



**Ministry of Science and Higher Education
of the Republic of Kazakhstan**

**EURASIAN JOURNAL OF CURRENT
RESEARCH IN PSYCHOLOGY
AND PEDAGOGY**

Scientific journal

**ПСИХОЛОГИЯ ЖӘНЕ ПЕДАГОГИКА САЛАСЫНДАҒЫ
ЕУРАЗИЯЛЫҚ ӨЗЕКТІ ЗЕРТТЕУЛЕР ЖУРНАЛЫ**

Ғылыми журнал

**ЕВРАЗИЙСКИЙ ЖУРНАЛ АКТУАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ**

Научный журнал



**No. 4(5)
2023
Almaty**

Certificate KZ81VPY00058517 dated 07.11.2022
Ministry of Information and Public Development of the Republic of Kazakhstan
Committee for Information

Owner: Establishment
Turan University

Released in December 2022.
once in quarter

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief

Turgumbayeva Aizhan Maratovna – PhD, Research Associate Professor, Turan University, H-index 2

Responsible Editor

Kasymzhanova Anargul Aliakparovna – Candidate of Psychological Sciences, Professor, Turan University, H-index 1

Editor

Zhappar Karlygash Zinilabidinovna – Candidate of Philological Sciences, PhD, Associate Professor, Turan University

Website Editor

Skuratova Irina Mihajlovna

Members of the editorial board

1. Man Cheung Chung – PhD, Zayed University, United Arab Emirates, H-index 32
2. Vichet Chhuon – PhD, University of Minnesota, United States of America, H-index 11
3. Aimaganbetova Olga Habizhanovna – Doctor of Psychology Sciences, Professor, Al-Farabi Kazakh National University, H-index 3
4. Kabakova Maira Pobedovna – Candidate of Psychological Sciences, associate professor, Al-Farabi Kazakh National University, H-index 4
5. Slanbekova Gulnar Kobylanovna – PhD, Karagandy Research University, H-index 4
6. Zhienbayeva Nadezhda Bisenovna – Doctor of Psychological Sciences, Abai Kazakh National Pedagogical University, H-index 6
7. Tapalova Olga Bisenovna – Candidate of Psychological Sciences, Abai Kazakh National Pedagogical University, H-index 5
8. Abdiyev Kali Seilbekovich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Turan University, H-index 1
9. Golovchun Alefina Anatolyevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Turan University, H-index 2
10. Erbosynkyzy Dinara – PhD, Associate Professor, Turan University, H-index 1
11. Nurbaeva Aida Mukhtarkyzy, PhD, Associate Professor at Abai Kazakh National Pedagogical University, H-index 2
12. Abdykerimova Gulnar Suindikovna, PhD, Associate Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, H-index 1

Turan University owns the exclusive rights to reprint
certain materials, publish and use the journal commercially

© Turan University, 2023

Қазақстан Республикасының Ақпарат және қоғамдық даму министрілігі

Ақпарат комитетінің

07.11.2022 ж. KZ81VPY00058517 куәлігі

**Меншіктенуші: «Туран»
Университеті» мекемесі**

**2022 ж. Желтоқсаннан бастап
тоқсанына бір рет шығады**

РЕДАКЦИЯЛЫҚ АЛҚА

Бас редактор

Тұрғымбаева Айжан Маратовна – PhD, қауымдастырылған профессор-зерттеуші, «Туран» университеті, H-index 2

Жауапты редактор

Қасымжанова Анаргүл Әліақпарқызы – психология ғылымдарының кандидаты, профессор, «Туран» университеті, H-index 1

Редактор

Жаппар Қарлығаш Зинилабидиновна – филология ғылымдарының кандидаты, PhD, қауымдастырылған профессор, «Туран» университеті

