Баланың ата-анасы да ұстаздармен бірге интеграция процесіне қатысып, үнемі кәсіби мамандардан кеңес алып отыруы керек.

Қорытындылай келе, инклюзивті білім беру идеялары сәтті болуы үшін Қазақстан мектептерінде мектеп, мектеп әкімшілігі, мұғалімдер балалармен жұмыс істеуге дайын, ата-аналардың және ерекше білім беруді қажет ететін балалардың көзқарасы оң болуы керек. Тиімді инклюзивті білім беру тек арнайы білімі бар, дайындықтан өткен педагогтердің қатысымен жүзеге асады. Балаларды оқыту, тәрбиелеу және әлеуметтік бейімдеудегі жетістіктерге қол жеткізу мұғалімдер тарапынан қызығушылық пен шынайылыққа байланысты.

Пайдаланылған дереккөздер тізімі:

1. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. –110 с.
2. Лиходедова Л. Н. Теория и практика инклюзивного образования: учебное пособие для группы специальностей «Образование»/ Л.Н. Лиходедова - Костанай: КГПИ, 2017. – 165 с.
3. https://online.zakon.kz/m/document/?doc_id=32290666&pos=0%3B-44%23pos%3D0%3B-44 Электронды ресурс.
4. https://baq.kz/amp/news/othernews/inklyuzivti-bilim-kazakstanda-erekshe-balalar-kalay-bilim-alady_244410/ Электронды ресурс.
5. «Білім беру ұйымдарында инклюзивтік мәдениетті қалыптастыру бойынша әдістемелік ұсынымдар». Әдістемелік ұсынымдар. – Нұр-Сұлтан: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2019. – 320 б.
6. Инклюзивті білім беру үдерісінде қатысушылардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін арттыру бойынша әдістемелік ұсынымдар. Әдістемелік ұсынымдар. – Нұр-Сұлтан: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2019. – 200 б.
7. https://open_school.kz/glavstr/inclusiv_obraz/inclusiv_obraz_135_1.htm Электронды ресурс

УДК 81.26(574)
А 93

ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Научный руководитель: Калиева А. К., к.ф.н, доцент
Студент 3 курса, 6В01701- Иностранный язык: два иностранных языка,
Аубакирова Айнур Айдарқызы
Международный университет Астана,

При изучении второго или третьего иностранного языка существуют определенные трудности, обусловленные воздействием норм родного языка на речь не на родном языке, в той части, где нормы двух языков расходятся [6]. Это явление называется языковой интерференцией. При изучении иностранного языка практически неизбежно приходится переводить с одного языка на другой. Изучающие иностранный язык, как правило, возвращаются к языковой системе родного или уже к владеющему ими иностранному языку, и используют знакомые им концепции или структуры в немецком языке. Это неизбежно приводит к фонетическим, грамматическим, а также к лексическим интерференционным ошибкам.

Проводились обширные исследования в этой области [2,4,5]. По утверждению Р. Эллиса интерференция-это влияние родного языка носителя на усвоение иностранного языка [7].

В.А. Виноградов описывает, что интерференция - это «взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающихся либо при контактах языковых, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного» [5].

Л.И. Баранников рассматривает интерференцию как изменение в структуре или элементах структуры одного языка под влиянием другого [2].

В научной литературе У. Вайнрайх дает определение интерференции как «случай отклонения от норм любого из языков, которые происходят в речи билингвов в результате того, что они знают больше языков, чем один» [4].

Языковая интерференция может затрагивать практически любую сферу языка:

- Фонетика: гласные, согласные;
- Орфография и пунктуация;
- Лексика: ложные друзья;
- Грамматика: род, места глагола, прилагательные и наречие.

ФОНЕТИКА

В немецком языке существует определенное правила чтения, но несмотря на это, изучающие этот язык делают ошибки в произношении.

➤ Согласные

- Букву [z]-[цэт] читают звонко, используя английскую букву [z]-[зэт]. Например: Zahn-[зан], Zirkus-[зиркус];

- Букву [j]-[йот] читают, как английскую букву [j]-[джэй]. Например: Juni-[джуни];

- Букву [v]-[фау] читают звонко, произнося английскую [v]-[ви]. Например: Vater-[ватэр], von-[вон];

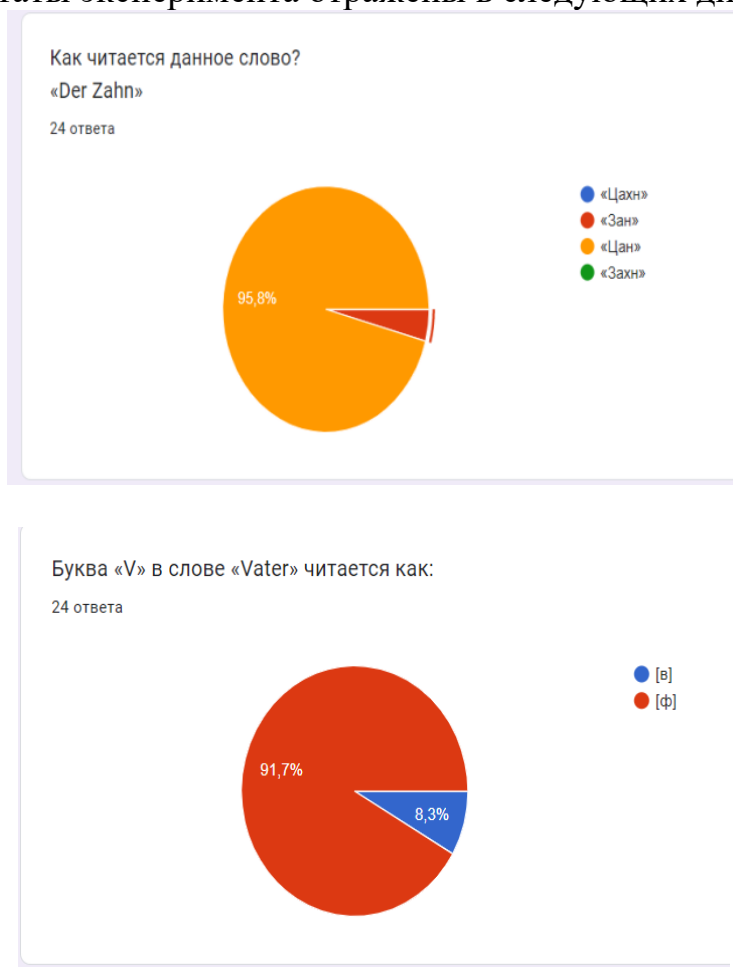
- Произносят твёрдо «ch» в конце слова, однако сочетание эти х согласных после гласных переднего ряда должно быть мягким (ich-Laut). Буквосочетание «ch» после гласных заднего ряда произносится как (ach - Laut). Например: ich-[их].

➤ Гласные

- Редуцируют безударные гласные. Русскоязычные часто в своей речи меняют [o]-[a]. Например, огурец-[агурец.]. Таким образом, это повлияло на изучение немецких слов. Например: Oktober-[Актобэ]. В немецком языке качество гласных сохраняется.

- Игнорируют различие между долгими и краткими гласными, что имеет смысловое значение в немецком языке. Например: Mitte['mitə]-центр, Miete ['mi:tə]-арендная плата.

Результаты эксперимента отражены в следующих диаграммах:



ОРФОГРАФИЯ И ПУНКТУАЦИЯ

Часто носители русского языка дословно переводят фразы на немецкий, что может привести к непониманию у немецкоговорящих. Пример: «Мы с мамой вчера были в кафе» если дословно переводить это предложение, как делают большинство изучающие немецкий, то перевод будет «*Wir waren gestern mit meiner Mutter im Cafe*». Носители русского языка имеют ввиду двух людей (я и мама), однако в мышлении носителей немецкого языка идет ассоциация трех человек (я, мама и кто-то).

то). Следовательно, правильное будет следующее построение данного предложения «*Ich wargestern mit meiner Mutter im Cafe*».

Другой случай интерференции вызван тем фактом, что в русском языке, как и в английском языке существительные пишутся с маленькой буквой. Немецкие существительные пишутся с заглавной буквой. Это может привести к ошибкам. Например: *Ich habe eine kamera*. Правильный вариант: *Ich habe eine Kamera*.

Последним примером интерференционной ошибки с точки зрения пунктуации является использование кавычек, которые в немецком и в русском языке пишутся по-разному. Например: *Meine Großmutter sagt: „Morgen fahren wir in die Berge.“*, *Моя бабушка сказала: «Завтра мы поедem в горы»*. В прямой речи в немецком языке, точка в конце предложения стоит внутри кавычек. Кроме того, можно заметить, что кавычки русской типографики отличаются от немецких.

ЛЕКСИКА

Существуют разные степени сходства между русскими, английскими и немецкими словами, что может мешать, но также и облегчить изучение новых слов.

Ложные друзья

Существует группа слов, которые имеют схожую форму, но имеют другое значение. Это называется «ложные друзья». Большинство носителей русского языка и английского языка допускают ошибки, предполагая, что слова также идентичны по своему значению.

Довольно многочисленные расхождения в грамматическом роде наблюдаются у существительных, заимствованных обоими языками из третьего источника, ср.: *гараж* - *die Garage*, *этаж* - *die Etage* [1, с. 208].

Таблица 1. Слова, похожие по форме, но разные по значению. (русс.).

Немецкие слова	Перевод	Русские слова
der Dom	Собор	Дом
die Krawatte	Галстук	Кровать
die Angel	Удочка	Ангел
das Butterbrot	Хлеб с маслом	Бутерброд
der Krug	Кувшин	Круг
der Tank	цистерна, бак	Танк
das Kotelett	отбивная с косточкой	Котлета

Таблица 2. Слова, похожие по форме, но разные по значению (англ.).

Немецкие слова	Перевод	Английские слова
die Art	сорт, вид	Art - искусство
die Fabrik	Фабрика	Fabric - ткань
Die Rente	Пенсия	Rent - аренда
das Gift	Яд	Gift- подарок
der Brand	Пожар	Brand - брэнд
die Kautiон	Залог	Caution-осторожность

Слова, похожие по форме, значению и произношению

Это небольшая группа слов, которые почти идентичны по форме, значению и произношению. Такой уровень сходства может привести к тому, что носители английского языка на ранней стадии изучения немецкого языка будут использовать даже английскую орфографию.

Таблица 3. Слова, сходные только по форме и значению.

Английские слова	Немецкие слова
Mouse	Maus
Hobby	Hobby
House	Haus

Слова, похожие только по форме и значению

Слова в следующей таблице похожи по форме и значению, но произношение или написание отличаются.

Таблица 4. Слова, сходные только по форме и значению.

Английские слова	Немецкие слова
Bus [бас]	Bus [бус]
Father [фазэр]	Vater [фатэр]
Milk [милк]	Milch [милх]
Book [бук]	Buch [бух]
Name [нэйм]	Name [намэ]
Garden [гардэн]	Garten[гартэн]

ГРАММАТИКА

Род

Немецкие существительные могут быть мужского, женского или среднего рода, как и в русском языке.

В обоих языках категория грамматического рода является классифицирующей, поскольку принадлежность к определенному грамматическому роду является обязательным и константным показателем

существительных. Вследствие этого каждое существительное принадлежит только к одному определенному грамматическому роду [1, с. 206].

Таблица 5. Использование гендера.

Das Wasser ist kalt. Kannst du es aufwärmen?	Вода холодная. Можешь это (оно) подогреть?

Места глагола

Русский и немецкий языки в этом плане отличаются друг от друга. В немецком языке, как известно, за глаголом в личной форме в разных типологических схемах предложений закреплены определенные места. У русского глагола, напротив, нет жесткой закреплённости в определенных позициях в предложении [1, с. 264].

Таблица 6. Постановка глагола (рус.).

Morgen gehen wir ins Museum.	Завтра идём мы в музей. (в русском языке правильнее - <i>Завтра мы идём в музей</i>).

Прилагательные и наречие

В грамматиках русского языка прилагательное определяется преимущественно на семантической основе как грамматический класс, элементы которого называют непроцессуальные свойства только предметов (большой, тяжёлый, красивый и т.д.) [1, с. 250].

В грамматиках немецкого языка адъектив определяется на синтаксико-семантической основе как класс, элементы которого называют свойства не только предметов, но также процессов и других свойств и употребляются поэтому атрибутивно (в традиционно узком смысле), предикативно и адвербиально: *eine gute Arbeit - Diese Arbeit ist gut - Er arbeitet gut* [1, с. 250].

Таблица 8. Использование прилагательных и наречия (рус.).

Sie ist ein guter Fahrer.	Она хороший водитель.
Er tanzt gut.	Он танцует хорошо.

Таблица 9. Использование прилагательных и наречия (англ.).

Wir sind kluge Studenten.	We are smart students.
Er läuft langsam.	He runs slowly.

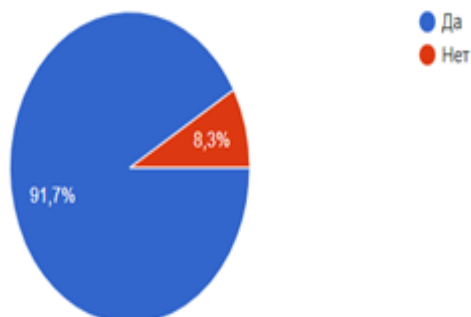
ОБСУЖДЕНИЕ

1. Согласно результатам нашего опроса, на рисунке 1 показано, что в эксперименте участвовали 24 респондента. Участвовали - женщины (83,3%), мужчины (16,7%). Возраст респондентов - от 14 до 19 лет - 16,7%; от 20 до 25 лет - 83,3%. Оказалось, что 91,7% допускали интерференционные ошибки.

Статистика тех, на кого не влиял родной или английский язык при изучении немецкого языка, составила всего 8,3%.

Влиял ли ваш родной язык или английский язык при изучении немецкого языка?

24 ответа



Согласно идее И.А. Бодуэна де Куртене, случаи языковой интерференции у 91,7% людей, могут быть связаны с тем, что в результате взаимного влияния языков друг на друга происходит не только заимствование отдельных языковых единиц, но также и сближение языков в целом [3].

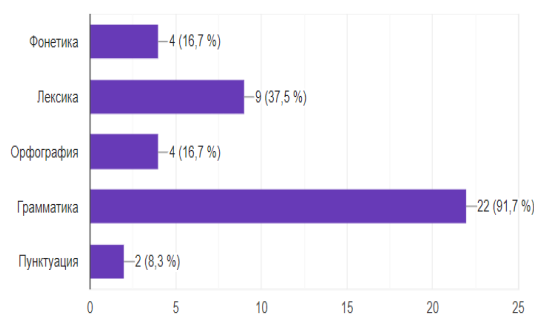
2. На рисунке 2 отражены результаты опроса

«Что из перечисленного дается труднее всего при изучении немецкого языка?». Можно заметить, что большинство респондентов ответили, что труднее всего им дается грамматика немецкого языка. Поскольку грамматическая структура немецкого языка имеет свой ряд особенностей. По утверждению Н.Д. Гальскова и Н.И.Гез, межъязыковая интерференция заменяет системы грамматических признаков изучаемого языка другой, построенной под влиянием системы грамматических признаков родного языка» [8].

Что из перечисленного даётся вам труднее всего?

24 ответа

Копиров



ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, ошибки интерференции уменьшаются по мере углубленного изучения языка и повышения уровня владения языком. Изучающие немецкий язык будут совершать ошибки, если количество часов для изучения второго языка будет недостаточным.

Список использованных источников:

1. Абрамов, Б.А. Теоретическая грамматика немецкого языка. Сопоставительная типология немецкого и русского языков. / Б.А. Абрамов— М., 2004.
2. Баранникова, Л.И. Сущность интерференции и специфика ее проявления. Проблема двуязычия и многоязычия / Л.И. Баранникова. — М., 1972. - 5 с.
3. Бодуэн де Куртенэ, И.А. Фонология / И.А. Бодуэн де Куртенэ // Избранные труды по общему языкознанию. — М.: Изд-во АН СССР, 1963.- 317с.

4. Вайнрайх, У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования / У. Вайнрайх; пер. с англ. и коммент. Ю.А. Жлуктенко. – К., 1979. – 44 с.
5. Виноградов, В.А. Интерференция / В.А. Виноградов // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М., 1990. – 97с.
6. Языковые контакты: краткий словарь.– М.: Наука. В.М. Панькин, А.В. Филиппов. 2011.
7. Ellis, Rod. Second Language Acquisition. Oxford University Press, 1997.p. 51.
8. Galskova, N.D., Gez, N.I. The Theory of Foreign Languages Teaching: Linguadidactics and Methodology [Text] / N.D. Galskova, N.I. Gez.– М. Publishing Centre “Academy”, 2005.p. 309.

УДК 811.512.122

РОЛЬ КАЗАХСКОГО ЯЗЫКА И КАЗАХСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ НОВОГО КАЗАХСТАНА

Научный руководитель: Кожагулова Г.К., к.ф.н., профессор

Студент 1 курса, ОП 6В01701 Иностранный язык: два

иностранных языка,

Ахмет А.Е.

Международный Университет Астана

Астана, Казахстан

Ainamkoz160105@gmail.com

Еще в XVIII веке немецкий философ Иоганн Гитфрид Гердер сказал: «Язык-необходимое условие существования нации». Этой мысли придерживаются большинство современников, осознающих, что язык – неотъемлемая часть государственного развития. Казахский язык носит статус государственного с 1989 года. С 1995 года статус был прописан в Конституции и носит законный, конституционный характер.

Казахский язык во многом является уникальным. Так, например, как и тюрки, казахи издревле пользовались рунической письменностью. Далее, под арабско-мусульманским влиянием, казахский язык перешел на арабскую графику, а с 1929 года был произведен переход на латиницу с последующим переходом в 1940 году на кириллицу.

На сегодня казахский алфавит в нашей стране состоит из 42 букв на основе кириллицы с добавлением дополнительных букв. А с 2009 года началась подготовка к переводу государственного языка на латиницу. Многие литературоведы приходят к единому мнению, что литературный казахский язык начал формироваться с XIX века благодаря выдающимся казахским просветителям Абаю Кунанбаеву, Ибраю Алтынсарину.

Несмотря на все потрясения, которые пришлось на его долю, языку удалось выжить. А с обретением Независимости мы могли воочию наблюдать успешную языковую политику государства. К счастью, с обретением независимости, Казахстан начал возвращаться к национальным истокам. Казахский язык начал свое постепенное возрождение. Как отметил в одном из своих выступлений глава государства, казахский язык-доказательство существования нации.

Казахский язык должен быть неотъемлемой частью нашей жизни с раннего детства. С детского сада...

Важно донести до общества, что знание казахского языка ни в коем случае не ущемляет их этнические права. Доверительные отношения являются главным условием взаимодействия с населением. В Казахстане проживает более 130 этносов. У каждого этноса есть свои культурные особенности, и каждый заинтересован в их сохранении. У нас многонациональная страна. В стране каждый гражданин имеет право говорить на своем языке, свободно выбирать язык обучения. В республике действуют национальные школы, с английским, русским, немецким, уйгурским, узбекским, таджикским уклонами.

Казахский народ имеет многовековую историю, является обладателем культурных ценностей, вошедших в сокровищницу мировой цивилизации.

Каждый язык проявляется в виде конкретного национального языка, в котором выражается национальный дух, национальная культура народа. И как национальный язык, он напрямую связан с национальным сознанием, с языковой ментальностью, а также является средством отражения особенностей мировидения, национально-ориентированных ценностей, специфики образа жизни, национальных традиций и обычаев, стереотипа поведения. Иными словами, язык того или иного народа,- это тот феномен, который содержит в себе национальную, самобытную систему, с помощью него определяется мировоззрение носителя языка как языковой личности, как представителя этноса и, соответственно, создается национальная языковая картина мира. Исследования национальной языковой картины мира помогают понять различия и сходства национальных культур, их взаимодополнения на уровне мировой культуры. Относительно характеристики языковой картины мира с позиций национального языка наиболее очным, на наш взгляд, является определение В. А. Масловой. В частности, она утверждает, что термин «языковая картина мира» - это не более чем метафора, ибо в реальности специфические особенности национального языка, в которых зафиксирован уникальный общественно-исторический опыт определенной национальной общности людей, которое порождается спецификой деятельности, образа жизни и национальной культуры данного народа.

Для казахов күй-большечем произведение, это звучащая страница истории своего народа, его обычаев и культуры. Поэтому казахи так высоко ценили исполнителей кюев-күйши, среди которых домбристы составляли подавляющее большинство (күйи исполняются не только на домбре). В казахском народе говорят: «Нағызқазақ -қазақемес, нағызқазақ -домбыра!»,

что означает «настоящий казах это не сам казах, настоящий казах - домбра!». Тем самым подчеркивается важность умения играть на домбре для каждого казаха, что подчеркивает особую любовь казахов к этому инструменту.

Национальный язык - форма, которая сохраняет и передает из поколения в поколение духовные ценности, накопленные народом за многие века. Нет будущего у народа, который не чтит родной язык, ведь это непоколебимая единица, без которой ни в науке, ни в знании успеха не достигнуть.

Современное литературное творчество Общие тенденции развития казахской литературы в последние десятилетия связывают со стремлением авторов осмыслить западный постмодернизм и использовать полученные тезисы в собственном творчестве. По-новому оцениваются известные произведения казахских авторов. Усилился интерес к наследию репрессированных писателей. Примечательно, что в Казахстане сейчас развивается целый ряд литературных пластов. Например, есть произведения русскоязычных писателей разных национальностей (казахи, корейцы, немцы), а также русская литература Казахстана. Творчество русскоязычных авторов –

это оригинальное литературное течение, возникшее при слиянии нескольких культур. Здесь можно назвать имена Роллана Сейсенбаева, БахытжанаКанаянова, Александра Кана, СатимжанаСанбаева.

От теории к практике

Президент Касым-Жомарт Токаев в интервью телеканалу Qazaqstan, отвечая на вопрос о казахском языке, сказал: «Наш язык нужен прежде всего нам самим. Поэтому мы сами должны проявлять к нему уважение».

Глава государства отметил, что в стране созданы все условия для развития государственного языка: увеличилось в разы количество школ, детских садов и учебных заведений с казахским языком обучения. Как итог, к этому часу значительно увеличилась доля людей, владеющих государственным языком. «Большую роль для изучения языка играет детская литература. Поэтому, наряду с изданием лучших произведений казахских писателей, следует начать перевод, издание и распространение лучших произведений зарубежных писателей для детей. Спрос на них высок», - сказал президент. Знание государственного языка, по его оценке, это долг каждого гражданина Казахстана. В этой связи он обратился ко всем казахстанцам, в том числе к соотечественникам, которые еще не владеют казахским языком, с призывом изучать государственный язык. В целях адаптации казахского языка к такому информационному пространству создаются и внедряются сайты, мобильные приложения.

Воспринятая языком мысль становится для нашей души объектом и поэтому производит на нее воздействие уже извне. Мысль, став словом, соприкасается с внешним миром. Таким образом, язык соединяет внешний мир человека с внутренним в обоих направлениях.

Мышление человека (и отдельной личности, и всего человеческого рода) находится в постоянном развитии, открывает все новые стороны окружающего мира. Усложнение знаний о мире требует от языка все

большей гибкости в обозначении новых понятий о предметах, свойствах предметов, явлениях и отношениях.

Успех речевого мышления личности зависит от того, насколько эта личность владеет родным языком, насколько хорошо осознает значение слов и грамматических конструкций. У личности всегда есть хорошая возможность развивать свою языковую способность, обратившись к коллективному опыту нации через проникновение в глубину значений слов, в богатства родного языка. Успех речевого мышления нации зависит от уровня культуры в данном обществе, от степени обработанности литературного языка и степени распространенности литературного языка в речи отдельных членов языкового коллектива, от уровня взаимопонимания интеллигенции и других общественных групп.

Список использованных источников:

1. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию, 1984.
2. Послание Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана. «Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее» 2014.
3. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие. - 2001.
4. Ахутина Т. В. Вступительная статья // Томаселло, Майкл. Истоки человеческого общения / Пер. с англ. М. В. Фаликман, Е. В. Печенковой, М. В. Синицыной, Анны А. Кибрик, А. И. Карпухиной. - Языки славянских культур, 2011.

ӘОЖ 001.4

ШЕТ ТІЛІН ОҚЫТУДА АҚПАРАТТЫҚ- КОММУНИКАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ПАЙДАЛАНУ

Әлішер Жайсаң оқытушы, ф.ғ. магистрі
М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті,
Тараз, Қазақстан.
adiletjaysana@gmail.com

Адамзат өмірінің барлық аспектілерінде ғылым, ақпарат, технология маңызды рөл атқарады. Тіпті білім беру саласында жаңа технологиялар жаңа сипатқа ие болды. Тіл үйрену мақсатында технологияның атқарар рөлі айтарлықтай зор. Қазіргі таңда шет тілін оқытуда ақпараттық-коммуникациялық технологияларды пайдалану кеңінен қолданылуда. Бұл технология ақпарат алмасу мен беру ғана емес, білім алушылардың коммуникативтік құзыреттіліктерін дамыту болып табылады. Шет тілін жеткілікті деңгейде меңгеру үшін жоғары оқу орындарында оқыту сапасына қойылатын талаптарды арттыру қажет.

Шет тілін үйрену ауызша қарым-қатынастан бастап, ақпарат алу үшін мәтінмен жұмыс жасау қабілеттерін дамыту маңызды. Тілді үйрену кезінде оның ерекшеліктерін ескеру қажет, психологиялық фактор мен

лингвистикалық құрылымдарды да ескере отырып, оқытудың тиімді әдістерін қолдану қажет[1].

Тіл- қарым-қатынас құралы, сөйлеу- қарым-қатынас тәсілі сондықтан бұл коммуникативтік құралдарды меңгеру коммуникативті проблемалық оқу жағдайларын жасау кезінде ғана мүмкін болады[2].

Шет тілін оқытуда алуан түрлі ақпараттық технологияны қолдану студенттердің тілді үйренуге деген қызығушылығын арттырады. Бұл жаңа технологиялар оқыту үрдісінде жаңа формалар мен оқытудың жаңа интерактивті әдістерін қолдану деген сөз. Қазіргі жаһандану заманында Интернет жүйесінің пайда болуымен қатар оқытудың түрлі әдістері де қолданыла бастады.

Жаңа компьютерлік технологиялардың дидактикалық мүмкіндіктері зор. Компьютерлік өнімдер нарығында жылдан жылға оқыту бағдарламалары, электронды оқулықтар саны өсуде. Шет тілі сабағында компьютерлік оқыту программаларын қолданып жұмыс жасау формаларына мыналар жатады: лексиканы оқыту; сөздердің айтылуын өңдеу; диалогтық және монологтық сөйлеуді үйрету, жазуды оқыту; грамматикалық құбылыстарды оқыту.

Шет тілін оқытудың мақсаты — бұл тіл үйренушінің коммуникативті әрекетін жүзеге асыру, яғни шет тілін практикалық тұрғыда игеру. Оқытушының міндеті — оқыту процесінде әр білім алушының белсенділігін арттыру, олардың шығармашылық жұмыс жасауы үшін жағдай туғызу. Оқытудың компьютерлік бағдарламалары, Интернет-технологиялар, бейне-аудиоматериалдары сияқты заманға сай құралдарды қолдану мұндай міндеттерді шешуге мүмкіндік береді.

Шет тілі пәнінің ерекшелігі оны оқытудың мақсаты тек ғана пән туралы білім беру яғни тілдік компетенция емес, тілдік сөйлеу әрекетінің төрт дағдыны (оқу, жазу, тыңдап түсіну және сөйлеу) қалыптастыру.

Осыдан түйетініміз, шет тілін оқыту кезінде студенттердің өзіндік іс-әрекетін оны оқытып жатқан тілдік әрекет түрінде ғана ұйымдастыруға болады. Мысалы: тыңдап түсіну дағдысына үйрету кезінде әрбір студент шет тілде жазылған, сол елдің адамдарының сөйлегенін естуге мүмкіндік алуы тиіс. Бұл жерде үлкен мүмкіндіктерді Интернет желісі ұсына алады [3].

Интернет және әртүрлі компьютерлік қосымшаларды пайдаланып тілдерді үйренуге арналған бағдарламалық жасақтамаларды қолдану кеңінен таралған, сонымен қатар интернет қолданушылары веб-сайттарды да тіл үйрену мақсатында жиі қолданады. Интернет біздің уақытымыз бен күшімізді үнемдейді. Интернеттің көмегімен студенттер ағылшын тілін кез келген жерде, кез келген уақытта үйрене алады.

Электрондық кітап-бұл жеке кітаптың көмегімен оқуға болатын дәстүрлі баспа кітабының электронды нұсқасы. Компьютер немесе iPod сияқты электрондықұрылғыларды пайдаланады.

Аудиокітаптар тіл үйренушілер үшін өте қолайлы. Аудиокітаптар төрт тілдік жүйені дамытады: фонологиялық, семантикалық, синтаксистік және прагматикалық. Аудиокітаптар-бұл сандық файлдағы кітаптың дауыстап оқылатын жазбалары.

Вебинар-онлайн оқытудың ең жақсы үлгісі. Вебинар - интерактивті семинар, бүкіләлемдік желі арқылы жүзеге асырылады. Әдетте бұл тірі презентация, дәріс немесе семинар қатысушылары чатқа, бейне чатқа, файлдарды бөлісуге немесе сұрақтар қоюға қатысқан кезде нақты уақыт режимінде орын алады. Вебинарлар грамматиканы үйренуде пайдалы.

Интерактивті тақта оқытушыларға бейнеклиптер, сұхбат фильмдерін жасауды ұсынады, электронды микроскоптар, әртүрлі веб-сайттар және т. б. бұл студенттердің әлеуметтік дағдыларын жақсартады. Мұнда сабақтарды кейінірек пайдалану үшін жазуға және сақтауға болады. Бұл құрылғы жаңа лексиканы, сөзжасам мен дыбыстарды оңай орындайды.

Ноутбуктер, iPad, планшеттер, смартфондар сияқты мобильді сандық құрылғылар көмегімен шет тілін оқу оңайырақ болады. Қазіргі уақытта App Store және Play нарықтарында Дүкен (Android) көптеген қосымшалар бар. Бұл қосымшалар студенттерге викториналар, ойындар, сөздіктер, подкасттар, тесттер ұсынады. Мобильді қосымшалар әртүрлі функцияларды орындай алады.

Шет тілін меңгеру барысында АКТ қолдану оқыту процесіне оң әсер етеді.

1. Біз қажетті ақпаратты жылдам ала аламыз.
2. Студенттер электронды оқыту арқылы жаңашыл болады.
3. АКТ студенттерге бәсекеге түсу үшін пайдалы ақпарат береді.
4. Мультимедиялық қосымшаларды қамтитын ағылшын тілі сабақтары күшті мотивация бола алады және әлсіз студенттерге оқудың қызықты жаңа тәсілдерін ұсыну.

5. Студенттер мен оқытушыларды өзекті және шынайы көздермен жұмыс істеуге мәжбүр етуі мүмкін.

6. Студенттердің өзара әрекеттесуін жақсартады, оларды топтық бірлесіп вербализацияға тартады.

7. Студенттер өздігінен оқи алады.

8. АКТ көмегімен графикалық сипаттама қол жетімді.

Тілді меңгеру барысында АКТ қолданудың артықшылықтары мен кем тұстары да бар:

1. Студенттер тілді үйрену кезінде АКТ қолдану арқылы қысқа назар аударады.
2. Онлайн оқыту адамның өзара әрекеттесуін қамтамасыз ете алмайды.
3. Студенттер қажет емес веб-сайттарды аша алады немесе ойын ойнауға, фильмдер көруге кіре алады және т. б.
4. Өзін-өзі тәрбиелеу мен өзін-өзі басқарудың күшті қажеттілігі әлсіз.
5. Оқыту мен өзін-өзі тәрбиелеуде АКТ құралдарын пайдалану үшін жақсы инфрақұрылым мен дайындалған жұмыс күші қажет.
7. Оқытушы тек іс-әрекеті аз.

Қорыта келгенде, шет тілін үйрену мақсатында ақпараттық-коммуникациялық технологияны қолдану көптеген білім беру мекемелерінде ажырамас құрал болып табылады және бұл дұрыс. Технологияның дамыған кезеңінде жаңашыл, креативті болу маңызды. Студенттер өздерінің өркендеуі үшін ағылшын тілінде коммуникативті

дағдыларға ие болуы керек. Оқу бағдарламасы техникалық құралдарды қосу арқылы жеңілдетілуі керек.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Данкин А.А. Проектирование информационной инфраструктуры вуза // Педагогическая информатика. — 2001. — №2. — С. 35–40.
2. Лекерова Г., Маджуга А. Инновационные педагогические технологии в образовательном процессе // Высшая школа Казахстана. — 2001. — № 6. — С. 29–32.
3. Скибицкий Э.Г., Егоров В.В. Дистанционное обучение: теория, практика и перспективы развития. Монография. — Алматы, 2004.

ӘОЖ 378.1.

БІРІНШІ КУРС СТУДЕНТТЕРІНІҢ ОҚУ МОТИВАЦИЯСЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Әмірова Бибісара Әубәкірқызы
Психология ғылымының докторы, профессор
Карипжанова Шырын Сәулебековна
Әлеуметтік ғылымдар магистрі,
Жеңіс Әсемгүл Қанатқызы
Әлеуметтік ғылымдар магистрі,
Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті,
Қарағанды, Қазақстан
Zhenis97@list.ru

Заманауи оқу-тәрбие үрдісін ұйымдастыруда студенттерді ынталандыру маңызды рөл атқарады. Студенттердің мотивациясы қазіргі кездегі ең күрделі педагогикалық мәселелердің бірі болып табылады. Студенттердің оқуындағы мотивациялық процестерді басқаруға болады және басқару керек: ішкі мотивтерді дамытуға жағдай жасау, студенттерді ынталандыру.

Бұқаралық ақпарат құралдары, интернет, әлеуметтік желілер сияқты ақпарат көздері арқылы берілетін орасан зор ақпараттар кезінде студенттерді оқуға, жүйелі жұмыс істеуге ынталандыру, жаңа ақпарат іздеуге ынтасын арттыру және оларды оқу үрдісінде және өмірінде тиімді пайдалану өте қиынға соғады. Оқыту тек өзіне ғана емес, қоғамға да қажетті нәтижелер мен пайда әкелу үшін студентті қалай ынталандыру керек? Бұл психологтар, педагогтар және қоғам үшін сұрақ.

Көптеген психологтар, мысалы, А.А. Вербицкий, А.А. Реан, М.В. Делеу мотивация табысты оқудың жетекші факторы екенін дәлелдеді. Студенттердің оқу мотивациясы мектеп оқушыларының мотивациясынан айтарлықтай ерекшеленеді, сонымен қатар ол университеттегі бүкіл білім беру барысында өзгеру тенденциясына ие. Дамудың өтпелі, дағдарысты кезеңдерінде жаңа мотивтер, жаңа құндылық бағдарлар, жаңа қажеттіліктер

мен қызығушылықтар туындап, олардың негізінде өткен кезеңге тән тұлғалық қасиеттер қайта құрылады. Осылайша, осы жасқа тән мотивтер қалыптастырушы жүйе ретінде әрекет етеді және өзіндік сананың дамуымен, қоғамдық қатынастар жүйесіндегі өзіндік «Мен» орнын сезінумен байланысты. Құндылық бағдарлары да, мотивтері де тұлға құрылымының маңызды құрамдастарының бірі болып табылады, оның қалыптасу дәрежесіне қарай тұлғаның қалыптасу деңгейін бағалауға болады [1].

Оқу мотивтерін қалыптастыру – оқу мотивтерінің, яғни мотивтердің, мақсаттардың пайда болуына университетте жағдай жасаумен байланысты. Өздеріңіз білетіндей, студенттер оқуға бір мотив арқылы емес, бүкіл кешені арқылы ынталандырылады. Алайда, ЖОО оқытушылары жеке мотивтерді қалыптастыру бойынша пәнге қызығушылық, оқу мотиві ретіндегі парыз т.б ұсыныстары бар басқа мотивтерге мән бермейді.

Студенттік жас өсу процесінің аяқталуымен сипатталады, ол сайып келгенде жас адамның оқудағы ерекше позициясына ғана емес, сонымен қатар басқа мүмкіндіктерді, рөлдерді және талаптарды игеруге негіз жасайды. Даму психологиясы тұрғысынан студенттік жаста адамның ішкі дүниесі мен өзіндік сана-сезімінің ерекшеліктері өзгереді, психикалық процестер мен тұлғаның қасиеттері дамып, қайта құрылады, өмірдің эмоционалды-еріктік құрылымы өзгереді [2].

Студенттік жас жекелену кезеңін ашады және жастық дағдарыс кезеңіне (17-21 жас) сәйкес келеді. Даралау кезеңі адамның өзіндік дүниетанымының дамуымен, өзіндік ерекшелігі мен бірегейлігін анықтаумен байланысты адамның рухани өміріндегі кезеңді білдіреді. Жас адамның басты мәселесі – жеке тұлғаны, әлеуметтік шындыққа, өз мәдениетіне және өз заманына деген шынайы көзқарасын табу. Даралау кезеңінің басталуымен адамның өз қабілеттерін шын қабілет ретінде көрсетуі байланысты. Жас жігіт өз қабілетінің иесі болып қана қоймай, оны іске асырып қана қоймай, оның субъектісіне айналуы керек. Дараландыру сатысында, алғаш рет адамның қабілетін дамытудан, өзін-өзі саналы және мақсатты түрде дамытудан басталады [3].

Университетте оқу барысында еңбек және кәсіби қызмет үшін берік негіз қалыптасады. Мамандықты меңгеру – ішкі заңдылықтары мен сапалық ерекше кезеңдері бар ұзақ процесс. Мамандықты игерудің әрбір кезеңі маңызды және нақты. Бірақ кәсіби маманның дамуында білім беру және кәсіптік қызметке бастапқы кірісу кезеңі ерекше маңызға ие. Жас адам ересек адамның әртүрлі рөлдерін сынап көруі, мамандықты дұрыс таңдауын растауы, жаңа өмір салтына бейімделуі, басқалармен жаңа байланыстар мен қарым-қатынастар орнатуы керек. Кіші курс студенттері үшін болашақ мамандығына деген көзқарас әлі қалыптастырылмаған. Тек бірте-бірте, кәсіптік білімді меңгере отырып, студенттер болашақ мамандығының қыр-сырын тереңірек түсінеді және мамандықтағы өзінің «Мені» қалыптасады [4].

Оқу іс-әрекеті, ең алдымен, танымдық қажеттілік іс-әрекет субъектісімен – жалпылама әрекет тәсілінің дамуымен «кездескенде» және ондағы «объективті» болғанда, ең алдымен ішкі мотивпен ынталандырылады және

сонымен бірге әртүрлі сыртқы мотивтер – өзін-өзі растау, бедел, парыз, қажеттілік, жетістіктер және т.б. Студенттердің оқу іс-әрекетін зерделеу негізінде социогендік қажеттіліктердің ішінде, оның тиімділігіне ең көп әсер ететін жетістікке деген қажеттілік екені көрсетілді [5]. Бұл «адамның өз қызметінің нәтижелерін жақсартуға ұмтылысы» деп түсіндіріледі. Оқуға қанағаттану осы қажеттілікті қанағаттандыру дәрежесіне байланысты. Бұл қажеттілік студенттерді оқуға көбірек шоғырландырады және сонымен бірге олардың әлеуметтік белсенділігін арттырады.

Эксперименттік зерттеу бірінші курс студенттерімен жеке түрде жүргізілді. Жалпы алғанда, тестілеуге деген көзқарас бейтарап немесе мүдделі болды, жұмысқа қатысудан бас тарту орын алған жоқ. Сауалнама нәтижелерін талдай келе, студенттер көбірек күш-жігерін білімді меңгеруге, одан кейін білім алуға жұмсайды және соңғы орында диплом алуға болады деген қорытындыға келуге болады.

Т.И. Ильиннің әдісі бойынша сауалнама нәтижесінде келесі мәліметтер алынды: «Білімді меңгеру» шкаласы «Мен болашақ мамандығыма қажетті бірқатар пәндерді өз бетімен оқимын» деген сұраққа - студенттердің 40%-ы оң жауап берді, бұл студенттердің едәуір бөлігінің терең білім алуға бейімделмегенін, берілген білімнен асып түсуге ұмтылмайтынын, шектеулі екенін болжауға болады.

Бұл, мүмкін, студенттердің танымдық белсенділігінің төмендігін көрсетеді немесе бұл прагматизмнің көрінісі болуы мүмкін, өйткені көптеген студенттер қазір оқуды еңбекпен біріктіреді, сондықтан олар өздерінің күш-қуатын босқа жұмсамауға тырысады, ал көпшілігі студенттер спортпен айналысады және көптеген пәндерді оқуға уақыт пен күш жетпейді. «Мамандықты толық меңгеру үшін барлық оқу пәндерін бірдей терең меңгеру керек деп есептеймін» деген келесі сұраққа 60% оң жауап берген жауаптар туралы да осыны айтуға болады.

«Әкімшіліктің ескертуінсіз оқуға менің ерік-жігерім жетеді» деген сұраққа 90% «+» қойған, осыдан студенттің дербестікке дағдыланғаны, оның ерік-жігері дамыған және өз бетімен оқитыны туралы қорытынды жасауға болады (қызығушылықпен ерік бостандығы). «Емтихандарға ең аз күш жұмсау керек» деген сұраққа 80% теріс жауап берді - бұл студент семестрде оқуға күш салғысы келмейтінін, бірақ сессияға дейін бәрін үйрене аламын деп ойлайтынын көрсетуі мүмкін (емтихан).

Бірінші курс студенттерінің жартысы «Мен уақытылы ынталанып, жігерленгенде жақсы оқимын» деген тұжырыммен келіспейді, бұл студенттің өз бетімен оқуға жеткілікті жаста және тәуелсіз екенін және бәрін істемейтінін көрсетуі мүмкін (қысым астында).

«Мамандықты меңгеру» шкаласы студенттердің жартысы «Өзімнің болашақ мамандығым туралы достарыма айту маған үлкен қанағат сезімін сыйлайды» деген пікірге келісті. Бұл студенттің мамандық таңдауына қанағаттанғанын және осы мамандықта білім алып жатқанын мақтан ететінін көрсетсе керек. «Мен өте тәуелді адаммын, бірақ менің барлық хоббиім болашақ мамандығымен байланысты» деген көзқарастың астына бірінші курс студенттерінің барлығы «+» белгісін қояды. Мұнда болашақ мамандық бір

уақытта хобби болуы мүмкін деген қорытынды жасауға болады, бұл, әрине, өте жақсы.

«Оқуды бітіргеннен кейін жоғары жалақы мен үшін ең бастысы емес» деген сұраққа 80% оң жауап берді, бұл студенттің пайда мен пайда табудың пайдакүнемдік мақсаттарының жоқтығын, көңіл көтеруге дайын екендігін көрсетеді. 1 курс студенттерінің 70%-ы «Менің бұл университетті таңдауым түпкілікті» деген пікірмен келісті, бұл бірінші курс студентінің бұл университетке әдейі түскенін, мүмкін оның достарынан университеттер туралы біліп, дұрысын таңдап, түпкілікті таңдау жасағанын көрсетуі мүмкін. Тағы 70% «+» белгісін «Университетке түсер алдында мен бұл мамандыққа көптен бері қызыққанмын, ол туралы көп оқыдым» деген сұраққа жауап берді.

Бұл жерде студент жай ғана бағамен тапсырған жерде оқымайды, әдейі мамандық таңдап алды, мүмкін ол университет өткізетін кез келген қосымша емтихандарға өздігінен түсуге және тапсыруға дайындалып жатқанын айта аламыз. «Мен алатын мамандық ең маңызды және келешегі зор» деген сұраққа дәл осыншама студент жауап берді – бұл мамандықтың әдейі, өз еркімен таңдалғанын тағы да көрсетеді.

«Дипломды алу шкаласы». Студенттердің 90%-ы «Қазіргі заманда жоғары білім алудың қажеті жоқ деп есептеймін» деген сұрақпен келіспеді, өйткені қазіргі қоғамда жоғары білімді адамдар бағаланады. Бірінші курс студенттерінің 70 пайызы «Мен үшін жоғары білім туралы дипломның болуы өте маңызды» деген пікірмен келіскен. Бұл студенттің өз ортасының алдында жоғары болып көрінгісі келетінін немесе өзінен гөрі көбірек білім алғысы келетінін көрсетуі мүмкін. 10% «қоғамда қалаған позицияны иелену, әскери қызметтен жалтару үшін жоғары оқу орнына түсуге тура келді» деген пікірмен келіскен. Бұл жерде студенттің өз еркімен кірмегенін, мүмкін ата-анасы немесе достары қалаған болуы мүмкін немесе студент өз ортасынан ешкімнен артық болғысы келетінін, қоғамда жоғары мәртебеге ие болғысы келетінін айта аламыз. оқуға деген ерекше ынтасы байқалмауы мүмкін. Біздің елімізде көптеген жастар әскери борышын өтеу үшін ғана жоғары оқу орындарына барады, сондықтан олар да өз қалауынсыз оқиды. Барлық бірінші курс студенттері «Жоғарылау үшін маған ЖОО дипломы керек» деген пікірмен келісті. Қазіргі қоғамда жоғары білімсіз алысқа баруға болмайды, сондықтан студенттер осыны түсініп оқуға кетеді.

«Достарымның жоғары білімі бар, мен де қалғым келмейді» деген сауалға 30% оң жауап берді. Бұл жерде оқушы достарының көзіне күлкілі болып көрінгісі келмейді, олардан ешнәрседе қалысқысы келмейді деп болжауға болады. Бұл құбылыс адамның өзін-өзі бағалауының төмендігін, достарының арасында сыйламаушылықты көрсетуі мүмкін. Мотивтерді талдай келе, алғашқы екі шкала бойынша «білімді меңгеру» және «мамандықты меңгеру» мотивтері басым болады деген қорытындыға келуге болады, сондықтан студенттердің мамандық таңдауы және оған қанағаттануы адекватты деп айтуға болады.

Оқу-тәрбие процесінде мотивацияның рөлін арттыру қажет, атап айтқанда, ол таңдалған әрекетті жүзеге асырудағы қарқындылықты, әрекеттің

нәтижесі мен мақсатына жетудегі белсенділікті түсіндіреді. Бірінші курс студенттерінің оқу мотивациясын эксперименттік зерттеуде тәрбиелік мотивтердің келесі құрылымы анықталды: бірінші орында мамандықты меңгеру, одан кейін білімді меңгеру, соңғысы – диплом алу. Бұл мамандықтың адекватты таңдауын көрсетеді, сонымен қатар студент үшін оқудағы ең маңыздысы мамандықты меңгеру екенін көрсетеді.

Зерттеу нәтижелері бойынша бірінші курс студенттерінің оқу ынтасын арттыру бойынша ұсыныстар әзірленді.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1.Жақыпов С.М. Оқыту процесіндегі танымдық ісәрекет психологиясы. А. 2008.-175 б.

2.Бугрименко, А.Г. Внутренняя и внешняя мотивация у студентов педагогического вуза / А.Г. Бугрименко // Психология в вузе. — 2006. — №3. - б. 15-28. Источник: <https://forpsy.ru/works/uchebnoe/motivyi-ucheniya-studentov-pervokursnikov/>

3.Киселева, Е.П. Направленность учебной мотивации студентов [Текст]: учебное пособие / Е.П. Киселева. -Киров: Изд-во ВятГГУ, 2011. - 130 б. (8,2 п. л.).

4.Е Пифанова, С. Формирование учебной мотивации / С. Епифанова // Высшее образование в России. -2000. - №3. — б. 106-107. 11.

5.Рахматуллина, Ф.М. Мотивационная основа учебной деятельности и познавательной активности: Психологическая служба в вузе Текст. / Ф.М. Рахматуллина. Казань, 1981. - 342 б.

УДК 372.881.1

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ С ПРИМЕНЕНИЕМ КОМПОНЕНТОВ ОНЛАЙН - И ОФФЛАЙН- ОБУЧЕНИЯ

Научный руководитель: Оспанова Ж.Т., PhD
Магистрант 2 курса, ОП7М01731- Иностранный язык: два
иностранных языка
Балымова Л.С.
Баишев университет
Актобе, Казахстан
zhanna19@list.ru

В современной системе общего среднего образования обучению иностранным языкам отводится особенная роль в виду того, что в процессе изучения любого языка начинается формирование базовых знаний, речевых умений и навыков, которые служат фундаментом для дальнейшего формирования иноязычной речи и языковой компетенции.

В период коронавирусной пандемии традиционные занятия сменились онлайн-форматом, когда учебный процесс и взаимодействие учителя с учащимися происходил удаленно. Несмотря на расстояние обучение в онлайн-режиме проходило не менее увлекательно и даже превзошло все ожидания. Появились инновационные решения – различные онлайн-ресурсы, которые стали использоваться на онлайн-занятиях, что, несомненно, придавало уроку привлекательность и мотивировало учащихся своими интерактивными заданиями и интересными видеоматериалами. Помимо онлайн-занятий появились асинхронные занятия, когда учащиеся выполняли самостоятельно задания и высылали учителю на проверку, т.е. происходила работа в оффлайн-режиме, когда оба участника образовательного процесса взаимодействовали не одновременно в сети Интернета, а в удобное для каждого из них время.

В результате такого опыта смешанный формат обучения стал практиковаться при отмене очных занятий из-за погодных условий, т.е. по сути занятия переводились на онлайн-режим, чтобы учебный процесс не прерывался. В таком случае учитель может проводить онлайн-занятия через платформы Zoom, Teams, либо давать задания в асинхронном формате. Благодаря современным информационно-коммуникационным технологиям стало возможным комбинировать традиционные занятия с онлайн- и оффлайн-занятиями.

При обучении иностранным языкам следует исходить из дидактических принципов, лежащих в основе иноязычного образования. Вслед за отечественными учеными А.Е.Бижкеновой, К.Н.Булатбаевой и Л.С.Сабитовой, считаем, что нужно следовать следующим лингводидактическим принципам:

1) непосредственное использование материалы по степени сложности (от простого к сложному) с целью формирования умений и навыков чтения;

2) совершенствование навыков аудирования по реальным интернет-аудио ресурсам;

3) улучшение навыков монологической и диалогической речи, опираясь на обсуждения материалов из сети Интернет (по рекомендации и отобранным учителем источников);

4) совершенствование личных навыков письма или подготовка письменных ответов, участие в подготовке письменных работ (рефераты, доклады и др.);

5) пополнение своего словарного запаса с опорой на активную и пассивную лексику изучаемых языков, которые отражают этапы культурного развития этноса и социально-политическую структуру лингвокультурного сообщества [1, с.48].

Следует отметить, что трудности с лексико-грамматическим построением речи в адекватной форме на изучаемом языке остаются и их необходимо решать. Грамотное построение речи является основой иноязычного общения, при этом большое влияние оказывает и интерференция родного языка, проявляющаяся во многих аспектах: порядок

слов, употребление времен, использование вспомогательных и модальных глаголов [2, с. 23].

Имея необходимые инструменты, учитель может помочь учащимся выстраивать иноязычную речь и совершенствовать ее до высокого уровня. С применением мультимедийных онлайн-ресурсов это становится вполне возможным.

В настоящее время все чаще речь идет о так называемом SmartEducation, SmartLearning [3].

Для решения такого вопроса необходима модель комбинированного подхода в обучении иностранным языкам с применением онлайн- и оффлайн-элементов для повышения мотивации учащихся. В качестве примера рассмотрим различные мультимедийные программы, которые можно использовать занятий по английскому языку.

Существует огромный выбор мультимедийных программ, которые можно подразделить на следующие категории: презентации, игры (мультимедиаприложения), анимационные ролики, видео- и аудиоприложения, мультимедиа-галереи, приложения для web.

Представим результаты проведенного эксперимента по изучению модальных глаголов в английском языке среди учащихся среднего звена (7 классы) с применением образовательных мультимедийных платформ PuzzleEnglish (онлайн-платформа в виде сайта и мобильного приложения для самостоятельного изучения английского языка, развивающая речевые навыки), Lingualeo (образовательная платформа изучения и практики иностранного языка, основанная на игровой механике) и Learningapps (бесплатный онлайн-сервис, в котором интерактивные упражнения для проверки знаний создаются заинтересованными учителями) [4,5, 6].

На начальном этапе эксперимента учащиеся были проанкетированы относительно использования мультимедийных программ при изучении английского языка и определения участников-волонтеров, желающих принять участие в эксперименте. Были созданы две группы: 1 экспериментальная группа (ученики, которые самостоятельно изучают английский язык и имеют опыт работы с мультимедийными приложениями) и 1 контрольная группа (ученики, которые самостоятельно выполняют домашние задания в традиционном формате – по учебнику, и не имеют навыка работы с какими-либо приложениями по изучению языка).

Обучающая задача заключалась в обучении учащихся новым значениям модальных глаголов *can* и *may*, а также их эквивалентов, во введении и закреплении нового материала – грамматических структур с модальными глаголами *should*, *shouldn't*, *can*, *may*, *might*, *must* и *have to*. В ходе выполнения закрепляющих и тренировочных упражнений по употреблению модальных глаголов учащиеся также развивают навыки чтения, письма и говорения, – все это способствует развитию образного мышления.

С помощью данных мультимедийных программ предлагалось выполнять задания: соединять модальные глаголы с их эквивалентами,

отбирать правильный вариант (модальный глагол), подставлять вариант глагола для составления предложения и по завершении проверять правильный ответ. Данные приложения были использованы для индивидуальной, парной и групповой работы в классе, для самостоятельной внеклассной работы, для выполнения домашних и асинхронных заданий, следовательно, в онлайн- или оффлайн-режимах.

По завершению эксперимента был проведен опрос на удовлетворенность по использованию мультимедийных ресурсов. 100% учеников ответили, что им понравились уроки с использованием онлайн-ресурсов. На вопрос, какие приложения больше всего понравились учащимся, получены следующие ответы: PuzzleEnglish – 40%, Lingualeo – 22% и Learningapps – 38%. Из опрошенных учащихся 87% хотели бы обучаться на основе мультимедийных программ, 11% готовы учиться в смешанном формате с элементами онлайн- и офлайн-обучения и 2% предпочитают классический формат обучения по учебнику с учителем. В качестве пожелания учащиеся выразили желание изучать лексико-грамматический материал посредством использования мультимедийных игр, игр в классе.

В заключение отметим, что для эффективного формирования иноязычной речи у современного молодого поколения мотивирующей и движущей силой в эпоху цифровизации являются мультимедийные ресурсы, которые следует грамотно использовать на занятиях, комбинируя онлайн- и оффлайн-элементы. Для этого группой зарубежных и отечественных ученых, методистов и специалистов по языкам необходимо объединить свои усилия и по результатам опытно-экспериментальной базы выработать модернизированную эффективную комбинированную модель обучения иностранным языкам, которая будет способствовать формированию и развитию речевых навыков и иноязычной компетенции у учащихся.

Список использованных источников:

1. Бижкенова А.Е., Булатбаева К.Н., Сабитова Л.С. Английский язык в Казахстане: методологические основы. -Астана: Мастер По, 2017.-70 с.
2. Задорожная Е.И. Методика комбинированного онлайн-обучения английскому языку: дис. ... канд.пед.наук: 130001; РГПУ им.А.И. Герцена, Санкт-Петербург, 2017. – 188 с.
3. Оспанова Ж.Т., Рахимбаева М.Т., Бейсембаева Г.Б. Современные подходы в обучении иностранному языку для развития коммуникативной компетенции в условиях цифровизации и Smart Education // Сборник материалов Международной научно-практической конференции Первые Кусаиновские чтения «Наука и образование в XXI веке: тенденции и перспективы», - посвященная памяти и 80-летию со дня рождения доктора исторических наук, профессора, академика Международной академии наук высшей школы, академика Казахской Академии образования, общественного деятеля Амангельды Кусаинова. 9 дек.2022 г. – С. 305-307.
4. Puzzle English <https://puzzle-english.com>
5. Lingualeo <https://lingualeo.com>
6. Learningapps <https://learningapps.org>

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ТАНЫМДЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІН АНИМАЦИЯЛЫҚ ОЙЫНДАР ЖӘНЕ ВИДЕОЛАР АРҚЫЛЫ ДАМУ

Ғылыми жетекші: Нургазиева Н. М.,
педагогика және психология магистрі,
6B01709-Ағылшын тілі және бастауыш сынып мұғалімі ББ,
1 курс студенті,
Бәкен Ботагөз Сайранқызы,
Астана халықаралық университеті,
Астана, Қазақстан.
bakenbota@gmail.com

Қазіргі заманда болып жатқан техникалық өзгерістер қарқынды білім беру жүйесінің алдына үлкен жаңа міндеттер жүктеуде. Ғылым, технология, мәдениет дамуда, қоғамдық мүдделер өзгеруде. Осы кезекте, келешек қоғамымыздың мүшелері-жастардың бойында ақпараттық мәдениетті қалыптастыру қоғамның алдында тұрған ең басты міндет деп айтып жатамыз. Сабақ беру кезінде техникаларды ұтымды пайдалана білу, сабақтың сапалы болып өтуін қамтамасыз етеді және білім алушылардың жаңа ақпаратты алуға деген құлшыныстарын арттырады.

Бастауыш сынып оқушысы психологиялық-педагогикалық жағынан қабылдауы тұрақсыз, көрнекі қызығушылығы басым, яғни ең негізгі іс-әрекеті әлі де ойын, сурет салу болып есептеледі. Баланың құштарлығы өзін қоршаған әлемді тануға және оның құбылыстарын өзінше бейнелеуге бағытталған. Әрі қазіргі сәтте бастауыш жасындағы балалар үшін жаңа технологиялар жат еместігін ескеретін болсақ, қоғам талабына сай оқушының танымдық қабілетін дамытуда, жаңа технологияларды қолдану тиімді. Сабақта жаңа технологияларды дұрыс пайдалану оқушылардың пәнге деген қызығушылықтарын арттырады, шығармашылық қабілеттерін дамытады, қоршаған ортаны танымдық зерттеу барысында дидактикалық мақсаттар іс жүзінде жүзеге асырылады.

Сондықтан кез келген білім беру саласында мультимедиялық, электрондық оқыту құралдары барлық пәндерді оқытуға пайдаланылады. Солардың ішінде қазірге кезде педагогика саласында жаңадан танымалдылыққа ие болып жүрген анимациялық бейнелер арқылы оқытуды кеңінен ашатын болсам. Анимация-бұл заттарды қимылдату және мультипликация жасау болып табылады. Мысалға алып қарайтын болсақ, қазіргі уақытта көп мультфильмдер үздіксіз жарық көруде, бұның барлығы анимация. Оған қоса интерактивті, қозғалатын элементтер де анимациялар. Ең бастысы-анимациялар көрнекі құрал ретінде дәл бастауыш сынып балаларын оқытуда оң ықпалын тигізуде.

Себебі, зерттеулерге қарайтын болсақ, оқушылардың көпшілігі естігеннің 5% және көргеннің 20% сақтайтыны белгілі. Аудио және

видеоақпаратты бір мезгілде қолдану есте сақтауды 40-50% дейін арттырады [1, 11].

Бастауыш сынып оқушылары визуалды көргендерін суреттік образдар арқылы естерінде жақсы сақтайды, қабылдайды және еске түсіреді. Көрнекі бояулы суреттер мен көңілді, активті қимыл-қозғалысты қажет ететін сабақтарды жақсы көреді, әрі көрнекілік әдіспен өткен сабақтарды әлде қайда жеңіл қабылдайтыны анық. Олар үшін бір қалыпта отырып тек мұғалімнің айтқанын тыңдау қиын, ондай болатын жағдайда бала сабаққа деген құлшынысынан айырылады. Соның есебінен бастауыш сыныбында оқитын балалар үшін анимациялық бейнелер арқылы өткен сабақ қызықты дәлелді болады және оны оқушы жылдам есте сақтайды деген ойға келеміз. Демек, анимацияларды сабаққа пайдаланғанда дидактикалық бірнеше мәселелерді шешуге көмектеседі. Осы ақпараттарды негізге ала отырып анимацияның бастауыш сынып оқушыларына сабақ берудегі пайдаларын қарастырайық:

1. Реңкті бояулар мен бейнелердің болуы.

Анимация көрнекі құрал ретінде оқушылардың назарын тез аударады және түрлі эмоцияларды қамтуы мүмкін. Дидактикаға тұңғыш қазақша ғылыми анықтама берген Мағжан Жұмабаев зейінді тәрбиелеу жолдарын көрсетіп кеткен болатын. Дәлірек, «Педагогика» кітабында оқытуда суреттердің бояуының ашықтығын, әсердің күштілігін, затты көрсетуді маңыздылардың бірі деген, бұл тұжырымыма дәйек [2,87].

Қазіргі білім беру процесінде техникалық мүмкіндік өте көп болғандықтан бұның барлығын жаңа технологиялардың ретінде бір жерге топтастырып көрсете аламыз. Олардың қатарына анимациялық ойындар мен видеоларды қосуға болады.

Мысал ретінде 1-сынып «Жаратылыстану» пәнін аламыз [3].

Оқушылар бірінші тарауда өсімдіктер туралы білім алады. Ендігі осы «Өсімдіктер» тақырыбында анимациялық видеоны қолдану арқылы оқушы бұрын білмеген өсімдіктер түрлері мен топтарын тез арада жаттап, түр-түсін есте жеңіл сақтайды. Себебі, берілген бейне қанық түсте. Өсімдіктің бейнесі қандай, қай жерде өсетіні жайлы, тағы да сол сияқты ақпараттарды көзбен көріп, құлақпен есту арқылы екі есе дәйекті ақпарат алады. Оған қоса, осы сабақта өсімдіктердің құрылысын көрсетуде анимациялық видеолар өте тиімді, яғни әр бөлікті кезек пен кезек қозғалту және дыбыстау (сөйлету) арқылы балаға көрсетеміз. Сабақ соңында қорытындылау кезінде де анимацияны қолдануға болады. Оқушыларға сабақ жоспарына сай әртүрлі сұрақтар қойылады. Солардың ішінен мысалы, мұғалім оқушылардан «Енді балалар өсімдіктер тобын бірге еске түсіріп атайық»-дейді. Оқушылар жауап берген сайын дұрыс жауап экран бетінде түрлі қимыл мен дауыс арқылы шығып отырады. Осындай форматта өтілген сабақ оқушы бойында ерекше позитивті сезім ұялатады. Ең бастысы берілген бейне ашық түсте және қозғалыста болуы қажет.

2. Көлемді оқу материалдарын жылдам үйрету.

Негізінен, оқушылардың бәрі бірдей жаңа немесе күрделі сабақтарды түсінулері үшін көп уақыт кетіп жатады. Алайда анимациялық материалдарды пайдалану сабақты түсіндіру үшін көп кететін күш-жігерді

азайтуға көмек береді және де оқытуға кететін уақытты қысқартады, яғни мұғалімде қосымша ақпарат беруге, қосымша практикалық жаттығулар жасатуға немесе тақырыпты одан әрі ашуына энергиясы мен артық уақыты болады. Демек, оқушының да, мұғалімнің де шабытын, қызығушылығын арттырып, сабақты тартымды өткізуге ынталандырады.

3. Оқушының эмоциясына әсері.

6-11 жас аралығындағы балалар үшін әр жарқын қозғалыстар, дыбыстар мен өзгерістер ерекше көрінеді және оқуға құлшыныстарын ашады. Бала еркіндікті және көңілді эмоцияны сезінген кезде шапшаң әрекеттер (ойлау қабілеті, тақырыпқа байланысты ойын жеткізуі, ақпаратты қабылдауы) жасайды. Мысалға тақырып соңында жасалатын қорытындылауға арналған ойынды алсақ, оқушы берілген сұраққа дұрыс жауап бергенде экранда қошеметтің дауысы мен қолдарын шапалақтап, қошемет көрсетіп тұрған балалар шыққанда оқушы әрі қарай ойлануға, қайта еске түсіруге, тез дұрыс жауап табуға тырысады. Онымен қоса, сыныптағы балалардың барлығының сабаққа ынталарымен беріліп жұмыс жасайтындары дәлелді. Себебі, оқушылар жарыса немесе топпен жасалатын көңілді жұмыстарды жақсы көреді және ең бастысы сол арқылы берілген ақпаратты жақсы қабылдайды. Тіпті қиын тақырып болған жағдайдың өзінде әсемделіп ойын түрінде берілген сұрақты не кішігірім тесттерді бала жеңіл қабылдайды, эмоциялық тұрғыдан мазасыздықты не қорқынышты сезінбей тез әрі дұрыс жауап береді.

4. Оқу әрекетін тиімді ұйымдастыру.

Оқушының танымдық қабілеті оқу барысында қалыптасады. Оқу-іс әрекетін тиімді меңгерген кезде білім алушыда оқуға деген ынта пайда болып, оқу біліктері қалыптасады, яғни оқушы әртүрлі оқу тапсырмаларын өздігінен орындауға талпынып және оның жалпы ортақ тәсілдерін меңгереді, өз әрекетін бақылау, бағалауды, нәтижесін үлгімен салыстыруды үйренеді, әрі сол бойынша жұмыс істейді. Бұл оқушы тұлғасы және санасының дамуының қуатты жүретін, құнды кезеңі. Оқушылардың көбісінің өз бетінше оқу әрекетін ұйымдастыруының жоғары деңгейі-танымдық қабілетінің дамуы болып табылады. Бастауыш сынып оқушыларының танымдық қызығушылығын арттырудың тиімді әдістерінің бірі-осы анимациялық видеолар. Кеңінен қарайтын болсақ, оқу іс-әрекеті мен баланың сабақ барысында сезінетін эмоциясы бір-бірімен тығыз байланысты. Себебі, оқушы неғұрлым сабақты дәйекті әрі нақты түсінсе ол сабақ соңына дейін сұрақтарға сенімді жауап беріп, ізденіс үстінде отырады, логикалық тұрғыдан ойлауға әрекет жасайды және жаңа білімді жадында сақтап қалады.

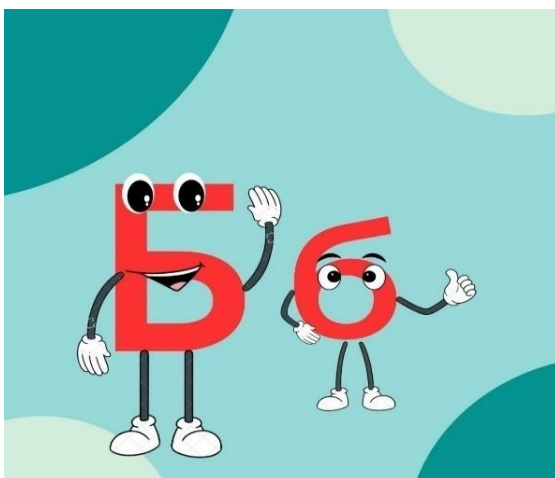
Анимацияны қандай бағыттарда қолдануға болады:

- тілдік дағдыларын дамыту үшін.
- математика пәнін (сандар, есептердің шығарылуы, ереже) үйрету үшін.
- сергіту сәттерін жасау үшін.

Анимацияны барлық сабақтарда қолдануға болады. Соның ішінде әліппе кезеңінде оқушы алғаш әріптермен және сөздермен танысып жатқанда да анимациялық ойындар мен видеолардың көрнекі құрал ретінде атқаратын

қызметі зор. Мысалы: «Б б» әріпін үйретуде біз оны анимациялық видео жасау арқылы сөйлетеміз [4].

Видеода «Б б» әріпі «Сәлем достым, мен «Б б» әрпі боламын... Ал енді бірге қайталайық.»-деп өз-өзін таныстырады және балаларға бірге қайталатқызады. Бұны оқушы позитивті түрде қабылдап, бірге қайталайды. Осы іспеттес түрлі анимациялық ойындар арқылы баланың білімін жан-жақты дамытуға болады. Мысалы: «Сыңарын тап» ойыны. Бұл ойында оқушы экран бетінде шашырап тұрған бас әріп пен кіші әріпті біркөтіруі керек. Әріптер шашырап тұрған уақытта олар мұңайып, ал біріккен кезде күлімсірейді. Бұл баланың эмоциясына әсер етіп, әріптерді қызықты және тез үйренуіне септігін тейгізеді. Бұндай ойындарды мұғалімнің қиялына, шығармашылығына байланысты басқаша немесе түрліше әдіс-тәсілдермен жасауға болады.



Сурет 1: Анимациялық видео

Ал әліппеден кейінгі «Ана тілі» оқу пәніне мысал келтіретін болсақ, «Сөйлем. Сөз. Қыс.» тақырыбында сабақ өткізгенде қыстың бейнесін түрліше көрсетуге болады [5].

Ойын түріндегі анимацияда, қыс мезгілінде болмайтын заттар мен болатын заттарды бір жерге орналастырамыз. Сосын, оқушылардан қайсы артық екенін сұраймыз. Оқушылар жауаптарын айтқан сайын артық бейнелер экран бетінен жоғалып отырады. Екінші, оқушыларға қыс мезгілінде болатын құбылыстардың дауысын бірінші естіртіп, оқушы ненің дауысы екенін тапқаннан соң дұрыс жауап (бейнесі) шығып отырады. Үшінші, қыс мезгілінде болып жатқан іс – қимылға жан бітіріп, қысқа (30 сек.) анимациялық видеоны білім алушыларға көрсетіп, сөйлем құрастырамыз. Дәл осы сияқты бейнелер, ойындар жасау арқылы сабақтың тақырыбын ашамыз.

Мектеп тәжірибесіне назар аударатын болсақ, математика сабағында барлық бала бірдей есептің шығарылуын, ережесін бір уақытта түсіне алмауы мүмкін, бұл қалыпты жағдай. Себебі, әр баланың темпераменті әр түрлі болады. Бұндай жағдайларда, мұғалім оқушылардың ерекшеліктерін анықтап, мәселеге қарай түрлі әдістерді қарастырады. Сан түлі анимациялық видео мен ойындар жасау арқылы білім алушылар үшін бірден түсінуге

қиындық тудыратын пәндер немесе тақырыптардың берілуін жеңілдете аламыз. Мысалы, математика пәнінде ережелерді түсіндіру барысында анимациялық видеоларды қолданған тиімді. Бала ережені тек оқып жаттаудың орнына, алуан түрлі қимыл-қозғалыстар мен дыбыстар арқылы ұсынылған видео материалдарды көру және есту арқылы позитивті және саналы түрде есінде сақтайды. Осы арқылы оқушы есеп шығарған кезде логикалық тұрғыдан тез ойланып, ережені өз бетінше қайта есіне түсіре алатын болады. Дәл осылай өткен тақырыпқа шолу жасағанда немесе практикалық жұмыс кезінде оқушыға тапсырмаларды анимациялық ойын түрінде ұсына аламыз.

Интернет желісі, әртүрлі технологиялар дамыған сайын, оқушы танымын қалыптастыратын түрлі әдіс-тәсілдер жасайтын мүмкіндіктер де дами береді. Мысалы, қазіргі сәтте анимация жасауға арналған тегін не ақылы бағдарламалар бірінен соң бірі жарық көруде. Солардың ішінен Visme, Synfig студиясы, Қарындаш 2D, Canva, MoHa pro және де бұрыннан қолданыста бар Power Point бағдарламасы ұсынылады [6].

Бұндай бағдарламалар арқылы сіз авторлық анимацияларыңызды жасап шығарасыз.

Байқап қарайтын болсақ технологиялар адам затының жасап шығарған ең керемет өнер табысы. Осындай жаңашылдықтарды қалт жібермей, балаларды оқыту үшін пайдалы дүниелерді жарыққа шығаруымыз керек. Оған қоса, бұрын соңды болмаған жаңа тәсілдерді тауып, бағдарламалар арқылы ерекше дүниелер жасап шығарып және пайдалану арқылы сабақтың оқушы үшін танымды өтуін қамтамасыз ете аламыз. Сонымен қатар, білім саласында жаңа технологияларды тиімді қолдану арқылы үлкен жетістіктер мен жаңалықтарға қол жеткізетініміз анық.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Абишева Асель Батырхановна, «Интерактивті құралдарды пайдаланудың тиімділігі», «Педагогикалық идеялар фестивалі» республикалық конкурсы жеңімпаздарының жұмыстары-Астана: «Дарын», 2016.- 416 б. 6-11 б.

2. Мағжан Жұмабаев: Педагогика.-Алматы: Ана тілі, 1992.-160 бет.

3. Жаратылыстану: Жалпы білім беретін мектептің 1- сыныбына арналған оқулық/ Р. Ә. Қаратабанов, Г. А. Үржігітова, Ж. Б. Құсайнова, Г. С. Батырова.-Алматы: «АЛМАТЫКІТАП БАСПАСЫ», 2021.-120 б., сур.

4. Әліппе. Жалпы білім беретін мектептің 1- сыныбына арналған оқулық/ Ә. Е. Жұмабаева, Н. Ж. Құрман, Б. А. Сабденова. – Алматы: Атамұра, 2021. – 112 бет. 52 б.

5. Ана тілі. Жалпы білім беретін мектептің 1- сыныбына арналған оқулық/Уайсова Г. И., Сәдуақас Г. Т., Бесірова А. С. – Алматы: Атамұра, 2021. – 144 бет

6. Электрондық ресурс:

<https://timeweb.com/ru/community/articles/luchshie-programmy-dlya-sozdaniya-animacii>

THE IMPORTANCE OF LISTENING IN LANGUAGE LEARNING AND LISTENING COMPREHENSION PROBLEMS EXPERIENCED BY LANGUAGE LEARNERS

Supervisor: Beibitova A. S.

3rd year student, 20-6-1 6B01701– Two Foreign Languages,

Batrachina Aizhan Rustemovna

Astana International University,

Astana, Kazakhstan.

abatrachina@bk.ru

Listening comprehension skills are considered to be important in teaching a foreign language, but these skills were not given much importance in foreign language classes until the late 1960s. Both researchers and teachers gave more importance to the development of reading skills and grammar knowledge than to the development of listening skills. Some activities for listening skills were actually preferred for the presentation of new grammar topics. However, since the beginning of the 1970s, listening skills began to gain more and more importance and take an important place in foreign language teaching programs. With “Communicative Language Teaching”, which has become more and more popular in these years, attempts to improve listening skills have increased. In this context, the main purpose of this article is to discuss both the place and importance of listening skills in language teaching, as well as the problems that foreign language learners face in relation to their listening skills [1].

When we look at the history of language teaching in terms of methods, we see that each method handles language learning differently and listening has a different place in each. Grammar Translation Method (GTM), for example, viewed language learning as learning a set of rules and aimed to help students read and understand literary works in a foreign language. Listening education was never a top priority at GTM and teachers had no training in listening education.

The direct method (DM), also called the "natural", became popular as an alternative to GTM. DM proposed the idea that the best way to learn a foreign language is the natural development of that language, and the most suitable is the auditory and oral learning system. DM focused on developing listening skill before other language skills; however, despite the use of the target language in the classroom, no effort has been made to develop listening strategies or to teach listening separately from other language skills [2].

These two methods were followed by various other teaching methods, offering different perspectives on foreign language teaching and often emphasizing the best way to get students to communicate in the target language. In particular, the second conference of the International Society for Applied Linguistics in 1969 influenced the changing trends in second and foreign language teaching, which emphasized the individuality of students and the fact that learning, listening and

reading are not passive and very complex perception processes, listening comprehension as a core skill, and using real language for real classroom communication [3].

Knowing the differences between listening and hearing is very important for teaching listening skills. Hearing is about perceiving the sound that comes to the ear, while listening, on the other hand, is combining the perceived sound with the meaning. Hearing is passive and listening is active. Although the listening skill has been defined in different ways over time, the widely accepted definition today is that listening skills are not passive skills, and that the listener must actually go through a mentally active process in order to make sense of the sound's students hear.

Listening plays an important role both in everyday life and in an academic context, as it is essential for people to communicate effectively. Listening skill is just as important as speaking skill because people cannot communicate face to face unless both skills are developed together. Listening skills are also important for learning purposes as students get information and draw conclusions by listening [4].

Listening is one of the basic stages of communication in daily life. According to Anderson and Lynch listening constitutes approximately 40-50% of daily communication. In this context, listening plays an important role in foreign language classrooms for the following reasons:

- listening skill is very important as it provides students with the foreign language input they need; it is unthinkable to start learning without the needed input;
- through listening activities, students become aware of the ways they communicate;
- exposure to daily use of the learned language can be motivating for the learner;
- listening activities provide teachers with a good opportunity to draw students' attention to new structures [5, p. 5-6].

While explaining the listening process, two basic approaches come to the fore in the relevant literature: top-down listening process and bottom-up listening process. In the top-down listening process, the listener tries to create meaning by using the knowledge and experiences accumulated in his mind since the past. In the bottom-up listening process, meaning is tried to be created by using sounds, meanings of words, and discursive signs. People with more advanced listening comprehension skills use the top-down listening process more, while foreign language learners who are just developing these skills use the bottom-up listening process more. Although these two listening processes are defined differently from each other, in fact, according to many researchers, people often use these two processes together in daily life.

It is important to note that students may use a top-down or bottom-up process more often, depending on the purpose of the listening. In other words, both processes often occur together when listening in real life. Successful learners are those who can use both bottom-up and top-down processes, combining new

knowledge with what they already know. Improved listening skills are the result of combining the listening process with cognitive development. In this sense, to be effective listeners, students need to use both bottom-up and bottom-up processing when listening. That is, "students need to hear certain sounds (bottom-up processing), hold them in their working memory long enough (a few seconds) to associate with each other, and then interpret what they just heard before something happens." this is new. At the same time, listeners use background information (top-down processing) to determine meaning associated with prior knowledge and schemas" [6, p.3].

For most second and foreign language learners, the ability to communicate in social contexts is one of the most important reasons for learning a language. By listening, students get the information they need to learn the language. Therefore, learning to listen is important because listening lessons are "a means of teaching elements of grammatical structure and allow contextualization of new vocabulary items within a communicative discourse." Also, listening education has become more and more important lately, since English has recently been used as an international language for communication by people from non-native speaking countries. On the other hand, listening comprehension has also been a problem for foreign language teachers for various reasons.

The difficulties experienced in teaching listening skills are explained by John Field for three reasons [7]:

- for many years, listening skills were not seen as a skill that should be taught separately, the assumption that students' listening skills would improve over time was dominant;
- many teachers, especially foreign language teachers whose mother tongue is not the language they teach, found themselves lacking in teaching listening;
- the materials used in foreign language classes are not designed well enough for teaching listening skills.

For all these reasons, listening skills have been ignored in foreign language classes for a long time. Today, listening lessons generally consist of three basic stages: pre-listening, detailed listening and post-listening. In the pre-listening stage, students become familiar with the subject and the context in which the subject takes place. This stage is also used to motivate students and teach unknown words in the listening piece that are important for comprehension. In the detailed listening stage, some questions and activities are given to the students to facilitate their understanding of the piece they are listening to, and with the help of these questions and activities, it is tried to facilitate the understanding of the piece listened to in detail.

Morley have explained listening teaching models and learning objectives related to these models apart from these three basic stages in listening lessons [1, p.71-72].

- Accordingly, the first model is the listening and repetition model, and the main purpose of this model is based on imitating and repeating what is heard.

- The second model is the listening and question answering model, and in this model, it is aimed to understand detailed information about the piece listened to, and various question techniques are used to achieve this goal.
- The third model is the task-based listening model, and in this model, it is aimed to complete an educational task by using the piece listened to and thus to improve communication skills in a foreign language.
- The fourth model is the interactive listening model, and with this model, it is aimed to develop students' communication skills as well as critical listening and thinking skills through listening.

Listening is one of the most difficult skills for language learners. Due to the overemphasis on grammar, reading and vocabulary, students learning English as a foreign language have serious problems with listening comprehension. Students find some features of listening comprehension easier than others. In this sense, some of the main difficulties students face while listening are as follows: “hearing sounds, understanding intonation and stress, coping with redundancy and noise, guessing, understanding spoken language, fatigue, understanding different accents, using visual and auditory cues from the environment. Wednesday. Common barriers students face when listening, such as pronunciation speed, inability to repeat words, limited vocabulary, inability to follow cues such as transitions, lack of contextual knowledge, ability to concentrate, and habits such as trying to understand every word in the volume they hear.

The fact that grammar and vocabulary, and reading skills, which are encountered in many foreign language teaching programs, are emphasized much more than other skills, makes listening skills even more difficult for students. The main problems faced by students during listening in a foreign language can be summarized as follows: problems with understanding sounds, problems with understanding stress, problems caused by other sounds coming from the environment, problems due to unknown words, problems due to different accents, problems related to speaking speed, knowledge that will facilitate understanding. Problems with missing the general meaning while trying to understand each word while listening. Regarding the main difficulties experienced in the listening process, Richards draw attention to the following three points:

- the student may have difficulty hearing the listening part;
- the student can hear the listening piece, but may not understand it because of unfamiliar words or unlearned structures;
- the student can both hear the listening piece and know all the words and structures, but may be distracted at the moment[8].

One of the main problems English learners faces when listening is that foreign sounds do not appear in English in their native language, which leads to difficulties in understanding. For example, while Kazakh and English have similar consonants, Kazakh does not have some English consonants that are pronounced between the teeth with the tip of the tongue, such as /θ/ (thumb) or /ð/ (these). The closest sound to /θ/ in Kazakh is /t/, which can confuse Kazakh students when they hear the word "three". Since the Kazakh language does not have the /θ/ sound, students may understand it as the word "tree" and vice versa. Similarly, students

may misunderstand the sound /ð/ because they think it is /d/, so when students hear the word "those", they may think that the word they hear is "doze". The use of intonation, stress, and rhythm can also interfere with students' understanding of spoken English.

Understanding the spoken language to learn a language requires more effort than native speakers. For example, external environment or speech differences affect learners more than native speakers. Although learners can cope with this situation in their own language, Uroffers several explanations for why foreign language learners have the same ability to deal with such problems in their target language. First of all, although language learners recognize words when they see them in writing or when they are pronounced slowly, they simply do not understand or know fast speech. Second, they will be able to have sound predictions, dictionaries and collocations that help users contain their missing parts. It is one of the problems faced by the students on the way to reach the vocabulary in the folk language. Finally, language learners believe that they need to understand everything for successful comprehension.

Guessing is difficult for language learners, especially those who don't have common idioms, proverbs, and collocations. In addition, features of colloquial speech such as stress and intonation play an important role in various, specific situations. Also, trying to play foreign words and sounds for a long time is very tiring for learning many languages.

English is spoken all over the world for communication, and these difficulties are to look for opportunities for students to recognize different dialects that can help feel uncomfortable. Another major problem is that they do not use the tips of the feathers to drive. This is not because students cannot perceive visual cues, because they already learn it in their mother tongue, but do not have the skills to use these visual cues while listening to the target language; In this process, there is a process where students really try hard to understand their mother tongue. speakers and capture small details. Ur states that "receptive boundaries are overloaded" and as a result they become stressed. When listening in a foreign language, listeners put more effort into perceiving the details in a text than a native speaker. That is, because they focus on the literal meaning of non-native words, they are guided only by their literal meaning without having time to grasp the traditional direction. Therefore, not being able to grasp the pragmatic concepts of words/sentences causes difficulties in understanding what you listen to [9, p. 21].

In the light of the above arguments, it can be said that listening skills should not be neglected in language lessons and that teachers should be aware of students' listening comprehension problems, address them and try to minimize them. The following suggestions from two researchers can help foreign language teachers develop and deliver more effective listening lessons.

Peterson recommends six principles for teaching listening in second language classrooms: increase listening time in second language classrooms, use listening before other activities, include both general and selective listening, enable skill levels (e.g., moderators). or scenario enablers), work on processing automation and develop mindful listening strategies [10, p. 89].

Brown suggests principles for developing listening techniques: make sure not to overlook the importance of techniques that develop competence in listening comprehension, in particular, use intrinsically motivating methods, use authentic language and contexts, carefully consider the form of listeners' responses, encourage development. Listening strategies include bottom-up and top-down listening [11, p. 258].

Based on the study of this topic, the following main conclusions can be drawn that one should not lose sight of the development of listening skills in foreign language lessons, one should evenly pay attention to all skills. Teachers should know what needs to be done to minimize listening problems. In this context, some recommendations that can be given to teachers of foreign languages are as follows: increase the time allotted for listening classes in the classroom, listening classes can be used before classes related to other skills. It should choose from general topics and sometimes more specific topics according to the interests of students, automate the process of listening, to do this, make the necessary efforts, teach listening strategies and conduct research to increase listening motivation.

References:

1. Morley, J. (2001). Aural comprehension instruction: Principles and practices. Teaching English as a Second or Foreign Language.
2. Flowerdew, J. & Miller, L. (2005). Second language listening: Theory and practice. New York: Cambridge University Press.
3. Larsen-Freeman, D. (2000). Techniques and principles in language teaching. Oxford; NY, USA: Oxford University Press.
4. Wallece, T., Stariha, W. E. & Walberg, H. J. (2004). Teaching speaking, listening and writing. France: Typhon.
5. Anderson, A. & Lynch, T. (2003). Listening. Oxford: Oxford University Press.
6. Brown, S. (2006). Teaching listening. USA: Cambridge University Press.
7. Field, J. (2008). Listening in the language classroom. United Kingdom: Cambridge University Press.
8. Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Ur, P. (2007). Teaching listening comprehension. Cambridge: Cambridge University Press.
10. Peterson, P. W. (2001). Skills and strategies for proficient listening. Teaching English as a Second or Foreign Language. Boston: Heinle & Heinle.
11. Brown, H. D. (2001). Teaching by principles: An interactive approach to language and pedagogy. White Plains, NY: Longman.

ӘОЖ 378

**ТҰЛҒА ДАМУЫНДАҒЫ СЫН ТҰРҒЫСЫНАН ОЙЛАУДЫҢ
МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ**

Қазіргі заман — әрбір тұлға үшін белгілі бір орынды алатын қарқынды дамып келе жатқан жүйе екеніндігі анық. Сонымен қатар, жеке тұлға ретінде өмірде кәсіби және жеке, шығармашыл және барлық бағытта табысты болу үшін үнемі дамып, жетіліп отыру қажеттілігі де туындауда. Осы тұста, сыни ойлау дағдылары мен қабілеттерінсіз, бұл мүмкін емес.

Сыни тұрғысынан ойлау тұлғаның шығармашылығын арттырады және уақытты пайдалану және басқаруға септігін тигізеді [1], ал сыни тұрғыдан ойлау логика мен ықтималдық ережелеріне сәйкес ойлау қабілетін ғана емес, сонымен қатар осы дағдыларды мазмұнға тәуелді емес нақты өмір мәселелеріне қолдану қабілетін сипаттайды. Сыни тұрғыдан ойлау адамға өзін тереңінен түсінуге, яғни, объективті және ашық болуға мүмкіндік береді, өйткені, бұндай типтегі адамдар басқалардың көзқарастарын бағалай біледі.

"Сыни тұрғыдан ойлау" терминін талдау барысында, аталмыш терминнің философия және психология ғылымдары аясында анықталған мағыналары бар, алайда, жалпылай алғанда бұл терминнің белгілі бір мағынасы жоқ. "Сыни", гректің критикос сөзінен шыққан, бағалау дегенді білдіреді, талдау мен Сократтық аргумент сол кезде ойлауды қалай қамтығанынан туындады.

Сыни ойлау кооперативінің [2] пікірінше, сыни тұрғысынан ойлау-бұл есте сақтаудан тыс қабілет. Студенттер сыни тұрғыдан ойлаған кезде, оларды өз бетінше ойлауға, гипотезаларға күмәндануға, оқиғаларды талдауға және синтездеуге, жаңа гипотезаларды әзірлеуге және олардың фактілерге сәйкестігін тексеруге шақырады. Сұрақ қою сыни ойлаудың негізі болып табылады, ол өз кезегінде білімді қалыптастырудың қайнар көзі болып табылады және осылайша барлық оқытудың негізі ретінде оқытылуы керек.

Бұл жағдай қазіргі оқытушылар арасында алаңдатушылық тудыруда және осы себепті олар студенттер үшін ойлау бағытында тиімдірек болатын ең жаңа модельдер мен әдістерді таңдағанды жөн көреді. Сыни тұрғыдан ойлау студенттер ақпаратты талдағанда, бағалағанда, түсіндіргенде немесе синтездегенде және дәлелді қалыптастыру, мәселені шешу немесе қорытындыға жету үшін шығармашылық ойлауды қолданғанда пайда болады. Сыни тұрғыдан ойлаудың мақсаты-тәуелсіз ойлауға, жеке автономияға және ойлар мен іс-әрекеттерде негізделген пайымдауға ықпал ету. Бұл өзара байланысты екі өлшемді қамтиды [3]:

1. дұрыс ойлау қабілеті және
2. бұған бейімділік.

Сыни тұрғыдан ойлау логиканы, сондай-ақ шығармашылықты қамтиды. Бұған индуктивті және дедуктивті пайымдау, мәселелерді талдау және шешу, сондай-ақ сұрақтар мен есептерді шешудің шығармашылық, инновациялық және жан-жақты тәсілдері кіруі мүмкін.

Сын тұрғысынан ойлау теориясының дамуына көп үлес қосқандардың бірі, американдық танымал психолог Д. Халперн болды. Ол өзінің «Сыни көзқарас психологиясы» деген еңбегін жариялады. Өз жұмысында, психолог сын тұрғысынан ойлауға келесідей анықтамаларды ұсынған - «қажетті нәтиже алу ықтималдығын арттыратын танымдық техниканы немесе стратегияларды қолдану». Бұл анықтамада ойлауды басқару қабілетіне, негізділігіне және мақсаттылығына қарай ерекшеленетін құбылыс ретінде сипаттаған. Д.Халпернның пікірінше, бұл «мәселені шешуде, тұжырымдарды қалыптастыруда, ықтималдық бағалауда және шешім қабылдауда қолданылған» деген ойдың түрі [4]. Бұл жағдайда автор нақты жағдай мен шешілетін мәселенің түрі үшін негізделген және тиімді болатын дағдыларды қолданады.

Сондай-ақ, сын тұрғысынан ойлау Д. Клустердің жұмыстарында да тереңінен сипатталған, ол өз еңбегінде сын тұрғысынан ойлаудың бес таңбалық белгілерін қарастырған: [5].



Сурет-1. Сын тұрғысынан ойлаудың белгілері

Ал, сын тұрғысынан ойлау мәселелсін қарастырған отандық ғалымдардың бірі А. Алимов өз жұмыстарында сыни ойлаудың мынандай жағдайларда болатынын қарастырған [6]:

- ✓ кез келген проблема не ақпаратпен өздігімен жұмыс жасағанда;
- ✓ кез келген проблема не ақпаратты өзіндік тәжірибе (өмірлік, кәсіби) тұрғысынан қарастырғанда;
- ✓ кез келген проблема не ақпарат туралы өзіндік (дербес) пікір қалыптастыру барысында;
- ✓ өз пікірі мен көзқарастарын тұжырымдап, оларды дәлелдеуде;
- ✓ кез келген проблема не ақпаратты жан-жақты тұрғыдан қарастырғанда;

✓ бірлесе жұмыс жасағанда (топта, жұпта, командада);

✓ өзгелердің пікірлерін бағалап, қабылдағанда.

Білім берудің маңызды мақсаттарының бірі-білімді мамандарды даярлау, екіншіден -аналитикалық және сыни тұрғыдан ойлауға, білгендерін өз өмірін жақсартуға, сондай-ақ өз қоғамына, мәдениеті мен өркениетіне үлес қосуға деген ұмтылысы бар мамандарды дайындау.

Сын тұрғысынан ойлауды дамыту құралы ретінде білім берудің бұл екі мақсаты белгілі бір болжамдарға бағытталған.

1. Ми биологиялық құбылыс болғанымен де, ойлау жүре пайда болатын құбылыс. Ал, оқу бағдарламасы - бұл сананы өзгертуге ықпал ететін құрылғы. Бұл өз кезегінде, студенттерге ақыл-ой мен өмірінің контурын анықтайтын іргелі қабілеті бар тәуелсіз сана орталықтары ретінде қараудың моральдық талабын тудырады.

2. Білім студенттерді алдын-ала дайындалған рөлдерге емес, өзін-өзі басқаруға дайындауға бағытталуы керек.

3. Білім беру жүйелері әдетте неофитті адамдар осы уақытқа дейін жасаған бейнелеу формалары мен мағыналық салаларға енгізеді.

4. Мұқият талдау, нақты ойлау және дәлелді талқылау демократия мен демократиялық өмірдің негізі болып табылады [7].

Осы ойларға сүйене отырып, сыни бағалау және талдау қабілеті өмірдің жақсы сапасын қамтамасыз ету үшін негіз болады.

Әрбір студенттің сыни ойлау қабілеті болуы керек және олар ештеңені қарапайым деп қабылдамауы керек, бірақ студенттерді сыни тұрғыдан ойлауға қалай үйретуге болады?

Сыни тұрғыдан ойлауды оқытуды ұйымдастырудың бірнеше әдісі бар [8]:

бірінші тәсіл -сыни тұрғыдан ойлауға бейімділікті, дағдыларды және білімді арнайы үйрететін материалдарды қажет етеді

екінші тәсіл - сыни тұрғыдан ойлауды барлық пәндік салалардың ажырамас бөлігі ретінде оқытуды талап етеді (Райт, 2002).

Сурет-2. Сын тұрғыдан ойлаудың әдістері

Хиростың пікірінше [7], жұмыс берушілер қызметкерлердің логикалық пайымдауы мен сыни ойлау қабілетінің жоқтығына шағымданады. Бұл қабілеттер өте маңызды, өйткені бұрынғы жұмыспен салыстырғанда қазіргі жұмыс ортасы көбірек ойлау мен проблемаларды шешу қабілеттерін қажет етеді. Бұл жағдай білімге де бейімделуі мүмкін.Сыни тұрғыдан ойлау

интеллекте тең емес және оны онымен бірге дұрыс түсінбеу керек. Сыни тұрғыдан ойлау - бұл дамытуға болатын дағды. Сыни тұрғыдан ойлауды дамытудан басқа, оны әртүрлі өлшемдерде іздеуге және талдауға болады, осылайша көптеген ғалымдар немесе сарапшылар сыни тұрғыдан ойлау туралы гипотеза жасайтындығын көрсетеді, өйткені сыни тұрғыдан ойлаудың өміршендігін көптеген адамдар жақында мойындады. Мұғалімдер сыни тұрғыдан ойлаудың ойластырылуы мүмкін екенін түсінеді.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. American Philosophical Association (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. "The Delphi Report 'Committee on pre-college philosophy. (ERIC Doc. No. ED 315 423).
2. Bowell, T. & Kemp, K. (2002). Critical Thinking: A Concise Guide. Rutledge Press.
3. Emir, S. (2009). Education Faculty Students' Critical Thinking Disposition According to Academic Achievement. World Conference Education Science, 1.
4. Халперн Д. Психология критического мышления, СПб., 2000. - 512 с
5. Клустер Д. Что такое критическое мышление. — М.: ЦГЛ, 2005.
6. Әлімов А. Сыни ойлау туралы. - Алматы, 2016ж
7. Hirose, S. (1992). Critical thinking in Community Colleges. ERIC Digest Retrieved August, 30, 2006 from <http://www.ericdigest.org/19922/critical.htm>
8. McGregor Debra (2007). Developing Thinking, Developing Learning. Open University Press, 9

ӘӨЖ 373.3 Б 94

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ҚАЗАҚ ТІЛІ ПӘНІНДЕ ЗЕЙІНДЕРІН ДАМУ ТӘСІЛДЕРІ

Ғылыми жетекшісі: Нургазиева Н. М.,
педагогика және психология магистрі

6B01301-Бастауыш оқыту педагогикасы мен әдістемесі ББ,

2 курс студенті,

Бітімғалиева Дана Нұрболқызы

Астана халықаралық университеті,

Астана, Қазақстан.

bitimgaliyevad@gmail.com

Зейін – адам санасының белгілі бір нәрсеге, айналадағы объектілердің керектігіне әрекетін тұрақтата алу. Адамның күнделікті өмірінде де зейін маңызды рөл атқарады, сананың ерекше сипаты. Зейіннің үш түрі бар: ырықты, ырықсыз және үйреншікті. Ырықты зейін – әрекетті саналы түрде бір объектіге бағыттау. Сананың мақсатына байланысты әрекет етеді.

Қоршаған орта объектілері адамзат назарын өзіне тартып, ырықсыз зейін тудыруын ырықсыз зейін деп атайды. Үшінші түрі – үйреншікті зейін. Ол әдетке айналып кеткен зейін яғни, күш жұмсауды қажет етпейді.

Қазақ тілінде зейінді қалыптастыруға және дамытуға арналған жаттығулар. «Дыбыстық жаттығу» бұл жаттығуда оқушылар дыбыстық гимнастикамен танысады, дене тынығады. Терең дем алып, ем шығарғанда дыбыстарды әндетіп айтады. Мысалы: «Д» – арлық ағзаға жайлы әсер береді. «Дауысты және дауыссыз дыбыстар» жаттығуы доп арқылы жүзеге асырылады. Допты лақтырған оқушы дауысты, дауыссыз дыбыстардың бірін айтады, оны қағып алған оқушы сол дыбыстарға кіретін әріптерді атау қажет. Бұл өз кезегінде оқушылардың зейін тұрақтылығы мен концентрациясын дамытады.

Білімнің негізгі іргетасы қаланатын орта – бастауыш сынып екені белгілі. Дәл осы кезеңде балалар үйренген машығын өмірлік тәжірибеде пайдалана алмақ. Сол себепті жас буынды ерте кезден дұрыс білімге баулып, бар игі қасиеттерді бойларына сіңіру аса маңызды. Әсіресе, Әліппеден бастап, ана тіліне деген ерекше құрметті қалыптастыру өскелең ұрпақтың тілге деген құрметін арттырады сөзсіз.

Қазақ тілі – қазақ халқының ұлттық тілі. Қазақ тілі сыры мен қыры көп, өз ішінде түрлі-түрлі салаларға бөлінетін күрделі де бай тіл. Қазақ мектептеріндегі жұмыстың нәрлі, нәтижелі болуы ана тілін оқытуды ұйымдастырудың дәрежесіне, оның дұрыс жолға қойылуына байланысты. Өйткені, ана тілі тек пән ретінде оқытылып қоймайды, өзге пәндердің бәрінен де білім беруге және мектептегі бүкіл тәлім-тәрбие жұмыстарын жүргізуге негізгі құрал ретінде қызмет атқарады.

Адамзат өмір сүретін қоғамның басты артықшылығы өзара байланысы, яғни сөйлеу тілінің болуында. Бір-бірімізбен қарым-қатынас жасау үшін, ойымызды білдіріп, сан түрлі сауалға жауап алу үшін біз тілді қолданамыз. Оның адам үшін алар орыны ерекше.

Білім тілдің дамуына әсер ететінін айта кеткен жөн. Мидың көру, есту, сөйлеу, ойлау сияқты түрлі бөліктері тілді үйрену кезінде бірдей қызмет атқаруға тиіс. Тілді үйрену мен оны қолдану – басқарыла отырып іске асатын әрекеттер. Адамдар басқалардың сөйлегенін естиді, олардың не айтқаны, өздерінің не оқығаны туралы ойлайды, жазу үшін немесе сөйлеу үшін сөйлем құрастырады. Сөйлеуге қажетті әрекеттің осылайша басқарылуы көру, есту, сөйлеу және ойлауды қажет ететін тәжірибені немесе қызметтерді үйлестіріп отыратын білім беру процесімен сабақтасып жатуы керек.

Мектеп балаларды дұрыс сөйлеуге, ана тілінің сөздері мен тиісті тәсілдерін саналы түрде дұрыс жұмсауға үйретеді. Әр сабақ оқушылардың тілдерін жетілдіруге, айтылым дағдыларын қалыптастыруға жоспарланып, жемісті нәтижеге қол жеткізуге бағытталады. Мектептегі қазақ тілі пәнінің мұғалімі – жаңа қоғамды құрушы жастардың тәрбиешісі. Мұғалімнің өзі оқытатын пән саласындағы ғылымды жетік білуі – қарапайым да, қажетті талап.

Жалпы, қазақ тілінде сөйлеп, жазуды үйрету – қоғамда қазақ тілінің мәртебесін жоғары дәрежеге көтерудің алғы шарты. Сондықтан қазақ тілі

қатынас құралы ретінде мектепте жүйелі білім беру арқылы ғана оқушыларды дұрыс сөйлеуге, адамдармен әдепті түрде қарым-қатынас жасай білуге тәрбиелейді [1, 6 б.].

Осы орайда, бастауыш сынып оқушыларына қазақ тіліне деген зейінін ашудағы оқыту тәсілдерін түрлендіре отыра, жан-жақты әдіс-тәсілдерді басшылыққа алған жөн.

Бастауыш сынып оқушыларының мектепке келгенге дейінгі негізгі әрекеті – ойын десек, оқу-тәрбие процесінде олар біртіндеп ойын әрекетінен оқу әрекетін орындауға бейімделуі тиіс. Ол сабақ барысында пайдаланылатын дидактикалық ойындар арқылы жүзеге асырылады. Дидактикалық ойындар арнайы мақсатты көздейді және нақтылы міндеттерді шешеді. Қазақ тілі пәніне деген зейін ашу барысында ойындар оқушылардың білім, білік, дағдыларын жетілдіріп, ой-өрісін, есте сақтау, шығармашылық қабілеттерін дамытады. Бастауыш сынып оқушыларының қазақ тілі пәніне деген зейінін ашу барысында «Кім жылдам?», «Адасқан әріптер», «Сөз бен сөйлем», «Жалғасын тап», «Үздік топ» секілді түрлі ойын үлгілерін ұйымдастырып, түрлі әдіс-тәсілдермен көмкерген абзал.

Оқушылардың логикалық және абстрактілі ойлауына, қиялы мен елестеулеріне, олардың дамуына ықпал жасаушы әрекеттер – ойын әрекеттері болып табылады. Әсерлі әрі дұрыс ұйымдастырылған ойын іс-әрекеті балалардың әртүрлі ойындарға қатысын анықтауға, сол арқылы олардың ықыласын одан әрі дамытуға, ойынды педагогикалық мақсатты мазмұнмен байытып отыруға зор көмегін тигізеді [2, 5 б.].

Сауат ашу кезеңінде баланы жазуға үйретудің бастапқы шағында әуелі оған таныс емес әріптің бұрыннан таныс, естіп жүрген дыбысы айтылады. Мұнда тағы бір маңызды мәселе – ауызекі сөйлеудің жазбаша сөйлеумен салыстырылып тұруы. Мысалы, тыныс белгілерін қоюда дауыс ырғағының рөлі.

Грамматикалық мағынаны ұғыну үшін бала жан-жақты, кең ойлай алатындай болу керек. Сондықтан грамматикалық мағынаны ұғыну барысында олар шындықтағы заттар мен құбылыстардың арасындағы қатынастарды түсінеді, ойлауға үйренеді. Міне, осыдан тіл мен ойлаудың тығыз байланысы келіп шығады.

Сөйтіп, тілді ұғыну – ана тілінің фонологиялық, грамматикалық және лексикалық фактілерімен оқушылардың тіл байлығын арттыру.

Сонымен қатар, заман ағымына орай жаңаша білім беруді басшылыққа ала отыра ақпараттық – коммуникативтік құзіреттілікті қалыптастырып, бастауыш сынып оқушыларының қазақ тіліне деген зейінін арттыру барысында инновацияны да ұтымды пайдалана алғанымыз жөн.

Қазіргі кезеңде қоғамның ақпараттандыру процесін жылдамдатуға байланысты ақпараттық және коммуникативтік технологиялардың қарқынды өсуі байқалады, бұл жаңа есептеу технологиялары мен ақпарат беру құралдары негізінде сақтау және ақпаратты тарату, жинау, өңдеу, алу әдістерін жаппай енгізуді білдіреді [3, 3 б.].

Шынында да, кіші мектеп жасы тұлғаны ең қарқынды дамыту және тәрбиелеу кезеңі болып табылады. Бұл кезеңде баланың қоршаған әлемді

танып білуі, оның бастапқы әлеуметтендіру кезеңі. Баланың барлық танымдық процестерінің негізгі сипаттамалары, олардың еріксіздігі, өнімділігі және тұрақтылығы болып табылады. Мектепке баруды бастағанда, бала жаңа, оның ішінде қызмет түрлері мен тұлғааралық қарым-қатынастар жүйесін, олардың барлық саналы процестерін біртіндеп меңгереді, қабылдауды басқару, ықылас, есте сақтауды үйренеді.

Бұл кезең туралы көрнекі – бейнеліден ауызша – логикалық ойлауға ауысу кезеңі деп те айтуға болады. Баланың қабылдауы бірте-бірте талдауға және саралау сипатына ие болады, есте сақтау қабілеті жақсарады.

Тұлғаға бағытталған білім беруді нығайту оқытудың интерактивті әдістерін қолдану арқылы жүзеге асырылады, ол түрлі құрамдардағы білім беру процесіндегі барлық қатысушылардың ынтымақтастығына алғышарт жасайды, қатынастарда авторитаризмге жол берілмейді. Диалогтық және рефлексивті технологияларды қолдану білім алушылардың жобалау және зерттеу қызметін ұйымдастырумен үйлеседі.

Топпен жұмыс жасаудың да өзіндік артықшылықтары жоқ емес. Бастауыш сынып оқушылары кіші жастағы балалар болғандықтан, оларға жарыс элементі ерекше қызығушылық тудырады. Намысқа тырысып, алғашқылардың қатарынан көріну, топпен бірлесе отыра жемісті еңбек ету өзінің оң нәтижесін байқатады. Бұл тек қазақ тілі сабағына деген қызығушылықтарын арттырып қана қоймай, оқушылардың бір-біріне деген құрметін арттырып, достық қарым-қатынастарының дамуына түрткі болмақ. Топты алға сүйреу үшін сыныптағы әр бала сабаққа мұқият дайындалып, бар өнерлерін салуға тырысады. Үздік оқушылар сабақ үлгерімі төмен балаларды өз қатарларына тартып, білгендерін үйретіп, құрдастарының қарым – қабілетін арттыруға септігін тигізбек.

Оқытудың мазмұны оқушылардың жас ерекшеліктеріне сай болуға тиіс. Алайда оқылатын материал үнемі оңай, жеңіл-желпі орындалатындай болуы қажет деген ұғым тумаса керек. Оқыту процесінде шамасы жететін қиыншылықтарды өз күштерімен жойып отыруға оқушыларды мәжбүр жасаған жөн. Өйткені қиындыққа кездеспейінше, ойлау белсенді қызмет атқара алмайды. Ал, екінші жағынан, шамасы жетпейтін қиындыққа кездесе, ой тежелуге ұшырайды, ерік күші мұқалады. Ендеше, бұдан шығатын қорытынды – сабақтың түсінікті болуы шарты.

Материалды оқушыға ұғындыру, оларды білім алуға дағдыландыру көп жағдайда оқыту тәсілдеріне байланысты. Тәсілдерді түрлендіру, сабақтың көрнекілік жағына бас назар аудару сияқты талаптар, міне, осыған орай туады. Мұнда да бастауыш сынып оқушыларының бейнелілік, нақтылық, аса сезімталдық ерекшеліктері мен қабылдау, ойлау ерекшеліктеріне сәйкес келу жағын қадағалау керек.

Мұғалім балалардың жеке ерекшеліктерін ескере отырып, қарым-қатынас жасау барысында олардың жауап беру ерекшелігін, белсенділік көрсету қарқынын, жүріп-тұру қалпын, қиналған жерлері мен жіберген қателерін есепке ала жүріп, әрқайсысына сұрақ қойғанда баланы жігерлендіретіндей, өз күшін байқай алатындай, анағұрлым бір пайдалы жұмыс болу жағын мұқият іздестіреді.

Бастауыш сыныпта қазақ тілін игеру барысында оқушыларды сөз бен сөйлемдерді саналы, дұрыс оқуға дағдыландырумен қатар әріптің таңбалануы мен жазуы барысында балаларға табиғат, адамдардың өмір сүруі жөнінде мағлұматтар беріліп, олардың айналадағы заттар мен құбылыстар туралы түсінігі кеңейе түседі.

Тілді жаттықтырудың барысында ұстаз ең алдымен ептілікке мән берген дұрыс. Ол ең алдымен педагогтің дауыс ырғағы, оқушыларды сабаққа бейімдеу барысында жылы сөйлеуі, оларды қызықтыра алуы. Кез келген оқушы белгілі бір пәнді ұстазы үшін қатты жақсы көруі мүмкін. Сол себепті шәкірт пен мұғалімнің арасындағы тығыз қарым-қатынас қашан да көрініс табуы қажет.

Пайдаланылған дереккөздер тізімі:

1. Оразбаева Ф.Ш., Рахметова Р.С. Қазақ тілін оқыту әдістемесі: Оқу құралы. – Алматы: Print-S, 2005. – 170 б.

2. Ыбыраимжанов Қ.Т. Ойын технологиясын бастауыш сыныптардың педагогикалық үдерісінде пайдалану: оқу-әдістемелік құрал. – Алматы: «Эпиграф» баспасы, 2016. – 238 бет.

3. Бастауыш мектепте компьютерлік сауаттылық және ақпараттық-коммуникациялық технологиялар негіздерін оқыту бойынша әдістемелік ұсыныстар – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА 2018. – 48 б.

372.881.111.1

GAMIFICATION IN TEACHING ENGLISH: ENHANCING STUDENT ENGAGEMENT AND LEARNING OUTCOMES

Supervisor: Beibitova A. S., Master of Arts

2nd year student, EP 6B01701 – Foreign Language: Two foreign languages,
Bolatova Sabina Erlanovna
Astana International University,
Astana, Kazakhstan.

Gamification is a teaching approach that has gained increasing popularity in recent years. It involves the integration of game design elements and principles into non-game contexts, such as education. Gamification has been widely used in teaching English as a foreign language, with the aim of making language learning more enjoyable and effective. In this article, we will explore the concept of gamification and its application in teaching English, as well as its benefits and potential drawbacks and some examples of successful gamified English language learning experiences.

Gamification in teaching English can help students to learn the language in a fun and engaging way, which can lead to improved motivation, retention, and achievement.

Here are some examples of how gamification can be used in teaching English:

Language learning apps: There are several language learning apps that use gamification to teach English, such as Duolingo, Memrise, and Babbel. These apps use game-like elements such as points, levels, and rewards to motivate learners to practice the language regularly.

Role-playing games: Role-playing games can be a fun way to practice English speaking skills. Students can take on different roles and scenarios and use the language in context to solve problems and achieve goals.

Vocabulary games: Vocabulary games can be used to help students memorize new words and phrases. Games such as crossword puzzles, word searches, and matching games can be adapted to teach English vocabulary.

Gamified grammar exercises: Grammar exercises can be made more interesting and engaging by adding game elements. For example, students can earn points for correctly identifying grammar mistakes or completing grammar exercises within a time limit.

Classroom competitions: Classroom competitions can be used to motivate students to practice their English skills. For example, teachers can divide the class into teams and set challenges such as debates, presentations, or quizzes. Points can be awarded for each challenge and the team with the highest score at the end of the term can win a prize.

Benefits of Gamification in Teaching English

Gamification has several benefits that can enhance the effectiveness of teaching English. First, it can increase student motivation and engagement. By incorporating game elements such as points, badges, leaderboards, and rewards, students are more likely to be invested in their learning and feel a sense of accomplishment. Gamification can also make learning more interactive and fun, which can help to reduce anxiety and boredom associated with traditional teaching methods[1].

Second, gamification can improve learning outcomes. By providing immediate feedback and opportunities for practice and repetition, students can develop and reinforce their language skills more effectively. Gamification can also personalize the learning experience, as students can choose their own learning path and pace, which can be especially beneficial for students with different learning styles and abilities.

Third, gamification can promote collaboration and social interaction. By incorporating team-based challenges and competitions, students can work together and learn from each other, which can improve their communication and interpersonal skills. Gamification can also help to break down language and cultural barriers, as students from different backgrounds can come together and learn in a supportive and inclusive environment.

Challenges of Gamification in Teaching English

While gamification has many benefits, it also presents some challenges that need to be addressed in order to ensure its effectiveness. Firstly, gamification can be time-consuming and resource-intensive to design and implement. Teachers need to have a solid understanding of game design principles and mechanics, as well as

the technical skills to develop and integrate gamified activities and tools into their curriculum. They also need to have access to the necessary hardware and software, which can be costly and require ongoing maintenance and support.

Second, gamification can be challenging to evaluate and measure. While gamification can enhance student engagement and motivation, it can be difficult to determine how much of this engagement and motivation translates into improved learning outcomes. Teachers need to be able to assess the effectiveness of gamification in relation to specific learning objectives and outcomes, and to identify areas for improvement and modification.

Third, gamification can be problematic in terms of equity and access. Students who are less familiar with technology or who do not have access to reliable internet and devices may be at a disadvantage when it comes to participating in gamified learning activities. Teachers need to ensure that gamification is inclusive and accessible to all students, regardless of their socioeconomic status or technological proficiency [2].

Examples of Successful Gamified English Language Learning Experiences

Despite these challenges, many teachers and educators have successfully incorporated gamification into their English language teaching on online platforms[3].

Here are some examples of successful gamified English language learning experiences:

Duolingo: Duolingo is a popular language learning app that uses gamification to engage users in learning a foreign language. Users earn points, badges, and rewards for completing lessons and practicing their language skills, and can compete with other users in leaderboards and challenges.

Classcraft: Classcraft is a gamified learning management system that allows teachers to create a role-playing game for their classroom. Students create their own avatars and progress through levels and quests as they complete learning activities and collaborate with their peers.

Breakout EDU: Breakout EDU is a gamified learning platform that uses escape room-style games to teach a variety of subjects, including English language arts. In Breakout EDU games, students work together to solve puzzles and unlock clues in order to "break out" of a virtual or physical room. In the English language learning version of Breakout EDU, students might work on puzzles related to vocabulary, grammar, and literature. For example, a puzzle might involve matching idioms with their definitions, or identifying literary devices in a passage. Breakout EDU provides a challenging and interactive way for students to learn English while also developing their critical thinking and communication skills.

Kahoot!: Kahoot! is a gamified learning platform that allows teachers to create quizzes and surveys for their students. In the English language learning version of Kahoot!, students might take quizzes on English vocabulary, grammar, or literature. Kahoot! quizzes are interactive and fast-paced, with students competing against each other to see who can answer questions correctly the fastest. Kahoot! has been shown to be effective in improving student engagement and motivation, and is used by millions of teachers and students around the world.

In conclusion, gamification can be an effective way to enhance student engagement and learning outcomes in English language learning. By incorporating game elements such as points, badges, rewards, and competition, teachers can create a more interactive and personalized learning experience for their students. While there are challenges associated with gamification, such as the need for technical skills and the potential for inequity and access issues, the benefits of gamification are clear. With the help of platforms and tools like Duolingo, Classcraft, Breakout EDU and, Kahoot!, teachers and educators can create successful gamified English language learning experiences that engage and motivate students.

References:

1. Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 9.
2. Hanus, M.D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamif. in the classroom. *Computers & Education*, 80, 152–161.
3. Jang, J., Park, J.J.Y., Yi, M.Y. (2015). Gamification of online learning. In: Conati, C., Heffernan, N., Mitrovic, A., Verdejo, M.F. (Eds.) *In Artificial Intelligence in Education*. Springer, Cham, (pp. 646–649)

ӘОЖ 373.3 Б 76

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫН ОРФОГРАФИЯ ЖАТТЫҒУЛАР АРҚЫЛЫ ДАМУ

Ғылыми жетекші: Сағалиева Ж. К., п.ғ.к., доцент
6B01301-Бастауыш оқыту педагогикасы мен әдістемесі ББ,
3 курс студенті,
Боранбаева Мөлдір Асқарқызы
Астана халықаралық университеті,
Астана, Қазақстан.
satybaeva_m@mail.ru

ҚР Оқу-ағарту министрлігінің «Бастауыш білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандартының» 4-тарауында оқушылардан күтілетін нәтижелер қатарында орфография тақырыбы қозғалған.

Бастауыш сынып оқушыларының орфография жаттығулар әдістемесінің зерттелуі туралы әлем бойынша көптеген ғалымдар пікірлерін қалдырған. Олар: Я.А.Коменскийге, С.Аманжолов, Б.Құлмағамбетова, Қ. Жарықбаев, Т.Аханов, У. Нұргелді, С.Рахметова және тағы басқа ғалымдар[1].

Грамматикалық материал түсіндірілгеннен кейін жаттығу жұмыстары жүргізіледі. Жаттығу жұмысының мақсаты – грамматикадан алған білімді жазу практикасында пайдалана білуге икемделу.

Бастауыш сынып оқушыларының орфография жаттығулар арқылы сабақ үстінде арттырудың жолдарын ұсыну.

Зерттеудің міндеттері:

1. Тақырыпқа сай мағлұматтарды ұсыну;
2. Тіл ұғымының мәнін ашу;
3. Бастауыш сыныптағы оқушылардың орфография жаттығулар арқылы дамытумен жұмыс жасаудың жағдайларын диагностикалау;
4. Оқушылардың орфография жаттығулар арқылы әдістемесін жинақтау;
5. Бастауыш сынып оқушыларының сөздік қорын дамыту әдістемесін ұсыну.

Зерттеу пәні: бастауыш сыныптағы қазақ тілі пәні арқылы орфография жұмыстарын дамыту барысы.

Зерттеу әдістері: зерттеу міндеттеріне сәйкес, мәселені шешуде педагогикалық-әдістемелік еңбектерге теориялық талдау жасау, нақтылау және жинақтау, мемлекеттік нормативтік құжаттарды талдау әдістері арқылы қамтамасыз етіледі.

Орфография (грек *orthos* – дұрыс, *grapho* – жазамын) – сөздерді дұрыс жазу ережелерінің жиынтығы және оны қарастыратын тіл білімінің бір саласы. Орфография дыбыстарды (фонемаларды) әріппен таңбалауды, сөздерді, оның бөлшектерін бірге, бөлек немесе дефис арқылы жазуды, бас әріптердің қолданылуын, тасымал тәртібін белгілейді.

Орфографияны үйрету – біртұтас қиын процесс. Бұл процестің біртұтастығы:

- оқытылатын баланың психикалық бірлігімен;
- қабылдау бірлігімен;
- тіл мен ойлаудың бірлігімен;
- ауызша және жазбаша тіл бірлігімен жүзеге асырылады.

Орфографияны оқытуға байланысты мына әдістерді қолдануға болады:

- 1) байқау әдісі;
- 2) баяндау әдісі;
- 3) әңгімелесу әдісі;
- 4) индукция-дедукция
- 5) жаттығу әдісі;
- 6) талдау-жинақтау әдісі;
- 7) салыстырмалы әдіс;
- 8) кітаппен жұмыс істеу әдісі [2].

Сабақта орын алатын ақыл-ой жұмыстарының сипаты бойынша салыстыру екі түрлі мақсатты көздейді:

- а) ұқсастық белгілерін анықтау;
- ә) айырмашылық белгілерін анықтау.

Объектінің көлемі бойынша бір ғана жолмен салыстырылатын жай салыстыру және әртүрлі жолмен салыстырылатын күрделі салыстыру әдісі жүргізіледі.

Жазуға байланысты жаттығу жұмыстары әртүрлі факторларға негізделеді:

1. Көру, қимыл жасау факторларына негізделетін көшіріп жазу;
2. Есту арқылы қабылдауға сүйенетін мәтінді жазу.
3. Орфографиялық тапсырмалары бар жаттығулар – қалдырылып кеткен әріптерді тауып жазу немесе түзетіп жазу.

Жазу жұмыстарының бұл көрсетілген түрлері бір-бірімен тығыз байланысты болғандықтан мен жаңадан әдіс ойлап таптым.

Оқушылардың сөзіндегі орфография жаттығулары ұйымдастыру мына сияқты жұмыстар жүргізуге болар еді:

1. Оқушылардың неғұрлым көбірек қате жіберетін сөздерін таблица ретінде жазып, класқа іліп қою қажет. Таблицадағы сөздермен танысып, дұрыс айтуға төселу керектігі оқушыларға алдын ала ескертіледі;
2. Дыбыстық алмасу кездесетін сөздерді оқушыларға жаздырып, алмасып естілетін дыбыстардың асты сыздырылады;
3. Таблицаға я тақтаға диалектілік варианттары бар сөз жазып, қайсысы әдеби нұсқаға жатаныны айтқызылып және дәптерлеріне жаздырылады;
4. Көркем әдебиет шығармаларынан арнаулы текстер оқып, қажетті дегендерін жаттатады;
5. Көркем сөз шеберлерінен жазылып алынған YouTube видеосабақтар Қаралады;
6. Көркем сөз шеберлерінен жазылып алынған Telegram каналдарындағы аудио жазбалар тыңдалады;
7. Өзімнің ашқан *Instagram @balatilibal* парақшадағы орфографияға байланысты ережелер, балаларға арналған қол саусақтарының жаттығулары видео сабақтары арқылы беріледі. Балалардың өздігінен сабақтан тыс жұмыстары болып саналады.

Фонетиканы оқыту барысында орфографияны үйрету елеулі орын алады. Орфографияны берік меңгеру оқушылардың ережені пайдалана отырып, дыбыс пен әріп ара қатынастарын аша білуіне негізделеді. Тілде әр түрлі фонетикалық құбылыстар болады. Тілдік қызметті атқару барысында фонемалар өзінің ерекшелік сипатын сақтауы да, түрлі өзгерістерге ұшырауы да мүмкін. Фонетиканың үндестік заңы деп аталатын тақырыбы бастан - аяқ орфографиялық мақсатты көздейді. Мұнда орфоэпиялық та ерекшеліктер қамтылады. Буын үндестігі заңы бойынша, түбір сөздің соңғы буынның жуан я жіңішке болып келуіне қарай қосымша да жуан я жіңішке болып үйлесуі шарт [3].

Бұл ережені оқушылар жеңіл меңгере алады. Алайда тіліміздегі барлық сөздерге қосымша осы сияқты тәртіппен жалғана бермейді. Міне, осыған байланысты ереже де, жаттығу да мол жүргізіліп, оқушылардың игеруіне тиімді жағдайлар жасалу керек. —мен (-бен, -пен), паз —қор, -қой, -кеш, -гей, -гер, -хана, -тал, -дар, -нікі (-дікі) қосымшалары сөздің соңғы буынының жуан я жіңішкелігіне қарамастан осы күйлерінде ғана жалғанады (қолмен, өнерпаз, өсімқор, әзілқой, күлекеш, сәуегей, саудагер, шілде хана, өсімтал, білімдар, колхоздікі т.б.) деген ережемен шектелуі жеткіліксіз. Бұлардан басқа да бірсыпыра ерекшеліктерді қамти кетуге тура келеді. Дыбыс үндестігі, негізінен мынадай ережеге бағынуы тиіс: а) түбір

сөздің соңғыдыбысы, дауысты, үнді я үяң дауыссыз болса, дауыссыздан басталатын қосымшаның басты дыбысы үнді я үяң дыбыс болады; ә) түбір сөздің соңғыдыбысы қатаң дауыссыз болса, дауыссыздан басталатын қосымшаның басты дыбысы қатаң болады.

Фонетиканы оқытуды оқушылардың тілі мен ойлауын дамытуға көмектесетіндей етіп жүргізу үшін мұғалім: а) оқушылар білімінің жалпы дәрежесін ескеруі тиіс; ә) оқу материалдарының логикалық жағынан дұрыс және балалардың шама-шарқына, жас ерекшеліктеріне лайықтап дайындауы керек; б) класта жүргізілетін жұмыстар мен үй жұмыстарында творчестволық пен әрекет етуін ұйымдастыра олтырып, балалардың белсенді түрде ойлап білуін дамыту қажет; в) оқулықпен қоса орфографиялық сөздік, көрнекі құралдар пайдаланып отыруы керек.

Бастауыш сыныптың орфография жаттығулар жүргізудің практикалық әдістемелік негізі. Жазу жұмыстары арқылы сауаттылыққа үйрету және тіл дамытудың әдістемелік негіздері [4].

Оқушылардың орфографиялық сауаттылығын қалыптастыруға көп көмегін тигізетін әдістердің бірі – диктант. Мәселен оқушылардың білім сапасын жақсартуда, ой-өрісін кеңейтуде, алған білімдеріндегі кейбір олқылықтарды толықтырып, бұрын өткен материалдарды бір жүйеге түсіру үшін диктанттарды пайдалану өте тиімді.

Бастауыш сыныптарда диктанттың: әріп, буын, сөз, сөздік, ескерту, шығармашылық, көру, өздік, суретті, терме, графикалық, есту, бақылау диктанттары, «өзімді тексеремін» тәрізді түрлері қолданылады. Мақсатына қарай оларды өткізудің де тәсілдері түрлі-түрлі.

Әріп диктанты. Бірінші сыныпта алғашқы әріптерді үйренгеннен кейін жүргізіледі. Ол дыбыс таңбасының баспа түрінен жазба түріне аударып жазуға үйрету дауысты дауыссыз дыбыстарды ажырата біруге дағдыландыру және көркем жазуын қалыптастыру үшін қолданылады. Мысалы, әріптер салынған қалта ішінен оқушы кез-келген әріпті алады, магнит тақтаға іледі, дауысты, дауыссызын ажыратады. Ол әріпті баспа түрінен жазба түріне айналдырып жазады. Әріп диктантын мына түрде де алуға болады. Мысалы: сырға, асқабақ, құс [5].

Білімді жүйелі қабылдау әрқашан белгілі бір икемділік пен дағдыға байланысты. Білім алуға негізделген әрекет қандай да бір икемділіктің, кей жағдайда дағдының болуын қалайды.

Орфографиялық жаттығулар	Оқыту әдістері	Дағды Түрлері	Орфографиялық жаттығуларды орындау кезеңдері
Дыбыстық артикуляцияны дұрыс айтып үйрету, дыбыс таңбасын жаза білу	Байқау, баяндау, талдау-жинақтау, салыстыру	Қимылдық, Сенсорлық	Дағдыны бекітудің алғашқы кезеңі
Графикалық диктант	Талдау-жинақтау, Баяндау	Ой еңбегі, Сенсорлық	Орфограмманы білу кезеңі

Сөздік жұмысы	Талдау-жинақтау, кітаппен жұмыс, Әңгімелеу	Ой еңбегі	Орфограмманы білу кезеңі
Оқушыны өздігінен жұмысқа бағыттайтын нұсқау	Салыстыру, баяндау, байқау	Ой еңбегі	Орфограмманы білу кезеңі
Көшіріп жазу (есте ұстау арқылы көшіру, еркін көшіру, грамматикалық тапсырмаларға байланысты көшіру)	Кітаппен жұмыс істеу, жаттығу, салыстыру, байқау	Ой еңбегі	Орфограмманы білу кезеңі
Қатемен жұмыс	Талдау-жинақтау, салыстыру, баяндау, жаттығу	Ой еңбегі	Үйрену кезеңі
Тірек-сызба	Байқау, баяндау, әңгімелеу, салыстыру	Ой еңбегі	Үйрену кезеңі
Диктант (ескерту, шығармашылық, іріктеу, бақылау т.б)	Жаттығу, салыстыру, талдау-жинақтау	Ой еңбегі	Автоматтана бастау кезеңі
Тіл дамыту жұмыстары (шығарма, мазмұндама)	Әңгімелеу, баяндау, байқау	Ой еңбегі, сенсорлық	Қалыптасқан дағдыларды жетілдіру кезеңі

Бастауыш сыныпта сауатты әрі әдемі жазудың бірден-бір кепілі – Көркем жазуға мән беру. Оған көңіл бөлу бірінші сыныптан басталады [6].

Өкінішке орай, қазіргі уақытта барлық мектеп бағдарламасына көркем жазу еңбеген. Көркем жазуға арнайы сағат бөлінгенде ғана біз көтеріп отырған мәселе толық шешімін табары даусыз. Мұғалім алдында тұрған басты міндет оқушыны орфографиялық нормаға сәйкес дұрыс жазуға үйрету болғандықтан, уақыты мен білгенін аямай, осы жұмыстың нәтижесін көргенше, аянбай тер төгу қажет. Бастауыш сынып мұғалімдерінің алдында тұрған міндет өте ауыр. Оқу жоспарына сай бағдарламаны меңгерту ғана емес, сауаттылық мәселесін тиісінше шешу арқылы ғана өзінің ұстаздық борышын адал атқара алады деуге болады. Осы орайда мұғалімге көмекші болатын әдіс-тәсілдер сан алуан. Атап айтқанда:

- түрлі диктанттар жаздыру, әсіресе, сөздік диктантының маңызы зор.
- сөздікпен жұмыс істету.
- тақырыпқа байланысты орындау шарты әртүрлі болып келген жаттығуларды орындату;
- сөзді, сөйлемді тақтадан, кітаптан дұрыс көшіріп жазуға мән беру

Орфография туралы сөз қозғағанда мектеп шеңберінде ғана емес, үлкендер үшін қиындық тудыратын бір мәселе алдымыздан шығады. Ол «Ң» әрпінің емлесіне байланысты. Менің ойымша, осы әріпті дұрыс айтып, дұрыс жазуды оқушы бастауышта игермесе, орта буынға келгенде игеріп кетуі екіталай. Ол туралы қазақ тілі мен әдебиеті пәнінің мұғалімдері жиі айтады. «Ң» әрпін меңгерту барысында орындалар жаттығулар аз емес. Ең бастысы,

мұғалім бастауыш сынып оқушысы үшін орфографияны игеруде туындайтын проблемаларды дұрыс танып, содан шығатын жолды дер кезінде іздестіріп, шара қолданса ғана еңбегінің жемісін көрмек [7].

Жазуға үйрету кезінде саусақ қазғалысының маңызы зор. Яғни, оқушы қаламсапты ұстай білу керек.

Жазу сабағында ми ғана емес, сондай-ақ көптеген бұлшықеттер де жұмыла жұмыс істейді. Сондықтан оған мынадай бірқатар талаптар қойылады: партада дұрыс отыру (бұл – бұлшықеттердің қалыпты жұмыс істеуін қамтамасыз етеді), жарықтың түсуі, қағаздың сапалы болуы, қарама-қарсы түсті сияны пайдалану, жазу құралдарының баланың жасына сәйкестігі, жетілдірілген жазу техникасы (әріптердің көлбеу немесе түзу кескіні).

Грамматикалық – орфографиялық талдау. Бұл оқушыларды грамматикалық және орфографиялық құбылыстардың арақатынасын түсінуге, орфографиялық қиыншылықтарды таба білуге, басқалардың арасынан оқыған құбылыстарын таба білуге дағдыландырады. Бұл талдау өз алдына жаттығу ретінде бөлек немесе басқа жаттығулардың элементі ретінде де жүргізіледі. Көшіріп жазу. 1-2 сыныпта сөзбе-сөз, механикалық көшіру іске асырылады. Кейін бірте-бірте мәтінді көшіру, сөз теріп көшіру, қалдырылған сөздерді қойып көшіру, толық көшіру т.с.с. ұйымдастырылады. Көшіру жұмыстарында керекті әріптердің, сөздердің астын сызу, сөз табын анықтау, жақшаға көрсету т.с.с. белгіленеді. Балалар көшіру техникасына үйретіледі. Жазғандарын түп нұсқамен салыстырып, қатесі болса, түзейді. Көшіруге арналған материал қызықты, түсінікті болуға тиіс. Көшіріп жазудың бірнеше түрі бар: есте ұстау арқылы көшіру, еркін көшіру, грамматикалық тапсырмаларға байланысты көшіру. Есте ұстау арқылы көшіру. Мұнда тақтаға жазылған мәтін оқылады. Оқушы есінде қалғандарын жазады. Содан соң мұғалім жазғандарын салыстырып, тексеруге мүмкіндік береді. Мұны кейде көру диктанты деп те атайды. Бұл, әсіресе, қиын сөздердің жазылуы өткенде пайдалы [8].

Қорыта келе, сауатты жазуға төселу грамматикалық ережелерді әр алуан жаттығулар мен жазу жұмыстарында дұрыс қолдана біліп, оларды жүйелі түрде жүргізу нәтижесінде ғана қалыптасып, бара-бара дағдыға айналады. Оқушылардың әрқилы жазу жұмыстарын өздерінің іс-әрекеттері арқылы орындап, оларды дағдыға айналдыруы ой арқылы, сананың қатысымен жүзеге асырады. Оқушылардың сауатты жазу дағдысының қалыптасуына грамматиканың теориясы мен орфография ережелерін меңгерулері негіз болады. Орфография ережелері жеке сөздердің жазылуын қарастырмайды, ол қандай да болса грамматикалық жалпы бірлігі бар сөздер тобының жазылуын бағыттап отырады. Сөйтіп көптеген сөздерді белгіленген орфографиялық норма бойынша жазып үйренуге қолайлы жағдай жасалады. Орфографиялық ережелер сайып келгенде, грамматика, фонетика және сөз түрлендіруші материалдарды білу деңгейіне қарай меңгеріледі.

Орфографиялық ережені түсіндіруден бұрын балалардың алдына олар шешуге тиісті мәселе қойылуы керек. Мұндай жұмыс балалардың зейінін сабаққа жұмылдырып, бұрын оқығандарын еске түсіруге көмектеседі.

Балалардың орфографияға үйренген біліктері мен дағдыларын байқау мақсатында диктант жаздырылады. Мұнда мұғалім мәтіндегі сөйлемдерді немесе жеке сөзерді оқиды. Оқушылар оны аяғына дейін тыңдап, естерінде ұстайды, жазады.

Барлық жазба жұмыстарын ойластыра отырып, түрлендіріп алу оқушылардың сауаттылығын арттыруға көмектеседі. Мектепте грамматиканы оқыту неғұрлым жақсы жолға қойылса, оқушылардың сауаттылығы да соғұрлым жоғары болады.

«Қазақ тілі» пәнін оқытудың басты мақсаты – оқу және жазу дағдыларын қалыптастыру, байланыстырып сөйлеуге үйрету, алғашқы грамматикалық мағлұматтарды меңгерту, ана тіліне сүйіспеншілікке, адамгершілікке, отансүйгіштікке тәрбиелеу, оқушылардың шығармашылық қабілеттерін дамыту.

Жазу дағдыларын ойдағыдай меңгерту орфографиялық ережелерді меңгертумен тығыз байланысты.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейін білім беруді дамыту тұжырымдамасы.
2. Рахметова С., Сәдуақас Г.Т. Кіші мектеп жасындағы оқушылардың даму психологиясы (ОӘК). -Алматы: Тарих тағылымы, 2012. – 86 б.
3. Рахметова С. Қазақ тілін оқыту әдістемесі. –А : Өлке, 2005.-136 б.
4. Назарбаев Н.Ә.Қазақстан экономикалық, әлеуметтік және саяси жедел жаңару жолында. Қазақстан халқына Жолдауы. – Астана: Елорда, 2005.
5. Құлмағамбетова Б. Қазақ тілін оқыту методикасы. – Алматы: Білім, 2000.
6. Рахметова С. Қазақ тілін оқыту методикасы. – Алматы:Мектеп, 1975.
7. Жарықбаев Қ. Психология. – Алматы, 1992.
8. Аханов Т. Тіл білімінің негіздері. – Алматы: Мектеп, 1978

ӘОЖ 373.3 Д 19

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫН СИНТАКСИСТІ ОҚЫТУ АРҚЫЛЫ ДАМЫТУ

Ғылыми жетекші - Сағалиева Ж. К., п.ғ.к., доцент
6B01301- Бастауыш оқыту педагогикасы мен әдістемесі ББ,
3 курс студенті,
Даулетхан Айдана Сәкенқызы
Астана халықаралық университеті,
Астана, Қазақстан.
aidanadaulet Khan00@gmail.com

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында, ҚР стратегиялық дамуының «Қазақстан - 2050» бағдарламасында, ҚР білім беруді дамытудың 2020-2024 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында, ҚР «Білім» бағдарламасында мемлекеттік саясаттың басты принциптері ретінде жеке адамның шығармашылық әлеуетін дамыту, білім берудің дамытушы сипатын арттыру мәселелерінде басты міндеттер қатарында қойылған.

Синтаксис (гр. σύνταξις - құру, тәртіп, амал-тәсіл) - сөз тіркесі туралы, сөйлем туралы ғылым. Қазақ тілінің синтаксисі грамматикалық ілім ретінде екі салада зерттеліп келеді: сөз тіркесінің синтаксисі, сөйлемнің синтаксисі. Соңғысы өз ішінен жай сөйлем синтаксисі, құрмалас сөйлем синтаксисі болып жіктеледі [7].

Синтаксистік байланыс - сөздерді түрліше грамматикалық тәсілдер арқылы мағыналық, формалық жақтарынан өзара байланысқа түсіретін, сөз тіркесін, сөйлем жүйесін құрастыратын формалардың көрінісі [7].

Синтаксистік талдау - сөйлемді түрлеріне, сөз тіркестеріне, сөйлем мүшелеріне қарай талдау [7].

Синтаксистік талдау түрлері және мысалдар:

Сөйлемді түрлеріне: Мұғалім сыныпқа кірді. (Жай сөйлем)

Мұғалім сыныпқа кірді, бірақ оқушылар тұрмады. (Құрмалас сөйлем)

Сөз тіркестеріне: Қайрат балаларға Досанмен болған әңгіменің мән-жайын баяндады деген сөйлемдегі сөздер мына сияқты тіркестерден құралған:

- 1.Қайрат балаларға;
- 2.балаларға Досанмен;
- 3.Досанмен болған;
- 4.болған әңгіменің;
- 5.әңгіменің мән-жайын;
- 6.мән-жайын баяндады.

Сөйлем мүшелеріне: Астана-Қазақстан Республикасының елордасы.

Бастауыш сыныптарда оқытылатын грамматикалық білімнің саласы – сөйлем синтаксисі. Сөйлемнің құрылымдық түрлерін таныту, жалаң, жайылма сөйлемдер жайлы түсінік, бағдарламаға сәйкес өтіледі.

Сөз тіркесі синтаксистік бірлік болғандықтан, талдау барысында бастауыш мектепте синтаксистен берілетін білім мазмұнының берілу жүйесі қарастырылды.

Бастауыш мектепте синтаксистен берілетін білім мазмұны 2 сыныпта 8 сағат, оның ішінде: Сөйлемнің анықтамасы. Мәтіннен сөйлемдерді ажырату. Сөйлемнің айтылу мақсатына қарай түрлері: хабарлы сөйлем, сұраулысөйлем, лепті сөйлем. Сөйлем түрлерінің айтылу интонациясын байқату. Сөйлем соңына қойылатын тыныс белгілері (нүкте, сұрау, леп белгісі). Сөйлемдегі сөздердің байланысы. Сұрақ бойынша сөйлемді кеңейтіп жазу (екі сөзден тұратын сөйлемді үш сөзді етіп құру) тақырыптары қамтылады [6].

3 сыныпта 20 сағат, оның ішінде: Сөйлем туралы 2-сыныпта берілген білімді тиянақтап бекіту. Сөйлемнің айтылу мақсатына қарай түрлерін (хабарлы, сұраулы, лепті) есту бойынша ажырата алу машығын жетілдіру.

Сөйлем соңына қойылатын тыныс белгілері. Сөйлем түрлерін пайдалануға қолайлы жағдай (ситуация) жасау. Сөйлем мүшелері. Сөйлемнің тұрлаулы және тұрлаусыз мүшелері. Сөйлемдегі бастауыш пен баяндауыш, олардың байланысы. Бастауыш пен баяндауыштың арасына қойылатын сызықша. Жалаң және жайылма сөйлем. Үлгі, сызба, сұрақ бойынша сөйлем құрау. Екі жай сөйлемнен тұратын құрмалас сөйлемдермен таныстыру, тыныс белгісіне көңіл аудару. Жалаң және жайылма сөйлем. Қаратпа сөз, оның тыныс белгісі секілді тақырыптар өтіледі [6].

4 сыныпта 16 сағат, оның ішінде: Сөз тіркесі. Сөйлемге қатысты берілген білімді қайталап, жинақтау: сөйлемнің айтылу мақсатына қарай түрлері; сөйлем мүшелері; сөйлемдегі бастауыш пен баяндауыш; сөйлемдегі сөздердің байланысы. Жай сөйлем және құрмалас сөйлем. Құрмалас сөйлемнің тыныс белгісі. Сөйлемнің дара және күрделі мүшелері. Сөйлемнің бірыңғай мүшелері. Жалғаулықсыз қолданылған бірыңғай мүшелі сөйлемдер, олардың тыныс белгілері. Қыстырма сөз, олардың тыныс белгісі сияқты тақырыптар қарастырылады [6].

Оқушылардың жас ерекшелігі мен тілдік ұғымдарды түсіну дәрежесіне қарай 2-4 сыныптарда синтаксистік ұғымдар біртіндеп күрделеніп, дамыта оқыту ұстанымы бойынша жүйеленген.

Қазақ тіліндегі сөз тіркестерінің зерттелуі туралы айтқанда, синтаксисті белгілі зерттеушілер қатарына Ш.Сарыбаев, Ә.Хасенов, И.Қ.Ұйықбаев, Ы.Маманов, К. Жолымбетов, К.Аханов, С.Жиенбаев, Ш.Әуелбаев, А.Ысқақов, Ә.Исабаев, З.Бейсембаева т.б. ғалымдарды атаған болар едік.

А.Байтұрсыновтың қазақ тілі синтаксисі туралы тұжырымдары оны оқыту жөніндегі пікірлер болып табылады. Тілші синтаксистің теориясын бір жүйеге түсірумен қатар, оны меңгертудің жолдарын ұсынды. «Ауыздан шыққан сөздің бәрі сөйлем бола бермейді, айтушының ойын тыңдаушы ұғарлық даражада түсінікті болып айтылған сөздер ғана сөйлем болады» деп, сөйлемнің қатысымдық қызметін айқындады [1]. Синтаксистің әр саласы туралы теориялық материалдардан кейін практикалық жұмыстарды «өлеңмен жазылған сөйлемдерді өлеңсіз түрге айналдыру; сөйлем ішіндегі мүшелерін айырту; сөйлемнің қажет болған түрлерін білім алушылардың өзіне тапқызу» түрінде беріп, сөйлем мүшелерінің қай сөз табынан болатынын нақты мысалдар арқылы дәлелдеді [1]. «Ауызбен сөйлесу» және «жазумен сөйлесудің» ерекшеліктерін анықтап, сөйлем жүйесінің сөйлеу әрекеті түрлеріне қатысын айқындады.

Қ.Жұбанов сөйлеу сөйлемдер арқылы жүзеге асатынын дәлелдеп, сөйлемдер бір сөзден де, бірнеше сөзден де құралады дей отырып, жай сөйлемнің грамматикалық сипатының бірдей емес екенін анықтады. Тілші А.Байтұрсынов пен Т.Шонанұлы еңбектеріндегі синтаксис туралы пікірлерге талдау жасасақ, сөйлем мүшелерін қазақ баласының танымына жақын дене мүшелерін мысалға ала отырып түсіндіреді. С. Аманжолов жай сөйлем синтаксисі мен құрмалас сөйлем синтаксисін оқыту мәселесін қамтыды.

Қазақ тіл білімінде қатысымдық бірліктер туралы мәселені айқындап берген – Ф.Ш.Оразбаева. Ғалым «жалпы фонема да, морфема да, сөз де, тіркес те, сөйлем де тілдің құрылымдық бөлшектері болып» табылатынын,

«осы аталған тұлғалардың біреуі өз орнында тұрмаса немесе мүлде болмай қалса, тіл өз мақсатына жете» алмайтынын, «адамзат тілі өз қызметін атқару үшін әр бірліктің өзіндік маңызы» бардығын дәлелдеп, «қатысмыдық бірлік тілдік бірліктерге қатысты болғанымен, онымен бірдей емес», - деп тұжырымдайды [2]. Оразалиеваның жіктеуі бойынша, танымдық әрекетке қабылдау, ойлау, пайымдау, түсіну, зейін қою, есте сақтау, сөйлеу т.б. тәрізді құрамды бөліктер жатқызылған. Ғалым қазіргі кезде танымдық әрекетті «функционалды-прагматикалық, аккумулятивті және қатысмыдық қызметтері ерекше, адамзат тіршілігіне аса қажет фактор» деп бағалайды [3].

Синтаксисті оқыту мәселелері Ә.Хасенов, А.Әбілқаев, Ш.Әуелбаев және т.б. ғалымдардың еңбектерінен бастау алады. И.Ұйықбаев грамматикалық ережелерді білмеу, сөйлемдегі мағыналық қарымқатынастарды түсінбеу орфографиялық қателерге соқтыратынын дәлелдеп, диктанттың түрлеріне, олардың атқаратын рөліне тоқталып, сызбалар мен үлестірме қағаздарды ұтымды қолданудың жолдарын ұсынады.

Х.Арғынов синтаксистің көрнекі құралына қойылатын талаптарының қатарына «Көрнекі құрал синтаксистің белгілі бір категориясы жөнінде оқушылардың өздігінен ой қорытындысын шығаруына мүмкіндік жасайтындай болуы шарт» талабын қойған. Синтаксистік жаттығуларға сөз тіркесі, жай сөйлем түрлері, құрамалас сөйлем түрлері мен пунктуацияға байланысты жаттығулар жатады. Оқушылардың осы бөлімдерден алған білімін бекіту мақсатында жүргізілетін жаттығуларға мынандай талаптар қойылады:

1) белгілі бір жаттығуды орындау үшін оқушыларда оны орындай алатындай білім, білік болуы шарт;

2) оқушылар жаттығуда не орындайтынын, оның қандай пайдасы барлығын түсініп орындағаны абзал;

3) жаттығу оқушының тілге қызығушылығын, ынтасын, ықыласын арттыруға тиіс;

4) жаттығулар кездейсоқ болмай, белгілі бір жүйемен орындалып отырылуы қажет;

5) жаттығу жұмыстары тек өтілген материалдарға ғана байланысты болмай, бұрын өтілген материалдарды да қайталауға мүмкіндік туғызуы шарт;

6) оқушылардың жас мөлшері кіші болған сайын жаттығу да қысқа уақытқа шақталып, үнемі талап мақсатына қарай ауыстырылып отырғаны пайдалы;

7) шығармашылықты талап ететін жаттығулар көбірек болғаны жөн.

Мәселен, Н. Оразақынова сөйлемге толық сатылай кешенді талдау жасаудың үлгісін көрсетті.

Ажалды қарға бүркітпен ойнайды.

1. қарға ойнайды – қиысу

2. бүркітпен ойнайды – меңгеру

3. Ажалды қарға – қабысу

4. ажалды қарға, бүркітпен ойнайды-сөз тіркестері

Құрылысына қарай – еркін; тұлғасына қарай:

- а) ажалды қарға – есімді тіркес;
- ә) бүркітпен ойнайды – етістікті тіркес.

Мектептерде сабақтас құрмалас тақырыбын өту кезінде жаттығу жұмыстарының төмендегідей түрлері қолданылып жүр:

1. Көшіріп жазу жаттығулары.
2. Диктант жазу түрінде орындалатын жұмыстар.
3. Әдеби мәтіннен сабақтас құрмалас сөйлемдерді теріп жазу.
4. Жай сөйлемдерден сабақтас құрмалас сөйлем жасау.
5. Берілген компонентті толықтырып, сабақтас құрмалас сөйлем құрау.
6. Берілген схемаға сүйеніп, сабақтас құрмалас сөйлем жасау.
7. Берілген “Тірек сөз” арқылы сабақтас құрмалас сөйлем ойлап жазу.
8. Бірыңғай баяндауышты жай сөйлемді, сабақтас құрмалас сөйлемге айналдыру.
9. Сабақтас құрмаластың бір түрін екінші түрге ауыстыру.
10. Көп бағыныңқылы сабақтасты екі компонентті бірнеше сабақтас құрмалас сөйлемге айналдыру.
11. Сабақтас құрмалас сөйлемнің тыныс белгілерін тауып қою.
12. Тыныс белгісінің схемасына қарап, сабақтас құрмалас сөйлемнің түрін ажырату.
13. Мәтін құрау, мәтінде сабақтас құрмалас сөйлемді пайдалану.
14. Магнитофонды пайдаланып, құрмалас сөйлемнің айтылу интонациясын анықтау.
15. Сурет бойынша шығарма жазу, шығармадан сабақтастарды іріктеу.
16. Ерікті тақырыпқа шығарма жазу, тұрақты сөз тіркестерін пайдалану [1].

Тіл бірліктерінің, дыбыстың түбірдің, қосымшаның, жеке сөздің құрамын талдау арқылы оқушы әр біліктің мағынасын ашады, соның негізінде әрбір тіл бірлігінің қызметі - өз тектес бірлікпен тіркесіп, өзінен жоғары деңгейдегі жаңа тіл бірлігін жасау екендігіне біртіндеп көзі жетеді. Бастауыш сыныптарда қазақ тілін дамыта оқыту барысында жазу принциптерін тірек етудің мүмкіндігін анықтау және оны болашақта нақтылай зерттеу қажеттілігінің өзі – бастауыш сынып оқушыларына фонетикалық және морфологиялық, синтаксистік ұғымдар аясын кеңейте меңгерту мәселесі лелерімен тығыз байланысты.



Қарбыз сөзі мен үлкен қарбыз сөзінің жұбын салыстыр. Мағыналарына, сөз санына назар аудар. Сонда не байқадың?

Бұл тапсырманың мақсаты: қарбыз бен үлкен қарбыз деген сөздерді салыстыру арқылы, біріншіден, қарбыз сөзі жалғыз сөзден, үлкен қарбыз сөзі екі сөзден тұратына балалардың көздерін жеткізу, екіншіден, суретті көз алдына елесту арқылы оқушылардың танымдық түсініктеріне түрткі жасауға септігін тигізуі мүмкін.

Жалпы бастауыш сыныпта синтаксисті оқыту үшін алдымен оларға сөйлем туралы, тұлаулы, тұрлаусыз мүшелер туралы түсінік қалыптастыру керек. Сонымен қатар, оқушылардың білім деңгейін диагностикалау да аса маңызды. Жалпы оқушылардың білім деңгейін диагностикалау барысында бірнеше жолдарын қолданар едім. Алдымен диагноз қалай жүреді?

Мен сұрақтарды сауалнамаға бөлетін едім, өз кезегінде оны балалар толтырады, содан кейін мен. Бастапқыда, оқушы өзін бес баллдық шкала бойынша бағалайды, содан кейін сол әдісті мен де атқарамын. Яғни, бұл сауалнама арқылы ол баланың деңгейі туралы өз пікірімді білдіремін. Арнайы гугл формасы арқылы тест жұмыстарын ұйымдастырар едім. Балалар өз аттарын жазып бір-бірден гугл форма арқылы тест тапсырып шыққаннан кейін, өз әдістерімді қолданып болғаннан кейін де, дәл осы процесті қайталайтын едім.

Қазіргі таңда мектеп қабырғасында қолданылатын 2-4 сыныптың қазақ тілінде синтаксисті оқытудың сан түрлі әдістемелері бар.

Бастауыш сыныптарында барлық сабақтарында синтаксис элементі, әсіресе сөйлем ұғымы өзегін үзбестен желі тартып отыр. Сөйлем туралы ұғым бірінші сыныпта әліппе кезінде бақылау, талдау және жинақтау әдістері бойынша практикалық жолмен танытыла бастайды.

Сол себепті, қазақ тілінің синтаксисін оқыту әдістемесі 2-4 сыныптарда жүргізіледі.

2-сыныпта сөйлемдерді көшіріп жазу, хабарлы сөйлем, сұраулы сөйлемдерге байланысты тапсырмалар жиі кездеседі. Мәселен,

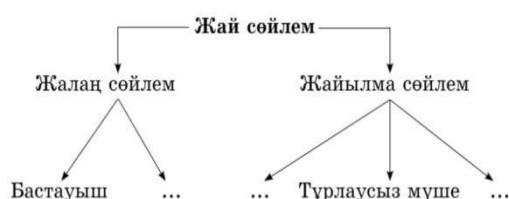
- Сұрақтарды жалғастырып көр және жауап бер.

1. Ауызекі сөйлеу дегеніміз не?
2. Жазбаша сөйлеу ше?
3. ...?
4. ...?

[4].

Бастауышта 3 сыныптан бастап нақты синтаксистік тапсырмалар берілген. Мысалы, [5].

39. Сызбаны толықтыр.



30. Мәтінді көркем жаз.

Астана – еліміздің ордасы. Маған өз қалам өте ұнайды. Астана қаласы күн сайын көркейіп өсіп келеді.

- Сөйлемдегі сөздердің байланысын тап.
- Мына сызбаға қай сөйлем сөйкес келетінін айт.



Тапсырмалар нақты синтаксистік талдауға арналған және баланы сөйлемді талдау барысында дұрыс сұрақ қойып үйренуіне септігін тигізеді.

Сызба бойынша дұрыс сөйлем құрастыру, сөйлемді құрастыру барысында дұрыс сұрақ қоя білу дағдыларын қалыптастырады.

Ал 4-ші сыныпқа келетін болсақ, алдыңғы сыныптарға қарағанда күрделенген тапсырмалар беріліп, баланың синтаксис туралы түсінігін толықтырады. Үлкен сыныпқа көшкелі отырған бала үшін синтаксис туралы қажетті білімді қалыптастыру кезеңі осы төртінші сынып.

Төртінші сынып тапсырмаларына көңіл бөлетін болсақ, сөз тіркесі басыңқы және бағыныңқы сөзден тұрады. Сөз тіркесінің құрамындағы сөздердің байланысы сұрақ қою арқылы анықталады. Сұрақ басыңқы сөзден бағыныңқы сөзге қаратып қойылады:

Жаманнан (неден?) жирену, адал (қандай?) дос, екінші (нешінші?) рет.

Жұмбақтардан сөз тіркетерін тап:

Кішкене ат пен үлкен ат

Бір қазыққа байлаулы.

Айналса да мың қабат,

Тілемейді айдауды.

Бұйра тұлымды

Желмен ойнайды.

Қызыл мұрынды

Жерге бойлайды.

Жұмбақтардың шешуіндегі бір сөзбен мәтін құрастыру.

Берілген тапсырма баланың ойлау қабілетін арттырады. Балалар жұмбақты шеше отырып ойланады, жұмбақтардан сөз тіркестерін табады, сонымен қатар сөздердің қай сөз табына жататынын тауып кестеге толтырады. Яғни, тек бір тапсырманы орындау арқылы оқушы ойланады, мәтін құрастырады және сөз тіркестеріне талдау жасап, сөз тіркестерін пысықтайды.

Қорыта келгенде, сөз тіркесін меңгертуде қолданылатын жұмыстардың барлығы оқушыға сөз тіркесі синтаксисінен жан-жақты, терең білім беруге септігін тигізеді. Жалпы жұмыста бастауыш сыныпта «синтаксисті оқыту ұғымының мәні түсіндірілді. Бастауыш сынып педагогикасында синтаксистің зерттелуінде ғалым Хасен Арғынов көп еңбек сіңірген. Сонымен қатар, Ш.Сарыбаев, Ә.Хасенов, И.Қ.Ұйықбаев, Ы.Маманов, К.Жолымбетов, К.Аханов, С.Жиенбаев, Ш.Сарыбаев, Ә.Хасенов, И.Қ.Ұйықбаев, Ы.Маманов, К.Жолымбетов, К.Аханов, С.Жиенбаев, Ш.Әуелбаев, А.Ысқақов, Ә.Исабаев, З.Бейсембаева атты ғалымдардың да сіңірген еңбектері аз емес.

Сөйлемнің сөзден, сөздің дыбыстан жасалатынын түсіндіру жөнінде мектеп бағдарламасы сөйлем ұғымынан алғаш танысатын білімнің мазмұнын белгілеп береді. Осының өзі бастауыш мектепте қазақ тілі практикалық курсын оқыту әдістемесінің синтаксиске (сөйлемге) сүйеніш жасайтынын көрсетеді. Ендеше, мұғалімдер қай сыныпта қандай тақырыпты өтіп жатса да, ол сол материалды синтаксиске (сөйлем) байланыссыз қарастыра алмайды. Сөйлем туралы ұғым бірінші сыныпта әліппе кезінде бақылау, талдау және жинақтау әдістері бойынша практикалық жолмен танытыла бастайды. Мен бұл жұмыста өз әдістерімді ұсындым және болашақта сол әдістерді практика жүзінде қолданамын.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Ахмет Байтұрсынов. Тіл тағылымы. – Алматы: Ана тілі, 1992. – 21-142 бб.
2. Оразбаева Ф. Тіл әлемі. Мақалалар зерттеулер. – Алматы: Ан арыс, 2009. – 102- бб.
3. Оразалиева Э. Когнитивтік лингвистика: қалыптасуы мен дамуы. – Алматы: Ан арыс, 2006. – 264 бб.
4. Жалпы білім беретін мектептің 2-сыныбына арналған оқулық. 2 бөлімді/Ә. Е. Жумабаева, Г. И. Уәйсова, Г. Т. Садуақас. — Алматы: Атамұра, 2022. — 128 бет.
5. Жалпы білім беретін мектептің 3-сыныбына арналған оқулық. 2 бөлімді/Ә. Е. Жумабаева, Г. И. Уәйсова, Г. Т. Садуақас. — Алматы: Атамұра, 2018. — 128 бет.
6. <https://uba.edu.kz/qaz>
7. <https://kk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B8%D0%BD%D1%82%D0%B0%D0%BA%D1%81%D0%B8%D1%81>

ПЕДАГОГТЕРДІҢ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІНІҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

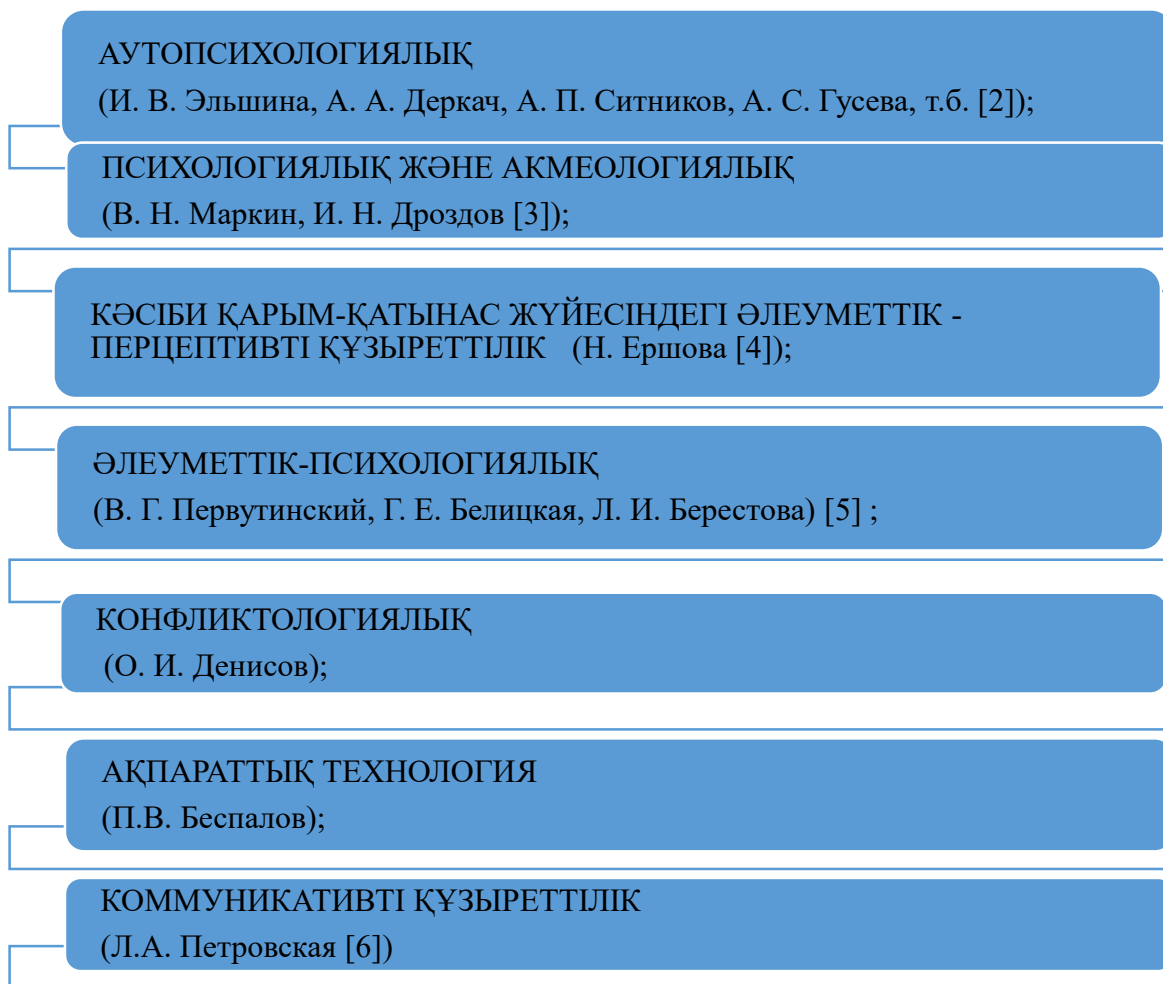
Джунисова Инкар Бектасовна
М.Х.Дуллати атындағы Тараз өңірлік университеті
Қазақстан, Тараз
inkara.83@mail.ru

Педагогтардың кәсіби маңызды қасиеттерін ғалымдар ұзақ уақыт бойы қарастырып, оның қалыптасуының педагогикалық, психологиялық, әлеуметтік жағдайларын анықтай отырып, кәсіби құзыреттіліктің мазмұнын анықтады

Педагогикалық мамандық бір мезгілде түрлендіруші және басқарушы болып табылады. Тұлғаның дамуын басқару үшін педагог сауатты болуы керек. Мұғалімнің кәсіби құзыреттілігін ұстануы, оның педагогикалық қызметті жүзеге асыруға теориялық және практикалық дайындығын білдіреді және оның кәсібилігін сипаттайды.

Құзіреттілік (лат.competentio – competo – талпынамын, сәйкес келемін, сай келеді) – маманның кәсіби міндеттердің белгілі бір класын шешудегі жеке қабілеті. Құзіреттілік сонымен қатар компания қызметкерлерінің (немесе қызметкерлердің кейбір тобына) жеке, кәсіби және т.б. қасиеттеріне ресми сипатталған талаптар деп түсініледі [1].

Ғалымдар «кәсіби құзыреттілік» мәселесін түрліше жіктеп, өз анықтамаларын ұсынуда. Ең алдымен кәсіби құзіреттіліктің жекелеген түрлері зерттелуде:



Сурет-1. Кәсіби құзыреттіліктің түрлері

Терминологиядағы айырмашылықтарға қарамастан, авторлар құзыреттілік құрылымында үш құрамдас (деңгей) бар екендігімен айқындайды [7]:

- теориялық;
- практикалық;
- тұлғалық.

Теориялық тұрғыдан алғанда әртүрлі авторлар (В.А. Сластенин, Н.М. Борытко, О.А. Соломенникова т.б.) педагогикалық құзіреттілікке анықтамалар ұсына келе, құрылымын көрсетіп, құзыреттіліктердің классификациясын жасаған.

И.Д. Лаптева құзыреттілікті негізгі, базалық және арнайы деп бөледі [8].

Негізгі құзыреттіліктер тез өзгереді заманауи әлемде жеке тұлғаның жетістігімен байланысты, ал базалық құзыреттіліктер белгілі бір пәннің немесе пәндік саланың ерекшеліктерін анықтайды.

Педагогикалық мамандық түрлендіруші және басқарушылық болып табылады. Ал тұлғаның дамуын басқару үшін сауатты болу керек. Мұғалімнің кәсіби құзіреттілігі ұғымы, демек, оның педагогикалық іс-әрекетті жүзеге асыруға теориялық және практикалық дайындығын білдіреді және оның кәсіби шеберлігін сипаттайды.

К.Ангеловский педагогикалық шеберлік арқылы мұғалімнің кәсіби құзыреттілігінің құрылымын көрсетеді [9].

Мұндағы педагогикалық шеберлік төрт топқа топтастырылған:

1. Тәрбиенің объективті процесінің мазмұнын нақты педагогикалық міндеттерге «аудару» қабілеті: оқу жеке тұлғалар мен ұжымның жаңа білімді белсенді меңгеруге дайындығын анықтау және осы негізде ұжымды және жеке студенттерді дамытуды жобалау; тәрбиелік, тәрбиелік және дамытушылық міндеттер кешенін бөлу, оларды нақтылау және анықтау.

2. Логикалық аяқталған педагогикалық жүйені құру және қозғалысқа келтіре білу: оқу міндеттерін кешенді жоспарлау; оны ұйымдастырудың нысандарын, әдістері мен құралдарын орынды таңдау.

3. Тәрбиенің құрамдас бөліктері мен факторлары арасындағы байланысты анықтау және орнату, оларды іс-әрекетке енгізу қабілеті: қажетті жағдайлар жасау (материалдық, моральдық-психологиялық, ұйымдастырушылық және т.б.); оқушы тұлғасын белсендіру, оның іс-әрекетін дамыту; және т.б.

4. Педагогикалық іс-әрекеттің нәтижелерін есепке алу және бағалау дағдылары: оқу-тәрбие үдерісі мен мұғалім қызметінің нәтижелеріне интроспекция және талдау; басым және бағынышты міндеттердің жаңа жиынтығын анықтау.

«Педагогика» оқулығының авторлары В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, және Е.Н. Шияновтың пікірі бойынша педагогтың кәсіби құзыреттілігі «оның педагогикалық қызметті жүзеге асыруға теориялық және практикалық дайындығының бірлігін» білдіреді, ал тәрбиешінің құзыреттілік құрылымының негізін осы дайындықты сипаттайтын көптеген педагогикалық дағдылар құрайды.

Ғалымдар психологиялық-педагогикалық және арнайы (субъективті) білімді (теориялық дайындық) қажетті, бірақ кәсіби құзыреттіліктің жеткілікті шарты деп санайды. Оның көп бөлігі, атап айтқанда, теориялық-практикалық және әдістемелік білім, интеллектуалдық және практикалық дағдылар мен дағдыларға болжам болып табылады.

Педагогикалық шеберлік – бір бөлігі автоматтандырылуы мүмкін (дағдылар) теориялық білімге негізделген және үйлесімді тұлғаны дамыту мәселелерін шешуге бағытталған үздіксіз дамып отыратын әрекеттердің жиынтығы. Педагогикалық шеберліктің мәнін осылайша анықтау болашақ тәлімгердің практикалық дайындығын қалыптастырудағы теориялық білімнің жетекші рөлін, теориялық және практикалық дайындықтың бірлігін, педагогикалық шеберліктің көп деңгейлі сипатын (репродуктивтіден шығармашылыққа дейін), сонымен қатар, педагогикалық шеберліктің жоғары деңгейге жету мүмкіндігін көрсетеді. оларды жекелеген әрекеттерді автоматтандыру арқылы жетілдіріңіз.

Кәсіби құзыреттілік жүйелі білім ретінде әрекет етеді, ол құзіреттіліктің әртүрлі типтері болып табылатын бірқатар құрамдастарды қамтиды, олар өз кезегінде жүйелі білімдер болып табылады. Модельді екі салаға бөлуге болады – мотивациялық және операциялық. Екі аймақ бір-біріне тәуелді. Бірақ қызметті жүзеге асыруға бағытталған операциялық сала

кәсібилікті дамытуда шешуші болып табылады. Онда кәсіби өзіндік сана, ойлау және үйренуге қабілеттілік сияқты компоненттер бар.

Бұл компоненттер кәсіби дамуды анықтайды. Кәсіби құзіреттілікті жүзеге асыруда тұлғаның әлеуеті акмеологиялық тәсілді қолдану арқылы барынша тиімді ашылады. Когнитивтік-акмеологиялық құзыреттілік жеке тұлғаның кәсіби іс-әрекеттегі өзін-өзі жүзеге асыруы мен өзін-өзі жүзеге асыруының сипаты мен тиімділігін ашады.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Тлеубердиев Б.М. Профессиональная компетентность педагога // Международный журнал экспериментального образования №10, 2013, с.43.

2. Ситников А. П., Деркач А. А., Елшина И. В. Аутопсихологическая компетентность руководителей: прикладные психотехнологии. – М.: Луч, 2004.

3. Дроздов И. Н. Развитие психолого-акмеологической компетентности субъекта оценки и отбора персонала: автореф. дис. ... канд. психол. наук.

4. Ершова Н. Н. Развитие социально-перцептивной компетентности в системе профессионального общения: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1997. – 169 с.

5. Ефремова Н. Ф. Современные тестовые технологии в образовании: учеб. пособие. – М.: Логос, 2003. – 176 с.

6. Петровская Л. А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи // Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой. – М.: Смысл, 2006.

8. Харитонов Н. В. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов в процессе изучения иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2002. – 191 с

7. Лапина О.А. Педагогика: общие основы теории обучения [Текст]: учеб. пособие. – Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2003. – 160 с.

9. Ангеловски К. Учителя и инновации книга для учителя [Текст] / К. Ангеловски. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.

УДК 37-02

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ КАТЕГОРИИ И СТРУКТУРА ПЕДАГОГИКИ

Научный руководитель: Кожажулова Г.К., к.ф.н., профессор
Студент 1 курса, ОП 6В01709-Учитель английского языка и начальных
классов,

Егизек А.Е.,

Международный Университет Астана
Астана, Казахстан.
ayegizek@mail.ru

В связи с тем, что мы начали изучать предмет «Педагогика» я в своей первой статье хочу поделиться своими научными знаниями о ней.

Педагогика – это наука о законах воспитания и образования человека, она изучает закономерности успешной передачи социального опыта старшего поколения младшему. Она существует для того, чтобы на практике указывать наиболее легкие пути достижения педагогических целей и задач, пути реализации законов воспитания и методик обучения.

Современная наука «педагогика» в буквальном переводе с греческого означает «детовожделение». Первопричиной возникновения всех научных областей является потребность жизни. Наступил момент в жизни людей, когда образование стало играть большую роль.

Как отдельная наука, педагогика появлялась значительно позже. Предпосылками появления любой науки являются следующие положения:

формируется под влиянием потребностей общества;

любая отрасль складывается в науку только тогда, когда достаточно четко вычленяется предмет ее исследования.

Давая более конкретное определение педагогики, можно сказать, что это наука о законах и закономерностях воспитания, образования, обучения, социализации и творческого саморазвития человека.

Педагогика в широком смысле – влияние всех внешних воздействий естественной и социальной среды.

В узком смысле педагогика – целенаправленная деятельность воспитателей в системе учебно-воспитательных учреждений.

Исходя из данного определения, предметом исследования педагогики будет являться целостная система воспитания, образования, обучения, социализации и творческого саморазвития человека.

Категории – это наиболее емкие и общие понятия о сущности и свойствах науки. Педагогические категории – основные педагогические понятия, выражающие научные обобщения. К основным педагогическим категориям относятся воспитание, образование, обучение. Наша наука широко оперирует также общенаучными категориями, такими, как «развитие» и «формирование». К числу основных педагогических категорий некоторые исследователи предлагают отнести и такие, достаточно общие понятия, как «педагогический процесс», «самовоспитание», «самообразование», «саморазвитие», «продукты педагогической деятельности» и др.

Воспитание занимает уникальное место в развитии человека. Сегодня в педагогической науке нет более по-разному определяемого термина.

В широком социальном значении:

– это процесс передачи общественно-исторического опыта новому поколению с целью подготовки к жизни (образование, обучение, развитие);

В узком социальном значении:

– это направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определенных знаний, взглядов и

убеждений, нравственных ценностей, политической ориентации, подготовки к жизни (семейное, религиозное, школьное воспитание).

В широком педагогическом значении:

– специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс (физическое, нравственное, трудовое, эстетическое, патриотическое воспитание);

В узком (локальном) педагогическом значении:

– это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач (воспитание определенных черт характера, познавательной, творческой активности и т.д.).

История педагогики – изучает развитие педагогических идей, теорий и систем образования. Общая педагогика – исследует основные закономерности воспитания как специально организованного педагогического процесса и составляет основу для разработки всех отраслей педагогических знаний: общие основы педагогики; дидактика (теория обучения); теория воспитания, школоведение (теория управления и руководства школьным делом).

Возрастная педагогика изучает особенности и закономерности развития человека различного возраста: преддошкольная; дошкольная; школьная; андрогогика (обучение взрослых); геронтогика (педагогика старости).

Профессиональная педагогика исследует проблемы профессионального образования: педагогика ПУ; средних профессиональных учебных заведений; высшей школы; педагогика труда.

Отраслевая педагогика изучает закономерности специальной подготовки людей к определенным видам деятельности (педагогической, инженерной, военной, юридической и др.).

Социальная педагогика разрабатывает проблемы внешкольного воспитания, влияния социума на формирование и развитие личности: семейная педагогика; педагогика трудовых коллективов; перевоспитания.

Коррекционная педагогика (специальная) изучает обучение и воспитание детей с физическими и психофизиологическими недостатками в развитии: дефектология (работа с детьми, имеющими задержки в психическом развитии); логопедия (работа по исправлению дефектов речи); сурдопедагогика (работа со слабослышащими детьми); тифлопедагогика (работа со слабовидящими и незрячими детьми); олигофренопедагогика (работа с умственно отсталыми детьми).

Этнопедагогика исследует закономерности и особенности народного, этнического воспитания.

Сравнительная педагогика раскрывает особенности организации образования в различных странах мира.

Частные (предметные) методики исследуют закономерности преподавания и изучения конкретных учебных дисциплин во всех типах учебно-воспитательных учреждений.

Философия образования и воспитания – раздел педагогики, изучающий роль философских учений для понимания сущности образования, определяющий идеологию обучения и воспитания, анализирующий основные концептуальные подходы к определению целей образования и путей их реализации.

Народная педагогика, возникнув как ответ на объективную социальную потребность в воспитании, обусловленную развитием трудовой деятельности людей, конечно, не может заменить школу, учителей, книги, науки. Но она старше педагогической науки, образования как социального института и первоначально существовала независимо от них.

Однако педагогическая наука в отличие от житейских знаний в области воспитания и обучения обобщает разрозненные факты, устанавливает причинные связи между явлениями. Она не столько описывает их, сколько объясняет, отвечает на вопросы, почему и какие происходят изменения в развитии человека под влиянием обучения и воспитания. Эти знания необходимы, чтобы предвидеть и управлять процессом развития личности. В свое время великий русский педагог К.Д. Ушинский предостерегал от эмпиризма в педагогике, педагогическую практику без теории он соотносил со знахарством в медицине.

Список использованных источников:

1. Иванова В.А., Левина Т.В. Педагогика 2013.
2. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Учеб. пособие. — Р-н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. — 560 с.
3. Корчак Я. Педагогическое наследие.-М. : Педагогика, 1990.-272 с.- (Библиотека учителя). -ISBN 5-7155-0025-7.

ӘОЖ 373.3 Е 45

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ СӨЗДІК ҚОРЫН ӘЛІППЕ КЕЗЕҢІНДЕ ДАМУ

Ғылыми жетекші: Нургазиева Н. М.,
педагогика және психология магистрі
6B01709-Ағылшын тілі және бастауыш сынып мұғалімі ББ,
1 курс студенті
Елеубекова Жасмина Бауыржанқызы,
Астана халықаралық университеті,
Астана, Қазақстан.
jasminbakytbekova@gmail.com

Сөздік қор – күнделікті қолданылатын тұрақты тілдің құрамы және сөздер жиынтығы. Оның пайда болуы ғасырлар бойы сақталып, кейін уақыт ағымымен жаңа және туынды сөздердің қосылуынан негізделеді. Балалармен сөздік жұмысын жасаған кезде тек оқулықпен шектеліп қоймай, оқушының ойлау кезінде жан-жақты білуі үшін, берілген сөзді қоршаған ортамен, заттармен, оның қасиеті мен сапасын, түр-түсін және пішінін ажырата білуге үйретіледі.

Баланың сөзді байланыстырып сөйлеуге үйрету оқуға дайындық кезеңінен басталады. Бастауыш сынып мұғалімінің оқушымен алғашқы кездесуінен бастап атын атап, жылы сөйлесу және әңгімелесу олардың оқуға ынтасын арттырады. Бірақ, ең алғашқы уақытта баланың өз ойының дұрыс, әрі нақты жеткізе алуы кейбір қиыншылықтарға алып келуі мүмкін. Әсіресе, жас ерекшелігіне сай оқуға бейімделуіне қатысты сөздік қоры өте аз. Оқушының сөздік қорының жеткіліксіздігі оның әрі қарай білім алуға, алынған білімді шын өмірде қолдануына үлкен кедергі келтіруде. Қазірде алынып аталып отырған мәселенің себебі әртүрлі жағдайдан қаралуда. Әрине, соның ішінен ерекше аталатыны - ғаламтор желісінде айта кетуіміз міндетті. Бірақ, барлық қарастырылатын себептің біріне ата-ананың тек жұмыспен жүріп, өз баласымен анық сөйлеу қабілетімен айналыспауы немесе бұл дағдыны қалыптастыруды мұғалімнен күтуін жатқыза аламыз. Кейде баланың оларға кедергі жасамауы үшін қолына гаджеттің еркін беру іс-әрекетін де байқаймыз. Соның нәтижесінде, баланың үлкен қиыншылықпен сөйлеуі және кейде қазақ тілінде мүлдем сөйлемей орын алады. Соған қарамастан, өз баласын қазақ сыныбына берген ата-аналардың саны аз емес. Кейін, тілі орысша қалыптасқан баланың қазақ сыныбында әлеуметтенуі мен оқуы және білім алуы отбасының өзіне қиын жағдай тудыртуы мүмкін. Бұдан, әлбетте, зейіні толық қалыптаспаған баланың сабақты түсінуі және сабақ айтқан жағдайда екі сөздің басын қоса алмауынан баланың үлкен қысымға түсуіне себеп болуы мүмкін. Тура айтқанда, баланың осылай мектепте оқуы тек мұғалім немесе ата-анаға қиыншылық алып келмейді; ең бірінші сәтте балаға ауыр болады. Бұл жағдайда оқушы сөздерді тура аударуды жөн деп санайды. Осының әсерінен, грамматика жағынан сөйлемнің дұрыс құрастырылмауы, ал басқа оқушылармен қарым-қатынас жағынан тіл табыса алмауы; өз сыныптастары жағынан түсініспеушілік және өзінің басқаларды толығымен түсіне алмауы орын алады.

Ал, қазақ тілінің оқушыларға оқытылуының басты міндеті – жалпы сөйлеу мәдениетін, сөздік қорын және ауызша мен жазбашаны байланыстырып қалыптастыру және әрі қарай дамыту. Оқушының мектепке алғашқы келгенінен оқытылатын «Әліппе» пәні баланың сөздік қорының күніне шамамен 5-8 сөзден толықтырылуы арнайы бекіту тапсырмаларымен бақыланады. Соның ішінде, мысалы, әліппе дейінгі кезеңде мұғалімнің оқушыларды байланыстырып сөйлеуге, суреттер мен қосымша мәтіндерді негізге ала отырып, сөйлем, буын, дыбыс, олардың айтылуы жағынан алғашқы түсініктерін қалыптастыра бастайды.

Сол сияқты, Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 3 тамыздағы №348 бұйрығымен бекітілген «Бастауыш білім берудің

мемлекеттік жалпыға міндетті стандартына» сәйкес «Оқыту нәтижелеріне бағдарлана отырып, білімнің мазмұнына қойылатын талаптары» тарауындағы «Тіл және әдебиет» бөлімінде көрсетілген тілді үйренуге деген қызығушылықты ойын және танымдық іс-әрекеттер арқылы қалыптастырылуы қажет. Бұл жерде тек қана теориялық негіз сақталмай, оны ақпарат алмасуда, мәтінмен жұмыс істеуде, үйретілген фразалар мен сөз орамдарының мәнін түсініп, ажыратып алуға және коммуникативті жағдайда қолдануға дағдыларды қалыптастыруға бағытталған. Сонымен қатар, қазақ тілі мен ана тілін оқыту тілі ретінде оқушылар тілдік дағдыны дамытуға, мәтіннің әртүрлі типтері мен түрлерімен жұмыс істеуге әдеби мәтіндерді пайдалану негізделеді [1].

«Әліппе» пәнінің басынан бастап оқушылардың сөздік қорымен жұмыс жасауға айырықша көңіл бөлінеді. Балалардың алған сабақтан әсерлері, сабақта оқытылатын жаңа сөздердің оқытылуы мен тиянақталуы барлық сабақта және сабақтан тыс уақытта жүргізіледі. Сөздік қордың ұлғаюы тек оқу құралдарынан ғана емес, сонымен қатар, қоғамдық өмір, айналадағы қоршаған ортада орын алып жатқан құбылыстар, мұғалім басшылығымен ұйымдастырылған сабақтан тыс бақылау және экскурсиялар арқылы да жүреді. Бұл іс-әрекеттер баланы тек есту арқылы сөзді түсінуден кейін, көру арқылы бекітеді. Үйретілген сөзден кейін оқушыда түрлі деңгейде, айналадағы заттардың белгілері, ерекшелігі, айырмашылықтары, оларға тән құбылыстар мен қасиеттер, т.б. туралы түсінік және оған қатысты жаңа сөздермен де танысады, танымдары кеңейеді.

Сөздік қорды дамытуда мына мәселелер ескеріледі:

1. Білетін сөздердің қаншалықты түсінетіндігін байқау;
2. Айтылуы басқа болғанымен, мағынасы жақын (синоним), мағынасы қарама-қарсы (антоним) сөздерді үйрету;
3. Үздіксіз сөздік қорын жаңа сөздермен толықтарып отыру [2].

Оқушының оқу іс-әрекетін саналы орындауға икемділік және машық меңгеріледі. Ал, бастауыш сынып оқушысына қажетті мәліметті алудың ең басты жолы – оқу икемділігі. Оқу икемділігі дегеніміз қоршаған ортамен оқу-құрал көмегімен қарым-қатынас жасаудың машыққа айналған түрі. Оқу мазмұны мен мақсаттылығына байланысты оқушылардың оқу қызметі, тақырыппен жұмыс жасай алу қабілеті мен жаңа сөздерді қолдана білуіне мүмкіндік береді. Қойылған мақсат пен мазмұнның нәтижелі болуы үшін төмендегі талаптар сақталуы қажет:

1. Жазылым, айтылым, оқылым, тыңдалым дағдыларын қамтыған жоспарланған жұмыстың жиі орындалуы;
2. Оқушының оқуға деген ынтсын арттыру үшін сыныптан тыс оқуды ұйымдастырудың түрлі формаларын пайдалану.

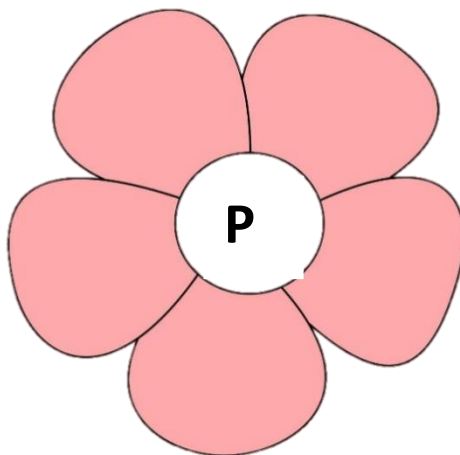
Бірақ, байланыстыра сөйлеу және ауызекі тілді дамытуда білім алушының жеке және дара ерекшеліктері ескерілуі қажет. Сол арқылы мұғалім алдымен диалог және монолог түрімен таныспаған, сөйлеу техникасы қалыптаспаған, сөздік қоры аз балалармен жұмыс жасау үшін арнайы әдістермен мен оқыту тәсілдермен меңгеруі міндетті. Бұл жерде бар қабілетті пайдалану, яғни К.Д.Ушинскийдің айтуы бойынша «туа біткен сөз

өнерімен» жұмыс жасау бастау алады. Тіл деңгейінің негізге алынуы және онымен жұмыс істеуі әр пәндік оқулықтармен «оңайдан күрделіге» принципі бойынша жүзеге асыру арқылы орындалады.