Сайт редакторы

Скуратова Ирина Михайловна

Редакциялық алқаның мүшелері

1. Man Cheung Chung – PhD, Зайда университеті, Біріккен Араб Әмірліктері, H-index 32
2. Vichet Chhuon – PhD, Миннесота университеті, Америка Құрама Штаттары, H-index 11
3. Аймағанбетова Ольга Хабижановна – психология ғылымдарының докторы, профессор, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, H-index 3
4. Қабақова Майра Победовна – психология ғылымдарының кандидаты, доцент, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, H-index 4
5. Сланбекова Гүлнар Қобылановна – PhD, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды зерттеу университеті, H-index 4
6. Жиенбаева Надежда Бисеновна – психология ғылымдарының докторы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, H-index 6
7. Тапалова Ольга Бисеновна – психология ғылымдарының кандидаты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, H-index 5
8. Әбдиев Қали Сейлбекович – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, «Туран» университеті, H-index 1
9. Головчун Алефтина Анатольевна – педагогика ғылымдарының кандидаты, «Туран» университеті, H-index 2
10. Ербосынқызы Динара – PhD, қауымдастырылған профессор, «Туран» университеті, H-index 1
11. Нұрбаева Аида Мұхтарқызы – PhD, қауымдастырылған профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, H-index 2
12. Абдикеримова Гүлнар Сүйіндіковна – PhD, аға оқытушы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, H-index 1

«Туран» университетінің жеке материалдарды қайта басуға, журналды басып шығаруға және коммерциялық пайдалануға айрықша құқығы бар

Свидетельство № KZ81VPY00058517 от 07.11.2022 г.
Министерство информации и общественного развития Республики Казахстан
Комитет информации

Собственник: учреждение
«Университет «Туран»

Выходит с декабря 2022 г.
один раз в квартал

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Тургумбаева Айжан Маратовна – PhD, ассоциированный профессор-исследователь, университет «Туран»,
H-index 2

Ответственный редактор

Касымжанова Анаргүль Алиякпаровна – к.п.с.н., профессор, университет «Туран», H-index 1

Редактор

Жаппар Карлыгаш Зинилабидиновна – к.ф.н., PhD, ассоциированный профессор, университет «Туран»

Редактор сайта

Скуратова Ирина Михайловна

Члены редакционной коллегии

1. Man Cheung Chung – PhD, Университет Зайда, Объединенные Арабские Эмираты, H-index 32
2. Vichet Chhuon – PhD, Университет Миннесоты, Соединенные Штаты Америки, H-index 11
3. Аймаганбетова Ольга Хабижановна – д.п.с.н., профессор, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, H-index 3
4. Кабакова Майра Победовна – к.п.с.н., доцент, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, H-index 4
5. Сланбекова Гульнар Кобылановна – PhD, Карагандинский исследовательский университет имени академика Е.А. Букетова, H-index 4
6. Жиенбаева Надежда Бисеновна – д.п.с.н., Казахский национальный педагогический университет имени Абая, H-index 6
7. Тапалова Ольга Бисеновна – к.п.с.н., Казахский национальный педагогический университет имени Абая, H-index 5
8. Абдиев Кали Сейльбекович – д.п.н., профессор университет «Туран», H-index 1
9. Головчун Алефтина Анатольевна – к.п.н., университет «Туран», H-index 2
10. Ербосынкызы Динара – PhD, ассоциированный профессор, университет «Туран», H-index 1
11. Нурбаева Аида Мухтаркызы, PhD, ассоциированный профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, H-index 2
12. Абдикеримова Гульнар Суйндиговна, PhD, старший преподаватель, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, H-index 1

Университету «Туран» принадлежат исключительные права на перепечатку
отдельных материалов, издание и коммерческое использование журнала

© Университет «Туран», 2023

IN THE ISSUE

1 GENERAL AND SOCIAL PSYCHOLOGY

Kassymzhanova A.A., Akhan K.O.

Compound factors of students' cognitive information processing..... 7

Amangeldieva Zh.K., Kurmanbekova M.B.

Psychological features of personal qualities and professional relationships of adolescents 17

2 CLINICAL AND SPECIAL PSYCHOLOGY

Batkholdina S.R., Asimov M.A., Koleva I.

Influence of personal anxiety on the development of the eating disorders 26

Aliyeva D.K., Garber A.

The role of play therapy in the development of social skills in children with ASD 32

3 APPLIED PSYCHOLOGY AND RESEARCH

Zholdybay B.M.

Manifestation of personal characteristics of the older child in adult life..... 41

4 PEDAGOGY AND EDUCATIONAL METHODOLOGY

Maryasova E.A.