Цифрлық технология нәтижесінде, баланың сөзді толыққанды түсінуі және оны басқа заттармен байланыстыра алуы үшін цифрлық көркемдік құралдары күн сайын артуда. Оларға мысал ретін, соңғы басылымдарды кездесетін QR-кодтар, электрондық тақта, арнайы пәндік бейнежазбаларды айтуға болады. Бұл заманауи оқу жабдықтары арқылы мұғалім оқушыға жаңа сөздің жан-жақты мәні мен қолданылуын аз уақытта және қол жетімді форматта таныстыра алады.

Бастауыш сыныптарда оқушылардың зейінін аудартуда сабақ өткізудің ойын әдістері жиі қолданылады. Әсіресе сөздер, оның ішінде дыбысқа талдауда ойын түрінде өткізген тиімді. Сабақта ғана емес, сонымен қатар, сабақтан тыс уақытта жұмбақ, жаңылтпаш айтуға, «Тиісті әріпті орына қой!», «Ойлан тап», «Кім тапқыр?», сияқты ойындар оқушының ынтасын және қызығушылығын арттырып, үлкен белсенділікпен қатысуына қозғаушы күш бола алады. Олардың тек бір типті болмай, үнемі ауыстырып, жаңасын ойлап табудың маңызы зор. Бұл тек жаңаға үйреніп қана қоймай, дыбыстарды дұрыс айту мен естуге, жазуға тез бейімдейді. 1-2 сыныпта оқушы жаңа сөзді біліп, мағынасын түсінуде мұғалімнің көмегін жиі қолданады. Оқушының үйретілген сөздермен жұмыс істей алу қабілетін тұрақты бекіту үшін көбінесе шығармашылық тапсырмалар қолданылады. Бұл әдетте сөздерді аз уақытта еске түсіруге, оларды дұрыс қолдануға арналған суреттер мен кестелер арқылы беріледі. Мысалы:

1-жаттығу. Рр әріпінен басталатын сөздерді гүлдің күлтешесіне жаз [3].



2-жаттығу. Жасырын сөздерді тап.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Кейде, мүлдем жаңа сөздерді кездестіру өткізілетін жаңа сабақ бойынша берілген мәтінде немесе тапсырмаларда болады. Олар әдетте оқулық көмегімен оқушының сөздік қорын толықтыруда орындалатын бірде-бір жолдардың бірі. Мысалы, «Фф» әрпіне арналған сабақ тапсырмаларын алайық [4]:



Бұл тек жаңа әріппен баланы таныстырып ғана қоймай, сонымен бірге, құрамында сол әріп бар жаңа сөздер де үйретілетін болады. Кейін, осы сөздерді бекіту үшін тапсырмалар орындалады.

Сөйтіп, бастауыш сынып мұғалімінің оқушыларының сөздік қорын дамыту үшін әліппе кезеңінде тапсырма түрлерін молайту, оқушымен жеке жұмыс жүргізуі маңызды.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Бастауыш білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 3 тамыздағы №348 бұйрығы.
2. Баймұратова Б.Б. Мектеп жасына дейінгі балалардың тілін дамыту методикасы. А., 1991.
3. Суреттер: https://damion.club/uploads/posts/2022-01/1641007156_45-damion-club-p-tsvetochki-narisovannie-tsveti-46.jpg, http://газета-вперед.рф/media/project_smi3_831/33/6c/90/ef/ae/b0/tsifra.jpg.
4. Әліппе. Жалпы білім беретін мектептің 1-сыныбына арналған оқулық. Ә.Е.Жұмабаева, Н.Ж.Құрман, Б.А.Сабденова – Алматы: Атамұра, 2021, - 112 бет.

АХМЕТ БАЙТҰРСЫНҰЛЫ ЖӘНЕ ҚАЗАҚ ТЕРМИНОЛОГИЯ ҒЫЛЫМЫ

Ғылыми жетекші: Рахимбаева Г.К.ф.ғ.к., доцент
6B01709 - Ағылшын тілі және бастауыш сынып мұғалімі ББ, 1 курс
студенті
Жамбул А.М.,
Астана халықаралық университеті,
Астана, Қазақстан.
zhambulovaa53@gmail.com

Ғалым ұстаз «Өмірдерегінде»: «...Орынборға келгеннен кейін, біріншіден, қазақ тілін фонетикалық, морфологиялық және синтаксистік тұрғыдан зерттеумен, екіншіден, қазақ алфавитін, орфографиясын жеңілдету және реттеу үшін реформа жасаумен, үшіншіден, қазақ жазба тілін лексикалық шұбарлықтан арылтуға, ...термин жасау арқылы халықтың жанды тілінің арнасына көшіру істерімен айналыса бастадым» дей келе, мұны өзі жасаған оқулықтар мен өзі басшылық еткен «Қазақ» газеті арқылы жүзеге асырғанын айтады [1].

Ғалымның тіл білімі саласындағы еңбектерін саралау, жүйелеу, оларға тарихи тұрғыдан баға берубүгінгі тілші-ғалымдардың еншісіндегі жұмыс. Тілші ғалым Ө.Айтбаев тұлғаның термин жасау тәжірибесін саралай келе, оны «Қазақ терминологиясының атасы» деп бағаласа, ахметтанушы ғалым Р.Сыздықова: «...Терминдік мәндегі күрделі атауларды ұсынуда А.Байтұрсынұлы тек ұғым дәлдігін ғана көздеп қоймай, сипаттама (характеризующий) компонентін әсерлі, үнді, тұлғалас сөздер болып келуіне қатты назар аударған... әдебиеттану саласында ұсынған терминдерінде бір тектес жеке сөздер мен әдемі әсерлі «ойнақы» компоненттер ...көбірек кездеседі. Мысалы, өлең кестесін – шумақ, тармақ, бунақ, буын құрайды деуі; бернелеу, әсірелеу, меңзеу деп, олардың барлығын «-у» жұрнағымен жасауы немесе көрнекті лебіз, көсе лебіз, көрнек өнері дегендерге ұйқасты сөздерді алуы – осыны дәлелдейтін нақ деректер» - дейді [1]. Тілші-ғалымның сөзіне қарасақ, А.Байтұрсынұлы қазақ сөзінің икемділігін (сөз жасау қабілетінің), үндестігін (ұйқас, әуендес келетіндігін) шебер пайдаланғанын байқауға болады.

А.Байтұрсынұлы жасаған терминдерді құрылымы жағынан талдаған тілші-ғалымдардың біріне С. Ақаевтың «Терминнің тілдік және танымдық сипаты» атты еңбегін жатқызуға болады. Бұл еңбекте зерттеуші қазақ тіліндегі терминдердің жасалу тәжірибесіне, маңызына, терминдердің тәсілдік сипаттарына тоқталған.

2008-ші жылы Ш.Құрманбайұлының «Алаш және терминтану» атты монографиясы жарыққа шықты. Ғылыми зерттеуде ХХ-шы ғасыр басындағы қазақ терминологиясының дамуы, қалыптасуы қарастырылған. Жұмыстың

алғашқы тарауы «Алаш зиялыларының ұлттық терминқор қалыптастыру міндеті» деп аталып, мұнда қазақ ғылым тілінің ұлттық терминологиялық қорының қалыптасуына негіз болған факторлар туралы сөз болады. Зерттеуші ғасыр басында қазақтың ғылым тілінің қалыптасуы мен ұлттық терминологиялық қордың жасалуына үлес қосқан зиялылардың еңбектеріне жеке-жеке тоқталған.

Ш.Құрманбайұлы Ахаңның замандастары баба буын «рухани көсем» деп дәріптеген, бүгінгі аға буын тілші-ғалымдар «ұлт мәдениетінің Хан тәңірі» деп асқақтатқан ұлт ұстазына «Қазақтың ғылыми терминологиясын қалыптастырудағы Ахмет Байтұрсынұлының рөлі», «Ахмет Байтұрсынұлы және XX ғасыр басындағы терминологиялық жұмыстардың жүргізілуі» деген тақырып арнап, ахметтанудың негізін салушы тілші, әдебиетші ғалымдардың ой-тұжырымдарын негізге алады. Олардың бірімен келіссе, енді бірімен келіспейтінінің себептерін ғылыми тұрғыдан таратып талдайды. Мәселен, ғалымның 125 жылдық мерейтойына арнайы өткізілген Халықаралық ғылыми-теориялық конференция материалдарын, ғылыми жинақ етіп құрастырған, әрі жауапты редакторы, ғалым Е.Жанпейісовтың алғысөзіндегі «Байтұрсынов дәуірі», «Байтұрсынов ғасыры» деген түйін сөзімен келісе қоймайды. Бірақ, қазақ тіл білімі мен әдебиеттану ғылымының негізін салған Ахмет Байтұрсынұлының қызмет жасаған аралығын «Байтұрсынұлы кезеңі» деп атаған орынды деген пікір айтады[1].

Қазақ терминологиясы бойынша зерттеу жұмыстарын шартты түрде төрт топқа бөлуге болатын сияқты: дәстүрлі зерттеулер, қолданбалы сипаттағы зерттеу жұмыстары, танымдық терминология (терминдердің когнитивтілігі), терминография мәселелері. Бұл топтардың барлығы өз кезегінде дәстүрлі терминологиялық зерттеулерге қарыздар, өз бастауларын содан алатыны кәдік. Дәстүрлі көзқарастардың негізінде басқалары туындап, қазіргі кезде терминология саласының ауқымын кеңейте түсті. Дәстүрлі зерттеулердің ауқымы кең. Оған термин қалыптастыру тарихынан бастап, терминжасам және оның түрлері, құрылымы, лексикалық қабаттар және жеке сала терминдерінің зерттелуі жатады. Термин жасаудың қазығын қадаған Ахмет Байтұрсынұлының және басқа да Алаш зиялыларының көзқарастары дәл осы Тәуелсіздік жылдарында жанаша сараланып, қазіргі терминологияға берер үлесі, қосар жаңалығы қайта жүйеленді. Отызыншы жылдардың орта шеніндегі Құдайберген Жұбанов негіз еткен термин қалыптастыру қағидалары бүгінгі күн тұрғысынан қарастырылды. Қазақ сөзінің термин ретіндегі қолданысы күшейген сайын зерттеулер де жандана түсті. Ә.Қайдар, Ө.Айтбаев, А.Абдрахманов, Б.Қалиев, Ш.Құрманбайұлы, Ш.Білал, С.Ақаев, Қ.Айдархан т.б. көптеген зерттеушілер қазақ терминологиясын әр қырынан сипаттады. Бұл авторлардың жұмыстарын қазақ терминологиясын ғылыми сала ретінде алға жылжытқан, ілгері дамытқан және өзіндік бет-бейнесін айқындаған зерттеулер қатарына қосамыз. Бұрынғы кеңестік мерзімде аты аталғанымен терминология бойынша орыс тіліндегі теорияны пайдаланып келгеніміз шындық, осы жұмыстардан кейін төл ұстанымдар пайда бола бастады және бүгінгі күні ол ерекше қарқынмен жанданып отыр [2].

Ахмет Байтұрсынұлының терминологиядағы мұрасын зерттеу, сараптау бүгінгі ғылымның міндеті. Дегенмен заманға сай модернизациялау да талаптардың маңыздысы. Қазақ ғылымының дамуында Ахметтік принциптерді негізге алу ұлт тілінің көпсалалы болуын қамтамасыз етеді деп сенеміз. Келесі тараушада аталмыш мәселені А.Байтұрсынұлының терминжасамдық әдіс-тәсілдері тұрғысынан қарастыратын боламыз.

Қазақ тіл білімінің, оның ішінде ғылыми терминологияның қалыптасуы мен дамуы туралы сөз қозғағанда, ұлағат алар ғұламаларымыздың қатарына кіретін ұлтымыздың ең ардақты ұлдарының бірі - Ахмет Байтұрсынұлының есімін айрықша атауға тиіспіз. Ол – қазақ филологиясының, тіл, әдебиеттану ғылымдарын, ұлттық ғылыми терминологияны қалыптастырудың қайнар бастауында тұрған аса көрнекті ғалым. Халқымыз «ұлт ұстазы» деп атаған аса көрнекті тұлғаны тереңірек таныған сайын ұлтымыздың рухы биіктеп, тарихи, ғылыми санамыз да өсе түспек. Ең алдымен, А.Байтұрсынұлы – қазақ тіл білімінің терминологиясын жасаушы. Кез келген ғылымды оқып білу, меңгеру немесе оны өзгелерге үйрету сол ғылым саласында қолданатын арнаулы ұғым атауларынсыз мүмкін емес. Қазақ тіл білімінің негізін қалаушы ғалым ретінде А.Байтұрсынұлы осы ғылым саласындағы негізгі ұғымдарды және олардың өзара байланысын анықтап, яғни қазақ тілінің табиғатын көрсететін ұғымдар жүйесін түзумен қатар, сол ғылыми ұғымдардың атауларын да тұңғыш рет жасады. Ғылыми ұғымдарға ат қою оңай жұмыс емес. Ол үлкен талғампаздықты, тілді шебер пайдалана білуді қажет ететін шығармашылық процесс. Онымен қоса, арнаулы ұғымдарға ат қою кезінде ұғымдар жүйесінің өзіндік ерекшеліктерін ескеру қажет. Атаудың ықшам болуы, бір мағыналылығы және ұғым мазмұнын қамтуы тағы бар. Осындай талаптарды мүлтіксіз орындаудың қиындығы - терминдерді ана тілінде жасаудан гөрі көп жағдайда оны ұғымдар жүйесінің ерекшеліктерін ескере отырып жасалған өзге тілдерден дайын қалпында ала салуға (яғни, жасауға емес қабылдауға) мәжбүр ететін себептердің бірі. Бұл тұрғыдан келгенде, ғалым қазақ тілін термин шығармашылығында пайдаланудың жарқын үлгісін көрсетті.

А.Байтұрсынұлының 1912 жылы Орынборда жарық көрген «Оқу құралының» (қазақша әліппе) өзінен буын, дыбыс, нүкте, дауысты дыбыстар, жарты дауысты дыбыс, дәйекші, жіңішкелік белгісі, хәріп (әріп) сияқты терминдерді ұшыратуға болады. Ал 1914-1915-жылдары және одан кейінгі жылдары 1928 жылға дейін бірнеше дүркін басылып тұрған «Тіл-құрал» оқулықтарында (қазақ тілінің сарфы) әбден қалыптасып, бүгінгі күнге дейін қолданылып жүрген және қолданыла беруге тиіс зат есім, сын есім, сан есім, есімдік, етістік, үстеу, қосымша, жалғау, жұрнақ сияқты терминдер жүздеп кездеседі. Бұл терминдердің терминге қойылатын талаптарға жауап беретіндігін дәлелдеп жату артық, өйткені олар кезінде арнайы шеттетілгендігіне қарамастан уақыт сынынан өтіп, тұрақты қолданылатын дәрежеге жетті.

А.Байтұрсынұлы әдебиеттану ғылымының терминологиясын құраушы. Ғалымның осындай тұтас терминдер жүйесін, салалық терминологияны

қалыптастыруы оның қазақ тіл білімінің терминологиясын жасаушы екендігінің айқын дәлелі.

А.Байтұрсынұлының қазақ тілі білімінің ғана емес әдебиеттану ғылымының да негізін қалаушы екендігі мойындалған шындық. 1923 жылы ғалымның мерейтойына арналған мақаласында М.Әуезов «Жаңа өсіп келе жатқан қазақ әдебиеті Аханды өзінің басшысы деп санайды» деген болса[3], әдебиетші ғалым Р.Нұрғалиев оның «Әдебиет танытқышы» туралы айта келіп, «...қазақтың ұлттық әдебиеттануының ғылыми негізі, методологиялық арналары, басты-басты терминдері мен категориялары түп-түгел осы кітапта қалыптастырылған» деп әділ көрсетеді[4]. Екіншіден, қазақ әдебиеттану ғылымының негізін салған, тұңғыш әдебиет теориясын жазған ғалым осы ғылым саласының ғылыми терминологиясын да жасаған. Терминделуші ұғымдарды дәл білдіретін жүздеген әдебиеттану терминдерін жасай отырып, ғалым олардың ғылыми терминге тән дефинициясын да (ғылыми анықтамасын) берген. Ол - ғылыми ұғымның өзіне ғана тән белгілерін айқын көрсетумен қатар, олардың ұғымдар жүйесіндегі алатын орнын да көрсету деген сөз. Мысалы, «Айшықтың әрбір тақтасы шумақ деп аталады. Жұрттың бір ауыз өлең дейтіні шумақ болады, әр шумақта бірнеше тармақ болады. Тармақ дегеніміз - өлеңнің әрбір жолы. Тармақ ішінде бірнеше бунақ болады. Бунақ дегеніміз - өлеңді айтқанда сезілетін дауыс толқынының соқпа-соқпасының арасы. Бунақ ішінде буын болады» [5]. Бұл мысалдан байқайтынымыз, ғалым біріншіден, өлеңнің құрылым-құрылысын (түр-түрпатын - А.Б.) анықтаған; екіншіден, әрбір ұғымның өзіндік ерекшелігін, басты белгісін, іргелес өзге ұғымдардан айырмасын көрсететін анықтама берген. Яғни, әрбір ұғымның мазмұны мен көлемін анықтаған; үшіншіден, әр ұғымның ғылыми атауын (айшық, шумақ, тармақ, бунақ, буын) жасаған; төртіншіден, терминдердің жүйелілік ерекшелігін ескере отырып, жалпы қолданыстағы бір үлгімен жасалған (модель) сөздерді термин ретінде пайдаланған; бесіншіден, ғылыми ұғымдардың арасындағы жүйелілік-құрылымдық байланысты көрсеткен. Дәлірек айтқанда, айшықтың – шумақтан, шумақтың – тармақтан, тармақтың – бунақтан, ал бунақтың – буыннан құралатындығын сатылай отырып көрсету арқылы ұғымдық микрожүйенің өзіндік табиғатын танытқан. Бұдан ғалымның өзі зерттеп отырған ғылым саласындағы ұғымдар жүйесінің ішкі байланысы мен ерекшелігі терең білумен бірге, оларды таңбалауда тілді өте шебер пайдалана алғандығы анық көрініп тұр. «Әдебиет танытқыштан» мұндай мысалдарды әлі де көптеп келтіре беруге болады. Жеке ұғымдардың өзара байланысынан барып ұғымдар жүйесі құралатыны сияқты соларға сәйкес келетін жекелеген термин сөздердің жиынтығы - терминдер жүйесін, яғни салалық терминологияны құрайды. «Әдебиет танытқыштағы» ғалым қаламынан туындаған біртұтас жүйе құрайтын терминдер оның әдебиеттану ғылымының ғылыми терминологиясын қалыптастырғанын көрсетеді. Сондай-ақ, А.Байтұрсынұлы тіл білімі, әдебиеттану ғылымдарының ғылыми терминологиясын жасаумен бірге, қазақ тілін оқыту әдістемесінің де негізін қалаушы ретінде бұл салаға қатысты көптеген терминдерді жасаған. Олардың

қатарына әдіс, әдісқой, сауаттау әдісі, жалқылау әдісі, жалпылау әдіс, жалқылау-жалпылау әдіс сияқты терминдерді жатқызуға болады.

Ғылым, білім саласында қазақ тілінің қолданыс аясының кеңеюіне мақсатты түрде үлкен мән берген және термин шығармашылығында ұлт тілінің өз мүмкіндігін шебер қолдана білген ғалымның әлі баспа бетін көрмеген немесе кезінде жарияланып, қазір қолға түспей жүрген ондай еңбектері табылып жатса, олардың ішінде де көптеген терминдер мен жаңа қолданыстардың болатындығына еш күмәндануға болмайды. Сонымен, үшіншіден, жоғарыда атап көрсеткеніміздей, А.Байтұрсынұлы қазақ тіл білімі, әдебиеттану сияқты жеке ғылым салаларының ғылыми терминологиясының негізін қалаумен бірге, көптеген әдістеме, тарих және этнографияға, жалпы мәдениетке қатысты терминдер жасаған ғалым.

Ғалымның термин шығармашылығындағы қызметінің бір ғана ғылым саласымен шектелмейтіндігі оның жалпы қазақ терминологиясын қалыптастырудағы орнының айрықша екендігін көрсетеді. Алайда, А.Байтұрсынұлының қазақ терминологиясының қалыптасуына қосқан үлесі бұлармен ғана бітпейді. Оның Қазақстан ғылымын ұйымдастырушылардың бірі ғана емес, солардың ішіндегі ең ірісі, бірегейі екендігін дәлелдейтін деректер ғалым мұрасына тереңірек үңілген сайын табыла береді.

Ендігі бір айрықша атап айтуды қажет ететін мәселе – ғалымның терминжасамның тәсілдері мен жолдарын анықтап бергендігі. Яғни төртіншіден, А.Байтұрсынұлы терминжасам тәсілдерін анықтап, оларды өз тәжірибесінде тұңғыш рет кеңінен пайдаланған ғалым. Терминжасам тәсілдерінің ара-жігі ашылып, олардың термин шығармашылығында іске қосылуы қазақ тілінің грамматикасының (сарфы) жазылуымен тікелей байланыста қарастыруды қажет етеді. Бүгінгі терминжасам тәсілдерінің өзіндік ерекшеліктері бар екендігіне қарамастан, ол негізінен қазақ тілінің сөзжасам тәсілдерінің құрамына енеді.

А.Байтұрсынұлының қазақ тілінің сөзжасам тәсілдерін анықтаумен қатар, ол тәсілдерді термин жасауда пайдаланудың жарқын үлгісін көрсеткендігін оның қаламынан туындаған жүздеген терминдері дәлелдейді. Мәселен, ғалымның жұрнақ, жалғау, буын, шумақ, тармақ, рай, мүше, әдіс т.б. осылар сияқты терминдері семантикалық тәсілмен, жақша, сызықша, көсемше, есімше, дәйекші, буыншы, бастауыш, баяндауыш, анықтауыш, пысықтауыш, толықтауыш, әуреленіс, күліс, әлектеніс, әліптеме, зауықтама, мазмұндама, ермектеме, қорытпа ұсынба, сұқтаныс, азаптаныс, жалғаулық, есімдік тәрізді көптеген терминдері морфологиялық тәсілмен, ал дауыссыз дыбыс, дауысты дыбыс, қатаң дыбыс, ұяң дыбыс, түбір сөз, туынды сөз, қос сөз, қаратпа сөз, қыстырма сөз, мезгіл пысықтауыш, тұрлаулы мүше, тұрлаусыз мүше, салалассөйлем, сабақтас сөйлем, жалаң сөйлем, жайылма сөйлем, болымды сөйлем, болымсыз сөйлем, толымды сөйлем сынды терминдер тобы синтаксистік тәсілмен жасалған.

Белгілі зерттеуші ғалым Ш.Жалмаханов өз еңбегінде Ахаңның «Әдебиет танытқышы» туралы өз пікірін айтқан. «Әдебиет танытқыш» – ұлттық сыншылдық-эстетикалық, ғылыми-зерттеушілік, әдеби-теориялық ой-пікірді биік деңгейге көтерген жерделі зерттеу ғана емес, болашақта да өз

маңызын жоймайтын монументальды еңбек [9]. Р.Нұрғалиевтің көрсетуінше, «Ұлттық әдебиеттану ғылымы қазір қолданылып жүрген негізгі терминдер, категориялар, ұғымдардың қазақша өте дәл, ықшам, оңтайлы баламаларының басым көпшілігі тұңғыш рет осы зерттеуде ашып айтатын уақыт жетті». Еңбектегі өнертану, әдебиеттану, фольклор тану салаларындағы терминдер жүйесінің жасалуынан Ахаңныңкемеңгер, данышпан ғалым екендігі анық көрінеді. «Әдебиет танытқыш қана емес, А.Байтұрсыновтың ғылыми мұрасын зерттеу арқылы қазақ тіл білімі мен әдебиеттану ғылымына қосқан үлесін анықтау, осы ғылымдардың негізін қалаушы тұңғыш ғалым екендігін ғылыми тұрғыда зерттеу қажеттігі айтпаса да түсінікті. «Әдебиет танытқышты», жалпы Ахаң мұрасын оқып-үйрену, игеру үшін алдымен бұл еңбектегі әрбір атау, ұғым, термин және категориялардың мән-мағынасын, мазмұнын түбегейлі түсініп алу қажет дей келе зерттеуші, А.Байтұрсынұлы жасаған терминдердің құрылымдық статистикасын анықтап, бөлген. 310 терминнің 245-і күрделі тұлғалы терминдер, 65-і дара тұлғалы терминдер, дара тұлғалы терминдердің 20-ы түбір сөзден, 45-і туынды сөзден жасалған деп қарастырған [10]. Сонымен қоса, қазақ әдебиеттану ғылымының негізін салған, тұңғыш әдебиет теориясын жазған ғалым осы ғылым саласының ғылыми терминологиясын да жасаған.

Терминологияны танымдық тұрғыдан зерттеу енді қалыптаса бастады және бұл, біздің ойымызша, қазақ терминологиясының ең бір өзекті, болашағы зор ғылыми саласы болып табылады. Осы орайда танымдық деген сөзді сән үшін емес, терминнің табиғатын жете тану үшін, терминнің таным нәтижесі екендігін айқындау үшін қолдану қажет. Ғылымның өзі – таным, қоршаған ортаны, заттар мен құбылыстарды ғылыми тұрғыдан тану болып табылатыны түсінікті. Міне, осымен байланысты терминнің рөлі қандай, адамның ғылымдағы (кейбір еңбектерде «кәсіби») іс-әрекеті мен ойының көпірі іспеттес терминнің қызметін, теориялық жай-жапсарын кең тану – қазіргі терминологиядағы басты міндеттердің бірі. Әсіресе қазақ тіліндегі ғылым үшін бұл белсенді бағыт. Терминдерді танымдық тұрғыдан зерттеу, сайып келгенде, ғылыми ой мен оны тіл арқылы жеткізудің сабақтастығы, белгілі бір тәжірибеге негізделуі, қазақ тілінде сөйлейтін мамандардың түйсігі мен танымының кепілі. Міне, осылар арасындағы үзілмейтін, бірбірімен ұласатын берік негізді іздеу – осы бағыттың айналысатын ісі. Осы жағынан келгенде, әрбір сала, сала атаулары – концептуалдық құрылымға ие танымдық жүйе болып табылады. Сала терминологиясы құрамындағы осындай әрбір атаудың өзіндік түсіндірмесі – сол сала бойынша жинақталған когнитивтік білімді көрсетеді. Ғылым-білім болғаннан кейін оның көп саладан тұруы табиғи нәрсе, ал солардың арасында қазақ халқының төл тәжірибесінен туындап, халық санасында қалыптасқан атаулар да тілімізде мол. Айталық, әдебиеттану, тіл білімі, халықтық философия т.т. гуманитарлық ғылымдар, сондай-ақ мал шаруашылығы тәрізді нақты ғылымдар да кездеседі. Төл түсінік тұрғысынан аударылып алынған терминдер мен ұғымдар да тілімізде жетерлік. Осылардың бәрі айналып келгенде, танымдық терминологияның нысаны. Қуаныштысы сол, олар зерттеушілер тарапынан зерттеліп те жатыр, сонымен бірге осы бағытты

қарқынды түрде қарастыру – болашақтың еншісінде. Тілді (терминді де) танымдық тұрғыдан зерттеудің бір аспектісі – тілдік тұлға мәселесі. Тілдік тұлға – когнитивтік тұрғыдан зерттеу нысаны ретінде алынып жүрген жаңа түсінік. Тіл білімінде антропоэлектік бағыттың белең алуымен байланысты қалыптасқан ұғымның бірі әрі бірегейі осы тілдік тұлға ұғымы. Жаңа ғылыми парадигмаға сәйкес тілді зерттеуде негізгі назар тілдік жеке тұлғаға аударылады, сонымен байланысты тілді зерттеудің жаңа мақсаттары, маңызды ұғымдар мен тәсілдер, теориялық негіздер қалыптаса бастады. Атап айтқанда, антропоэлектік парадигма бірінші орынға адамды шығарады да, тіл адам психикасын құрастырушы сипатта қарастырылады. Адамның сөзді қабылдауы, сөз талғауы, бірегейлендіруі, олардың қыр-сырын ой елегінен өткізе пайымдауы, осылардың нәтижесінде жинақталар ақпараттар мен мәліметтерді жадыда сақталар қор ретінде жүйелеу – барлығы тілдік бірліктердің болмысын ішкі және сыртқы әсерлер тұрғысынан талдауға жол ашады, ал құрылымдық принциптер психологиялық, философиялық, логикалық, танымдық қағидаларға ұласып, тіл білімі ғылымының өрісін кеңейте түсуге ықпал етеді [11]. Осыған орай Ахмет Байтұрсынұлы бастаған Алаш зиялыларының термин жасаудағы тілдік тұлғасы мен қызметі жан-жақты талдауды қажет етеді. Қазіргі кезде ғалымдарымыздың терминдерді кәсіби (белгілі бір сала) іс-әрекетпен тығыз байланыста қарап, кәсіби сана бірлігімен сәйкес келетін қарым-қатынас тілінің бірлігі деп айқындауы осы бағытқа сай келеді. Терминдердің әрбір жүйесі адам білімі мен іс-әрекетінің қандай да бір саласындағы когнитивті-логикалық үлгіні білдіреді деуі де құптарлық. Сол себепті С.Исақованың терминтанымның когнитивтік қырларында кәсіби тілдік тұлға ұғымының басты орындардың бірін алатындығын негіздеуі қолдауға тұрарлық. Автордың айтуында, кәсіби тілдік тұлға – терминтанымның когнитивтік санаты болып табылады [12]. Аталған жайттар терминдерді танымдық тұрғыдан қарастырудың кейбір тұстары ғана.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. <https://tilalemi.kz/article/2091>
2. Әлісжан С. Қазақ терминологиясының даму белестері // Назарбаев Университеті, Астана
3. Әуезов М.О. Ақаңның 50 жылдық тойы//«Ақ жол» газеті. 1923, 4-ақпан
4. Нұрғалиев Р. Алып бәйтерек //А.Байтұрсынұлы. Ақ жол. –Алматы, 1991. 12-13-бб.
5. Байтұрсынов А. Әдебиет танытқыш//А.Байтұрсынов шығармалары. – Алматы, 1989. 192-б.
6. Ахметов З. Бүкіл қазақ «Ахаң» деген // Ұлттың ұлт ұстазы. - Алматы, 2018.
7. Нұрғалиев Р. Әуезов және Алаш. – Алматы, 1997, 429 б.
8. Жалмаханов Ш., Ысмағұлов Ж. А. Байтұрсынұлы – қазақ әдебиеттану терминдерінің негізін салушы. – Қарағанды, 1997.
9. Әбдірәсілов Е. Қазақ терминографиясының жүйесі: монография / Е.Әбдірәсілов. – 1 бас. – Астана: Ер-Дәулет, 2005, 258 б.

10. Байтұрсынов А. Тіл тағылымы. – Алматы, 1992, 445 б.
11. Кенжағалиев С.А. Қазақ тіліндегі ділдік лексиконның берілу жолдары / Диссертация авторефераты. - Астана, 2009.
12. Исакова С.С. Қазақ терминтаңымының когнитивтік-прагматикалық аспектісі (қоғамдық ғылымдар терминдері негізінде). Диссертация авторефераты. – Алматы, 2008.

УДК 327.881.111.1

ПРОБЛЕМЫ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Научный руководитель: Кожагулова Г.К., к.ф.н., профессор
студент ОП 6B01709–Учитель английского языка и начальных классов

Жамбул А.М.,

студент ОП 6B01709- Учитель английского языка и начальных классов

Жеңіс Д.А.,

Международный университет Астана,

Астана, Казахстан

zhambulovaa53@gmail.com, dilnazkozhanova@gmail.com

Изучение языка-непростая задача для многих людей. Английский язык как второй язык сопряжен с многими проблемами. Особенно с точки зрения произношения, контекста и культурных норм. Все языки имеют свои особенности, и изучение английского языка может быть сложным для многих учащихся по многим причинам.

Из-за языковых барьеров и незнания культурных норм, таких как расписание автобусов и места посадки, маршруты поезда и метро, изучающим английский язык может быть трудно найти время для образования и изучения языка. Из-за этих проблем многие учащиеся посещают свои программы обучения грамоте пешком. Некоторые совмещают несколько работ, а так же заботятся о семьях, поэтому посещение занятий по программе обучения грамоте может означать, что учащиеся должны выбирать между приходом на занятия или ужином, помощью детям с домашним заданием или другими приоритетами.

Когда дело доходит до обучения грамоте, здесь много взаимодействия, разговоров и ценности. Иногда темы, затронутые в обучении, могут быть сосредоточены на чем-то культурном, что учащиеся ESL не понимают, не знают или даже не ценят. Участие в беседе - лучшая практика для изучающих английский язык как второй язык для улучшения своих навыков и достижения языковых и образовательных целей, но если они чувствуют себя социально изолированными от беседы, они практически не продвинутся вперед. Им необходимо не только знание английского языка, но и культурные знания и образование.

Мы не проводим уроки бездумно, потому что учащимся сложно обрабатывать устную речь. Таким образом, все инструкции, даже основные указания по проведению занятий в классе, по возможности записываются на

доске. Мы создаем сложные концепции в виде диаграмм, сопровождаемых фотографиями. Моделирование этапов процесса или демонстрация учащимся того, как должен выглядеть готовый продукт, может значительно помочь учащимся понять его. Кроме того, мы считаем, что показ нашим ученикам того, что нужно делать, облегчает им обучение. Этот вид неязыкового представления улучшает понимание для учащихся и помогает им лучше понять концепции.

Мы строим групповую работу. Студенты - это не просто пустые контейнеры, в которые мы помещаем вещи, ожидая, что они извергнут все, что они узнали. По этой причине должно быть меньше занятий под руководством учителя, а вместо этого у нас должно быть больше небольших групп, в которых учащиеся могут практиковать язык со своими сверстниками в более личной и менее рискованной обстановке.

Когда человек начинает жить по другому или учить что то ваш мозг начинает сопротивляться. Вы не хотите посещать курсы, делать домашку. Бывает случаи даже когда вы записались на курс и вы не хотите идти на первый урок, ваша голова начинает болеть и это вам отличный способ избегать урока. Но это работа вашего мозга. Это - нормально. Кто-то думает, что это лень, кто - то винит слабую мотивацию. Но на самом деле это наш мозг и подсознание всюду сопротивляются переменам. Почему мы сопротивляемся? Так устроен наш мозг. Он защищает нас от опасности и старается поддерживать вокруг стабильность. Как справиться с внутренним сопротивлением? От сопротивления нельзя избавиться. Нужно понять что это не лень, и бросать себе вызов. Думать о том что вы теряете если не делаете эту работу.

Если вы преодолеваете моральные сопротивление, тогда у вас начнутся проблемы в обучении языка. Самая первая проблема это языковой барьер.

Казалось бы, человек посещает курсы, занимается самостоятельно и прикладывает усилия для изучения языка. Но выразить свои мысли и говорить на нем не может даже спустя длительное время. Всеми виной языковой барьер. Чаще всего это происходит тогда когда у человека мало практики и словарного запаса.

Вторая проблема не понимание английской речи на слух. Чтобы общаться на английском нужно не только разговаривать, но и понять. Это происходит от того что мало практики аудирования. Для того что, развить этот навык нужно слушать много подкастов, музыки и т.д.

Следующая проблема неспособность думать на английском языке. Вы сначала думаете на родном языке потом переводите это на английский. Это не правильно, начинайте думать на английском. Начните с малого, когда вы работаете, едите постарайтесь думать на английском, если возможно пусть вам снятся сны на английском.

Методику и наставника который пытается тебя учить. Пренебрежение самостоятельным обучением. Многие люди уверены, что достаточно обратиться к хорошему профессионалу, и он научит их говорить. Со своей стороны они считают вполне достаточным посещать занятия и быть прилежными учениками. Но на практике этого оказывается мало. Без

постоянного самообразования (а сюда можно отнести и просмотр фильмов на английском, и чтение литературы, и изучение различных особенностей языка, сленга и прочее) знание английского не поднимется на должный уровень. Опять же - без заинтересованности и полной отдачи себя предмету результат будет минимальным.

На сегодняшней день существует эффективные методики которые помогают студентом облегчить процесс.

Стандартная наиболее распространена в школах и университетах, несмотря на то, что показывает малую эффективность в сравнении с другими методами обучения. данная методика представляет собой программу, которая напичкана по большей части работой с грамматикой. Основа обучения - выполнение упражнений на основе выученных правил. Как правило, говорить и понимать на слух учащимся непросто.

Методика изучения с носителями языка. Как было отмечено выше, такая методика помогает избежать учащимся типичных ошибок в произношении и не перенять акцент преподавателя - не носителя языка. Но, общаясь с человеком другой языковой среды, происходит концентрация внимания на установлении контакта с ним, умственная активность направлена на то, чтобы внимать словам преподавателя, стараясь понять его (что поначалу бывает очень сложно).

В мире столько людей пытается выучить английский язык, много людей уже изучили этот язык. Смогли другие и вы тоже сможете! Главное не сдаваться и не ждать чудо, никто это за вас не сделает и каким то чудом это выучить не получится. Нужно старание и усилие. Решение проблемы слишком прост, нужно поставить цель, стараться, не сдаваться и побеждать. Мы пытались перечислить актуальные проблемы и как их решить и с какими трудностями люди чаще всего сталкиваются. Важно знать, для чего вам это нужно, без цели достичь результата очень трудно и за короткий срок тоже невозможно.

Список использованных источников:

1. Международный журнал гуманитарных и естественных наук № 11-4 (74), 2022.
2. Габриель Винер «Свободно говорить вечно». 2014
3. <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=10592>
4. <https://easyspeak.ru/blog/sovety-i-sekrety/top-5-problem-pri-izucheniianglijskogo-yazyka>
5. <https://angliyskiyazik.ru/glavnye-problemy-izucheniya-angliyskogo-yazyka/>

УДК 372.881.1

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научный руководитель: Оспанова Ж.Т., PhD

Система среднего школьного образования претерпевает изменения и модернизацию в условиях глобализации и цифровизации, при этом учитываются все категории детей, в том числе и дети с особыми потребностями и проблемами со здоровьем. В образовательной системе стали появляться различные подходы обучения в рамках концепции инклюзивного образования.

Инклюзивное образование в рамках социальной концепции включающегося общества предполагает создание такой формы обучения, которая будет наиболее адекватной и адаптированной под потребности и особенности данной категории учащихся. Это процесс интеграции и социальный феномен, демонстрирующий степень развития образовательной системы, учитывающей потребности каждого ребенка, включая лиц с особыми потребностями [1].

Иностранные языки плодотворно влияют на развитие памяти в равной степени как заучивание стихотворений, так как при изучении любого языка необходимо запоминать большое количество слов, пополняя таким образом словарный запас. Однако, что касается детей с задержкой психического развития, память специфична в виду того, что имеющиеся недостатки развития приводят к трудностям, с которыми сталкиваются как сам дети данной категории в условиях массовой школы, так и педагоги. Если сравнивать продуктивность произвольного запоминания у таких детей, то их показатели примерно в 1,5 раза ниже нормы, потому что им сложно владеть приемами смыслового заучивания (повторение, смысловая группировка, проговаривание вслух). Отмечаются случаи отсутствия контроля за повторяющимися действиями, к примеру, когда ребенок с задержкой психического развития при воспроизведении заученного может многократно повторять одни и те же названия предметов, рисунки, не замечая при этом, что уже называли их. Дети дошкольного возраста немного пассивны при выполнении мнемической деятельности, это проявляется в отсутствии у них стремления вспомнить то, что они заучивали. При воспроизведении заученного материала возможны неточности, а при дословном повторении простого текста могут допускаться ошибки.

Изучению вопросов развития памяти у детей с задержкой психического развития уделяли большое внимание психологи А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, З.М. Истомина, Л.Д. Столяренко, А.А. Смирнов, П.И. Зинченко, А.А. Люблинская, А.В. Усова, В.С. Мухина и другие.

Так, А.Р. Лурия понимает под памятью запечатление, т.е. запись, сохранение и дальнейшее воспроизведение пережитого опыта, который

способствует накоплению информации и дает возможность обратиться к следам прежнего опыта, когда явления, вызвавшие их уже исчезли [2].

В.М. Козубовский называет памятью психический процесс, который проявляется в способности того или иного человека сохранять свой прошлый опыт и при необходимости повторно его использовать [3].

По характеру психической активности выделяются следующие виды памяти: образная (зрительная, вкусовая, обонятельная, слуховая, тактильная), словесно-логическая, двигательная и эмоциональная.

По степени осознанности запоминаемого материала выделяют имплицитную (неосознанную) и эксплицитную (осознанную) виды памяти.

В темпоральном разрезе принято рассматривать мгновенную, кратковременную, оперативную и долговременную способность сохранения образов.

Помимо этого, в научной литературе называются также следующие виды памяти: генетическая, эпизодическая, реконструктивная, репродуктивная, ассоциативная и автобиографическая.

Свойствами памяти являются: объем усваиваемой информации, скорость запоминания, длительность сохранения информации и точность ее воспроизведения. Под объемом понимается пространственная характеристика памяти, определяемая максимально возможным количеством сохраняемой памяти. Скоростью запоминания является временная характеристика памяти, заключающаяся в быстроте усвоения и закрепления в мозгу поступающей информации. Скорость измеряют временем, которое затрачивается для закрепления полученной информации. Длительностью сохранения информации является такая временная характеристика памяти, начиная от поступления информации в память до ее искажения или исчезновения.

Как отмечают Т.А. Власова и М.С. Певзнер, полноценное обучение зависит от достаточного уровня сформированности произвольной памяти, которая очень важна в учебном процессе. Если же отмечается снижение произвольной памяти у учащихся с задержкой психического развития, то это ведет к трудностям обучения, потому что таким детям сложно запоминать тексты, таблицу умножения, условия задачи, они быстро забывают заученное [4].

Имея в качестве инструмента данную информацию о свойствах и особенностях памяти, педагог, обучающий иностранным языкам, может использовать ее эффективно в своей методике.

Так, при объяснении новых слов необходимо как можно более эмоционально разъяснять их на уроке, вызывая при этом ассоциативный ряд, характеризующий изучаемое слово.

При отработке лексико-грамматического материала можно не просто использовать картинки, а делать с ними аппликации, оригами, коллективные групповые работы или 3D электронные пазлы, либо использовать в качестве мультимедийных средств такие образовательные платформы как LearningApps или Wordwall [5; 6].

При воспроизведении и повторении изученного материала у учащихся будут появляться ассоциации с пережитым опытом и эмоциями, которые они испытывали в ходе обучения, и им будет легче вспомнить то, что они проходили на уроке.

Очень полезно иметь в классе место релаксации, где учащиеся могут проводить время вне урока. Такое место необходимо оформить в спокойных тонах, разместить игрушки, раскраски, сенсорные материалы, игрушки-антистресс, — все это будет способствовать снижению тревоги, нервно-психического напряжения, повышению к саморегуляции.

Очень хорошо помогает на уроках спокойная музыка, которую можно использовать во время выполнения определенных заданий для восстановления равновесия и настройки на рабочий лад. Если применять музыку исполнителей стран изучаемого языка, можно таким образом формировать социокультурную компетенцию, расширяя кругозор учащихся и снабжая их лингвострановедческим материалом.

При умелом использовании различных методик для улучшения памяти на уроках иностранного языка в условиях инклюзивного образования можно получить следующие результаты: улучшение запоминания учебного материала во время занятий, умение общаться с одноклассниками (социализация), положительное отношение к учебному процессу и к изучаемому предмету, повышение самооценки глядя на продукты своей деятельности (аппликации, поделки, пазлы, групповые работы), развитие мозговых функций, памяти и активизация познавательной деятельности.

Рассмотрим образовательные платформы, с помощью которых можно обучать детей с особыми потребностями и проблемами со здоровьем. Наиболее распространенными являются онлайн-ресурсы Duolingo и PuzzleEnglish[7; 8].

Обе платформы содержат лексический материал по уровням изучения, задания на развитие речевых навыков – говорение, произношение, аудирование, чтение. Имеются задания для повторения, закрепления темы, грамматического материала. Можно также использовать истории, видео- и аудиоматериал с заданиями для развития монологической и диалогической речи.

Языковой материал хорошо усваивается в форме игры, особенно если это двигательные игры. При прохождении темы «School», когда нужно освоить лексику, описывающую школьные предметы, можно давать следующие задания: 1. Учащиеся получают карточки с надписями предметов в классе, находят их и размещают эти названия на подходящий предмет. К примеру, слово «desk» кладут на парту, «computer» – на компьютер, «window» – на окно и т.д. Также можно играть в игру «Whatismissing?» (Что пропало? Чего не хватает?): на столе лежат школьные принадлежности, один участник закрывает глаза. Другой прячет один из предметов и спрашивает: «Whatismissing?». Первый игрок вспоминает предмет и называет его.

Очень хорошо подходит для развития памяти игра «Memory»: ее можно играть как настольную игру – на бумажных носителях, а также в

интерактивном формате – проецируя на стене или мультимедийной доске онлайн-игру на ресурсах LearningApps или Wordwall [5; 6].

В заключение отметим, что обучение иностранному языку в условиях инклюзивного образования ставит перед собой цель не только практическое овладение изучаемым языком, но и общее развитие детей с особыми потребностями и возможностями, которое включает в себя активизацию познавательной деятельности, развитие памяти, мышления и речи, а также обогащение знаниями об окружающем мире,

Список использованных источников:

1. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие / Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова, Г.В. Юсупова и др.; под ред. Д.З. Ахметовой. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 204 с.
2. Лурия А.Р. Внимание и память. М.: МГУ, 2015. – 302 с.
3. Козубовский В.М. Общая психология: познавательные процессы. Минск: Амал-фея, 2008. – 376 с.
4. Власова Т.А., Певзнер М.С. Дети с временными задержками развития: хрестоматия. М.: Педагогика, 2000. 264 с.
5. <https://learningapps.org>
6. <https://wordwall.net>
7. <https://schools.duolingo.com>
8. <https://puzzle-english.com>

УДК 159.923.3 (574)
Ж28

ЖҮСІПБЕК АЙМАУЫТОВТЫҢ ӨЗ КЕЗІНДЕ ҚОЛДАНЫСҚА ЕНГІЗГЕН ҰСТАНЫМДАРЫ

Ғылыми жетекші: Жумабаева З. Е., п.ғ.к., профессор
6В01202 – Мектепке дейінгі оқыту және тәрбиелеу ББ, 1 курс студенті,
Жанабаева Мерей Ғабитқызы,
Астана халықаралық университеті,
Астана, Қазақстан

Ж.Аймауытұлының «Психологиясы» 1926 жылы алғаш рет Қызылордада, одан кейін Ташкентте жазылып, басылып шыққан: 12 тарау, 102 параграфтан тұрады. Ғылыми еңбекті араб жазуынан қазақшаға аударған автор – Алма Ақажанова, бұл еңбек Жүсіпбек Аймауытұлының қазақ тілінде жазылған тұңғыш нұсқасындағы психология және педагогикалық ғылыми еңбектің алғашқыларының алды болып саналады. Автор «Психология» айдарымен жазылған ғылыми еңбегінде қазақ жеріндегі халық ағарту қызметкерлерінің психология, педагогика пәндері бойынша өз білік-дағдыларын кәсіби бағытқа бейімдеп, сапалық кәсіби пайымдаулар мәселесін

көтерген. Жалпы психологияның жүйесі туралы жан-жақты түйінді ұстанымдар ұсына отырып, психологияның ішкі құбылыстарына аса мән беріп, сол мәселелерді талданған, әр түрлі психологиялық зерттеулер жүргізудің әдістемесін жинақтаған.

И.В.Павловтың жоғары жүйке қызметі мен сананың қалай пайда болғаны туралы ілімдерін зерттеп, қолжетімді етіп талдап, түсіндіріп берген. Адамның сөйлеуі мен ойлауы, психология мен дін арасындағы байланыс, тіл мен мәдениет, салт-дәстүр мен өнер және олардың адамның ішкі болмысы және сыртқы іс-әрекеттерінің психикасына қалай әсер беретіні жайлы нақты, айқын, толық мәлімдеген. Сонымен қатар, әлеуметті қабылау және адамның танымдық үдерістерін адам қылығының негіздері сипатында ұсынған.

Адамгершілік дүниесі өзгермейтін жол, ол жол тарихтан да, ұлттардың айырмасынан да күшті деп себеп айтып, өзгермейтін адамгершіліктің мәңгі заңы бар деп қандай аят келтірсе де, оны қабылдай алмайды. Себебі, осы уақытқа дейін келген адамгершіліктің қисыны, сол кездегі шаруа қызметінің нәтижесі деп біледі. Адам ақыл-ой өрісі жағынан қалай өркендесе, адамгершілікте де солай даму болған.

Саясатта не шаруада пайда әкелген нәрсе болса оны әділдік дейді, ал бұған қарсы келетіннің бәрін әділетсіздік дейді. Әділдік өзінің пайдасы, мүддесі табылатын жерде жүр. Демек байлардың жетегіде жүр деген сөз. Өздері көздерін тас жауып алып, әсем үйде тұрады, киімі бүтін, қарны тоқ. Бәрін өз пайдасына лайықтап жасай білген байлар әлеуметтік құрылысын «мәдениет», ал өздерімен тең басқалармен қарым-қатынасын «мейірімділік» деген атпен дәріптейді.

Ол мәдениеті мен мейірімділігінің тұтынған жолы не десеңіз, мыңдаған, жүз мыңдаған еркек, әйелді, балаларды күні-түні көзін ашырмай, жұмысқа жегуге, шыр бітірмеу, тұралану, аяқтап келгенде, бар қанын, қуатын сорып алып, маскүнем, құрт ауру, ит ауруға шалдықтырып, арам қатыру болып шығады. Тағы бір тұтынған шарасы: қылмысты молайту, жындылар үйі көбейту, абақтыларды қабындату, сонымен елді түзету десек жарайды.

Дүниеде байлар табындай ешбір үстем тап идеалға (арман) сонша етпеттеген емес, өйткені өзінің жауыз пейілін идеял мылжыңымен бүркеуге ешбір тап байларша мұқтаж болып көрген емес. Сана жағынан мұндай соғылғандық саяси, шаруа үстемдігін сақтау үшін байлардың қолында ең жақсы мықты құралы.

Сөз бір бөлек, жұмысын бір бөлек, біріне-бірі қарсы екенін кезі бар кісі көруі керек ғой, жоқ олай емес, данышпандар, тарихшылар адасып отыр; олар байлар құрылысындағы халықтардың тарих кілтті жалғыз ғана пікірде, пікір жолында деп отыр. Данышпандардың, тарихшылардың бұлайша адасуының мәнісі қалай десек, ол мынау: бір жағынан, олар байлар қоғамының тәрбиесін, онымен бірге пікірін де сіңіріп алған, екінші байлар кімді болса да мәдеилендіруге, қанауға шебер болған, өздеріне білім иелерін де қызмет еткізе білген [1, 244б.].

Ж.Аймауытұлының «Психология» еңбегінде қазіргі заманауи педагогтар мен психологтар үшін де тәжірибеде қолданатын пайдасы мол

ақпараттар бар. Оған дәлел ретінде, автордың оқыту процесі барысында балалардың белсенділігін арттырмайынша, қалаған нәтижеге жете алмайсың деп, ынталандыру мен қызықтыру әдістеріне ерекше екіпін беріп жазуы.

Сонымен қатар, ғалым адамның кемелденуіне биологиялық факторлардың аса қатты маңызды екеніне тоқталып кеткен. Оқытушы әр баланың табиғи ерекшеліктерін ескеріп, оған не нәрсе күшті әсер беретінін алдын ала біліп отырғанда ғана тәрбие жұмысының жақсы нәтиже беретінін дәлелдейді.

Бұл еңбекте берілген баланың қабылдау ерекшеліктері туралы пікірлер де аса қатты маңызды. Ж.Аймауытұлы ата-аналар мен мұғалімдерді баланың әлемді тануға, жаңа нәрсені үйренуге деген кезеңін құр жіберіп алмауға ескертті.

Адамның көңіл-күйі, қылығы әр түрлі факторларға байланысты ауысып, өзгеріп отырады. Тіпті, ауа - райы құбылысының жақсы-жаман болуы да адамның көңіл-күйіне қатты әсер етеді екен. Жоғарғы ойды бекітуге Ж.Аймауытовтың «Психология» еңбегінде берілген мына ақпарат дәлел бола алады: «Жауын-шашынды, бұлтты, ылайсаң күн адамды жабырқатады, шуақты шағыл күн қоздырады» [1, 224б.].

Тым суық жақта немесе аса қатты құрғақ, ыстық аймақта мәдениет неге күшеймейді? Өйткені адамдар, не ыстықпен, не суықпен арпалысады дейді-мыс. Алайда, адамдар ауа-райынан гөрі өзі тұрып жатқан жердің табиғатымен тілдесе, халықпен бірге өсіп, біте қайнасады. Адам мәдениетінің күшеюі де өмір сүріп жатқан географиялық аймағының ерекшелігіне байланысты секілді. Егер жаңбырлы елді-мекен болса, адамдар егін егуге икемденеді, өзен-көлі бар аймақ болса, балықшылық кәсібімен айналысады, шөбі мол жер болса мал өсіруді қолға алады.

Жалпы адамның негізі шаруашылық қызметі ерте кезде болсын, қазіргі заманда болсын ол - азық табу. Ертеректе адамдар әлеуметтік-көмектестік болған. Яғни адамдар бірігіп шаруашылық қызмет атқарған. Диқаншылық, мал аулау, тоқу кәсібі бұл - бір адамның қолынан келмейтін нәрсе. Бұл жерде топтасқан бірнеше адамның қызметі бар. Бірігіп еңбек үлесу арқылы адамдар бір-бірімен араласады, қара шаруаны бағындырады. Қысқасы біріге көтерген жүк жеңіл. Заман өте адам қызметін ауыстыратын түрлі техникалар шыға бастады. Бұл техниканы бір ғана адам бір ғана тетікпен басқарып, барлық жұмысты бағындырады. Сөйтіп, әлеуметтік-көмектестік те жоқ. Бұл жөнінде ғалым Ж.Аймауытов былай деді: «Адам табиғаттың, жағырапияның жағдайынан құтылғандай болады; адам табиғаттың патшасы, қожасы болады; құдайлардан безеді; дүние жүзіне жететін көмектестік ұйым жасайды» [1, 229б.].

Ғалым, психолог Ж.Аймауытов “Психология” еңбегінде қарым-қатынастың әр түрлері, әлеуметтік таптар, табиғат күштері ашық жазылған. Адамдар арасындағы әлеуметтік – көмектестік жойылған соң, әлеуметтік таптар арасында да өзгерістер орын ала бастады. Бай мен кедей, қожайын мен құл сынды таптар. Әрбір адам белгілі бір тапқа жатады. Адамның қылығы да табына байланысты болады екен. Психологтар адам қылығын зерттеу кезінде осы мәселені ескеру керек ұстанымдар да жоқ емес.

Кейін адам табиғат күшін өзіне бағындырып, техникаларды басқара бастағанда, әр түрлі таптар пайда болғанда, құдай адамның күштері болу керек деген ойлар туған. Ескі грек ақыны Гомер айтқандай біреулер ерліктің құдайы, біреулер даналықтың, махаббатың құдайы болып саналған. Міне, осылай адамдар табиғат құлдығынан құтыла бастаған соң, табиғат құдайларын күшті адамдарға ауыстырып алған. Техника адамдарға күш береді, ал құдайлар күшті адамдарға айналды. Осы жөнінде Жүсіпбек Аймауытовтың «Психология» еңбегінде былай делінген: «Білім үдеп, кемелдікке жеткен сайын, білім арқылы өнерлі жұрттар жерлерін сүйіп, жол мен суларын кемелермен жиі шарлап, су өлкелеріне қалалар салып, сауда, кәсіп өркендеп, - қысқасы, сауда қамы пайда болған заманда, қоғамның бар несібесі жері, табысы, қару – құралы, кемесі, арбасы, сауда – саттық затына айналған заманда, мұндай қауымға күн, от, дария, тау, я ағаш сықылды нәрселер түк кереметті, құдіретті, жасырын сыры жоқ бірдеме болып қалды: бұл қауымдар табиғатқа өздері қожалық құрып, мұрнын тесіп мініп алды. Адамның күші, өнері, ерлігі, көркемдігі Гомер тұсындағыдай құдай сынды боп көрінген жоқ. Бәсекеге, таласқа негізделген әлеуметте табиғаттың қасиеттері бұрынғыдай маңызды болмады. Бірақ оның есебіне бұл қоғамдабұрынғы құдайлардан бәрінен күшті, бәрінен кереметті, қоғамға өте керекті бір құдай керек болды, бұл құдай – рух, адамның рухы болды» [1, 231б.].

Қорыта айтқанда, ғалым, психолог Ж.Аймауытұлы адам қылығына, мінез-құлқына бір емес өте көптеген факторлардың әсер беретінін айтқан. Ауа-райы құбылысынан бастап, оның өмір сүретін жерінің географиялық жағдайы, атқаратын шаруашылық қызметі, діні, адамгершілік қисыны сынды жағдайлардың бәрі адамның қылығының өзгеруіне өз әсерлерін береді.

Әр адам кәсіптің белгілі бір түрін тандап алар кезде өз мүмкіндігін, өзінің қай кәсіпке бейім екенін білу қажет, сонда ғана ол қоғамға көп пайда келтіреді. Автор жеке адамға табиғат сыйлаған қасиеттер мен қабілет бастаулары бар индивид ретінде қарап, іштен туа біткен қабілетке көп мән берген.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

2. Ж.Аймауытов «Психология» 1926. 224-249 б.

ӘОЖ 373.3 Ж 79

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ КӨРКЕМ ЖАЗУ ДАҒДЫСЫН ЖЕТІЛДІРУ

Ғылыми жетекшісі: Нургазиева Н. М.,
педагогика және психология магистрі

6B01302-Бастауыш оқыту педагогикасы мен әдістемесі ББ,

2 курс студенті,

Жусупова Дильназ Жанатқызы

Көркем жазу бұл үлкен өнер. Әдемі біркелкі, көркем жазу тек қана, бастауыш сынып оқушыларына ғана емес, сондай-ақ кез келген үлкен адам үшін де қиын. Оқушы ең алғаш мектеп табалдырығын аттаған кезде, оның басты міндеті жазу мен оқуды үйрену болып табылады. Сол оқушыны жазуға, оқуға үйрету – ол бастауыш сынып мұғалімінің мойына алған үлкен жауапкершілігі. Қазіргі заманда, жазуы әдемі, көркем оқушыны кездестіру екі талай. Оның себептерінің бірі деп, ең бірініші оқушыларымыздың денсаулығы, яғни омыртқаларының қисаяюын айта аламыз. Иә, оған басты себептердің бірі оқушылардың ауыр кітаптарды тасып жүруі болып табылады. Сондай-ақ, түрлі педагогтердің айтуынша оқушылардың көркем жазуына кедергі келтіретін басты үш себеп мынандай екен:

1. Оқушының екі аяғын дұрыс қоймауы – аяғының май табан болуына;
2. Парта мен отыратын орындықтың ара қашықтықтың дұрыс сақтамауы – бел омыртқасының қисаяюына;
3. Парта бетінің еден бетімен параллель орналасуы – оқушының оқу және жазу кезінде көзіне әсер етеді.

Жоғарыда жазылған үш қағида дұрыс келтірілген жағдайда оқушы жазуының сыртқы түрі, әріптердің әдемілігі және тіркесу жолдары, сонымен қатар, әр әріптерінің элементтерінің сақталуы жақсарып, оқушының дене бітімінің қалыпты өсуіне анатомиялық және физиологиялық жағынан жақсы әсер етеді [1,48].

Сонымен қатар, оқушылардың асығыс жазуы, жазып жатқан кезде ойларының басқа нәрсеге аландауы, көркем жазуға қызығушылығының жоқтығы, бастауыш білім беру мұғалімдерінің әріп элементтерін дұрыс жазуды үйретпеуі де үлкен әсер тигізеді. Бастауыш білім беру мұғалімінің көркем жаза алауы, өз мамандығының басты міндеттерінің бірі. Мұғалімнің жазуы әдемі болатын болса, оқушыларының да жазуы әдемі, көркем болады. Мұғалім, дәптерге де, тақтаға да әдемі көркем жаза алуы керек, себебі оқушылар оның жазуына, кіші, үлкен әріптерінің әрбір элементтері қалай жазылғанына, әріппен әріптің бір-бірімен қалай байланысқанына қарап, соған ұқсатып жазуға тырысады. Өйткені, мұғалімнің алдына ең алғаш келген оқушы, енді енді, жазып үйреніп келе жатады, уақыт өте келе, оның жазу дағдысы қалыптаса бастайды. Сол себепті де, оқушыны 1-сыныптан бастап әдемі, көркем жазуға үйрету керек.

Мектепте оқушыны жазуға үйрету 1-сыныпта, әліппеге дейінгі кезеннен басталады. Негізінен оқушы, мектепке дейінгі тәрбие ұйымдарынан, мектепке дайындық дәптерлерін толтыруды үйреніп, толтырып келеді. Бірақ барлық оқушылар мектепке дайындық мекемелеріне бармауы мүмкін, сол себепті де, әліппеге дайындық кезеңінде оқушыларды әртүрлі сызықтарды, фигураларды, белгілерді, түрлі суреттер салу арқылы жазуға дайындау керек. Содан кейінгі әліппе кезеңінде әрбір әріпті өткен кезде, сол әріптің жазылуын міндетті түрде жазып, үйрету керек. Осы кезде,

айта кететін аса маңызды жайттардың бірі бұл, сабақ үстіндегі жазу уақыты 5-15 минут ғана болуы қажет. Себебі, бастауыш мектеп жасындағы оқушылардың қолдарының бұлшық еттері әлсіз келеді, сол себепті де олар тез шаршап қалады. Жазудан кейін міндетті түрде, сергіту сәті жасалуы тиіс, өйткені оқушылардың қолдарының бұлшық еттері, саусақтары дем алып, сергітіп алуы керек. Сондай-ақ оқушылардың жазуы әдемі, көркем болуы үшін олардың қол моторикасы да жақсы дамуы қажет. Себебі баланың ұсақ моторикасы нашар дамыған болса, әдемі жазу балаға қиынға түседі. Белгілі педагог В.А.Сухомоинский «Балалардың қабілеттері мен таланттарының бастауы олардың саусақтақтарының ұшында жатыр. Баланың қолында шеберлік неғұрлым көп болса, бала соғұрлым ақылды болады» деген. Демек, балалардың қолдарының ұсақ моторикасы да, дұрыс дамымай қалса, бұл да баланың көркем жазуына кері әсерін тигізеді. Оқушының ұсақ моторикасы, мектепке дейінгі ерте балалық шақ уақытында дамиды, ұсақ моторикасын дамыту үшін мынадай жаттығулар жасау керек:

1. Қарындашпен сурет салуды және бояуды үйрету;
2. Пластинмен жұмыс жасауға дағдыландыру;
3. Моншак тоқуды үйрету;
4. Оригами жасау және тағы да басқа жұмыс түрлерін жүргізу[2,123].

Көркем жазу әріп таңбаларын әдемі, көркем етіп салуға жаттықтыру мақсатында жүргізілетін жұмыстардың оқушы бойында жақсы қасиеттердің қалыптасуына ықпал етеді. Мектеп есігін алғаш ашқан баланың жазуына жете көңіл бөлмеу, көп жағдайда өзінің ісіне салдыр-салақ қарауына әкеліп соғады.

Көркем жазу ойдағыдай болуы гигиеналық талаптарды орындаудың нәтижесіне де байланысты болады. Жоғарыда айтылып кеткендей, оқушылардың жазуы әдемі, көркем болуы үшін, парталардың, орындықтардың дұрыс орналасуы, сынып бөлмесінің жарық болуы, дәптер мен көздің арақашықтығын сақтау, жазу құралдарын тиімді пайдалануын ескеру шарт болып табылады. Бұндай гигиеналық талаптарды сақтамау ең алдымен әриине, оқушы денсаулығына зиян келтреді, бұларды дұрыс сақтамау келе-келе омыртқа жотасының бір жағына қисаюы – сколиозға және алыстан көрмеушілікке әкеліп соғады [3,12].

Бала мен партаның арасына жұдырық сиятындай болуы керек. Көз бен дәптер арақашықтығы 30-35 см болуы шарт. Жарық сол жақтан түсіп тұруы керек. Жазу ұзақтығы әр сыныпта, әртүрлі: 1-сыныпта 5 минут, 2-сыныпта 8 минут, 3-сыныпта 12 минут, 4-сыныпта 15 минут[3,15]. Уақыттан асырып жаздыруға болмайды, айтылғандай баланың қолдарының бұлшық еттері тез шаршап қалады.

Көркем жазуды қалыптастыратын ең маңызды оқушының заты – бұл әриине дәптер. 1-сыныпқа арналған қазіргі дәптерлер екі түзу сызықпен сызылған, кіші әріптердің биіктігі – 4 мм, бас әріптердің биіктігі – 8 мм. 2-4 сыныпқа арналған дәптерлер арақашықтығы 9 мм болатын бір түзу сызықпен сызылған. Кіші әріптердің биіктігі – 3 мм, бас әріптің биіктігі – 7 мм [3, 18]. Негізінен, көркем жазу жаттығулары қазақ тіліне арналған дәптерлерге жазылуы тиіс. Қазір бастауыш сыныпта арнайы дәптерлер тек Әліппе, Ана

тілі пәндерінен ғана емес, Қазақ тілі пәніне арналған дәптерлер де бар. 1-сыныпқа әріптердің жазылу үлгісін мұғалім өзі көрсетуі тиіс.

Әдемі жазу бұл өнер. Жазуы әдемі оқушының жұмысын оқуда, түсінуде оңай, әрі оған қуана қарауға болады. Оқушының жазуы таза, әдемі болуын мұғалім міндетті түрде бақылап, әрдайым талап отыруы керек.

Жазылым – бұл хабарды қағаз бетіне түсіруді қамтамасыз ететін дағды[4,8]. Жазылым дағдысы арқылы оқушы өз ойын, берілген тапсырмалардың жауабын қағаз, дәптер бетіне түсіреді. Бастауыш сыныптардағы жазу сабақтарының басты мақсаты – балалардың жазу тілі дағдысын қалыптастыру. Жазуға қойылатын басты талаптар:

1. Әріпті дұрыс жазу, дәптердің көлденең сызығынан ауытқымауы;
2. Әріптердің элементтерін жазғанда ұзынды-қысқалы етпей, бірдей жазу;
3. Әріптердің бірін оңға, бірін солға қисайтпай, барлық әріпті бірдей, оңға қарай, сәл көлбете 45 градуста жазу;
4. Әріптердің, сондай-ақ сөздердің арасындағы қашықтықты бір қалыпты сақтап отыру;
5. Бірте-бірте жазу қарқының тездете түсу[6,4].

Айта өткендей, жазылым дағдысын оқушыларда 1-сыныптан бастап қалыптастырады. 1-сынып оқушыларында жазылым дағдысын қалыптастыру үшін оны 3 кезеңге бөліп қарастыруға болады:

1. Жазуға дейінгі кезең;
2. Әріп элементтерін және сөздерді жазу кезеңі;
3. Толық сөйлемдерді, мәтіндерді жазу кезеңі;

Оқушылар ең алғаш мектеп табалдырығын аттаған кезде, қолдарына қалам ұстап көрмеген оқушылар кездеседі, сол себепті оқушылардың бойында жазу дағдысын қалыптастыру үшін ең алдымен оларды қаламсапты дұрыс ұстауға үйрету керек. Бүгінде жазудың кең таралған құралы бұл шарикті қаламсап. Ол өте ыңғайлы әрі жеңіл. Қаламсапты үш саусақпен: үлкен, сұқ саусақ және бармақпен ұстаймыз. Сұқ саусақ бармақпен ортаңғы саусақтың ортасында орналасып, қаламсапты жоғары жағынан ұстап тұрады. Сұқ саусақ пен қаламсап басының арақашықтығы 1,5 немесе 2 см болу керек. Сияның түсі көк немесе көкшіл болуы керек. Қызыл түсті сияны тек мұғалім ғана қолданады [3,36]. Қазір мұғалімге оқушы жұмыстарын тексеру барысында жасыл түсті сияны қолдану ұсынылды.

Қаламсапты дұрыс ұстап дағдыландырғаннан кейін, бірден әріптерді жазуға кірісіп кетпеу керек, алдымен, оқушылар әріп элементтерін дұрыс жазуы қалыптасуы үшін, әртүрлі суреттерді, фигураларды, сызықтарды бастырып үйретіп алу керек. Әліппеге дейінгі кезеңде жазу дәптерінің алғашқы беттерінде түрлі сызықтар, нүктелер, графикалық сызықтар, жануарлардың, заттардың, жемістердің кіші графикалық сызықтары берілген. Дәптерде «Мен оқушымын» тақырыбында ұл мен қыздың партада отырған суреттері берілген, оқушы сол суретті әдемілеп бояу тапсырмасы орындауға берілген. «Хайуанаттар әлемінде» тақырыбында піл, тотықұс, маймыл, қолтырауын суреттерін бастырып салуға тапсырмалар қарастырылған [5,9].

Оқушыларға қаламсапты дұрыс ұстап, дәптерге жазу дағдысын қалыптастырғаннан кейін, әріпті жазуға көшуге болады. Әріпті жазу барысын мынадай жолдармен қалыптастыру керек:

1. Ең алдымен, оқушыларға баспа әріп пен жазба әріптің айырмашылығын түсіндіру;

2. Әріптің кіші және үлкен әріптерін ажыратуға, қолдануға үйрету;

3. Әріптің әрбір элементтерін жеке жазып көрсету;

4. Әріппен әріптің байланысын дұрыс жалғауды үйрету.

Әріпті жазып, үйрету барысында 1-сынып оқушыларына мына әдістерді қолдану керек:

1. Ауада жазу. Мұғалімге ең алғаш, оқушыны әріппен таныстырып жатқан кезде, әріп элементтерінің байланысын түсіндіру үшін қолдануға болады. Әріпті таныстыру барысында, өтіп жатқан әріпті дәптерге жазбас бұрын оны мұғалім оқушыларға ауада жазып көрсету керек. Мысалы, Е әріпімен танысып жатса, онда мұғалім өзінің қолына қалам алып, оқушылардың да қаламдарын ұстатып, Е әрпінің үлкен және кіші жазба түрін ауада жазып жаттықтырады.

2. Бастырып жазу. Бастырып жазу бұл дайын көркем жазылған жазудың үстінен бастырып жазу. Бұл әдісті 1-сынып оқушыларына қолдану өте тиімді, себебі, әріптің элементтерін дұрыс байланыстырып, әріппен әріптің арасындағы байланыстарды дұрыс қалыптастыруға үлкен септігін тигізеді. Байланыстырып жазу көркем жазуға өте тиімді әдіс болып табылады. 1-сыныптың жазу дәптерінде, әрбір әріпті бастырып жазуға тапсырмалар берілген.

3. Көшіріп жазу. Көшіріп жазу бұл да бастырып жазу сияқты өте тиімді әдістердің бірі болып табылады. Көшіріп жазу дегеніміз берілген әріпті немесе сөзді тура қалай жазылып берілген тура солай, қатесіз, көркем жазу дегенді білдіреді. Яғни 1-сынып оқушыларына, өтіп жатқан әріптерін өздері жазуға дағдыландыру мақсатында қолданылады. Мысалы, егерде Ә әрпін өтіп жатса, онда мұғалім дәптер жолының бас жағынан Ә әрпінің үлкен және кіші әрпін бір-бірімен дұрыс байланыстырып жазып беруі керек. Оқушыдан талап етілетіні мұғалім көркем жазып берген әріпті, жолдың сонына дейін көркем жазып шығу. Сонымен қатар, кітаптан берілген сөйлемдерді, мәтіндерді, өлең жолдарында көшіріп жазу арқылы баланың сауатын арттыруға болады.

Жоғарыда айтылған үш әдіс 1-сынып оқушыларының көркем жазу дағдысын қалыптастыру барысында өте тиімді әрі оңай болып табылады. Оқушылардың барлық әріптерді толық өтіп болғаннан кейін, сөздерді, сөйлемдерді, мәтіндерді көшіріп жазу арқылы жазу дағдыларын одан әрі қарай дамыту қажет. Бастауыш сынып оқушылардың жазу дағдысын дамытуда көшіріп жазу әдісі пайдаланылады.

Сонымен қатар, 1-сынып оқушыларында көркем жазумен қатар, сауатты жазу дағдысы да бірдей дамуы керек. Сол себепті де оқушылардың әріптерді толығымен үйреніп болғаннан кейін, мұғалімнің ендігі міндеті ол оқушыларды сауатты жазып үйрету. 1-сынып оқушыларына сауатты жазуға үйретуде мына жазаба жұмыс түрлерін қолдану болады:

1. Сөздік диктант. Сөздік диктант бұл 1-сынып оқушыларының жазба жұмыстарының түрлерінің бірі. Сөздік диктанты әріп емлесін өту кезінде белгілі бір сөздердің жазылуын есте сақтау үшін қолданылады. Диктанттың бұл түрін оқушының көркем, сауатты жазуға қаншалықты дағдыланғандығын тексеруге арналады. Сөздік диктанты 1-сыныпта 8-10 сөзден аспауы керек.

2. Көру диктанты. Көру диктантын есте сақтау диктанты деп те атауға болады. Бұл диктант түрі оқушылардың көру, есте сақтау қабілеттерін арттыру үшін жүргізілетін жазба жұмыс түрлерінің бірі. Көру диктанты барысында, оқушылар үшін жазылуы қиын сөздер, мәтіндер, жұмбақтар алдын ала тақтаға немесе оқушалар алдына таратылып, ілініп қойылады. Оқушыларға оларды 2-3 рет оқып, асықпай қарап шығуына 3-4 минут уақыт беріледі. Содан кейін, мұғалім ілінген, алдарына берген қағаздарды жауып қояды, оқушылар есте қалған материалдары бойынша жазады. Жазып болғаннан кейін, парақтар қайта ашылып, оқушылардың өздік тексеру жұмыстары жүргізіледі. Қате кеткен сөздермен дыбыстық, буындық талдау жүргізіледі.

3. Терме диктанты. Терме диктанты белгілі бір ережені оқушылардың қалай меңгергенін байқау үшін қолданылады. Мұғалім диктант мәтінін оқыр алдында қандай ережеге мән беру керек екендігін ескертеді. Оқушылар мәтінді түгел жазбайды, тек мұғалім оқып жатқан мәтіннен өздеріне керекті сөздерді ғана теріп жазады. Бұл диктанттың түрімен оқушылар бойында сондай-ақ, тыңдалым дағдысы да жетік дамиды.

Жазу жұмыстарының осындай түрлері оқушыларды өз ойларын сауатты әрі көркем жеткізе алуыларына септігін тигізеді. Әліппе бойынша 1-жартыжылдық бойынша жазба жұмыстарының көлемі: әліппеге дейінгі кезеңде графикалық диктант – 1-3 таңба, әліппе кезеңінде, әріптік диктант – 2-5 сөз, диктант – 3-12 сөз[6,4]. Ана тілі бойынша 2-жартыжылдық бойынша жазба жұмыстарының көлемі: сөздік диктант – 4-5 сөз, диктант – 12-20 сөз, мәтінді көшіріп жазу – 10-20 сөз, шығармашылық мәтін – 3-4 сөйлем[7,4]. Жазба жұмыстарының санын мұғалім білім алушылардың меңгеру деңгейі мен қажеттілігіне орай белгілейді.

Бастауыш сыныпта, әсіресе 1-сыныптан бастап оқушыларды көркем жазуға дағдыландыру өте маңызды екенін естен шығармау керек. Бастауыш сынып мұғалімдері мамандығына оқитын студенттер арасында оқушылардың көркем жазуын қалыптастыруға байланысты мәселелер жөнінде сауалнама жүргізілді. Сауалнама 10 сұрақтан тұрды, яғни бастауыш сыныптарда көркем жазуға дағдыландыруға қаншалықты көңіл бөлетіндері, оны қаншалықты маңызды деп санайтынын, оқушылардың жазбаша орындаған тапсырмаларында тек грамматикалық қателерге ғана мән беріп, жазуының көркемдігіне мән береді ме екенін, оқушылардың сабақ барсында қалай отыратынын, жазуға берілген уақыт аралығын дұрыс сақтайтынын жайлы сұрақтардан қамтылды. Қойылған сұрақтар:

1. Сіз оқушыңыздың көркем жазуына қаншалықты мән бересіз?
2. Өзіңіздің жазуыңызды көркем деп санайсыз ба?
3. Оқушыларда көркем жазуды қалыптастыру үшін қандай тапсырмалар орындатасыз?

4. Оқушының жазу кезінде партада дұрыс отыруына қаншалықты мән бересіз?

5. Сынып бөлмелері қаншалықты жарық болуы керек?

6. Партаның бетінде дәптер қалай және қанша градууста орналасуы керек?

7. Көшіріп жазу мен бастырып жазу қаншалықты тиімді деп ойлайсыз?

8. Оқушылардың жазба жұмыстарын тексерген кезде, қаншалықты талапқа сай тексересіз? Оқушының көркем, әдемі жазуына мән бересіз бе?

9. Оқушылармен жазбаша жұмыс түрін жүргізген кезде, берілген уақытты сақтайсыз ба? Жазбаша жұмыс түрінен кейін қандай сергіту сәттерін қолданасыз?

10. Оқушының сауатты жазуын қалыптастыру барысында қандай жазба жұмыс түрлерін тиімді деп санайсыз?

Сауалнамаға 20 студент қатысты. Сауалнама анонимді түрде, тек болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің өз алдына келген оқушыға қаншалықты әдемі, көркем жазуға дағдыландыру керектігін қаншалықты ұғынатындығын білу үшін өткізілді. Қойылған сұрақтарға дұрыс, тиянақты жауап берілді, практикамен байланыстырылды. Алғашқы сұрақтардың жауаптарында, көбісі оқушының жазуына мұқият қарайтынын, өздерінің жазу үлгілері көркем екендігі байқалды, сонымен қатар, өздерінің көркем жазуларымен жұмыс жасап жатқандар да болды, яғни егерде, өзінің жазуы көркем жазуға сай келмейтін болса, 1-сыныптың көркем жазу дәптерлерін алып, сол жерде берілген үлгілерді басып жазу арқылы көркем жазуларын дағдыландырып жатыр. 3-ші сұрақ бойынша көбі ең алдымен, 1-сыныпқа келген оқушыларды, жазуға үйретпес бұрын, жазу дәптерлерінің алғашқы беттеріндегі, жай дәптерге де түрлі сызықтарды, фигураларды, нүктелерді салып үйретінін жазды, содан кейін барып, әріпті үйрету барысында мұғалім ең алдымен, әріпті өзі ауада жазып көрсететінін, одан кейін барып, бастырып жазуға дағдыландыратыны жайлы жазды. 4-6 сұрақтар бойынша барлық студенттер оқушының жазба жұмысына кіріспес бұрын, оның отырысына мән беретінін, сынып бөлмесінің жарық болуын, жарық баланың сол жағынан түсіп тұруын, партаның бетіне дәптер қиғаш, 45 градус жасап орналасуын қадағалайтыны жайлы жазды. «Көшіріп жазу мен бастырып жазу қаншалықты тиімді?» деген сұраққа студенттер, өте тиімді деп жауап берді, себебі бастырып жазу арқылы оқушылардың ұсақ қол моторикасы дамып, қолдары дағдыланады, ал көшіріп жазу арқылы көру жады дамиды және сол арқылы әрбір әріптің элементтерін дұрыс жазуын қалыптастырады. Оқушылардың жазба жұмыстарын тексерерде берілген талаптарға сай тексеретіні жайлы, толық тексеретінін, сонымен қатар оқушының көркем жазуына да мән беретінін айтты. Жазба жұмыстарын жүргізген кезде, кей уақыттарда 2-3 минут қосып отыратындары жайлы айтылды, себебі тапсырма қиындау болса, оқушылар үлгермей қалуы мүмкін. Соңғы сұрақ бойынша, көшіріп жазу әдісі мен диктант түрлерін қолданылатыны жөнінде айтылды.

Сауалнама арқылы болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің теориялық білімдері мен практикалық білімдерін ұштастыра алғандарын көруге болады. Сауалнама қорытындысы бойынша, сауалнамаға қатысқан

студенттердің 85% -ның көркем жазу үлгілері бастауыш сынып мұғалімдері үшін сай келетінін, барлық жазуға қойылатын талаптарды сақтайтынын, оқушының жазба жұмыстарын тексеру барысында тек грамматикалық қателеріне ғана мән беріп қоймай, сонымен қатар жазуының көркемдігін де бағалайтынын көруге болады. Ал, қалған 15%-ы әлі де өз көркем жазу дағдылармен жұмыс жасап жатқандарын, сондай-ақ кей талаптарды ескермейтін, білмейтіндерін жазды. Яғни, көркем жазу дағдыларын қалыптастыру үшін, тек қана әдемі жазуды біле ғана қоймай, оның теориялық білімдерін де меңгеру керек.

Қорыта келе, бастауыш сыныпта көркем жазуды қалыптастыру дағдысы дегеніміз оқушыны тек қана әдемі, көркем жазуға ғана үйретіп қоймай, сонымен қатар, баланың бойында эстетикалық, әсемдік тәрбиелерді баулуымыз керек дегенді білдіреді. Сондай-ақ оқушыларды көркем жаздыру тек қана үздіксіз, тоқтатпай жаздыру емес, бұл жерде ең бірінші баланың денсаулығы ескерілуі керек екенін естен шығармауымыз керек.

Пайдаланылған дереккөздер тізімі:

1. АбдикадыроваӘ.К. Оқушыларды көркем жазуға үйретудегі жазу парағы мен партаның рөлі. / «Тең қаламгер» журналы, №14. – 2014.-150б.
2. Омарова М.К. Көркем жазу қалай қалыптасады? «Білімгер» газеті, 2023.-125б.
3. Нурмаканова Б.Б. Бастауыш сынып оқушыларының жазу каллиграфиясын дамыту. Манаш Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті жаршысы, 27 (4) 2015.
4. Құлмағамбетова А. Тілдік төрт дағды бойынша белсенді оқыту тапсырмалары. Оқу-әдістемелік құрал. «Назарбаев Зияткерлік мектептері» дербес білім беру ұйымы Білім беру бағдарламалары орталығы.2014. – 54 б.
5. Жұмабаева Ж.А. «Әліппе» №1 жазу дәптері. Жалпы білім беретін мектептің 1-сыныбына арналған. Алматы: Атамұра, 2021. – 32 бет. .
6. Бастауыш білім беру деңгейінің 1-сыныбына арналған «Ана тілі» оқу пәні бойынша үлгілік оқу бағдарламасы.ҚР Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 16 қыркүйектегі №399 бұйрығы.
7. Бастауыш білім беру деңгейінің 1-сыныбына арналған «Әліппе» оқу пәні бойынша үлгілік оқу бағдарламасы. ҚР Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 16 қыркүйектегі №399 бұйрығы.

УДК: 37.015

ОҚУ ТӘРБИЕ ПРОЦЕСІНДЕГІ АТА-АНА МЕН ПЕДАГОГТЫҢ РӨЛІ

Ғылыми жетекші: Хырхынбай Ж., п. ғ.к.,
қауымдастырылған профессор,

6B01501 - Информатика мұғалімін даярлау ББ, 3 курс студенті,
Жұматай А.Қ.,

6B01501- Информатика мұғалімін даярлау ББ, 3 курс студенті,
Куанышбек З.Ә.,
Астана халықаралық университеті,
Астана, Қазақстан.
zhamal_khanym@mail.ru, akbayan2002@bk.ru

Оқу-тәрбие процесі – бала өміріндегі оның болашақ дамуы мен табыстылығын анықтайтын маңызды кезеңдердің бірі. Бұл үдерісте балаға қажетті білім, білік, дағдыларды беріп, оның адамгершілік, өнегелі тұлға болып қалыптасуына көмектесетін ата-ана мен ұстаздың рөлі зор.

Ата-аналар мен ұстаздар баланың өміріне үлкен үлес қосып, оның болашақта табысты және бақытты болуына көмектеседі. Ата-аналар үйде салауатты және қолайлы жағдай жасап, балаларын этикалық және моральдық нормаларға тәрбиелеуі керек. Мұғалімдер балалардың жеке қажеттіліктері мен ерекшеліктерін ескере отырып, оларды оқыту мен тәрбиелеуге дайын болуы керек.

Ата-аналар мен тәрбиешілер ортақ мақсатқа жету үшін - баланың жақсы болашағын қамтамасыз ету үшін бірлесіп жұмыс істеуі керек [3]. Олар балаға оның жеке басының барлық аспектілерін - интеллектуалдық, эмоционалдық, әлеуметтік және физикалық дамуына көмектесу үшін бірлесіп жұмыс істеуі керек.

Олай болса, баланың дамуы мен өсуіне қолайлы жағдай жасау үшін оқу-тәрбие процесінде ата-ана мен ұстаздар тығыз байланыста болуы керек. Бұл жұмыс олардан көп күш пен уақытты талап ететінін түсіну маңызды, бірақ салынған күш-жігердің нәтижесі орасан зор болады және баланың бүкіл өмірінде сақталады.

Бұл мақаланың мақсаты ата-аналар мен мұғалімдердің оқу-тәрбие процесіндегі рөлін қарастыру және олардың өзара әрекеттесуінің маңыздылығын атап өту. Мақалада балаларды оқыту мен тәрбиелеу процесінде ата-ана мен педагогтың негізгі міндеттері, олардың бала тұлғасының қалыптасуына ықпалы қарастырылады.

Балаға білім мен тәрбие беруде ата-ана мен мұғалімдердің ерекше рөлдері мен міндеттері бар, тек бірлескен күш-жігер ғана оқу процесінің табысты және толық өтуін қамтамасыз ете алады.

Ата-ана – баланың алғашқы ұстазы, тәрбиешісі. Олар оның оқуы мен дамуы үшін жағдай жасайды, қажетті тамақпен, киім-кешек және баспанамен қамтамасыз етеді, балаларын дұрыс моральдық-этикалық нормаларға үйретеді [2]. Ата-аналар да балаларына мәселелерді шешуге және жанжалдарды шешуге көмектесуі керек, осылайша қолдау мен түсіністікпен қамтамасыз етуі керек.

Ал, мұғалімдер балаларға қажетті білім мен дағдыларды беріп, олардың тәуелсіз болуына және жаңа жағдайларға бейімделуіне көмектеседі [1]. Олар балалардың жеке қажеттіліктері мен ерекшеліктерін ескере отырып, оларды оқытуға және тәрбиелеуге дайын болуы керек.

Дегенмен, баланы оқыту мен тәрбиелеудегі ең тиімді әдіс тек ата-ана мен мұғалімдердің ынтымақтастығы арқылы жүзеге асады. Ата-аналар мен

мұғалімдер бірігіп жұмыс істегенде, баланың дамуына қолайлы жағдай жасап, оның мақсатына жетуіне көмектеседі.

Ата-аналар мен мұғалімдердің бірлескен жұмысына тұрақты қарым-қатынас пен өзара әрекеттесу арқылы қол жеткізуге болады. Ата-аналар балаларының қажеттіліктері мен ерекшеліктерін хабарлау, мектептегі іс-шаралар мен волонтерлік бағдарламаларға қатысу арқылы тәрбиешілерге көмектесе алады. Ал, ұстаздар ата-аналармен балаларының оқу мен тәрбиедегі проблемалары мен жетістіктерін талқылай отырып, олармен ашық сөйлесуді қамтамасыз етуі керек.

Олай болса, баланың жеке басының табысты дамуы мен қалыптасуын қамтамасыз ету үшін ата-аналар мен мұғалімдер тығыз байланыста болуы керек. Ата-аналар мен мұғалімдер арасындағы өзара әрекеттестік оқу-тәрбие үдерісінің сапасын жақсартуға және балалардың жақсы болашағын қамтамасыз етуге мүмкіндік беретін маңызды фактор болып табылады.

Ата-аналар мен мұғалімдердің өзара әрекеттестігінің негізгі элементтерінің бірі оқу жылының басында өткізілетін ата-аналар жиналысы болып табылады [3]. Мұндай кездесуде мұғалімдер ата-аналарды оқу жылының бағдарламасымен, мектеп ережелерімен және оқушыларға қатысты күтулерімен таныстырады. Ата-аналар өз кезегінде сұрақтар қойып, өз мәселелерін немесе тілектерін айта алады.

Сондай-ақ ата-аналар мұғалімдерге үй тапсырмасын қадағалап, балаларының компьютер немесе телефон уақытын бақылау арқылы оқу процесін бақылауға көмектесе алады. Олар сондай-ақ балалардың білімдері мен дағдыларын кеңейтуге көмектесетін сыныптан тыс іс-шараларды немесе іс-шараларды ұйымдастыруға қатысуы мүмкін.

Мұғалімдер өз кезегінде ата-аналарды оқу-тәрбие үдерісіне қатысуға ынталандырып, ашық қарым-қатынаста болуы керек [4]. Олар балаларына қатысты мәселелерді немесе сұрақтарды талқылау үшін ата-аналармен жеке кездесулер өткізіп, балаларының оқу үлгерімі туралы тұрақты есептерді жібере алады.

Ақырында, ата-аналар мен мұғалімдер оқуда немесе мінез-құлықта қиындықтары бар балаларға қолдау көрсету үшін бірлесіп жұмыс істей алады. Олар балаларға қиындықтарды жеңуге көмектесетін жаңа тәсілдер мен стратегияларды бірге талқылай отырып, қолдау жоспарларын жасап, олардың жетістіктерін бақылай алады.

Жалпы алғанда, баланың жеке басының табысты дамуы мен қалыптасуы үшін оқу-тәрбие процесінде ата-ана мен мұғалімнің рөлі ажырамас және маңызды. Олар бірлесіп жұмыс істегенде, балаларға өз мақсаттарына жету және болашақ өмірінде табысқа жету үшін ең жақсы мүмкіндіктерді қамтамасыз ететін қолдаушы орта жасай алады.

Ата-аналар мен мұғалімдердің өзара әрекеттесуінің маңызды аспектілерінің бірі балалардың эмоционалдық саулығын қолдау болып табылады [3]. Ата-аналар мен тәрбиешілер бірлесіп жұмыс істегенде, олар балаларға әлеуметтік бейімделу, эмоцияларды басқару және проблемаларды шешу дағдыларын дамытуға көмектеседі. Бұл әсіресе алаңдаушылық,

депрессия немесе басқа психикалық бұзылулардан зардап шегетін балалар үшін өте маңызды.

Сондай-ақ ата-аналар мен мұғалімдер балалардың дамуын ынталандыратын қауіпсіз және қолайлы орта құру үшін бірге жұмыс істей алады. Олар мектепте және үйде балалардың дамуына және өркендеуіне көмектесетін әдістерді талқылап, қолдана алады. Сонымен қатар, олар балалардың спортқа, өнерге және басқа да сабақтан тыс іс-шараларға қатысуына қолдау көрсете алады, бұл олардың өзіне деген сенімділігі мен әлеуметтік дағдыларын дамытуға көмектеседі.

Ақырында, ата-аналар мен мұғалімдер балалар үшін жағымды кері байланыс пен ынталандыру жасау үшін бірлесіп жұмыс істеуі керек. Педагогтар ата-аналарды балаларының үлгерімі мен оқудағы және мінез-құлқындағы жетістіктері туралы үнемі хабарлай алады. Ата-аналар, керісінше, балаларына көмектесетін мұғалімдерге алғысын білдіріп, қолдау көрсете алады.

Осылайша, ата-аналар мен мұғалімдердің оқу-тәрбие процесіндегі рөліне балалардың эмоционалды жағдайын қолдау, қауіпсіз және қолайлы орта құру, әлеуметтік дағдыларды дамыту, сыныптан тыс жұмыстарды қолдау және балаларды ынталандыру кіреді. Ата-аналар мен мұғалімдер бірігіп жұмыс істегенде, олар балаларды дамытудың ең жақсы мүмкіндіктерін қамтамасыз ете алады және оларды табысты болашақ өмірге дайындайды.

Ата-аналар мен мұғалімдердің өзара әрекеттесуінің маңызды аспектілерінің бірі балалар туралы ақпарат алмасу болып табылады [3]. Ата-аналар балаларының үй жағдайындағы проблемалары туралы мұғалімдерге, ал мұғалімдер мектеп жағдайында ата-аналарға есеп бере алады. Бұл ата-аналар мен тәрбиешілерге балаларды және олардың қажеттіліктерін жақсырақ түсінуге және олардың дамуына барынша қолдау көрсетуге көмектеседі.

Ата-аналар мен мұғалімдердің оқу-тәрбие процесіндегі рөлі балалардың жасы мен қажеттіліктеріне байланысты әртүрлі болуы мүмкін екенін атап өткен жөн. Мысалы, кіші жастағы балалар үшін ата-аналар оқу процесінде белсенді рөл атқарса, үлкенірек балалар үшін мұғалімдер маңыздырақ рөл атқаруы мүмкін.

Сондай-ақ ата-аналар мен мұғалімдер арасындағы қарым-қатынас әрқашан біркелкі бола бермейтінін атап өткен жөн. Кейде ата-аналар мен мұғалімдер арасында келіспеушілік, жанжал туындайды. Мұндай жағдайларда екі жақтың да бір-біріне құрмет көрсетуі, бірін-бірі тыңдауы және ортақ мақсаттарға - балалардың дамуы мен сәтті бейімделуіне қол жеткізу үшін бірлесіп жұмыс істеу маңызды.

Қорытындылай келе, балалардың дамуы үшін ата-ана мен мұғалімдердің оқу-тәрбие үрдісіндегі рөлі өте маңызды. Ата-аналар мен мұғалімдер бірлесіп жұмыс істегенде, олар балаларға әлеуметтік дағдыларды дамытуға, олардың эмоционалдық әл-ауқатына қолдау көрсетуге және қауіпсіз және қолдаушы орта құруға көмектесе алады. Ата-аналар мен

педагогтардың ашық және сенімді өзара әрекеттесуі, ақпарат алмасуы және ортақ мақсаттарға жету үшін бірлесіп жұмыс істеуі маңызды.

Ата-аналар мен мұғалімдер бірлесе тиімді жұмыс істеуі үшін ашық және ашық қарым-қатынас орнату керек. Бұған тұрақты жиналыстар, конференциялар, электрондық хаттар және телефон қоңыраулары кіруі мүмкін. Сондай-ақ екі жақтың да бір-бірін тыңдап, пікірі мен қажеттіліктерін ескеруге дайын болуы маңызды.

Ата-аналар мен мұғалімдер бірлесіп тиімді жұмыс істеуі үшін балалардың жеке қажеттіліктерін де ескеру қажет. Ата-аналар мен мұғалімдер балалардың қажеттіліктері мен мүдделерін түсіну және олардың дамуына барынша қолдау көрсету үшін бірлесіп жұмыс істеуі керек [3]. Бұл оқыту мен дамытудың жеке жоспарларын құруды, балалардың жеке қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін оқу бағдарламалары мен әдістемелерін бейімдеуді және балалардың дамуын қолдау үшін қосымша мүмкіндіктерді жасауды қамтуы мүмкін.

Сонымен қатар, ата-аналар мен мұғалімдер балалар үшін қауіпсіз және қолдау көрсететін орта құру үшін өзара әрекеттесіп, ынтымақтаса алады. Бұған мектепте және үйде балалардың эмоционалдық және физикалық әлауқатына ықпал ететін ережелер мен ережелерді жасау кіреді. Ата-аналар мен педагогтар балалардың әлеуметтік және мәдени инклюзиясы үшін мүмкіндіктер жасау үшін, соның ішінде білім мен тәжірибе алмасуға ықпал ететін іс-шаралар мен жобаларды ұйымдастыру үшін бірге жұмыс істей алады.

Сөз соңында айта кететін жайт, ата-ана мен ұстаздың оқу-тәрбие үрдісіндегі рөлі тек білім мен тәрбие берумен ғана шектелмейді. Сондай-ақ ата-аналар мен мұғалімдер балалардың физикалық денсаулығының дамуына, соның ішінде дұрыс тамақтану мен тұрақты дене белсенділігіне қолдау көрсету үшін бірлесіп жұмыс істей алады. Олар сондай-ақ балаларға болашақ өмірінде көмектесетін өзіндік сенімділік дағдыларын дамытуға көмектесе алады.

Жалпы, балалардың табысты болуы үшін оқу-тәрбие үрдісіндегі ата-ана мен мұғалімдердің рөлі өте маңызды. Ата-аналар мен мұғалімдер бірлесіп жұмыс істегенде, олар балаларға өмірде табысқа жету үшін қажетті дағдыларды, білім мен дағдыларды дамытуға көмектесетін қолдаушы және ынталандырушы орта жасай алады. Ата-аналар мен мұғалімдер балалардың жеке қажеттіліктерін ескеріп, қауіпсіз және қолайлы орта құру үшін бірлесіп жұмыс істеуі керек. Олар сондай-ақ ашық және мөлдір қарым-қатынас орнатуы керек және бір-бірін тыңдауға және бір-бірінің пікірлері мен қажеттіліктерін ескеруге дайын болуы керек.

Ата-аналар мен мұғалімдер де өз рөлінде балаларға үлгі болуы керек [3]. Олар балаларға қоғамда өзін қалай ұстау керектігін, мәселелерді шешу жолдарын көрсетуі керек. Олар балаларды оқуға шабыттандырып, олардың білім мен мәдениетке деген құрметін дамытуға көмектесуі керек.

Қорытындылай келе, балалардың өмірде табысты болуы үшін оқу-тәрбие үрдісіндегі ата-ана мен мұғалімдердің рөлі өте маңызды. Ата-аналар мен мұғалімдер бірлесіп жұмыс істегенде, олар балалардың өсіп-жетілуіне

көмектесетін қолдаушы және ынталандырушы орта жасай алады. Олар балалардың жеке қажеттіліктерін ескеруі, қауіпсіз және қолайлы орта құруы, ашық және ашық қарым-қатынас орнатуы және балаларға үлгі болуы керек.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Реан А. А., Жесткова И. В., Смирнова И. В. Роль педагога в организации взаимодействия семьи и школы: монография. - М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2018. - 234 с.

2. Лисина Г. И., Никитина Е. И. Роль родителей в учебном процессе: опыт педагогической деятельности // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. - 2019. - № 9 (214). - С. 99-107.

3. Козлова О. Н., Жаркова Л. В. Сотрудничество родителей и педагогов в формировании учебной мотивации у детей // Образовательный форум. - 2019. - № 2 (50). - С. 33-38.

4. Петрова Е. М. Роль родителей в формировании личностных качеств ребенка // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Педагогика и психология образования. - 2019. - Т. 22. - № 3. - С. 361-370.

ӘӨЖ 373.3 Ж 78

ҒТАХР 14.31.07

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ СӨЗДІК ҚОРЫН ДАМУ

Ғылыми жетекшісі: Нургазиева Н. М.,
педагогика және психология магистрі

6B01301-Бастауыш оқыту педагогикасы мен әдістемесі ББ,
2 курс студенті,

Жумамурад Ұлжан Турарқызы
Астана халықаралық университеті,
Астана, Қазақстан.

ulzhanzhumamurad@mail.ru

Баланың дұрыс және әдемі сөйлеуін қалыптастыру - мұғалімнің маңызды міндеті болып табылады. Бастауыш сынып оқушылардың сөйлеуін дамыту әрекетін қалай ұйымдастыруға болады? Мақалада әртүрлі жаттығулар ұсынылады: сөйлеммен жұмыс, сөздік қорын дамыту, шағын эссе жазу, сөздік жұмысының негізгі бағыттары ашылады. Оқушылардың сөздік қорын толықтыру бастауыш мектепте оқытудың негізгі мәселелерінің бірі болып табылады және оқушыларды кең көлемде тілдік оқытудың жалпы мәселесін шешуде маңызды рөл атқарады. Бастауыш сынып оқушыларының сөйлеуінде ауызекі диалекттік сипаттағы сөздер көп кездеседі. Сондықтан бастауыш сынып оқушыларының сөздік қорын байыту барысында жиі қолданылатын сөздердің лексикалық минимумын жасау міндеттері туындайды. Бұл мәселені шешу барысында мектепке баратын балалардың

сөздік қоры зерттелмегендіктен, әртүрлі қиындықтар туындауы мүмкін. Сондай-ақ оқушының мектептен тыс өмір сүретін әлеуметтік-мәдени ортасына байланысты балалардың сөздік қорында айырмашылықтар болады.

Баланың интеллектуалдық дамуы оның сөйлеу деңгейімен анықталады. Ол бейнелі, анық, логикалық түрде болуы керек. Балада дұрыс және әдемі сөйлеуді дамыту маңызды міндет. Бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу тілін дамыту жұмыстарын қалай ұйымдастыруға болады?

Сөйлеуді дамыту күрделі, шығармашылық процесс. Бұл процесте оқушының есте сақтау қабілетін белгілі бір сөз санымен, олардың тіркесімен байытып, түрлі сөйлемдер құрауға үйрету жеткіліксіз. Сөйлеуді дамытуда ең бастысы оның икемділігін, дәлдігін, мәнерлілігін, жан-жақтылығын дамыту болып табылады.

Сөйлеудің дамуында үш бағыт бар:

- сөзбен жұмыс;
- сөйлеммен жұмыс;
- байланыстырушы сөздер арқылы жұмыс.

Бұл үш бағыт бір мезгілде бағыныңқы қатынаста қатар дамиды [1,134 б].

Сөздік қорын дамыту адамның бүкіл өмірінде жүзеге асады, бірақ сөздік қорды байыту 1-4 сыныптарда аса қажеттілігі туындайды. Балалардың сөздік қорын белсендіру мақсатында оқушыларды оларға жаңа сөздермен таныстыру және түсініксіз сөздердің мағынасын анықтау сияқты бірқатар әртүрлі жаттығуларды қолдануға болады; мәтіндегі сөздерге назар аудару және бұрыннан белгілі сөздердің жаңа мағыналарын түсіндіру (сөздің көп мағыналылығы); синонимдер мен антонимдерді таңдау және т.б. [2, 117 б].

Сөздікпен жұмыс мынадай салаларға бөлінеді:

1) сөздік қорын байыту, яғни мектеп оқушылары бұрын мүлде білмейтін жаңа сөздерді, сөздердің жаңа мағыналарын, т.б. қолдану;

2) сөздікті нақтылау, бұрыннан белгілі сөздердің түсінігін тереңдету, олардың мағыналарын, синонимдер арасындағы айырмашылықтарды, антонимдерді таңдау, көп мағыналық, аллегориялық мағыналарды талдау және т.б.;

3) сөздікті белсендіру, әр оқушының сөзіне барынша кең сөздерді енгізу, сөздерді сөйлемге енгізу, сөздердің басқа сөздермен үйлесімділігін сіңіру, белгілі бір мәтінде қолданудың орындылығы [3, 126 б].

Сөзбен жұмыс жасауда қолданылатын тәсілдер: затты көрсету арқылы түсіндіру, сурет салу, сөйлемге жаңа сөз енгізу, сөздің мағынасын ашу, бір түбірлі сөздерді табу, қолданыстан тыс сөздерді пайдалану, жұмбақтарды пайдалану.

Мақал-мәтелдермен жұмыстың әртүрлі түрлерін орындау маңызды: сөзден мақал жинақтау; мақал-мәтелдің бір бөлігін екіншісімен байланыстыру; мағынасы бірдей мақал-мәтелдерді табу. Синоним және антоним сөздермен жұмыс сабақта кеңінен қолданылады.

Сөйлем бойынша жұмыс жаттығулар жүйесіндегі негізгі буын болып табылады. Сөйлемде жеке ойды айтып, оны логикалық реттілікпен жеткізу мүмкіндігінсіз байланыстырып сөйлеу мүмкін емес.

Біз келесі жаттығулармен ұсыныспен жұмыс істей бастаймыз:

1. Сұрақтарға жауап беру және оқушыларға сөйлем бойынша сұрақтар қою.

Оқушылар сұрақтар жүйесімен таныстырылады, сұрақтардың түрі күрделендіріп қою арқылы тереңірек ойлауды қамтимыз.

Қарапайым сұрақтар: Кім? Не? Қашан? Қайда?

Түсіндіруші сұрақ: Неліктен?

Нақтылаушы сұрақ: Мен дұрыс түсіндім бе? Бұл рас па?

Болжамды сұрақтар: Ол қалай ерекшеленеді? Өзіңді қалай сезініп тұрсың?

Практикалық: Сіз не істер едіңіз? Қарапайым өмірде қайда...?

Шығармашылық: Егер... не болар еді?

2. Сұрақтары бар және сұрақтарсыз сөйлемдерді талдауға ұсыну;

3. Мәтінді жеке сөйлемдерге бөлу;

4. Мәтінді сөздермен толықтыру;

5. Сөйлемдегі сөздердің орын тәртібін қалпына келтіру;

6. Мәтіндегі сөйлемдердің орын тәртібін қалпына келтіру;

7. Белгілі бір тақырып бойынша сөйлем құрастыру (мектеп туралы, қыс туралы ...);

8. Табиғатты бақылау бойынша сөйлем құрастыру [4, 168 б].

Сөйлемдегі жан-жақты жұмыс – сабақтас сөйлеммен жұмыс істеу жүйесіндегі дайындық буыны, оның қажетті шарты – өз ойын жеткізе білу ғана емес, оны логикалық реттілікпен жеткізу. Балаларды сөйлемдерді байланыстыра отырып, жазу барысында өз ойын логикалық түрде дұрыс жеткізуге қалай үйрету керек? Көлемді мәтінмен жұмыс оқушыларға:

- деформацияланған мәтіндерді қалпына келтіру;

- мәтіннің тақырыбы мен негізгі идеясын анықтау;

- мәтіннің негізгі идеясын көрсететін тақырыпты таңдау жаттығулары;

- мәтінді бөліктерге бөлу;

- мәтінді, оның ішінде түсіп қалған сөйлемді түзету;

- абзацтардың реттілігін бұза отырып мәтінді түзету;

- мәселелер бойынша келісілген мәтін құрастыру;

- тірек сөздерге байланысты сәйкес мәтін құрастыру;

- осы бастауға байланысты әңгіме құрастыру;

- шағын эссе жазуға көмектеседі [5, 96 б].

Оқушылардың сөйлеуін дамытуда мазмұндама маңызды рөл атқарады. Сөздік қорын байытады, ойды өздігінен жеткізу дағдысын дамытады, грамматика және орфография туралы білімдерін бекітеді. Балалар сұрақтар бойынша мәтінді айтады, мәтіннің негізгі идеясын белгілейді, қойылған сұрақтарға жауап бола алатын сөйлемдерді табады, бүкіл мәтінге немесе оның бір бөлігіне тақырып ойластыра алады. Логикалық, жүйелі баяндаудың алғы шарты – болашақ жазба жұмысының жоспарын құрастыру, оның мазмұны мен құрылымын көрсете білу [6, 107 б].

Шағын эссе жазу үшін жоспардың бір сұрағына бір немесе үш қысқа сөйлеммен жауап бере білу керек, яғни сұраққа жауап бергенде мәнін бөліп көрсете білу керек. Бастауыш сыныпта суреттерді ауызша сипаттауға және

суреттерге негізделген нобайлар композициясына ерекше назар аудару керек. Сұрақтарға жауап бере отырып, оқушы суреттен көргенін сипаттап қана қоймай, қиялын дамытады. Алғашқы талқылаулар ұжымдық түрде өткізіледі. Әр оқушының бір суреттен құрастыратын әңгімелері мүлдем басқаша болуы мүмкін, себебі әр бала суретті өзінше көреді, оны өзінше сипаттайды.

Сөйлем жаттығуларының жүйесі сөйлеуді дамытудың фонын құрайтын жағдайлар болған кезде ғана тиімді болады. Бұл фон – тіл мен сөйлеуге үнемі көңіл бөлу атмосферасы, сауатты сөйлеу ортасы, ол сыныпта және сыныптан тыс оқумен, грамматика мен орфографияны зерттеумен және басқа да тіл сабақтарымен кеңейтіледі. Сөйлеу жаттығулары, әдетте, қысқа уақыт ішінде айтарлықтай нәтиже бермейді. Сөйлеуді дамыту үшін оқушылар мен мұғалімдердің ұзақ, тынымсыз еңбегі қажет. Сөйлеуді дамытудағы жүйелі жұмыс табысқа әкелетіні сөзсіз [7, 149 б].

Мәтін - оқушыны оның сан алуан саласымен ғана таныстырып қана қоймайды. Сонымен байланысты сөздермен де таныстырады. Алайда, ол сөздердің біразы оқушыға таныс емес. Сөздерді оқушының сөздік қорына қосу, сөз байлығына айналдыру – жұмыстың негізгі міндеттерінің бірі [8, 165 б].

Әдіскер-ғалым С.Рахметова: «Сөздік жұмысы сөйлем құрау үшін де, байланыстырып сөйлеу үшін де негіз болады, ал әңгіме айтуға дайындық жасау сөз бен сөйлемсіз іске асуы мүмкін емес», – деп көрсетеді [9, 141 б.].

Мен өзіме берілген 1 ай уақыт аралығында Мұхтар Әуезов атындағы №86 мектепте 2 «Ж» сыныбында практикада болдым. Оқушылардың сөздік қорын дамытуда бірнеше әдіс-тәсілдерді қолдандым. Сыныбымда оқу қарқыны өте баяу оқушылар болды. Ол оқушылармен жеке жұмыстар жүргіздім. «Әдебиеттік оқу» сабағынан «Ұр тоқпақ» тақырыбын өткенде, оқушылардың ойын білу мақсатында сұрақтар қойдым. Мысалы:

1. Тоқпақ сөзін қалай түсінесің?
2. Ұр тоқпағың болғанда не істер едің?

Осындай сұрақтар қою арқылы әр оқушының ойын біле алдым. Тоқпақ сөзі оқушылар үшін бұрын таныс емес еді, мен сұрақ қойып, мәлімет беру арқылы сөздік қорларына жаңа бір сөз қостым. Мәтінді бірнеше рет қайталап оқытып, түсінгендерін айтып берулерін сұрадым. Ойын айтып жатқанда логикалық реттілікті тексеріп отырдым. Қосымша сұрақтар қойып, нақты жауаптар алдым.

«Бір минуттық әңгіме» тәсілі арқылы оқушылармен жұмыс жасадым. Оқушыларға «Ғарыш сөзін қалай түсінесің?» - деген сұрақты қойдым. Оқушылар қарама-қарсы сызық бойымен қатарға тұрып, әңгіме жүргізді. Өз ойларын айтып, бір-бірлеріне кері дәлелдер келтірді.

«Шеринг» әдісін өткен тақырып бойынша ойларын жинақтап, қорытындылауға қолдандым. Барлық оқушыны шеңбер бойында отырғызып, ортада өзім тұрдым. Барлық оқушыға түйінді ой ретінде бір сұрақ қойдым. Оқушылар өз ойларын ортаға салды. Бұл жердегі мәселе, олардың ойлары бір-бірлеріне мүлдем ұқсамау қажет. Осы әдіс арқылы әр оқушы бір-бірлерін мұқият тыңдап, сөздік қорларына жаңа сөздер ала алды.

Оқу қарқыны өте баяу оқушыларға бір сөзді бердім. Мысалы, «қарлығаш» сөзі. Оқушылар бұл сөзден бірнеше сөз шығаруы қажет. Ағаш, ар, аға, қар, шар, лақ, шық, ала, ақ сөздерін шығаруға болады.

Менің ойымша, осы қолданған әдіс-тәсілдер өз жемісін берді. Себебі, оқушылар мәтінмен жұмыс істеу арқылы өз ойын анық жеткізуді, түсінбеген сөздерін ізденістер арқылы түсініп алуды, сұрақтармен жұмыс істеуді үйренді.

Оқушылардың сөйлеуін дамытуда мұғалімнің жалпы міндеттерін тұжырымдаймыз:

а) оқушыларға жақсы сөйлеу ортасын қамтамасыз ету: үлкендердің сөзін қабылдау, кітап оқу, радио тыңдау және т.б.;

ә) оқушылардың жеткілікті сөздік қорын, грамматикалық формаларын, синтаксистік құрылымдарын, логикалық байланыстарды дұрыс меңгеруін қамтамасыз ету, сөздерді қолдануды белсендіру, формаларды қалыптастыру, құрылымдарды құру, білім саласындағы нақты дағдыларды қалыптастыруды қамтамасыз ету. сөйлеуді дамыту;

б) сөйлеуді дамыту бойынша тұрақты арнайы жұмыстарды жүргізу, оны грамматика, оқу сабақтарымен, олар бойынша өтілетін материалмен байланыстыру;

в) сыныпта жоғары сөйлеу мәдениеті үшін, жақсы сөйлеуге қойылатын талаптарды орындау үшін бәсекелестік атмосферасын құру.

Қорыта айтқанда, оқу процесінде жаңа технологиялар мен стратегияларды тиімді қолдана отырып, бастауыш сынып оқушыларының сөздік қорын шығармашылықпен дамытуға болады.

Пайдаланылған дереккөздер тізімі:

1. Бабаев С.Б. Бастауыш мектеп педагогикасы: оқу құралы / С. Б. Бабаев. - Алматы: Заң әдебиеті, 2007. - 134 б.

2. Омарова Г.Ж. Бастауыш сынып оқушыларының дереккөздермен жұмыс істеу білігін қалыптастыру – жаңа бағыт. // «Үздіксіз педагогикалық білім беру мәселелері: дәстүр және инновациялар»: Еуразиялық педагогикалық университеттер қауымдастығының Халықаралық форумының материалдары. Екі томдағы. – Бірінші том. –Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ, 2018.- 117 бб.

3. Оразбаева Ф. Тілдік қатынас пен қатысым әдісінің ғылыми-теориялық негіздері. Пед.ғыл.докт.дис. – Алматы, 1996 ж. – 126 б.

4. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников: Пособие для учителя. 2 изд. – М., 1985.

5. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной речи учащихся - М.: Педагогика, 2011.- С.24

6. Рамзаева Т.Г. Методические основы языкового образования и литературного развития в младших школьников. – СПб., 2003. – 107 с.

7. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Под ред. Д.И.Фельдштейна. 2-е изд. – М., 1997.-149 б.

8. Әбдікәрімова Т. Бастауыш кластарда текст арқылы ауызша тіл дамыту / Алматы, 1993.- 165 б.

9. Рахметқызы С. Бастауыш сыныптарда оқушылардың тілін ұстарту. - А.: Рауан, 1997. – 141 б.

УДК 81-26 (К 12)

РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Научный руководитель: Кожагулова Г.К., к.ф.н., профессор
Студент 1 курса, ОП 6В01709 - Учитель английского языка и
начальных классов

Кабилбекова А.Б.

Международный Университет Астана

Астана, Казахстан

ayaulym100705@mail.com

Язык – это клад, хранящий национальное достояние. Самое удивительное и мудрое, созданное человечеством. Говорить умеют практически все люди на Земле. Они говорят на разных языках, но у всех языков одна задача – способствовать тому, чтобы люди понимали друг друга при общении, при общей работе. Без языка невозможны жизнь человека, людей, общества; развитие науки, техники, искусства.

Язык относится к тем общественным явлениям, которые действуют на всеми протяжении существования человеческого общества. Главное назначение (или функция) языка – служить средством общения, коммуникации. Язык неразрывно связан с мышлением, сознанием человека, служит средством формирования и выражения наших мыслей и чувств.

На нашей планете более двух тысяч языков. Среди них русский язык являются одним из самых распространенных. Он включает в себя все многообразие языковых средств, используемых в общении между людьми. Несмотря на то, что языки отличаются друг от друга, все – таки у каждого из них есть «родственники» среди других языков. Русский язык существует и развивается только потому, что он одновременно выполняет все универсальные, свойственные любому языку функции.

При помощи языка люди общаются, передают друг другу мысли, чувства, знания об окружающем нас мире. Любое слово нашего языка – это не просто набор звуков: оно имеет свое значение. И мыслим мы при помощи этих же значений. Поэтому язык тесно связан с мышлением и познанием. Все знания человека об окружающей действительности закреплены в языке и выражены в словах, словосочетаниях и предложениях, общепринятых и общепонятных. Это позволяет передать людям знания из поколения к поколению.

В современном мире русский язык выполняет, три функции. Во-первых, русский язык – это национальный язык русского народа. На нем созданы замечательные памятники искусства и литературы, это язык науки, культуры. Во-вторых, русский язык – это государственный язык Российской

Федерации. Когда существовал СССР, русский язык таковым не являлся – слишком много национальностей населяло территорию Советского Союза. Теперь он является языком, обслуживающим не только потребности людей в быту и на работе, но и официальным языком государства, языком науки, производства и, конечно же, культуры. В – третьих, русский язык – это один из международных языков. В международных отношениях государства пользуются мировым и языками, юридически провозглашенными Организацией Объединенных Наций в качестве официальных и рабочих языков ООН. Такими языками являются английский, французский, русский, испанский, китайский и арабский. На любом из шести языков могут осуществляться межгосударственные политические, хозяйственные, научные и культурные контакты, проводиться международные встречи, форумы и т.д.

Русский язык – это язык богатейшей художественной литературы, мировое значение которой исключительно велико. Русский алфавит лег в основу письменности многих младописьменных языков, а русский язык стал вторым родным языком нерусского населения Российской Федерации. Происходит постоянный процесс взаимообогащения русского языка и языков народов Российской Федерации.

Сегодня все больше людей обращаются к нему вновь. С одной стороны, их интересует русская культура, а с другой – это сугубо прагматический интерес, потому что русский язык позволяет сотрудничать с российскими бизнесменами и строить деловые отношения на долгосрочной основе. Ведь русский язык как был языком межнационального общения во времена СССР, так им и остался.

Русский язык продолжает вызывать интерес в современном обществе. По свидетельству публикаций в российской прессе, число граждан США, Франции, Испании, Швеции, Финляндии, Австрии, Кореи, начавших изучать русский язык и литературу, в последнее время увеличилось в несколько раз.

Главным источником его развития, обработки и шлифовки явилось созидательное творчество русского народа, прежде всего поколений русских и всех российских деятелей науки, политики, техники, культуры и литературы – русский язык стал высокоразвитым, богатым, исторически сбалансированным языком.

Русский язык – это не только государственный язык Российской Федерации. Он относится к числу мировых языков, то есть таких языков, которые служат средством международного общения народов разных государств. Из более чем двух с половиной тысяч языков, известных в мире, международное общение обеспечивает группа наиболее развитых мировых языков, так называемый клуб мировых языков. Выдвижение языка на роль мирового определяется общечеловеческой значимостью культуры, созданной на этом языке. Статус языка как мирового юридически закрепляется путём признания его официальным или рабочим языком международных организаций или конференций. Так, русский язык признан одним из шести официальных языков ООН наряду с английским, арабским, испанским, китайским и французским; на нём написаны важнейшие международные договоры и соглашения. Русский язык изучается в большинстве стран.

Преподаватели русского языка объединены Международной ассоциацией преподавателей русского языка и литературы .

В настоящее время по степени распространенности русский язык пока еще занимает шестое место в мире. Лидируют китайский язык (оценочно он является родным или вторым языком и еще свыше 1 миллиарда человек владеют им как иностранным) и английский (им владеют – почти исключительно как родным – свыше 600 миллионов человек). Третье место занимает хинди (им владеет около 490 миллионов человек.).

Русский язык по общему числу говорящих занимает место в первой десятке мировых языков. Численность людей, которые считают русский родным языком, превышает 350 миллионов человек, 250 миллионов из которых живут на территории России. В 600 миллионов оценивается число людей, владеющих русским языком в совершенстве и использующих его в качестве первого или второго языка в повседневном общении.

Русский язык был и продолжает оставаться одним из мировых языков. По данным ЮНЕСКО в мире существует 2796 языков, по другим источникам – от 2000 до 7000, включая диалекты. Он является официальным или рабочим языком в большинстве авторитетных международных организации. В конце минувшего столетия в области функционирования русского языка как мирового в ряде стран и регионов в силу различных причин обозначались новые тенденции.

Таким образом, огромная роль русского языка в современном мире определяется его культурной ценностью, его мощью и величием.

Нашей планете более семь тысяч языков. Среди них русский язык является одним из самых распространенных. Он включает в себя все многообразие языковых средств, используемых в общении между людьми. Целью нашей научной работы является то, что в современных условиях русский язык приобретает все большее международное значение в мире. Знание русского языка облегчает общение людей различных национальностей, населяющих нашу страну, облегчает их взаимопонимание.

Русский язык относится к тем общественным явлениям, которые действуют всеми протяжениями существования человеческого общества. Язык служит прежде всего также и средством общения людей, а также и средством формирования и выражения мыслей и чувств, поскольку он неразрывно связан с мышлением, сознанием человека. Также русский язык является одним из самых распространенных на земном шаре, самых развитых языков мира, на котором написана богатейшая литература, отражен исторический опыт русского народа, достижения всего человечества, является русский язык. Он входит в число рабочих языков Организации Объединенных Наций, на нем пишутся важнейшие мировые документы, Международные соглашения. Это означает, что на нем не только говорят в быту, на работе, но он также является официальным языком государства, языком науки и культуры.

Национальный язык – это язык, на котором говорит исторически сложившийся коллектив людей, проживающих на общей территории, связанных общей экономикой, культурой, особенностями быта. Русский

национальный язык имеет сложную и длительную историю. На территории РФ немало автономных образований, и у каждого коренного народа, населяющего эти автономии, есть наряду с русским свой государственный язык.

В самом сложном положении русский язык оказался на постсоветском пространстве. С одной стороны, по исторической инерции он до сих пор играет там роль языка межнационального общения. Русским языком в ряде стран СНГ продолжают пользоваться в деловых кругах, финансовой и банковской системах, в некоторых госструктурах. Большинство населения этих стран (около 70%) еще достаточно свободно им владеют.

Конституционно оформлено придание русскому языку статуса официального в Киргизии. В Казахстане в соответствии с Конституцией государственным языком является казахский. Законодательно статус русского языка был повышен в 1995 году. Он может «официально употребляться наравне с казахским в государственных организациях и органах самоуправления». В Республике Молдова Конституцией определяется право на функционирование и развитие русского языка. В соответствии с Конституцией Таджикистана государственным языком является таджикский, а русский – языком межнационального общения. Статус русского языка в Азербайджане законодательно не регулируется. В Армении, Грузии и Узбекистане русскому языку отводится роль языка национального меньшинства. В Украине статус государственного языка конституционно закреплён только за украинским языком.

Новизной моей работы является то, что русский язык широко распространён в мире, он обладает достаточным внутренним потенциалом и может стать доминирующим мировым языком в обозримом будущем. Русский язык на современном этапе является глобальным, он останется доминирующим мировым языком в обозримом будущем.

Русский язык как язык международного общения не уступает главенствующее положение в мире другим языкам. Я считаю, что роль русского языка определяется тем великим значением, которое имел и имеет в истории человечества русский народ – творец и носитель этого языка.

Список использованных источников:

1. Зязиков М.М. Русский язык и его роль в современном мире. //Текст научной статьи по специальности «Языкознание и литературоведение», 2016.
2. Целищев Н. Н. Язык и этнополитика. Екатеринбург: Урал. Агр.изд-во, 2013. С. 64.
3. Русский язык и культура речи / И.А.Долбина, Т.А.Карпинец, О.А.Салтымакова; 2011. – 63 с.
4. 2. Современный русский язык. Учебник. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И., 2002. 6-е изд., 528 с.
5. [http://www.norma-tm.ru/rus_lang.html]
6. [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D1%83%D1%81%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA_%D0%B2%D0%BC%D0%B8%D1%80%D0%B5]

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА

Научный руководитель: Кожагулова Г.К. к.ф. н., профессор
студентка ОП 6В01709 - Учитель английского
языка и начальных классов,
Каримбаева Н.К.,
Международный Университет Астана,
Астана, Казахстан
karimbaeva-nurai@mail.ru

*Самая большая ошибка — это боязнь совершить ошибку.
Э. Хаббард*

В нашей статье мы рассматриваем причины языкового барьера и как многогранное понятие с превалирующим психолингвистическим аспектом. Языковые барьеры связаны с аспектами использования языка, которые затрудняют его понимание. Это может быть вызвано целым рядом факторов, таких как различия в образовании, уровне грамотности страны или регионе использования языка.

Языковой барьер — это парализующий ужас перед общением на неродном языке и объективная реальность — острая нехватка слов и способов их соединить, чтобы донести свою мысль.

Самое грустное — барьер можно так и не преодолеть, потратив массу времени, денег и сил.

Когда большинство людей слышат термин « языковой барьер », они сразу же представляют себе говорящих из двух стран, пытающихся договориться о цене или обсудить, как добраться до ближайшего отеля. На самом деле, это всего лишь один из многих языковых барьеров в общении, с которыми носители языка из разных стран мира сталкиваются каждый божий день. Кроме того, языковой барьер представляет трудность в общении не только для передающих информацию, но и для получающих ее, что выражается в непонимании и неверном истолковании передаваемых сообщений. Одной из глобальных проблем при изучении иностранного языка является проблема преодоления языкового барьера. Эта проблема актуальна при обучении говорению, возникнуть она может как при изучении языка в школе, так и в высших учебных заведениях. Проблемой языкового барьера занимались ряд исследователей как: Ушинский К.Д, Роджерс К, Кедров Б.М, Берн Э, Зимняя И.А и другие.

В педагогике и в педагогической психологии отмечается важность разработки проблемы языкового барьера, в том числе при изучении иностранного языка.

В фокусе внимания психолингвистики и психологии — сознание человека, обусловленное взаимосвязью языка и мышления.

Нельзя не согласиться с И.В. Фирсовой, определяя понятие «языковой барьер» как «субъективную неспособность индивида применять знания», однако дополнив, что это еще и неразвитая, недостаточно мотивированная способность личностей, связанная с формированием адекватной самооценки.

Исходя из этого, уже можно говорить, что языковой барьер имеет психолингвистическую природу и требует обращения.

Почему одни люди учат язык годами и не начинают на нем говорить, а другие, уже за несколько уроков, готовы говорить или говорят? Дело именно в том, что одни с легкостью преодолевают языковой барьер, начинают говорить открыто и совершенствуют языки. А некоторые не могут перейти от слов и правил к речи. Можно вечно учить слова и правила, но не перешагнуть через языковой барьер.

Причины возникновения языкового барьера ученые называют отсутствием мотивации к изучению языка: неготовность к самостоятельному преодолению языковых трудностей, низкую самооценку у обучаемых коммуникативных знаний, умений, навыков и способностей; недостаток воображения; несовершенство речевого восприятия, мышления и другие.

Рассмотрим некоторые, часто встречающиеся причины возникновения языкового барьера: Человек учащийся определенный язык боится говорить, потому что боится что-то сказать неправильно, много думает и подбирает нужное слово, вспоминая правила грамматики. В итоге теряет уверенность в себе и предпочитает молчание.

Учащийся не просто боится совершить ошибку, а боится, что над ним будут смеяться, а так же критиковать. Будут критиковать грамматические ошибки и произношение, неправильность подобранного слова.

Подростки наполняют свою речь сленговыми словами, которые прибавляются с каждым днем и меняют свои значения.

Один и тот же язык может иметь множество вариантов и диалектов, что тоже затрудняет общение. Эта причина бывает не только у новичков в изучении иностранного языка, но и так же у тех, кто учит язык давно. Новичок считает, что еще знает слишком мало слов, чтобы начать говорить. А другой, кто занимается этим много лет, знает много слов, но всегда не тех, которые нужны в конкретной ситуации.

Могу говорить, знаю все правила, знаю слова, знаю как связать их в предложения, но не получается говорить плавно, так как не получается говорить плавно, так как получаются сплошные паузы и заикания.

Стоит отметить, что лишь одно незнание языка, а именно его грамматики и лексики, не является причиной неспособности общаться на этом языке.

Очевидно, что преодоление психологических и социокультурных причин имеет большое значение.

Очередной вопрос - как преодолеть языковой барьер? Идти к психологу? Нет, есть более эффективные решения преодоления языкового барьера.

Преподаватель английского языка с десятилетним стажем Тата Бешенкова поделилась путями преодоления языкового барьера:

Говорить на иностранном языке страшно. Да что там: говорить вообще страшно. Люди испытывают приступы косноязычия на более или менее регулярной основе. Представьте, что вас попросили произнести тост на юбилее или выступить перед огромной аудиторией слушателей. Просто с иностранным языком все обстоит еще хуже. Люди — социальные существа и выступление перед теми, кто выше или равен нам по статусу, может быть дополнительным стрессом.. Соответственно, лучше всего учить язык с теми, кого вы не будете бояться и стесняться.

Соберите друзей, которые не слишком хорошо знают иностранный язык или даже детей, если вы и сами пока делаете самые первые шаги. Относитесь к встрече как к уроку. Встретив того, кто говорит на иностранном языке лучше, чем вы, вместо того, чтобы сравнивать себя с ними, бледнеть, краснеть и впадать в тоску, подражайте им.

Вот еще несколько советов по преодолению языкового и психологического барьера: Не поддавайтесь панике и сохраняйте спокойствие, совет может показаться банальным, но это один из самых важных советов по преодолению языкового барьера. Согласитесь, когда вы в стрессе, испуганы или расстроены, сформулировать свои мысли и понять собеседника будет гораздо сложнее. При общении также важно поддерживать благожелательный настрой. Согласитесь, с улыбчивым собеседником будет гораздо приятнее общаться, чем с нахмуренным и нервным.

Не ошибается только тот, кто не практикуется в иностранном языке. Поэтому важно заранее избавиться от перфекционизма и позволить себе ошибиться. Чем чаще вы будете практиковаться, тем меньше вы будете делать ошибок.

Если собеседник не понял вашу мысль с первого раза, не теряйтесь. Не бойтесь повторить или переформулировать сказанное. Если собеседник говорит неразборчиво или слишком быстро, не бойтесь его переспросить.

Просмотр фильмов на иностранном языке позволит познакомиться с различными диалектами, акцентами и интонациями, говорить и писать простым, точным и ясным языком поможет избежать двусмысленности и многословия..

Посещение языковых занятий или онлайн курсов, практика и онлайн упражнения пригодятся студентам, которым требуется обучение английскому языку.

Язык может выступать в качестве стены, который мешает людям обмениваться простыми и ясными сообщениями. Языковые барьеры отнимают наши усилия, время и деньги впустую. Языковые барьеры могут создавать проблемы недопонимания, дезинформацию, недоверие и неправильная обратная связь.

В нашем современном мире каждый человек должен быть коммуникабельным и каждый день стараться изучать новое, и не только себя, но и других учить чему-то новому.

Речь в жизни людей играет огромную роль, потому что, вы всегда должны быть на связи с другими людьми, вне зависимости от того, хотите ли вы этого или нет.

Преподавателю следует сделать акцент на успехах обучаемых в гораздо большей степени, чем на недостатках.

Создание климата взаимного доверия, психологической атмосферы сотрудничества, формирование положительных эмоций в процессе обучения, формирование условий, в которых учащийся не может не проявить активность, учет личностных мотивов — все это имеет большое значение для преодоления языкового барьера.

Список использованных источников:

1. Каскевич А.А., Сиротинина Е. «Языковой барьер» Дугин С.П.: преодолеть языковой барьер: самоучитель // Феникс.- 2011 — 239 с.
2. <https://www.redalyc.org/journal/279/27962177008/html/>
3. <https://www.communicationtheory.org/language-barriers-in-communication>

ӘОЖ 373.3 Қ 77

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ СӨЗДІК ҚОРЫН ДАМУ

Ғылыми жетекші – Сағалиева Ж. К. п.ғ.к., доцент
6В01301- Бастауыш оқыту педагогикасы
мен әдістемесі ББ, 3 курс студенті,
Құралбаева Айсұлу Тұрғанбекқызы
Астана халықаралық университеті,
Астана, Қазақстан.
Ralbayeva.aysly@mail.ru

Қазақ мектептеріндегі оқытылатын ғылым негіздері ана тілі арқылы жүргізіліп, оқушының дүниетанымын, ой өрісін, тіл байлығын, ауызша және жазбаша сөйлеуін дамыту қазақ тілінің қалыптасқан заңдылықтары арқылы жүзеге асырылады. Сондықтан бастауыш сыныптарда ана тілінің заңдылықтарын жете меңгеріп, әдеби тіл нормаларында еркін сөйлеп, сауатты жаза білу міндеті қойылып отыр. Өйткені - тіл дамыту сайып келгенде ой дамыту.

Тіл дамыту - ана тілі әдістемесінің аса жауапты да күрделі саласының бірі.

Оның күрделі болуының себебі бала тілін дамыту міндетін жүзеге асырушы мектепте жүргізілетін пәндер қазақ тілі мен ана тіліне ғана байланысты болмай, оның сөйлеу әрекетіне де тәуелді.

Ана тіліміздегі сөз байлығының бастан кешкен ұзақ тарихы бар. Сөздердің қалыптасуына, өзгеруі мен дамуына қатысты заңдылықтарды

тарихи лексикология тексереді. Тарихи лексикологияның бір саласы этимология. Этимология сөздердің шығу - төркінін, олардың ең алғашқы түр-түрпаты мен мағынасын анықтайды. Сол арқылы қазақ халқы ерте заманда қандай халықтармен қаншалықты қарым-қатынаста болғандығын айқындауға болады. Тілдегі жалқы есімдерді зерттейтін ономастика ғылымы. Ономастика іштей антропонимика және топонимика болып екі салаға жіктеледі. Антропонимика кісі аттарын (есімдерін) зерттеу объектісі етіп қараса, топонимика географиялық жер-су атауларды жеке объектісі етіп зерттейді. Тілдегі сөздердің номинативтік қызметімен қатар грамматикалық қызметі де бар. Сөздік қор негізінде жасалған бір, бірегей, бірдей, бір-бірінен, бірқыдыру тәрізді сөздер және кірме сөздер: совет, колхоз, звено, ферма, комсомол, роман, поэма, көнерген сөздер: хат, патша, қазы, би, тере, сұлтан, бек, мола, садақ, қылыш, жаңа сөздер: химия, биология, физика, тіл білімі, бастауыш, баяндауыш, диалектизмдер: әйдік, әтешкур, нән, пәс, т.б. сөздер сөздік құрамды құрайды. Сейтіп, барлық сөздердің ұйытқысы болатын түбір сөз сөздік қорға жатады. Сөздік қорға жататын сөздер мынадай шарттарға жауап беретіндей болуға тиіс:

1) негізгі сөздік қор талай ғасырды басынан кешірген тұрақты сөздер болы керек;

2) негізгі сөздік қор сол тілдің ішінде жаңа сөз жасауға негіз болуы шарт;

3) негізгі сөздік қор жалпы халыққа ортақ, түсінікті болуға тиіс [7].

Бастауыш сыныптағы оқушылардың сөздік қорын молайтып, сөз мәдениетін қалыптастыру жұмысы жүйесіз, негізсіз, бағытсыз кездейсоқ іске асырылатын жұмыс емес. Бастауыш сынып кезеңі- баланың жан-жақты қалыптасатын кезеңі. Демек, тіл тазалығы, ой дәлдігінің атадан балаға мирас болып келетіні белгілі.

Бастауыш сынып оқушыларының сөздік қорын дамыту туралы әлем бойынша көптеген ғалымдар ой қозғаған. Мысалы, шетелдік ғалымдардан К.Д.Ушинский, отандық ғалымдардан Ш.Сарыбайұлы, А.Байтұрсынұлы, С.Жиенбаева, Т.Шонанұлы, Қ.Жұбанов, Ғ.Мүсірепов, Ғ.Бегалиев, Ә.Болғанбаев т.б. Баланың сөздік қорын қалыптастыру туралы Л.С.Выготский, А.Н. Люблинская баланың психологиялық үрдістерін дамытуға, олардың түрлі іс- әрекеттерін жетілдіруге сөздің әсері туралды А.Р. Лурия; ал сөздің дыбыстық құрамын меңгеру ерекшеліктері жөнінде Н.В.Ихвачкин, А.В.Гвоздев грамматикалық ерекшеліктердің бала тілінде қалыптастыру үрдістері жөніндегі Ф.А. Сохин, И.Н.Попова сөздік қорды меңгеру заңдылықтары туралы Н.А. Рыбникова, К.И.Чуковский еңбектерінің алатын орны зор.

Соңғы кездерде журнал беттерінде, интернет желілерінде шыққан мақалаларда да балалардың тілін дамыту мәселелеріне көп көңіл бөлгенін байқауға болады. Бұл жөнінде Ә. Сыдықовтың «Оқу-жазуға үйретуде психология не айтады?» -деген мақаласын айтуға болады. Автор бұл мақалада оқушыларға оқығанда, жазғанда, көп салмақ түсетінін (көру, есту, сөйлеу мүшелері, қолы, саусақтары, мидың 4 түбегі бірдей қызмет істейтінін) айтып, оқуға, жазуға үйрету кезеңін 5-ке бөледі: Көру, есту, сөйлеу, ойлау

мүшелерінің қызметі қолдың қимылымен байланысты. Күштің көбі қол жаттықтыруға кетеді.

1. Оқушы сөздің, сөйлемнің мазмұнын тез айыруға дағдыланады. Бұл кезде мұғалімнің көмегі керек.

2. Оқушы өз бетімен оқып, шығарманың мазмұнын түсінеді, өз ойын шығарып, сөз жасау басталады.

3. Оқыған нәрсені жазады.

4. Сауалнама, қолхат сияқтыны жазады [3].

III. Сарыбайұлы еңбектерінде тіл дамыту, жаңа сөздің мағыналарын оқушыларға меңгерту, сөздік жұмысын жүргізу мәселелеріне қатысты пікірлер жиі ұшырасады. Мысалы, зерттеуші өзінің «Қазақ тілі методикасының кейбір мәселелері» - деп аталатын еңбегінде оқушыларға емле ережелерін үйрету жолдарын талдау барысында жаңа сөздерді меңгерту жолдарын көрсетеді.

«Ол сөздердің жазылуын меңгерту үшін,» - деп жазады автор, - төмендегідей әдістерді қолданамыз:

1. Күнделікті оқыған газет, журналдарда кездестірген сөздерді тергіземіз, оны күн сайын қайталаймыз.

2. Сол теріліп келген сөздерді алфавит тәртібіне келтіріп жазуды тапсырамыз.

3. Кейін алфавит тәртібіне енген сөздерді сөздік ретінде алуды тапсырамыз.

4. Сөздік ретінде алынғандардың мағыналарын сөздіктерден қарап, олардың мағынасын біліп келуді тапсырамыз.

5. Ішіне сол сөздер енген сөйлемдерді толтырып жаздырамыз.

6. Оқытып жатқан грамматикалық тақырыпқа байланыстырып, мысалды оқушылардың сөздіктерінен аламыз. Оқып отырған кітаптардағы емлесі қиын терминдік сөздердің жазылуын байқата оқытамыз, азырақ назар аударта отырып, кейін кітапты жапқызып, жаңағы көрген терминдерін екінші бір оқушыға диктант ретінде айтқызып, дәптерлеріне жаздырамыз [4].

Ғалымның бұл пікіріне тек термин сөздерді меңгертуге ғана емес, жаңа сөздердің мағыналарын оқушылардың сөздік қорына нақты орнықтыруға, солайша олардың тілін дамытуға да қатысы бар.

Бастауыш сынып оқушыларының білімділігін жоғарылатып, тілдерін дамыту жұмыстары әңгімеленген құнды еңбектің бірі - профессор Қ.Жұбановтың редакциясымен шыққан «Бастауыш мектептегі қазақ тілінің әдісі» кітабы. Мұнда ана тілдің мақсаты дұрыс көрсетіле келіп, тіл ширату жұмысына мынадай талап қойылады: Бастауыш мектепті бітіріп шыққан бала ... оқығанын, есіткенін қысқаша түсінікті етіп жаза алатын болсын. Онан әрі тіл ширату жұмысының түрлері (сұрақтарға жауап беру, оқығанды айту, тақырып қою, суретті пайдалана отырып сөйлеу, т.б.) қысқаша түрде аталып өтеді [5].

Келесі бір көңіл аударуға тұратын еңбек С.Жиенбаевтың «Бастауыш мектепте кітап оқыту методикасы» кітабы. 31 беттік бұл шағын еңбекте оқығанды балалардың қабылдауы оқу әдісіне байланысты екенін, әсіресе, мәнерлеп оқудың маңызын дұрыс көрсеткен. Оқығанды талдау (әңгімелесу,

мазмұндама, қорытынды шығару) жұмыстарының түрлерін анықтай келіп, салалы сөйлеуді үйрететін жұмыс мазмұндау жұмысы екенін айтады. Кітапта мазмұндама мен шығарма жаздырудың орны төмендегідей белгіленген: ... тіл дамыту жұмысы, оның ішінде жазба сөзге жаттықтыру жұмысы мектепте зор орын алады. Жазба сөзге жетілу үшін істелетін жұмыстың ең маңыздысы жаздыру. мазмұндама, шығарма [1].

Кітапта оқулықтардағы бар суреттерді пайдалану, шығарманы талдау үлгілері, сөздік жүргізу сияқтылар да әңгімеленеді. Сол себепті бұл кітапты тіл дамыту жұмысын зерттегенде, басшылыққа алынатын құралдардың бірі деп есептеуге болады. Дегенмен, кітаптың көлемі шағын, әрі әңгімелеп отырған объектісі кітап оқыту әдістемесі болғандықтан, тіл дамыту жұмысының оқуға байланысты түрлері ғана сөз етілген, оның өзі де толық қамтылмаған.

Оқушылардың тілін ұстарту әдістемесінің негізін қалап, оны өз алдына ғылым ретінде қалыптастыру қажеттігін анықтап берген – орыстың ұлы педагогі К.Д.Ушинский.

К.Д.Ушинский ең алдымен бастауыш байланысты жаттығу жұмыстарының жүйесін құрды. Ол жаттығулардың сатылары мынадай:

1. бақыланған заттарды атау;
2. іс мақалаларын мазмұндау;
3. заттарды салыстыру;
4. сипаттау;
5. болған оқиға жөнінде әңгіме құру [5].

Ал, Телжан Шонанұлының «Тіл дамыту» оқулықтарындағы оқушы тілін дамытуға арналған жаттығулар түрлерін мына жүйеде көрсетті

1. Мәтін құрамымен таныстыру. Мәтінменжұмыс жүргізу, жоспар түзіп, сол бойынша мәтін құрғызу.

2. Граматикалық ережелерді игеругебағытталған жаттығулар.
3. Мәнерлеп оқуға арналған жаттығулар.
4. Суреттерге қарап ауызша, жазбаша әңгіме құрғызу.
5. Жазылған әңгімелер бойынша мәтін құрғызу.
6. Іс-қағаздармен таныстыру.
7. Кітап, оқулықтарды дұрыс пайдалануға дағдыландыру.
8. Газет-журналдармен жұмыс жүргізуге үйрету [2].

Өкінішке орай Телжан Шонанұлының әдістемелік мұралары, құнды пікірлері күні бүгінге дейін жарияланып, мұғалімдер мен әдіскерлердің игілігіне айналмай келеді.

Тіл дамыту жұмыстары жеке пәннің әр сабақтарында қолданылып тұрады. Бастауыш сыныптарында оқушы тілін дамыту ойын арқылы жүргізіледі.

Қазақ тілі сабағында тіл дамыту жұмысы «Тіл және сөйлеу», «Жазбаша және ауызша тіл» тақырыптары бойынша берілген. Оқулық тапсырмаларынан басқа қосымша тапсырмалар қолданылады. Мысалы ребустар шешу, мәтінді аяқтау, «Мақалды тауып оқы», «Керекті сөзді тап», «Қандай әріпті жоғалттым» және тағы басқалары.

Жеке дыбыстарды өткенде «Кім жылдам» ойынын жиі қолдандым. Мысалы, дауысты «и» және қысқа «й» дыбысы қатысқан сөздерді екі оқушы тақтаға шығып жазады. Көп сөз жазған оқушы жеңімпаз аталады.

«Буын», «Тасымал» тақырыптары бойынша «Мақалды тауып оқы» ойынын қолдануға болады. Бұл ойынның маңызы өте зор, өйткені, бала біріншіден ойланады. Екіншіден, мақалды тапқан соң оны жаттап алып, қолдана алады. Үшіншіден алынған мақалдардың тәрбиелік мәніне көп көңіл бөлінеді.

Мысалы: «Отан оттан да ыстық»

Заттың атын білдіретін сөздерді өткенде «Кім тез табады?» ойыны сабақ соңында ойналады.

Берілген шашыранды әріптерден танымал адамдардың есімдерін құрастыру. Әр қатардан артылған әріпті шеттегі тік орналасқан шаршыларға жоғарыдан төменгі қарай ретпен орналыстырғанда, оқу құралдарының бірінің атауы шығады. Ол қандай сөз екенін тапқызу.

Табылған сөзді қолдану арқылы сөйлемдер құрау, жұмбақтар айту, мақал-мәтелдерді еске түсіруге болады.

Сөздік қорды дамыту ісін ұйымдастыру жұмысында ойын сабағы ең негізгі орын алады. Мұғалім бақылау, заттарды қарау, сурет қарау, жұмбақ шешу және құрастыру, саяхат, ойын-сабақтарын ұйымдастыру барысында балалардың сөздік қорын дамытады.

Ойын ұйымдастыруда мұғалім өзі жетекші бола отырып, балаларды дұрыс ойнауға, ойын ережесін сақтауға, әрі оларды ойната отырып, ойлануға бағыттайды, заттың атын немесе қасиетін есінде сақтап қалуға жол ашады, ойынға қызықтыра отырып зейінін, қиялын дамытады. Балалардың есте сақтау қабілетін, қиялын, қабылдау қабілетін, зейінін тұрақтандыруға, аңғарымпаздық қабілетін дамытуға арналған ойындар:

Сөзді есінде сақта

Жүргізуші балаларға 7 қосарлы сөздерді оқиды. Балаларға мұқият тыңдау керектігі ескертіледі. Бірінші сөзді жүргізуші айтады, балалар келесі сөзді есінде сақтап, қайталайды. Осылайша қалған сөздерді түгел айтып шығу керек.

көктем – жаңбыр

жаз – күн шықты

аспан – бұлт

жер – шөп

Көңілді шеңбер

Балалар шеңбер жасап отырады. Бір-біріне мұқият қарайды. Жүргізуші белгі бергенде балалар көздерін жұмады. Сол кезде жүргізуші отырған балаларға әр түрлі заттарды қыстырып қояды (гүл, орамал, көзілдірік т.с.с.). Балалар көздерін ашқанда не өзгерді? – деп сұрайды. Ең зейінді балаға ынталандыру мақсатында сыйлық беруге болады.

Мұғалім оқушылармен ойынды (заттармен, үстел үсті және сөздік ойын) үш түрлі етіп өткізуіне болады.

Заттармен ойналатын ойын ойыншықтарды, табиғи заттарды қолдану арқылы өтіледі. Мысалы: «Дәл осындайды тауып ал», «Салыстыр да, атын

ата», «Қай ағаштың жапырағы», «Бірдей ойыншықты тап», «Қайсысы көп, қайсысы аз», т.б.

Үстел үсті ойынын ұйымдастыруда домино, лото, суреттер қолданылады. Мысалы: «Суретті құрастыр», «Қандай затқа ұқсайды?», «Қай сурет тығылды?», «Бір сөзбен ата», «Кім байқағыш», «Қиылған суреттер», «Ұқсасын тап», «4-ші не артық?», «Есінде сақта».

Ал сөздік ойын арқылы сөзді орынды қолдана білуге, дұрыс жауап айтуға, сөз мағынасын түсінуге, орынды сөйлеуге үйренеді. Мысалы: «Сөз ойла», «Сөз құра», «Жұмбақ ойла», «Жақсы-жаман», «Жалғастыр», «Үш сөз ата».

Сонымен қатар балалардың сөздік қорларын дамыту жұмысына ойындарды қолданумен қатар, «Пішіндер көрмесі», «Өрнекті есінде сақта», «Қиын жолдар», «Суретті жалғастыр», «Биші адамдар», «Көңілді таяқшалар» тәрізді жаттығу тапсырмаларды да пайдаланып отыру өз нәтижесін берді. Бұл аталған жаттығу, тапсырмалар балалардың сөздік қорын дамыта отырып, таным белсенділіктерін және саусақ бұлшық етін дамытады.

Балалардың сөздік қорын дамытуда дидактикалық ойындарды пайдалана отырып, smart технологияларды қолдану, анимация және мультфильмдерді қолдану бұл балалардың қызығушылығын арттыруға көмектеседі. Ғаламтор желілері арқылы сөздік қорды дамыту, мысалы, ТикТок желісі арқылы видеомен сөздер көрсетіп оны қайталауды ұсыну. Қазіргі кезде технология дамығанымен бұл мәселелер толық қамтылмаған.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Жиенбаев С. «Бастауыш мектепте кітап оқыту методикасы».- Алматы, 1939ж 24.

2. Т.Шонанұлы “Тіл дамыту. 2-кітап” Қызылорда, 1930.

3. Сыдықов Ә. “Оқу-жазуға үйретуде психология не айтады?” мақаласы.

4. Сарыбаев Ш. Қазақ тілі методикасының кейбір мәселелері 2 бөлім. Алматы, 1956.

5. <https://student.zoomru.ru/psih/bastauysh-synyp-oushylaryny-szdk-oryn/284393.3370362.s2.html>

6. <https://stud.kz/referat/show/56654>

7. <https://stud.kz/referat/show/54726>

8. <https://stud.kz/referat/show/5571>

UDC 37.015.3

THE PROBLEM OF CREATIVE HOMEWORK ASSIGNMENTS IN KAZAKHSTAN'S SCHOOL.

Supervisor: Dinara Kaharman, M.S.

3rd year student, EP 6B01701 – Foreign language: two foreign languages,
Konyuchenko Elizaveta Viktorovna,
Astana International University,

As we know, homework is an individual learning activity of a student. Homework assignments should develop the habit of students connecting with the lesson content between class breaks and promote the idea of reviewing what has been learned [1 p. 26].

The main aim of given articles is to identify problems of using creative homework in Kazakhstan's schools

Objective:

1. *To highlight common types of homework in English classes*
2. *To identify motivation of high school students for doing English homework*
3. *To distinguish problems of producing and fulfilling creative homework in English lessons*

Another one of the main goals of homework is to encourage students to study independently and to form an idea of how to study [1, p.26]. There are many types of assignments for English classes. The most common are completing gap fields, a word search, read a text from the lesson aloud, writing outlines and learn relevant words [1 p. 26]. As we can see, most of the English language tasks are aimed at developing such skills as reading, writing, speaking and vocabulary.

One of the factors for students to complete homework is their motivation. Kathleen G. Burriss and Donald Snead, 2017 research has founded that both academic and non-academic (personal qualities of students and involvement family) reasons influence students' homework motivation [2 pp.198-199]. Academic factors include earning extra points for doing homework, which will affect students' final grade. In addition, students willingly do homework, which does not take much time. Also, Kathleen G. Burriss and Donald Snead, 2017 noted that the motivation of students when doing homework is lacking when they do not understand the purpose of the assignment and the connection with the material explored in the class [2 p.206].

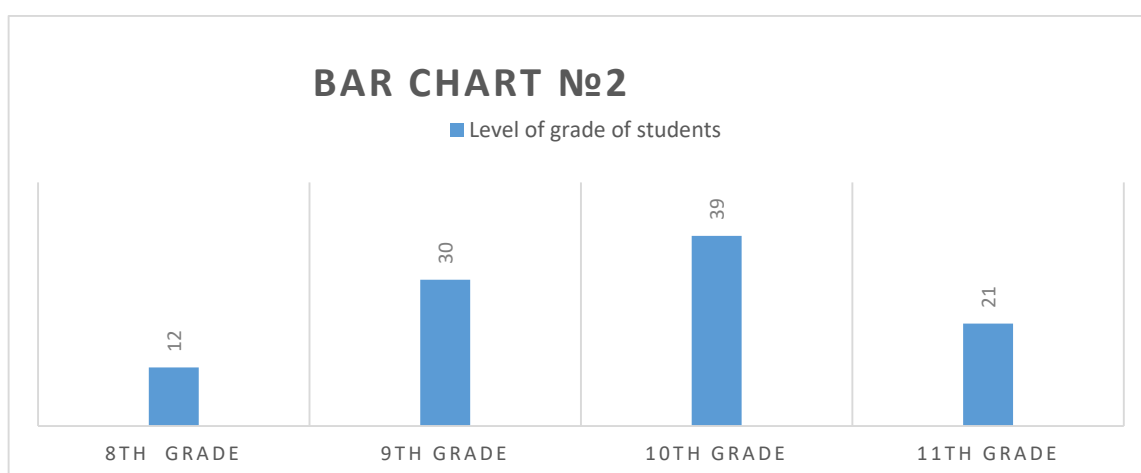
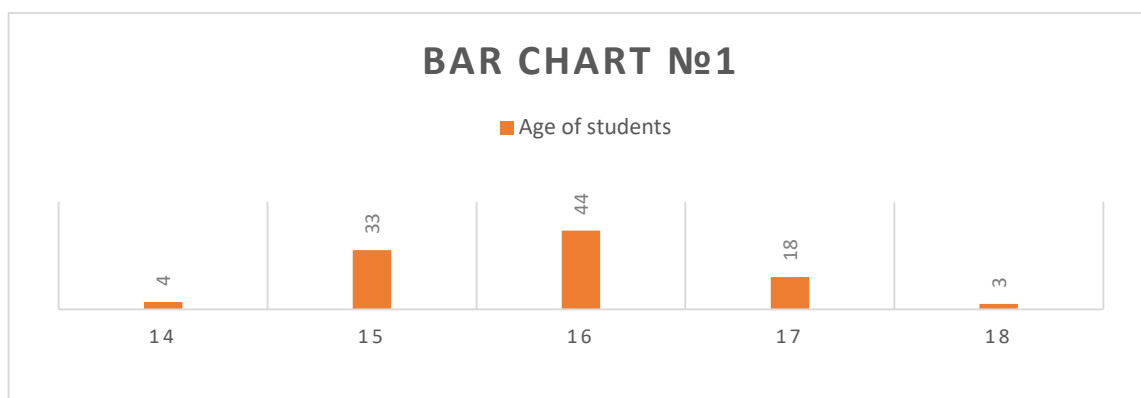
Thus, it can be concluded that academic success in the form of grades is important for students, as well as the semantic load of homework and their connection with the context of the lesson.

Currently, teachers are trying to motivate students with creative and non-standard tasks both in the classroom and outside of class time. Through creative assignments, students are fully involved in the learning process and are most likely to develop personal skills, so that each of them can reach their potential in real life [4 p. 14].

In the current digital age, most creative homework assignment is doing with the help of modern information technology such as the computer. However, computers are not always used to the full extent during the educational process. The first reason is that not all teachers have information on how to properly use new information technologies [3 p. 30]. Since computers have recently begun to be introduced into education, many teachers were not ready to expand educational topics and new responsibilities [3 p. 30]. The second reason is that not all schools

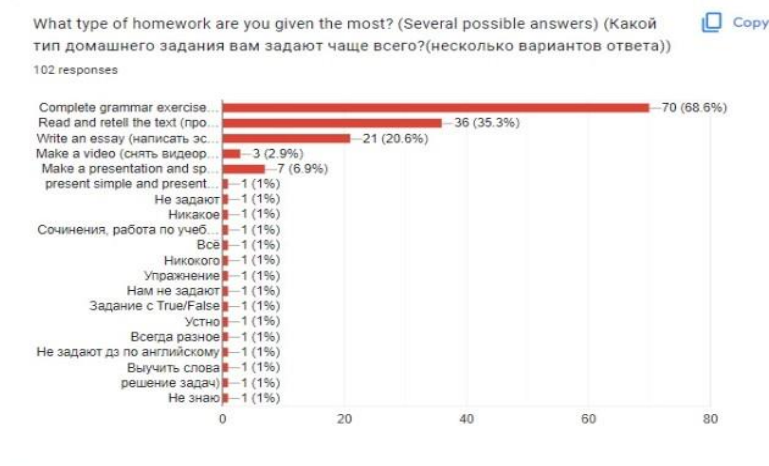
are equipped with new technologies. From my personal experience, while I was studying at my school, I noticed that not all classrooms were equipped with computers, interactive whiteboards and projectors. This problem concerns not only my school, but many schools in our country, since I have attended other schools both as a teacher and as a student.

As one of the research methods, a questionnaire was created consisting of 4 open and 11 closed questions regarding the interest in homework assignments by students. The participants of the survey were eighth through eleventh grade students (N=102) (bar chart №1) of school-lyceum №14. The age of the students who completed the survey was 14-18 years old (bar chart №2).



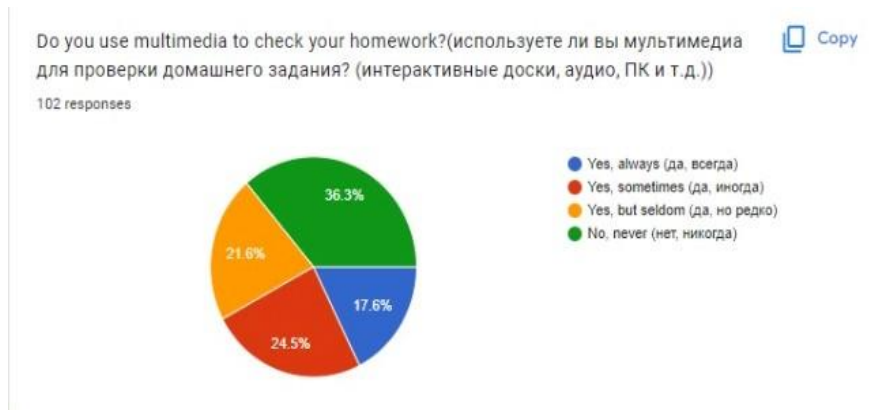
Due to bar chart №1, we can determine what type of homework assignment is the most common in school lyceum №14. As we can see, most often students are given tasks aimed at performing grammar exercises (N=71) and least often creative ones like creating videos (N=3) and presentations (N=7).

Bar Chart №1. Common types of homework assignment.



In diagram №1, we can identify whether multimedia is used in English classes to monitor their completed homework. As the research established, 36.3% of students answered that multimedia is never used in the classroom, and only 17.6% answered that they are always used.

Diagram №1. Using multimedia in English lessons to monitor students' home assignments.



From these results, we can understand that the one of the reason why creative tasks are the least common in English classes is that new technologies are rarely used during the learning process.

In bar chart №2, we can notice that the majority of the research participants do their homework in total (51). Only 23 students answered that they never do homework and 3 persons claim that they are never given homework tasks.

Bar chart №2. The frequency of homework assignments by students.

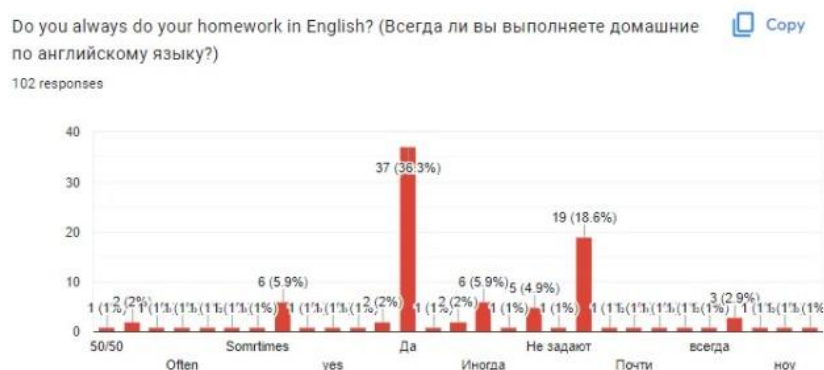
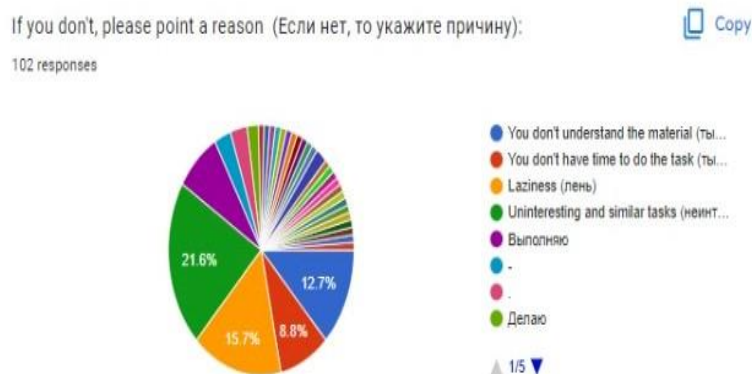


Diagram №2 demonstrates the reasons why students do not always do their homework tasks in English. As we can provide, one of the main reasons is uninteresting and repetitive homework assignments (21.6%), and the least number of respondents answered that they do not have enough time to do homework assignments (8.8%). The rest of the survey participants always do their homework.

Diagram №2. The reason for not doing homework by students.



At this stage of my research, it can be established that the motivation of students to do homework directly depends on the form and type of it.

In order to find out how teachers can increase the motivation of students to complete their English homework, the research was conducted about what type of homework and form of work is the most interesting and convenient for students. Unexpectedly, 29.4% of the survey participant noted that they enjoy doing grammar exercises. Less than 15.7% of students are interested in tasks aimed at reading and retelling texts (Diagram №3). Furthermore, the majority of the interviewed participants noted that they were more satisfied with the individual form of work (31.4%) and least of all in large groups (14.2%), (Diagram №4).

Diagram №3. The most interesting type of homework assignment for students.

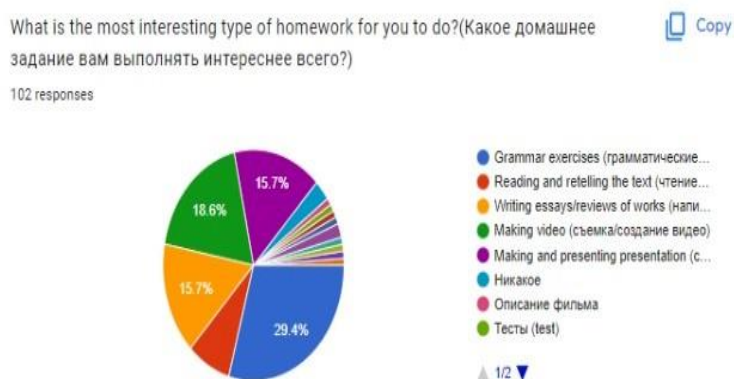
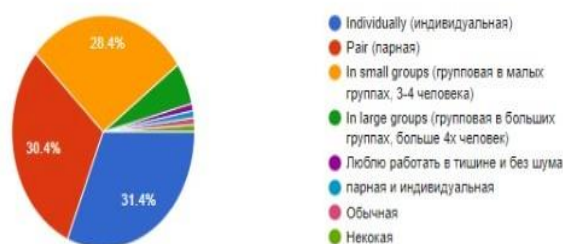


Diagram №4. The most convenient form of work in English lessons for students.

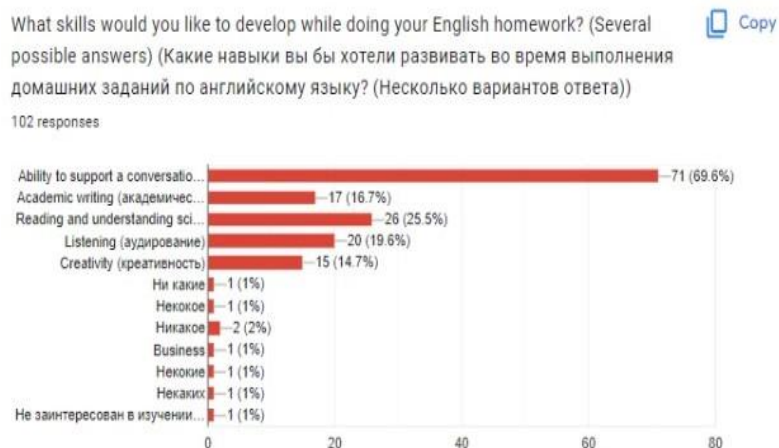
What form of work do you like the most? (Какая форма работы вам нравится больше всего?) [Copy](#)

102 responses



In addition, Bar Chart №3 demonstrates that most students are interested in improving their speaking skills (N=71) and least of all in developing creative skills in English lessons (N=15).

Bar Chart №3. The skills students are most interested in improving.



Analyzing all the results of my research, we can conclude that the interest of students in completing homework depends not only on the type of task, but more on the purpose of pursuing this task. Students are interested in how homework will help them develop skills that are important to them. Therefore, teachers can use different types of homework and tools that can fully provide additional knowledge in those areas that interest their students.

The main limitation of my research is the participants in my research were 102 students of school lyceum №14. Since this is only a small part of the students of this school, this article cannot relate for all students of school lyceum №14. To make the results more accurate, it had been avoided the votes of the participants, which made up only 1%. And some bar charts have been collected into separate diagrams to facilitate demonstration.

For recommendation have been noted that the majority of participants (68.6%) in my research noted that they prefer to take a passive role in the lesson, when the teacher leads the entire course of the lesson. Therefore, teachers should choose the direction of the lesson themselves, taking into account the opinions of students. For example, they might also create questionnaires and conduct surveys

to identify students' interest in improving certain English skills. In addition, teachers can diversify the lesson using multimedia.

In conclusion, the research was aimed at identifying the problems of conducting creative homework tasks in Kazakhstan's schools. The object of the research was chosen the school-lyceum №14. Also, one of the goals was to collect information about the motivation of students in completing homework of English. These goals have been successfully achieved. As the analysis of the survey results demonstrated, students are satisfied with the traditional form of conducting lessons, where the teacher takes an active role in learning process. In addition, most of the participants noted that they were fascinate with the home assignments that aimed at completing grammar exercises and improving the conversational skills of the studying language. According this received information, it can be concluded that the form of the home tasks is not as important for students as the goal that it pursues and what skills it helps them develop.

References:

1. Buechel L. L. English Homework: What Makes Sense? //English Teaching Forum. – US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, SA-5, 2200 C Street NW 4th Floor, Washington, DC 20037, 2016. – Т. 54. – №. 3. – С. 24-34. Access mode: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1114174>
2. Burriss K. G., SnФad D. Middle School Students' Perceptions Regarding the Motivation and Effectiveness of Homework //School Community Journal. – 2017. – Т. 27. – №. 2. – С. 193-210. Access mode: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1165640>
3. Красовская Л. В., Исабекова Т. И. Использование информационных технологий в образовании //Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2017. – Т. 3. – №. 4 (14). – С. 29-36. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-informatsionnyh-tehnologiy-v-obrazovanii>
4. Sullivan M. H., Sequeira P. V. The impact of purposeful homework on learning //The Clearing House. – 1996. – Т. 69. – №. 6. – С. 346-348. Access mode: <https://eric.ed.gov/?id=EJ540676>

ӘОЖ 37.015.3

ПРОЕКТИВТІ ӘДІС ТҮРЛЕРІ

Ғылыми жетекшісі: Жиентаева Б.Ж. п.ғ.д., профессор
7М01101- Педагогика және психология ББ, 2-курс магистранты,
Көшкінбай Г. Б.
Тұран-Астана университеті
Астана, Қазақстан
gulbarsh@mail.ru

Психология саласында кездесетін проективті әдістерді педагогикада, оның ішінде мектеп оқушыларына, студенттерге қолдануға болады.

Проективті әдістер – бұл жобалаушы әдістер, яғни, олар белгілі бір мінез-құлық немесе бейнелерге негізделген жобалар. «Проективті» деген термин алғаш рет З. Фрейдтің «Невроз страха» мақаласында жарияланған болатын. 1904-1905 жылдары Карл Юнгтың ауызша ассоциациясынан кейін ғана осы жобалық әдісті ішінарақолдана бастады. Проективті әдістер психоанализ бойынша жеке адамның дезадаптация себептерін диагностикалауға бағытталады. Яғни, жеке тұлғаның ерекшеліктерін анықтауға емес, жеке тұлғаны бағалауға тұтас көзқараспен сипатталады. (Шмелев).

А. Фрэнк проективті әдістерді топтастырып береді. Ол бірінші рет осы әдістердің жіктелуін ұсынды. Осылай жіктеу әлі күнге дейін өзінің күшін жоймай, нақты түсінік, сипат бере алып тұр. А. Фрэнк бұл әдістерді былай топтастырып берді: 1. Конституциялық. 2. Конструктивті. 3. Интепретативті. 4. Катартикалық. 5. Рефрактивті. 6. Экспрессивті. 7. Импрессивті. 8. Аддитивті. Енді осыларға жеке-жеке тоқталайық.

1. Конституциялық. Бұл әдіс түріне тақырыпқа мағынасы бар аморфты материал ұсынылады. Роршах әдісі бойынша жүзеге асырылады. Осы әдіс бойынша 10 кесте беріледі. Ол кестеде симметриялы монохромды және полихромды кескіндер көрсетілген. Адам суреттерді түсіндіру, оларға мән беру кезінде өзінің ішкі көзқарастарын, ойларын, ұмтылыстарын, үміттерін жобалайды деп саналады.

2. Конструктивті. Аты айтып тұрғандай бұл жерде әр түрлі бөлшектер ұсынылады. Мысалы, адамдар, жануарлар, үйлер т.б. Осы бөлшектерді мағыналы тұтас құрып, оны түсіндіру керек. Бұл әдісті көбіне балалар мен жасөспірімдерге қолданады. Олар өз өмірлерінен әр түрлі көріністер жасайды. Осы көрініске қарап, олардың әңгімелеріне қарап, жеке басы туралы да немесе ортасы туралы да белгілі бір қорытынды жасауға болады.

3. Интепретативті. Белгілі бір тақырыпқа кестелер беріледі. Осы кесте бойынша әңгіме құру қажет. Адам өзін кестедегі «кейіпкермен» көрсетіп бергенін анықтауға болады. Осы арқылы оның ішкі әлемін, ой-мүдделерін ашуға мүмкіндік болады.

4. Катартикалық. Психодрама сәтінде, ойын қызметін ерекше ұйымдастырылған жағдайда жүзеге асыру. Адамның сыртқы қақтығыстарын, мәселелерін, басқа да ақпараттарды анықтауға мүмкіндік береді.

5. Рефрактивті. Адамның ауызша, жазбаша сөйлеуіне (жазуына, әңгімесіне) қарап, диагноз қоюға тырысады.

6. Экспрессивті. Бұл әдіс бейнелеуді көрсетеді, яғни зерттелуші адам еркін немесе арнайы берілген тақырыпқа сурет салады. Психодиагностикада ол «үй –ағаш-адам», «әлемде жоқ жан немесе жануар» атауларымен белгілі. Сурет арқылы адамның даму деңгейі туралы зерттеушілік қорытынды жасайды. Адамның жас ерекшеліктеріне байланысты әр түрлі тақырып беріледі. Мысалы, бастауыш сынып оқушыларына «әлемде жоқ жануар» тақырыбы ауыр келеді, оларға көбіне «үй-ағаш-адам» тақырыбы жақын.

7. Импрессивті. Бұл топқа Люшер әдісі жатады. Зерттелуші түс таңдау арқылы оны зерттейді. Әр түстің өзінің символдық мәндерімен түсінік береді. Макс Люшердің Түстер әдісі бойынша сегіз түс маңызды психологиялық қажеттіліктен туындаған символдар болып табылады. Олар негізгі түстер және қосымша түстер болып бөлінеді. Негізгі түстерге көк, жасыл, қызыл, сары жатса, қосымша түстерге қара, сұр, күлгін, қоңыр түстер жатады.

8. Аддитивті. Оқиганың, әңгіменің немесе сөйлемнің басы бар болады да, зерттелушіге оны аяқтау әрекетін береді. Тақырып ауқымын сан алуан етіп өзгертуге байланысты зерттелушіні де жан-жақты диагностикалауға болады.

Зерттеу барысында Түстер әдісі маған қызығушылық туғызды. Енді осы әдістің ерекшелігі мен қолданылуы жайында кеңірек тоқталып өтейін. Швейцариялық психотерапевт Макс Люшер 1949 жылы психологиялық әдіс әзірлейді. Түске байланысты жасалған бұл диагностика адамның психофизиологиялық жағдайын, оның стресске қарсылығын, белсенділігі мен коммуникативті қабілеттерін анықтауға мүмкіндік береді. Тест тұлғаның терең мәселелерін, қоршаған ортаға бейімделу деңгейін, мінезінің өткір немесе әлсіз жақтарын анықтауға арналған. Бұл әдісті психологтардың өзіне, дәрігерлік және педагогика мамандықтарына кадрлерді іріктеуде, жанұялық кеңес беруде, психотерапияда, тағы басқа салаларда қолдану ұсынылады. Тесттің екі түрлі нұсқасы бар: толық және қысқа. Толық зерттеуінде 73 түрлі кесте бар. Ал қысқа түрінде 8 түрлі түстен құралған кесте бар. Алғашқы түрін зерттеуде көп қолдана бермейді. 8 түсті тест қолдануға ыңғайлы, нәтижесі де жақсы болып жатады. Зерттеу мынадай нұсқаулық бойынша өтеді: зерттелуші берілген 8 түстен өзіне ұнайтын түстерді таңдайды, оларды орналастырып шығады. Түсті карточкаларды алдына қойғанда бөлмеде жарық біркелкі түсу керек және ашық бір тонды фон болу қажет. Қойылған карточкалардың ара қашықтығы міндетті түрде 2 см тең болуға тиіс. Таңдалған түстерді қатардан алып отырады. Түстер солдан оңға қарай белгілі бір ретпен беріледі. 1 – көк, 2 – жасыл, 3 – қызыл, 4 – сары, 5 – күлгін, 6 – қоңыр, 7 – қара, 8 – сұр. Алғашқы екі таңдалған түсті алып, оның сыртына «+» таңбасын қояды. Бұлар «күшті қалаған» түс болып саналады. Бірінші түс әрекеттену кезін, екінші таңдалған түс зерттелушінің мақсатын айқындайды. 3,4 ретте таңдалған түстер «х» таңбасымен көрсетіледі. Бұл таңдалған түстер шынайы бейнені айқындайды. 5,6 түстер «=» белгісімен таңбаланады, бұл селқостықты білдіреді. Бұл түстер тұлғаның сол кездегі қажет емес резервке бағыттайды, оның әрекетсіз индифферентті зонасын көрсетеді. Жағымсыз түстерге «-» белгісі қойылып, жауапсыз қалған қажеттіліктерді көрсетеді.

Сегіз түс маңызды психологиялық қажеттіліктен туындаған символдар болып табылады. Олар негізгі түстер және қосымша түстер болып бөлінетіні туралы айтылды. Негізгі түстер: көк, жасыл, қызыл, сары жатса, қосымша түстер: қара, сұр, күлгін, қоңыр түстер. Осы түстерге жеке-жеке тоқталайық.

Сұр. Айырушы, алшақтаушы міндеттерден босатушы, сыртқы себеп пен әсерлерді жасырушы. Ол егер алғашқы позицияда орналасса, компенсациялаушы болып саналады. Ал, соңғы орындарда болса,

зерттелуші жауапкершілікті сезінеді дегенді білдіреді. Егер ол түс ортада болса, мінез-құлқында конфликт бар деген сөз.

Көк. Сабырлылық, сезімталдық, жарақаттанғыштық, сензитивтілік, сенімділік, өзін құрбан ету, адалдық қасиеттерін көрсетеді. Егер бұл түс соңғы орында тұрса, эмоциялық қатынастың қанағаттандырылмағанын білдіреді.

Жасыл. Темпераменттердің ішінде меланхоликтердің сүйікті түсі болып табылады. Өзінділігін танытудағы қажеттілік басым тұлғалар таңдайды. Тұлға бойындағы талпыну, мақсатқа ұмтылушылықты, өзгерістерге қарсы тұру, тұрақты көзқарасты білдіреді. Егер зерттелуші сары түспен бірге қатар көрсетсе, бостандықты аңсайды дегенді аңғара аламыз.

Қызыл. «Өрекет ету», «жетістікке жету». Бұл түс сангвиниктердің сүйікті түсі. Зерттелуші егер бұл түсті қаламаса, ол физиологиялық және жүйкелік жұқару, тозу, шаршағандықтың белгісі. Бұл түс тұлғаның энергиясын жұмсаудағы физиологиялық күйі, спортқа, жеңіске деген ерігі, қалауын білдіреді. Егер бұл түс алдыңғы қатарда таңдалса, тұлғаның бойынша көшбасшылыққа деген ұмтылыс бары анықталады, оның бойында шығармашылық қасиет те бар екенін көрсетеді. Алғашқы үш түстің қатарында болмай, төртінші реттен ары таңдалса, эмоционалды-вегетативті қысымды көрсетеді.

Сары. Холерик типтес индивидтердің қалаулы түсі. Бұл түс алға ұмтылу, үміттену қажеттілігі, релаксацияны білдіреді. Сары түсті таңдау үлкен бақытқа деген үміт, болашаққа ұмтылыс, жаңашылдыққа, өзгерістерге дайын екендігін көрсетеді. Өмір жағдайында қараңғы түннен соң шығатын күн элементімен байланыстырылады. Жан-жағын жарыққа толтырып, адам бойындағы белсенділікті оятуға шақырады. Жасыл түспен бірге таңдалса, жоғары статусқа ұмтылуын көрсетеді. Жағымсыз жағы да бар, егер бұл түс соңынан таңдалса, шыдамсыздықты, мазасыздануды, көре алмаушылықты білдіреді. Сары түсті қаламау, оны 6,7,8 орындарға қою көңілдің қалуы, адам үмітінің орындалмай қалуы, шарасыздықты да аңғартады.

Күлгін. Жақындық сезімі, сиқырлау, арбау, өзгелерді таң қалдыруға деген ұмтылыс, жетістікке деген қабілеттілік, шындыққа сай емес сезім, жауапкершілікті сезінбеу қасиеттерін көрсетеді. Бұл түсті көбінесе жас жеткіншектер мен аяғы ауыр әйелдер таңдайды.

Қоңыр. Егер бұл түс алдыңғы қатарда таңдалса, физикалық дискомфортты білдіреді. Зерттелуші тұлға ауырып, науқастанып жүргенін аңғаруға немесе жақынынан айырылған сезімді бастан өткеріп жатқанын білуге болады. Соңғы орындарда болса, қажеттілікті терістеу, босаңсуды көрсетеді.

Қара. Экстремалды жүріс-тұрыс, көп жағдайды қаламау қасиеттерін білдіреді. «Жоқ» деген ұғыммен сәйкес келеді. Өмірдің жағдайларына, оқиғаларына қарсы келіп, ойланбай әрекет ететін бей-берекетсіздікті аңғартады.

Енді осы негізгі түстердің өзара орналасуына назар аударайық. Мысалы, № 1 көк және №4 сары түс жақын болған кезде олардың жалпы ерекшелігі – «ішкі» субъективті бағыттылығы баса көрсетіледі. №2 жасыл

және №3 қызыл түстердің бірлескен позициясы автономияны, шешім қабылдаудағы тәуелсіздікті, бастамашылдықты көрсетеді. №3 қызыл және №4 сары түстердің үйлесімі «сыртқы» бағытты баса көрсетеді. №1 көк және №4 сары түстердің үйлесімі субъектілердің ортаға тәуелділігін көрсетеді. №1 көк, №3 қызыл түстердің үйлесімінде бір функционалды топта қоршаған ортаға және субъективті бағдарға (көк түс) және автономияға, сыртқы бағытқа (қызыл түс) тәуелділіктің қолайлы балансы көрсетілген. №2 жасыл және №4 сары түстердің үйлесімі субъективті «ішке», дербестікке, «сыртқа» ұмтылысқа, қоршаған ортаға тәуелділікке қарама-қайшылық ретінде қарастырылады. (https://ust.kz/word/proektivti_adister_jinagy-145091.html)

Люшер әдісін мектеп оқушыларына қолданып көрдім. Бастауыш сыныптың оқушылары көбіне қызыл, сары, күлгін түстерді алдыңғы қатарға қояды. Олар ашық түстерді қалайды. Бірақ, дегенмен де қоңыр, қара түстерді де алдыңғы қатарға қоятын оқушылар да кездесіп жатады. Ондай оқушылармен сұхбаттасу кезінде байқағаным олар көбіне шығармашылықтың адамы болып жатады, яғни сурет салғанды, өлең шығарғанды жақсы көреді. Шығармашылық әлеміне жақын болмаған оқушылардың күңгірт түстерді таңдау себептері – теледидар, гаджет құрылымдарын көп пайдалануында деп шешім шығардым. Олар көбіне ойларына қиял беріп, әлемде жоқ жанды бейнелерді ойдан шығарып айтады. Кішкентай балалармен әңгімелессең, олар ойларын ашық айта алады, эмоцияларын көрсетеді.

Енді осы әдісті жоғары сынып оқушыларына, жас жеткіншектерге де қолданып көрдім. Олар көбіне жабық түстерді алдыңғы қатарға орналастырады. Өздері де қара түсті киімдерді кигенді қалайды. Жеткіншектердің көбінің алдыға қойған белгілі бір мақсаты жоқ екенін аңғаруға болады. Олар мәселені жалпылама қарайды. Өздері шешім шығаруға, мәселені шешуге тырыса қоймайды.

М. Люшердің осы әдістемесіне қарап, адам ішіндегі қазіргі сезімін осы түстер арқылы тани алуға болады. Зерттелуші тұлғаның қатар алынған 2-3 түсіне де қарап, әр түрлі нәтиже шығарылады. Зерттелуші өзінің ішкі әлемін тыңдай отырып, берілген сегіз түсті өзінше орналастырып береді. Осы әрекетіне қарап, ол адам туралы белгілі бір тұжырым жасауға немесе бетпелі кездесіп отырған сәтте өз кеңесін беруге болады. Бұл тест арқылы адам үшін түстің функциясын біле отырып, сіз адам туралы біле аласыз.

Қорыта келгенде, психологиядағы басқа да әдістер секілді проективті әдістерді де кеңірек қолдануға болады. Жасыратыны жоқ, қазіргі күнде бұл әдістер көп қолданылмай жүр. Бірақ, бәрін бірдей қолдануға келмейді деген негізден аулақ болған жөн. А. Фрэнк топтастыруы бойынша 8 түрдің біреуін тандап, іске асырса, сөзсіз жемісті нәтиже береді. Мектеп оқушылары үшін Түстер әдісі қызық. Осы әдіс негізінде берілген жұмыстарды олар ерекше ықыласпен орындап жатады. Жасалынған жұмыстарға қарай отырып, жеке адамды тану, бағалау қасиеттері артатынына көз жеткізуге болады.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Ұлмекен Төлешова «Психологиялық-педагогикалық жеке адам диагностикасы», Оқу құралы Алматы «Қазақ университеті» 2012 жыл.
2. Н.Ф. Талызина «Психодиагностика» теория және практика. Мәскеу «Прогресс» 1986ж. 254-б.
3. Д. Шмелева «Основы психодиагностики», 1996 жыл.
4. Л. Н. Сопчик «Методы психологической диагностики», Мәскеу 1990 ж.
5. А.А. Ашимов, С.А. Акназаров «Психодиагностика и проективные методы исследования личности как важнейшая форма психологической практики» Вестник КАЗНМУ 2013-№3 (2) 157-159 -б.
6. У.О. Камардинова «12 жылдық мектептің болашақ мамандарын даярлаудағы психодиагностика әдістері». «Қазақстанның ғылыми әлемі» журналы – 2013 - №1 (47) – 186-188-бет.
7. И.Н. Носс Психодиагностика – Мәскеу «КСП+» баспасы, 2009 ж. 248-б.
8. Г. М. Прошанский «Проективная психология», Мәскеу 2008ж. 258-б.

ӘОЖ 373.3 К 47

БАСТАУЫШ МЕКТЕПТЕ ҰЛТТЫҚ НЕГІЗДЕ БІЛІМ БЕРУДІҢ МҮМКІНДІКТЕРІ

Ғылыми жетекші: Нургазиева Н. М.,
педагогика және психология магистрі
6B01301-Бастауыш оқыту педагогикасы мен әдістемесі ББ,
2 курс студенті,
Кожин Дилназ Жанатқызы
Астана халықаралық университеті,
Астана, Қазақстан.
kozhinadilnaz@mail.ru

Бүгінгі таңда педагогика ғылымында әлі де толық шешімін таба алмай жүрген мәселелердің бірі жеке тұлғаның рухани-адамгершілігін дамыта тәрбиелеуді, бүгінгі таңда оқу үрдісін халық шығармашылығымен негізінде жүргізудің маңызын анықтау жұмыстары жүргізілуде. Педагогика ғылымын халық педагогикасымен ұштастыра отырып, Мағжан Жұмабаев тәрбиенің негіздерін көрсетті. Ол: «Әр тәрбиешінің қолданатын жолы – ұлт тәрбиесі. Әрбір ұлттың бала тәрбиесі туралы ескіден келе жатқан жеке жолы бар. Ұлт тәрбиесін баяғыдан бері сыналып, көп буын қолданып келе жатқан тақпақ жол болғандықтан, әрбір тәрбиеші, сөз жоқ, ұлт тәрбиесімен таныс болуы тиісті», -деп жазды [1].

Ұлтымыздың ғасырдан келе жатқан тәрбиесі қазіргі жас бүлдіршіндерге таусылмас азық. Халқымыздың көшпелі заманнан келе жатқан адам санасына жатталып қалатын құндылықтарға толы рухани қазынасы мол. Әрбір өлең-жыры құндылықтар мен дәстүрге бай, оқушы

бойына адамгершіліктен бастап саналы адам тұлғасына керекті барлық құндылықтар ата-баба дәстүрлерімізден бастау алады.

Бала жан-жақты дамуы үшін оның қызығушылықтарына сай білім мен тәрбие беру қажет. Халқымыздың асыл мұраларының сыры ғасырлар өтсе де өз құндылығын жоғалтпайды.

Қазақ халқының тәлімдік мәні зор ой толғаныстары бесік жыры мен батырлық эпостарда, ертегілер мен аңыздарда, шешендік сөздер мен айтыс-термелерде, мақал-мәтелдерде көптеп кездеседі. Мұндағы ұрпақ тәрбиесінің негізгі түйіні – имандылық, ақыл-ой, еңбек, эстетика, дене, отбасы тәрбиесіне байланысты мәселелерге келіп тіреледі.

Жас ұрпақ тәрбиесі бір сәт босаңсуды, бейқамдықты көтермейтін тіршілік-тынысымыздың аса өзекті тетігі болғандықтан ешқашан күн тәртібінен түскен емес. «Бір баланы адам етіп өсіргенше, бір шаһар опат болады,» - депті көне Шығыс даналары. Осы салыстырудың өзі-ақ баланың шын мәніндегі толық адам болып қалыптасуы қыруар тер төгуді, ауқымы кең, жауапкершілігі мол еңбекті қажет ететінін ұқтырса керек [2].

«Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың, бастауыш, негізгі орта, жалпы орта, техникалық және кәсіптік, орта білімнен кейінгі білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандартының» бастауыш білім беру мазмұнында:

- 1) қазақстандық патриотизм мен азаматтық жауапкершілік;
- 2) құрмет;
- 3) ынтымақтастық;
- 4) еңбек пен шығармашылық;
- 5) ашықтық;
- 6) өмір бойы білім алу базалық құндылықтар болып айқындалған.

Соған қоса, бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік-эмоционалды дағдыларын қалыптастыру көрсетілген.

Әлеуметтік-эмоционалды дағдыларды қалыптастырудың мақсаты тәрбиеленушілерді, оның ішінде ерекше балаларды оң әлеуметтендіру, оларды әлеуметтік-мәдени нормаларға, қоғам және мемлекет, отбасы дәстүрлеріне тарту, рухани-адамгершілік құндылықтарды қалыптастыру болып табылады. Әлеуметтік-эмоционалды дағдыларды қалыптастыру қоғамның әлеуметтік және этикалық нормалары мен дәстүрлеріне, жалпы адами құндылықтарға баулу; дербестікке тәрбиелеу; өмірдегі жағдайларды шешу, айналадағы адамдарға құрметпен қарау, өз отбасының мүшесі екенін сезіну, эмоционалды елгезектікті, жанашырлықты қалыптастыру; тәрбиеленушінің адамгершілік қасиеттерін көрсетуге қабілеттілігі мен дайындығын дамыту бойынша міндеттерді қамтиды, моральдық нормалардың талаптарына жауап беретін іс-әрекеттерге; Отанның тарихы мен мәдениетін білу және оған құрметпен қарауды қалыптастыру, туған жер туралы түсініктерін кеңейту; еңбек түрлеріне және әртүрлі мамандық иелеріне құрметпен қарауды қалыптастыру, заттар, жанды және жансыз табиғат құбылыстары жөнінде білімдерді кеңейту, креативтік ойлауды дамыту бойынша міндеттерді қамтиды [3].

Қазақ халқы әу бастан арнайы бала тәрбиесімен айналысатын қоғамдық орындары болмаса да, өз ұрпағын бесікте жатқан кезінен бастап-ақ өлең-жыр мен әңгіме, ертегі, тақпақ, санамақ арқылы тәрбиелеп отырған. Бала аяғын жерге нық басқаннан-ақ қоршаған ортаның құпиясын ғылыми тұрғыда сезініп білмесе де, жапан түзде жолсыз жерлер мен жұлдыздарға, түрлі белгілерге қарап жолтауып, қаршадайынан-ақ есіту, көру сезімдері шынығып, алыстағыны болжайтын, жоғалғанды табатын ізшіл де, құралайды көзгеатып түсіретін мерген де болған. Кәсібі, тіршілігі мал шаруашылығына байланысты болғандықтан, бала 5-6 жасынан-ақ ат құлағында ойнай бастайды. Оқусыз-ақ бір естігенін қалтқысыз есте сақтайтын қабілеті күшті, әңгімеге үйір көшпелі халықтың баласы небір қызық ертегілерді, жыр-дастандарды жаттап алатын болған. Сөз өнерінің әдемі кестелері олардың сөйлеу қорын байытып, мағыналы да мәнді сөйлеуге жаттықтыра беретін. Халықтық шығармалар ішіндегі әржақты айқын бейне, қызықты оқиға, әдемі қисын, жақсы ұйқас – бәрі бәрі балаларды қуанытып, еліктіре әсеретіп, ой-пікірін шыңдап отыратын [4].

Бастауыш сынып пәндерін оқытудағы басты мақсат – білім алушыларды ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтарға тәрбиелеу негізінде білім беру.

Құндылықтар – қоғам қолдайтын және адамдардың көпшілігі мойындайтын белгілі нысандардың және құбылыстардың, адамдық қасиеттер мен өзін-өзі ұстау ережелерінің тұлғалық және әлеуметтік-мәдени маңыздылығы. Қазіргі сабақтың құрылымы бірінші кезекте тәрбиелік мақсатты жүзеге асыру арқылы пәндік білім бере отырып, тәрбиенің негізін қалайтын адамгершілік, табиғатты қорғау, жалпы адамзат баласына, қоршаған ортаға деген мейірімділік сияқты құндылықтарды бала бойына дарытуды көздейді.

Білім алушының ұлттық санасын оятуға, ана тіліне, өз еліне, туған жеріне деген құрметін қалыптастыруға, салт-дәстүрлерін білуге және қолдануға ықпал ететін тәрбиелік мәні бар «Мен атамның көмекшісімін», «Мен анамның көмекшісімін», «Қазақ халқының құнарлы ас мәзірі», «Салауатты өмір мәні – ата-баба мұрасы», «Ата ақылы», «Еңбек және өнер», «Ұлттық ойындар», «Денсаулық-табылмас байлық», «Маған ұнайтын ойындар», «Менің отбасым», «Отбасы құндылықтары», «Менің ата-анам», «Менің сүйікті кітаптарым», «Қазақстанның көрікті жерлері», «Менің туған өлкем», «Қазақстан Республикасының мерекелері» және т.б. тақырыптар негізінде оқыту ұлттық құндылықтарымыздың мәнін түсінуге, өзінің іс-әрекетіне талдау жасауына, өзіндік қорытынды тұжырым жасай білуіне жағдай жасайды [5].

З.Мүфтибекованың жалпы білім беретін мектептің 4-сыныбына арналған «Әдебиеттік оқу» оқулығының II-бөлімі «Құндылықтар» бөлімі деп аталады. Бұл бөлім «Қазыналы қарттың тәлімі», «Адами асыл қасиеттер», «Ата-баба тәрбиесі», «Ана тілім – дана тілім», «Қазына иесі кім?», «Ақыл жастан», «Жазу, сызу, өнер – адамның рухани құндылығы», «Жақсы деген немене? Жаман деген немене?», «Уақыт – біздің құндылығымыз», «Мен бақытты баламын» деген тақырыптарды қамтиды.

«Қазыналы қарттың тәлімі» атты тақырыппен басталатын бөлім толықтай құндылықтарды білім алушылардың бойына сіңіреді. Бірінші тақырыптың өзінен бала бойына керекті құндылықтарды меңгертуге тырысамыз. Бала пікірін сұрау мақсатында «Отанымды сүйемін», «Өнерлі, білімді боламын», «Денсаулық-зор байлық», «Достарыма көмектесемін», «Үлкенді сыйлаймын», «Еңбек ету – қажеттілік», «Туған тілім – қазақ тілі», «Ата-анамды жақсы көремін», «Табиғатты қорғаймын», «Сыпайы сөйлесемін» деген сияқты сөйлемдерді бере отырып оқушылардың өз ойын білуге бағытталады[6].

«Айтыс - қазақтың халық ауыз әдебиетінің үлкен бір саласы. Ол суырып салма ақындық өнердің жемісі. Айтыстың бірнеше түрі бар: жұмбақ айтыс, қыз бен жігіт айтысы. Ақындар айтысы жұрт бас қосқан ойын-сауық, үлкен жиындарда өткен. Жиылған халық, ақсақалдар сайысқа түскен екі ақынның сөзін сарапқа салып, әділ төрелік айтқан» деген мәтінді мысал ретінде алсақ, білім алушылардың деңгейіне сай тапсырма түрлерін ұсынсақ болады. Мысалы,

Айтыс түрлері	Ерекшелігі

Білім алушылар айтыс түрлері, ерекшеліктерін анықтай отырып, ұлттық дәстүрдің түрлерімен танысады.

«Жаны жайсаң жақсы адамдармен жақын жүргенге не жетсін! Ондайлармен жүздесіп, бірге жүрудің өзі мерейінді өсіреді, көңілінді көтереді. Қазақтың тұңғыш ғарышкері Халық қаһарманы Тоқтар Әубәкіровпен бір сәт жүздесе қалса, кім-кімнің де осындай жақсы ойда болары сөзсіз. Өйткені қазақтың атағын төрткүл дүниеге танытқан Тоқтар Оңғарбайұлының өн бойынан батырлықпен бірге кішіпейілділікті, қарапайымдылықты, үлкен адамгершілікті аңғару қиын емес. Ол кісінің балаша аңқылдаған ақ жүрегін айтсаңшы. Иә, қазақтың тұңғыш ғарышкері Тоқтар Әубәкіров туралы баспасөз бетінде аз жазылған жоқ. Аты аңызға айналған оны бесіктегі баладан бастап, еңкейген кәріге дейін жақсы біледі» Осы мәтінді оқи отырып білім алушылар мәтіннің негізгі ойына сәйкес келетін мақал-мәтелді белгілейді. Автордың айтайын деген негізгі ойы қандай екенін түсіндіреді. Мәтінге тақырып қояды.

Жасанды кішіпейілділік – жақсы қасиет емес.	Кішілік пен кісілік – ұлылықтың белгісі

Бастауыш сынып оқушылары тапсырманы орындау барысында құндылықтарды меңгереді. Адам өміріндегі ізгі қасиеттерді ажырата алады. Жақсы мен жаманды ажырата отырып, оны мақал-мәтелдермен көрсете алады.

Білім алушыларды тәрбиелеуде құндылыққа бағытталған тәсілді жүзеге асыру бағдарламасында 1-4 сыныптар: 6-10 жас аралығындағы балаларда физикалық және ақыл-ой дамуындағы айырмашылықтар байқала бастайтындығына байланысты сынып жетекшілері үшін келесі іс-шараларды орындауды ұсынады:

- бастауыш сынып оқушыларының қаржылық сауаттылығын дамыту мақсатында қаржылық викториналар, жұмбақтар, қызықты тапсырмалар мен сұрақтарды пайдалану;

- еңбек адамдары, еңбек әулеттері және отбасы тарихы туралы әңгімелер мен кездесулер ұйымдастыру;

- оқушыларға туған қаласының (ауыл, қала), өздері оқып жатқан мектептің дамуына үлес қосудың маңыздылығы туралы үнемі еске салып отыру;

- осы жастағы оқушыларды салауатты өмір салтына, дұрыс тамақтануға үйрету, әртүрлі қызықты іс-шаралар арқылы сенбіліктер ұйымдастыру;

- балаларды сыныптастар алдында ұлттық дәстүрлер, прагматизм, білімге ұмтылу, бәсекеге қабілеттілік және т.б. сияқты тақырыптарға слайдтарды пайдалана отырып, «жобаны таныстыру» дағдыларына үйрету, бұл бірінші сыныптан бастап баланы көпшілік алдында еркін сөйлеуге, шешендікке үйретеді, кез келген тақырыпты ашуда кәсіби дағдыларды, ғылыми тәсілдерді қалыптастырады [7].

Бүгінгі таңдағы мектептер балаларға таза ғылыми негіздегі білімдерді береотырып, олардың жүректеріне рухани және адамгершілік, имандылық құндылықтарын енгізуді екінші қатарға қалдырады немесе жиі мән бермейді. Соның салдарынан жастарымыздың бұзылып, адамгершілік, имандылық дегеннің не екенін білмей өсуіне әкеліп соғады. Білім беру мен тәрбиелеудің мақсатын айқындау үшін қазақ білімпазы Жүсіпбек Аймауытовтың мына сөздерін еске алған жөн. «Мектеп бітіріп шыққан соң бала бүкіл әлемге, өзгенің және өзінің өміріне білім жүзімен ашылған саналы ақыл көзімен қарай білсе, міне, білімдендірудің көздейтін түпкі мақсаты осы. Мектеп осы бағытта баланың келешекте жетілуіне мықты негіз салуы керек» –деген екен.

Қазіргі кезде көп ата-ана баламыз компьютерді, ағылшын тілін меңгерсе болды жетілген тұлға болады деп ойлайды. Ең алдымен әрбір бала адами тамаша қасиеттерді бойына жинақтағаны дұрыс, адам бола білуі шарт. Қазір қоғамымызда балаларға тек қана ғылыми білімдер ғана емес, бәрінен бұрын қайырымдылық, мейірбандылық және сүйіспеншілік туралы білім керек деген қорытындыға келіп отырмыз.

Пайдаланылған дереккөздер тізімі:

1. Жұмабаев М. Педагогика -Алматы, «Ана тілі», 1992 ж.
2. Ахметова З. Күретамыр. -Алматы, 2018.-208 бет.
3. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 3 тамыздағы №348-бұйрығына 2-қосымша «Бастауыш білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты»

4. Айджанова З.Ж. Этнопедагогика: оқуқұралы (қазақ тілінде). – Ақтау: Ш.Есеноватындағы Каспий мемлекеттік технологиялар және инжиниринг университеті, 2010. – 91 бет.

5. «2022-2023 оқу жылында Қазақстан Республикасының орта білім беру ұйымдарында оқу-тәрбие процесін ұйымдастырудың ерекшеліктері туралы». Әдістемелік нұсқау хат.–Нұр-Сұлтан: Ы.Алтынсаринатындағы ҰБА, 2022.–320 б.

6. Әдебиеттік оқу. Оқулық. Жалпы білім беретін мектептің 4-сыныбына арналған. /З.Мүфтибекова Ә.Рысқұлбекова. – Алматы: «Алматы кітап» 2019. -136 бет: суретті

7. Білім алушыларды тәрбиелеуде құндылыққа бағытталған тәсілді жүзеге асыру бағдарламасы. Бағдарлама. – Нұр-Сұлтан:Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2021б.

УДК 159.99 (574)
К60

ВЛИЯНИЕ СПЛОЧЕННОГО СТУДЕНЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА НА ФОРМИРОВАНИЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА.

Научный руководитель: Изделеуова А.Б., к.п.н., доцент
студент 2 курса, ОП 6В01101 – Педагогика и психология,
Колобаева А.Н.,
Международный университет Астана,
Астана, Казахстан.
kolobaeva2002@mail.ru

Период обучения в вузе - важнейший период социализации человека. Социальные процессы формируют личность в определенных социальных условиях, также человек усваивает социальный опыт, в ходе которого преобразует его в собственные ценности и ориентации, избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны, которые приняты в данной группе и обществе.

В студенческом возрасте задействованы все механизмы социализации: это и освоение социальной роли студента, и подготовка к овладению социальной ролью «профессионального специалиста», и механизмы подражания, и механизмы социального влияния со стороны преподавателей и студенческой группы.

Процессы развития личности и коллектива неразрывно связаны друг с другом. Общение людей в коллективе активизирует их социальное созревание, там проявляется процесс взаимного обогащения и развития его участников. Каждый человек, войдя в новый коллектив, с одной стороны, испытывает на себе известное влияние строя мыслей и воли других людей, а с другой - сам воздействует на них.

По мнению Р. Гусейнзаде и М. Исмаилова студенческий коллектив отличается очень важными особенностями. Это характеристики, отражающие психологическую обстановку внутри коллектива, отношения между членами коллектива. Одной из таких характеристик является сплоченность и организованность коллектива [1].

По мнению Н. Н. Рощина, студенческий коллектив, как и любой другой, имеет ряд характерных признаков: наличие общественно значимой цели; общие интересы и ценностные ориентации; духовное единство; совместная деятельность и общение; сплочённость, взаимная требовательность и ответственная зависимость; наличие дееспособных органов студенческого самоуправления.

О. Афенди, исходя из этого, отмечает, что «студенческая группа входит в ряд малых групп. Как члены малой группы требования соединяются в рамках единой деятельности и вступают в непосредственный личностный контакт друг с другом. Это считается специфическим признаком для студенческой группы как малой группы» [2].

Пионова Р.С. рассматривает студенческий коллектив как «объединение студентов на основе общественно значимых целей, общих интересов и ценностных ориентаций, совместной деятельности и общения, ответственной зависимости и самоуправления» [3, С. 18].

Студенческий коллектив влияет на мотивы, отношения личности студента, на всю его деятельность. Именно здесь, в коллективе, он более продуктивно проявляет свои волю, дисциплинированность и упорство в достижении целей обучения в вузе, чем, если бы он осуществлял это в одиночку. Здесь доминирующее значение имеют коллективный настрой, атмосфера товарищества, дружбы, которые воодушевляют всех на выполнение поставленных задач.

В студенческой группе происходят динамичные процессы структурирования, формирования и изменения межличностных взаимоотношений, распределения групповых ролей и выдвижения лидеров. Все эти групповые процессы оказывают сильное влияние на личность студента, на успешность его учебной деятельности и профессионального становления, на его поведение. У студентов возникает стремление к самоутверждению, определяется деловой и социально-психологический статус, формируются оценочные, нравственно-эстетические и профессиональные критерии поведения товарищей.

В связи с этим студенческий коллектив обладает рядом особенностей:

1. Это группа студентов, которая характеризуется направленностью на овладение профессией, общностью учебных интересов, целей и задач, перспектив и обязательств, предусматривающих достижение высоких результатов в учебной и профессиональной деятельности, наличием общих дел;

2. Представляет собой более сложную системную единицу, поскольку является частью воспитательного коллектива, объединяющего подростков, молодежь и педагогический коллектив;

3. Представляет собой относительно самостоятельную систему, поскольку эта система включает в себя процессы саморегуляции, самоорганизации, самоуправления;

4. Представляет собой изменяющуюся систему, так как развитие коллектива связано с изменениями во внутреннем мире студентов, в жизни общества, в окружающей коллектив среде [4].

Таким образом, студенческий коллектив отличается направленностью на овладение профессией, на оказание помощи руководству, преподавателям в подготовке высококвалифицированных специалистов, а также чёткостью организации и высоким уровнем самоуправления.

М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович считают, что немаловажную роль в студенческом коллективе играет студенческая среда. Её профессиональная направленность способствует обоюдному влиянию, взаимной требовательности, соревнованию, достижению определённых успехов в учёбе. Принадлежность студентов к группе влияет на его самовосприятие, самосознание и общее развитие. Сплочённый студенческий коллектив - высший уровень развития и функционирования учебной группы. Он отличается единством организационных, деловых и межличностных отношений. Сплачивающим фактором выступает цель профессиональной, учебной и общественной деятельности [5].

Отличительными признаками сплочённости студенческого коллектива являются: нравственные взаимоотношения, здоровое общественное мнение, единство взглядов по основным вопросам профессии, учёбы, поведения, отсутствие отрицательно направленных микрогрупп, высокоразвитое чувство товарищества, дружба, внимательное, доброжелательное и требовательное отношение друг к другу.

Исходя из вышеизложенного, нами было проведено небольшое исследование в рамках Международного университета Астана, целью которого было выявление сплоченности студенческого коллектива. Совокупную выборку испытуемых составили 17 студентов 2 курса: географы (6 студентов), информатики (8 студентов), ПиП (3 студента).

Нами были подобраны следующие частные методики для обследования студентов: «Методика диагностики уровня субъективного одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона», Методика «Q- сортировка» В. Стефансона и «Определение индекса групповой сплоченности Сишора».

Благодаря проведению тестирования по частным методикам можно выявить психологическую совместимость студентов и самоощущение студента в коллективе, что позволит учителю конкретнее определить и преодолеть слабые звенья в структуре и психологии коллектива, более мудро построить отношения со студентами и помочь выстроить благоприятные условия для взаимоотношения между членами коллектива.

Эмпирические данные позволили нам сделать вывод по частной методике «Определение индекса групповой сплоченности Сишора» и представить результаты в рис 1.

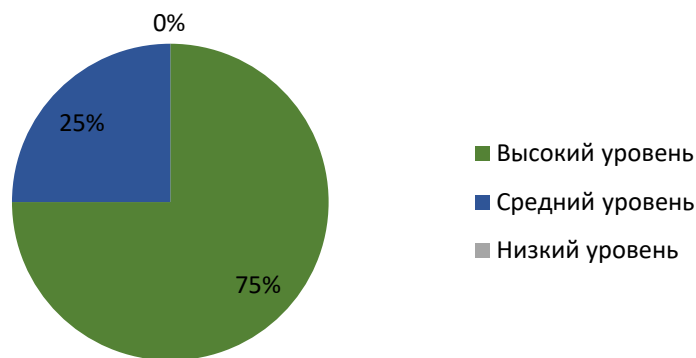


Рис.1 – Результаты определения индекса групповой сплоченности Сишора.

Анализ полученных данных свидетельствует о наличии у большинства респондентов высокого (у 75%) и среднего (у 25%) уровней групповой сплоченности.

Результаты методики «Q- сортировка» В. Стефансона представили в рис 2.

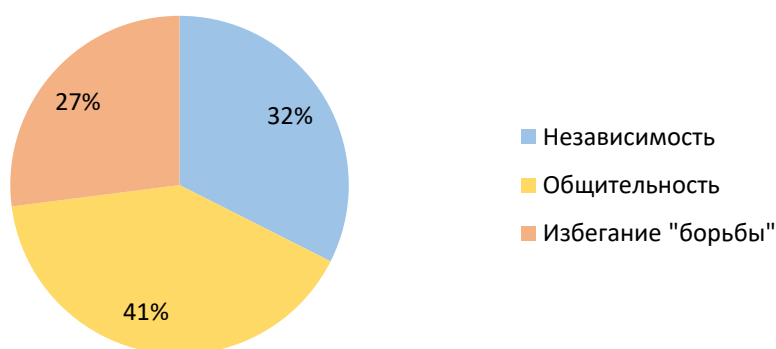


Рис. 2 – Результаты «Q- сортировки» В. Стефансона

У большинства студентов были выявлены такие тенденции поведения в реальной группе как независимость (70,6% респондентов), общительность (88,2% респондентов) и избегание «борьбы» (58,8% респондентов).

Результаты по «Методике диагностики уровня субъективного одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона» были представлены нами в рис 3.

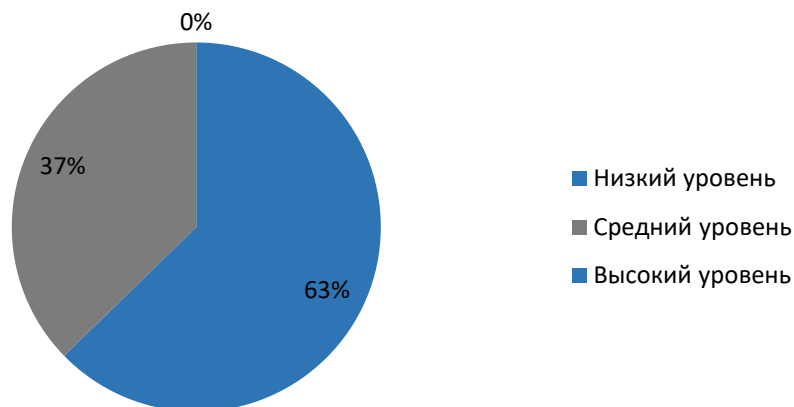


Рис. 3 – Результаты «Методики диагностики уровня субъективного одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона»

В данном студенческом коллективе был обнаружен низкий (у 62,7% респондентов) и средний уровень проявления уровня субъективного одиночества (у 37,3 % респондентов), что свидетельствует о быстрой и легкой адаптации данных студентов в новом коллективе.

Выяснив индивидуально-психологические особенности представленных групп, можно сделать вывод, что в коллективе студентов присутствует хороший уровень сплоченности и отсутствует ярко выраженное чувство одиночества, что говорит о доверительном взаимодействии студентов между собой и с преподавателем – куратором.

В данных группах отсутствует проблема, которая нуждается в эффективном решении. Система отношений в этих студенческих коллективах объясняется разумным уровнем согласования общественных и частных интересов. Ответственная взаимозависимость членов коллектива отражает не только единство целей и деятельности, но и чувств и эмоций, единство идей, возникающих в связи с этими целями и деятельностью. Система межличностных отношений в студенческой группе часто формируется неосознанно и не все студенческие группы имеют ярко выраженный статус сплоченного коллектива.

По нашему мнению, в связи с этим, одним из направлений эффективного повышения уровня сплоченности студенческого коллектива будет являться создание комфортного микроклимата в учебной группе, формирование настроя на общий результат, обретение уверенности. С этой целью необходимо проводить тренинговые занятия, направленные на раскрепощение и командообразование. Участие в тренинге сплочения развивает у студентов единомыслие, стремление к совместной работе, чувство принадлежности к одной команде, ощущение комфортности в группе. Мероприятия, направленные на сплочение, учат прислушиваться к людям, работать сообща, оставаясь доброжелательными. Такие занятия дают возможность проявить активность, инициативу и самостоятельность, что развивает интеллектуально-волевую сферу и способствует освоению специфики ВУЗовского обучения.

Неоспоримым фактом является то, что с помощью посещения тренинговых занятий и мероприятий, студенты приобретают качества, которыми должен обладать будущий специалист (единомыслие, единодушие, сплоченность, самостоятельность, целеустремленность, активность, инициативность, дружелюбие, сопереживание и пр.). В профессиональной деятельности такие качества сыграют огромную роль, поэтому необходимо на раннем этапе повышать уровень сплоченности студенческого коллектива.

Список использованных источников:

1. Гусейнзаде Р., Исмаилова М. Воспитательная работа и ее методика. Баку, АГПУ, 2012, 430 с.
2. Афенди О. Лекции по курсу педагогики высшей школы. – Баку: Экономический университет, 2010. - 152 с.
3. Пионова Р.С. Педагогика высшей школы: учебное пособие / Р.С. Пионова. – Минск: Вышш. шк., 2005. - 303с.
4. Худиева Фарида Тофик. Роль коллектива в формировании личности студента / Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана, № 3, 2022. – DOI: 10.26104/NNTIK.2022.75.70.052
5. Студенческий коллектив: признаки, сущность и специфика / Учебные материалы онлайн (inf{at}studwood.net) © 2017 – 2023. – 10 с.

Список интернет – источников на частный материал:

1. «Методика диагностики уровня субъективного одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона» (<https://onlinetestpad.com/ru/test/817-metodika-diaagnostiki-urovnya-subektivnogo-oshhushheniya-odinochestva-d-rass>);
2. Методика «Q- сортировка» В. Стефансона (<https://psyttests.org/ipl/qsoring-run.html?ysclid=lf58qdfb995811762>);
3. «Определение индекса групповой сплоченности Сишора» (<https://onlinetestpad.com/ru/test/1080-opredelenie-indeksa-gruppovoj-splochennosti-sishora>).

UDK 372.881.111.1

**TRANSLANGUAGING IN KAZAKHSTAN: CELEBRATING
MULTILINGUALISM IN EDUCATION**

Supervisor: BeibitovaA. S., Master of Arts

2nd year student, EP 6B01701 – ForeignLanguage: Two foreign languages,
Khassenova Malika Azatkyzy
Astana International University,
Astana, Kazakhstan.
zhanB2309@mail.ru

Kazakhstan is a country that is home to many different ethnic groups, each with its own language and culture. The official languages of Kazakhstan are

Kazakh and Russian, but there are also many other languages spoken in the country, including Uzbek, Kyrgyz, Tatar, and Uighur. This linguistic diversity presents both opportunities and challenges for education in Kazakhstan. In recent years, the concept of translanguaging has gained traction as a way to promote multilingualism and to support the learning of all students, regardless of their linguistic background. In this paper, we will explore the concept of translanguaging and how it is used in the context of Kazakhstan [1].

Translanguaging: A Pedagogical Approach

The concept of translanguaging has its roots in bilingual education, which has been used in many countries to support the learning of students who speak a different language at home [2]. In traditional bilingual education programs, students are separated into two different language streams, with one language used for certain subjects and the other language used for other subjects. However, this approach has been criticized for segregating students by language and for not valuing the linguistic resources that students bring with them to the classroom.

Translanguaging, on the other hand, recognizes the fluidity and complexity of language use. Rather than treating languages as separate entities, translanguaging acknowledges the ways in which multilingual individuals use and mix different languages in their daily lives. In essence, translanguaging promotes the use of all languages available to students in the classroom, rather than segregating them into different linguistic silos [3].

Translanguaging in Kazakhstan

In Kazakhstan, the use of translanguaging has been implemented in various ways, particularly in the context of multilingual classrooms. For example, in some schools, teachers are encouraged to use a variety of languages in the classroom, including the students' mother tongue, to support their learning of the target language (in this case, Kazakh or Russian). By allowing students to use all of their linguistic resources, teachers can create a more inclusive and supportive learning environment that values and celebrates linguistic diversity.

Another way in which translanguaging is used in Kazakhstan is through bilingual education programs. In these programs, students receive instruction in two languages, with one language being used for a certain subject (such as math or science) and the other language being used for another subject. The goal of these programs is to help students become proficient in both languages, while also supporting their academic success in all subjects.

Benefits of Translanguaging

The use of translanguaging in Kazakhstan has been shown to have a number of benefits for both students and teachers.

For students, translanguaging can help to support their learning by allowing them to use all of their linguistic resources, rather than being forced to rely solely on the target language. This can help to build confidence and support academic success.

For teachers, translanguaging can provide a more inclusive and supportive classroom environment. By valuing and celebrating linguistic diversity, teachers can help to create a more welcoming space that encourages all students to participate and engage in the learning process.

Challenges of Translanguaging

While the use of translanguaging in Kazakhstan has many benefits, there are also challenges that must be addressed. One challenge is the lack of qualified teachers who are proficient in the languages spoken by their students. In many cases, teachers may not be able to provide adequate support in the students' mother tongue, which can make it difficult for students to fully engage in the learning process.

Another challenge is the need to balance the use of multiple languages in the classroom with the need for students to become proficient in the target language (Kazakh or Russian). This can be a delicate balance, and teachers must be trained to navigate this complexity in a way that supports students' academic success [4].

Conclusion

Translanguaging is a pedagogical approach that recognizes the fluidity and complexity of language use, and it has been implemented in various ways in the context of Kazakhstan. By valuing and celebrating linguistic diversity, the use of translanguaging can support the learning of all students.

References:

1. Sumeie, Y. (2022), Translanguaging in EFL Classrooms: Teachers' Beliefs and Purposes in Kazakhstan
2. Baker, C. (2001). Foundations of bilingual education and bilingualism
3. Auer, P. (2022), 'Translanguaging' or 'doing languages'? Multilingual practices and the notion of 'codes'
4. Sumeie, Y. (2022), Translanguaging in EFL Classrooms: Teachers' Beliefs and Purposes in Kazakhstan

УДК81-26к97

ОБОСОБЕННОСТИ ПОПУЛЯРНОСТИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Научный руководитель: Кожажулова Г.К., к.ф.н., профессор
студент 6B01709 - Учитель английского языка и начальных классов

Қылшабек А.Т.,

студент 6B01709 - Учитель английского языка и начальных классов

Асқар А.Е.,

Международный университет Астана,

Астана, Казахстан

kylshabeka@gmail.com, aaskarova155@gmail.com

Людам, которые хотят идти в ногу современем нужно подстраиваться под требования современного образа жизни. К ним относятся мобильность, знание компьютерных технологий, атак же знание иностранных языков. Изучение иностранного языка в современном мире-это одна из самых важных составляющих современного успешного человека. Знание хотя бы

одного иностранного языка расширяет кругозор, позволяет узнать культуру и обычаи другого народа. Те, кто усиленно изучает иностранные языки, гораздо более сосредоточены, успешны, внимательны, усидчивы и сообразительны. Изучение иностранных языков, а в особенности английского языка, всегда предоставляет больше возможностей реализовать себя как личность, построить успешную карьеру в будущем. Это неполный список всех преимуществ, которым и может заняться человек, недавно начавший изучать английский, однако даже этот список открывает для людей новые горизонты и возможности. На сегодняшний день в условиях глобализации английский язык является языком международного общения. Он широко используется в различных сферах жизни и особенно важен в достижении успеха. Каждый пятый человек в мире говорит или, по крайней мере, понимает английский. На планете более 380 миллионов носителей этого языка, и английский является официальными или одним из основных языков общения в 67 различных странах и 27 несuverенных объектах.

На сегодняшний день английский язык – это наиболее распространенный язык во всем мире. В большинстве стран он утвержден государственным и публичным языком, его использует множество международных организаций, например ЮНЕСКО и ООН, около 80 процентов всей информации, хранящейся на электронных сайтах, представлено на английском языке. Английский давно стал языком международного делового общения, информационных технологий и интернета. Очевидно, в наш век всеобщей глобализации и тенденция дальнейшего распространения английского языка сохранится, а возможно даже увеличится. Хорошо это или плохо – судить не приходится, ведь скорее это закономерность, чем случайность.

За всю историю человечества существовало несколько интернациональных языков, но ни один из них не достиг такой популярности, как английский. На сегодняшний день английский является главным языком-посредником и глобальным средством коммуникации, которое объединяет людей по всему миру. По количеству носителей английский уступает лишь китайскому и хинди. Удивляться не приходится, учитывая количество населения Индии и Китая. Английский отличается от них своей универсальностью и доступностью. Он получил широкое всемирное распространение, что позволило ему стать главным полезным в таких сферах международных отношений, как бизнес, политика, наука, медицина, образование, торговля и туризм. Основным моментом в изучении английского языка это возможность окунуться в мир загадочного и непостижимого, возможность общения с людьми и с другим пластом мировоззрения и ментальности. Где бы вы ни оказались на земном шаре, вы наверняка везде услышите английскую речь. Даже самый начальный уровень английского позволяет человеку понимать и быть понятым людьми в большинстве стран мира. Не малое влияние англоязычных государств на другие страны мира, является одной из главных причин популярности этого языка. Английский, являющийся наиболее преподаваемым языком, не заменяет других языков, а дополняет их. Как самый преподаваемый, он изучается в школах Китая,

Франции, Японии, России, Швеции, Дании, Норвегии и Казахстана. По количеству знающих английский на первом месте находится Голландия. В Японии учащиеся должны изучать его в обязательном порядке в течение шести лет, вплоть до окончания средней школы. 85% учеников во Франции, имея выбор между обязательным изучением французского и английского, выбирают последний. В Гонконге 90% средних школ изучают английский. На нем говорят в более чем 90 странах мира, и с каждым днем влияние и популярность английского языка становится все сильнее. Этот язык давно дал понять миру, что его мощь и сила всегда будут оказывать сильное влияние на общество. Поэтому в наше время популярность английского языка вряд кто-то может спорить.

Однако были и попытки запретить английский. Как в прошлые века, так и в настоящее время. Тем не менее, нельзя сказать, что они принесли какие-то результаты. После того как США получили независимость от Великобритании, государственная власть США отказалась признать английский официальным языком своей страны. Это вполне объяснимо желанием дистанцироваться от бывшей метрополии. Тем не менее, все документы органов власти издавались на английском языке. Попытки запретить использование английского языка принимаются в некоторых странах и в настоящее время. Часто это обусловлено политическими, культурными и или религиозными факторами. Так, в 2012 году стало известно, что министерство внутренних дел Саудовской Аравии ввело запрет на использование английского языка. Запрет распространяется в том числе и на персонал гостиниц. Учитывая, что в Саудовской Аравии постоянно находится большое количество сотрудников западных организаций, запрет может привести к негативным последствиям для экономики страны. Власти вводят данное ограничение с целью защиты родной речи. Похожее ограничение, но касательно средств массовой информации, были приняты в Китае в 2010 году. Китайские чиновники убеждены, что использование иностранных слов в китайских СМИ негативно сказывается на чистоте родного языка. Китайской прессе рекомендовано избегать использования иностранных аббревиатур и сокращений, в том числе и китаизированного английского, представляющего собой смесь китайского и английского. Сколько бы не пытались запретить или уменьшить его использование, английский всегда оставался одним из влиятельных. Особенность такой популяризации этого языка – его повсеместное использование. Куда бы вы не приехали, наверняка станете общаться с местными жителями как раз-таки на английском. Кроме того, его изучение дается относительно легко. И, конечно же, знание английского – хорошее подспорье при устройстве на работу.



Рисунок1.Английский–мировой язык

Так почему же английский язык так популярен в наше время? Он заслужил свою популярность порядку причин. Английский является доминирующим или официальным языком в ряде стран, включая многие бывшие территории Британской империи. Возникновение Британской империи дает много ключей к тому, почему английский язык так популярен. Не только Британская империя играет важную роль в популярности английского языка сегодня, но и подъем Соединенных Штатов, а также развитие науки и технологий также помогли позиционировать английский язык как глобальный.

Как английский язык стал таким популярным.

Итак, вы, вероятно, думаете, что должно было произойти что-то, что помогло английскому языку заслужить его популярность. Реальность такова, что есть ряд причин, по которым английский язык признан доминирующим международным языком. Некоторые из причин популярности английского языка сегодня включают в себя: подъем Британской империи и Соединенных Штатов, развитие науки и технологий, а также тот факт, что английский язык не зависит от пола, среди ряда других причин.

Научная технология.

Когда то латынь была языком науки. Для исследователей и ученых было обычным делом публиковать свои работы на латыни, а также на своем родном языке. В наши дни большинство научных исследований публикуется исключительно на английском языке. Такие термины, как кислород и водород, все это научные термины, но знайте, что эти термины на самом деле происходят из русского, греческого и французского языков.

Развитие английского языка как языка науки имеет свою историю. В 1900-х годах латынь была заменена немецким языком науки. Но после Первой мировой войны бельгийские, французские и британские ученые бойкотировали ученых из Германии и Австрии. Немецкие и австрийские ученые недопускались на конференции и не могли публиковать свои исследования в западно европейских журналах. В результате образовались два научных сообщества: одно немецкое, действовавшее в побежденных Германии и Австрии, и другое, действовавшее в Западной Европе, в основном на английском и французском языках. Именно в этот момент английский язык начал завоевывать себе позицию доминирующего языка науки.

Английский язык также доминирует в технологической отрасли, поскольку большинство программного обеспечения, операционных систем, веб-сайтов и программ написаны на языках, основанных на английском.

Согласно статистике, предоставленной журналом Babbel, на английском языке говорит 20% населения мира. Помимо того, что английский язык является одним из самых популярных языков в мире, он также является наиболее часто изучаемым иностранным языком. Прежде чем мы узнаем, как он стал универсальным языком, давайте немного и учим историю английского языка.

Происхождение английского языка во многом сходно с 5 веком, однако современный английский язык сильно отличается от того, как на нем говорили тогда. Современный английский язык, каким мы его знаем сегодня, представляет собой комбинацию многих иностранных слов, которые были включены в словарь английского языка.

Как английский язык стал самым распространенным языком в мире?

Из-за численности англоязычного населения и его использования в повседневной жизни английский язык стал известен как лингва-франка. Чтобы понять всю важность английского языка как универсального явления, есть определенный список факторов, способствовавших его популярности.

Преобладание фильмов на английском языке сыграло важную роль в превращении английского языка в универсальный язык. Голливудские фильмы имеют самую большую аудиторию в мире. Голливудские фильмы часто дублируют на региональные языки, чтобы люди могли их смотреть, однако мы не можем игнорировать большое количество зрителей англоязычных фильмов. Многие иностранные актеры, в том числе известный мастер боевых искусств и актер из Гонконга Джеки Чан и испанская актриса Пенелопа Крус, выучили английский язык, будучи частью голливудского круга.

Бизнес и английский - партнеры в преступлении. Мир серьезно относится к глобализации, и наличие общего языка только облегчает бизнес. Когда первоклассные корпорации устанавливают свое присутствие в разных странах, общение становится жизненно важным. Это облегчает потоки информации и дает людям точки соприкосновения. Для этого нет ничего лучше английского языка. Фактически, его широкое использование в международном бизнесе привело к появлению термина «деловой английский».

Индустрия музыки. Английские песни уже давно повлияли на музыкальный мир. Если вы хотите добиться успеха в международной музыкальной сфере, вы должны знать английский язык. Английская музыка имеет более широкую аудиторию, а также предоставляет лучшую платформу и потрясающие песни. Каждый, кто должен был слышать английскую песню хотя бы раз в жизни. Это дает английскому языку приоритет над другим и языками, когда дело доходит до глобального признания.

Бестселлеры. По данным Washington Post, наиболее предпочтительным языком для письменных публикаций является английский. Мировые бестселлеры были написаны именно на английском языке. Есть много книг, написанных и на региональных языках, однако чаще всего они в какой-то момент переводятся на английский. Что это говорит вам? Английский язык не только широко распространен, но и широко читаем.

Простота - это счастье. Поэтому поводу могут быть разные мнения, но выучить английский относительно легко по сравнению с другими языками. Одна из основных причин этого заключается в том, что английский язык имеет сравнительно простую грамматику, поскольку в нем более простые формы множественного числа, более простое спряжение глаголов, он в основном гендерно - нейтральный, а также другие факторы. Словарный запас английского языка также легко осваивается. Это увеличивает его популярность во всем мире. Уроки разговорного английского — это быстрый и простой способ помочь вам выучить английский язык.



Английский-мастер на все руки. Английский — это язык науки, математики, технологий, туризма, финансов, бизнеса и многих других областей. Каждая из этих профессий использует английский язык в качестве общего языка для общения, чтобы отрасль процветала на международном уровне. Если вы выучите английский язык, это будет выгодно для вас с точки зрения перспектив трудоустройства в много национальной фирме. Это также даст вам преимущество перед вашими сверстниками и позволит вам взаимодействовать с ними.

Ключ к универсальности. Английский язык является одним из самых универсальных языков в мире благодаря своему обширному словарному запасу. Гибкость является ключевым фактором; есть разные способы сказать одно и то же. В зависимости от размера словарного запаса английские слова делятся на категории: формальный английский, неформальный английский, разговорный английский и сленг!

Интернет побеждает. По данным Internet World Stats, английский язык является наиболее используемым языком в Интернете—большая часть

контента, создаваемого в Интернете, создается на английском языке. Статистические данные, опубликованные The English Language Center, показывают, что колоссальные 52% самых просматриваемых веб-сайтов в мире отображаются на английском языке.

Почему английский важен для нас?

В этом списке указаны многие причины, по которым английский язык стал универсальным. Теперь давайте поможем вам понять, как английский язык будет полезен для вас в долгосрочной перспективе.

Английский – самый полезный язык в мире, и его статус «универсального языка» доказывает этот факт.

Изучение чего-то нового может занять много времени. Однако, независимо от того, откуда вы родом, если вы выучите английский язык, это откроет для вас множество возможностей.

Английский – это деловой язык, поэтому, если вы хотите начать свой бизнес, изучение английского значительно облегчит вам дальнейший путь.

Всегда хорошо учить новый язык.

Имея все это в виду, можно с уверенностью сказать, что изучение английского языка добавит ценности в вашу жизнь.

В нынешнем обществе многие аспекты нашей жизни требуют знания английского языка. Английский-это язык бизнеса и торговли. Это язык науки. Это язык цифровых технологий и сети интернет. Это язык гуманитарных предметов и искусств. Но самое основное-это язык международного взаимодействия.

Большие возможности. Владение английским языком раздвигает потенциалы устройства на работу и продвижения по служебной лестнице. Знание английского даёт шанс беспрепятственно, активно и масштабно участвовать в нынешнем сообществе. Более того, люди, свободно владеющие английским языком, проживают как бы в очень высоко культурном обществе, границы которого неизмеримо шире. Знание языка – уже нероскошь, а насущное требование новой цивилизации.

Список использованных источников:

1. Добровольский, Е.П. Роль английского языка в современном мире / Е.П. Добровольский, С.М. Смирнова, И.А. Пронь. - Текст: непосредственный // Юный ученый. - 2015.
2. Громова С.В. роль английского языка в современном мире и актуальность его изучения // статья в сборнике трудов конференции., 2021
3. Кристалл Д. Английский язык как глобальный / Издательство «Весь Мир». 2001. - 240с.
4. Попова С.С. «Роль английского языка в современном мире»
5. Как английский язык стал таким популярным: [<https://lfc-english.com/why-english-language-is-so-popular/>]

ПРЕПОДАВАНИЕ ТРУДНЫМ ДЕТЯМ В ШКОЛАХ

Научный руководитель – Бейбітова А.С., к.пс.н., доцент
студент 3 курса, ОП 6В01701 – Иностранный язык:

два иностранных языка

Мальцева А.М.

Международный университет Астана

Астана, Казахстан

anastastasiya_071102@mail.ru

Трудные дети в школе могут представлять проблему как для учителей, так и для сокурсников. Термин «трудный» может относиться к широкому спектру форм поведения, включая деструктивное поведение, недостаток внимания или сосредоточенности, низкую успеваемость, агрессивное поведение и многое другое. Важно отметить, что такое поведение может указывать на глубинные проблемы, такие как неспособность к обучению, синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), тревожность или поведенческие расстройства.

Обучение трудных детей в школах требует специальных знаний и навыков. Эти дети часто нуждаются в индивидуальном внимании и поддержке, чтобы преуспеть в школе. Целью данной исследовательской работы является обзор литературы об эффективных стратегиях обучения трудных детей в школах.

Обзор литературы:

Путем изучения различной литературы выделено несколько эффективных стратегий обучения трудных детей в школах. Одной из наиболее важных стратегий является использование вмешательств и поддержки в области позитивного поведения (PBIS). PBIS - это проактивный подход к управлению поведением, который включает в себя обучение и подкрепление позитивного поведения, а не наказание за негативное. Исследования показали, что PBIS эффективен в снижении проблемного поведения и улучшении успеваемости трудных детей.

Метод PBIS (позитивных поведенческих вмешательств и поддержки) был разработан в конце 1990-х и начале 2000-х годов группой исследователей и практиков во главе с доктором Джорджем Сугаи и доктором Робом Хорнером. Данный метод изначально был распространен в школах США, а сейчас и по всему миру.

Платформа PBIS имеет три уровня поддержки:

- Универсальная поддержка: Этот уровень направлен на создание позитивного и инклюзивного школьного климата и обучение учащихся тому поведению, которого от них ожидают. Это включает в себя создание набора общешкольных ожиданий в отношении поведения, обучение этим

ожиданиям учащихся и признание учащихся, которые соответствуют этим ожиданиям.

- Целевая поддержка: Этот уровень обеспечивает дополнительную поддержку учащимся, которые нуждаются в более целенаправленных вмешательствах для устранения проблемного поведения. Это может включать мероприятия в небольших группах, обучение социальным навыкам или индивидуальную поддержку.

- Интенсивная поддержка: Этот уровень обеспечивает индивидуальную и глубокую поддержку учащимся, которым требуются наиболее интенсивные вмешательства для решения их проблем с поведением. Это может включать планы поведения, консультирование или другие специализированные вмешательства [1].

В рамках PBIS особое внимание уделяется использованию данных для принятия обоснованных решений и постоянного совершенствования. Школы собирают данные о поведении учащихся и используют эти данные для принятия решений об эффективности своих мероприятий и определения областей для улучшения.

Другой эффективной стратегией является использование дифференцированного обучения. Этот подход особенно эффективен для трудных детей, которые могут испытывать трудности с обучением в традиционных классных условиях.

Дифференцированное обучение - это подход к преподаванию и профессиональной подготовке, который признает, что учащиеся имеют разные потребности, интересы и способности. Целью дифференцированного обучения является создание учебного процесса, адаптированного к индивидуальным потребностям каждого учащегося, с целью повышения их вовлеченности, мотивации и достижений.

Данный подход к обучению включает в себя три ключевых элемента:

- Оценка: Дифференцированное обучение начинается с оценки сильных и слабых сторон, интересов и стиля обучения каждого учащегося. Эта оценка может быть формальной или неформальной и может включать в себя целый ряд инструментов, таких как наблюдение, анкетирование и тестирование.

- Содержание: На основе оценки преподаватели могут создавать и предоставлять контент, адаптированный к индивидуальным потребностям каждого учащегося. Это может включать использование различных стратегий обучения, таких как работа в малых группах, индивидуальное обучение и компьютерное обучение.

- Оценка и обратная связь: Дифференцированное обучение также включает в себя постоянную оценку и обратную связь, чтобы гарантировать, что учащиеся добиваются прогресса, и корректировать обучение по мере необходимости. Это может включать предоставление учащимся регулярной обратной связи об их успехах, использование формирующих оценок и корректировку обучения в соответствии с их меняющимися потребностями [2].

Концепция дифференцированного обучения существует уже много лет, и нет ни одного автора, которому можно было бы приписать ее разработку.

Однако есть много педагогов и исследователей, которые внесли свой вклад в разработку и внедрение дифференцированного обучения.

Одним из первых сторонников данного обучения была Кэрол Энн Томлинсон, профессор управления образованием, фондов и политики в Университете Вирджинии. Томлинсон много писала на тему дифференцированного обучения, включая несколько книг на эту тему, и считается одним из ведущих экспертов в этой области.

Одна из самых ранних книг была опубликована в 1999 году под названием «Дифференцированный класс: реагирование на потребности всех учащихся». Эта книга стала основополагающим текстом по дифференцированному обучению и с тех пор неоднократно обновлялась и пересматривалась.

Некоторые из ее других известных книг на эту тему включают «Руководство дифференцированным классом и управление им» (2010), «Дифференцированная школа: революционные изменения в преподавании и обучении» (2008) и «Дифференциация и мозг: как нейробиология поддерживает класс, удобный для учащихся» (2013).

Среди других авторов и исследователей, внесших свой вклад в развитие дифференцированного обучения, Уильям Глассер, Говард Гарднер, Лев Выготский и многие другие. Сегодня дифференцированное обучение широко используется в классах по всему миру, и оно продолжает развиваться по мере того, как преподаватели стремятся удовлетворить меняющиеся потребности своих учеников.

Сотрудничество между учителями, родителями и другими специалистами также важно при обучении трудных детей в школах. Сотрудничество может помочь обеспечить совместную работу всех заинтересованных сторон для поддержки академического и социального развития ребенка. Такой подход также помогает обеспечить удовлетворение индивидуальных потребностей ребенка.

Одним из влиятельных исследователей, писавших о важности сотрудничества в образовании, является доктор Джойс Эпштейн. Эпштейн - профессор образования и директор Центра школьного, семейного и общественного партнерства при Университете Джона Хопкинса. Она много писала на тему участия семьи и сообщества в образовании, подчеркивая важность партнерских отношений на основе сотрудничества между школами, семьями и сообществами.

В своей книге «Партнерство школы, семьи и сообщества: подготовка педагогов и улучшение школ» (2009) Эпштейн описывает рамки партнерства, которые включают шесть видов участия: воспитание детей, общение, волонтерство, обучение дома, принятие решений и сотрудничество с сообществом. Она подчеркивает важность построения прочных партнерских отношений между семьями, школами и сообществами и предлагает стратегии для учителей и руководителей школ по вовлечению семей и сообществ в образование своих детей.

Другие авторы и исследователи, которые писали о важности сотрудничества в образовании, включают Энн Хендерсон и Карен Мапп,

которые написали «Новую волну фактических данных: влияние школьных, семейных и общественных связей на успеваемость учащихся» (2002), а также Карен Л. Мапп, Айлин Карвер и Джессику Л. Корнаки, который написал «Партнеры в образовании: двойная основа для наращивания потенциала для партнерства между семьей и школой» (2017).

В дополнение к этим стратегиям исследования также показали важность создания позитивного климата в классе. Позитивный климат в классе предполагает воспитание чувства сопричастности и уважения между учащимися и преподавателями. Такой подход может помочь уменьшить проблемное поведение и улучшить успеваемость трудных детей.

Было много исследователей и педагогов, которые разработали стратегии создания позитивного климата в классе. Одним из наиболее известных исследователей в этой области является доктор Рудольф Дрейкурс, который разработал теорию социальной дисциплины, в которой подчеркивается важность взаимного уважения, сотрудничества и ответственности в создании позитивной атмосферы в классе [3].

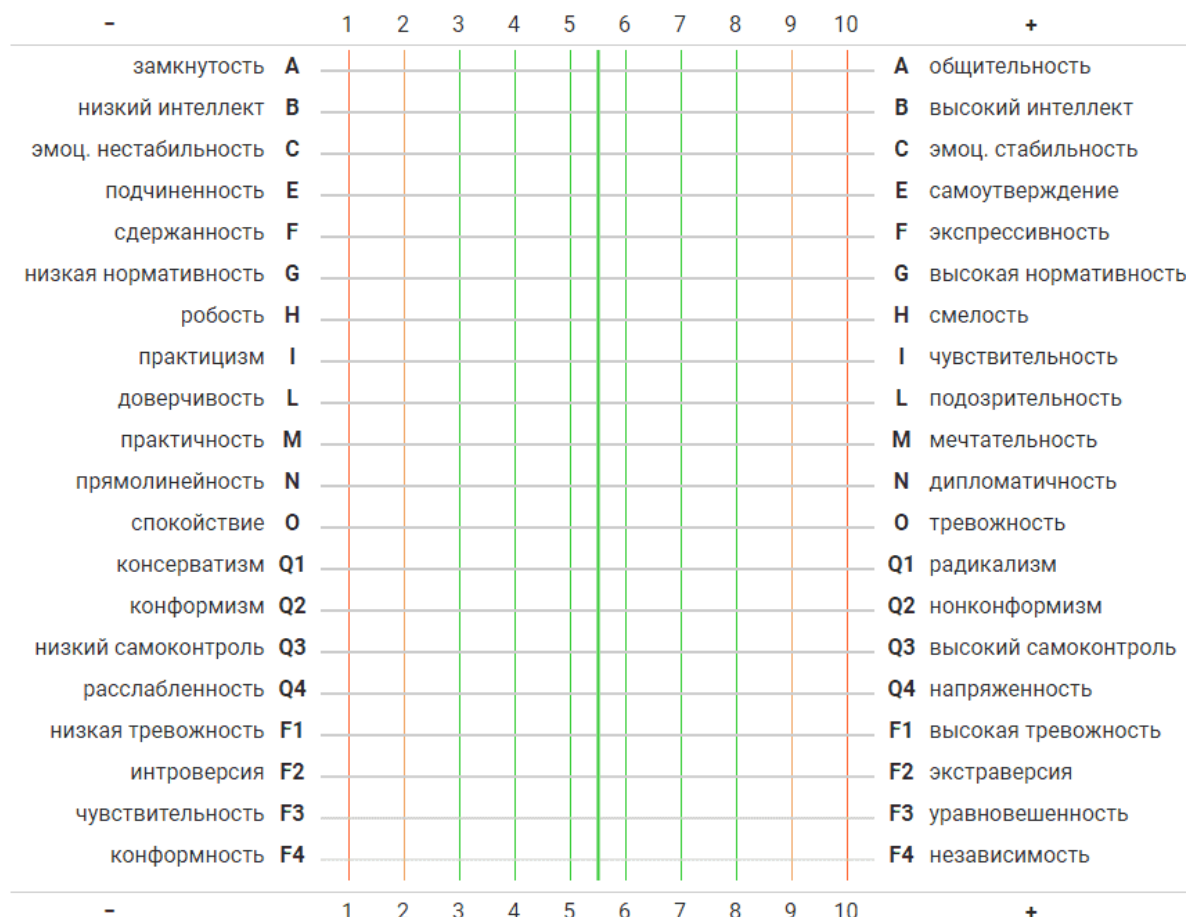
Доктор Дрейкурс и его коллеги разработали ряд конкретных стратегий для создания позитивного климата в классе, включая:

- Поощрение: Учителя должны использовать положительную обратную связь и похвалу, чтобы подкрепить хорошее поведение и усилия.
- Логические последствия: Вместо наказания следует использовать логические последствия, чтобы помочь учащимся понять последствия своих действий и взять на себя ответственность за свое поведение.
- Встречи в классе: Учителя должны способствовать регулярным встречам с учащимися для обсуждения вопросов в классе и совместного решения проблем.
- Отношения между учителем и учеником: Учителя должны выстраивать позитивные отношения со своими учениками, проявляя интерес и заботу о них как о личностях.

Работа доктора Дрейкурса была разработана в середине 20 века и с тех пор оказала влияние на многих педагогов и исследователей в создании благоприятного климата в классе.

Анализ собственных данных с проведенного опроса:

Использовала стандартный многофакторный личностный опросник Кеттелла, который может выявить особенности характера и построить профиль личности.



Данное тестирование включает в себя 2 вида: 16PF (187 вопроса), предназначенный для детей 8-9 классов и, сокращенная его версия – форма С (105 вопросов), предназначенный для детей 2-7 классов. Применяв указанные типы опросника в разных школах города Астаны, а именно «Школа-гимназия №91», «Школа-лицей №62 », выявила следующие данные:

В начальных классах, в среднем (около 30% учеников в классе) показатели замкнутости, тревожности, низкого самоконтроля, эмоциональной нестабильности и напряженности достигают критического «минимума». Но ближе к 9 классу, эти показатели уменьшаются (около 10%).

Далее, я опросила 25 учителей-предметников, для того, чтобы узнать, какие методы они используют для работы с «трудными детьми». Результаты следующие:

Какие методы Вы используете для работы с «трудными детьми»

25 ответов



Исходя из приведенной диаграммы, можно увидеть, что все, указанные мной выше, стратегии преподавания «трудным» детям, были использованы.

Вывод:

Обучение трудных детей в школах - сложная задача, для достижения успеха которой требуются различные стратегии. В этом исследовательском документе были рассмотрены несколько эффективных стратегий, включая вмешательства и поддержку в области позитивного поведения, дифференцированное обучение, сотрудничество и создание позитивного климата в классе. Эти стратегии могут помочь улучшить успеваемость, поведение и социальные навыки трудных детей. Педагоги должны продолжать использовать эти стратегии и изучать новые, чтобы гарантировать, что все учащиеся получают поддержку, необходимую им для достижения успеха в школе.

Список использованных источников:

1. U.S. Управление программ специального образования. (2015). Позитивные поведенческие вмешательства и поддержка. <https://www.pbis.org/>
2. Сметс, В. и Струивен, К. (2018), Согласование со сложностью: теоретико-системные принципы исследования дифференцированного обучения, *Frontline Learning research*, 6 (2), [doi: 10.14786 / flr.v6i2.340]
3. Дрейкурс Р., Золц В. Счастье вашего ребенка / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – С. 78–79.

ӘОЖ 373.3 М350

ТЫНДАЛЫМ ЖӘНЕ АЙТЫЛЫМ ДАҒДЫЛАРЫ АРҚЫЛЫ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ТІЛІН ДАМУ

Ғылыми жетекші: Нургазиева Н. М.,
педагогика және психология магистрі
6В01301-Бастауыш оқыту педагогикасы мен әдістемесі ББ,
3 курс студенті,
Мәлікова Лаура Азаматқызы

Бастауыш сынып оқушыларын оқыту мен тәрбиелеудегі негізгі құрамдас бөліктердің бірі - тілдік дағдыларды дамыту. Осыған байланысты қазіргі мектептің міндеті – білім алушылардың оқу әрекетін ұйымдастырудың ең тиімді формасына қол жеткізу.

Бастауыш сынып оқушыларының тілдік дағдыларын дамыту үшін алдымен тыңдалым мен айтылым дағдыларын дамытуын назарға алу қажет. Оқушыларды оқыту барысында сыни тұрғыдан дамытып, ойлау жүйесін, сабаққа деген ынтасын ояту маңызды. Соның ішінде айтылым және тыңдалым ауызша сөйлеудің өзара байланысты екі жағы.

Тыңдалым дағдысы – әртүрлі мәтіндерді, ақпаратты есту арқылы оны қабылдауы. Мақсаты – оқушының аудиожазбаны тыңдау арқылы ақпараттың мазмұнын түсінуге еркін қабылдауға, әртүрлі тақыптардың негізгі ойын түсінуге үйрету.

Айтылым дағдысы – тақырыпқа әртүрлі тапсырмаларға өз ойын айту, өз көзқарасын білдіру және дәлелдеу, пікір айту арқылы түсінусіді жүзеге асыратын сөйлесім әрекетінің түрі. Мақсаты – оқушылардың дұрыс сөйлеу арқылы өз ойын сөйлеу заңдылықтарын нормаларын үйрену және меңгеру.

Тыңдалым және айтылым кезеңдері байланыс жасау барысында кезектесіп отырады – тыңдалым айтылымды даярлайды, ал айтылым сөйлеуді қабылдауды есту арқылы қалыптасуына көмектеседі. Тыңдалымды ауызша сөйлеу қызметінің түрі ретінде жеткілікті меңгеру айтылым үдерісіне мүмкіндік берумен қатар ынталандыра түседі. Ол үшін:

1) тыңдалым және айтылым үшін бастауыш сынып оқушылардың тілдік деңгейін дамытуға қолжетімді және мазмұны жағынан қызықты арнайы мәтіндерді іріктеу;

2) тыңдалым және айтылым дағдыларын машықтандыру үшін сауатты құрастырылған тапсырмалар санын көбейту;

3) сабақ барысында сауатты сөйлеу мен байланысқа түсуге түрткі болатындай жағдай тудыру.

4) мәтінге эмоция қосып айту, кері байланысқа арналған тапсырмалар құрастыру [1, 15].

Бастауыш сынып оқушыларының тыңдалым дағдысын қалыптастыру мақсатпен қатар құрал ретінде де маңызды және тиімді болуда.

Тыңдалым дағдысы тыңдауға арналған материалдар түрлерімен жұмыс жасау үдерісінде және, ең алдымен осы дағдыны дамытуға арналған: сипаттама, хабарлы, белгілі бір қызықты оқиға желісі бар, арнайы құрастырылған мәтіндермен қалыптасады. Мәтіндердің мазмұны оқушылардың қызығушылықтарына жақын, немесе жаңа, кейде тосыннан болуы мүмкін.

Осы және басқа да ерекшеліктерге сәйкес тыңдалымға және айтылымға үйрету үшін оқушыларға қолжетімділік пен қолдан келерлік қағидаттар ескерілген бірте-бірте күрделенетін тапсырмаларды ұсына отырып,

материалдарды таңдау кезінде қиындықтардың ұлғаю қағидаты ескерілуі тиіс.

Әдебиет оқулықтарында тыңдалым айтылым дағдыларын дамыту үшін әртүрлі тапсырмалар берілген. Мысалы, 3-сыныпқа арналған «Әдебиеттік оқу» оқулығында төмендегідей тапсырмалар берілген:

3 сыныптың «Әдебиеттік оқу» пәнінің 34-сабағында Ертай Ашықбаевтың «Түскі тамақ» өлеңінің 2-тапсырмасында мәтінді тыңдау, 3-тапсырмасында өлеңде аталған тағам түрлерін атап айт, әр тағам түріне қатысты 3 сөз ата, 4-тапсырмасында ақын сұрағына жауап беріп көр, түскі асқа не қалайсың? Бір-біріңмен дайындал, пікір бөлісіндер деген тапсырмалар берілген.

Осы тапсырмада оқушылар ең алдымен мәтінді тыңдайды. Тыңдап болған соң өлеңде аталған тағам түрлерін айтады. Әр тағам түріне қатысты үш сөз айтады. Сұраққа жауап беру арқылы оқушылар бір-бірімен пікір алмасады [2, 90].

Қосымша ретінде тыңдалымның ішкі дағдыларын дамытуға мынандай тапсырма орындатуға болады:

Тыңдалым алдындағы тапсырма: тақырыппен танысу.

1. Сен түскі тамаққа не ішесің?
2. Қандай тағам түрлерін білесің?
3. Пайдалы тағамдар жеудің адам ағзасына қандай пайдасы бар?

Жалпы мазмұның түсінуге арналған тыңдалым сұрақтары:

Аудиоматериалды тыңдайды.

1. Тыңдалған мәтін не туралы?
2. Онда қандай тағамдар айтылған?
3. Пайдалы тағам жеу арқылы адам ағасы не алады?

Бұл жерде оқушылар мазмұның идеясын түсіну үшін тыңдайды. Сұраққа жауап айтады.

Интенсивті тыңдалым. Талқылауға арналған тапсырма

«Ас - адамның арқауы» деген тақырыпта дайындалып, топпен талқыландар, пікірлеріңді білдіріңдер. Тапсырманың мақсаты – балалардың дұрыс сөйлеуі және тілді дұрыс қолдана білуі.

Осы тапсырмалар арқылы оқушылар өлеңді тыңдап және пікірін білдіріп сөйлеу арқылы тыңдалым айтылым дағдылары дамиды.

3-сыныпқа арналған «Әдебиеттік оқу» пәніндегі 4-сабағының 1-тапсырмасында сурет бойынша сұрақтарға жауап бер, оқылатын мәтін не туралы екенін болжа деген тапсырма берілген.

- Суретте нені көріп тұрсың?
- Жылдың қай мезгілі бейнеленген?
- Құмырсқаның киімі қандай? Шегірткенің ше?
- Шегірткенің көңіл күйі қандай деп ойлайсың? Неліктен?

Бұл тапсырмада оқушылар суретке қарап бірнеше сұрақтарға жауап айтады. Мәтін не туралы екенін болжап айтады. Бұл тапсырмада айтылым дағдысы қалыптыруға бағытталған [2, 11].

3-сыныптың «Әдебиеттік оқу» пәнінің 57-сабағында Әдібай Табылдының «Өнерпаздар» өлеңін оқыған соң өлеңді тыңдау, сыныбыңда

өнерпаз балалар бар ма? Олардың таңдаған өнері туралы 3 сұрақ дайында, сұхбат ал деген тапсырмалар ұсынылған [2, 28].

Осы тапсырма арқылы оқушы өлеңді мұқият тыңдап, сұрақ дайындап бір-бірлерінен сұхбат алу арқылы тыңдалым, айтылым дағдылары дамиды.

Бұл тапсырмалардың мақсаты: оқушылардың мәтінді немесе өлеңді мұқият тыңдау арқылы айтылымға дайындайды, ал айтылым сөйлеуді есту арқылы дамуына көмектеседі. Бұл тапсырмаға қосымша тыңдалымның ішкі дағдыларына байланысты мынандай тапсырма ұсынуға болады:

Тыңдалым алдындағы тапсырма: тақырыппен танысу.

1. Өнерпаздар сөзің қалай түсінесін?

2. Өнерлі болу үшін не істеу керек?

3. Қандай өнерлі адамдарды білесің?

Жалпы мазмұның түсінуге арналған сұрақтар:

Аудиоматериалды тыңдайды.

1. Өлең не туралы?

2. Өнердің қандай түрлері айтылған?

3. Қандай өнер түрі ұнайды?

Нақтылы мәлімет алуға арналған тыңдалым тапсырмасы:

Аудиоматериалды екінші рет тыңдайды.

Төрт сөйлем әдісі.

1. Пікір. Тыңдаған өлең бойынша өз ойын пікірін бір сөйлеммен жазады.

2. Дәлел. Өз ойын пікірін бір сөйлем арқылы дәлелдейді.

3. Мысал. Өз ойын пікіріне байланысты мысал келтір.

4. Қорытынды. Өлең тақырыбы бойынша қорытынды шығару. Бұл жерде тыңдаған өлеңнен нақты ақпаратты іріктеуге дамытуға дағдыландыру.

Интенсивті тыңдалымға арналған тапсырма:

Үш қадамды сұхбат әдісі. Оқушылар топқа бөлінінеді, әр топ өлеңге байланысты 3 түрлі сұрақ қойып пікірлерін айтып талқылап шығады.

Ал, 11-сабақтың 3-тапсырмасында «Жүзім жегісі келген қасқыр» ертегісінде, ертегіні зейін қойып тыңда, ертегіні басқаша қалай атар едің? – деп тапсырма берілген.

Бұл тапсырмаға қосымша ретінде тыңдалымның ішкі дағдыларын дамытуға мынандай тапсырмалар беруге болады.

Тыңдалым алдындағы тапсырма: тақырыппен танысады.

1. Ертегі не туралы деп ойлайсыңдар?

2. Ертегіні басқаша қалай атар едің?

Тыңдалым сұрақтары. Жалпы мазмұнын түсінуге арналған сұрақтар:

Аудиоматериалды тыңдайды.

1. Түлкі қасқырдың іс-әрекетіне қандай баға берді?

2. Сен оған келісесің бе?

3. Қасқырға қандай кеңес берер едің?

Нақтылы мәлімет алуға арналған тыңдалымға тапсырма:

Аудиоматериалды екінші рет тыңдайды.

Болжау кестесі. Оқушыларға кесте таратылады.

Ертегі бөлімдері		
1 бөлім	Қандай мәселе көтерілді? (Не болды)	Шынемен қандай мәселе болды?
2 бөлім	2 сөйлемнен аз емес ақпарат	2 сөйлемнен аз емес ақпарат

Балалар ертегінің бір бөлігін тыңдап болжайды. Оқушылар ойларын айтып болған соң, тақтаға жазылған ертегі түпнұсқасымен салыстырады, анықтайды. Ұстаз нақты мәселені түсінуге, болжауға бағыттап отырады.

Интенсивті тыңдалым талқылауға арналған тапсырма:

Оқушыларға кесте таратылады балалар 1-2 минут ойланады.

Тыңдар алдында	Тыңдау кезінде	Тыңдағаннан кейін
Бес сөз жаз	Сөз тіркестерін жаз	Ертегі туралы пікірің
		Бес сұраққа жауап бер Кім? Не? Қандай ? Не үшін? Не істеді?

1-қатарға сөздер жазып. Неліктен осы сөзді жазғандарын талқылап пікірлеседі. 2-қатарға тыңдалым екі рет қосылады, ертегіні мұқият тыңдап, түртіп жазып алған сөз тіркестерін талқылап шығады. 3-қатарға сұраққа жауап беріп қорытындылап кестені толтырып шығады.

Демек, 3 сыныптың «Әдебиеттік оқу» оқулығында оқушылардың тыңдалым, айтылым дағдылары арқылы тілін дамытуға әртүрлі тапсырмалар берілген.

Ауызша сөйлеу екі түрде берілетіндігі белгілі монологтік және диалогтік, ауызша сөйлеудің бұл екі түрінің әрқайсысы тыңдалымға үйрету кезінде өзінің тапсырмалар жүйесін талап етеді. Монологтік сөйлеуді қабылдаудағы оқушылардың негізгі мәселесі оқиғалар желісін, баяндау тізбегін анықтау мен ұғыну, хабарламаның негізгі идеясы мен маңызды бөлімдерін ұштастырудан құралады. Сонымен қатар, монологтік сөйлеуді есту арқылы қабылдау диалогтіктен қарағанда біршама жеңіл. Сол немесе басқа бір мәтінді қабылдаудың дұрыс бағыты жасалса, оқушылар алда не болатындығын, не туралы әңгіме жүретіндігін, оқиғаларды оңай түрде болжай алады.

Тілдік дағдыларын дамытуға арналған мәтінмен жұмыс жасау үлгілері:

- мазмұн бойынша сұрақтарға жауап бер;
- берілген тізімнен дұрыс жауаптарды анықта;
- мазмұн бойынша сұрақтар құрастыр;
- сөйлемді толықтыр;
- қате тұжырымдарға түзету енгіз;

- тезистерді мәтіндегі мысалдар арқылы суретте;
- мәтінге байланысты сұрақтар жазылған кестені толтыр.

Тілдік дағдыларды дамыту барысындағы ең маңызды жасалатын қадам – білім алушылардан диагностика алу. Тыңдалым, айтылым дағдыларының деңгейлері анықталады. Себебі білім алушының мәтінді оқып жазуы, өз ойын айта алу, мұғалімді тыңдауы – білім алудағы ең негізгісі [3, 18].

Балаларға «тыңдалым мен айтылым» дағдысын дамыту үшін әртүрлі тапсырмалар мен жаттығуларды сабақта да, сабақтан тыс жұмыстарда да қолдануға болады.

1. «Қар қиыршықтары».

Мұғалімнің басшылығымен орындалады. Мысалы, демалысқа дайындалып, заттарды шабаданға салайық.

Мұғалім: «Менің шабаданым киім бар» дейді

Оқушы: «Менің шабаданымда киім мен сүлгі бар» дейді

Мұғалім: «Менің шабаданымда киім, сүлгім және панама қалпақ бар»

Оқушы: «Менің шабаданымда киім, сүлгі, панама қалпақ және фотоаппарат бар»

Осы тізбекпен айтылым мен тыңдалым жалғаса береді. Қардың құрсауындағы қар қиыршықтары сияқты сөздер көбейіп барады. Сонымен қатар, өз қалауыңызға байланысты тақырыпты таңдауға болады. Мысалы, «Біз сорпа дайындаймыз» тақырыбына «Менің қазанымда..... бар» сөздерінен бастап айтуға болады.

2. Сөйлемді 4, 3, 2 сөзге қысқарту.

Мұғалім сөйлемді айтады. Оқушылар сөйлемді есте сақтайды, содан кейін сөйлемді ретімен қысқартады, бірақ негізгі мазмұнын сақтайды. Мысалы:

Марал әжесіне қызықты кітап оқып береді.

Марал әжесіне кітап оқып береді.

Марал әжесіне оқып береді.

Марал оқып жатыр.

Сөйлемде не өзгерді?- деген сұраққа жауап берумен аяқталады.

Әрі қарай бұл жаттығу ойын түрінде жүзеге асырылады. Ойын шарты ережені қамтиды: сөйлемді ретімен немесе ойынға қатысушылар анықтайтын сөздердің саны бойынша қысқартуға болады.

3. Сөйлемдегі сөздерді орнының орнына қой.

Мұғалім сөйлемді айтып, оқушылардан сөз тәртібін өзгертуге шақырады. Жұмыстың нәтижесінде бұл жағдайда не және қалай өзгеретіні белгілі болды. Білім алушылар сөйлемді мәнерлі айтуға, логикалық екпінді өзгертуге, мағынасын ашуға үйренеді, мысалы:

Мақпал бүгін таңертең мектепке барды.

Мақпал таңертең мектепке бүгін барды.

Мақпал мектепке бүгін таңертең барды.

Бүгін таңертең Мақпал мектепке барды.

4. Сөйлемді аяқта.

Мұғалім сөйлемнің басын оқиды. Оқушылар сөйлемді одан әрі жалғастырады. Әр оқушы түрлі сөйлем айтуы қажет. Мысалы:

- Айжан мектептен
- Айжан мектептен келді.
- Айжан мектептен бестік баға алып келді.
- Айжан мектептен көңілсіз келді.

Бұл тапсырма арқылы оқушылардың айтылым, тыңдалым дағдылары дамиды.

Қорыта айтқанда, бастауыш сыныпта тыңдалым мен айтылым дағдыларының маңызы орасан зор. Тыңдалым дағдысы арқылы оқушының ойлау, есте сақтау, сыни ойлау сынды қабілеттері қарқынды дамиды. Айтылым арқылы оқушының ақпаратты қабылдауы мен есте сақтауы, ақыл-ой, жинақтау мен саралау қабілеттерінің қарқыны күшейе түседі.

Пайдаланылған дереккөздер тізімі:

1. С.Ж.Пралиев, К.К.Жампейсова, Н.Н.Хан, Ш.Ж.Колумбаева, А.Д.Кайдарова. Качество педагогического образования: Проблемы и перспективы развития. Материалы международной научно-практической конференции 18–19 мая 2004 г. — Алматы КазНПУ им. Абая, 2004.

2. Әдебиттік оқу. Жалпы білім беретін мектептің 3 сыныбына арналған оқулық: 2 бөлімді. / Б.Т.Қабатай, Ү.К.Зейнетоллина, В.А.Қалиева. — Алматы: Атамұра, 2018 – 128 бет.

3. Функционалдық сауаттылық: төменгі сынып оқушыларының тыңдалым және айтылым дағдыларын дамыту. Л.В.Журва, Н.В.Котова, А.Д.Мусина.- Астана: ДББҰ «Назарбаев Зияткерлік мектептері» Педагогикалық шеберлік орталығы, 2017. – 84 б.

УДК 373.31
М23

КАК УЛУЧШИТЬ НАВЫКИ КОНЦЕНТРАЦИИ У УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Научный руководитель: Кожажулова Г.К., к.ф.н., профессор
студент 6В01709 - Учитель английского языка и начальных классов

Мангубасова А.А.,
Международный университет Астана,
Астана, Казахстан
e-mail: adelyaa2311@gmail.com

Начальная школа является одной из самых важных периодов в формировании личности ребенка как интеллектуальной, так и с психологической стороны. В 1-4 классах у ребенка образуются базовые навыки и знания об окружающем мире, о его явлениях. Некачественные знания обязательно скажутся на будущем ученика, ему будет труднее понимать новую информацию и адаптироваться в новой академической

среде. Следовательно, необходимо чтобы учащиеся получали только качественные знания и сосредотачивались на учебе.

Внимание – характеристика любого психологического процесса: восприятия, когда мы вслушиваемся рассматриваем, принимаем, пытаюсь различить какой-либо зрительный или звуковой образ, запах; мышления когда мы решаем какую-то задачу; памяти когда мы что-то определенное вспоминаем или пытаемся запомнить; воображения, когда мы стараемся что-то отчетливо представить себе. Таким образом, внимание это - способность выбирать важное для себя и сосредотачивать на нем свое восприятие, мышление, припоминание, воображение и др.

У ребенка, отмечает К.Д.Ушинский, как бы талантлив или способен он не был, всегда будут проблемы в знаниях, если его внимание недостаточно развито, если он часто бывает невнимательным или рассеянным на занятиях. Внимание в значительной мере определяет ход и результат учебной работы.

Внимание – это необходимое условие качественного выполнения любой деятельности. Оно выполняет функцию контроля и особенно необходимо при всяком обучении, когда человек сталкивается с новыми знаниями, объектами, явлениями.

Для того, чтобы хорошо усваивать информацию ученик должен внимательно слушать и запоминать нужное. Но, к сожалению, большинство педагогов сталкиваются с трудностями как отсутствие концентрации учащихся и невнимательность, что приводит к рассеянности и не продуктивности. Это напрямую связано с возрастными и психологическими особенностями детей этого возраста. Можно сказать, что это вполне нормально что дети часто отвлекаются и не могут концентрировать свое внимание долго на конкретную деятельность. Дело в том, что у детей этого возраста совершенствуется работа головного мозга и нервной системы. По данным физиологов, к семи годам кора больших полушарий является уже в значительной степени зрелой. Однако, наиболее важные, специфически человеческие отделы головного мозга, отвечающие за программирование, регуляцию и контроль сложных форм психической деятельности, у детей этого возраста еще не завершили своего формирования, Нервная система младших школьников неустойчива. Баланс между нервным возбуждением и торможением не сложился. Отсюда быстрая утомляемость, невозможность долго выполнять монотонную работу, младшие школьники быстро отвлекаются, не умеют быстро переключаться с одного вида деятельности на другой. Интенсивное развитие, их подвижность сопровождаются быстрым утомлением, что требует бережного подхода к обучению учащихся. Поэтому, важно ответственно подходить к организации учебного процесса и использовать разные методы и дидактические игры, чтобы улучшить навыки концентрации и внимание ребенка.

Родители или учителя часто замечают, как ребенок может часами играть в видеоигры или смотреть телевизор, но когда дело доходит до выполнения домашнего задания, его внимание начинает блуждать и теряться в течение нескольких минут.

Научиться концентрировать внимание может быть трудной задачей для детей младшего школьного возраста. Эксперты считают, что обычно ребенок может усердно концентрироваться в течение трех-пяти минут. Например, пятилетний ребенок может сосредоточиться около 15 минут, в то время как десятилетний ребенок может сосредоточиться на задаче большую часть часа. Тем не менее, многим детям трудно концентрироваться даже на короткие промежутки времени, особенно если деятельность, над которой они работают, не увлекает их или если есть много отвлекающих факторов. Но можно улучшить их внимание и концентрацию, не делая из этого тяжелую рутину для ребенка. Для этого родителям или преподавателям предоставлены занимательные виды активных деятельностей как игры, тренажеры, которые можно успешно использовать во время уроков. Эти дидактические игры помогут учащимся обращать внимание на мелкие детали и занимать их на долгое время.

1. Игра «Найди отличие». Игры отлично подходят для того, чтобы заставить детей обращать внимание на мелкие детали, что способствует более углубленной концентрации. Благодаря этой игре детям будет интересно проводить время таким образом и поможет тренировать внимательность и учидчивость. Эта игра нравится детям, ведь в них сочетаются яркие картинки и интересный сюжет.



Рис. 1

2. Головоломка «Найди панду!». Это головоломки, в которых ребенок должен найти спрятанный предмет на картинке. Например, найти изображения панды, также хороши для развития концентрации. Благодаря этой игре дети используют все внимание, чтобы найти маленький и почти незаметный элемент в объемной картине.



Рис. 2

3. Числа или слова наоборот. Чтобы, назвать цифры или слова в обратном порядке требуется много терпения и логики. Чтобы выполнить эту задачу ученики полностью посвящают себя этой деятельности. На самом деле, это труднее чем может показаться, это заставляет детей задействовать свой мозг и не отвлекаться.

4. Игра слов. Эту игру обычно играют в группах и оно идеально подходит для всего класса. Дети сажаются в круг и по очереди называют предметы начинающиеся с определенной буквы. Например, буква А - авокадо, анекдот. Аппетит, аптека и тд.

5. Раскрашивание рисунков. На данный момент рисование — это способ расслабления для взрослых так и для детей, помогающая отвлечься от повседневных отвлекающих факторов и сосредоточиться на задаче. Используя интересные картинки с математическими выражениями поможет не только улучшить усидчивость, но и решать математические задачи.

Данные дидактические игры непременно поспособствуют улучшению памяти, концентрации и внимания воспитанника. Эти игры легко играть и они не отнимают много времени. Самое главное дети не будут чувствовать усталости и будут тренировать концентрацию и внимание. Игры это отличная возможность завлечь ребенка в процесс обучения не обаявая монотонную работу.

Напряженность внимания — это необходимое условие прочного и верного восприятия памятью, поэтому воспитатель должен приучать воспитанника все к сильнейшему и продолжительнейшему сосредоточению внимания. Этот акт зависит или от силы воли воспитанника и от власти, приобретенной им над своим нервным организмом, или от интереса, возбуждаемого самым предметом усвоения.

Приучая ребенка к вниманию, мы большей частью исправляем леность, поскольку причина лености большей частью скрывается в невнимательности.

Список использованных источников:

1. Психология: проблемы практического применения: материалы П86 междунар. заоч. науч. конф. (г. Чита, июнь 2011 г.) / Под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. – Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. – 64 с.
2. Ушинский К.Д. Избранные труды. В 4 кн. Кн. 4 : Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии (2); сост., статьи, примеч. и коммент. Э.Д. Днепров. – М.: Дрофа, 2005. – 541 с.
3. Столяренко Л.Д. Основы общей психологии. 13-е издание. Учебное пособие / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 672 с.
4. https://rdsh.education/psih_vozrast_osobennosti_ml_shkol/
5. URL:https://play.google.com/store/apps/details?id=ru.iprado.spot&hl=en_IN&gl=US&pli=1
6. URL:https://static.boredpanda.com/blog/wp-content/uploads/2015/12/can-you-find-the-panda_880.jpg

ӘОЖ 373.3 М 45

3-СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ҚАЗАҚ ТІЛІ ПӘНІНДЕ МӘТІНМЕН ЖҰМЫСТЫ ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІГІ

Ғылыми жетекші – Сағалива Ж. К., п. ғ. к., доцент
6B01301 Бастауыш оқыту педагогикасы мен әдістемесі ББ,3 курс
студенті

Менайдарова Айана Маратқызы,
Астана халықаралық университеті,
Астана, Қазақстан.
mmaiana@mail.ru

Қазақстан Республикасы Бастауыш білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандартының «Білім беру мазмұнына қойылатын талаптар» бөлімінде бастауыш білім берудің мақсаты бірқатар кең ауқымды дағдылар негіздерін меңгерген білім алушы тұлғасының үйлесімді қалыптасуы мен дамуына қолайлы білім беру кеңістігін жасау екендігі атап көрсетілген. Стандартта бастауыш сынып оқушылардың білімді функционалдықпен және шығармашылықпен қолдана білу, сын тұрғысынан ойлау, топпен және жеке жұмыс істеу дағдылары. Осы дағдыларды бастауыш сыныпта мәтінмен жұмыс жасалғанда қалыптастырады, дамытады.

Тіл саласындағы мәтінмен жұмыс мәселелерін зерттегін ғалымдарды атайтын болсақ, олар: С.Рахметова, Г.Тұрдалиева, С.Сейтенова, Ә.Жұмабаева, Г.Уайсова, Г.Дюсембинова Т.Әбдікәрімова, Р.Жолдашқызы, Қ.Бітібаева, Г.Бейсенбекова, К.Сығаева және т.б.

Сонымен, педагогикалық-әдістемелік еңбектерді, бастауыш сыныптағы қазақ тілі оқулығын талдау барысында келесі қарама-қайшылықтар анықталды: бастауыш сыныпта жүргізілетін мәтінмен жұмыс туралы ғылыми-теориялық негізделуінің жеткіліксіздігі арасында; сабақ барысында мәтінмен жүргізілетін жұмысқа уақыттың жеткіліксіздігі арасында;

оқушылардың мәтінмен жұмыс кезіндегі мүмкіндіктер (оқушылардың деңгейіне байланыстылығы) мен ұйымдастыру кезеңі арасында.

Мәтін – белгілі бір жазылған шығарма немесе соның үзіндісі, әңгімесі [1, 588].

Мәтін сөйлеу сипатындағы құбылыс: ол қарым-қатынас мақсатына жету үшін жасалады және әрқашан қарым-қатынас актісімен байланысты.

Мәтінге әңгіме, өлең, мысал, ертегі сияқты жанрлар жатады.

Мәтінді оқушыларға мынадай түрлерімен береді: әңгімелеу, пайымдау сипаттау.

Мәтін неше сөйлемнен құралса да, белгілі бір түйіні болады. Соны ажырата білу керек [2, 90].

Ал, мәтінмен жұмыс дегеніміз – түсініксіз мәтіннен негізгі мағыналарын табу (немесе мәтінде ешқандай мағына жоқ екенін анықтау), жазбаша мәтіннің логикасын және мәтінді жазған автордың ойлау логикасын түсіну, қалпына келтіру дағдысы.

Яғни, мәтінмен жұмыс – қазақ тілі сабағының негізгі бөлігі. Оқушылар оқулықта берілген мәтінмен жұмысты білім беру стандартының талаптарына сай игеру міндетті. Бірақ, сыныптағы оқушылардың дайындық деңгейі әр уақытта біркелкі бола бермейді. Сондықтан мұғалімдер әртүрлі әдістердің белгілі бір түрін мәтінмен жұмысына қарай таңдауы керек.

Мәтін сөйлеу қызметінің барлық түрлеріне үйретудің тиімді негізі болғандықтан оқушыларды мәтін материалымен жұмыс істеу түрлеріне дағдыландыру қажет. Яғни, сөйлеммен, сөзбен жұмыс істеу, мәтіннің мазмұнын айтуды, оны коммуникативті ауызекі монолог пен диалогта қолдануға, негізгі элементтерін анықтау, өз ойын қорғайтын дәлелдер келтіру, сондай-ақ әртүрлі әрекеттер жасауға үйретудің маңызы зор.

Білім берудің барлық деңгейінің мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартында қазақ тілі пәні жататын «тіл және әдебиет» білім беру саласындағы пәндердің мазмұнында тілдік материал ретінде мәтінмен жұмыс істей білу дағдысын қалыптастыруға бағытталғаны туралы жазылған. Қазақ тілі пәні бойынша бастауыш сыныпты аяқтаған кезде оқушы оқылған және тыңдалған мәтіннің негізгі мазмұнын түсінеді және жеткізе алады; мәнерліліктің эмоциялық-реңкті құралдарын қолдана отырып, әңгімелеу және сипаттау мәтіндерінің мазмұның баяндаудың түрлі тәсілдерін пайдаланады; көркем мәтіндерді көркем емес мәтіндерден ажыратады; мәтіндерді белгілі бір оқу түрлері мен стратегияларын қолдана отырып оқиды; шығармалардағы оқиғалар барысын болжайды; мәтін түрлерін айқындайды, сөздерді негізгі түрде іріктеп алып, әртүрлі типте, жанр мен стильде өз мәтіндерін құрастырып жазады; жеткізудің әртүрлі тәсілдерін қолдана отырып, мәтіндер жазады; сөздіктер мен анықтамалықтарды пайдаланып, таныс емес сөздері бар мәтіннен негізгі ақпаратты, автордың тұжырымы мен бағасын түсінетін нәтижелері анықталды.

Қазақ тілі пәні бойынша орта білім беру мазмұнын жаңарту аясында бастауыш мектепке (2-4 сыныптар) арналған оқу бағдарламасында «Қазақ тілі» оқу пәнінің 3-сыныпқа арналған базалық мазмұнына келесі материалдар жататыны туралы жазылған: мәтін: көмекші сөздердің көмегімен әңгімелеу,

сипаттау, пайымдау мәтін түрлерін және құрылымдық бөліктерін анықтау; мәтіннің тақырыбын және ондағы негізгі ойды анықтау; мәтіндерге салыстырмалы талдау; ұқсас тақырыпта берілген мәтін түрлерін, стилін салыстыру; тыңдалған мәтін бойынша тірек сөздерді белгілеу; берілген мәтіннің тақырыбы мен тірек сөздерді, жоспарды пайдаланып ауызша әңгіме құрау.

Демек, бастауыш сыныптағы қазақ тілі сабақтарында мәтінмен жұмыс жасау ауқымды әрі күрделі үрдіс екенін түсінеміз.

Мәтінмен жұмыс жасауды зерттеген әдіскерлерге келетін болсақ, олар мәтінмен жұмыс кезіндегі жұмыстар туралы әртүрлі пікірлер қалдырған.

Г.Тұрдалиева берілген мәтінді дұрыс қабылдау үшін жұмыстар тізбесін ұсынды. Олар: мәтін оқылғаннан бұрын кіріспе әңгімесі жүргізіледі; мұғалімнің мәтінді мәнерлер оқып беру; сөздікпен жұмыс жүргізіледі; мәтін бойынша сұрақтар қойылады (сұрақ-жауап, жедел сұрақ, миға шабуыл және т.б. әдістер қолданылады); бөлімдер бойынша оқушыларға тізбектеп дауыстап оқытқызу; оқушыларға іштей оқытқызу; қажетті жағдайда оқудың басқа түрлерін іске асыру; түсінгендері бойынша мәтінге ат қою, мазмұнына сай сурет салу, мақал-мәтелдер айту; осы әңгімеге ұқсас идеялық ойын аша түсетін қосымша әңгіме не өлең, т.б. айту [2, 91]; берілген мәтін бойынша жоспар құру; оқыған мәтіннің мазмұнын айту; мәтіннің мазмұныны бойынша жүргізілетін шығармашылық жұмыстар жүргізу [2, 56].

Ал, С.Сейтенованың еңбегін оқитын болсақ, мәтінді оқығаннан кейін, Мерсердің әңгімелесудің үш түрін қолдануға болатының деген ойға келуге болады. Яғни, әңгіме-дебат барысында: ой-пікірлерде алшақты болады және әрқайсысы өз шешімдерінде қалады; орта бірлесуден гөрі, көбінесе бәсекелестікке бағытталған. Кумулятивтік әңгіме барысында келесі жағдайлар байқалады: айтылған пікірлермен тыңдаушылардың әрқайсысы механикалық түрде келісе береді; идея қайталанады және жасалынады, бірақ үнемі мұқият бағалана бермейді. Зерттеушілік әңгіме жүргізілу үстінде: әркім ақылға қонымды мәлімет ұсынады, қатысушылар бір-біріне сұрақ қояды, айтқандарын дәлелдейді, осылайша әңгіме дәлелдеме «көрінеді» [3, 209].

Жоғарыда көрсетілген әңгімелесу түрлерін қолдану арқылы сабақты қызықты өткізуге болады.

Г.Дюсембинова мәтінмен жұмыс кезіндегі дайындақ жұмысында қолданылатын әдіс-тәсілдерді қарастырды. Олар: оқушылардың берілген мәтіннің мазмұның болжауын сұрау; мұғалімнің кіріспе әңгімесі; ұжымдық түрде әңгіме айту. Әңгіменің басында оқушыларға қосымша материал беру немесе бұрын өткен материалды қайталау тиімді; суреттерді қарау арқылы мәтіннің мазмұның болжау; сұрақтар қою [4, 39].

Ал, Ө.Жұмабаева мен Г.Уайсова бастауыш сыныптағы қазақ тілі сабағында мәтін бойынша ұғуға тиісті мәселелерге тоқталған: мәтін деген не, ол қалай түзіледі, қандай заңдылыққа сүйенеді, мәтінді қалай жүйелі түрде байланыстыруға болады, мәтіннің түрлері қандай, олардың бір-бірінен басты айырмашылығы неде, олар қалай құрылады және т.б. жайттарды түгел қамтиды, әрі өз жанынан мәтін құрауға дағдыландыруды мақсат етеді [5, 120].

Демек, бастауыш сыныпта мәтінмен жұмыс, мәтінді қабылдау мен түсінуге көмектесетін жұмыс түрлері туралы Г.Тұрдалиева, С.Сейтенова, Ә.Жұмабаева, Г.Уайсова, Г.Дюсембинова әдіскерлердің еңбектерінде қарастырылған. Аталған әдіскерлердің еңбектерін оқи отырып, біз балалардың мәтінмен жұмыс жасаған кезде оны түсінуге, оны әртүрлі оқу және өмірлік жағдайларда қолдана білуді меңгеретініне көз жеткіземіз.

Бастауыш білім беру үшін ең бастысы – жалпы білім беру іскерліктері мен дағдыларды, функционалдық сауаттылықты қалыптастыру.

Бастауыш сыныптағы қазақ тілі сабағының мақсаттарының бірі – оқушыларды берілген мәтіннің мазмұнын түсініп, функционалдық сауаттылығын мәтінмен жұмыс жасау арқылы қалыптастыру, барынша дамыту.

Мәтінмен жұмыстың міндеттері:

1. Мәтінді оқудың коммуникативті мақсатын түсіну;
2. Мәтіннің негізгі ойын анықтау;
3. Негізгі және қосымша, белгілі және белгісіз ақпаратты ажырату;
4. Мәтіндік ақпаратқа түсініктеме беру және бағалау;
5. Өз ойынан шығарылған мәтінді сауатты жазу;
6. Мәтіндегі қателіктерді таба білу;
7. Мәтіндегі сөйлемдердің, абзацтардың байланысын түсіну.

Әрбір сыныпта мәтінмен, сонымен қатар сөйлеммен жұмыс оқу жылы бойы жүргізіледі. Іс жүзінде әрбір сабақта мәтінмен ауызша және жазбаша жұмыс жүргізіледі. Бастауыш сыныпта мәтінмен жұмыстың барлығы «қарапайымнан күрделіге, жеңілден қиынға» дидактикалық принципке негізделген.

Сонымен қатар, қазақ тілі сабағында мәтінмен жұмыс жасаудың мақсаты – мәтін құрылымының заңдылықтарын түсіну, сөйлемнің фонетикалық, морфологиялық, орфографиялық, синтаксистік құрылымымен таныстыру. Бұл мақсаттарға келісі әрекеттерді қолдану арқылы қол жеткізіледі: мәтіндегі сөйлемдердің шекарасын табу, мәтінді абзацтарға бөлу, деформацияланған мәтінді қалпына келтіру, берілген жоспар бойынша мәтін құрастыру, берілген үзінділерден толық мәтін жинау, мәтіннің соңын болжау, мәтіндердің түрлерін ажырату және т.б.

Қазақ тілі оқулықтарында әрбір сабақта мәтінмен жұмыс орындалатын тапсырмаларды көре аламыз. Мысалы, 3 сыныпқа арналған «Қазақ тілі» оқулығында мәтінмен жұмыс жасауға арналған төмендегідей тапсырмалар берілген:

3 сыныпқа арналған «Қазақ тілі» оқулығының 1-бөлімінің «Жанды табиғат» тарауындағы 1 сабағының («Тіл және сөйлеу» тақырыбындағы) 3 жаттығуы. Мәтінді түсініп оқып, көшіріп жаз.

Хайуанаттар әртүрлі үн шығарып, белгі береді. Үн арқылы олар бір-біріне жақындап қалған қауып-қатер туралы хабарлайды. Мол азыққа кенелгенін жеткізеді.

Сөйлеу тек адамдарға ғана тән. Жас сәби сөйлеуді үлкендерден үйренеді.

- Соңғы екі сөйлемге сұрақ қой. Жауап беріп көр.

- Сұрақтарға жауап беруде сөйлеудің қай түрін қолдандың [6, 6]?

Осы жаттығуда оқушы оқылған мәтін бойынша сұрақ қоюды дағдыланады, сұрақтың ауызша және жазбаша түрлерін ажыратады. Берілген жаттығу келесі мақсаттарды жүзеге асырады: тыңдалған материалдың мазмұнын түсіну; мәтіндегі негізгі ойды ашуға жетелейтін сұрақтар қою және өз тәжірибесімен байланыстыра отырып сұраққа маңызды жауап беру.

3 сыныпқа арналған «Қазақ тілі» оқулығының 1-бөлімінің «Жанды табиғат» тарауындағы 2 сабағының («Тіл және сөйлеу» тақырыбындағы) 7 жаттығуы. Мәтінді тиісті дауыс ырғағымен оқы.

Самат ауылдағы атасы мен әжесін қатты сағынды. Сол сағынышын тілді жеткенше айтып хат жазбақ болды. Кешкі тамағын ішіп болған соң, біраз уақыт теледидар көрді де, өз бөлмесіне кірді. Торкөз дәптерден екі парақ жыртып алды. Ақ қағаздың басына «Сәлем хат» деп жазып қойды да, әрі қарай өз ойын, жай күйін әңгімеледі.

Халдеріңіз қалай, ата, әже? Ауырмай-сырқамай жүрсіздер ме? Көкем жұмысын істеп жатыр ма? Біз де аман-саумыз...

Өтепберген Ақыпбекұлы [6, 8].

- Хатты әрі қарай жалғастырып жаз.

Осы жаттығуда оқушы мәтінді мәнерлеп оқуға дағдыланады, хат жазуды үйренеді. Берілген жаттығу келесі мақсаттарды жүзеге асырады: тыңдалған материалдың мазмұнын түсіну; оқу түрлерін (көз жүгірту, шолу жасау, түртіп алу, т.б.) қолдана отырып, мәтінді қатесіз, шапшаң, мәнерлеп және түсініп оқу; орфографиялық нормаларды сақтау; грамматикалық нормаларды сақтау; пунктуациялық нормаларды сақтау.

3 сыныпқа арналған «Қазақ тілі» оқулығының 1-бөлімінің «Жанды табиғат» тарауындағы 5 сабағының («Жанды табиғат туралы не білетінімді еске түсіремін. Мәтін» тақырыбындағы) 20 жаттығуы. Мәтіндерді оқып, өзара салыстыр.

Ақбөкендер ен даланы мекендейді. Олар топ-тобымен жайылады. Кәрі ақбөкендер қарауылда тұрады. Қауіп төнгенде пысқырып дыбыс шығарады.

Ақбөкен қойға ұқсайды. Бірақ оның басы үлкен. Тұмсығы жалпақтау. Артқы аяқтары қысқалау. Көздері мөр-мөлдір [6, 16].

- Мәтін түрін анықта. Қайсысы әңгімелеу мәтіні, қайсысы сипаттау мәтіні екенін дәлелде.

Осы жаттығуда оқушылар мәтіннің түрлерін ажыратуға дағдыланады. Берілген жаттығу келесі мақсаттарды жүзеге асырады: іштей оқу арқылы мәтін мазмұнын түсіну және тақырыбы мен негізгі ойды анықтау; әңгімелеу, сипаттау (затты нақты сипаттау, көркемдік сипаттау, салыстырмалы сипаттау), пайымдау мәтіндерінің құрылымдық ерекшеліктерін анықтау, салыстыру; әңгімелеу, сипаттау және пайымдау мәтіндерінің құрылымын салыстыру.

Демек, 3 сыныптың «Қазақ тілі» оқулығында мәтінмен жұмысқа арналған әртүрлі жаттығулар берілген.

Мәтінмен жұмыс жасауды дағдыландыруға арналған келесі жаттығуларды да көмектеседі:

1 - жаттығу. Деформацияланған мәтінді қалпына келтір.

Аю

Негізгі азығы өсімдіктер. Дүние жүзінде оның жеті түрі бар. Ол тау арасында мекендейді. Соның бірі – қоңыр аю. Ағаштардың жаңғағын теріп жейді. Аю – орман қожасы. Алғашқы қар жауғанда апанына кіреді. Аю үлкен-үлкен тастарды көтереді. Қоңыр аю Қазақстанда көп тараған. Астынан өзіне жем іздейді. Құрт-құмырсқаларды да аулайды. Қыс бойы ұйықтап шығады [7].

Бұл жаттығу оқушыларға сөйлемдірдің логикалық байланысын табуға, мазмұндама жазуға дағдыланады. Берілген жаттығу келесі мақсатты жүзеге асырады: мәтіннің құрылымдық бөліктерін ажырату.

2 - жаттығу. Мәтінді абзацтарға бөл.

Құйрықсыз түлкі

Бір түлкінің келе жатқанда, аңдаусызда құйрығы қақпанға түсіп қалады. Құйрығын үзіп, өзі әрең құтылады. Бөтен түлкілердің қасында жалғыз өзі шошақ болып жүруге ұялады да, ол барлық жолдастарын шақырып жинап алып: - Құйрықты сүйретіп жүру неге керек? Сұлу да емес әрі қашан да ыңғайсыз ауыр, бәріңіз де құйрықтарыңызды кесіп тастаңыздар, - деп, оларға насихат айтты. Сонда жолдастарының арасынан бір түлкі: - Егер құйрығың бүтін болса, сен бұлай айтпас едің-ау, - дейді. Мұны естіп бөтен түлкілер күле бастады. Құйрықсыз түлкі ұялып, оларға көрінбейтін болды [8].

Бұл жаттығу оқушыларды шығарма мен мазмұндама жазғанда өз мәтіндерін дұрыс абзацтарға бөлуге дағдыландырады. Берілген жаттығу келесі мақсатты жүзеге асырады: мәтіннің құрылымдық бөліктерін ажырату.

3 - жаттығу. Мәтін ішінен сын есімдерді тауып, астын сыз.

Жүзім

Жүзім – көпжылдық шырмауықты өсімдік. Оның жемісі сүйекті және сүйексіз келеді. Бүлдіргендерінің түсі қара, көк, жасылдау, ақ, қызыл, сары болады. Бүлдіргеннің пішіні – домалақ, сопақша. Ғалымдар мен бағбандар жүзімнің мыңдаған түрін шығарды. Жүзімнің кептірілген түрін мейіз деп атайды [8].

Бұл жаттығу оқушыларға сын есімдерді ажыратуға дағдыландырады. Берілген жаттығу келесі мақсатты жүзеге асырады: сөйлемнен сын есімді табу.

Сонымен қатар, мәтіндерді талдауда белсенді әдіс-тәсілдерді қолдану арқылы оқушылардың ойлау әрекетін дамыта аламыз. Мысалы, 3 сыныпқа арналған «Қазақ тілі» оқулығының 2-бөлімінің «Өнер» тарауындағы 75-ші сабағының («Хат жазуды үйренемін. Негізгі және туынды зат есім» тақырыбындағы) 35 жаттығуын «Ақылдының алты қалпағы» атты белсенді әдіс арқылы талдауға болады. Ол үшін оқушылар мәтінді оқиды.

Өнерлі бала

Өсер анасына еріп, жақын ағайындарына қонаққа келді. Бұл үйде Бекжан деген бала мен оның қарындасы Гүлжан бар екен.

Үш бала үлкендерге араласпай, бөлек бөлмеде ойнады. Бекжан мен Гүлжан барлық ойыншықтарын жайып салды. Олардың ішінен Өсерге «Зымыран» ойыншығы қатты ұнады.

Әлден уақытта Өсерді анасы шақырды. Ол отырып, шай іше бастағаны сол еді, баж етіп жылаған Гүлжанның дауысы естілді. Іле-шала ол ботадай боздап жылап кірді. Қолына «Зымыран» ойыншығын ұстап алыпты.

– Не боп қалды?

– Бекжан мынаны сындырып тастады...

– Гүлжан, – деді осы кезде орнынан тұрған Өсер, – жүр, өзіміз жөндеп көрейік.

Әлден уақытта қонақ бөлмеге Гүлжан жүгіріп келді.

– Әке, ана! Міне, жүреді! – деді.

– Өсер, Өсер жөндеді! – деді енді ғана батылдана есік алдына келіп тұрған бүлдіргіш Бекжан.

– Жарайсың, балақай, өнерлі екенсің! – деп мақтай бастады бәрі. «Өнерлі өрге жүзеді» дейді халық.

Ермек Өтетілеуұлынан [9, 24-25].

Мәтінді оқығаннан кейін сыныптағы оқушыларды ақылдың алты қалпағына сәйкесінше бөлесіз. Әрбір топқа қалпақтың түсіне сәйкес тапсырма бересіз. Ақ қалпақ атты топтағы оқушыларға келесі тапсырманы бересіз:

Мәтін мазмұны бойынша төмендегі ақпараттардың дұрыс-бұрыстығын анықта.

- Өсер анасымен бірге қонаққа келді.
- Бекжан, Гүлжандармен қосылып кітап оқыды.
- Гүлжан дауысын шығармай жылады.
- «Зымыран» ойыншығы Өсерге ұнады.
- Өсер ойыншықты желім, ермексаздың көмегімен жөндеді.
- Өсерді өнерлі бала екенсің деп мақтады [9, 25-26].

Мәтін кейіпкерлерінің жағымды әрекетін сипаттауға деген тапсырманы сары қалпақ атты топқа бересіз. Мәтін кейіпкерлердің жағымсыз әрекетін сипаттауға деген тапсырманы қара қалпақ атты топқа бөліп бересіз. Қызыл қалпақ тобына мәтінді оқығаннан кейін қандай әсер алғаның туралы айтып беруін тапсырасыз. Жасыл қалпақ атты топтарға кейіпкерлердің іс-әрекеттерін өзгертіп, мәтінді басқаша етіп баяндауды тапсырасыз. Көк қалпақ атты топқа қорытынды жасауға тапсырасыз. Яғни, олар соңғы сөзді айтады.

Бұл әдіс мәтінді барлық жақтарын талдауға және оқу үдерісін қызықты етіп өткізуге мүмкіндік береді.

Жоғарыдағы белсенді әдіс тәсілмен жүргізілген жаттығу келесі мақсаттарды жүзеге асырады: тыңдалған/оқылған материал бойынша ашық және жабық сұрақтарға жауап беру; мәтін мазмұны бойынша пікір білдіруге бағытталған сұрақтар құрастыру және жауап беру.

Қорыта келе, жалпы білім беру дағдылары бастауыш сынып оқушыларына қолжетімді оқу, көркем мен ғылыми мәтіндермен жұмыс істеуді қамтиды. Бастауыш мектеп бітірушілердің дайындық деңгейіне

қойылатын талаптардың ішінде әңгімелеу және суреттеу түрінде бастауыш сынып оқушыларына қолжетімді тақырыптар бойынша монолог пен мәтін құруды қамтиды.

Сонымен қатар, бастауыш сыныптарда мәтіндегі сөздермен, сөз тіркестерімен, сөйлемдермен, абзацтармен де жұмыс жасалынады. Мәтінмен жұмыс жасау арқылы бастауыш сыныптағы оқушы сөйлем ішіндегі сөздердің байланысын, абзацтағы сөйлемлердің байланысын, мәтіндегі абзацтардың байланысын біліп, автоматты түрде өзі мәтіндерді құрастыра алады, грамматикалық сауаттылығын дамытады.

Қазақ тілі сабағында мәтінмен жұмыс сөйлемді талдау, орфографияны, тыныс белгілерді дұрыс қолдану мен түсіндіру, сөйлемдегі сөздерге морфологиялық талдау жасау, сұрақтарға жауап беру, тиісті мақал-мәтелді таңдау, өз ойыңмен бөлісу және т.б. тапсырмалардан тұрады. Мәтіндерге арналған тапсырмалардың сипатын және олардың орындалу ретін мұғалімнің өзі анықтайды. Ал мәтінді түсіну мен талдау үшін әртүрлі белсенді әдіс тәсілдерді қолдану, бастауыш сынып оқушыны білім беру процесіне қызыға енуіне, мәселені жан-жақты түсінуге, шешуге, қорытуға мүмкіндік береді.

Мәтінмен жұмыс жасағанда оқушының сөздік қоры да молаяды. Себебі, әртүрлі мәтіндерді оқыған кезде балаға белгісіз сөздер кездеседі. Белгісіз сөздер кездескенде мұғалім міндетті түрде сөздіктермен жұмыс жасайды.

Сондықтан да, бастауыш мектепте мәтінмен жұмыс міндетті түрде күнде жасалынады.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі: 50 мыңға жуық сөз бен сөз тіркесі / Жалпы редакцияны басқарған Т.Жанұзақов. – Алматы: Дайк-Пресс, 2008. – 968 б.
2. Тұрдалиева Г. Бастауыш сыныптарда қазақ тілін оқыту әдістемесі: Оқу-әдістемелік құрал. 2-басылым. – Астана: Фолиант, 2012. – 256 б.
3. Бастауыш мектепке қазақ тілін оқытудың теориясы мен әдістемесі: оқу құралы / Сейтенова С.С. – Алматы: ТОО «Лантар Трейд», 2018. – 273 б.
4. Дюсембинова Г.К. Бастауыш мектепте қазақ тілін оқыту әдістемесі: Оқу-әдістемелік құрал. – Өскемен: С.Аманжолов атындағы ШҚМУ баспасы, 2011. – 120 б.
5. Жұмабаева Ә.Е., Уайсова Г.И. Қазақ тілін оқыту әдістемесі: Оқу құралы. – Қарағанды, «Medet Group» ЖШС, 2019. – 234 б.
6. Қазақ тілі. Жалпы білім беретін мектептің 3-сыныбына арналған оқулық. 1 бөлім / Ә.Е.Жұмабаева, Г.И.Уайсова, Г.Т.Сәдуақас. – Алматы: Атамұра, 2018. – 128 б.
7. https://infourok.ru/aza_tlnen_3-synypa_arnalan_dikranttar_zhinay-409357.htm
8. <https://infourok.ru/aza-tilinen-dikranttar-zhinai-sinip-1302490.html>
9. Қазақ тілі. Жалпы білім беретін мектептің 3-сыныбына арналған оқулық. 1 бөлім / Ә.Е.Жұмабаева, Г.И.Уайсова, Г.Т.Сәдуақас. – Алматы: Атамұра, 2018. – 128 б.

ВЛИЯНИЕ СТИЛЕЙ И МОДЕЛЕЙ ОБЩЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА ВЗАИМООТНОШЕНИЯ СО СТУДЕНТАМИ

Научный руководитель: Изделеуова А.Б., к.п.н., доцент
студент 2 курса, ОП 6В01101 – Педагогика и психология,
Мордовец А.С.,
Международный Университет Астана,
Астана, Казахстан.
mordovec.anita@gmail.ru

На становление будущей личности студента, большую роль играет стиль и модель педагогического общения с преподавателем. От выбора стиля и моделей педагогического общения и поведения зависят многие компоненты процесса обучения. Эффективно организованный процесс педагогического общения студента и преподавателя, способен создать благоприятный психологический климат, который в свою очередь будет способствовать росту познавательной активности студента.

В психолого-педагогической литературе, существуют различные подходы к определению педагогического общения. Столяренко Л.Д. определяет педагогическое общение как «совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся» [1, С. 488-489].

Советский педагог А.В. Кан-Калик под стилем общения понимал «индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся». Педагог подчеркивал, что «стиль общения педагога с детьми — категория социально и нравственно насыщенная. Она воплощает в себе социально-этические установки общества и воспитателя как его представителя» [2, С. 97].

С точки зрения А.А. Леонтьева, педагогическое общение – «это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся внутри ученического коллектива» [3, С. 3].

Г. Дж. Конти описывает стиль преподавания как набор характеристик и качеств, которые учителя постоянно используют в процессе обучения. Он указывает, что стиль преподавания влияет на то, как учителя организуют свои классы, общаются с учениками и передают содержание, которое им необходимо преподавать в классе. Г. Дж. Конти подчеркивает, что стиль преподавания включает в себя ряд моделей поведения, которые являются продуктом системы убеждений и ценностей учителя [4].

В стиле педагогического общения находят выражение особенности коммуникативных возможностей педагога; сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников; творческая индивидуальность педагога; особенности учащихся. Будучи категорией социально и нравственно насыщенной, стиль общения неизбежно отражает общую и педагогическую культуру учителя и его профессионализм [5, С. 468].

В педагогике существует несколько классификаций педагогических стилей.

А. В. Кан-Калик установил, что наиболее встречающимися стилями общения педагога с учащимися являются:

- *Общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью.* В основе этого стиля — единство высокого профессионализма педагога и его этических установок. Увлеченность совместным с учащимися творческим поиском — результат не только коммуникативной деятельности учителя, но в большей степени его отношения к педагогической деятельности в целом;

- *Общение на основе дружеского расположения.* Этот стиль он называл достаточно продуктивным. Такой стиль общения можно рассматривать как предпосылку успешной совместной учебно-воспитательной деятельности. Дружественность должна иметь меру. Она не должна переходить в панибратство, так как это отрицательно сказывается на учебно-воспитательном процессе;

- *Общение-дистанция* – довольно распространенный стиль, которым пользуются как начинающие, так и опытные педагоги. Во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах, в обучении, со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании – на жизненный опыт и возраст. Такой стиль формирует отношение «учитель - ученики». Но учащиеся должны воспринимать педагога как сверстника;

- *Общение-устрашение.* Это негативная форма общения. Чаще всего к ней прибегают начинающие учителя из-за неумения организовать продуктивную совместную деятельность с учениками. Такое общение разрушает творческую деятельность, представляя собой сугубо регламентирующую коммуникативную систему;

- *Общение-заигрывание.* Играет в работе с детьми не менее отрицательную роль, характерно для молодых учителей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный, дешевый авторитет, что противоречит требованиям педагогической этики [2, С. 97-101].

М. Тален выделяет классификацию стилей педагогического общения, в которой указывает, что педагог основывается на собственных потребностях, а не на потребностях учащихся:

- *Модель I — «Сократ».* Это учитель с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно их провоцирующий на занятиях. Ему свойственны индивидуализм, несистематичность в учебном процессе из-за постоянной конфронтации; учащиеся усиливают защиту собственных позиций, учатся их отстаивать;

– *Модель II — «Руководитель групповой дискуссии»*. Главным в учебно-воспитательном процессе считает достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися, отводя себе роль посредника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии»;

– *Модель III — «Мастер»*. Учитель выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию и прежде всего не столько в учебном процессе, сколько в отношении к жизни вообще;

– *Модель IV — «Генерал»*. Избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во всем прав, а ученик, как армейский новобранец, должен беспрекословно подчиняться отдаваемым приказам. По данным автора типологии, этот стиль наиболее распространен, чем все вместе взятые, в педагогической практике;

– *Модель V — «Менеджер»*. Стиль, получивший распространение в радикально ориентированных школах и сопряженный с атмосферой эффективной деятельности класса, поощрением их инициативы и самостоятельности. Учитель стремится к обсуждению с каждым учащимся смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата;

– *Модель VI — «Тренер»*. Атмосфера общения в классе пронизана духом корпоративности. Учащиеся в данном случае подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое. Учителю отводится роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное — конечный результат, блестящий успех, победа;

– *Модель VII — «Гид»*. Воплощенный образ ходячей энциклопедии. Лаконичен, точен, сдержан. Ответы на все вопросы ему известны заранее, как и сами вопросы. Технически безупречен и именно поэтому зачастую откровенно скучен [1, С. 491-492].

Стили коммуникативного взаимодействия создают различные типы педагогов в общении с обучающимися на занятиях. Е. И. Егоров предлагает классификацию типов педагогов в зависимости от развитости у учителей профессионально-важных качеств и направленности в процессе педагогической деятельности:

– *«Организатор»*. Для него характерны такие качества, как требовательность, организованность, сильная воля, энергичность. Он часто является лидером среди учеников и учителей, склонен к проведению внеклассных мероприятий. Из педагогических функций он лучше осуществляет исполнительную, мобилизационную, организаторскую.

– *«Предметник»* обладает наблюдательностью, стремлением к творчеству, профессиональной компетентностью. Он рационалист, уверен в необходимости знаний и их значимости в жизни. «Предметник» при осуществлении педагогической деятельности лучше реализует конструктивную, методическую, обучающую, ориентировочную функции.

– «Коммуникатор». Его главными чертами являются общительность, доброта, внешняя привлекательность, высокая нравственность, эмоциональность и пластичность поведения. Он экстравертирован, отличается низкой конфликтностью, эмпатичностью, любовью к детям. В процессе своей деятельности лучше осуществляет коммуникативную функцию.

– «Интеллигент» («просветитель»). Этот тип характеризуется высоким интеллектом, общей культурой и безусловной нравственностью. Он принципиален, соблюдает моральные нормы, легко может обеспечить в своей профессиональной деятельности выполнение гностической, воспитательной, информационной, развивающей, исследовательской функций, а также функцию самосовершенствования [6, С. 31-35].

По мнению психолога Юревича А.В., существует 6 основных типов преподавателей с точки зрения отношения к студентам и строгости в ведении собственного предмета:

Самоутверждающий преподаватель – самый неудобный для студентов, так как этот тип наименее предсказуем. В основном к этому типу принадлежат молодые преподаватели. Они очень чувствительны к тому, сколько студентов приходит на их лекции или семинары и насколько его внимательно слушают. Некоторые из них заставляют студентов их уважать с помощью двоек и дисциплинарных мер;

– *Преподаватель-педант*. Такой тип требует от студента точного знания материала. А любые попытки студентов компенсировать пробелы в своих знаниях на экзамене за счёт воображения и изобретательности вызывают у преподавателя-педанта лишь раздражение, поскольку неизбежно наводят на мысль об уровне его собственного воображения;

– *Безразличный преподаватель*. Чаще всего за его безразличием стоят их семейные, личные или профессиональные проблемы. Он часто отменяет лекции, опаздывает на них, забывает имена и фамилии студентов. Для такого преподавателя безразлично, что ставить студенту;

– *Преподаватель-разгильдяй*. Он обычно небрит, часто дышит перегаром, всегда опаздывает на лекции. Его держат на работе из-за того, что он считается талантливым, хотя и неорганизованным человеком, либо — когда-то подавал большие надежды. Он добр, физически не способен поставить плохую оценку;

– *Преподаватель-панибрат* — всячески ищет способы сближения со студентами. Он практикует различные формы близких контактов со студентами. Такие преподаватели говорят на молодежном сленге. Двойки и тройки не ставит вообще, а четверки ставит только для того, чтобы отличные оценки не вызывали подозрения;

– *Преподаватель-романтик* — пользуется наибольшей симпатией у студентов. Главное для него — не дисциплина и оценки, а творчество и мышление студентов. Читать лекции и проводить семинары он предпочитает в режиме диалога. Студенты его не только любят — за либеральный нрав, но и уважают — за хороший фанатизм и одухотворенное отношение к своей профессии [7, С. 36-38].

Таким образом, существует большое количество стилей и моделей педагогического общения, а их выбор зависит от педагогического мастерства и коммуникативных навыков преподавателя. Эффективность достижения положительных взаимоотношений между преподавателем и студентом будет зависеть от способности педагога к эмпатии, наблюдательности, его умения слушать и понимать и умения педагога преодолевать возникающие конфликты.

Исходя из представленных стилей и моделей общения, мы решили провести исследование в Международном университете Астана с целью *определения наиболее часто практикующихся преподавателями стилей общения*. В основу установления мы взяли классификацию, представленную М. Таленом. Нами были составлены вопросы и проведено анкетирование, в котором приняли участие 35 студентов 2 и 3 курсов специальностей «Педагогика и методика начального обучения», «Педагогика и психология», «География», «Психология», «Иностранный язык» и «Информационные технологии».

По результатам исследования нами была составлена диаграмма, представленная в рис 1.

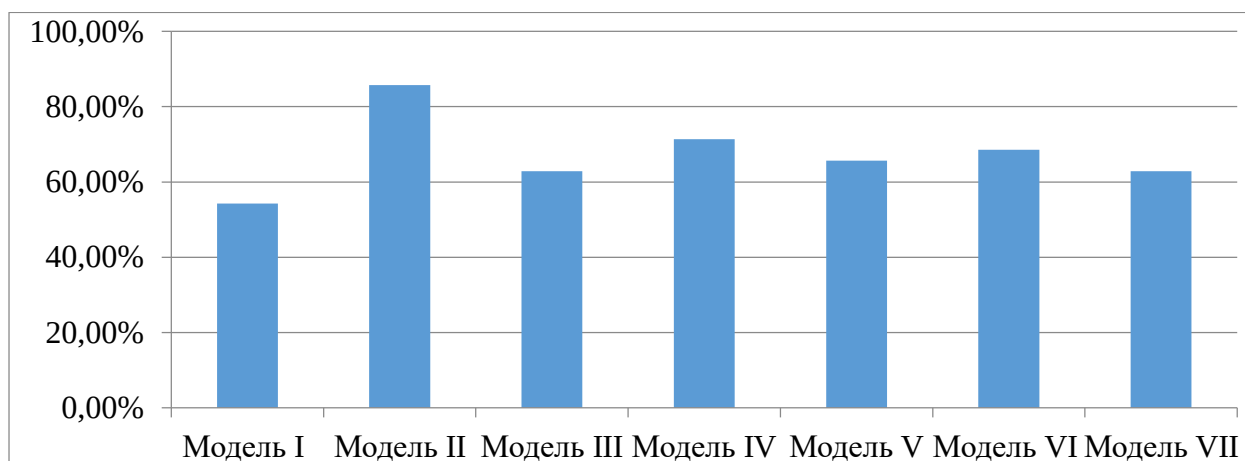


Рис. 1 – Результаты исследования стилей педагогического общения

По результатам исследования можно сказать, что самым распространенным стилем педагогического общения является «Руководитель групповой дискуссии» – модель II (85,7%). М. Тален особенностями этого стиля выделял роль преподавателя как посредника, для которого важно установление сотрудничества между студентами, поиск согласия и взаимопонимания.

Стиль «Генерал» – модель IV (71,4%) оказался вторым по распространённости среди преподавателей. М. Тален подчеркивал, что педагоги данного стиля требовательны, жестко добиваются послушания, считают всегда себя правыми. Они избегают двусмысленности и требуют беспрекословного подчинения студентов.

Стиль «Тренер» – модель VI встречается среди 68,6% преподавателей. М. Тален писал, что в данном стиле педагогу отводится роль вдохновителя

групповых усилий, которому важен конечный результат и победа. Атмосфера общения с учебной группой пронизана духом командной принадлежности.

Стиль «Менеджер» – модель V используют 65,7% преподавателей. По мнению М. Талена, этот стиль отличается индивидуальным подходом к обучающимся, деятельность учебной группы отмечается эффективной деятельностью, поощрением инициативы и самостоятельности студентов.

Стиль «Мастер» – модель III встречается у 62,9% преподавателей. М. Тален отмечал, что педагоги этого стиля выступают как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию студентами в отношении к жизни.

Стиль «Гид» – модель VII, как и стиль «Мастер», встречается у 62,9%. Среди особенностей этого стиля М. Тален выделял у педагогов лаконичность, точность, сдержанность, скучность и техническую безупречность. Педагог с такой коммуникативной позицией – это воплощенный образ «ходячей энциклопедии».

Стиль «Сократ» – модель I оказался наименее распространенным стилем общения (54,3%). По описанию М. Талена, педагоги этого стиля общения имеют репутацию любителя дискуссий, намеренно провоцирующих их в учебной группе. Они отличаются несистематичностью. Студенты в результате применения этого стиля усиливают защиту собственных позиций, учатся отстаивать их.

По результатам, полученным в ходе исследования, стало понятно, что студенты наиболее предпочтительными в процессе обучения считают такие стили педагогического общения, как «Менеджер» – модель V (62,9%), «Мастер» – модель III (54,3%) и «Тренер» – модель VI (37,1%). Данные показывают, что наименее предпочтительными стилями для студентов являются стили «Руководитель групповой дискуссии» – модель II (25,7%), «Сократ» – модель I (20%), «Гид» – модель VII (17,1) и «Генерал» – модель IV (8,6%)

Результаты выбранных студентами стилей общения мы представили в рис.2.

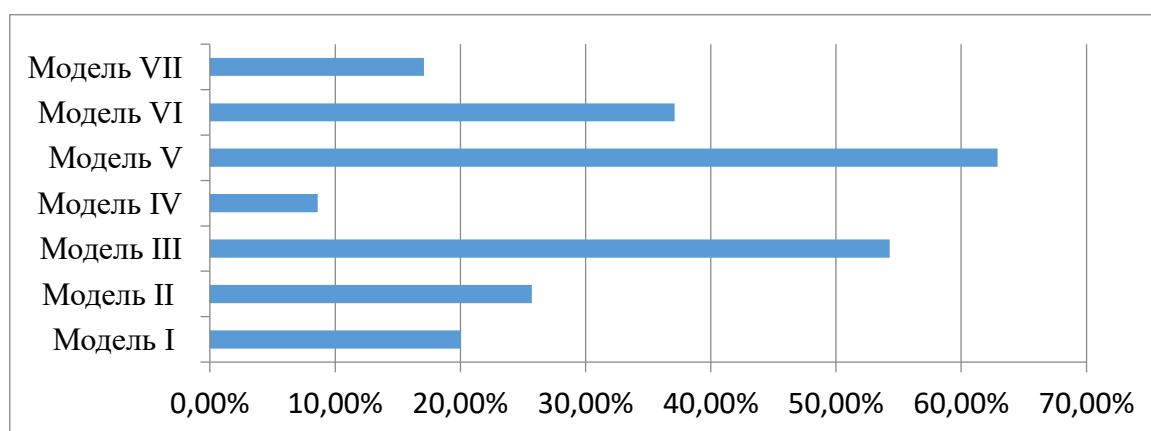


Рис. 2 – Результаты исследования стилей педагогического общения среди студентов

Таким образом, одним из наиболее распространенных стилей общения (Стиль «Тренер» – модель VI) в Международном университете Астана соответствует предпочтениям студентов. Используя этот стиль, преподаватели формируют из учащихся коммуникативные группы как команды со строгой функционально-ролевой дифференциацией, организуют педагогическое общение как совместную деятельность, распределяют в группе учащихся коммуникативные роли в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями личности и стимулируют активность методами критической оценки.

В свою очередь, такие стили, как «Руководитель групповой дискуссии» и «Генерал» на момент проведения анкетирования не являлись предпочтительными среди студентов, но практикуемыми в университете.

На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что выбранный стиль и модель педагогического общения влияют на взаимоотношения со студентами и благоприятный психологический климат в процессе обучения. Большая роль в установлении положительного контакта между преподавателями и студентами отводится доброжелательности преподавателя и их уважения к каждому из участников учебного процесса, сопереживанию, поощрению инициативы и самостоятельности, соблюдению продуктивности, сопричастию успехам и ошибкам обучаемых и стимулированию познавательного интереса студентов. Эффективное общение в процессе обучения будет влиять на заинтересованность студентов в установлении с преподавателем положительных взаимоотношений, доверия, заинтересованности в обучении, желанию посещать лекции и семинарские занятия, проявлению инициативности и активности во время учебных занятий.

Таким образом, общение преподавателя со студентами занимает ведущее место в установлении взаимоотношений. Правильно выбранный стиль педагогического общения позволяет преподавателю создать атмосферу эмоционального благополучия во время учебных занятий, развивать творческие способности и навыки сотрудничества обучающихся. В зависимости от стиля общения устанавливается работоспособность и успешность познавательной деятельности студентов. Выбор комфортного стиля общения создает условия, в которых обучающиеся активно выражают свое мнение, быстрее адаптируются в сложившейся обстановке, настроены на продуктивную работу и реализовывают свой потенциал как будущих специалистов.

Список использованных источников:

1. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология для студентов вузов. - Ростов н/Д: «Феникс», 2004. - С. 238–247.
2. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении. - М., 1987.
3. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. - М., 1979. - 46 с.
4. G.J. Conti, Assessing teaching style in continuing education, New Directions for Adult and Continuing Education, 1989 (43) (1989), pp. 3-16.

5. Сластёнин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластёнина. - 5-е изд., стер. - М. : Издательский центр «Академия», 2006. - 576 с.

6. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн -. 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. - Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. - 480 с:

7. Юревич А.В., Психологи тоже шутят, М., «Канон+», 2012 г.

UDC 372.881.1

METHODS OF TEACHING ENGLISH USING MEDIA AND TELEVISION

Supervisor: Beibitova A. S., Master of Arts

3rd year student, EP 6B01701 – Foreign Language: Two foreign languages,
Mukhametkan Adiya Berekekyzy
Astana International University,
Astana, Kazakhstan.
adiya.mukhametkan@mail.ru

Teaching and learning a "foreign" language can be a challenging task because it involves more than just conveying information through lectures or written notes. Traditional classroom settings, where the teacher is the center of attention, do not provide learners with a rich environment for meaningful interactions that promote language acquisition (Schmitt, 2010). The advancement of technology in our day and age has called for a more sophisticated approach to teaching and learning. An approach that can be effective in this regard is media-supported instruction, which provides effective techniques to promote student involvement and facilitate the two-way exchange of knowledge between the teacher and learner. By using this approach, learning can become an enjoyable and rewarding experience.

English has become a global language, and the demand for English language education has increased significantly over the years. The traditional methods of teaching English, such as grammar exercises and textbook-based lessons, have become less effective and less appealing to students. This has led to the emergence of alternative methods, such as teaching English using media and television. Teaching English using media and television has become increasingly popular in recent years, and it is seen as an effective and engaging way to learn the language. However, there are some challenges associated with using media and television in the classroom, and it is essential to address these challenges to ensure that students are getting the most out of the learning experience. This article explores the problem of teaching English using media and television and provides solutions for effective implementation.

New effective techniques for teaching foreign languages have emerged as people have become aware of their importance. The updated approach to language education involves improving content, methods, organizational forms, and training activities aimed at developing students' intellectual abilities, fostering independent learning skills, and using knowledge to solve practical problems that may arise in real-life situations. Without these skills, individuals may struggle to succeed, adapt, and become competent professionals. In order to foster the development of creative personalities and meet students' educational, social, economic, cultural, and communicative needs, the use of Mass Media, particularly newspaper and magazine texts, is necessary for the educational process [2].

The primary problem with teaching English using media and television is that it can be challenging to ensure that students are engaging with the content and learning the language. While media and television can be effective tools for learning, they can also be a passive experience where students are simply watching without actively engaging with the material. Additionally, the content on media and television may not always be suitable for the classroom or may not align with the learning objectives of the course. Another problem is that media and television can be a distraction, and students may lose focus on the language-learning aspect of the material. In some cases, students may be more interested in the entertainment value of the content, rather than over the past few years, there has been significant development in the use of Mass Media in foreign language teaching. This has made education more engaging, dynamic, and emotionally stimulating for learners.

Over the past few years, there has been significant development in the use of Mass Media in foreign language teaching. This has made education more engaging, dynamic, and emotionally stimulating for learners. Through Mass Media, foreign language learners can benefit from authentic sources such as listening to and communicating with native speakers. Mass Media encompasses various mediums, including television, radio, the internet, newspapers, magazines, and more. Based on the mode of information transmission, Mass Media can be classified into three categories: visual, auditory, and audiovisual, with television being an example of the latter. Mass Media can be presented in two forms of text, namely oral (television and radio) and written (press and Internet).

Television is an excellent medium for disseminating information, including political, cultural, cognitive, and educational information. It offers significant opportunities for foreign language teaching, as it provides a unique platform for personal development. Research shows that a person remembers 15% of speech information while listening, 25% of visual information while looking, and 65% of information while listening and looking. Therefore, the use of television in English language teaching makes the process more engaging, persuasive, and emotionally stimulating. The informational opportunities of television allow foreign language learners to use authentic means of communication with native speakers, enabling them to practically simulate the natural language environment. Additionally, television reflects the social life of society, national mentality, and national stereotypes, making it an excellent source of information for the study of culture, traditions, and customs of the language being studied. Television programs serve

as a source of knowledge, experience, feelings, and impressions, helping learners navigate the vast information flow and develop creative comprehension and impartial assessment of information. As an audiovisual medium, television is particularly effective in teaching listening comprehension [3].

Currently, there are numerous children's TV shows that teach English, and children enjoy them. Such programs provide basic lexical material in the early stages of a child's development. Using television as a tool for teaching foreign languages can accomplish practical goals such as language acquisition for communication, as well as pedagogical, developmental, and educational objectives. When compared to other authentic Mass Media texts used for teaching foreign languages in an artificially created language environment, authentic newspaper articles are highly effective. Printed newspaper articles allow multiple individuals to read them with the purpose of gaining additional understanding and searching for specific language facts in the text. Visual material perception also aids in better memory retention. Newspaper articles are easily processed and simulated using teaching methods, particularly in the primary stages of learning. Additionally, systematic study of newspaper texts helps develop independent learning methods that are crucial for foreign language acquisition. Regular engagement with newspapers also encourages students to read periodicals outside of the classroom.

To overcome the challenges associated with teaching English using media and television, educators can adopt the following solutions:

Set clear learning objectives

Before using media and television in the classroom, it is essential to define clear learning objectives. This will help ensure that the content aligns with the course material and that students are engaging with the material in a meaningful way. Teachers can set specific language objectives for each media or television program and design activities that focus on developing the targeted language skills.

Incorporate interactive activities

To promote active engagement, teachers can incorporate interactive activities into the lesson plan. This can include activities such as discussions, debates, and role-plays based on the content of the media or television program. These activities can help students develop their language skills and also make the learning experience more enjoyable.

Choose appropriate content

It is crucial to select appropriate content that is relevant to the student's interests and level of proficiency. Teachers should consider the age, cultural background, and language proficiency of their students when selecting media or television programs. They should also preview the content to ensure that it aligns with the learning objectives and is suitable for the classroom.

Use technology to enhance learning

Technology can be used to enhance the learning experience and to make it more interactive and engaging. Teachers can use interactive whiteboards, digital tools, and other technology-based resources to facilitate the learning process. This can include online quizzes, interactive games, and multimedia presentations.

Provide feedback and assessment

Feedback and assessment are crucial components of any language-learning program. Teachers should provide feedback on student's performance and progress and use assessments to measure learning outcomes. This will help students understand their strengths and weaknesses and enable teachers to adjust their teaching methods accordingly.

Advantages of Teaching English Using Media and Television

Authentic language

One of the most significant advantages of teaching English using media and television is that it provides students with exposure to authentic language. Students can learn the language in context, and they can hear and see how the language is used in real-life situations. This can help them develop their listening and speaking skills and improve their understanding of the language.

Cultural awareness

Media and television can expose students to different cultures and ways of life, which can help them develop culturally. Erben (2009) views media-support learning programs that involve computers, their software, and the knowledge of it by the language learner as an aid to improve the presentation, reinforcement, and assessment of materials by the teacher [4]. Onuigbo & Eyisi (2010) further support the idea that this method of learning (using media-support aids) decreases anxiety and encourages oral dialogues; fosters social learning hence establishing an egalitarian class structure that enhances students' motivation and improves writing abilities [5].

Teaching English using media and television can be an effective method of language learning when implemented correctly. The key is to ensure that students are actively engaging with the content and that the content aligns with the learning objectives of the course. By setting clear learning objectives, incorporating interactive activities, selecting appropriate content, using technology to enhance learning, and providing feedback and assessment, teachers can create a meaningful and effective language-learning experience using media and television.

References:

1. Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. New York: Palgrave Macmillan.
2. *Speech influence in the field of mass communication*, Moscow: Nauka, 1990, 136.
3. Dobrosklonskaya T.G. *Russia and the West: Dialogue of Culture*, Issue 7, Moscow: Nauka, 1999, p. 156–167.
4. Erben, T. et al. (2009). *Teaching English language learners through Technology*. New York: Routledge.
[<https://doi.org/10.4324/9780203894422>]
5. Onuigbo, S., & Eyisi, J. (2010). *English Language in Nigeria: Issues and Developments*. Calabar: Paclean Publishers.

**БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ
ДҮНИЕТАНЫМНЫҢ ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ҒЫЛЫМИ-
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ НЕГІЗІ**

Ғылыми жетекші: Кожаева С. К.п.ғ.к., доцент
6B01103 - Педагогика –психология ББ, 4 курс студенті,
Нышамбай Жанэль Есенғалиқызы
Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті
Астана қаласы , Қазақстан
Janellenyshambai@mail.ru

Жаңа жүзжылдықтың басында елдегі экономикалық ахуалдың жақсаруы тұтастай алғанда білім беру жүйесіне жаңаша талаптар қойып отыр. Қазіргі таңда қоғам дамуы алдына өздігімен мақсат қоя алатын, өзінің мүмкіндігін бағалай және әрекетін басқара білетін, оны жасампаздықпен ретке келтіретін тәжірибелі жеке тұлғаны талап етеді. Адам ресурстарын даярлау сапасын арттыру, жеке тұлға мен қоғамның қажеттіктерін қанағаттандыру мақсатында қабылданған Қазақстан Республикасы Білім туралы Заңы [1], 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасында [2] әлемнің жедел өзгеруі және ақпарат легінің ұлғаюы жағдайында білім беруде іргелі пәндік білім міндетті, бірақ ол жеткілікті нысана болып табылмайтыны айтыла келе, оқушының тұлғаға бағдарлану негізінде өмірлік көзқарсы, яғни дүниетанымын қалыптастыру қарастырылған. Қазақстан Республикасының егемен ел, тәуелсіз мемлекет жағдайында болуы білім беру мен тәрбие үрдісін жаңаша құру қажеттілігі туып отыр. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында: «Білім беру жүйесінің басты міндеті – ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтар, ғылым мен практика жетістіктері негізінде жеке адамды қалыптастыруға, дамытуға және кәсіби шыңдауға бағытталған білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау» - деп айтылған.

Білім беру жүйесінің негізгі бағыттарының бірі – жас ұрпақтың дүниетанымын қалыптастыру. Өйткені, заман сұранысына сай жеке тұлғаның дүниетанымын қалыптастыруда ұлттық рухани ерекшеліктерді ескере отырып, салт-дәстүрді, білімді, ғылымды пайдалану – бүгінгі таңның кезек күттірмес мәселелерінің бірі болып отыр.

Жеке тұлғаның дүниетанымын қалыптастыру өте күрделі және ұзақ үрдіс. Сондықтан да әр адамның дүниеге көзқарасын қалыптастыру мәселесі бастауыш сыныптарда жүзеге асырылуы тиіс. Бастауыш сынып – оқушы дамуының іргетасы болғандықтан, олардың дүниетанымының негіздері де осы кезеңдерде қаланады.

Дүниетанымының арқауы болып табылатын халық тағылымының мән-маңызы мен құндылығын белгілі ғалымдар Г.С. Виноградов, А.Ш.Гашимов, Г.Н. Волков зерттесе, жеткіншектер дүниетанымын қалыптастыруда этнопедагогика материалдарын пайдаланудың мәселелері С.Қалиев, Қ.Жарықбаев, С. Ұзақбаев, Ж.Наурызбай, Қ.Аймағамбетова, Табылды және

т.б. қарастырылды. Сонымен қатар қазақ даласының өткен тарихы мен мәдениетіне арналған М.Әуезов, С.Мұқанов, Ә.Марғұлан, А.Байтұрсынов, Ж.Аймауытов, М.Жұмабаев т.б. еңбектерінде зерделенеді.

Н.А.Менчинскаяның басшылығымен бір топ психологтар жеткіншектер дүниетанымын дамытудың психологиялық аспектісін зерделей отырып, дүниетанымды жеке тұлғаның бір құрылымы ретінде қарастырып, олардың дүние туралы ойлары, сезімдері мен еркі, таным процесіндегі белгілі бір көзқарастар жүйесін құрайтындығын дәлелдеді [4].

Бүгінгі мектеп алдындағы басты міндет – оқу-тәрбие үрдісінде ұлттық игіліктер мен адамзаттың мәдени мұраларының сабақтастығын сақтай отырып, оқушылардың дүниетанымдық ұғымдарын қалыптастыруға жағдай туғызу болып отыр.

Әр оқушының өз елін, тілін, дінін, мәдениетін танып білуі, олардың дүниетанымын қалыптастыруға жағдай жасайтыны сөзсіз. Бірақ бастауыш сынып оқушыларының алғашқы дүниетанымдық ұғымдарын қалыптастыруды жүзеге асырудың ғылыми-теориялық негізін айқындау - әлі де болса, өз шешімін таппай келе жатқан мәселелердің бірі.

«Дүниетаным, дүниеге көзқарас дегеніміз – айнала қоршаған орта, бүкіл әлем, тұтас дүние туралы, ондағы адамның орны, тіршілік мәні, мағынасы туралы көзқарастың, пікірлер мен түсініктердің жүйеленген жиынтығы. Дүниетанымның көзі – білім. Білім неғұрлым тереңдеген сайын дүниетаным да қалыптасып, тұрақтанады. Мектеп қабырғасында алған білімнің шындығы мен ғылымылығы практика жүзінде қолдану барысында айқындала түспек. Осы арқылы адам, заттар мен құбылыстар арасындағы қарым-қатынас пайда болады.

Дүниеге көзқарас адам қоғамымен бірге пайда болған қоғамдық тарихи – құбылыс. Оның шығуының қайнар көзі - өмірдің өзі, адамның тіршілік болмысы. Қоршаған дүние жайлы көзқарастың қалыптасуы – танымға байланысты. Кез-келген тарихи кезеңдерде дүние, табиғат, оның түрлері, құбылыстары туралы адамның өзіндік көзқарасы, түсінігі болады. Дүниеге көзқарас – адамзат санасының, дүниетанымның қажетті бөлігі. Отандық философ М.Орынбеков: «Дүниетаным жеке адам және оның қоғамдағы орны, сана-сезімдік қалпы жайлы ұғымдарының жиынтығы, дүниенің біртұтастығын түсіну нәтижесі болып табылады», - дейді [5].

«Дүниетаным», «таным» саласында көптеген құнды ой-пікірлер мен көзқарастар философ ғалымдардың (Ә.Нысанбаев [6], А.Қасабеков [7], Ж.Алтаев [8], Кішібеков А.[9] және т.б.) еңбектерінде жан-жақты талқыланып келеді.

Оқушылардың танымдық әрекеттерінің түрлері болса бірқатар психологтар мен педагогтардың еңбектерінде И.Я.Лернер[10], М.И.Махмудов [11], Ю.К.Бабанский [12] зерттеу объектісіне қарай жүйелі талданған.

Ы. Алтынсарин шығармаларында жастарды әділдікке, парасаттылыққа шақырды. Білім алуға ұмтылмағандардың күні қараңғы екенін насихаттады. Ал оның табиғат жайлы өлеңдерінен табиғат пен адамның бірге қайнасқанын көруге болады. Тамаша табиғаттың адамға берері мол, әсері айқын екенін көрсетеді.

М. Жармұхамедов Ы. Алтынсариннің табиғат көрінісін суреттеудегі көркемділігі мен шеберлігінен туған табиғат лирикасы жайында ой түйеді. Бұл – Алтынсариннің қазақ әлеміндегі жаңалығы еді.

Атақты педагог өз досы Н. И. Ильминскийге жазған хатында балаларға арналған екінші кітабына табиғат құбылысы мен күштерін қызықты етіп суреттеуді, әңгімелердің ғылыми жағын да көрсететінін айтқан.

Ұлы ғалым өз еңбегінде алғы сөзінде «...қазақ халқы азбаған халық, оның талабы біреу салып берген тар шеңбердің қыспағына сия алмайды: оның ой-пікірі еркін; оның келешегі үшін оған тек сана сезім жағынан жалпы білім мен пайдалы өнерді үйрену керек болып отыр», — деп, «Жалпы бастауыш оқу құралдары, хрестоматиялар сияқты кітаптар шын білім беретін, пайдалы мәліметтер беретін ғылыми, күрделі оқу құралдарына жол салып беретіндігін, ал мұндай, жалпы білім беретін кітаптардың Азия халықтарының ешбірінде жоқ екенін еске алып, біз мұндай жетекші оқу құралдарын жақын жердегі орыс тілінен іздеуге мәжбүр болдық», — дейді.

Дәл қазіргі уақытта адам, қоғам, табиғатты байланыстыра оқытуды мақсат ете отырып ізденсек, оны Ы. Алтынсариннің еңбектерінен таба алатынымыз анық. Оның ішінде салт – дәстүрді алатын болсақ, сол арқылы балаларды өз ұлтының ешкімге ұқсамайтын ерекшелігін, болмысы таза, басқа халықта қайталанбас тектілігін үлгілеуге болады. Ы. Алтынсарин салт – дәстүрлерді көркем тілде баяндай отырып, үлгі етсе, жағымсыз жақтарын сынап, мінейді.

Бүгінгі күні білім мазмұнын кіріктіріп оқыту арқылы оның ғылыми деңгейін көтеру мәселесі қойылып отырған жағдайда бастауыш сыныпта оқушыларға табиғат, адам, қоғам жайында беретін білім негізінде олардың дүние танымын қалыптастыру үшін дүниетануды оқытудың ғылыми әдістемелік жүйесін жасау орынды талаптардың бірі.

Бастауыш сыныпта жаңа «Дүниетану» пәні республиканың барлық бастауыш сыныптарына ендіріліп отыр. Бұл пән бойынша оқушыларға еліміздің табиғаты, табиғи байлығы, экономикасы, ғылымы мен мәдениеті, этика, әдеп, эстетика, құқық пен өнері, адам-адам, адам-қоғам, адам-табиғат арасындағы қарым-қатынас түрлері жайында ғылыми-сарамандық ұғымдар беріледі. Пәнді оқып меңгеру барысында оқушылар дүниенің үш құрамдас бөлігі: адам, қоғам, табиғат саласынан білім алады. Атап айтсақ, қоршаған дүние заттары, құбылыстары, табиғат, экология туралы ғылыми түсінік қалыптасады. Тарихи деректер жайында жалпы мағлұмат алып, халықтың салт-дәстүрі, тұрмыс-тіршілігі, табиғат байлығы, мәдени-әдеби, көркем-қолөнер шығармашылығы арасындағы байланысты, сабақтастықты көре білуге үйренеді. Пәннен алған *ұғымдарын* басқа пәндермен кіріктіре оқу арқылы дүниенің тұтастығы жайында жүйелі білім негізі қалыптасады. Демек, *ұғым – заттар мен құбылыстардың маңызды белгілерін көрсететін ойлау формасы; логикалық ресімделген жалпы ой немесе заттар мен құбылыстар туралы түсінік.*

Дүниетанымның қалыптасуы ұзақ және күрделі процесс. Оның нәтижесінде жеке көзқарастар және сенім жүйесі дамиды, қалыптасады. Олар жеке адамның әрекет жасауына басшылық етеді. Дүниетаным процесінде

әртүрлі факторлар, мәселен әлеуметтік микроорта мен тәжірибе жаппай ақпарат құралдары т.б. әсер етеді. Олардың әрқайсысы адам іс-әрекетіне әртүрлі ықпал жасайды.

Ғалымдардың пікірлері бойынша, көзқарастар мен сенімдер дүниетанымның күрделі құрылымының өзегі болып табылады.

Қоғамдық сананың өсуіне байланысты адамның ойлау дәрежесінің шеңбері ұлғайып, « ... қоршап тұрған дүниені, қоғамды және адамның өзін дұрыс бейнелеу белесіне жету» көзделеді.

Сонымен жоғарыда айтылған ғалымдардың пікірлеріне сүйене отырып, біз *дүниетаным дегеніміз - адам санасындағы дүниенің сыртқы бейнесі ғана емес, оның сол дүниеге, қоғамдық өмірге деген қарым-қатынасы* деген тұжырымға келдік.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Қазақстан Республикасының Білім туралы заңы //Егемен Қазақстан. – Алматы, 27 шілде, 2007. – Б. 5-6.
2. 2015 жылғы дейінгі білім берді дамыту тұжырымдамасы.
3. Назарбаев Н.Ә. «Жаңа әлемдегі жаңа Қазақстан» атты 2050 стратегиялық бағдарламасы: Елбасының Қазақстан халқына Жолдауы. 14.12. 2012.
4. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьников М.1989.
5. Орынбеков М.С. Ежелгі қазақтың дүниетанымы. Алматы: Ғылым. 1996. 240 б.
5. Нысанбаев Ә.Н. Социокультурные и мировоззренческие основания развития современной науки - Алма-Ата, 1993. 251 б.
6. Қасабеков А, Алтаев Ж. Қазақ философиясының тахына кіріспе» - Алматы «Ер-Дәулет. 1994. 377 б.
7. Алтаев Ж. А. Қазақ философиясындағы рухани сабақтастығы. ҚазҰУ хабаршы. Философия сериясы. – 2011. - № 2(37). – 29-32 б.
8. Кішібеков А. Философия. Алматы, 1998. 360 б.
9. Лернер И.Я. Проблемное обучение. Москва, «Знание», 1974. 64 б.
10. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Москва, 1977. 176 б.
12. Бабанский Ю.К. Педагогика. Москва, «Просвещение», 1983. 370 б.

ӘОЖ 37 О-65

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ПСИХОЛОГИЯНЫҢ НЕГІЗГІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Ғылыми жетекші: Нургалиева Н. М.
6В01502-Биология ББ, 3 курс студенті,
Оралбек Ұлбосын Дінмұхамбетқызы
Астана халықаралық университеті,

Педагогикалық психология - оқытуға қатысты психологиялық теорияларды, принциптер мен тәжірибелерді зерттейтін зерттеу саласы. Педагогикалық психологияның басты мәселелерінің бірі -оқушылардың үлгерімінің көрсеткіші ретінде стандартталған сынақтарға тым көп сенім арту процесі. Тестілеу оқушылардың білімі мен дағдылары туралы құнды ақпарат бере алатынына қарамастан, бұл олардың оқуының немесе қабілеттерінің барлық деңгейін көрсете алмайды. Бұл тереңірек оқу мен сыни ойлауды ынталандыруға емес, механикалық есте сақтауға және тест тапсыру дағдыларына мән беруге ғана итермелейді.

Осы мәселелерден басқа, тиімді оқытудың кілті болып табылатын мотивация мәселесі де бар. Кейбір оқушылар өзін-өзі ынталандыра алса, басқалары жаңа материалды үйренуге қажетті мотивацияны таба бермейтіні мәлім. Мотивация мен белсенділікті арттырудың тиімді стратегиялары болмаса, бұл оқушыларға оқуда табысқа жетуге кедергі болмақ.

Мысал келтіргенде, педагогикалық психологиядағы тағы бір маңызды мәселе - инклюзивтілік пен әртүрлілік мәселесі. Көптеген мұғалімдердің оқушылардың осы әртүрлі санатын тиімді оқыту үшін қажетті дағдылары болмауы мүмкін. Бұл әр түрлі ортадағы оқушылардың түсінігі мен қолдауының болмауына әкелуі мүмкін, бұл сыныптардың бөлінуіне немесе оқу мүмкіндіктерінің жоғалуына әбден себепкер бола алады.

Мысал келтіргенде, отандық психологияда тұжырымдалған және көптеген зерттеушілерге ортақ белгілі бір көзқарас бекітілген. Осы көзқарас бойынша оқыту мен тәрбиелеу баланың психикалық дамуында жетекші рөл атқарады.

Педагогикалық психологияның тағы бір маңызды мәселесі - оқушылардың өзгергіштігі. Әр оқушы ерекше болып табылады: жеке тәжірибесі, қоршаған ортасы, оқу үлгерімі және өзге қабілеттерге ие бола алады. Бұл өзгергіштік білім берудің әмбебап тәсілін дамытуды қиындатады. Бұл мәселені шешу үшін білім беру психологтары оқушылардың жеке айырмашылықтарын ескеретін икемді тәсілді әзірлеуі керек етеді.

«Оқытудың дамуында тек жақын салдары ғана емес, алыс салдары болуы мүмкін, оқыту тек дамудан кейін ғана емес, онымен бірге аяғы ғана емес, сонымен бірге дамудан озып, оны одан әрі алға жылжытып, ондағы ісіктерді тудыруы мүмкін». Демек, оқыту «кешегі емес, ертеңгі балаларды дамыту күніне» бағытталуы керек. Бұл ереже оқытуды, жалпы педагогиканы бүкіл ұйымдастыру үшін принципті болып шығады.

Үшінші мәселе оқыту мен білім берудің жалпы және жас ерекшеліктеріне қатысты. Баланың әр жасы интеллектуалды және жеке дамудың әртүрлі мүмкіндіктерін ұсынатыны белгілі. Олар барлық балалар үшін бірдей ме және біз оларды қалай тиімді пайдалана аламыз? Педагогикалық процестегі тәрбиелік және тәрбиелік әсерлерді олардың дамуына ықпал ететіндей етіп қалай біріктіруге болады? Меніңше, бұл да педагогикалық психологияның негізгі мәселесі болып қалмақ.

Әрі қарай, баланың дамуының жүйелік сипаты және педагогикалық араласудың күрделілігі мәселесі туындайды. Негізінде, бұл баланың дамуын олардың әрқайсысы өздігінен дами алатын көптеген когнитивті және жеке сипаттамаларының прогрессивті өзгерісі ретінде ұсыну туралы, бірақ әр қасиеттің дамуы көптеген басқа сипаттамалардың қалыптасуына әсер етеді және өз кезегінде оларға байланысты.

Тағы бір мәселе - өсу мен оқу арасындағы, бейімділік пен қабілет арасындағы, баланың психологиялық сипаттамалары мен мінез-құлқының дамуына генотиптік және экологиялық әсер ету арасындағы байланыс. Жалпыланған түрде ол генотип пен қоршаған ортаның жеке-жеке және бірге баланың психологиялық және мінез-құлық дамуына қалай әсер ететіндігі туралы сұрақ ретінде ұсынылған.

Қоршаған орта адамның қоғамдағы орынды өз бетінше таңдау туралы шешіміне әсер ететін, мінез-құлықты түсіндіретін және өз қалауын төмендететін жағдайлар бар. Бұл жағдайда адам жабылады, мәжбүрлеу арқылы қарым-қатынас қабілетін өзгертеді, ал оның мінез-құлқы, ойлары мен сезімдері қоршаған саланың әсерінен қалыптасады.

Алтыншы сұрақ - баланың саналы тәрбие мен оқытуға психологиялық дайындығы туралы мәселе. Бұл мәселені шешу үшін біз оқуға және білім алуға психологиялық дайындықтың нені білдіретінін және бұл дайындықты қандай мағынада түсіну керектігін анықтауымыз керек:

Баланың оқуға және оқуға бейімділігі немесе қабілеті мағынасында;
- баланың жеке дамуы мағынасында;
- интеллектуалды және жеке жетілудің белгілі бір деңгейіне жету мағынасында.

Баланың білім алуға деген психологиялық дайындығы саналы тілек пен күнделікті оқуға бару қажеттілігін, жаңа білім алу қажеттілігін түсінуді қамтиды. Мұның бәрі балада табиғи әлеуметтік жетілу процесінде, оқу іс-әрекетіне мотивация беретін қажетті ішкі қайшылықтардың пайда болуында пайда болады.

Мектепке психологиялық дайындық баланың оқуға деген саналы тілегін ғана емес, сонымен бірге оның белгілі бір білім мен дағдылар жүйесінің болуын қамтамасыз етеді. Әр баланың бұл жүйеде белгілі бір элементтер жиынтығы және олардың даму деңгейі бар.

Осылайша, педагогикалық психология-бұл адамның әлеуметтік-мәдени тәжірибесін игеру фактілері, механизмдері мен заңдылықтары, оқу процесінің әртүрлі жағдайларында мұғалім ұйымдастырған және бағыттаған оқу іс-әрекетінің субъектісі ретінде баланың интеллектуалды және жеке даму заңдылықтары туралы ғылым. Жалпы, педагогикалық психология педагогикалық процесті басқарудың психологиялық мәселелерін зерттейді, оқу, тәрбие және танымдық процестерді қалыптастыру механизмін зерттейді және т. б. [1].

Әр уақытта белгілі бір сезім ең тиімді дамиды. Баланың не істегісі келетінін, қазіргі уақытта не қажет екенін өзі шеше алатындай таңдау еркіндігі болуы керек.

Педагогикалық психологияда психологияның басқа салаларының арсеналында кездесетін барлық әдістер қолданылады: бақылау, сауалнама, эксперименттер және т. б.

Жалпы әдістерден басқа, педагогикалық психологияда арнайы әдістер де бар. Бұл, мысалы, психологиялық-педагогикалық эксперимент және баланы оқыту мен тәрбиелеу дәрежесін анықтауға бағытталған арнайы психологиялық-педагогикалық тесттер. Басқа әдістердің ішінде психологиялық-педагогикалық эксперимент ерекше орын алады-белгілі бір педагогикалық әсердің балаға әсерін анықтау үшін арнайы даму мақсатымен ойластырылған және жүргізілетін зерттеу.

Педагогикалық психологияда қолданылатын барлық әдістер былай бөлінеді:

- ұйымдастырушылық (олар жүргізілетін зерттеудің мақсаттарына, мазмұнына, құрылымына, ұйымдастырылуына, құрамына және дайындығына қатысты).

- процедуралық (зерттеу жүргізу нысандарына тұтастай және оның жекелеген бөліктеріне жатады).

- бағалау (зерттеу нәтижелерін психологиялық-педагогикалық бағалау түрлерін қамтиды).

- деректерді жинау және өңдеу әдістері (зерттелуші туралы қажетті ақпарат жиналатын әдістер; зерттеудің бастапқы сапалық және сандық нәтижелерін теориялық және практикалық психологиялық-педагогикалық қорытындылар мен ұсыныстарға аударуға қызмет ететін әдістер).

Мысал келтіргенде, балаға тікелей практикалық психологиялық әсер етуге бағытталған әдістердің тағы екі тобы бар. Бұл психологиялық кеңес беру және психологиялық түзету. Психологиялық кеңес беру - бұл балаға алдын-ала бағалауға және оның даму барысында кездесетін мәселелерді білуге негізделген көмек пен ұсыныстар түрінде ауызша көмек көрсету. Кеңес беру формасы - бұл баламен, ата-анамен немесе оны тәрбиелеуге және тәрбиелеуге қатысатын адамдармен сөйлесу (консультативтік сипатта болады) [2].

Бүгінгі таңда педагогикалық психологияда білім берудің, оқытудың, педагогикалық қызметтің жалпы сапасы және, сайып келгенде, болашақ ұрпақтың тағдыры шешілуіне байланысты бірқатар күрделі мәселелер мен міндеттер бар. Ең маңызды міндеттердің қатарына мыналар жатады: оқыту мен даму арасындағы байланыс; оқыту мен тәрбиелеу арасындағы байланыс; оқудағы дамудың сезімтал кезеңдерін есепке алу; дарынды балалармен жұмыс; балалардың мектепке дайындығы мәселесі және т. б.

Демек, педагогикалық психологияның жалпы міндеті - оқу қызметі мен оқу процесі жағдайында адамның интеллектуалды және жеке дамуының психологиялық ерекшеліктері мен заңдылықтарын анықтау, зерттеу және сипаттау. Тиісінше, педагогикалық психологияның күнделікті және әлі шешілмеген міндеттері келесідей.

- оқыту мен оқытудың оқушының интеллектуалдық және тұлғалық дамуына әсер ету тетіктері мен заңдылықтарын анықтау;

- оқытудың (әлеуметтенудің) әлеуметтік-мәдени тәжірибесінің тетіктері мен заңдылықтарын анықтау, оны құрылымдау, оқушының жеке санасында сақтау (бекіту) және әртүрлі жағдайларда қолдану;

- оқушының интеллектуалды және тұлғалық даму деңгейі мен оқыту мен тәрбиелеудің формалары мен әдістері (ынтымақтастық, оқытудың белсенді формалары және т. б.) арасында байланыс орнату.;

- оқушылардың оқу іс-әрекетін ұйымдастыру және жүргізу ерекшеліктерін және осы процестердің зияткерлік, тұлғалық дамуына және оқу-танымдық іс-әрекетіне әсерін анықтау

- мұғалім қызметінің психологиялық негіздерін зерттеу;

- дамушы оқытудың факторларын, механизмдерін, заңдылықтарын анықтау, атап айтқанда ғылыми, теориялық ойлауды дамыту;

- білімді игерудің заңдылықтарын, шарттары мен өлшемдерін анықтау және олардың негізінде әр түрлі мәселелерді шешу процесінде қызмет құрамын қалыптастыру;

- білім беру жүйесінің барлық деңгейлерінде оқу процесін одан әрі жетілдіру үшін психологиялық негіздерді әзірлеу және т. б.) [3].

Педагогикалық психологияда білімнің осы саласының бар екендігін негізінен анықтайтын және белгілі бір теориялық және практикалық қолданыстары бар бірнеше проблемалық мәселелерді ажыратуға болады.

Оқыту мен дамудың ара қатынасы мәселесі. Бұл жеке адамдағы әлеуметтік және биологиялық қатынастардың жалпы ғылыми проблемасының немесе басқаша айтқанда, мінез-құлық пен қоршаған ортаның әсерінің генотиптік шарттылығы мәселесінің нақты көрінісі. Әлеуметтену процесі генетикалық аппаратқа тікелей әсер етуге мүмкіндік бермейді деп болжануда, сондықтан генетикалық анықталған құбылыстар қайта тәрбиелеуге жатпайды. Алайда, оқыту мен тәрбиелеу психикалық дамуға сөзсіз әсер етеді [4].

Оқыту мен тәрбиенің ара қатынасы мәселесі. Алдыңғысымен тығыз байланысты. Оқыту процесі де, тәрбие процесі де жалпы педагогикалық процеспен тығыз байланысты, оның нәтижесі қалыптасқан тұлға болуы керек, бірақ бұл процестердің арақатынасы көптеген факторларға байланысты.

Оқытудағы сезімтал даму кезеңдерін есепке алу мәселесі. Психологиядағы дамудың сезімтал кезеңі онтогенездегі организм ең сезімтал және сырттан әсер ететін кезең деп аталады. Мысалы, бес жасында бала феноменальды есту қабілетінің дамуына ерекше сезімтал, бес жастан кейін бұл сезімталдық біршама төмендейді.

Балалардың дарындылығы мәселесі. Дарындылықтың жалпы тұжырымдамасы болашақ қызметтің ауқымын анықтайтын және болашақта осы қызметте жетістіктерге жетуге мүмкіндік беретін кез-келген қабілеттерді дамыту болып саналады.

Мектепке дайындық мәселесі. Мектепке дайындық ұйымдастырылған мектепте оқытудың өтпелі кезеңінен сәтті өтуге көмектесетін психологиялық сипаттамалар кешені деп аталады. Әдеби дереккөздерде мектепке дайындық

көбінесе психофизиологиялық дайындықты білдіретін «мектептегі жетілу» ұғымымен қолданылады.

Сөйтіп, балалардың белгілі бір психикалық қасиеттерін және білім мен дағдыларды игеруге бейімділігін дамыту үшін барынша мүмкіндіктер қолданылуы керек.

Пайдаланылған дереккөздер тізімі:

1.Строо В.А. Белсенді әлеуметтік-психологиялық оқыту әдістері. Оқулық және практикум / В.А. Строо. - М.: Юрайт, 2015. – 278 б.

2.Т.Д.Марцинковская, Т. М. Марютина, Т. Г. Стефаненко и др.. Психология развития : учебник для студ. высш. психол. учеб. заведений / под ред. Т.Д.Марцинковской. - 3-е изд., стер. - М. : Издательский центр «Академия». - 528 с.. 2007.

3. Крылова А.А. Психология. М. «Проспект», 1998.-583 с.

4.Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 416 с.

ӘОЖ 37.012

СТУДЕНТТЕРДЕ ФУНКЦИОНАЛДЫҚ САУАТТЫЛЫҚТЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ ЗАМАНАУИ ӘДІС-ТӘСІЛДЕР

Сабырбай Бекболат Еділбайұлы, ә.ғ.м.
Астана халықаралық университеті,
Астана, Қазақстан.
b.e.sabyrbay@mail.ru

Қазақстанда соңғы жылдары әлемдік білім беру кеңістігіне енуге мүмкіндік беретін оның сапасын, бәсекеге қабілеттілігін арттыруға бағытталған білім беру жүйесін жаңғырту процессі жүріп жатыр. Бұл процестің сәттілігінің көрсеткіштерінің бірі – қазақстандық студенттердің халықаралық зерттеулердегі нәтижелерінің рейтингін арттыру. Бұл зерттеу бағдарламаларының жалпы білім беру нәтижелерін бағалаудың қазақстандық нұсқаларынан айырмашылығы – олар пәндік нәтижелерді емес, функционалдық сауаттылықты бағалайды.

Көптеген зерттеулердің ауқымдылығы, аналитикалық жарияланымдардың саны, Халықаралық білім беру қауымдастығының, саясаткерлердің және ата-аналар қоғамының назары функционалдық сауаттылық жалпы білім берудің негізгі әлеуметтік маңызды нәтижелерінің бірі ретінде қарастырылатынын растайды. Зерттеушілер сонымен қатар студенттердің функционалдық сауаттылығының даму деңгейі жақын болашақта елдің экономикалық және әлеуметтік дамуына әсер ететіндігін дәлелдеді.

Педагогикалық теория мен практикада «функционалдық сауаттылық» ұғымы алғаш рет XX ғасырдың 60-жылдарының соңында ЮНЕСКО

құжаттарында пайда болды.

Функционалдық сауаттылық неғұрлым кең анықтамада білім берудің (ең алдымен жалпы) көп қырлы адам әрекетімен байланысын біріктіретін жеке тұлғаны әлеуметтік бағдарлау тәсілі ретінде әрекет етеді.

Функционалдық сауаттылықтың бірнеше негізгі түрлері бар:

➤ сөйлеу әрекетінің барлық түрлерін еркін меңгеруді көздейтін коммуникативтік сауаттылық; біреудің ауызша және жазбаша сөйлеуін барабар түсіну қабілеті;

➤ ақпараттық сауаттылық – оқулықтарда және анықтамалық әдебиеттерде ақпарат іздеуді жүзеге асыру, ғаламтордан және оқу мазмұнының компакт-дискілерінен, сондай-ақ басқа да әртүрлі көздерден ақпарат алу мүмкіндігі;

➤ белсенділік сауаттылығы – бұл ұйымдастырушылық қабілеттер мен дағдылардың көрінісі, атап айтқанда, іс-әрекеттің мақсатын ауызша тұжырымдау, оны жоспарлау және қажет болған жағдайда өзгерту, осы өзгерістерді ауызша дәлелдеу, өзін-өзі бақылау, өзін-өзі бағалау, өзін-өзі түзету және т.б. [1, б. 114].

Функционалдық сауаттылық–қолданбалы білім негізінде өмірдің әртүрлі салаларындағы стандартты өмірлік міндеттерді шешу қабілетімен сипатталатын білім деңгейі. Оның бірқатар негізгі компоненттерін бөліп көрсету қажет: оқу, математикалық, жаратылыстану және қаржылық сауаттылық. А.А.Леонтьевтің анықтамасы бойынша «функционалды сауатты адам – бұл адам қызметінің, қарым-қатынастың және әлеуметтік қатынастардың әртүрлі салаларындағы өмірлік міндеттердің кең ауқымын шешу үшін өмір бойы үнемі алған барлық білімдерін, біліктері мен дағдыларын қолдана алатын адам» [2, б. 75]. Ендеше, функционалдық сауаттылықты қалыптастыру мен дамытуда маңызды бірнеше механизмдер бар. Олар төмендегідей:

Бірінші механизм – оқыту әдістемесі мен мазмұнын түбегейлі жаңарту. Бұл педагогтарды даярлау және олардың біліктілігін арттыру, функционалдық – құзыреттілік тәсілге бағдарланған жаңа педагогикалық технологияларды енгізу және студенттер мен мұғалімдердің субъективті рөлін дамыту.

Екінші механизм – оқыту нәтижелерін бағалау жүйесін жаңғырту. Функционалдық сауаттылықты дамыту «білім – түсіну – қолдану – жүйелеу және жалпылау» критерийлерінің жаңа жүйесі бойынша оқу жетістіктерін бағалаудың мүлдем жаңа тәсілдерін талап етеді. Функционалдық сауаттылықты дамытуда студенттердің жетістіктерін мониторингтеу және кешенді бағалау маңызды.

Әлемде танылған функционалдық сауаттылықты дамытудың үшінші механизмі – ата-аналардың балаларды тәрбиелеуге белсенді қатысуы.

Функционалдық сауаттылықтың төртінші механизмі – қосымша білім беруді дамыту.

Функционалдық сауаттылықтың мәні адамның оқу іс-әрекетін өз бетінше жүзеге асыру және адам қызметінің, қарым-қатынастың және әлеуметтік қатынастардың әртүрлі салаларында өмірлік міндеттерді шешу

үшін алған білімдерін, дағдыларын қолдану қабілетінен тұрады [3, б. 84].

Функционалдық сауаттылықтың құрамдас бөліктері белгілі бір типтегі, берік білімге негізделген дағдылар (негізгі құзыреттер немесе әмбебап оқу әрекеттері) болып табылады, атап айтқанда: ұйымдастырушылық, зияткерлік, бағалау және коммуникативті. Бұл дағдыларды студенттер, егер оқыту іс-әрекеттік сипатта болса, игере алады; оқу процесі студенттың өз қызметінің нәтижелері үшін дербестігі мен жауапкершілігін дамытуға бағытталған; мақсатқа жету тәжірибесін алуға мүмкіндік беріледі; аттестаттау ережелері анық және оқу процесінің барлық қатысушыларына түсінікті; топтық жұмыстың өнімді түрлері қолданылады.

Бұл мәселеде мұғалімнің кәсіби құзыреттілігі маңызды рөл атқарады.

Студенттердің функционалдық сауаттылығын қалыптастырудағы мұғалімнің кәсіби құзыреттілігі мектеп түлектерінің ақпараттық, проблемалық, коммуникативтік және ұйымдастырушылық құзыреттіліктерін қалыптастыру бойынша әлеуметтік-педагогикалық нәтижелерге қол жеткізуге педагогикалық білімнің, іскерліктің, кәсіби маңызды жеке қасиеттердің интеграциясы ретінде сипатталады. Әсіресе қазіргі қоғамда бейімделу және толыққанды жұмыс істеу үшін қажетті өмірлік мәселелерді шешудегі құзыреттіліктің маңызы зор. Студенттердің функционалдық сауаттылығын қалыптастыру бойынша мұғалімнің кәсіби құзыреттілігінің құрылымы мынадай құзыреттерді қамтиды: пәндік-әдіснамалық, психологиялық-педагогикалық, білім беру процесінің валеологиясы саласындағы құзыреттілік, «мұғалім-студент» білім беру жүйесінің сапасын басқару саласындағы коммуникативтік, құзыреттілік. Студенттердің функционалдық сауаттылығын қалыптастыру бойынша мұғалімнің жұмысы мынадай кезеңдерді қамтуы тиіс: мақсат қою, жоспарлау, болжау, іске асыру, түзету, рефлексия [4, б. 17-16].

Студенттердің функционалдық сауаттылығын қалыптастырудың өнімділігін қамтамасыз ету үшін мұғалімдер арнайы белсенді тұлғаға бағытталған және дамытушы білім беру технологияларын қолдануы керек. Олардың ішінде келесі қызмет түрлері мен технологияларды бөліп көрсетуге болады:

✓ проблемалық-диалогтік технология – бұл ұйымдастырушылық, интеллектуалдық және басқа да іскерліктерді, оның ішінде оқу қызметін өз бетінше жүзеге асыру қабілетін қалыптастыруға мүмкіндік беретін жаңа білімді игеру;

✓ маңызды коммуникативтік дағдыларды дамытуға жағдай жасайтын дұрыс оқу іс-әрекетін қалыптастыру технологиясы;

✓ жобалау қызметінің технологиясы – ұйымдастырушылық, зияткерлік, коммуникативтік және бағалау дағдыларын қалыптастыру үшін жағдай жасайды (әртүрлі модельдер мен плакаттар дайындау, конкурстар, викториналар, шағын зерттеулер және т.б. ұйымдастыру және өткізу, алынған нәтижелерді міндетті түрде таныстыруды көздейді);

✓ оқытудың деңгейлік саралануы, оны қолдану мұғалімнің студенттермен өзара әрекеттесу стиліне белгілі бір өзгерістер енгізеді (студент –бұл шешім қабылдауға құқылы серіктес, мысалы, оның білім

мазмұны, оны игеру деңгейі және т. б.), мұғалімнің басты міндеті – студенттерге өзі қабылдаған шешімді қабылдауға және орындауға көмектесу;

✓ ақпараттық және коммуникациялық технологиялар, оларды пайдалану салыстыру және жалпылау, талдау және синтез сияқты интеллектуалды дағдылардың негізін қалыптастыруға мүмкіндік береді;

✓ студенттердің оқу жетістіктерін бағалау технологиясы және т.б. [5].

Демек, студент іс-әрекеттің өзі барысында ғана әрекет етуді үйрене алады, ал мұғалімнің әр сабақтағы жұмысы және мұғалім таңдаған білім беру технологиялары студенттердің жас ерекшеліктеріне сәйкес функционалдық сауаттылығын қалыптастырады. Сондықтан қазіргі мұғалімнің кәсіби қалыптасуындағы ең маңыздысы – оның технологиялық құзыреттілігін қалыптастыру мәселесі, оның ішінде терең теориялық дайындық және сабақта заманауи білім беру технологияларын өнімді қолданудың практикалық тәжірибесі, студенттердің жеке және жас ерекшеліктерін ескере отырып, оларды бейімдеуге және өзгертуге дайын болу.

Сонымен қатар, мектепте білім алушылардың функционалдық сауаттылығын қалыптастырудың негізгі алғышарттарының бірі – заманауи білім беру әдістерін қолдану.

Қазіргі таңдағы функционалдық сауаттылықты қалыптастыру әдістерінің бірі – зерттеу және коммуникативті мәселелерді шешуге мүмкіндік беретін эксперимент, студенттердің өмірлік қауіпсіздігі тұрғысынан оқу процесінде түрлі жағдайларды талдау қабілетін қалыптастырады. Сабақтарда зертханада жұмыс жасау пәнге деген қызығушылықты едәуір арттырады, компьютерлік технологияларды дамытуға ықпал етеді.

Тағы бір әдіс – жобалау әдісі. Өзінің дидактикалық мәні бойынша ол өзгермелі жағдайларда бейімделу, әртүрлі жағдайларда бағдарлау, әртүрлі ұжымдарда жұмыс істеу қабілетін қалыптастыруға бағытталған.

Ойын технологиясын қолдану (ребустар, кроссвордтар, рөлдік ойындар) – бұл мінез-құлықты өзін-өзі басқару қалыптасатын және жетілдірілетін әлеуметтік тәжірибені қалпына келтіруге және игеруге бағытталған жағдайлар кезіндегі қызмет түрі.

Сондай-ақ, проблемалық оқыту функционалдық сауаттылықты қалыптастыруға ықпал етеді. Кедергілерді жеңу – қозғалыс, дамудың өзгермейтін серігі. Сабақтарда проблемалық тапсырмаларды қолдану жеке тұлғаның келесі қасиеттерін дамытуға мүмкіндік береді: тапқырлық, стандартты емес шешімдерге қабілеттілік, проблемалық көзқарас, ақыл-ойдың икемділігі, ұтқырлық, ақпараттық және коммуникативті мәдениет.

Маңызды әдістердің ішінде мәтінмен жұмыс істеу де ерекше мәнге ие. Студент әр түрлі мәтіндерді түсініп, олардың мазмұны туралы ойланып, олардың мағынасын бағалап, оқығандары туралы өз ойларын айтуы керек. Сабақтарда ғылыми мәтіндер, өмірбаяндар, құжаттар, газет-журнал мақалалары, іскерлік нұсқаулықтар, географиялық карталар және т.б. сияқты әр түрлі және жанрдағы мәтіндермен жұмыс жасаған абзал.

Тағы бір өте жиі қолданылатын әдіс – бұл кластер, мәтіннің семантикалық бірліктерін таңдау және олардың графикалық дизайны. Бұл

әдістер өмірлік жағдайға байланысты алған білімдерін жинақтау және дамыту қабілетін қалыптастырады [6, б. 29].

Студенттердің функционалдық сауаттылығын дамыту жөніндегі іс-шаралар мемлекеттік стандарттар мен оқу бағдарламаларын құзыреттілік тәсіл мен функционалдық сауаттылыққа бағдарлай отырып, білім беру мазмұнын жаңартуды көздейді.

Функционалдық сауаттылық – бұл білім берудің көп қырлы адам әрекетімен байланысын біріктіретін жеке тұлғаны әлеуметтік бағдарлау тәсілі. Осы бағыт шеңберінде тұжырымдамалық тәсілдерді, әдіснаманы елеулі түрде қайта қарау, сәйкесінше білім стандарттары мен мазмұнын бейімдеу, білімдіден» құзыреттілік тәсілге көшу қажет.

Білім берудің жаңа мазмұнының негізгі қағидаты – әрадамның адамгершілік-рухани қасиеттерін: өзін-өзі тану, өзін-өзі анықтау және өзін-өзі жүзеге асыруды дамытуды ынталандыратын гуманистік білім беру ортасын құру болып табылады, сонда ғана функционалдық сауаттылық жеткілікті түрде дамиды.

Қорытындылай келе, «сауаттылық» ұғымының мазмұны қоғам талаптарының өзгеруімен бірге тарихи түрде өзгереді. Әлеуметтік факторлардың, қоғамның даму тенденцияларының әсерінен қазіргі білім беру парадигмасының өзгеруі қазіргі қоғамдағы жеке тұлғаның жұмысының сәттілігін анықтайтын маңызды тұлға сапасы ретінде функционалдық сауаттылықты қалыптастыру мәселесін қарастыру қажеттілігін анықтады.

Функционалдық сауаттылықты қалыптастыру күрделі, көпжақты, ұзақ процесс болып табылады. Қажетті нәтижелерге әр түрлі заманауи білім беру педтехнологияларын сауатты үйлестіре отырып қол жеткізуге болады.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Сметанникова, Н. Н. Грамотность. Единственное или множественное число? / Н.Н. Сметанникова. – М.: Баласс, 2015. – 256 с.
2. Леонтьев, А.А. От психологии чтения к психологии обучения/ А.А. Леонтьев. – М.: УМЦ «Школа 2100», 2011. – 321 с.
3. Байтажикова, К.А. Материалы августовской конференции/ К.А. Байтажикова. Научно-практический центр «Дарын» МОН РК – / 10-12 августа, 2016. //Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://daryn.kz>.
4. Рауандина, А.К. Қазақ тілін оқытуда студенттердің функционалдық сауаттылығын қалыптастыру әдістемесі (орыс тілді мектептердің 5-6-сыныптары): педагогика ғылымдарының канд. ... дис. авторефераты: 28.12.2019 қорғалды / А.К. Рауандина. – Алматы, 2019. – 32 б.
5. Козлова, М.И. Повышение функциональной грамотности как необходимость современного образования / М.И.Козлова // Сборник статей II Международного учебно-исследовательского конкурса. – Петрозаводск, 2020. – 125 с.
6. Перминова Л.М. Минимальное поле функциональной грамотности (из опыта СПб. школы)//Педагогика. 1999. – №2. – С. 29.

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ АУЫЗША ТІЛІН ДАМУ

Ғылыми жетекші – Сағалиева Ж. К., п.ғ.к., доцент
6B01301- Бастауыш оқыту педагогикасы мен әдістемесі ББ,
3 курс студенті,
Сахиева Әйгерім Бақытбекқызы
Астана халықаралық университеті,
Астана, Қазақстан.
sahievaajkerim@mail.com

Қазақстан Республикасында қазақ тілінің мәртебесін арттыру мәселесі өткір тұр. Бұл мәселе бастауыш сыныпта тілдік пәндердің мазмұнын жақсарту, оқушылардың сөйлеу әрекетінің төрт түрі бойынша дағдыларын дамыту арқылы бастапқы коммуникативтік дағдыларды қалыптастырумен шешімін табады.

2022 жылдың 3 тамызында бекітілген «Бастауыш білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандартында» «Тіл және әдебиет» білім беру саласындағы Қазақ тілін/ орыс тілін/ ана тілін оқыту тілі ретінде үйрету білім алушылардың тілдік дағдыларын дамыған, мәтіннің әртүрлі түрлерімен және типтері мен өз бетінше жұмыс істеуге машықтандырылған, әдеби мәтіндерді еркін пайдалана алатын оқушы тұлғасын дамыту көзделген. Тілдік пәндердің мазмұны ойын және танымдық іс-әрекеттер арқылы білім алушылардың бойында тілдерді үйренуге деген қызығушылығы мен оң қатынасын дамытуға, сондай-ақ ақпарат алмасу, тілдік материал ретінде мәтінмен жұмыс істей білу, фразалар мен сөз орамдарының мәнін түсіну және оларды қолдану үшін бастапқы коммуникативтік дағдыларды қалыптастыруға бағытталған [1].

Бастауыш білім беру деңгейінде "Қазақ тілі" / "Орыс тілі"/ "Ана тілі", "Әдебиеттік оқу" пәндерін оқытуды аяқталғанда күтілетін нәтижелер:

1) тыңдалым және айтылым:

Білім алушы әңгімелесудің, оқылған немесе тыңдалған мәтіннің негізгі мазмұнын түсінеді және жеткізе алады; сөйлеушінің көзқарасын жеткізу жолдарын айқындайды, қорытындылар жасайды; пікірталастың тақырыбын түсінеді және сөйлеу нормасын сақтай отырып, оны талқылауға қатысады; сөйлеу барысында синонимдерді, антонимдерді, омонимдерді, тура және ауыспалы мағыналы сөздерді саналы түрде қолданады; мәнерліліктің эмоциялық-реңкті құралдарын қолдана отырып, әңгімелеу және сипаттау мәтіндерінің мазмұнын баяндаудың түрлі тәсілдерін пайдаланады; көркем шығармалардың мазмұнын баяндаудың түрлі тәсілдерін қолданады; тыңдағандарына және оқығандарына қатысты пайымдайды, өз ойымен және эмоциясымен бөліседі; логикалық дәйектілікті сақтай отырып, өз көзқарасын дәлелдейді; берілген тақырып пен коммуникативтік нұсқауға сәйкес өзара байланысқан, логикалық

тұрғыдан дәйектелгендер беспікір білдіреді; тілдік қатынастың әртүрлі тәсілдерін қолдана отырып, диалогқа қатысады; оқылған, тыңдалған ақпараттың негізінде рухани-адамгершілік құндылықтар туралы түсінікті талдайды;

2) оқылым:

Білім алушы халық ауыз әдебиеті мен балалар әдебиеті туындыларыноқиды, кейіпкерлердің мінез-құлықтарын талдайды және іс-әрекеттеріне баға береді; көркем мәтіндерді көркем емес мәтіндерден ажыратады; көркем шығармалардың негізгі идеялары мен композициясын айқындайды; көркем туындының жанрын айқындайды, өзінің жауабына/таңдауына негіздеме береді; автордың бейнені сомдау үшін қолданған әдеби көркемдеуіш құралдарын айқындайды; жазушының өз кейіпкерлеріне қатынасы туралы қорытынды жасайды; мәтіндерді белгілі бір оқу түрлері мен стратегияларын қолдана отырып оқиды; шығармалардағы оқиғалар барысын болжайды; мәтін түрлерін (сипаттау, әңгімелеу, пайымдау) айқындайды; әңгімелерді/өлеңдерді мәнерлеп оқиды; өлеңді мәнерлеп жатқа оқиды; көркем әдебиет туындыларындағы адамзаттың ортақ құндылықтарын айқындайды;

3) жазылым:

Білім алушы тиісті сөздерді негізді түрде іріктей отырып, әртүрлі типте, жанр мен стильде өз мәтіндерін құрастырып жазады; меңгерген грамматикалық, пунктуациялық және орфографиялық нормаларға сай жазады; жеткізудің түрлі тәсілдерін (суреттер, сызбалар, кескіндер, кестелер) қолдана отырып, мәтіндер жазады; жазудың гигиеналық және каллиграфиялық дағдыларын сақтайды; Қазақстан халқының мәдениетіне, салт-дәстүріне байланысты тақырыптарға өзінің жеке көзқарасын білдіре отырып, шағын мәтіндер құрастырады[1].

Бастауыш сынып оқушыларының тілін дамыту олардың ақыл-ой-физиологиялық мүмкіндіктерінен кем түспейді және балалардың дамуына көмектеседі. Сөйлеуді дамыту бойынша жұмыстың тиімділігі қабылдау қабілетінің дамуына байланысты. Бұл жаста балалар жаңа нәрселерді негізінен көру және есту түйсігі арқылы қабылдайды. Мұғалім балалардың қабылдауында саналы болуы үшін оқушылардың зейінін, есте сақтау қабілетін, ойлау қабілетін және қиялын дамытуы керек. Тілдік жұмыс процесінде, әсіресе жұмбақтар, жаңылыстыратын сөздерді орналастыру, жұмбақтарды шешу, балалардың тәуелсіз шығармаларын насихаттау және сурет салу арқылы ауызша көп типті әңгімелесу сияқты тапсырмалар арқылы студенттер өздерінің белсенділігі мен саналы іс-әрекет дағдыларын жетілдіре алады. Алайда, бірінші сынып оқушыларының психикалық даму мүмкіндіктері шектеулі, сондықтан мұғалімдер балалардың жас ерекшеліктеріне сәйкес әдістерді қолдануы керек.

Жалпы алғанда бастауыш мектеп оқушыларының тілін дамыту мәселесіне Ы.Алтынсарин, А.Байтұрсынов, М.Жұмабаев, Ж.Аймауытов т.б. ұлы педагогтар өз кезінде ерекше көңіл бөлген болатын.

Зерттеуші	Еңбегі, пікірі
Ы.Алтынсарин	«Қазақ хрестоматиясы», «Орыс тілін қазақтарға үйретудің бастауыш құралы» атты әдістемелік еңбегінен анық байқалады. Ұлы ағартушының осы аталған әдістемелік құрал құрылымынан сөз етіп отырған тақырыбымызға қатысты үштүрлі тұжырым жа сауға болады: 1) әңгіме қазақ балаларының орыс тілінде сауатын ашу туралы болып отырғанымен, сол кездің өзінде сөз мағыналарын білмейтін, сөздік қоры жүйеленбеген оқушыны жазуға және оқуға үйретудің қиындығы өткір мәселе ретінде қойылғандығы; 2) аталған кітапта мектеп есігін жаңа ашқан қазақ балаларының сөздік қорымән-мағынасына қарай шартты түрде сегіз топқа бөлініп, жүйеге түсірілген. Бұдан Ы.Алтынсаринді оқушылардың білуге тиісті сөздік қорын барлап, көлемін айқындауға талпыныс жасаған қазақ топырағындағы тұңғыш әдістемеші ретінде атап өтуге толық құқымыз бар; 3) аталған кітапта қазақ балаларының назарына тіліндегі синонимдік, антонимдік құбылыстарға алғаш рет аударылды. Демек, Ы.Алтынсариннің мектептегі оқушылардың тілін дамыту жұмыстарын жүргізу әдістемесін жасауға қазақ топырағында тұңғыш рет талпыныс жасаған әдіскер ғалым екеніне шүбәкелтіру мүмкін емес.
Ахмет Байтұрсынұлы	А.Байтұрсынұлы сауат ашу барысындағы ауызекі әңгіме әдісінің де маңызын жоққа шығармайды, керісінше, әңгімелесу әдісін, оқушылардың жеке сөз мағынасын жақсы білуін, сөйлемнен сөзді, сөзден буынды, буыннан дыбысты айыра білуін сауат ашуға қажетті алғышарт ретінде қарайды. Мұны біз оның «Жалқалаулы-жалпылау әдісі» деген мақаласынан анық байқаймыз. Кейінгі әдістемешілер сауат ашудың «дыбыстық талдау-жинақтау әдісі» деп атап кеткен бұл әдісті А.Байтұрсынұлы төмендегідей үш түрге бөледі. 1. «Шағын сөзді» деген түрі. 2. «Жазу-оқу» деген түрі. 3. «Дыбысты әдіс» Ал сауат ашу барысындағы жалқылаулы-жалпылау әдісінің «дыбысты әдіс» түрін қолдану үлгісін А.Байтұрсынұлы бес кезеңге боліп түсіндіреді: 1. Балалармен әңгімелесу. 2. Оқу-үйретуге де даярлайтын жұмыстар.

	3. Сөзден дыбыстарды айырып шығару. 4. Әріптермен таныстыру. 5. Білген әріптерінен сөз құрау, соны оқу Келесі «Буыншы әріптер» параграфында төмендегідей тапсырма берілген: торы - төрі сан - сән сұр - сұр ары - әрі тұр - тұр бұр - бүр ал - әл [4]. Қорыта айтқанда, қазақ тілі білімі мен оны оқыту әдістемесінің негізін қалаушы А.Байтұрсынұлы сауат ашу барысындағы тіл дамыту жұмыстарын жүргізу мәселесіне де көп көңіл бөлген.
Ж.Аймауытов	Баланың есте сақтау қабілетін дамыту ісінде осы мақсатқа қажетті төмендегідей шарттарды үнемі ескеріп отыруды талап етеді: 1.Түсіндірілген білімді немесе дағдыны балалар толық, дәл және айқын ұғынғанша қайталап пысықтау. 2.Меңгертілетін ұғымның балалар есінде қалатындай әсерлі болуы. Мысалы, оқушыларға жаңа сөздің мағынасын түсіндіру барысында оқы соқпаны, әдемі ойыншықты, әсерлі суретті т.б. пайдалану қажет. 3.Жаттау жұмыстары балалардың есте сақтау қабілетін дамытуға ықпал ететіні сөзсіз. Алайда, мағынасын түсінбей немесе а түсті түсініп жаттау, жаттаған өлең, жұмбақ т.б. бөліктерінің арасындағы логикалық байланысқа мән бермеу күткендегідей нәтижеге қол жеткізбейтінін көрсетті. 4.Естің көру есі және есту есі болатыны белгілі. Бастауыш сынып балалары есінің осы екітүрін дамытуға да назар аударып отыру қажет. Әйтпесе, естің бір жақты дамуы кейін балалардың ауызекі тілі мен жазу тілі арасында елеулі алшақтықтар пайда болатынын көрсетті. 5.Үйретілетін ұғымдар мен дағдылардың жүйелі, бір-бірімен байланысты болуы да оқушылардың есте сақтау қабілетін дамытуға оң ықпал жасайды. Әсіресе, сөз мағыналарын салыстыру, ұқсастыру, балалардың бұрыннан білетін сөздерімен байланыстыру әдістері сол сөздерді оқушылардың есінде қалдыруға мүмкіндік беретіні анықталды [7].
Сыздықова Р.	1)Қажеттіктің бір себебі –жалпы мәдениетіміздің, оның ішінде тіліміздің әлеуметтік қызметінің дамуында болып отыр. Солдамуға талаптың да күшеюінде болып отыр. 2) бұрынды-соңды қазақша тіл, сөйлеу мәдениеті деген

	мәселелер қазіргідей белгілі бір мақсат көздеп, кең түрде жан-жақты сөз болған емес. Сондықтан кезегі жеткен жайт болып отыр. 3)жасыратыны жоқ, ауызша сөйлеу практикамызда не білместіктен, не немқұрайдылықтан, не өзге себептерден қабақ шыта қынжылар кейбір ақаулар етек алып бара жатқандығынан болып отыр».
Ғ.Бегалиев	«Тіл дамыту» бөлімінде балалардың сөзі мен ойының арасындағы байланысты, ауызекі сөйлеу мен жазба тілдің ерекшеліктерін талдай келіп, оқушылардың ауызша тілін дамытуға бағытталған жұмыстарды төмендегідей түрлерге бөледі: 1)білетін сөздерін де оқушылар қаншалық дұрыс қолданылатынын анықтау, сөз қорын байыту; 2) сөйлем құратқызып жаттықтыру; 3) тиянақты түрде сөйлеуге үйрету». Бұл мәтін үш түрге бөлінген бастауыш мектептегі тілдерді дамыту жүйесін сипаттайды: белгілі сөздердің дұрыс қолданылуын анықтау, сөйлемдер құру және мұқият сөйлеуді үйрену. Бұл жүйе әлі күнге дейін қолданылады, бірақатауында аздап өзгертілген. Ғ.Бегалиев сөздік қорын арттыру және сөздерді дұрыс қолдануға үйрету үшін мектепте оқудың басынан бастап балалармен алғашқы екі жұмыс түрін жүргізуді ұсынды. Мәтінде сөздік қорын байытудың әртүрлі тәсілдері сипатталған, мысалы, қоршаған әлемді бақылау, суреттер арқылы әңгімелер құру және әртүрлі іс-шараларға қатысу. Ғалымның тұжырымы – балалардың сөздік қорын байыту жұмыстары мектепте оқудың басынан бастап жаңа сөздерді меңгеру үшін жүргізілуі керек. Баланың сөздік қорын байыту жолдары түрліше, - деп жазады да, автор оларды былайша топтастырады: 1) төңіректегіні, табиғат құбылыстарын байқатып сөйлету; 2) суреттер арқылы әңгімелер құратқызу; 3) әңгіме, өлең, мақала, газет оқыту; 4)радио хабарын, мұғалім әңгімесін, жолдастарының сөзін тыңдатып, білгенін айтқызу; 5)мектеп учаскісінде, колхозда істеген жұмыстары туралы сөйлету; 6)қоғамдық жұмысқа, мектеп жұмысына, мейрамға дайындық ісіне қатыстыру». Ғалымның бұл пікірінен шығатын қорытынды: бала мектепке келген күннен бастап олардың сөздік қорын байыту жұмысы екі бағытта, яғни жаңа сөздерді

	меңгерту және олардың бұрыннан білетін сөздерінің мағынасын дұрыс қолдануға үйрету бағыттарында жүргізілуі қажет екен[8].

Бастауыш сынып оқушыларында ауызша сөйлеуді дамыту әдістемесін талдау кезінде келесі фактілер анықталды:

1. Ұлы әдіскер педагогтар өз еңбектерінде оқушылардың ауызша сөйлеуін дамытудың олардың өмірі үшін маңыздылығын дәлелдеді.

2. Зерттеулер көрсеткендей, ауызша сөйлеуді дамытуды ұйымдастыру өз нәтижесін береді.

Оқушылардың тілдік дағдыларын дамыту үшін сөздерді байланыстырудан және ойларды жүйелеуден бастап сөйлеуді басқаруға және Өртүрлі күрделіліктегі мәтіндерді құруға дейін - сөз тіркестерінен шығармаларға дейінгі өртүрлі әдістерді үйрену қажет. Ауызша және жазбаша сөйлеуді дамыту барлық оқу пәндеріне ортақ, сондықтан сөздік қорын кеңейту, сөйлеу және компьютерлік сауаттылықты дамыту барлық жауапкершілікке сай болуы керек. Тілді оқыту процесінде студенттерге сөздерді байланыстыруға, ойларды жүйелеуге және оларды жазбаша және ауызша, сөз тіркесінен бастап күрделі мәтіндерге дейін жеткізуге мүмкіндік беретін өртүрлі әдістер қажет. Сондықтан оқушылардың сөздік қорын байыту және сөйлеу мен жазуды дамыту үшін барынша жауапкершілікпен қарау керек.

Жалпы, мұғалім сабақ кезінде және сабақтан тыс уақытта сөздермен және көркем сөздермен жұмыс істеудің маңыздылығын есте ұстауы керек. Сонда ғана оқушылардың ауызша сөйлеуін дамытуда нәтижеге қол жеткізуге болады.

Қазақ тілі сабақтарында оқушылардың ауызша сөйлеуін дамытудың бірқатар әдістері мен тәсілдері бар, олар бүгінгі күнге дейін өз құндылығын жоғалтқан жоқ. Мысалы, көрнекілік әдісі, ойын әдісі, проблемалық әдіс. Әдеби оқуда көрнекі әдісті қолдану өте маңызды, өйткені ол студенттерге оқу материалын жақсы түсінуге және өз ойларын дамытуға және өз ойларын білдіруге көмектеседі.

Сондай-ақ, оқушыны 1-сыныппен өз әрекеттерінің мәлімдемелерінің мазмұнын баяндауға үйрету өте маңызды. Бұл оқушыға қажетті сөзді тез табуға, ең таңдаулы сөздерді таңдауға және сөздік қорын дамытуға көмектеседі. Күнделікті зерттелетін грамматикалық тақырыппен жүретін процестерді біртұтас жүргізу нәтижесінде тілді дамыту жұмысының мақсаты қамтылады [5].

Осы ұсынылып отырған талаптарға сәйкес әдістер ұсынамыз

Айтылым және тыңдалым дағдысы	Ауызша суреттеп сөйлеу әдісі Табиғат көрінісін, көрме тәжірибесін, мәдени орындар мен заттарды суреттеуге дағдыланған оқушылар бейнелеу тілін үйренуде үлкен жауапкершілікті көрсетеді. Өз әсерлерін сипаттай отырып, оқушылар әр ұғымға нақты атау табуға тырысып, сөздік қорын

	жақсартады.
Оқылым және жазылым дағдысы	Мәтін оқу әдісі Мәтінмен жұмыс істеу студенттердің тілдік дағдыларын, соның ішінде ауызша және жазбаша баяндауды дамытудың жалпы категориясы болып табылады. Мәтіндерді оқу және оқу оқушылардың тілін дамыту әдістерінің бірі болып саналады.
Жазылым дағдысы	Ойдан әңгіме, өлең шығарту әдістері Оқушылардың қиялдары мол, сондықтан олар ауызша және жазбаша сөйлеуді дамыту үшін шағын әңгіме, ертегі немесе өлең жазуға шақырылады. Жазбаша тапсырмалар оқушылардың тілдік дағдыларын дамытуда маңызды рөл атқарады.
Жазылым және тыңдалым дағдысы	Жазбаша жұмыстарды 1) ақпарат беру 2) баяндау әдістерін қолдана отырып сипаттама 3) баяндау презентациясы форматында Сондай-ақ оқушылардың тілдік дағдыларын дамыту үшін еркін тақырыптарды ұсынуға немесе берілген сұраққа жауап беру арқылы әңгіме жазуға болады. Эссе оқушылардың тілдік дағдыларын дамытудың негізгі объектісі болып табылады, өйткені ол сөз ойынын дамытуға, әдеби тілде өз ойын жеткізе білуге, сауатты жазуға және шығармашылық ойлауға, сондай-ақ ой-өрісін кеңейтуге және логикалық ойлауды дамытуға ықпал етеді.
Айтылым және жазылым дағдысы	Түрлі - түсті суреттер немесе өз ортасына байланысты баяндау әдісі Бұл әдістер арқылы ауызша және жазбаша баяндау негізінде сөздік қорын молайтып, тілін дамытуға мүмкіндік туады. Өз ортасына байланысты «Менің досым», «Менің әкем», «Менің күшігім» т. б.
Оқылым және тыңдалым дағдысы	Мәнерлеп оқу әдісі Тілді дамыту әдістерінің бірі-мәнерлеп оқу. Бұл студенттерге сөйлеу және әдеби нормаларды ұстануға және сөздік қорын жақсартуға көмектеседі. "Мен қандай ертегіде кездесемін?" және "сен мені білесің бе?" әдеби кейіпкерлер туралы ақпаратты ауызша жеткізу қабілетінің дамуына ықпал етеді және студенттерге көркем шығармаларды оқуға

Мұндағы басты мақсат-оқушылардың сөйлеу дағдыларын өз сөздері арқылы дамыту. Ол үшін есте сақтау, мәнерлеп оқу, мазмұнды ауызша және жазбаша жеткізе білу, кейіпкерлердің сипаттамалары мен басқа да ақпараттары бар кестелерді толтыру сияқты әртүрлі әдістер қолданылады.

Сөздікпен жұмыс жасау арқылы оқушылардың сөздік қорын едәуір кеңейтуге, олардың күрделі сөздер мен сөз тіркестерін түсінуі мен қолдануын жақсартуға болады. Мұндай жұмыстың негізгі мақсаты-экспрессивті дағдыларды дамыту және оқушылардың сөздік қорына жаңа бейнелі сөздер мен сөз тіркестерін енгізу.

Қорыта айтқанда, бастауыш сынып оқушыларының айтылым, тыңдалым, оқылым, жазылым дағдыларын, эстетикалық талғамын дамытып, адамгершілік қасиеттерін арттыруы өте маңызды. Бұл әлеуметтік-мәдени құзыреттілікке ие, өз ойларын көркем түрде жеткізе алатын және сөздердің мағыналары мен көркем ой фрагменттерін сөйлеу кезінде қолдана алатын тұлғаны қалыптастыруға көмектеседі.

Осылайша, мұғалімнің жауапкершілігі оқушылардың дұрыс сөйлеуін қалыптастыруда және сабақтың тақырыбы мен түріне қарамастан жүйелі сөйлеуді құруда өте үлкен. Тілді дамыту және сөздік қорын байыту тұрақты мұғалімнің міндеті болып табылады.

Демек, оқушының тілінің дұрыс дамуы тікелей мұғалімнің жұмысына, мұғалімнің шеберлігіне байланысты. Мұғалім оқушының дұрыс сөйлеуін үйрете алады, егер ол оқушының қалай сөйлейтінін үнемі қадағалап отырса, оған дұрыс сөйлеу үлгісін көрсетсе және қателіктерді уақытында түзетсенәтижесі жақсы болмақ. Дұрыс сөйлеу - ауызша сөйлеуді дамытудың бір аспектісі.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 3 тамыздағы 348 бұйрығы 2-қосымша
2. Рахметова С. Бастауыш класта оқушылардың тілін дамытудың ғылыми-әдістемелік негіздері (пед. ғыл. док. дисс.). – Алматы: 1994 - 434 б.
3. Жұмабаева Ә.Е. Бастауыш мектептегі сауат ашу кезеңінде жүргізілетін тіл дамыту жұмыстарының әдістемесі: педагогика ғылымдарының кандидаты дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация. – Алматы, 1998 – 126 б.
4. Байтұрсынов А. Тіл тағылымы. – Алматы: Ана тілі, 1992- 448 б.
5. Жұмабаев М. Педагогика. – Алматы: Ана тілі, 1992-160 б.
6. Алтынсарин Ы. Таза бұлақ. - Алматы: Жазушы, 1988-320б.
7. Аймауытов Ж. Тәрбиеге жетекші. Кітапта: Бес томдық шығармалар жинағы. 4-ші том. Алматы. Ғылым 1998.
8. Бегалиев Ғ. Бастауыш мектепте қазақ тілі методикасының мәселелері. – Алматы: Оқу құрал, 1950. -192 б.

METHODS OF MASTERING FOREIGN LANGUAGES AT MULTIFUNCTIONAL SCHOOLS OF KAZAKHSTAN

Supervisor: Beibitova A. S., Master of Arts

3rd year student, EP 6B01701 - Foreign language: Two foreign languages

Sadykova Dariga Aibatkyzy

Astana International University

Astana, Kazakhstan

Dariga-03@bk.ru

Becoming fluent in another language is a necessary skill in today's globalized society. Learning a foreign language is required of all students starting in the third grade in Kazakhstan as part of the country's educational system. In a while, there are a number of issues that learners in Kazakhstani schools must overcome in order to learn other languages. The primary issues that students face while studying a foreign language in class will be covered in this article.

The main goal is to identify the major issues with learning foreign languages in Kazakhstan's multifunctional schools.

Goal-oriented objectives we had included:

- the relevance of foreign languages in Kazakhstan;
- how to learn foreign languages;
- work with various sources of information;
- analyze the methods of this topic.

In general, educational autonomy refers to a student's willingness and capacity to organize and oversee their academic pursuits. Educational autonomy in the context of foreign language instruction refers to the learner's capacity to intentionally master the language while also developing the knowledge, skills, and dispositions necessary for future self-education and self-improvement [1].

The use of a language laboratory as a means of optimizing the educational autonomy of students of language faculties in a multimedia professionally oriented context (I.V. Luksha), the development of educational autonomy in freshmen (T.Yu. Ternov), and the development of educational autonomy among students a language university in the read more context were some of the aspects of the development of the educational autonomy skills in teaching a foreign language that were examined in scientific studies.

The integration of these technologies is thought to increase the effectiveness of the process of teaching a foreign language.

In order to involve students more and more in the decision-making process on the matters of mastering and managing this process, the concept of "self-training," which is defined as such training, has evolved. According to this definition, an autonomous learner is one who is entirely in charge of making and carrying out all decisions related to his instruction (L. Dickinson). Two prerequisites must be met for students to establish their autonomy:

- The student's psychological capacity for independence during the learning process.

- A genuine chance to exercise independence and autonomy while studying.

The tasks should be based on the information, abilities, and skills that the student possesses while yet being challenging enough for the student to see them as a factor in progressing and maintain interest in them. The training task's target setting should be designed to encourage the employment of appropriate techniques. Students team together with the teacher and each other to complete the assignment. The function of the teacher is shifting from one of evaluation to one of support and stimulation. Students should take on an increasing amount of responsibility for finishing the task for themselves as they go along. While some of the assignments require students to work alone, others ask for teacher interaction [3].

The following traits and abilities define an independent learner. Desire to learn, initiative, openness to change and innovation, ability and desire to work together, and willingness to discuss their successes and failures in learning a foreign language are all desirable traits. Skills include being aware of one's own requirements, being able to set one's own objectives, choosing appropriate strategies for achieving them, looking for the required resources, and being able to assess one's own learning progress.

If the training projects are designed in such a way that they demand students to make independent judgments, plan and evaluate their own actions, the aforementioned attributes and skills are successfully produced. Several of the activities are open-ended, meaning there is no one single, unquestionably perfect response. Students conduct speech actions on these assignments at a manageable level of difficulty. The instructor informs the pupils that there are various crucial tools for independent language learning, including a bilingual dictionary, grammar guide, country commentary, study discs, computer programs, etc. The teacher goes over the numerous methods students can utilize to practice communicating in a foreign language with them.

The main issue students have is a lack of motivation. Students frequently lack motivation to learn because they do not comprehend how the foreign language they are learning can be used in real life. Schools can implement interactive teaching strategies like gamification or scenario-based learning to solve this issue. Students' learning experiences will become more relevant and engaging as a result.

The students' limited exposure to the language presents another difficulty. Students frequently only have the opportunity to use the language they are learning in class. This is insufficient for linguistic proficiency. Schools can solve this problem by giving students the chance to communicate with native speakers through exchange programs or language immersion programs. Students will be able to use their language abilities in authentic contexts because of this.

The scarcity of skilled teachers is another issue. The fact that so many teachers in Kazakhstan are not native speakers of the language they are instructing can cause students to pick up bad grammar and pronunciation. Schools should spend money on teachers' professional development to solve this problem. Regular language proficiency training for teachers should also include instruction in the application of cutting-edge teaching strategies and technology.

Furthermore, not all students may benefit from the curriculum at various schools. The curriculum could be too challenging for certain learners while being too simple for others. Schools should think about establishing a flexible curriculum that meets the needs of individual pupils to overcome this problem. This can entail providing classes at various skill levels or creating individualized learning strategies for each student.

Lack of resources continues to be a concern. There may not be enough textbooks or other materials available in some schools to promote language acquisition. Students may find it challenging to successfully study and practice the language as a result. Schools can employ technology to improve language learning to solve this problem. For instance, schools can give students access to applications and online language tools. As a result, they can learn at their own speed and practice their language abilities outside of the classroom.

This research collected data 40 participants in all. Ten questions made up the survey. Following the division of the respondents into groups, 42.5% were in grades 7 and 10, while the remaining 57.5% were in grades 5.

1) According to the responses to this question, all respondents (100%) have access to the Internet. This implies that each student has the chance to dedicate a few hours every day to language acquisition. But so far, not all students (17.5%) are prepared to commit more than 3 hours to this.

2) The majority of students (30%) also struggle with speaking English. In addition, 87.5% of English-taught learners exhibit an interest in the class. 12.5% of the audience is uninterested in this subject. Also, they pick up the language from many sources. The results show that 55% of people learn about the internet through YouTube channels, while the remaining 27.5% chose to learn about movies, which means they also improve their vocabulary and listening skills. The remaining 12.5% chose a more general method, such as Twitter, Facebook, Pinterest, etc., and the remaining 5% chose to read magazines. Also, students practice speaking with foreigners. More than 60% of them interacted with native speakers.

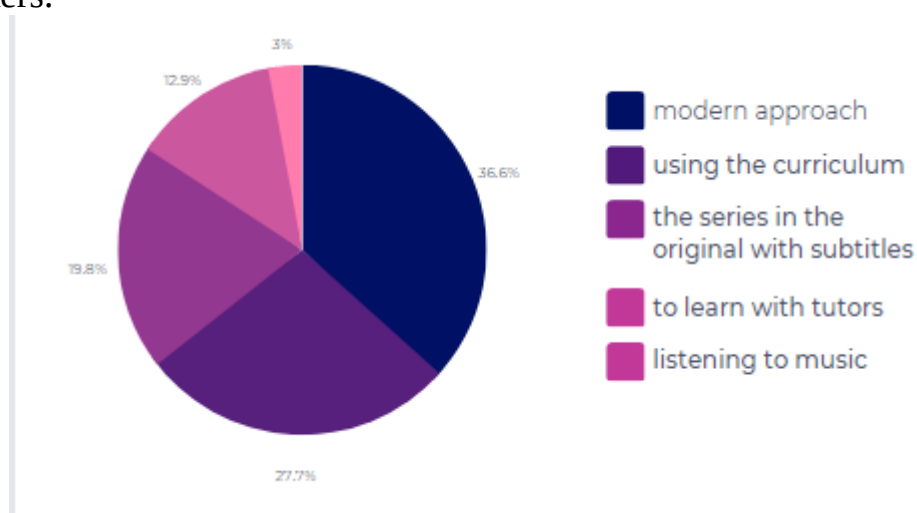


Figure 1.

3) In response to the question, "What, in your opinion, is the most effective way to study a foreign language," 37% of respondents chose the modern approach, which entails learning through applications, meaning that you may pick up a

language at any time and from any location. Here is Figure 1. The remaining respondents (28%) chose to learn using the curriculum, also many have chosen to watch the series in the original with subtitles (19,5%), while other students (12,5%) preferred to learn with tutors, a small part of the respondents (3%) prefer to study by listening to music.

At Kazakhstan's multifunctional schools, students can learn foreign languages using a variety of techniques. Here are a few examples:

Approach that emphasizes communication as the main objective of language learning. The emphasis is on improving students' capacity to comprehend and generate language, and they are encouraged to utilize the language in authentic contexts.

Immersion method: This approach entails teaching all subjects to students in the target language, completely immersing them in it. For younger pupils who are better able to pick up new languages easily, this can be especially helpful.

Grammar-translation method: This time-tested approach focuses on converting sentences from the target language into the student's mother tongue while analyzing grammar rules. This approach might not be the ideal for improving communication skills, even though it can be useful for building a solid foundation in grammar.

Task-based language learning: This approach centers language learning around tasks or projects. Students might be required to design a presentation or organize a trip in the target language, for instance. For the development of pragmatic language abilities, this strategy can be extremely useful.

Learning with the aid of technology: As technology has developed, many institutions are now utilizing apps, online courses, and other resources to assist students in learning languages. For self-directed study and further practice outside of the classroom, they can be especially useful.

The most efficient approach will ultimately depend on the learning preferences and objectives of each student. Given that each technique has advantages and disadvantages of its own, a mix of techniques may also be useful.

In conclusion, it is essential for Kazakh students to acquire a foreign language. But so far, learning a foreign language at school presents a number of difficulties for students. Schools can think about implementing interactive teaching strategies, giving students the chance to engage with native speakers, investing in teacher training, putting in place a flexible curriculum, and utilizing technology to improve language learning as a way to address these issues. Students in Kazakhstan can acquire the linguistic abilities necessary for success in today's globalized society by tackling these issues.

References:

1. Littlewood W. Learning a foreign and second language. Cambridge. CUP, 1995. pp. 34-50.
2. Muratova O.A., Tashmatova M.A. The use of self-reports, diaries and assessment sheets for the development of students' independence. [electronic resource]. // Achievements of science and education. No. 5 (46), 2019. pp. 91-92.

Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/v/using-self-reports-diaries-and-evaluation-sheets-in-promoting-learners-autonomy> / (accessed: 18.10.2019).

3. Akramova N.M., Nigmatullina A.S. Problems of observing a lesson during school practice. [electronic resource]. // 2019. "Ictisodietva innovation texnologiyalar" ilmiy electron journal.No. 5.September-October, 2015. Access mode: ictisodiyot.TGEU.UZ>parameters>files>makolalar/ (publication date: 18.10.2019).

UDC 37.013 C 78

THE QUALITY OF ASSESMENT.REASONS FOR ITS DETERIORATION

Supervisor: Қаһарман Д.Н.

3rd year student, EP 6B01701 – Foreign language:

Two foreign languages

Сүйінбек Ұлманай Перналықызы

Astana International University

Astana, Kazakhstan

suiinbek.ulmanay@gmail.com

The aim of this article to discover about the quality of assessment and the methods used. Much of the evaluation depends on how the teacher acts in the class. Article focuses on why the quality of assessment may be badly off and how correct methods of grading can change it for the better. This work includes information about common standards of assessment. A survey was conducted among students to obtain certain statistics to collect information.

Evaluation is a determination in evaluative situations of the degree of assimilation of educational material, its quality. Mark - an assessment expressed by a point. The traditional assessment system suffers from vagueness, arbitrariness of grading norms, depends on external assessment, increases the level of anxiety in children and does not contribute to effective learning. Evidence suggests that quality of assessment is among the most important factors for learning and teaching. In educational institutions, the most important and relevant theme is assessment. From school on, we face the challenge of getting a reliable, honest grade. After time getting into a university, the assessment does not cease to be relevant, it just becomes harder to get a good grade. In the modern era of technology and globalization, knowledge of a foreign language is a necessity that opens up the opportunity for the younger generation to freely explore the educational space, delve into the secrets of world science, and show their abilities [1]. Endless anti-plagiarism, checking knowledge with the help of various tests, completing tasks in a short time and so on. Therefore, it is clear that good grades are one of the ways to achieve your goal in learning [2].

Many changes, experiments prove the current grading system is great. Do teachers, schoolchildren and students know how this system actually works?! Not

knowing the basic structure of the grading system has led many want to learn without grading or change the current system. That is the quality of assessment has deteriorated. “Assessment is an excellent way of getting students to spend time on task. However, some assessment, such as final exams, distributes this time ineffectively, concentrating it immediately before the assessment rather than evenly across the course.”[3]. Agreeing with this, I want to add that grading only final exam and ignoring all the efforts of the entire course is a big mistake. This grading method is a good example of how the evaluation was done in a generalized way. Under the traditional system, it is not the procedural, meaningful movement of the student towards the goal that is evaluated, but only the final result. In obedience assessment refers to a related series of measures used to determine a complex attribute of an individual or group of individuals. This involves gathering and interpreting information about student level of attainment of learning goals.

Discussion

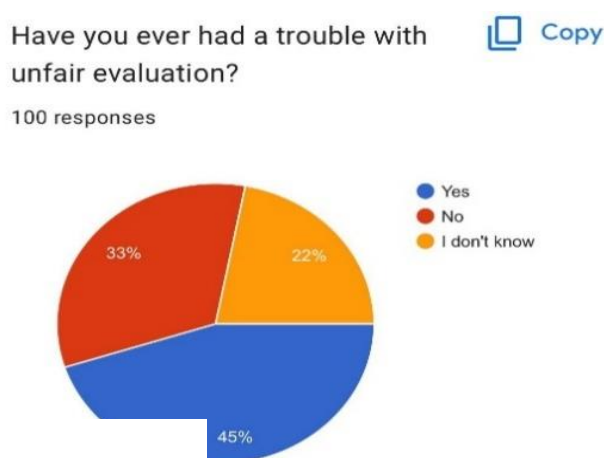


Figure 1

Results of the 1st figure highlight big amount of respondents (45%) had troubles with unfair evaluation. This finding was unexpected and proves that quality of assessment is in a bad level. Although, many people had faced with this trouble, other survey participants (33%) answered that they hadn't been in such a situation. It means the observed difference between them in this survey was not significant. However, it doesn't deny the urgency of our problem.

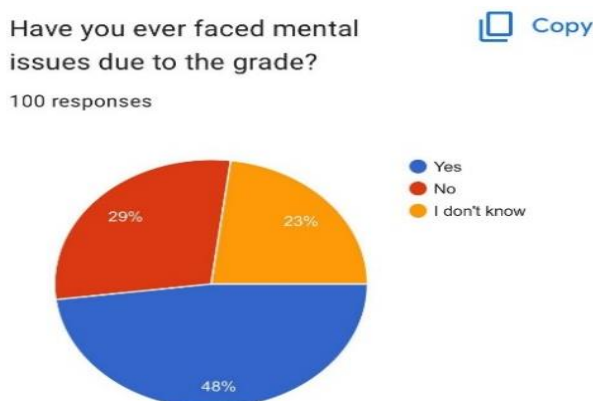


Figure 2

By comparing the results from the 2nd figure, we found out moiety of interviews (50%) experienced negative emotions. This shows how incorrect use of the assessment method can lead students to various mental disorders. Only little part of survey participants (29%) responded “no”. Others (23%) chose the variant “I don’t know”. Probably the reason of that many people suffer with this disorder is because of the difficulty of getting a good grade.

Unfortunately, in some educational institutions it’s not complied with the correct use of grading system.

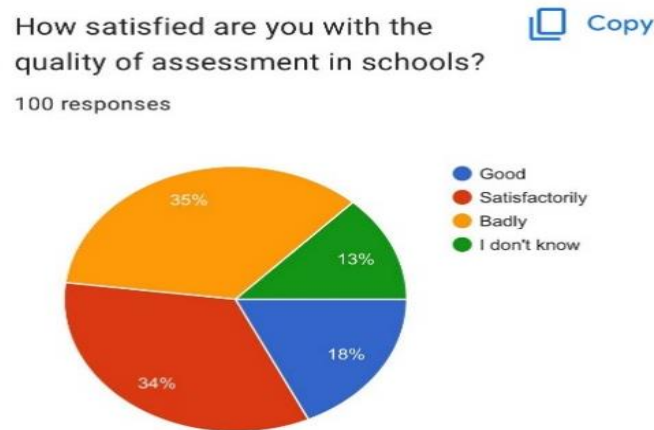


Figure 3

Several reports have shown that majority of respondents (35%) aren’t satisfied with the quality of assessment. These findings are rather disappointing. Responding to a question about their relevance to the quality, other (34%) answered “satisfactorily”. Small number of respondents (18%) are pleased with it. A possible explanation for these results may be the lack of adequate grading logic. Because of lack of knowledge about the structure of assessment system it leads to various illegal ways to get a good mark. For instance, corruption, abuse of authority, expensive gifts and so on. These factors may explain the reason of why quantify of grading is getting worse.

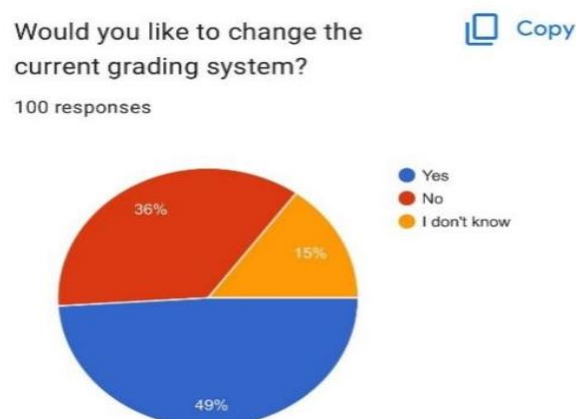


Figure 4

Furthermore, as it expected 4th figure shows a large group interviews (49%) would like to change the current grading system, while the rest (36%) disagree with this statement. According to these data, we can infer that all the same, it is worth reconsidering how the assessing system works in many educational places. Despite the fact that 100 people in this survey is a small percentage of people. That many of them have a bad opinion about grading method remains true. Possibly the government officials are in a position to pay attention to people's complaints and help with solving this problem. Because the assessment is the foundation for the pupil and sequentially every pupil is the part of next generation in our country.

Limitations

A total of 100 interviewees responded to this survey, which is only about 1,3% of schoolchildren/students. The respondents were divided into two equal halves so that 49% were male and the remaining 44% were female. Main goal of this survey is to discover how current assessment system suits pupils. However, to get extended statistics, it might need more survey participants. Also, some questions were not understandable for respondents and due to lack of choice they answered neutral. That's why many replies were inappropriate to use for statistics. In the future adding direct translations of questions into native language would be better.

Recommendation

The results of this study indicate that majority of respondents (50%) do not like the current grading, although there are others (35%) responded "yes", which this means they are good with it. According to this information, entering some changes to assessment system will only improve it.

Responding to the question about studying without grades, sufficiently large number of survey participants (48%) answered "yes", they would like to study like that. This result may be explained by the fact that keeping the GPA is eventually gets extremely hard. Probably they believe that it is the best way to study for yourself. However, rest of participants (30%) do not support this idea. In their opinion, significance of assessment is important.

Most of interviews (43%) feel negative about evaluation comments. There are several possible explanations for this result. For instance, when they get bad grades, rating comments kind of feel like a pressure and according to them it makes worse the situation, even because of evaluation comments some of them lose motivation to study. Solution of this problem can be avoidance bad grading evaluations.

Besides, survey participants have different opinion about rating. Nevertheless, results were unexpected. The same ratio of participants chose two different answers. Half of them (34%) believe that the grade does not matter. The other half (34%) claims that this is the result of studying the subject. The present results are significant in at least two major respects.

Conclusion

In summary this research was aimed to discover reasons why the quality of assessment is getting lower and how the system grading works among pupils/students. It also tried to collect different information about their opinions

and background. Surely, we can't deny that assessment is an important part of learning. Its quality should always satisfy people's expectations. The goals of finding out how "cleanly" the current grading system works have been generally achieved. We found one of the main reasons of poor quality. According to the survey results, many of them claim that quality of assessment has to be always controlled by government. Another half of them disagree with this point, in their opinion grades do not matter anyway. Summing up, one of effective ways to improve the quality is conduct various seminars about the basic structure of assessment for all, monthly verification of how the processes for obtaining excellent grades are carried out.

References:

1. Malikov, K., Yntymakov, T., Serikov, R., Kartanova, S., &Baimbetova, K. (2019). Механизмы оценки качества образования в Казахстане. *Вестник КазНУ. Серия педагогическая*, 60(3), 52-60. doi:10.26577/JES.2019.v60.i3.05
2. Gibbs, Graham & Simpson, Claire (2005). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*. (pp. 3-25).
3. Graham Gibbs, (1999). Using Assessment Strategically to Change the Way Students Learn. (pp. 42-50).

ӘОЖ373.3 Т 22

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫСЫНЫҢ РУХАНИ АДАМГЕРШІЛІК ТӘРБИЕСІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

Ғылыми жетекші: Ахмадиева Ж. К., п. ғ. к., доцент,
6В01301- Бастауышта оқытудың педагогикасы мен әдістемесі ББ,
1 курс студенті,
Тасқынбай Ұлжан Рахманбердіқызы,
Ахмадиева А. К., Уварово о.м., мұғалімі
Астана халықаралық университеті,
Астана, Қазақстан.
Qyalgul@gmail.com

Тәрбие - жеке тұлғаның дамуына әсер етуші ең басты факторлардың бірі. Оның қоғамдық өмірде алатын орны ерекше.

Тәрбие бірнеше бағыттардан тұрады. Олар: рухани тәрбие, адамгершілік тәрбиесі, отансүйгіштік тәрбиесі, құқықтық тәрбие, дене тәрбиесі, экономикалық тәрбие, эстетикалық тәрбие. Әр бағыттың атқаратын қызметі әр алуан, бірақ түпкі мақсаты бір - балаға жеке тұлға болып қалыптасу барысында бағыт - бағдар беру, жол көрсету.

Рухани тәрбие – адамның тұрақты және үйлесімді дамуын қамтамасыз ететін өмірге құндылықты қатынасты қалыптастыру. Бұл адамның жұмысы

мен ойларына жоғары мағына беруге қабілетті парыз, әділеттілік, шынайылық, жауапкершілік қасиеттер сезіміне тәрбиелеу [1].

Рухани тәрбие негізінде баланың бойында өзіне тән көркем мінезі, ар-ожданы және мейірімділік пен ізгілік секілді адамгершілік қасиеттері қалыптасады. Адамгершілік ұғымына атақты педагог Я.А. Коменский өз еңбектерінде «қоршаған ортаға ізгілік қатынас» деп анықтама береді.

Адамгершілік - адамға құрмет, сенім білдіру, әдептілік, кішіпейілдік, ізеттілік көрсету, қайырымдылық жасау, жанашарлық таныту, инабаттылық, қарапайымдылық секілді бүкіл адамзат дүниесінде аса жоғары бағаланатын қасиеттердің жиынтығынан тұратын құндылық.

Адамгершіліктің қайнар көзі - ұлттың әдет-ғұрпында, салт-дәстүрінде. Байырғы ата-бабаларымыз бала дүниеге келген сәттен бастап оның жадына рухани тәрбиені сіңіруге тырысқан. Дүние есігін жаңа ашқан нәрестені бесікке ән-жырмен бөлеу арқылы оның есту сезімдерін оятып, есі кірер жасқа жетіп қалған шағында түрлі тәрбиелік мән-мағынаға толы ертегілер мен батырлық қисса-дастандар естірту арқылы баланың көңіл көкжиегін кеңейтіп отырған.

Отбасы – адамзат мыңдаған жылдар бойы жасаған маңызды құндылықтардың бірі. Ешбір ұлт, бірде-бір мемлекет, бірде-бір мәдени қауымдастық отбасынсыз жасай алмайды. Отбасы адамның өмір бойы жеке және рухани-адамгершілік дамуын қамтамасыз етеді. Тәрбие жүйесі және отбасының психологиялық ахуалы жас ұрпақтың мінезін, өмірлік ұстанымы мен құндылық бағдарларын қалыптастыруға, демек, қоғамның одан әрі дамуына шешуші әсер етеді.

Отбасы – адам өміріндегі ең маңызды нәрсе. Бұл адамның жан дүниесінде ізгіліктің, сұлулықтың, парасаттылық пен махаббаттың мәңгілік құндылықтарын өсіретін өмір орталығы [2].

Ұлттық тәрбие негізінде бала ата мен әже мектебінен тәлім тәрбие алып өседі. Бірақ қазіргі заманауи қоғамда ата әже мектебінен тәлім алу мүмкіндігі көбіне бұйырмаған. Бұл мәселенің шешімі ретінде баланы тұлға етіп қалыптастыруға отбасына түрлі білім ұйымдарындағы тәрбиеші - педагогтер көмек пен қолдау көрсетеді.

Бала дамуының алғашқы сатысында отбасындағы тәрбиенің жетегінде, қамқорлығында болады, яғни, бала бойында болуға тиіс құндылықтардың негізгі іргетасы алдымен баланың өз отбасында қаланады. Ал бала мектеп жасына жеткеннен кейін оның тұлғалық құндылықтарының әрі қарай дамуына педагог жауапкершілік алады. Тәрбиенің екі жақты процесс аталуының мәні де осы себепті.

Бірқатар әлем ғалымдарының тұжырымы бойынша білімді беруге болады бірақ тәрбиені беруге келмейді. Тәрбиені баланың бойына сіңіреді, үлгі-өнеге түрінде көрсетеді, яғни түрлі тәсілдермен дарытады. Себебі бала айтқанды емес көргенді, сезінгенді өз бойына тез қабылдайды. Дәлірек, отбасынан, әлеуметтік ортасынан көрген білгендерін қайталайды.

Осы тұрғыдан ұлт зиялысы Мағжан Жұмабаев өзінің Педагогика атты еңбегінде «Жан тұрмысы өркендеу үшін, яғни ойы, ақылы кеңейіп, құлқы түзеліп, тілі баю үшін жас балаға ертегі – тым қымбат нәрсе. Бала ертегіні

жан-тәнімен тыңдайды. Ертекке шын көңілімен нанады. Бала құрғақ ақылды ұқпайды. Жандандырып, суреттеп алып келсең ұғады. Мысалы, балаға өтірік айтпа деген құрғақ сөзін желге айтылғанмен бірдей. Егер сен балаға өтірікші туралы ертеке айтсаң, сол ертеке өтірікшінің өтірігінен қор болғанын, зиян көргенін суреттеп алып келсең, міне, бала өтірік айтпау керек екендігін сонда ұғады» дейді [3]. Расында, бастауыш сынып оқушысының адамгершілік санасын қалыптастыру барысында ертегілердің, әдеби кітаптардың көмегіне жүгіну - рухани тәрбиеге баулудың тиімді тәсілдерінің бірі.

Заманауи білім мекемелерінде бастауыш сынып пәндерін оқытудағы басты мақсат – білім алушыларды ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтарға тәрбиелеу негізінде білім беру.

Қазіргі сабақтың құрылымы бірінші кезекте тәрбиелік мақсатты жүзеге асыру арқылы пәндік білім бере отырып, тәрбиенің негізін қалайтын адамгершілік, табиғатты қорғау, жалпы адамзат баласына, қоршаған ортаға деген мейірімділік сияқты құндылықтарды бала бойына дарытуды көздейді [4].

Осы орайда бастауыш сыныптарда оқытылатын Әліппе, Ана тілі, Қазақ тілі, Әдебиеттік оқу пәндерінің жеке тұлғаны қалыптастыруда тәрбиелік мәні зор.

Жас баланың жаны бос құмыра секілді,оны уақытында өз қажеттіліктерімен толтырып отырмасаңыз, уақыт өте келе бос құмыра жақсылық атаулыға мүлдем жат сезімдермен толығады. Осы себепті де отбасында баланың тек материалдық қажеттіліктерін ғана емес рухани қажеттіліктерінің де орнын уақытылы толтырып отыру өте маңызды.

Бастауыш сынып оқушыларының рухани адамгершілік құндылықтарын қалыптастыру және дамытудың төмендегідей жолдары ұсынылады:

- біріншіден, бастауыш сынып оқушыларының рухани адамгершілік құндылықтарын дамыту үшін мектеп қабырғасында түрлі шығармашылық іс-шараларды іске асыру. Мәселен балаларды жас ерекшеліктеріне сәйкес тәрбиелік мәні бар әңгімелер мен әдеби шығармаларды оқып үйренуге баулу. Осы тұрғыдан ұлтымыздың ұлы ағартушылары Ыбырай Алтынсаринұлының «Әке мен бала», «Шеше мен бала», «Түлкі мен ешкі», «Қисық ағаш», «Асыл шөп», «Салақтық», «Надандық», «Жамандыққа жақсылық», «Лұқпан әкім», «Таза бұлақ» әңгімелерін, сонымен қатар Ахмет Байтұрсынұлының шетел шығармаларынан тәжірмалаған «Қырық мысалын» ерекше атап өтуге болады;

- екіншіден сабақтан тыс мектеп пен отбасы арасындағы өзара байланысты нығайту шараларын жүргізу, педагог білім алушыға өз отбасында тәрбиенің қалай, қандай жолмен берілетіндігінен хабардар болуын қамтамасыз ету мен қатар соған сәйкес баланың жеке рухани даму жолындағы кедергілердің алдын алу шараларын ұйымдастыру;

Рухани адамгершілік құндылықтар қай уақытта болмасын өз мәртебесі мен өзектілігін жоғалтпасы анық. Себебі адамгершілік – бүкіл адамзат қоғамының саналы да сапалы өмірінің кепілі. Осы адами, асыл қасиеттерді өскелең ұрпақтың бойына дарыту бірінші кезекте ата-ананың, ал оны әрі қарай дамыту - ұстаздардың міндетті парызы.

Халық арасында мынадай бір жақсы мәтел бар. «Дұрыс қанаттанған түзу ұшар». Яғни, бастауыш сынып жасында-ақ рухани санасының іргетасы берік қаланған баланың келешек тұрмыс майданында туындаған қиындықты ақылмен, айламен жеңе алатындай, ұлтына адал, бәсекеге қабілетті, бірегей тұлға болып қалыптасары сөзсіз.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Дүйсенбаев А. Педагогика: Оқулық\А. Дүйсенбаев – Астана: Фолиант, 2018. - 264 б.
2. «Ұлттық және отбасылық құндылықтарды қалыптастыру» Әдістемелік ұсынымдар. – Астана: Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2022. – 85 бет
3. Мағжан Жұмабаев. Педагогика. Алматы, 1992.
4. «2022-2023 оқу жылында Қазақстан Республикасының орта білім беру ұйымдарында оқу-тәрбие процесін ұйымдастырудың ерекшеліктері туралы». Әдістемелік нұсқау хат. – Астана: Ы.Алтынсарин атындағы ҰБА, 2022. – 91 б.

ӘОЖ 159.9.075

СТУДЕНТТЕРДІҢ ЭМПАТИЯЛЫҚ ҚАБІЛЕТІН ДАМУ **(сахна тілі және актер шеберлігі пәні бойынша)**

Төкеев Е.

Т.Қ.Жүргенов атындағы ҚазҰӨА доценті,

Алматы, Қазақстан

Tokeev_ergalym@mail.ru

Бүгінгі күннің талабы бәсекелестікке қабілетті кәсіби білім бере білу. Бұл заман талабы екені ешкіге жасырын емес. Сондықтан «Жаһандағы заманауи қазақстандық мәдениет» жобасын іске асыруға тиіспіз. Біз ХХІ ғасырдың жаһандық картасында ешкімге ұқсамайтын, өзіндік орны бар ұлт екенімізді танытуымыз керек. Әлем бізді қара алтынмен немесе сыртқы саясаттағы ірі бастамаларымызбен ғана емес, ең басты мәдени жетістіктерімізбен тануы керек. Осы тұжырымның сахна педагогикасына да қатысы бар «Актер шеберлігі», «Сахна тілі» секілді пәндердің ұстаздары алдыңғы кезекте бұл тұжырымды естеріне берік ұстаулары тиіс.

Сахна тілінің әдістемесі туралы сөз қозғалғанда, тыныс алу, дыбысты қалыптастыру және мақсатына байланысты сөзді әрі сөз астарын айтып жеткізуді меңгеру, ойды тудыратын және тасмалдайтын нысана (объект) ретінде қарастырылады. «Тыныс – өмір», – дейді Аристотель. Тыныс алу – дауысты тәрбиелеу мен сөйлеу дыбыстарының дұрыс айтылуының маңызды және негізгі элементтерінің бірі. Сұлулық, дыбыстың күші мен ауқымдылығы, динамикалық реңктің байлығы, әдемі әуезділік және дикцияның дұрыстығы, дыбыс артикуляцияларының сақталуы – бәрі тыныс

алудан басталады. Оған тікелей тәуелді әрі онымен байланысты. Театр сахнасынан айтылатын сөз өте маңызды, себебі актер партнерына және көрерменіне -- сөз әрекеті арқылы әсер етеді. Әрине, актер шеберлігі пәнінің көмегінсіз сөз әрекетті болуы мүмкін емес. Қарым-қатнасқа бару үшін актер шеберлігі пәніне жүгінеріміз анық. Мысал ретінде: нысынаға деген ішкі көзқарасты білдіру, сахналық қарым-қатынасқа бару деген сөз. Өздеріңізге белгілі қарым-қатнастың үш түрі болатындығы. (Партнерыңмен тікелей, көрермендермен жанама жолмен қарым-қатынас, екінші – сахнада жоқ нысынамен қарым-қатнас, үшінші өз-өзіңмен қарым-қатынас). Өз-өзіңмен қарым-қатнас дегеніміз - партнеріміздің жан әлеміне саяхат салу дейді М. Байсеркеұлы. Осы қарым-қатынастарға сөз әрекеті арқылы қол жеткізіп спектакльдің идеологиялық мазмұнын, оның эстетикасы, сондай-ақ, стилі мен жанрын анықтаймыз. Сондықтан театр өнеріне оқыту барысында актер шеберлігі мен вокал, сахна қозғалысы және би пәнімен қатар, сахналық сөйлеу өнерін, сахна тілін дамыту өте маңызды. Сахна тілін бөле – жарып айтып отырғаным драматургиядағы негізгі ойды жеткізуші сөз екені анық. Өйткені сахна өнерінің ең басты құралы сөз. Сондықтан сахна тіліне аз-кем тоқталып өтейін.

Сахна тілі тыныс алу және дем шығарудан басталады: қысылған еріннен импульсті шыққан дем ішектің және диафрагманың бұлшықеттерін белсенді әрекетке жетелейді және шынықтырады. Дауысты қою барысында мұрынмен тыныс алуға үйретуге ерекше назар аудару керек. Ауаны мұрынмен алуды әдетке айналдыруды дамытсаңыз еңтігуге жол берілмейді. Мұрынмен тыныс алу өзінше фильтрдің бір түрі болып табылады, өйткені бұл өкпеге микробтар түсуден қорғайды. Дикция және артикуляция. Дауысты дыбыстар сөздің әуенін қалыптастырады, өйткені олар әуезді қалыптастырушы негізгі қасиетке ие: дыбыс ауқымдылығы мен күші. Олардың көмегімен сөйлеген сөзіміз таза әрі түсінікті болады. Мәтін бойынша жұмыс істеуде К.С. Станиславский сөздерін есте сақтаңыз: «Дауысты дыбыстар — бұл өзен, ал дауыссыз дыбыстар – жағалауы» [1]. Немесе театр реформаторының мына түйіні де жадымызға түйерлік тұжырым: «Сіздердің тамаша аппараттарыңыз бар. Оны жетілдірумен қатар сақтауымыз қажет. Бабы кеткен жасанды аспапта Бетховеннің шығармаларын ойнау мүмкін емес. Сіздің көңіл-күйіңіздің барлық орамдарын жеткізу үшін аспабыңыздың құлақ күйі келтірілген болуы тиіс. Осыған байланысты денеңіздің қай бұлшық еттерін дамыту қажет, ненің жетіспейтінін ұстазыңыз жеткізіп отыруы тиіс. Өз денеңізді бағындыру үшін, жүру кезінде аяқты дұрыс қоя білу жеткіліксіз, жүргенде, сөйлегенде, өмір сүргенде ішкі бақылаушыңыз сіздің барлық қозғалысыңызды қадағалап отыратын күйге жету қажет. Бұл бақылаушы еркіңізден тыс, сіздің сыртқы әрекетіңіздің де дұрыс болуын қадағалайды» [1]. Осы жерде әрекет туралы айтқым келеді. Актердің ең басты құралы әрекет. Өйткені актердің ойын жеткізуші басты элемент. Сыртқы әрекет - партнерыңызды мақсатыңызға бағындыруға арналса, ішкі әрекет өзіңізге арналады. Яғни, өзіңізді қалай ұстау керек, ішкі ойыңызды қалай жеткізу керек, бәрі осы ішкі әрекетіңізге байланысты.

Драмалық диалог тіршілік коммуникациясының заңдарына сәйкес құрылады және тек баяндамашы мен тыңдаушының белсенді қатысуымен орын алуы мүмкін. М.Бахтиннің пікірінше, тыңдау тәжірибесі «белсенді жауап берудің, яғни, сахналық партнерыңның жауапты алғашқы дайындық кезеңі» [2]. Сахна тілі – музыкалық театр артистерін оқытудағы ең маңызды тақырып актерлік шеберлікпен тығыз байланысты. Сахналық сөйлеу ғылымында диалогтық сөйлеу дағдыларын үйрету әдістемесі егжей-тегжейлі жүргізіледі. Сондықтан театр мектебінде сахналық диалогтың заңдарын меңгеруге ерекше назар аударылады, және ең алдымен, бұл пьеса мәтінімен жұмыс болып есептеледі. Алғашында сөз сөйлеу үдерісі (көру, мәтіннің темпо-ритмін сақтай білу, сөз астары, кідірістер, интонация, ішкі монолог) қарастырылады. Сахналық диалогта қабылдау мәселесі шешуші болып табылады, өйткені тыңдағанды ести білу керек, есту дегеніміз ұсынылған атмосфераға ену. Негізі актердің әрекеті, партнер репликасын естіп қана қоймай бар болмысымен сезіну қажет. Автордың ұсынылған тосын жағдайында өмір сүре білу керек.

Әдетте «Эмоциялық есту қабілеті» тұжырымдамасы музыкалық орындаушылық өнерінің теориясы мен практикасында кеңінен қолданылады. Бұл ұғым – музыкалық дыбыстар мен әншілік дауыстың нәзік эмоциялық иірімдерін дұрыс қабылдай алу мен интерпретациялау қабілетіне қатысты жиі тілге тиек етілетін ұғым. Аталмыш терминді алғаш рет биология ғылымдарының докторы, әншілік дауысты, тілді, есту қабілеті мүмкіндіктерін, орындаушылық шеберліктерін зерделеген бірнеше зерттеу еңбектерінің авторы В.Морозов 1985 жылы ұсынды. Актердың партнерлық үдерісіндегі маңызды рөлді актердің есту қабілеті атқарады. Біз бұны «сахна тілдік» және «эмоциялық есту қабілеті» деп екіге бөліп қарастырамыз.

Эмоционалдық естудің эмпатия тәрізді психологиялық сипаттамамен ғылыми тұрғыдан тұрақты қарым-қатынасы, сахналық диалогтағы эмоциялық естудің маңызды рөлін растайды. Эмпатия – философия мен психология тұжырымдамасы. Философияда: Эмпатия (ағылшын тілінен аударғанда эмпатия – ену) - яғни, қабылдау басқа адамның ішкі әлеміне, эмоционалды және семантикалық сақталуымен реңктеріне ену, психикалық өмірінің эмпатиясы. Психологияда: эмпатия (грек тілінен алғанда уайымдау, жанашырлық, түсіністік) – эмоционалды жағдайды түсіну, ену – басқа адамның тәжірибесіне түсіністікпен қарау, басқа адам сезінген эмоциялық құбылыстарға жанашырлық таныту, онымен танысып, соған деген көзқарасың – басқа біреудің сезіміне қатысты өзіңнің эмоционалдық жай-күйіңнің тәжірибесі. Яғни, сол атмосферада болу. Өзгені түсінудің басқа түрлерінен ерекшеленетін эмпатия процестерінің маңызды сипаттамасы (сәйкестендіру, рөлдерді қабылдау және т.б.) тікелей эмоционалдық тәжірибеге тәуелді. «Сахна тілі» пәніне «Эмоциялық есту» ұғымын қолдану диалогтық сөйлеу дағдыларын дамытуда маңызды сұрақтарға жауап беруге мүмкіндік береді. «Сөйлейтін ақпараттың әртүрлі түрлерінің аудиториялық қабылдау ерекшеліктері қандай? Эмоциялық қабылдаудың психофизиологиялық сипаты қандай?» деген сауалдарды алға тартады.

Эмпатиялық қарым-қатынас шығармашылық (актер шеберлігі) жағдайында еріксіз туындайды. Шығармашылыққа (актерлық ойынға) тәуекел мен бәсекелестік тән, партнерларға аса назар аударуды талап етеді. Сахналық қарым-қатынас серіктеске назар аударуды қажет етеді және сол атмосферада болуды қалайды. Студенттердің шыншылдығын, суырыпсалмалық дайындығын, балалық сезімін, жанашырлықтарын дамыту, эмоциялық есту қабілетін шыңдау – театр педагогының басты міндеті. Актер партнерларға қатысты эмпатия сезінеді. Сол тонн сол тональностью жұмыс істеуге баулиды. Ол әріптесінен туындайтын айтарлықтай айқын импульске ашық жауап беруі тиіс. Тек эмпатиялық қарым-қатынасқа қабілетті студент қана диалогқа еркін қатыса алады, ол мүлдем мәнерлі интонациялар дайындалған репликаны күтпейді, бірақ серіктестіктің барлық әртүрлі өзін жан-жақты көрсете алатын кездейсоқ ойынға жол ашады, болжамай -ақ шабыттана жұмыс жасайды. Бұл қасиеттерді дамыту эмоциялық есту мен эмпатияны дамытуға байланысты.

К.С. Станиславскийдің «сәулелену және радиацияны қабылдау» туралы ойы жүйке энергиясын қабылдауымен байланысты болды, серіктес таратқан «ерік толқыны» М. Чеховтың ізденістерінде жалғасын тапты. Әр адамға тән бес сезімге ол алтыншы актердің сезімін – әріптестің сезімін, яғни «актердің кез-келген сәтте кез келген серіктестің әсерін, тіпті, ең нәзік сезімін қабылдауға дайын болу» [3] мүмкіндігін қосады, серіктестерімен кездесу үшін «ашық» болу үшін ішкі күш салуды ұсынады. Қабылдау үрдісінің шығармашылық қызметі туралы көрнекті режиссер және оқытушы А. Попов жазды. Актерлердің жиі «өз репликасын қадағалап отыру» [4] әдеттері көбінесе «үнсіздік аймақтары» деп аталатын теорияның аса маңыздылығына назар аудартты. «Қабылдау актісінің» [5] маңыздылығын театр режиссері және мұғалім А.Гончаров та көрсеткен. Ол шынайы сахналық коммуникацияны бейнелік имитациясымен, кейде жасандылықпен ауыстыру актердің «қатысу әсерін» [5] жоғалтқан кезде пайда болады деп пайымдады. Жеке, эмоционалды түрде толтырылған қабылдау туралы, «сезімнің ерекше қырағылығы» [6] жайлы В.Пансо жазды.

Студенттердің табиғи сөйлеу және дауыстық мүмкіндіктерін дамыту; оларда дикция, интонациялық және орфоэпиялық мәдениетті тәрбиелеу; авторлық сөзді меңгеру, оның маңызды, тиімді, стилистикалық сипатын ашу – мұның бәрі оқудың басты мақсаты. Диалогтық сөйлеу дағдыларын игеру шарттары қажетінше эмоциялық есту қабілетін шыңдайды. Аудиторлық қабылдауды оқыту «Сахна тілі» пәнінде ерекше орын алады. М.Кнебель [7] мұғалімнің нашар дамыған есту қабілеті бар оқушыны оқытудағы қиындықтары туралы әңгімелейді. Мұндай студент өзін де естімейді, серіктесін де естімейді, ол үшін серіктестің эмоционалдық өміріндегі өзгерістер өзгеріссіз қалады. Ол сөйлеу әуеніндегі серіктестің эмоционалдық әсерлерін түсінуге тырыспайды, сондықтан оларды жүрекке жеткізе алмайды. Оның сөзі интонацияға сараң және әсерлі емес. Осылайша, «Сахна тілі» пәнінің барлық бөлімдері есту қабылдауымен тығыз байланысты екеніне көз жеткіземіз.

Адамның ішкі және сыртқы сөйлеу техникасын жақсартуға мүмкіндік беретін көркем оқу. Көркем оқу – әдеби шығармаларды егжей-тегжейлі зерделеу, бұл өз кезегінде қоғамның мәдени деңгейін көтереді. Сөйлеу өнері әр адамның мәдениетінің қадірі болып табылатын сөздерді жаңа тілдерге аударады. Көркем оқу бойынша жұмыс жоғары эстетикалық талғамдардың қалыптасуына және сөйлеу мәдениетін дамытуға ықпал етеді. Адамдық сөйлеу мәдениетін жетілдірудің негізгі құралдарының бірі көркем оқу бойынша жұмыс болып табылады, ол сахналық сөйлеудің аса қажет шарты болып табылады. Эмоциялық есту сөздің немесе әннің шағын бөлігіндегі дауыстың эмоционалдық (немесе түсі, реңкі, контекст) дұрыс бағалану мүмкіндігі ретінде анықталады. Былайша айтқанда, студент-актердің серіктестің немесе өз кейіпкерінің эмоционалдық күйін сезінуі туралы түсінік.

Актерлік дағдылар бойынша сабақтар студенттердің эмпатикалық қабілеттерін дамытады. Т. Жүргенов атындағы қазақ ұлттық өнер академиясындағы «Актер шеберлігі», «Сахна тілі» пәндерінде оқытудың барлық әдіс-тәсілдері студенттердің шығармашылық еркіндік, эмоционалдық қозу және реактивтілік, экстраверсия, эмпатия сияқты жеке қасиеттерін тәрбиелеуге бағытталғандығы сөзсіз. Бүгінгі күнде өзін саналымен дейтін студенттерге ізденіс үшін нысандар өте көп. Бір ғаламтор арқылы қаншама ақпаратты аударыстырып, өздеріне қажеттісін ала алады. Осының бәрін кезінде тек оқулықтардан қарастыруға тура келетін, онда да ең қажетті деген оқулықтарды таба алмайтынбыз. Бүгінде бәрінде табуға мүмкіндік бар.

«Адам даусы – скрипкадан немесе фортепьянадан гөрі әлдеқайда күрделі, тірі музыкалық аспап, музыкалық ғана емес, сонымен қатар физиологиялық заңдарға да тән. Оған «ойнау» үшін кем дегенде оның негізгі «техникалық» қасиеттерін білу қажет» [8], - дейді В. Морозов өзінің «Вокалдық есту қабілеті және дауыс» атты еңбегінде. Мұғалімнің тұлғасы студенттің эмпатикалық қабілетінің дамуында маңызды рөл атқаратыны анық. Бүгінде, оқытудың сапасы айтарлықтай деңгейде деп айту қиын, өйткені ұстаздық қабілеті төмен адамдар сабақ береді. «Мұғалімнің құлағы» студенттің сөзін құрайды. Эмоциялық жағынан, «саңырау» мұғалім оқушыларының эмпатикалық қабілеттерін дамытуы екіталай. Сондықтан мейлінше мұғалімдер құрамына да көңіл бөлінгені құптарлық жайт болар еді. Студенттердің дұрыс бағытта жұмыс істеуіне ықпал етуші, құлшынысын арттырушы ұстаздардың саны артып, студенттердің эмпатикалық қабілетінің дамуына мүмкіндіктер молайып, елімізде жоғары деңгейлі актерлардың қарасы көбейсін.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Станиславский К. С. Полное собрание сочинений в 8-ми томах. М., Искусство. 1954
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1986
3. Чехов М.А. Об искусстве актера // Литературное наследие: В 2 т. М., 1986
4. Попов А.Д. Художественная целостность спектакля. ГЛ., 1959.

5. Гончаров А.А. Режиссерские тетради.. М., 1980.
6. Пансо В. Труд и талант в творчестве актера. М., ВТО, 1972
7. Кнебель М.О. Слово в творчестве актера. М., 1954
8. Морозов В.П. Вокальный слух и голос. М., Музыка, 1965
9. Байсеркенов М. Сахна және актер Алматы «Ана тілі» 1993

УДК 159.964.22

Т63

ЖҮСІПБЕК АЙМАУЫТОВТЫҢ ӨЗ КЕЗІНДЕ ҚОЛДАНЫСҚА ЕНГІЗГЕН ЗЕРТТЕУ РЕСУРСТАРЫ

Ғылыми жетекші: Жумабаева З. Е., п.ғ.к., профессор
6В01202 – Мектепке дейінгі оқыту және тәрбиелеу ББ, 1 курс студенті,
Тосынбайқызы Дина,
Астана халықаралық университеті,
Астана, Қазақстан

Жүсіпбек Аймауытовтың өз кезінде қолданысқа енгізген ресурстары ғалымның 1926 жылы Ташкентте жарық көрген психология саласына арналған ғылыми мағлұматтар, зерттеу ресурстары «Психология» айдарымен берілген ғылыми еңбекте жан-жақты берілген. Ғалым ғылыми зерттеу еңбегін ең алдымен «Бала оқытушыларға» (мұғалімге, тәрбиешіге) ұсынған. Психология ілімі барысында белгілі бір затты, қылықты, іс-әрекетті, болмыс құбылыстарын зерттеуге болады. Мысалы, ол қылық болуы мүмкін. Сол қылықты түсіну үшін адамның ішкі және сыртқы мәдениетін саралауға болады. Құбылысты талдау кезінде, оның қалай өзгеріске ұшырауын салыстыру. Әрі де талдау, зерттеу құбылыстары айқын жүруі үшін, басқа салаларды да меңгеру керек. Өйткені психология бұл салалармен өте тығыз байланысты. Дененің қалай іс әрекет жасауы мен дененің қызметі сияқты бір жүйеде. Кейбір құбылыстарда бұл пәндерді қолданбасақ та болады. Себебі: «Психология – жоғарғы аталған пәндер сықылды өзі де өз бетімен жүретін ерікті пән» [1, 596.].

Субъектінің іс-әрекетіне, қоршаған ортасына назар аудару - адамның болмысына бақылау жүргізу. Жоспарсыз бақылау жасау зерттеу нәтижесін бұлыңғыр көрсетеді. Бақылаудың тиянақты болуы, зерттеу нәтижесін тиянақты етіп алу үшін бақылау әдісіне арнайы талаптар қойылуы ықтимал:

1. жоспар құру;
2. іс-әрекетті немесе зерттеу пәнін басынан аяғына дейін зерттелуіне назар аудару.

Зерттеу субъектісі бала болған жағдайда міндетті түрде жоспардың мазмұнына баланың ойынға араласуы, баланың қызығушылығы, баланың көңіл-күйі, баланың мінез-құлықтары және басқада қажетті көрсеткіштер енгізілуі керек.

Жүсіпбек Аймауытовтың зерттеу ресурсы – бақылау. Қазіргі диагностика жүргізу саласында маңызды құрал болып саналады. Ғалым өз еңбегінде тәжірибелі бақылауға да назар аударып, мән-мағынасын ашып берген. *Бақылау деген не?* Бұл ұғымға көптеген ғалымдар анықтама беріп отыр. Егенисова А.Қ. өзінің психология айдарымен берілген ғылыми зерттеуінде осы концептісінің мәнін жан-жақты ашып, көптеген анықтамалар берген. Бақылау ол – субъектінің ерекшеліктерін бақылау құралы. Бақылаудың басты функциясы табиғи жағдайда субъектінің іс-әрекетіне назар аудару және т.б. «Белгілі жоспар бойынша жүйелі түрде біраз уақыт бойына ерекшеліктерін қадағалауды байқау әдісі деп атайды. Байқау табиғи жағдайда, ... іс- әрекетке әдейі араласпай-ақ жүргізіледі. Осы әдіс арқылы субъектінің мимикасын (бет құбылысын), сөз реакцияларын, түрлі қимыл-қозғалыстарын, мінез-құлқының жекелеген жақтарын байқауға болады, ерікті, сезім ерекшеліктері мен темпераменті де байқау әдісі арқылы ажыратылады», - деген [2, 166.].

Бақылау ұғымына қатысты И.П.Павловтың берген тұжырымы: «Байқау табиғаттың ұсынғанын жинайды, ал тәжірибе табиғаттан өзінің тілегенін алады» [3]. Яғни тек сырттай құбылыстарды, іс-әрекеттерді жеке бақылап ғана қоймай, оған әсер ететін жағдайларды да бақылаған жөн. Себебі, жеке бақылауда ешқандай өзгерістер байқалмауы мүмкін, бірақ сырттай құбылыстардың ықпал етуіне байланысты өзгерістердің болуы мүмкіндігін бақылауға болады.

Бақылау жүргізетін, диагностиканы жүргізетін субъектілерге міндеттер, жекеленген топтарға бөлу сынды арнайы талаптар қойылуы ықтимал. Мысалы, Ж.Аймауытовтың ғылыми ұстанымдары бойынша бақылау жүргізетін адамдар екі санатқа бөлінеді:

1. бақылаушы бойынша әділдіктің болмауы. Яғни, ол алдын-ала басқа нәтижені көріп тұрады, ал шынайы бақылау нәтижесі қарама-қарсы ойды көрсетеді. Ол кісінің ойын өзгерткісі келмеуі біршама бақылаушы бойынан табылуы әбден мүмкін.

2. бақылауға деген қызығушылықтың болмауы. Сыртқы реакциялардың кесірінен реалды нәрсені байқамауы мүмкін.

Осы мәселені қарастыра отырып, Ж.Аймауытовтың еңбегінде зерттеушіге қойылған талаптарын бар екенін айқындалды. Олар:

1. бақылау барысында ілтипатты болып, үдеріс нық кірісу;
2. сыртқы атмосфераны бақылау процесіне қатыстырмау;
3. бақылау кезінде бәрін тың әрі мұқият қарау қажет;
4. өз пікірі, енді болатын нәтижеге кедергі жасамауы қажет;
5. бақылауда тиянақты, жоспарыл әрі мақсатты болғаны абзал.

Бұдан басқа ғалымның өз кезінде қолданысқа енгізген зерттеу ресурстарына сұрақ-жауап немесе анкета жүргізу жатады. Ж.Аймауытовтың пайымдауынша «Алайда, бізге көмекке адам керек. Себебі мен (мысалға) бақылауды ұйымдастырмақ болдым, бірақ бала іс-қимылында жасандылық бар, ол деген – менің диагностиканың дұрыс шықпауы. Ал, менің орнымда тәрбиеші болса, көп материалды жинап, оны саралап беруі мүмкін. Себебі, баламен күні бойы болатын, бала сол жанның қасында өзін шынайы

көрсетеді. Сонда да, тәрбиеші алған жауаптарда бірден сене кеткен жөн болмас, дегенменде әр адамның өзіндік алу жолдары бар, көзқарастары басқаша. Бұл зертеу әдісі – сұрау» [1,46б.]. Бұл сұрақ-жауап немесе анкетаны жүргізуге арналған сұрақтар. Сұрақ-жауап немесе анкета жүргізу әдісіне қойылатын талаптар:

1. Керексіз мағлұматтардан аулақ болу;
2. Сұраулы сөйлемдердің нақты болуы;
3. Сұрақ арнайы ретпен қойылуы қажет;
4. Сұрақтар тақырыптың мазмұнын (зерттеу мәселесін) ашуы керек.

Бұл әдістің жүйесі қазіргі күнге дейін өзгермеген. Анкета қосалқы әдістер қатарына жатады. Себебі, ол арқылы алынған жауаптар субъективті қате не болмаса толық болмауы мүмкін. Бірақ та, жауап құбылмалы болады деп қол сілтеуге болмайды, сұрау қажет, білу керек. Нәтижеге бір қадам жақындау қажет.

Жүсіпбек Аймауытовтың өз кезінде қолданысқа енгізген зерттеуге арналған ресурстар қазіргі педагогикалық-психологиялық үдерісте кең тараған. Психология, педагогика, мектепке дейінгі оқыту мен тәрбиелеу, мектепте білім беру үдерісінде пайдаланылып жүрген құралдармен әдіс-тәсілдердің негізін қалап отырғанын зерттеу жүргізу барысында байқалды, зерттелді, біршама талданды.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Ж.Аймауытов «Психология» 1926. 42-61б.
2. Егенисова А.Қ «Психология» 15-16б.

ӘОЖ 373.3 М350

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫН ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС МӘДЕНИЕТІНЕ ТӘРБИЕЛЕУ

Ғылыми жетекші: Сағалиева Ж. К., п.ғ.к., доцент
6B01301-Бастауыш оқыту педагогикасы мен әдістемесі ББ,
3 курс студенті,
Турехан Әсем Женисқызы,
Астана халықаралық университеті,
Астана, Қазақстан.
asem.turekhan@mail.ru

Бүгінде қарым-қатынас әлеуметтенудің және адамның әлеуетін жүзеге асырудың маңызды шарты болып табылады. Қарым-қатынас мәдениетінің негіздері бала кезінен бастау алады. Сондықтан мектептегі балаларды тәрбиелеудің негізгі міндеттерінің бірі – қарым-қатынас мәдениетін қалыптастыру болып табылады. Мектептегі баланың тұлғааралық қарым-қатынас орнатуды үйренуі өте маңызды. Себебі, балалар көбінесе өз ынтасымен басқа оқушылармен және адамдармен тұлғааралық қарым-

қатынасқа түсуді және оны ары қарай жалғастыруды білмейді, оларға өзіне жасалған қарым-қатынасқа ризашылық немесе келіспеушілік білдіру қиынға соғады, нәтижесінде конфликтілі жағдайлар, қоршаған ортаға агрессивті көзқарас пайда болады, бұндай балалар көбінесе қарым-қатынасқа түспейді және тұйықталып қалады. Мектепке дейінгі білім беру және бастауыш мектеп білімі шеңберінде бұл мәселені шешу қажеттілігі айқын екенін байқаймыз, бұл тақырыптың өзектілігін анықтайды.

Баланың өміріндегі 7-10 жас аралығы бастауыш мектеп жасы ретінде белгілі. Егер мектеп жасына дейінгі балалардың негізін әрекеті ойын болып келсе, оқуға кіргеннен кейін оқу іс-әрекеті шешуші рольді атқарады. Осыған орай баланың психикалық дамуы үлкен өзгерістерге ұшырайды. Себебі: ойынға қарағанда оқу талабы бала үшін қиынға соғады. Сонымен қатар, жаңа ортаға үйреніп, мұғаліммен, құрбыларымен қарым-қатынас жасауына психологиялық көмек қажет. Бұның ішінде мектеп, отбасы және құрдастар баланың дамуына, оның ішінде сөйлеу дамуына әсер ететін негізгі факторларға айналады. Бала тәрбиесі жөнінде Абай атамыз: «...Адамға үш алуан адамнан мінез жұғады: ата-анадан, ұстазынан, құрбысынан. Әсіресе, олардың қайсысын жақсы көрсе, содан көп жұғады» деп осы үшеуінен баланың болашағы шешілетінін ескерткен [1].

Бастауыш мектеп жасындағы балалардың қоршаған әлемге деген қызығушылығының артуы, олардың қарым-қатынас жасау, эмпатия білдіру, белгілі бір дәрежеде мінез-құлқын басқару қабілеті олардың психологиялық дамуының маңызды ерекшелігі болып табылады (бұл қабілет балалардың осы жасы қарым-қатынас мәдениетін қалыптастыруға ең қолайлы екенін көрсетеді). Бірақ сонымен бірге оларға өзара қарым-қатынас кезінде ересек адамның бақылауы қажет.

Қарым – қатынас мәдениеті мен оның қалыптасу процесінің әртүрлі аспектілері өз еңбектерінде А.С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский сияқты педагогтар қозғады. XX ғасырдың 70-80-ші жылдарында жалпы тұлға мәдениетін және әсіресе қарым-қатынас мәдениетін егжей-тегжейлі зерттеуге қызығушылық күрт өсті. Осы кезеңде А. А. Леонтьев оқу-тәрбие процесінде педагогикалық және тұлғааралық қарым-қатынасқа байланысты жалпы проблемаларды талқылады. Оқушылардың қарым-қатынас мәдениетін тәрбиелеу мәселелері А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов, А.В. Мудрик, Г.А. Цукерман, О.И. Даниленконың еңбектерінде көрсетілген.

«Қарым-қатынас мәдениеті» ұғымы деп нені түсіну керек? Семантикалық мағынаны іздейтін болсақ оның екі негізгі ұғымының – мәдениет пен қарым-қатынастың қиылысуынан көреміз. «Мәдениет» деген ұғымның аясы өте кең. Сондықтан да болар, «мәдениет» ұғымының көптеген анықтамасы бар. Адам ой-санасы мен әрекетінің нәтижесінде туындаған құндылықтарды біз мәдениет дейміз.

В.И. Далдың түсіндірме сөздігінде «қарым – қатынас – бұл хабарлама, қауымдастық, өзара қарым-қатынас»; «қарым-қатынас» дегеніміз «қатынасу, қосылу, бір уақытта болу, білу, танысу, қарым-қатынас жасау, достасу» дегенді білдіреді [2].

Психология тұрғысынан (А.А. Леонтьев) қарым-қатынас психологиялық тұрғыдан бір-бірімен байланысты адамдар арасында мақсатты байланыс орнату процесі ретінде түсініледі. Қарым-қатынастың адам үшін маңызы зор. Тұлға үшін қарым-қатынас оның тіршілік ету ортасы болып табылады [3].

Топтағы қарым-қатынас түрлері:

1. Жеке тұлғалық қарым-қатынас – адамның эмоциялық симпатикалық тұрғыда бір-бірінің жеке тұлғалық қасиеттерін бағалап, мойындап қалауы бойынша жасалынатын қарым-қатынас.

2. Іскерлік қарым-қатынас – қандай да бір мәселені, істі шешуге жасалынатын қарым-қатынас, қалаудан тыс ұнамаған адам болса да белгілі бір себеп арқылы қарым-қатынас жасау.

3. Мақсатты қарым-қатынас – адамның алдын ала мақсат қоюынан туындайтын қарым-қатынас.

4. Инструменталды (мақсатсыз) қарым-қатынас – кездейсоқ түрде болатын қарым-қатынас.

5. Вербалды қарым-қатынас – сөздік жүйені қолдана отырып жасалатын қарым-қатынас.

6. Вербалды емес қарым-қатынас – дыбыстық жүйені қолданбастан түрлі ым-ишараны қолдану арқылы байланыс жасау қарым-қатынасы.

7. Материалды қарым-қатынас – адамның өзара байланысында алмасатын нәрсе – материалдық заттар қолданатын қарым-қатынас.

8. Когнитивті қарым-қатынас – адамдардың бір-бірімен байланысында алмасатын мәлімет-білім, ептілік, дағды.

9. Кондициялық қарым-қатынас – адамның эмоциялық, физиологиялық күйлерін алмастыру қасиеті (екі адамның бір-бірімен мұңдасуы).

10. Мотивациялық қарым-қатынас – адамның қажеттіліктері, қызығушылықтары мотивтерінің алмасуын қамтамасыз ететін қарым-қатынас.

Осылайша, қарым-қатынас мәдениеті көп қырлы ұғым деп қорытынды жасауға болады. Бұл сыпайылық (адамдарға жақсы қарым-қатынасты білдірудің жалпы қабылданған тәсілдері), әдептілік (басқалардың сезімдері мен көңіл-күйін түсіну, өздерін олардың орнына қою мүмкіндігі), сөйлеу мәдениеті (тілді, сөйлеуді, сөзді меңгеру қабілеті) және мінез-құлық мәдениеті (адамның күнделікті мінез-құлқының жиынтығы).

Қарым-қатынас мәдениеті-бұл әлеуметтік құбылыс, демек оның нормасы бар. Әлеуметтік нормалар-бұл әлеуметтік топтар санкциялаған және осы топтарға кіретін адамдардың нақты мінез-құлқында күтілетін мінез-құлық ережелері.

Қарым-қатынас мәдениетінің құрылымында келесі компоненттерді ажыратуға болады:

- адам үшін гуманистік қарым-қатынас нормалары мен құндылықтарының маңыздылығын сипаттайтын *құндылықтық компонент*;

- қарым-қатынас саласындағы тұлғаның білімі мен дағдыларын білдіретін *когнитивтік компонент*;

- күнделікті қарым-қатынас жағдайында құндылықтарды, нормалар мен ережелерді жүзеге асыруды сипаттайтын *мінез-құлықтық компонент*[4].

Қарым-қатынас мәдениетін тәрбиелеудің тиімділігі бастауыш сынып оқушысының қоғамдағы қатынастарды қалай игеруіне байланысты. Қарым-қатынастың мұндай ассимиляциясын қалай қамтамасыз етуге болады?

Ол үшін екі шарт қажет:

біріншісі – тиімді білім беру әдістерін, формалары мен құралдарын таңдау;

екіншісі – тәрбие жұмысын дұрыс ұйымдастыру.

Қарым-қатынас мәдениетін тәрбиелеу процесі бастауыш сынып оқушыларының оқу, сабақтан тыс, еңбек және бос уақытын өткізу жағдайында жүруі керек.

Мұғалім өз жұмысында қолдана алатын қарым-қатынас мәдениетін тәрбиелеудің әртүрлі әдістері, формалары мен құралдары бар. Оларды таңдау тәрбиенің мақсаттары мен міндеттеріне, қарым-қатынастың нақты жағдайына, балалар ұжымының ерекшеліктеріне, мұғалімнің белсенділігі мен шығармашылығына байланысты.

Қарым-қатынас мәдениеті міндетті түрде сөйлеу мәдениетін қамтиды. Бұл өз кезегінде оқушының сөз қорының жеткілікті болуын, қалыпты тонды сақтай отырып, әдептілікпен сөйлей білуін қамтиды. Оқушылардың сөйлеуін практикалық дамытуға, сөйлеу этикетін, сөйлеу қарым-қатынас мәдениетін қалыптастыруға жіті назар аудару қажет.

Сөйлеу мәдениетінің белгілері: тіл мәдениеті –мәнісі жоқ сөздерді (нетіп, нағып және т.б.), жаргондарды қолданудың жоқтығы. Тіл тазалығы – айтатын ойды анық білдіру. Сөз байлығы мол, сөзді қиналмай табу. Тіл логикасы –сөйлер сөз бен ойлаған ойдың бірлігін білдіреді.Тіл түсініктілігі – сөйлеген сөздердің, терминдердің естушіге түсінікті болуы. Тіл үлгісі – айтып жатқан ойға үннің лайық шығуы. Оқиғаға сәйкес эмоциямен сөйлеу.

Бастауыш мектеп жасы баланың өміріндегі ең маңызды және жауапты кезеңдердің бірін білдіреді. Оның даму процесінде баланың жеке басын және бастауыш сынып оқушыларының қарым-қатынас мәдениетінің қалыптасу деңгейін түбегейлі өзгертетін барлық психикалық процестерде өзгерістер болады. Бұл деңгей таңдалған білім беру әдістеріне, формаларына, құралдарына және дұрыс ұйымдастырылған тәрбие жұмысына байланысты.

Демек, қарым-қатынас мәдениетін қалыптастыру қоғамның талабына сай әрбір жас ұрпақтың білім, тәрбие және әлеуметтену деңгейін көтеріп, мінез-құлқын өзгертуге арналған іс-әрекет десек жаңылыспаймыз.

Пайдаланылған дереккөздер тізімі:

1. Абай. Қара сөз/Книга слов. - Семей: МКА, 2007.- 368 б.
2. Толковый словарь живого великорусского языка : [в 4 т.] / [соч.] Владимира Даля. - 3-е изд., испр. и знач. доп., изд. под ред. [и с предисл.] проф. И.А. Бодуэна-де-Куртенэ. Т. 1-4. - Санкт-Петербург ;
3. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избранные психологические труды. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 448 с.

ӘОЖ373 Т 33

СЫНИ ОЙЛАУ ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДА СҰРАҚ ҚОЮДЫҢ ТИІМДІЛІГІ

Ғылыми жетекші: Нургазиева Н. М.,
педагогика және психология магистрі
6B01502 – Биология ББ,3 курс студенті,
Түзелбаева Маржан Нұрланқызы
6B01502 – Биология ББ,3 курс студенті,
Темірхан Майра Мамаханқызы
Астана халықаралық университеті,
Астана, Қазақстан.
mayra.temirkhan@mail.ru, mtuzelbaeva@list.ru

«Бақыт жолы тек білімнен табылар» деп Ахмет Йүгінеки айтқандай, ертеңгі келер күннің бүгінгіден гөрі нұрлырақ болуына ықпал ететін адамзат қоғамын алға апаратын құдірет күші тек – білімде. Еліміз егемендікке қадам басып, оңды өзгерістерге толы игі істердің игілігін көруде. Қазіргі білім беру саласында болып жатқан кең шеңбердегі өзгерістер мұғалімдерге үлкен міндет артады. Мұғалімдерді толғандыратын негізгі мәселе: оқушыларды қалай біз өзгермелі өмірге дайындай аламыз. Ол үшін еркін, өзіндік ой-пікірі бар, сенімді, сыни пікір - көзқарастары дамыған тұлғаны қалыптастыру керекпіз. Ал оқушылар үшін басты мәселе – сыни тұрғыдан ойлауды үйрену, яғни оқушы жаңа ақпаратты қабылдап, оны саналы түрде зерттеп, сын елегінен өткізуі қажет. Оқушылар ақпаратты және идеяларды өз бетімен түсініп қабылдап қана қоймай, өзіне пайдалысын алу керек.

Сыни тұрғыдан ойлау – Қазақстандағы білім беруді дамыту үшін маңызды болып табылатын қазіргі ең басты педагогикалық түсінік. Сыни ойлау дегеніміз – ойлаудың толассыз түрі. Философ Джон Дьюидің айтуынша, «Ойлау тығырыққа тіреліп, таңдау жасау керек кезде басталады», яғни, біріншіден, адамның алдында бір мәселе яки жаңа ақпарат болған кезде және, екіншіден, ол мәселені шешіп, жаңа ақпаратты түсіну қажет болғанда сыни ойлауды қолданады. Кісі көптеген шешімдерді сараптап, ойларды ой елегінен өткізгенде, өз құндылықтары мен түсініктеріне сүйеніп, салғастырады. Осы кезде адам шешімді жан-жақты қарастырып, оңы мен солын ажыратады. Осындай ойлауды сыни ойлау деп атайды [1, 19].

Оның негізгі ерекшелігі – дербестігінде. Яғни, сыни ойлау кезінде адамның өзіндік түсінігі қалыптасуы тиіс. «Сын тұрғысынан ойлауды дамытатын» технология Халықаралық Оқу Ассоциациясы, Солтүстік Айова университеті мен Хобард және Уильям Смит колледждерінде өңделген. Бағдарлама авторлары Чарльз Темпл, Джинни Стил, Курт Мередит. Бұл

технология әртүрлі пәндер саласында қолданылатын түбегейлі жоспарлар мен әдістемелік тәсілдер жүйесі болып табылады [2, 56].

Сыни тұрғыдан ойлау көбінесе қарсы пікір айтуға, баламалы шешімдерді қабылдауға, ойлау және іс-әрекетімізге жаңа немесе түрлендірілген тәсілдерді енгізуге дайын болуға, ұйымдастырылған қоғамдық әрекеттерге және басқаларды сыни тұрғыдан ойлауға баулуды білдіреді. Сондықтан оқушының ойлау деңгейін арттыруда блум таксономиясының ұтымдылығы ерекше. Оқушыларды білімін шығармашылық деңгейге жетелеумен ерекшеленеді.

Блум таксономиясы – тұлға шығармашылығын дамытушы әдіс Блум таксономиясысын тұрғысынан ойлауды қарастыруға болатын ойлау дағдыларының кеңінен қолданылатын иерархиялық моделі болып табылады. Блум таксономиясының сұрақтары оқушыларды деңгейлеп, сатылай жоғарғы сатысына жетуіне ықпал етеді. Сұрақ қою маңызды дағдылардың бірі болып табылады, себебі сұрақ дұрыс қойылған жағдайда сабақ берудің тиімді құралына айналады және де оқушылардың оқуына қолдау көрсетіп, оны жақсартта және кеңейте алады.

Технологияның негізін қалаушылар американдық ғалымдар Чарльз Темпл, Джон Дьюи, Мередит. Кезінде жоба ретінде ұсынылып, көпшіліктің қолдауын тапқан бұл технологияда Л.С.Выготский, Ж.Пиаже, Д.Б.Эльконин-Д.В.Давыдовтардың, басқа да ғалымдардың еңбектерінің ең құнды идеялары көрініс тауып, бір жерге тоғысып, біріктірілген.

Блум, Бенджамин (ағыл.Benjamin Bloom) (1913-1999) – америкалық психолог, оқыту әдістерін зерделеген, «Блум таксономиясы» атауын алған жүйені құрушы. «Блум таксономиясы» атты кітабында өз теориясын дамытқан [3, 37].

Практикалық тәжірибеден бақылағанымыз, оқушылардың сыни ойлауын дамытуда жоғары дәрежелі сұрақтардың тиімділігі. Оқушылардың тақырыпты түсінуіне қол жеткізу үшін мұғалімдер қолданатын сұрақтардың екі түрі: төмен дәрежелі және жоғары дәрежелі сұрақтар кең қолданылады. Оқушылардың жауап беретін сұрақтары бір немесе екі сөзбен шектелсе, ондай сұрақтар төмен дәрежелі сұрақтар болып табылады. Оқушылар жай сұрақтарға жауап бергенде нақты ақпараттарды қолданады, ал сол ақпараттарға қатысты негізгі идеяны, сол фактілердің шығу себептерін түсіндірмейді. Жоғары дәрежелі сұрақтар қойылғанда, оқушылар ақпаратты белгілі бір жолдармен қолдануға, қайта құруға, кеңейтуге, бағалауға және талдауға тиіс болады. Мұндай сұрақтар ойлау іс-әрекетінің үйрену тәжірибесінде әртүрлі деңгейдегі ойлауды көрсететіндіктен, олардың маңызды екендігіне ешқандай күмән жоқ.

Оқушыларды ойлауға, ойларын қайта құруға, толғануға, шығармашылықпен жұмыс жасауға, пайымдауға, болжауға жетелейтін сұрақтар олардың жан-жақты ойлануына мүмкіндік береді. Мұғалімнің қойған сұрақтары сыныпты жұмысқа дайындап, не маңызды, не дұрыс, не дұрыс емес екендігін және оны қалай жеткізіп айтуға болатындығын, сонымен қатар, кімнен және неден келіп жатқан ақпараттар, білім екендігін айқындап беруге көмектеседі.

Жоғары деңгейлі сұрақты енгізсек:

- Оқушылар тапсырмаларды орындауда белсенділік көрсетеді;
- Оқушылардың өз ойларын айтуға қолайлы жағдай туғызады;
- Оқушылардың оқуға деген ынтасы артады;
- Мұғалімдер оқушылардың бір-бірінің пікірлерін құрметтейтін ортаны қамтамасыз етеді;
- Сыни ойлауға көмектеседі;
- Сын тұрғысынан ойлаудың алғашқы қадамдарына қолайлылық тудырады.

Төмен дәрежелі сұрақтарды «жабық», «жай», деп те атайды. Мысалы, «Оқу мен жазу арқылы сын тұрғысынан ойлауды дамыту» технологиясында бұндай сұрақтар «жіңішке» деп беріледі [4, 102].

Жай сұрақтар нақты ақпараттарды қажет ететін сұрақтар болып табылады, көбінесе жаттап еске сақтауды талап етеді. Төмен дәрежелі сұрақтар ешқандай ойды топтастыра алмайды, толғаныс тудыра алмайды. Ондай сұрақтарға жауап беру үшін тақырыпты түсіну жеткілікті. Төмен дәрежелі сұрақтарды енгізсек:

-Оқушылар жай сұрақтарға жауап бергенде нақты ақпараттарды қолданады, ал сол ақпараттарға қатысты негізгі идеяның, сол фактілердің шығу себептерін түсіндірмейді және түсінбеуі де мүмкін. Себебі берілген фактілерді жаттап алып-ақ, жауап бере алады.

-Оқушылардың ойлауын шектеп, жатқа айтуға бағытталған сұрақтар оқушылардың ойлауын дамытпайды.

-Жай сұрақтар оқушылардың әңгімелесуіне, яғни диалог құруына мүмкіндік бермейді, мәнерлі сөйлеуін шектейді.

-Қысқа ғана жауап беруге баулиды, сол себептен шығармашылығы да дамымайды.

«Блум түймедағы». Блум түймедағының алты күлтесі – сұрақтар типінің алты түрі.

1. Қарапайым сұрақтар. Оларға жауап бере отырып, болған жайттар туралы әңгімелеп беруге болады. Дәстүрлі бақылау жұмыстарында, терминологиялық диктанттарда, т.б. қолданылады.

2. Анықтаушы сұрақ. Әдетте, «Сонда сіз солай демекшісіз ғой ..?», «Менің түсінуімше, сіз ...», «Менің қателесуім мүмкін, бірақ, меніңше, сіз былай айтқан сияқты болдыңыз...» деген сұрақтар болады. Бұл сұрақтар анықтау мақсатында жайдары көңілмен берілуі керек.

3. Интерпретациялық (түсіндіруші) сұрақ. «Неліктен жапырақтар күз мезгілінде сарғаяды?» — деген сұрақтың жауабын оқушылар білетін болса, ол сұрақ жай сұраққа «айналады».

4. Шығармашылық сұрақтар: «егер», «болса», «қалай болар еді» деген сияқты сөздермен келеді.

5. Бағалау сұрақтары. «Неліктен бұл жақсы, басқасы жаман деген бағаалды?», «Бір нәрсе екінші нәрседен несімен ерекшеленеді?» — деген сұрақтар бағалау критерийлерін түсіндіруге бағытталған.

6. Тәжірибелік сұрақтар. «Күнделікті өмірде қай жерде байқайсыз?»,— деген сипаттағы сұрақтар теория мен практиканы ұштастырады.

Іс-тәжірибе барысында оқушылармен осы Блум түймедағының алты күлтесі бойынша жұмыс жасалды. Нәтижесінде оқушылардың сыни ойлау дағдыларын қалыптасып, өз ойларын еркін жеткізіп, ақпаратты талдап, жинақтап, бағалай алатын деңгейге жетті. Оқушылар бойындағы сенімділік пен жаңаша әдістерге деген қызығушылық артты. Бұл жағдайға дәлел оқушылардың басым бөлігі 25 оқушының ішінде Блум таксономиясын пайдалана отырып жұмыс жасай алатын, яғни жоғары деңгейлі шығармашылық сұрақтар, бағалау сұрақтары және де тәжірибелік сұрақтарға жауап бере алатын оқушы санының артуы. Қорытынды өткізілген сабақ бойынша статистика кетіретін болсақ:

Блум түймедағының алты күлтесі	Жауап берген оқушы саны
1. Қарапайым сұрақтар «білу, тану»	1-2
2. Анықтаушы сұрақ «түсіну»	1-2
3. Тәжірибелік сұрақтар «қолдану»	3
4. Интерпретациялық (түсіндіруші) сұрақ «талдау»	8
5. Шығармашылық сұрақтар «жинақтау»	6
6. Бағалау сұрақтары «бағалау»	11

Кесте 1. Төмен және жоғары деңгейлі сұрақтарға жауап берушілер

Іс-тәжірибе барысында Мерсердің сілтемесіне сүйене отырып, оқушыларға төмен деңгейдегі сұрақ қоюдан гөрі жоғары деңгейдегі сұрақ қоюдың ерекшелігін байқадық. 9-сыныппен жүргізілген «Аллельді гендердің әрекеттесуі: толық және толымсыз доминанттылық белгілердің пайда болуы. Талдаушы шағылыстыру ұғымы мен оның практикалық маңызы» тақырыбында «Мен саған, сен маған», «ЖИГСО», «Жуан және жіңішке сұрақтар»; «Блум таксономиясы» мен «Венн диаграммасы» әдістерін қолдандық. Бұл әдістерді қолданған кезде оқушыларға мынадай сұрақтар қойылды: бүгінгі тақырыпты қалай әңгімелер едіңіз? Сабақта сіздер қандай әрекет жасайсыздар? Бүгінгі тақырыпты қалай салыстырар едіңіз? Осы сұрақтар арқылы оқушылардың бойына іздену, терең ойлауға ұмтылыс жасауды көздедік және осы сұрақтарды жеке, жұптық және топтық жұмыстар жасау арқылы кіріктірдік. Осы әдіс-тәсілдерді пайдаланғанда оқушылар сындарлы сөйлей білуге ынталанды, сыныптастарына сұрақтар қойып, түсінік берді, тыңдай білуді үйренді.

Жалпы осы әдіс негізінде жүргізілген зерттеудің нәтижесі төмендегідей болды:

Қатысушы оқушылардың саны – 25 оқушы. Оның 6 оқушысы «Жуан және жіңішке сұрақтарды», 9 оқушы «Мен саған, сен маған», 4 оқушы «ЖИГСО», 2 оқушы «Венн диаграммасын», ал қалған 4 оқушы «Блум таксономиясы» әдісін қолдану арқылы өздеріне берілген тапсырмаларды орындады. Бастапқыда оқушыларға бұл әдістерді түсіну сәл қиындау болды. Басты себебі, оқушылар бұл әдістермен жұмыс істеп жүргенімен, оның атауынан бейхабар екендігінде. Атауын естіп, олардың бойына сенімсіздік

пен қорқыныш сезімдері ұялап, кейіннен мән-мағынасын түсінгеннен кейін айтылған мәліметтер оқушылар қолданысында екендігін түсіну арқылы тапсырманы орындап шықты.

Оқушылар ақпаратты белгілі бір жолдармен қолдануға, пікірін дәлелдеуге, талдауға қиналады. Сабақты талдауда тек жетекші сұрақтарға ғана жауап берумен шектелді. Сыни көзқарасын ашық, еркін жеткізуге қымсынады. Оқушыны талпындыру үшін сыни ойлауын дамыту да сұрақ қоюдың маңыздылығын түсіндік. Сондықтан жаңа заман талабына сай жаңаша оқытуға бағыттауда төмен, жоғары дәрежелі сұрақтардың ықпалы мол.

Тиімділігі: Жоғары деңгейлі сұрақтарға төселгенде ақпаратты және идеяларды өз бетімен түсініп, қабылдап, өз пайдасына асыра алады.

Осы мәселелерді шешу үшін қандай тәсілдер қолданылды? Блум таксономиясымен сұрақтар қоя білуге үйретудегі мақсат: «Ашық», «жабық» сұрақтар туралы мағлұмат беру. Ашық, жабық сұрақтар беріп, сол сұрақтарға жауап беруге үйрету. «Блум таксономиясы» сұрақтарын қарастырып, әр деңгейдегі қойылатын сұрақтарға жауап беріп және сол деңгейлерге сұрақ қоя білуге үйреттік. Алғашында дайын сұрақтарды таратып, сәйкестендіру жұмыстарын орындаттық. Сабақ мазмұны бойынша «кейіпкерге сұрақ», «әдебиет үйірмесі» әдістерін қолдандық. Оқушылардың қабілетіне қарай әңгіме, сурет салу, басқа жұмыс түрлері тапсырмалар берілді. Сонымен, Блум кубигін жасап, жұмыс жүргізілді.

Нәтижесінде оқушылар неге қол жеткізді?

- Оқушылар тапсырмалар орындауында белсенділік көрсетеді;
- Оқушылардың өз ойын айтуға қолайлы жағдай туғызады;
- Оқушылардың оқуға деген ынтасы артады;
- Жан-жақты жауаптарды талап ететін сұрақтар қоя білуге дағдыланады;
- Сын тұрғысынан ойлаудың алғашқы қадамдарына қолайлылық тудырады.

Ізденіс барысында қандай мәселелер кездеседі?

Сұрақ қойылған соң оқушылар жауаптарын ойланып алу үшін уақыт беру. Сұрақ қойылғаннан кейінгі кідіріспен қатар, зерттеуде мұғалім оқушының жауабын алғаннан кейін де кідіріс жасау қажет. «Сіз не қосар едіңіз?» деген жолай сұрақтар қою. Сонымен бірге күнделікті сабақта жоғарғы деңгейлі сұрақтарды үнемі пайдалануды дәстүрге айналдыру керек. Қазіргі оқытудағы негізгі мәселе оқушылардың өз бетімен оқуға қызығушылығын арттыру, қабілетіне қарай керегін кітаптан ала білуге, түрлі әдістермен тапсырмалар бере отырып, бойындағы қабілетін дамытуға қолдау көрсету.

Қорытындылай келе, сыни тұрғыдан ойлау дағдыларын қалыптастырудың маңыздылығы ерекше. Себебі сыни тұрғыдан ойлауға бейім оқушының белсенділігі жоғары болып, алған білімдерін кез келген жағдайда қолдана алады. Оқушының сыни ойлауының сабақ сапасына әсері мол. Сабақта жаңа технология элементтерін тиімді пайдалану арқылы оқушылардың танымдық әрекеттері дамиды, белсенділігі жоғарылап,

олардың шығармашылыққа деген ынтасын ашады. Тұлғаның логикалық ойлау қабілеті дами отырып, сабақтың сапасында арттырады. Сабаққа деген белсенділігі күшейіп, жаңа тың ақпарат алуға деген қызығушылығы артады. Егер де жаңа технология элементтерін сабақта өз дәрежесінде ұйымдастыра білсек, сабақ жаңаша нәтиже береді. Ең бастысы оқу процесін жаңаша ұйымдастыру, ойлау дағдыларын жетілдіру, өз бетінше білім алу, әрекет ету, мақсатқа жету оқушының өзі арқылы іске асады.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі:

1. Әлімов А. Интербелсенді әдістемені ЖОО-да қолдану мәселелері, Алматы. - 2013 – 448 б.
2. «Мұғалімге арналған нұсқаулық» III басылым, «Назарбаев зияткерлік мектептері» ДББҰ педагогикалық шеберлік орталығы, 2014.
3. Оқыту мен оқудың белсенді әдістері. «Назарбаев зияткерлік мектептері» ДББҰ педагогикалық шеберлік орталығы. Астана, 2013.
4. Жалмағамбетова Б.Ч., Шакурова Н.Ш. Развитие профессионального мастерства учителя: опыт Сингапура. Павлодар, 2013 - 108 с.

УДК:159.9

ОСОБЕННОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ

Турарова Г.У. докторант 2 курса ОП 8D03103 - Психология
Мамбеталина А.С. к.пс.н., доцент
Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева
Астана, Казахстан
gulnaz_uka@mail.ru

На основании проведенного теоретического анализа и анализа работ прикладного характера (А.Р. Батыршина, Е.П. Ильин, А.Э. Пасниченко, С.М.Шингаев и др.) на сегодняшний день следует отметить отсутствие единого мнения по вопросам сущности понимания и предмета изучения волевой сферы личности, место воли в структуре личности в целом. Это вызывает большие затруднения в методическом плане. Другими словами, возникает проблема, связанная с выбором и обоснованием соответствующих качественных психодиагностических средств, которые позволили бы раскрыть всю целостность системы волевых качеств личности.

А.Р. Батыршиной [1] отмечена недостаточность в разработки арсенала методических средств и приемов изучения волевых качеств личности и обусловлено следующими причинами:

- терминологическими неясностями, т.е. до сегодняшнего дня «... все еще целый понятий по обозначенной проблеме трактуется психологами неоднозначно» [2];

- достаточно большое количество исследований проведено в каких-либо специфических областях деятельности, в частности, весьма широко данная проблема изучена в области спортивной деятельности [3]. Соответственно, ряд методик носит специфический характер.

Попытки представить более полные системные классификации методов изучения воли отмечены у ряда исследователей – Е.П. Ильин (2009), С.М. Шингаев (2001), А.Э. Пасниченко (1999). Тем не менее, А.Р.Батыршина отмечает, что отсутствие общепринятых принципов классификации волевых проявлений способствует изучению отдельных волевых свойств и качеств исходя не из общеметодологических принципов изучения, а из теоретических позиций исследователя [1, с. 187].

Наибольшее распространение в российской психологии получили:

- классификация методов изучения волевой активности Е.П. Ильина;
- классификация методов и методик изучения волевых проявлений С.М.Шингаева;
- классификация методов экспериментального исследования воли А.Э.Пасниченко (таблица 1)

Таблица 1. Методы исследования воли и волевой активности личности

Автор классификации методов	Методы исследования воли
Методы изучения волевой активности по Е.П. Ильину	1) экстенсивные - наблюдение за поведением субъекта в естественных условиях; - анализ действий и поступков личности, их оценка; - беседа; - интервью - опрос. 2) экспериментальные - естественный и лабораторный эксперимент [4], [5].
Методы и методики изучения волевых проявлений по С.М.Шингаеву	1) на моторном уровне – измерение волевого усилия; 2) на интеллектуальном уровне – неразрешимые задачи; 3) на поведенческом уровне – опросники [6].
Методы экспериментального исследования воли по А.Э.Пасниченко	1) методы исследования волевых усилий; 2) методы исследования волевых качеств личности: - <u>методы изучения волевых качеств как конкретных особенностей протекания волевых действий:</u> а) метод наблюдения за выполнением испытуемыми конкретной деятельности, требующей проявления волевых усилий, специфических волевых качеств;

	б) анализ экспериментальных ситуаций для изучения конкретных проявлений волевых качеств («Оценка волевого качества по результату решения конкретной экспериментальной задачи или тест Кларка»; счет в условиях помех – «Методика В.К. Калина с применением экспериментальной установки ЛУ – 1»; тест перцептивной способности Торнтон; экспериментальная ситуация риска/шоковые тесты Торнтон; задачи с отсроченным выполнением; естественный (полевой) эксперимент; формирующий эксперимент – выработка волевых качеств в спортивной/ учебной деятельности). <u>- методы исследования волевых качеств как устойчивых характеристик волевого регулирования:</u> а) беседа; б) анкеты с последующей обработкой методом контент-анализа; в) анализ литературных источников; анализ продуктов деятельности; г) метод самооценок, экспертных и взаимооценок волевых качеств (экспертные оценки; самооценки вместе экспертными оценками и взаимооценками; косвенные методы самооценки развития морально-волевой сферы); д) тесты и опросники (тесты и опросники, дающие релевантную информацию об исследуемой реальности; тесты и опросники, направленные на изучение волевой сферы/ конкретных волевых качеств личности) [7].

В основание разработки программы эмпирического исследования динамики волевых качеств личности студентов как субъектов образовательного процесса в ходе учебной деятельности в условиях кредитной системы обучения в вузах Республики Казахстан нами положен ряд методов и методик, приведенных в таблице 1. В частности, это тесты и опросники из классификации методов экспериментального исследования воли по А.Э. Пасниченко.

Диагностический процесс нашего исследования включал следующие этапы:

1) постановка проблемы в эмпирической части исследования на основании проведенного теоретического анализа воли и волевых качеств студентов в условиях учебной деятельности в вузе;

2) подбор и обоснование методов диагностики волевых качеств студентов всех курсов обучения (с 1 по 4-ые) в соответствии с заявленной проблемой;

3) проведение собственно диагностики — тестирование, анализ, обработка, интерпретация и осмысление результатов;

4) выработка рекомендаций с целью оказания психологической помощи, как самим студентам, так и преподавателям, эдвайзерам студенческих групп.

Применение обозначенной схемы диагностики требует корректное использование стандартизированных методов и методик исследования с учётом следующих условий:

- использование диагностических концептов, существенных для обследования воли и волевых качеств личности студентов как субъектов образовательного процесса, умение психологического их истолкования;
- оперативное планирование диагностического обследования студентов;
- использование специализированных методик диагностики волевых качеств личности студентов, адекватных задачам и условиям проводимого исследования.

Основным параметром эмпирического исследования являются – волевые качества личности студентов как субъектов образовательного процесса.

В разработке программы эмпирического исследования нами дополнительно был выделен ряд задач частного характера.

1) Разработка и апробация программы эмпирического исследования динамики волевых качеств студентов как субъектов образовательного процесса в процессе учебной деятельности в условиях кредитной системы обучения.

2) Изучение и осмысление динамики волевых качеств студентов как субъектов образовательного процесса на всех курсах обучения в условиях кредитной системы вуза.

При разработке программы эмпирического исследования динамики волевых качеств студентов мы разработали и обосновали модель диагностики (таблица 2), которая позволили проверить следующие гипотезы исследования:

- в процессе учебной деятельности у студентов в условиях кредитной технологии обучения проявляется положительная динамика волевых качеств личности;
- для студентов младших курсов характерно проявление среднего уровня собственно-волевых качеств и активное формирование морально-волевых качеств личности;
- для студентов старших – выпускных курсов характерно проявление высокого уровня собственно-волевых и морально-волевых качеств личности, что обусловлено завершением процесса профессионального образования и начальным этапом формирования зрелой личности.

Модель диагностики, представленная в таблице 2, разработана на основании обобщающих выводов теоретического анализа изучаемой проблемы (первая глава диссертационного исследования). Придерживаясь схемы Е.П. Ильина, в которой волевые качества разделены на две группы – собственно-волевые (простые) и

морально-волевые (сложные), мы пришли к следующему заключению о том, что важными волевыми качествами студентов в процессе учебной деятельности в вузе следует считать:

1) собственно-волевые – целеустремленность, настойчивость, самообладание (или выдержку), решительность, смелость;

2) морально-волевые - дисциплинированность; инициативность; организованность, самостоятельность;

3) сила воли – как интегрирующий фактор собственно-волевых и морально-волевых качеств личности.

В целом, было установлено, что все обозначенные волевые качества студентов, взаимосвязаны, дополняют, и усиливают друг друга.

Модель диагностики волевых качеств студентов как субъектов образовательного процесса представляет собой совокупность методов и методик, подобранных и обоснованных в соответствии с целью и задачами исследования (таблица 2).

Таблица 2. Модель диагностики динамики волевых качеств студентов как субъектов образовательного процесса в условиях учебной деятельности в вузе

Параметр исследования	Критерии исследования	Методы исследования	Диагностируемые шкалы по методике
Волевые качества личности студента	Собственно-волевые качества		
	целеустремленность	Методика Н.Е. Стамбуловой; Опросник оценки своей настойчивости Е.П. Ильина	целеустремленность
	настойчивость		настойчивость, упорство
	самообладание, выдержка		самообладание, выдержка
	решительность, смелость		смелость, решительность
	Морально – волевые качества		
	дисциплинированность	Методика «Использование метода	дисциплинированность
		наблюдения для оценки волевых качеств» А. Высоцкого	
	организованность	Методика самооценки организованности	организованность
	инициативность, самостоятельность	Методика Н.Е. Стамбуловой	инициативность, самостоятельность
Сила воли	Самооценка силы воли Н.Н.Обозова	сила воли	

Также, нами была использована еще одна группа методов психологического исследования – методы математической и статистической

обработки и интерпретации данных с применением коэффициента χ^2 -Пирсона.

В целом, специфика и логика данного исследования учитывала ряд основных аспектов:

1) нами использован надежный и валидный диагностический инструментарий в соответствии с изучаемой проблематикой. Все используемые нами методики были переведены на казахский язык и адаптированы на представителях казахской национальности;

2) при анализе эмпирических данных мы стремились к научной объективности данной процедуры;

3) учтены возрастные особенности испытуемых, участников исследования, а также особенности диагностической ситуации, психическое состояние испытуемых. Тестирование, преимущественно, проводилось в групповой форме. Были соблюдены все условия проведения групповой психологической диагностики;

4) обеспечена конфиденциальность полученных индивидуальных результатов.

Результаты эмпирического исследования показали следующую динамику волевых качеств студентов как субъектов образовательного процесса.

- Собственно-волевые качества студентов первых курсов обучения имеют средний уровень выраженности. Первокурсники в процессе учебной деятельности способны ставить цели, принимать решения, реализовывать их, т.е. они способны управлять собой и своим поведением. Тем не менее, они испытывают некоторые затруднения в определении цели, и ее реализации.

В морально - волевых качествах первокурсников был выявлен средний уровень дисциплинированности и организованности. Они способны организовать себя для достижения поставленных целей и задач, управлять собой, своими действиями и поведением в процессе учебной деятельности. Низкий уровень самостоятельности и инициативности первокурсников отражает затруднения студентов в плане творческой активности в процессе учебной деятельности. Уровень силы воли у первокурсников – средний.

- У студентов вторых курсов обучения отмечен средний уровень собственно-волевых и морально-волевых качеств. В процессе учебной деятельности второкурсники стремятся к достижению поставленной цели; способны принимать нужные решения и реализовывать их; активны. Нами отмечена слабая способность к самообладанию и выдержке. Морально-волевые качества выражены на среднем уровне. Второкурсники способны организовать свою учебную деятельность, управлять собой в различных ситуациях, готовы к проявлению творчества и самостоятельности. Уровень развития силы воли - средний.

- У студентов третьих курсов собственно-волевые качества, преимущественно, высокого уровня. Они активно стремятся к достижению поставленной цели в процессе обучения в вузе. Способны принимать правильные решения и следовать их реализации. Быстро ориентируются при решении сложных и новых учебных ситуаций. Средний уровень развития был отмечен по самообладанию и выдержке. Из морально - волевых качеств у

студентов третьих курсов отмечен высокий уровень самостоятельности и инициативности, т.е. третьекурсники организуют свою деятельность, управляя собой в различных ситуациях деятельности; проявляют творчество и самостоятельность. Все остальные морально-волевые качества и уровень силы воли у студентов 3-х курсов выражены на среднем уровне.

У студентов выпускных четвертых курсов отмечен высокий уровень развития собственно-волевых качеств. Они стремятся к достижению поставленной цели, сохраняя самоконтроль в любой обстановке. В сложных и напряженных ситуациях деятельности способны принимать правильные решения, следуя их реализации. Отмечен средний уровень решительности и смелости. Морально-волевые качества у студентов выпускных курсов развиты на среднем уровне. Они способны организовать свою деятельность, управлять собой в различных ситуациях. Отмечен высокий уровень самостоятельности и инициативности, т.е. на завершающем этапе учебной деятельности выпускники активно проявляют творчество и самостоятельность. Уровень развития силы воли у выпускников - средний.

Список использованных источников:

1. Батыршина А.Р. Проблемы психодиагностики волевой сферы личности // Ярославский педагогический вестник. – 2010. - №2. – С. 186 – 191
2. Высоцкий А.И. Экспериментальное исследование волевой активности. Основные подходы к психологическому исследованию волевой активности личности // Экспериментальные исследования волевой активности: межвузовский сборник научных трудов / Под ред. А.И. Высоцкого и др. – Рязань, РГПИ, 1986. – С. 24 – 38.
3. Габай Т. В. Педагогическая психология. – М.: Академия, 2008. – 240 с.
4. Ильин Е.П. Психология воли. – 2-е изд. – СПб., 2009.- 368 с.
5. Ильин Е.П. Психология воли. – СПб.: Питер, 2002.- 288 с.
6. Шингаев С.М. Психодиагностика и формирование волевых качеств курсантов высшего военно-учебного заведения: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2001. – 197 с.
7. Пасниченко А.Э. Оценка индивидуально-возрастных особенностей развития волевых качеств личности: дис. ... канд. психол. наук.–М.,1995.–262 с.

ӘОЖ 37(091)

ҚАЗАҚ ХАЛҚЫНЫҢ МӘНІН ЖОЙМАС ҚҰНДЫЛЫҚТАРЫ

Ғылыми жетекші: Нургазиева Н. М.
Педагогика және психология магистрі
6B01501-Информатика ББ, 3 курс студенті,
Тұрғара Саят Қайратұлы,
6B01502-Биология ББ, 3 курс студенті,
Жаңбыр Қымбат Аділбекқызы,
Астана халықаралық университеті,

XIX ғасырдың екінші жартысында өмір сүрген қазақ ағартушылары А.Құнанбаев, Ы.Алтынсарин, Ш.Уалиханов, XX ғасырдың 30-жылдарындағы ағартушы-педагогтар М.Жұмабаев, Ж.Аймауытов, М.Дулатов балалардың өмірге деген көзқарастары мен мінезін қалыптастыруда отбасы рөлінің маңыздылығын шығармалары арқылы баса жеткізді. Олардың пікірінше, балаларды тәрбиелеу үшін ата-ананың өздерінің тәрбиелі болу керектігі, отбасында балаларды ата-баба дәстүрлері, ауыз әдебиеті, халықтың тарихы мен мәдениеті арқылы тәрбиелеуді қажет деп санайды.

Қазақтың ұлы ғалымы, тарихшы, фольклоршы, этнограф, демократ, ағартушы Ш.Уалиханов өз халқының мәдениеті мен әдебиетін, салт-дәстүрі мен тарихын жоғары бағалап, халықты білімге және мәдениеттілікке шақырған ұлы ойшыл. Бала жасынан әжесі Айғанымнан ертегі, аңыз-әңгімелерді, тарихи оқиғалар мен батырлар туралы естелік-жырларды естіп өсуі Шоқанның туған жер, ел, Отан алдындағы жауапкершілігін арттырды, халықтың мұрасын бағалап, сүйе білуге үйретті.

Шоқан Уалихановтың пікірінше, халықтардың ұлттық психологиясын көрсететін белгілердің бірі – сол халықтың тіл байлығы, сөз өнері, шешендік қасиеттері. «Халықтың тұрмысы мен әдет ғұрпы – бәрінен де артық тілден көрініс табады» - деп тәлім-тәрбиесі мол педагогикалық көзқарастарын мол мұра болып қалдырды [1, 8 б.].

Қай заман болсын адамзат алдында тұрған басты міндет – білімді, адал, еңбексүйгіш ұрпақ тәрбиелеп өсіру. Бұл міндеттер әр халықтың салт-дәстүріне, мәдениетіне қарай іске асырылып отырады. Қазақ халқы ғасырлар бойы сыннан өтіп, сұрыпталған озық салт-дәстүрлерін жас ұрпақты тәрбиелеуде пайдаланып келген. Баланың туылған сәтінен бастап халық мәдениетінің негізі болып табылатын салт-дәстүрлердің рөлі өте зор болды. Осы арқылы адамның дүниетаным мәдениетін, көзқарасын қалыптастырып қана қоймай өмірге деген ұмтылысын, болашағын бағамдаған.

«Дәстүр» ұғымы латынша (tradatio) – «жапсыру», «жалғастыру», ал арабша «ереже», «заң» дегенді білдірген. Ежелгі заманның тарих қойнауынан бастау алып, ұрпақтан – ұрпаққа жалғасып отыратын әдет-ғұрыптар, салт-сана, қоғамдық тәртіп, заң, мінез-құлық қалыптары және өнегелі өнер дегенді білдіреді. Ол халықтардың кәсібіне, сенім-нанымына, тіршілігіне байланысты қалыптасқан қоғамдық құбылыс болып табылады.

Салт-дәстүр – әр ұлттың, халықтың діні мен сеніміне, тұрмыс-тіршілігіне, ұлттық құрылым ерекшелігіне сәйкес ғасырлар бойы жинақталып, өмірдің өзі туғызған ғұрыптардың жиынтығы; қауым мен қоғамда қалыптасқан мінез-құлықтың үлгілері. Ол көне процесс тұрғысынан тарихи тұрақтанған және ұрпақтан-ұрпаққа жалғасып жататын, көпшілік қоғам мүшелеріне ортақ әдет-ғұрыптардың жинақталған түрі болып табылады. Салт-дәстүрдің ел арасындағы тәлімдік, тәрбиелік мәні зор. Халықтың атадан-балаға көшіп, дамып отыратын мәдени-тұрмыстық, кәсіптік салт-сана, мінез-құлық, тәлім-тәрбие көрінісі салт-дәстүр арқылы

танылады. Қай кезде де салт-дәстүр отбасылық тәрбиеде қалыптасады және мәдениеттің қайнар көзі, сарқылмас байлығы іспеттес. Халық: «Дәстүрдің озығы бар, дәурені өткен тозығы бар», «Әдет-әдет емес, жөн әдет» деп заман талабына сай дәстүрлерді дәріптеп, тәлім-тәрбиенің пәрменді құралы ретінде пайдаланып келген [2, 14 б.].

Халықтық педагогикада адам тұлғасына «Тал бесіктен-жер бесікке дейін» үздіксіз, мақсатты ықпал ететін ең басты әлеуметтік ортасы – ол отбасы. Отбасы дегеніміз – қоғам өмірімен байланысты тыныс-тіршілігі реттеліп отыратын, ұрпақ тәрбиелеу жолында өзара туыстық көмек пен әлеуметтік –тұрмыстық мәдениеттерді шешуде бірлесе өмір сүретін кіші әлеуметтік адамдар тобы. Адам алғаш дүниеге келгеннен бастап, отбасы мен өзінің шыққан тегін, өз туған халқының дүниетанымын, философиясын, әдебін, өмір сүру талаптарын ерте жастан бастап бойына сіңіріп, қабылдайды. Осы орайда, қазақ халқы қашанда балаға өзінің шыққан тегін, жеті атасын білуді баса назарда ұстаған. Ата-бабаларымыз қай кезде де: «Жеті атасын білген ұл, жеті рулы елдің қамын жер» - деп сенген. Сол себептен қазақ халқымыз ұл-қызына ата-тегін, шежіресін білуді міндет ете отырып, оны кейінгі ұрпаққа асыл мұра ретінде жалғастырған. Дүние есігін алғаш ашқан сәбиге адамдық асыл қасиеттер ең алдымен ана сүтімен және отбасындағы тәрбиеден бастау алады.

Отбасы – некеге немесе қандас туыскандыққа негізделген қоғамдық шағын топ, адам тұрмысын ұйымдастырудың бастапқы формасы [3, 8 б.].

Қазақ халқы әуел бастан рухани мұраларды жиып келді. Көшпелі тұрмыс салтына үйреніп, аң аулап, мал бағып, күйбең тіршілікпен күндесе де мәңгі сақталатын мәдени мұраларға қанық. Дәстүрлі тәрбиемен қатар көркем тілге, орамды әңгімелер мен шешендік өнерге бай елміз. Мәдени дамуымен қатар аңыз әңгімелер мен ән-жырлар, эпостар, халық ертегілері мен жұмбақ, жаңылтпаштар т.б халық даналығын бойға жиған дана халықпыз. Өскелең ұрпақты саналы тәрбиемен сусындатып, халықтық педагогиканы тәрбиемен ұштастырған дана халқымызды қашанда мақтан тұтамыз. Жас ұрпақты осы пайымдаулармен өсіріп, адамдық қасиеттерге баулып, адамгершілігін ояту арқылы туған елін, жерін, Отанға деген сүйіспеншілігін арттырған. Сонымен қатар, қазақ халқы жүрегінде қайраттылық пен қайсарлық, ержүректілік, қарапайымдылық, қонақжайлылық, мейірімділік пен қайырымдылықты бойға қалыптастырып, өзге да ата-баба дәстүрін сақтаған, қорғаған мейірбан дана халық. «Балаңа басқұр қалдырғанша, тозбас дәстүр қалдыр» деп ата-бабаларымыз мағынасы терең небір кереметтей сөздермен, мақалдармен астарлап ұғындырған. Қазақ халқы ұрпағының бойында асыл қасиеттердің көптеген көрсеткішін айта аламыз. Жас жеткіншектерге, жастарға ата-ананы, үлкенді сыйлау, үлкеннің алдын кесе көлденең өтпеу, сөзін тыңдау, сыйлау сынды көптеген адам бойына адамилық қасиетті тәрбиелейтін қанатты сөздер, ырым-тиымдар қазіргі заманға дейін өз мәнін жоғалтқан емес. «Халық айтпас, халық айтса, қалт айтпас» - деп ата-бабаларымыз қашанда қоғамдық пікірге, халықтың көзқарасына, ойына құлақ асқан [4, 49 б.].

Қазақ халық педагогикасының ұрпақ тәрбиелеудегі негізгі түйіні – отбасынан бастау алатын адамгершілік, имандылық, еңбек, ақыл-ой, дене,

эстетикалық, экологиялық, экономикалық тәрбиенің жүзеге асырылуына алып келеді. Осы орайда, қазақ халқы қашанда салт-дәстүрінен бастап салт-санасын, әдет-ғұрыптарын, дәстүр рәсімдерін сақтаған және сан ғасырлар бойы жас ұрпаққа тәрбие арқылы бай тәжірибесін ұлықтаған. Сондықтан, біз қазақ халқының тәрбиесіндегі басты ұстанымы – адам бойындағы адамилықты тәрбиелеу болды деп айта аламыз.

Оқушылардың ұлттық құндылықтар мен дәстүрлерге деген түсінігі мен құрметін нығайтуға арналған көптеген тәрбиелік іс-шаралар бар. Олардың кейбіреулері мыналарды қамтуы мүмкін:

Мәдени шараларды ұйымдастыру. Оқушылар мен студенттер мәдени іс-шараларға қатыса алады, мысалы, ұлттық киім көрмелері, билер мен әндер, өз елінің тарихы мен мәдениетін таныстыру, дәстүрлі мерекелерге қатысу және т.б. Бұл оларға өз мәдениетін тереңірек түсінуге және бағалауға мүмкіндік береді.

Ұлттық мәдени экскурсияларды ұйымдастыру. Студенттер өз мәдениеті мен ұлттық құндылықтарына қатысты мұражайларға, тарихи орындарға, дәстүрлі елді мекендерге және басқа да орындарға бара алады. Бұл оларға тарих пен география контекстінде өз мәдениетін көруге және түсінуге көмектеседі.

Ұлттық немесе этностық тілдерді оқыту. Студенттер ана тілін немесе өз аймағында тұратын халықтардың тілдерін біле алады. Бұл олардың мәдениетін жақсырақ түсінуге және өз елінде сөйлейтін тілдердің әртүрлілігін құрметтеуге көмектеседі.

Ұлттық би мен музыканы үйрету. Студенттер мен оқушылар өз мәдениетінің ерекшелігін түсіну және бағалау және одан ләззат алу үшін дәстүрлі ұлттық би мен музыканы оқи алады.

Студенттердің алмасуын ұйымдастыру. Студенттер басқа мәдениеттер мен халықтарды танып, ой-өрістерін кеңейту үшін студенттер алмасу бағдарламасына қатыса алады.

Тарих пен салт-дәстүрді оқыту. Студенттер мен оқушылар өз елі мен мәдениетінің тарихын зерттеп, олардың қалай қалыптасып, дамығанын жақсы түсінуге болады. Олар сондай-ақ олардың мағынасын жақсы түсіну және бағалау үшін олардың мәдениетімен байланысты дәстүрлер мен әдет-ғұрыптарды зерттей алады.

Жобалар мен зерттеулер. Студенттер мен оқушылар өздерінің мәдениеті мен ұлттық құндылықтарына қатысты жобалар мен зерттеулермен жұмыс істей алады. Мысалы, олар туған ауылының немесе қаласының тарихын зерттей алады, жергілікті дәстүрлер мен әдет-ғұрыптармен танысып, өз аймағын жақсырақ түсінуге көмектесетін тарихи-мәдени карталарды жасай алады.

Қайырымдылыққа қатысу. Оқушылар мен студенттер ұлттық құндылықтар мен дәстүрлерге қатысты қайырымдылық шараларына қатыса алады. Мысалы, олар өз мәдениетінің дәстүрлері мен тарихын сақтайтын қарт адамдарға көмектесе алады немесе ұлттық саябақтар мен жергілікті көрікті жерлерді сақтауға және қорғауға көмектеседі.

Жарыстар мен іс-шаралар өткізу. Оқушылар мен студенттер ұлттық дәстүрлер мен құндылықтарға қатысты сайыстарға қатыса алады. Мысалы, олар ең жақсы костюмдер көрмесіне, ең жақсы ән немесе биге, өз мәдениеті туралы ең жақсы презентацияға және т.б. Бұл оларға өз таланттарын көрсетуге және өз мәдениетіне деген сүйіспеншіліктерін көрсетуге көмектеседі.

Клубтар мен қауымдастықтарды құру. Студенттер мен оқушылар өздерінің мәдениеті мен ұлттық құндылықтарын зерттеуге және түсінуге арналған клубтар мен қауымдастықтарды құра алады. Бұл оларға өз мүдделерімен бөлісетін пікірлес адамдарды табуға және осы саладағы білімдері мен дағдыларын дамытуға көмектеседі.

Жалпы, оқушыларға ұлттық құндылықтарды жақсырақ түсінуге және құрметтеуге көмектесетін іс-шаралар әртүрлі әрекеттерді қамтуы мүмкін. Ең бастысы, олар оқушылар мен студенттер үшін қызықты және пайдалы және олардың мәдениеті мен дәстүрлерін жақсы түсінуге және бағалауға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, мұндай іс-шаралар студенттерді өз елінің азаматы және әлемдік қауымдастыққа қатысушы ретінде қалыптастыруға ықпал ете алады, бұл да олардың білім алуының маңызды аспектісі болып табылады.

Пайдаланылған дереккөздердің тізімі

1. Камалова Н. «Қазақтың мәнін жоймас құндылығы» Монография 2-басылым. Алматы, 2017. - 172 б.
2. Жазықова М.Қ. «Этнопедагогика». Ақтөбе, 2017. - 250 б.
3. Оразбекова К. Иман және инабат. Алматы: Ана тілі, 1993. - 152 б.
4. Бахтиярова Г.Р. «Қазақ халқының дәстүрлі педагогикалық мәдениеті» -Ақтөбе, 2019. - 354 б.

UDC 372.881.1

DIFFERENT COMMUNICATIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Supervisor: Beibitova A. S., Master of Arts

3rd year student, EP 6B01701 – Foreign Language: Two foreign languages,
Umralina Amina Gabitovna,
Astana International University,
Astana, Kazakhstan.
amina.umralina@gmail.com

Communicative methods of foreign language teaching are a set of approaches that prioritize communication and practical use of the language being learned. These methods focus on teaching language as a tool for communication, rather than simply memorizing grammar rules and vocabulary. Communicative

methods of teaching foreign languages have become increasingly popular in recent years, as they are believed to be more effective than traditional teaching methods.

One of the key features of communicative methods is that they prioritize the development of communicative competence. This means that students are taught not only how to use the language correctly but also how to communicate effectively in real-life situations. Communicative competence includes the ability to use the language appropriately in a range of social and cultural contexts, as well as the ability to understand and interpret verbal and nonverbal cues.

Another important aspect of communicative methods is the use of authentic materials and tasks. This means that students are exposed to real-world materials such as newspapers, TV shows, and social media, rather than artificial textbook exercises. Authentic materials help students to develop their language skills in a more natural and relevant way.

There are several different communicative methods of teaching foreign languages, each with its own set of techniques and strategies. Some of the most popular methods include:

Task-Based Language Teaching (TBLT)

Task-Based Language Teaching (TBLT): TBLT focuses on using language in real-world situations. Students are given tasks to complete, such as ordering food in a restaurant or buying a train ticket, and are encouraged to use the language they have learned to complete the task. This method emphasizes the practical use of language, rather than memorization of grammar rules.

Research has shown that TBLT is an effective method for teaching foreign languages. For example, a study conducted by Willis and Willis (2007) [1, 4-13] found that TBLT was effective in promoting language learning and developing communicative competence. Another study by Nunan (2004) [2] found that TBLT was particularly effective for teaching oral communication skills.

One of the strengths of TBLT is that it promotes student engagement and motivation by making language learning relevant and meaningful. Students are encouraged to use the language in a practical way, which helps to develop their communication skills and build their confidence.

Communicative Language Teaching (CLT)

Communicative Language Teaching (CLT) is an approach to language instruction that prioritizes communication as the main goal of language learning. It emphasizes the use of authentic language, student-centered activities, and the development of real-life language skills.

Researches has shown that CLT is an effective method for promoting language learning and developing communicative competence. Study by Skehan and Foster (1999) [3, 93-120] found that CLT was effective in promoting communicative competence in students learning English as a foreign language.

Experiments have also been conducted to investigate the effectiveness of CLT. For instance, a study by Song (2013) [4, 67-82] compared the effectiveness of CLT and traditional grammar instruction in teaching Chinese as a second language. The study found that students in the CLT group outperformed those in the traditional grammar group in terms of communicative competence and language proficiency.

Examples of CLT activities include role-plays, discussions, debates, and problem-solving tasks. These activities aim to simulate real-life communication situations and encourage students to use language to achieve their communicative goals.

Content-Based Language Teaching (CBLT)

Content-Based Language Teaching (CBLT) is an approach to language instruction that integrates language learning with subject matter content.

CBLT has several key features. First, it emphasizes the importance of using authentic materials that reflect real-world language use. This means that language instruction is based on materials that learners are likely to encounter in academic or professional settings.

Second, CBLT involves the use of a wide range of language skills, including listening, speaking, reading, and writing. These skills are taught in the context of the subject matter content, rather than as isolated language components.

Third, CBLT requires a high level of interaction and engagement from learners. Students are encouraged to participate in discussions, debates, and other activities that require the use of language in real-world situations.

This approach is widely used in language education and has been shown to be effective in promoting language learning and academic achievement. Here are some research references that support the effectiveness of CBLT:

1. Snow, M. A., & Brinton, D. M. (1997) [5]. *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*. Longman.

This book provides an overview of CBLT and its principles, and presents case studies of CBLT programs in different contexts. The authors argue that CBLT is an effective method for promoting language learning and academic achievement, particularly in the areas of vocabulary and reading comprehension.

2. Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W., & Christian, D. (2006). *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*. Cambridge University Press [6].

This book presents a comprehensive review of research on language education for English language learners (ELLs), including CBLT. The authors argue that CBLT is an effective approach for promoting bilingualism and academic achievement in ELLs, and that it can be adapted to different age groups and educational settings.

3. Kuo, I. Y., & Anderson, R. C. (2010). The effect of content-based instruction on the writing performance of college students. *TESOL Quarterly*, 44(2), 320-329 [7].

This study compared the effectiveness of CBLT and traditional language instruction in teaching academic writing to college students. The results showed that students in the CBLT group outperformed those in the traditional language instruction group in terms of writing quality and language proficiency. The authors conclude that CBLT can be an effective method for improving writing skills and language proficiency in academic contexts.

4. Short, D. J., & Fitzsimmons, S. (2007). *Double the work: Challenges and solutions to acquiring language and academic literacy for adolescent English language learners*. Pearson [8].

This book presents case studies of CBLT programs for adolescent English language learners (ELLs) in different contexts. The authors argue that CBLT can be an effective method for promoting academic literacy and language learning in ELLs, but that it requires careful planning and collaboration between content and language teachers.

Examples of CBLT activities include reading and analyzing academic texts, participating in discussions and debates on academic topics, and giving presentations on academic subjects. These activities aim to teach both language and content knowledge simultaneously.

The Total Physical Response (TPR)

The Total Physical Response (TPR) is an approach to teaching foreign languages that emphasizes the use of physical movement and actions to reinforce language learning. This method was developed by James Asher in the 1960s and is based on the idea that language learning is most effective when it is linked to physical activity and bodily sensations.

The TPR approach involves the following principles:

- Understanding before production: Learners focus on understanding the language before they attempt to produce it themselves. This is achieved by using commands and instructions that require physical actions, such as "stand up", "sit down", "turn around", and so on.
- Listening and responding: Learners listen to commands and respond with physical actions, which helps to reinforce vocabulary and grammar.
- Delayed speech: Learners are encouraged to delay their speech until they have fully understood and internalized the language.
- Repetition and reinforcement: The use of physical actions and movements helps to reinforce language learning through repetition and practice.

TPR has been found to be effective in teaching foreign languages, particularly for beginners and young learners. Studies have shown that TPR can improve listening comprehension, vocabulary acquisition, and overall language proficiency.

However, TPR has some limitations. It may not be suitable for learners who prefer a more structured and analytical approach to language learning, or for those who are uncomfortable with physical movement or actions. TPR is also most effective in the early stages of language learning, and may need to be supplemented with other methods as learners progress to more advanced levels.

Overall, TPR is a useful tool in the language teacher's toolkit, particularly for beginners and young learners, and can help to make language learning more engaging and memorable.

In conclusion, communicative methods of teaching foreign languages have become increasingly popular in recent years as they prioritize communication and practical use of the language being learned. Task-Based Language Teaching (TBLT), Communicative Language Teaching (CLT), and Content-Based Language Teaching (CBLT) are three of the most popular communicative methods, each with its own set of techniques and strategies. Research has shown that these methods are effective in promoting language learning and developing communicative

competence, as they emphasize the practical use of language and the development of real-life language skills. These methods also promote student engagement and motivation by making language learning relevant and meaningful, and by encouraging students to use language in a practical way to achieve their communicative goals. In the end, the effectiveness of communicative methods of teaching foreign languages lies in the ability to apply language skills in real-life contexts, which is the ultimate goal of language learning.

References:

1. Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*: Oxford University Press., 61(1), 4-13.

https://global.oup.com/academic/product/doing-task-based-teaching-9780194422109?facet_narrowbyprice_facet=25to50&lang=en&cc=fi

2. Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.

[https://books.google.de/books?hl=en&lr=&id=wBKoWKodDk0C&oi=fnd&pg=PA19&dq=Nunan,+D.+\(2004\).+&ots=e-PJOC3-Yw&sig=0yPI5Lp_kluVDkd0EveAuxDlX_E#v=onepage&q=Nunan%2C%20D.%20\(2004\).&f=false](https://books.google.de/books?hl=en&lr=&id=wBKoWKodDk0C&oi=fnd&pg=PA19&dq=Nunan,+D.+(2004).+&ots=e-PJOC3-Yw&sig=0yPI5Lp_kluVDkd0EveAuxDlX_E#v=onepage&q=Nunan%2C%20D.%20(2004).&f=false)

3. Skehan, P., & Foster, P. (1999). The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings. *Language Learning*, 49(1), 93-120.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-9922.00071>

4. Song, J. (2013). The effectiveness of task-based instruction and traditional instruction in teaching Chinese as a foreign language. *International Journal of Instruction*, 6(1), 67-82.

5. Snow, M. A., & Brinton, D. M. (1997). *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*. Longman.

<https://escholarship.org/uc/item/98s3q163>

6. Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W., & Christian, D. (2006). *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*. Cambridge University Press.

[https://books.google.kz/books?hl=en&lr=&id=60OpdH4q1VkC&oi=fnd&pg=PP9&dq=Genesee,+F.,+Lindholm-Leary,+K.,+Saunders,+W.,+%26+Christian,+D.+\(2006\).+&ots=VCStlJoKez&sig=F1tcQfrWL7lLhKeqUX3sNSzqivA&redir_esc=y#v=onepage&q=Genesee%2C%20F.%2C%20Lindholm-Leary%2C%20K.%2C%20Saunders%2C%20W.%2C%20%26%20Christian%2C%20D.%20\(2006\).&f=false](https://books.google.kz/books?hl=en&lr=&id=60OpdH4q1VkC&oi=fnd&pg=PP9&dq=Genesee,+F.,+Lindholm-Leary,+K.,+Saunders,+W.,+%26+Christian,+D.+(2006).+&ots=VCStlJoKez&sig=F1tcQfrWL7lLhKeqUX3sNSzqivA&redir_esc=y#v=onepage&q=Genesee%2C%20F.%2C%20Lindholm-Leary%2C%20K.%2C%20Saunders%2C%20W.%2C%20%26%20Christian%2C%20D.%20(2006).&f=false)

7. Kuo, I. Y., & Anderson, R. C. (2010). The effect of content-based instruction on the writing performance of college students. *TESOL Quarterly*, 44(2), 320-329.

8. Short, D. J., & Fitzsimmons, S. (2007). *Double the work: Challenges and solutions to acquiring language and academic literacy for adolescent English language learners*. Pearson.

<http://www.csun.edu/~rinstitute/Content/policy/DoubleWork.pdf>

**PROBLEM OF LOW ENGLISH PROFICIENCY LEVEL IN KZ
SECONDARY EDUCATION**

Research advisor: Kazhigaliyeva A. B., PhD candidate,
MA in Multilingual Education.

3-year student of 6B01701-Foreign languages: two foreign languages
Ussenova Aiym Uzakpayevna
Astana International University,
Astana, Kazakhstan.
ussenovaaa@gmail.com

According to a survey conducted by Education First English Proficiency Index (EF EPI), Kazakhstan has become one of the lowest ranking countries in implementation of English language. In 2022 the index of Kazakhstan was 420, while the worldwide medium index was equal to 502. This leads to Kazakhstan ranking 99th place out of 111 in the world, and 22nd out of all 24 Asian countries. In total 2.1 million people from 111 countries participated in the survey. Another standardized English test Test of English as a Foreign Language (TOEFL iBT) showed that the medium grade of Kazakhstan is 86 out of 120. Overall, when compared to people in neighboring countries, Kazakhstan's English proficiency is relatively low.

Although three language policy in state schools was established in 2013-2014 and pupils had started to learn English from first grade, the overall level keeps decreasing every year. One of the main objectives of this reform was to make sure students develop proficiency in three languages: Kazakh, English, and Russian [4].

Based on the statistics, regions like Almaty and Pavlodar have the highest rank, while Karaganda and Kyzylorda regions were the lowest in the chart. Compared to last year, women became more fluent in English than men. Those who are aged from 26 to 30 have the highest rank in the chart among elderly and people in their twenties. That means, people who have started their career are better in English than high school graduate students.

Problems in teaching English in schools

Many scholars identified a few primary causes for the failure of English language teaching and learning after reviewing the English-language classrooms. One researcher has made an interview for students of 35 different schools and higher education places. Undergraduate and secondary school students noted studying English at school and at universities has helped them to speak English fluently. However, there are a few among them who were not satisfied by their level of English, and they noted that it was not "helpful". Reasons for that were an undeveloped technical base, weak motivation of students and of teachers. Other claims stated were: weak qualifications and old methods of teaching. In addition, a recent study by researchers has argued about the same problem, 'Many students

criticized some English teaching practices during COVID-19, including the allocation of more homework, and lack of co-operative activities and individual attention' [5]. As a result, most of the criticized issues, like insufficiency of curricula, scarce of equipment, happened due to lack of government support. Trilingual education implementation has become a highly controversial issue in Kazakhstan with different aspects being updated, resisted, or even abandoned [6]. While strongly supporting the policy of trilingual education from top to bottom, the Government failed to communicate the policy concepts to a wide range of stakeholders and did not articulate clear and coherent policies for trilingual instruction.

State school teachers' challenges

On the other hand of the debate is working conditions in state schools. One of the primary issues is in overcrowded classes [7]. Research stressed that Kazakhstani classes in some cases enroll more learners than required, for example, classes that should admit 25 learners instead enroll 35, which is almost 50% higher than the norm.

Taking into consideration that such classes can be witnessed in more than 14 cases in primary schools and over 10 in secondary schools. As a result, a teacher with no assistance in public school is left with all of the students, and, considering the duration of one lesson, is able to work individually with each pupil for 1-2 minutes.

When it comes to students, a common problem is low motivation in learning English [8]. For some of them the subject is difficult, another reason is language barrier, others are affected by a fear of mistakes. However, another survey investigated that among approximately 3,000 students, the majority of the participants are going to English language extracurricular activities [9].

Yet, the current situation is not that critical. Kazakhstani students and English teachers perceived the English language in cognitive, affective, social and moral terms, with utilitarian undertones and patriotic overtones, with indications of aesthetic orientations through reference to teachers' appearance and 'the beauty' of English [10]

Ways to improve English teaching in schools

However, there are several ways to improve English in Kazakhstan. One researcher suggests that teaching English as a foreign language in kazakhstani schools could be substantially upgraded [11]. The research proposed an idea of out-of-school English learning, where by fostering a welcoming space for students, their motivation can be boosted [12]. However, there is limited evidence on how out-of-school learning may influence learning and achievement. With English, this evidence base is still in need of development.

Study by other researchers has provided possible solutions to these problems. The Ministry of Education should improve the quality of teaching materials for 1-6 grade learners by using international experience such as Canada and the UK. Nonetheless, the government should retrain as fast as possible the proficiency of English teacher's via inviting well experienced experts and teachers from abroad [13].

The higher education teaching personnel also must meet the high standards of the modern educational system. The problem of multilingual staff could only be solved in a short time. Activities' quality is directly tied to the quality of future specialists' training. Universities provide the opportunity to learn English for free [14].

The majority of the lecturers in universities in Kazakhstan today are multilingual. For the previous two years, more than 100 faculty members from L. N. Gumilyov Eurasian National University in Nur-Sultan have attended summer language programs. They also complete a professional internship at institutions abroad. Faculty members teach in English graduate and post-graduate programs after receiving their degrees. Faculty at Gumilyov Eurasian National University have published twice as many scholarly articles in foreign journals listed in the Thomson Reuters and Scopus databases.

Conclusion. High level of issues brought on by students' limited exposure to and background knowledge of the English language is observed in the research. Yet, this is not the only problem: students' lack of perseverance in practicing or seeking more opportunities to practice the language also contributes to their lack of confidence in using language for communication. Despite the fact that the education policies in Kazakhstanis focused on language acquisition, this is a long-term process. But as the statistics showed there is room for improvement in teaching English in kazakhstani schools. Research analyzed possible weak links of this notion and recommended some ways to upgrade the system. If these possible solutions happen, implementing a trilingual system may be much easier and comfortable for all participants of this reform.

References:

1. Yeskeldiyeva, B. Y., & Tazhibayeva, S. Z. (2015). Multilingualism in modern Kazakhstan: New challenges. *Asian Social Science*, 11(6), 56.
2. Hajar, A., & Manan, S. A. (2022). Emergency remote English language teaching and learning: Voices of primary school students and teachers in Kazakhstan. *Review of Education*, 10(2), e3358.
3. Toybazarova, N. A., & Nazarova, G. (2018). The modernization of education in Kazakhstan: trends, perspective and problems. *Bulletin of National academy of sciences of the Republic of Kazakhstan*, 6(376), 104-114.
4. Kubeev, E. K., & Amandykova, S. K. (2008). Constitution of the Republic of Kazakhstan: theoretical and legal analysis. *Almaty: Bilim*.
5. Hajar, A., & Manan, S. A. (2022). Young children's perceptions of emergency online English learning during the Covid-19 pandemic: evidence from Kazakhstan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-15.
6. Karabassova, L., & San Isidro, X. (2020). Towards translanguaging in CLIL: A study on teachers' perceptions and practices in Kazakhstan. *International Journal of Multilingualism*, 1-20.
7. Makoele, T. M. (2020). Schools' transition toward inclusive education in post-Soviet countries: Selected cases in Kazakhstan. *Sage Open*, 10(2), 2158244020926586.

8. Tussupbekova, M. Z., Zhamankozova, A. T., Aristanbekova, Z. I., Yeshtaeva, E. G., & Iliyassova, A. K. (2022). Practical Analysis Of Learning English In Higher Schools Of Kazakhstan. *Journal of Positive School Psychology*, 6(3), 6089-6099.

9. Ahn, E. S., & Smagulova, J. (2022). English language choices in Kazakhstan and Kyrgyzstan. *World Englishes*, 41(1), 9-23.

10. Zhunussova, G., Cortazzi, M., & Jin, L. (2022). Roles and models of English teachers in Kazakhstan. *World Englishes*, 41(1), 104-114.

11. Tlepbergenova, A. (2022). Learning English in and out of school in Kazakhstan.

12. Tyabina, L. (2011). Внеклассная работа по информатике как средство развития познавательного интереса младшего школьника. *Web page* <http://sites.google.com/site/buguruslashki/katalog-statej/stata-vneklassnaa-rabota-po-informatikekak-sredstvo-razvitia-poznavatel'nogo-interesa-mladsego-skolnika> retrieved on September, 30, 2011.

13. Tlemissov, U., Mamyrbekov, A., Kadyrov, A., Oralkanova, I., Yessenov, S., & Tlemissova, Z. (2020). Features and problems of implementation of trilingual system in the secondary school in Kazakhstan. In *E3S Web of Conferences* (Vol. 159, p. 09005). EDP Sciences.

14. Zhumay, N., Tazhibayeva, S., Shaldarbekova, A., Jabasheva, B., Naimanbay, A., & Sandybayeva, A. (2021). Multilingual Education in the Republic of Kazakhstan: Problems and Prospects. *Social Inclusion*, 9(1), 56-62.

УДК 373.3 III 77

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК ОСНОВНАЯ ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Научный руководитель: Сагалиева Ж. К.
студент 3 курса, ОП 6В01301 – Педагогика и методика
начального обучения,
Шоқыбай Айнұр Серікбайқызы
Международный университет Астана,
Астана, Казахстан.
aynura.shokybay@mail.ru

Коммуникационная компетентность в современном мире играет важную роль и является фактором успеха, так как в ходе деятельности и общения формируется личность учащихся. Одним из главных целей современной образованности - это воспитание такой личности, которая будет стремиться максимально реализовываться в социализации и по возможности использовать свои возможности, набирая опыт. Достижения такой цели требует совершенности языковых средств учащихся, чтобы решать

коммуникационные задачи в разных сферах жизни и в общении с разными людьми.

Коммуникативная компетенция предполагает, что человек должен владеть всеми средствами речевой деятельности, культурой речевого поведения, а также применить все коммуникативные умения в различных сферах и учитывать какой адресат общается с ним, какой стиль он применяет. В педагогике данное понятие играет важную роль, так как это показывает уровень интеллектуальности и речевую сформированность человека в учебной деятельности и в общении. Изначально коммуникативная компетенция применялась в изучении иностранных языков, уже после она начала использоваться как средство общения с людьми. Важно отметить, что исторически определил данное понятие американский ученый-лингвист Делл Хаймс в 1972 году. Он утверждал, что «коммуникативная компетенция - это правильное употребление языковых единиц в разных жизненных ситуациях». Это понятие в педагогику советского союза вошла в 90-е годы 20-го века [1].

Благодаря этому в педагогике коммуникативная компетенция получила широкое применение и отражала уровень общения личности, диалоговое взаимодействие в процессе трудовой и учебной деятельности, ориентированное на удовлетворение своих умственных потребностей. Если рассмотреть данное определение в нормативных документах, то в Государственном Стандарте всех уровней образования коммуникативная компетенция определяется как основа в общении и в усвоении вербальных и невербальных навыков коммуникации. При этом у человека создается речевая среда, где он грамотно и тактично отстаивает свое мнение. Это пробуждает у учащихся интерес к окружающему миру и желание общаться с различными людьми, строя доверительные отношения за счет коммуникации. Рассматривая определения Казахстанских ученых, то Акишева С.Н. говорит, что «коммуникативная компетенция - это знание, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения» [2, 5-6]. Рахимбекова Г.О. утверждает, что «Коммуникативная компетенция - это сложное по организации образование, которое обеспечивает успешное общение» [3]. В трудах Тасболат Ж.У. и Дальбергенова Л.Е. это определение описывается, как ключевой деятельностью и, что коммуникативная компетенция «обеспечивает успех трудовой деятельности» [4]. Биназарова М.М. данное понятие определяет, как «способность решать задачи общения, умение пользоваться речью для реализации целей общения» [5]. Анализируя эти определения ученых, можно подчеркнуть сходства в высказываниях. Таким образом, проанализировав определения ученых можно выдвинуть, что коммуникативная компетенция на самом деле формирует успешность в реализации самого себя в социуме и языковые умения на совершенстве. Человек, который доносит свои мысли в свободном формате, используя свою речевые навыки будет полезен в любой сфере деятельности, так как он будет объяснять доходчиво и эффективно. Поэтому важность коммуникативной компетенции в современном образовании возрастает каждым годом, потому что для будущего нашей

страны нам нужны сильные личности с сформированными речевыми навыками.

Коммуникативная компетенция формируется у человека не сразу. Она не является врожденным качеством, она приобретается в процессе обучения, социализации, набирая опыт в общении и накапливания словарного запаса. Самая высшая степень коммуникативной компетенции - это готовность организовать информационную среду, используя сформированные у человека знания, речевые навыки, умения и способы построения общения, благодаря которому он будет решать проблемные ситуации, которые его интересуют. По мнению исследователей для этого необходимо:

1) Гуманистическая направленность и определенные качества личности,

2) Коммуникативные знания, навыки и приемы общения, которые включают когнитивные, эмоциональные, контрольные техники.

3) Готовность практиковать коммуникативные знания, умения и техники в сфере профессиональной деятельности и готовность реализовать эту готовность на практике в школе.

Российский ученый-психолог Л.А. Петровская говорит, что «... развитие коммуникативной компетентности в современных условиях предполагает ее коренную переориентацию и гармонизацию человеком» [6,103]. С этим трудно не согласиться, потому что одним из важнейших педагогических оснований переориентации общения остается диалог и опора на его интерактивность. Различие понятий "коммуникация" и "общение" влечет собой субъектно-объектного и субъектно-субъектные взаимодействия, а также методические выводы. Так, репродуктивные задачи закрытого характера (например, повторение, составление предложений по алгоритмам и образцам) правомерны в любой системе координат, если требуемый ответ заранее известен учителю. С другой стороны, продуктивные задачи открытого характера, не имеющие однозначного решения и основанные на уникальности, нестандартности и креативности личности, правомерны только в отношениях "субъектно-субъектный", когда оптимальное решение без четкой окончательности вырабатывается в результате обсуждения (диалога) в процессе сотрудничества и взаимной заинтересованности учителя и ученика.

Поэтому для того, чтобы повысить коммуникативную компетентность учащихся, необходимо, чтобы учителя обладали коммуникативной компетентностью сами. И учителя, и ученики должны быть готовы к сотрудничеству, обладать способностью адаптироваться к быстро меняющимся ситуациям общения, быть готовыми искать и изучать новую информацию, мыслить критически и независимо, уметь контролировать собственную деятельность, формулировать цели и ценности, использовать эмоции в процессе общения. Учитель должен уметь использовать методические ресурсы. Прежде всего, это владение объяснительным диалогом, учебной беседой, учебной дискуссией, приемами группового и коллективного обучения и технологии и, наконец, сознательное уменьшение доли речи учителя в классе и увеличение речевой активности учащихся.

Только через практику можно приобрести опыт коммуникативной деятельности, реализовать отношение к ней, увеличить объем знаний, повысить коммуникативную компетентность, т.е. в конечном итоге сформировать коммуникативную компетенцию.

Коммуникативная компетенция - это сложное образование, которое определяется сложной структурой коммуникации. Структура включает комплексные умения и навыки. *На основе этой структуры можно выделить модель ученика, который владеет такими навыками как:*

- Умение общаться с окружающей средой и со сверстниками - включая способность взаимодействовать в парах или группах, учитывать сходство и различие позиций и работать с партнерами для достижения общего результата;

- Умение использовать язык как средство общения;

- Способность занимать различные позиции и роли по собственному усмотрению и понимать позиции и роли других.

Эти навыки развиваются благодаря деятельностному подходу к обучению, который обеспечивает каждому ученику самостоятельную и творческую деятельность. Коммуникативные навыки становятся частью культурной компетенции и, несомненно, ведут к повышению общего языкового и культурного уровня личности, который можно встретить в различных сферах деятельности.

Для определения уровня коммуникативной компетенции детей можно использовать следующие методики

Учебный подход

а) компетентностный подход к обучению.

Успешная реализация этого подхода к обучению означает, что ученики знают язык, демонстрируют коммуникативную компетенцию и могут вести себя соответствующим образом за пределами школы, т.е. в реальном мире.

б) деятельностный подход.

Такой подход гарантирует самостоятельную творческую деятельность каждого ученика и является основой для развития коммуникативных навыков. В этом подходе самостоятельность творческой деятельности каждого ученика должен переходить от внешнего практического материального действия к внутреннему теоретическому и идейному действию. Другими словами, вначале обучение должно включать совместную учебно-познавательную деятельность под руководством учителя, а затем самостоятельную деятельность. Это и есть "зоны ближайшего развития", которые необходимо учитывать при развитии коммуникативной компетенции.

Для того чтобы успешнее развивать коммуникативную компетенцию и создавать оптимальные условия для прогресса каждого ученика, необходимо знать способности к обучению учеников в определенном возрасте. При определении способности к обучению учащихся следует учитывать два параметра:

- способность к обучению и обучаемость (*одним из критериев определения обучаемости является успеваемость в учебной деятельности*).

- уровень эффективности обучения (*оценивается путем наблюдения за работоспособностью учащихся и развитием положительного отношения к учебе. После определения этого уровня качества определяется эффективность обучения каждого*).

Развивать коммуникативные навыки - значит научить детей задавать вопросы и получать четкие ответы, внимательно слушать и активно обсуждать волнующие их вопросы, комментировать и критически оценивать высказывания собеседников, выражать собственную точку зрения в группах и проявлять эмпатию к собеседникам, а общаться и взаимодействовать - значит научить школьников адаптировать свои высказывания к восприятию других участников коммуникации. Формирование этих умений следует понимать как постепенный процесс, в ходе которого младшие школьники развивают коммуникативные умения и умения слушать на пост текстовом уровне и задействуют различные аспекты процесса речевого общения: чтение, аудирование, письменную и устную речь, коммуникативную этику речевого общения. В развитии этих способностей особое место занимают уроки русского языка, на которых дети учатся понимать тексты целостно, детально и критически. Элементами активного и практического овладения языком для учащихся на этих уроках являются произношение, словарный запас, синтаксическая структура, связность речи и самоконтроль. Наряду с развитием навыков аудирования, учителя также развивают навыки письма и говорения учащихся. Они не просто учат их писать или находить ошибки в словах и предложениях. Они развивают устную речь, то есть это работа с учащимися над культивированием их речи и развитием способности говорить самостоятельно. Обучение письму состоит из подготовительного этапа и языкового этапа. На начальном этапе учащиеся развивают умение задавать вопросы, образовывать слова, словосочетания и предложения, писать загадки, записки, рецепты, телеграммы, короткие письма и т.д. На этапе словесного творчества применяются нестандартные, необычные приемы обучения письменной речи - создание сказок и сказочных историй. Эта работа интегрирует воображение и фантазию, развитые в раннем возрасте, в мыслительную деятельность. Обучение устной речи состоит из этапов произношения и словарного запаса. На первом этапе навыки произношения, правильное произношение и ударение в словах отрабатываются на практике.

Языковое и культурное развитие включает:

- Развитие правильного произношения (ясности речи) посредством коротких формулировок и артикуляционных упражнений,
- отчётливое произношение слов и фраз, чему помогают игры-инсценировки на уроках;
- корректировка темпов речи, где используются скороговорки;
- развитие фонематического слуха, чему помогают дидактические игры.

Задача на уровне словарного запаса - запомнить большое количество слов с разным произношением, а задача на уровне словарного запаса - запомнить большое количество слов с разным произношением.

Эта методология и форма обучения побуждают детей понимать свой язык и передавать свои идеи в культурном и литературном плане. Для хорошего общения необходим достаточный словарный запас и умение красиво выражать свои мысли. Формирование словарного запаса занимает важное место в системе обогащения и развития языка. Словари помогают учащимся не только узнать значение, написание и произношение слов, но и помогают им подбирать синонимы и осмысленно использовать слова в контексте. Короткие предложения позволяют учащимся одновременно развивать письменную и мыслительную деятельность, поскольку они пытаются определить значения слов. Конструирование слов и этимологический анализ (работа с этимологическими словарями) также могут дать хорошие результаты при выполнении таких заданий. Особый интерес у детей вызывают задания, требующие рассказать о происхождении названия предмета или о значении собственного имени или фамилии. Это стимулирует желание детей заниматься исследовательской деятельностью, расспрашивать родственников об истории их семьи, изучать свои семейные корни и генеалогию (выступать в роли исследователей).

Работа ведется по четырем направлениям:

- 1) Обогащение словарного запаса, когда учащиеся узнают новые слова, которых они раньше не знали, и новые значения слов,
- 2) уточнение словаря, т. е. углубление понимания уже известных слов, выяснение их оттенков, различий между синонимами, подбор антонимов, анализ многозначности, иносказательных значений;
- 3) активизация словаря, т. е. включение как можно более широкого круга слов в речь каждого учащегося, введение слов в предложения, усвоение сочетаемости слов с другими словами, уместность их употребления в том или ином тексте;
- 4) устранение нелитературных слов, употребляемых иногда младшими школьниками, исправление ошибочных ударений, произношений.

Можно использовать следующие приёмы работы над значением слова:

- 1) словообразовательный анализ, на основе которого выясняется значение слова. В начальных классах обычно задаётся вопрос: «От какого слова образовано это слово?»
- 2) сопоставление слов с целью выяснения различий, для разграничения значений паронимов: земляника и землянка;
- 3) выяснение значения слова по толковому словарю;
- 4) показ предмета, беседы о рассматриваемых предметах (название, назначение, детали предмета, особенности внешнего вида, характерные действия с ним);
- 5) подбора синонимов: хороший – прекрасный, большой – огромный;
- 6) подбор антонимической пары: старт – финиш, хорошо – плохо.
- 7) работа с многозначными словами: идут часы – идут дети – идёт строительство.

Развитие навыков устной речи учащихся достигается посредством устных высказываний и сочинений на основе книжных иллюстраций, пересказа, составления различных диалогов, речевых упражнений, шаблонов

и скороговорок, ролевых игр и драматизации. Таким образом, дети учатся выбирать свое поведение и, прежде всего, оценивать важность отношений, основанных на нравственных правилах и нормах. Отношения между учителем и учеником также способствуют успешному развитию речи. На основе уважения к индивидуальности ребенка должна быть создана атмосфера взаимного доверия, комфорта и непринужденности, что необходимо для плавного течения любого обучения как творчества. Таким образом, формирование коммуникативной компетенции должно быть важнейшей задачей учителя. Это объясняется тем, что учителя не только учат учеников думать, общаться, но и подчеркивают их творческие и художественные сильные стороны и предоставляют им подходящую форму коммуникации. Эти методики и стили преподавания побуждают детей понимать свой язык и передавать свои идеи в культурном и литературном плане. В качестве применения данной методики я создала игру со словами, чтобы показать, как формируется коммуникативная компетентность за счет развития словарного запаса. Новизна данной методики заключается в том, что она построена с использованием современных технологий, таких как квест-игра. Все дети без исключения любят путешествовать и всегда ищут приключения. Введение квестов как приключенческих игр в сочетании со сказочной историей придает урокам особый шарм. Игра-квест позволяет детям погрузиться в сказочную атмосферу. Игра имеет причудливый элемент и способствует развитию познавательных и аналитических навыков. Игра называется "Куда попал Колобок?". Суть игры состоит в том, что за счет пересказа и дополнения сказок, дети обогащают словарный запас и закрепляют свои знания по сказкам. Ход игры начинается с того, что учитель загадывает загадку «Жили были дед и бабка, и появился у них Колобок. Покатился колобок по дорожке, катился, катился и в сказках заблудился. Ребята, давайте все вместе поможем ему вернуться в свою сказку. Для этого нужно угадать, в какой сказке находится Колобок». После прояснений детям демонстрируются иллюстрации разных сказок, включая самого Колобка.

Сами иллюстрации взяты из популярных, народных сказок, которые дети знают и читали. Также можно использовать книжки-раскраски, современные мультфильмы, чтобы разнообразить картинки. На обратной стороне каждой иллюстрации можно написать загадку или отрывок из сказки.

Детям также может быть дано задание:

- Назвать героев сказки,
- Назвать персонажей сказки; назвать отрицательных и положительных персонажей,
- Запомнить слова, произносимые персонажами,
- Вспомнить, чем заканчивается сказка
- Вспомнить, как начинается сказка

В конце игры показывается иллюстрация к сказке "Колобок возвращается в свою сказку".

Данная методика будет актуальна для детей младших классов, так как квест по сказочной стране будет интересна и развлекательна. Эту игру также

можно применять как викторину. Детям было бы интересно инсценировать фрагменты определенных сказок, чтобы они зашли в роль и могли запомнить больше слов.

Подводя итоги в целом, хотелось бы сказать, что коммуникативная компетентность развивается не сразу с рождения. Это приобретается со временем и в ходе общения с разными людьми. Как раз таки ради формирования данной компетенции учителя применяют разные методы для того, чтобы ребенок мог выражать свое мнение свободно и без каких-либо преград. Обретая уверенность в своей речи, ребенок будет передавать свои мысли грамотной речью и адекватным ответом.

Список использованных источников:

1. Афонина Нина - Коммуникативная компетенция в педагогике // https://spravochnick.ru/pedagogika/kompetenciya_v_pedagogike/kommunikativnaya_kompetenciya_v_pedagogike/
2. Акишева С. Н. - Формирование коммуникативной компетенции на уроках русского языка в школах с казахским языком обучения // Format. Педагогика, № 02 (02), 2019. - С. 4–8
3. Рахимбекова Г. О. - Контроль сформированности коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.02
4. Тасболат Ж.У. и Дальбергенова Л.Е. - Вестник Кокшетауского Государственного Университета имени Ш.Уалиханова // серия Филологическая №3, 2019. - 369
5. Биназарова М.М. - Формирование коммуникативной компетенции студентов-оралманов на практических занятиях по русскому языку // Автореферат канд. диссертации. – Алматы, 2006
6. Петровская, Л.А. Общение – компетентность – тренинг / Л.А. Петровская // Избр. тр. – М. : Смысл, 2007. (6,103)

УДК 37.018(574)

Ш96

СТИЛИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Научный руководитель: Изделеуова А.Б., к.п.н., доцент
студент 2 курса, ОП 6В01101 - Педагогика и Психология,

Шупова Б.М,

Международный университет Астана,

Астана, Казахстан.

shupova2001@mail.ru

Семья является интеллектуальным и посредническим звеном передачи ребенку социально-исторического опыта, и, прежде всего, опыта

эмоциональных и демократических взаимоотношений между людьми, опыта отношения к явлениям, продуктам жизни.

Семья выполняет ряд функций важных для общества, необходимых для жизни каждого человека: это воспитательная, репродуктивная, хозяйственно-бытовая, социально-контролирующая, функция организации досуга.

Большое значение в становлении личности ребенка имеет стиль семейного воспитания. Семейное воспитание по мнению Г.М. Коджаспировой - «целенаправленное взаимодействие старших членов семьи с младшими, основанное на любви и уважении личного достоинства и чести детей, предполагающее их психолого-педагогическую поддержку, защиту и формирование личности детей с учетом их возможностей и в соответствии с ценностями семьи и общества» [1].

В современной психолого-педагогической литературе, представлены различные стили воспитания. В своем исследовании мы остановились на базовой модели стилей воспитания, представленной американским психологом Дианой Баумринд. Она за основу два критерия: 1) уровень эмоционального принятия ребенка родителями; 2) уровень контроля со стороны родителей. Благодаря сочетаниям этих критериев, ею были выделено четыре стиля семейного воспитания: *авторитетный, авторитарный, индифферентный, либеральный* [2].

Авторитетный стиль воспитания (или демократический). Название говорит само за себя. Родители в семье занимают лидирующие позиции, являясь авторитетом для ребенка. Этот стиль характеризуется теплым эмоциональным принятием ребенка и высоким уровнем контроля со стороны взрослых. При таком стиле общения родители ориентированы на личность ребенка, его активной роли в семье, собственной жизни. Ребенок воспитывается как самостоятельная, самобытная личность. В такой семье практически отсутствуют физические наказания и словесная агрессия, родители стараются использовать логику в общении с детьми, стремятся договориться. Уважают себя и своих детей. Родители обладают хорошим жизненным опытом и несут ответственность за своих детей. Для родителей, придерживающихся этого стиля, характерны: активно-положительное отношение к ребенку; адекватная оценка его возможностей, успехов и неудач; им свойственны глубокое понимание ребенка, целей и мотивов его поведения; умение прогнозировать развитие личности ребенка.

Последствия при авторитетном стиле воспитания происходит наиболее гармоничное и разностороннее развитие личности ребенка. Для детей, воспитанных в подобных семьях, характерны: высокая самооценка, самопринятие, самоконтроль, умение самостоятельно принимать решения и отвечать за свои поступки, инициативность и целеустремленность, умение строить близкие и доброжелательные отношения с окружающими, способность договариваться, находить компромиссные решения, наличие собственного мнения и способность считаться с мнением окружающих.

Авторитарный стиль воспитания. Родители, придерживающиеся этого стиля, требуют от ребенка высоких достижений, наказывают за неудачи, жестко контролируют, вторгаются в личное пространство ребенка,

подавляют силой, решают за ребенка, что ему лучше, не интересуются личным мнением ребенка, не признают его права. «Как я сказал, так и будет», «Я родитель, значит я прав».

Характерными чертами личности ребенка, воспитанного в авторитарном стиле, могут быть следующие варианты: первый вариант – развитие слабой жизненной позиции: потеря чувства собственного достоинства; потеря способности принимать решения, отвечать за выбор; потеря собственных желаний («чего же Я хочу?»); второй вариант – развитие деспотической личности: ненависть к родителям; решение вопросов только силой (кто сильнее, тот и прав); грубое, циничное, деспотичное и хамское поведение и отношение к окружающим; повышенная агрессивность и конфликтность. При этом стиле воспитания ребенок не имеет возможности проявлять инициативу, так как все вопросы, касающиеся его жизни, решаются родителем единолично, без его участия. Авторитарный стиль воспитания подразумевает решение конфликтов методом «кнута и пряника», запретами и угрозами, а не нахождением компромиссного решения.

Последствия авторитарного стиля в подростковом возрасте родительский авторитет теряет свою силу и страх перед родителями, характерный для авторитарного стиля воспитания, исчезает. Поэтому, в таких семьях в этом возрасте часто возникает большое количество конфликтов, дети становятся «неуправляемыми», т.к. все прежние средства воздействия родителей теряют свою силу.

Индифферентный стиль воспитания. Самый неблагоприятный с точки зрения формирования психики и развития личности ребенка является индифферентный стиль семейного воспитания. Здесь к ребенку относятся с пренебрежением, игнорируя его эмоциональные потребности. Это случаи, скорее всего, случайного или нежелательного появления ребенка в семье.

Последствия при индифферентном стиле семейного воспитания возможно развитие у детей эмоциональной отчужденности, тревожности, замкнутости и недоверия к окружающим. Существует опасность вовлечения детей в асоциальные группы, поскольку родители неспособны контролировать их поступки. Чаще всего, в индифферентных семьях вырастают либо безответственные и неуверенные в себе дети, либо наоборот неуправляемые и импульсивные. В лучшем случае дети таких родителей все же становятся сильными, творческими, активными людьми. Формирование личности в таком случае во многом зависит от среды вне семьи.

Либеральный стиль воспитания (попустительский). При этом стиле воспитания родитель формирует у ребенка «свободу», самостоятельность и раскованность, позволяет ему делать абсолютно всё, что он хочет, не накладывает никаких ограничений. Родитель не помогает подростку и не мешает, не принимает никакого участия в становлении личности.

Либеральный стиль общения предполагает тактику невмешательства, основу которой, по сути, составляют равнодушие и незаинтересованность проблемами ребенка. Общими особенностями либерального и авторитарного стилей общения, несмотря на кажущуюся их противоположность, являются дистанционные отношения, отсутствие доверия, явная обособленность

обособленность, отчужденность, демонстративное подчеркивание своего доминирующего положения.

Последствия применения данного стиля воспитания, формируют следующие варианты развития личности: первый вариант – свободный, но безучастный: неспособность к близости и привязанности; безучастность в отношении близких («это не мои проблемы, мне все равно»); отсутствие желания позаботиться о ком-то, помочь, поддержать; мало «душевного тепла». Второй вариант – личность «без тормозов» и «без запретов»: хамство и вседозволенность; воровство, вранье, распущенность; безответственность, не умение «держаться слова»[2].

Далеко не всегда эти стили проявляются в чистом виде в семье. Родители в разных ситуациях могут применять разные стили воспитания. Например, в ситуации конфликта родители действуют методом диктата, а в «мирное время», наоборот – допускают попустительство. Однако такое чередование стилей, такая непоследовательность, также неблагоприятно влияет на ребенка. В семье необходимо установить единый стиль воспитания, понятный ребенку, учитывающий его потребности и возможности. Нельзя однозначно сказать, что только стиль семейного воспитания оказывает влияние на формирование личности ребенка, тем не менее, вероятность появления тех или иных черт в зависимости от стиля семейного воспитания увеличивается или уменьшается.

Взяв за основу данную классификацию Дианы Баумринд, мы провели исследование, целью которого было – определить наиболее распространенные стили воспитания в современной семье. Нами была проведена анкета среди молодых семей, имеющих опыт проживания и воспитания детей от 5 – до 30 лет. В анкетировании участвовали 32 родителя, из числа наших близких родственников и знакомых. Анкета состояла из десяти вопросов.

Результаты по первому вопросу «чем, по Вашему мнению, в большей мере определяется характер человека – наследственностью или воспитанием?», как показал опрос, большинство респондентов – это 65,6 % выбрали вариант «сочетанием врожденных задатков и условий среды». Большинство родителей считают, что основным условием формирования характера является окружающая среда ребенка и его особенности.

По второму вопросу «как Вы относитесь к мысли о том, что дети воспитывают своих родителей?», как показал опрос, большинство опрошенных - 81 % выбрали вариант «готов с этим согласиться при условии, что нельзя забывать и о традиционной роли родителей как воспитателей своих детей». Это говорит, о том что, родители придерживаются традиционной роли, где родитель является главным участником в воспитательном процессе.

Третий вопрос «какое из суждений о воспитании Вы находите наиболее удачным?», где 75% респондентов выбрали вариант «детям нужны не поучения, а примеры». Для родителей важно быть положительным примером для своего ребенка.

Четвертый вопрос «считаете ли Вы, что родители должны просвещать детей в вопросах пола?», большинство респондентов выбрали вариант – 47% «считаю, что родителям следует в доступной форме удовлетворять интерес, возникающий у детей к этим вопросам». Для ребенка главным человеком в его жизни, является родитель и естественно родитель должен осведомить ребенка о такой щепетильной на данный момент теме.

Вопрос пятый «как Вы обычно поступаете, когда требуется ребенку дать деньги на карманные расходы?», где 53 % выбрали вариант «целесообразно выдавать некоторую сумму на определенный срок (на неделю, на месяц), чтобы ребенок сам учился планировать свои расходы». Таким образом, мы видим, что родители пытаются научить ребенка самостоятельности, чтобы он в будущем мог контролировать свои финансы.

Шестой вопрос «как Вы поступите, если узнаете, что Вашего ребенка обидел одноклассник?», как показал опрос, где 78% респондентов выбрали вариант «посоветую ребенку, как ему лучше вести себя в таких ситуациях». Тут родители хотят научить контролировать свои действия, чтобы ребенок научился решать проблемы с помощью беседы.

Седьмой вопрос «как Вы отнесетесь к сквернословии Вашего ребенка?», большинство респондентов выбрали вариант – 69% «постараюсь донести до его понимания, что в нашей семье, да и вообще среди порядочных людей это не принято». Родители считают, что сквернословие – это демонстрация неуважения не только к собеседнику, но и к миру в целом, он подрывает доверие между людьми, выставляет того, кто ругается, в самом невыгодном свете.

Восьмой вопрос «Ваш ребенок-подросток хочет провести время на даче у друга, где соберется компания сверстников в отсутствие родителей. Отпустите Вы его?», где 72% респонденты выбрали «возможно, если знаю его товарищей как порядочных и надежных ребят». Для родителей важно знать окружение своего ребенка, чтобы в будущем не было препятствий для их совместного время проведения.

Вопрос девятый «как Вы отреагируете, если узнаете, что ребенок Вам солгал?», где большинство выбрали – 88% «попробую разобраться, что его побудило солгать». У детской лжи должна быть причина, которую родители должны узнать.

Последний вопрос «считаете ли Вы, что подаете ребенку достойный пример?», как показал опрос – 62% ответили «стараюсь». Главную роль в жизни ребенка, играют безусловно родители. Личный пример родителей дает ребенку образец перед глазами. Они учатся на нашем примере и буквально копируют поведение родителей, повторяя и хорошее, и плохое. Если родители сами являются достойным примером для подражания, то ребенок быстро все усваивает.

Таким образом, мы видим, что авторитетный стиль семейного воспитания преобладает у большинства опрошенных родителей. Это позволило нам сделать вывод, что в этих семьях, родители ответственно подходят к воспитанию детей. В таких семьях родители являются авторитетом для ребенка и примером для подражания. При таком стиле

общения, родители ориентированы на личность ребенка и воспитывают его как самостоятельную, самобытную личность. В такой семье отсутствуют физические наказания и психологическое давление, родители уважают себя и своих детей. В современных условиях не каждые родители могут полностью следовать этому стилю ввиду некоторых препятствий, например, из-за недостатка времени, финансовых трудностей, личных переживаний.

Такие положительные результаты, по нашему мнению, мы получили, благодаря тому, что в исследовании участвовали в целом благополучные семьи, которые осведомлены в вопросах воспитания детей и имеют высшее или среднее образование, они активно работают и уделяют большое внимание воспитанию.

Список использованных источников:

1. Коджаспирова Г.М. Педагогика: Учеб. Для студ. образ.учреждений сред. проф. образования. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2003.– 352с
2. Стилеродительского воспитания(Д. Баумринд)Baumrind D. Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. Genet PsycholMonogr. 1967 75(1):43-8