Development of students' educational independence 49

Mekebayeva L.A.

Modern trends and directions of teaching the Kazakh language 57

Bogomazova I.V., Konyrbekov M.Zh.

Diagnosis of Young People's Ability to Cooperate in the Educational Sphere 63

Sadykov A.A.

The role of network collaboration in the development of pedagogical innovations 75

Imakhanbet R.S., Kalybayeva Zh.

The relevance of teaching akhmet baitursynuly's legacy in primary schools 83

НӨМІРДЕ. В НОМЕРЕ

1 ЖАЛПЫ ЖӘНЕ ӘЛЕУМЕТТІК ПСИХОЛОГИЯ ОБЩАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Касымжанова А.А., Ахан Қ.О.

Студенттердің танымдық ақпаратты өңдеуінің кешенді факторлары 7

Амангелдиева Ж.Қ., Курманбекова М.Б.

Жасөспірімдердің жеке қасиеттері мен кәсіби байланысының
психологиялық ерекшеліктері 17

2 КЛИНИКАЛЫҚ ЖӘНЕ АРНАЙЫ ПСИХОЛОГИЯ КЛИНИЧЕСКАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Батхолдина С.Р., Асимов М.А., Колева И.

Теоретический аспект влияния тревожности личности
на развитие расстройства пищевого поведения 26

Алиева Д.Қ., Гарбер А.

АСБ бар балалардың әлеуметтік дағдыларын
дамытудағы ойын терапиясының рөлі 32

3 ҚОЛДАНБАЛЫ ПСИХОЛОГИЯ ЖӘНЕ ЗЕРТТЕУЛЕР ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Жолдыбай Б.М.

Проявление личностных особенностей
старшего ребенка во взрослой жизни 41

4 ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ БІЛІМ БЕРУ ӘДІСТЕМЕСІ ПЕДАГОГИКА И МЕТОДИКА ОБРАЗОВАНИЯ

Maryasova E.A.

Development of students' educational independence 49

Мекебаева Л.А.

Қазақ тілін оқытудың қазіргі тенденциялары мен бағыттары 57

Bogomazova I.V., Konyrbekov M.Zh.

Diagnosis of Young People's Ability to Cooperate in the Educational Sphere 63

Садықов А.А.

Желілік ынтымақтастықтың педагогикалық инновацияларды
дамытудағы рөлі 75

Imakhanbet R.S., Kalybayeva Zh.

The relevance of teaching akhmet baitursynuly's legacy in primary schools 83

1 GENERAL AND SOCIAL PSYCHOLOGY ЖАЛПЫ ЖӘНЕ ӘЛЕУМЕТТІК ПСИХОЛОГИЯ ОБЩАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

FTAMI 15.21.69
ӘОК 159.9.07
JELC I23

<https://doi.org/10.46914/2959-3999-2023-1-4-7-16>

КАСЫМЖАНОВА А.А.,*¹

пс.ф.к, профессор.

*e-mail: a.kassymzhanova@turan-edu.kz

ORCID ID: 0000-0001-5802-5129

АХАН Қ.О.,¹

докторант.

e-mail: karkara.akhan@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-3144-5494

¹«Тұран» университеті,

Алматы қ., Қазақстан

СТУДЕНТТЕРДІҢ ТАНЫМДЫҚ АҚПАРАТТЫ ӨНДЕУІНІҢ КЕШЕНДІ ФАКТОРЛАРЫ

Аңдатпа

Мақалада студенттердің зияткерлік және шығармашылық қабілеттері мен когнитивті-әрекеттік стилін факторлық талдау арқылы эмпирикалық зерттеудің нәтижелері қарастырылған. Ең алдымен, зияткерлік және шығармашылық қабілет, когнитивті стиль, когнитивті-әрекеттік стиль және жалпы оқу стильдеріне байланысты ғылыми еңбектерге шолу жасалынды. Зерттеу барысында 18–22 жас аралығындағы Алматы қаласы ЖОО-ның 80 студентіне қашықтықтан зияткерлік және шығармашылық қабілеттер мен когнитивті-әрекеттік стильді анықтайтын Р. Амтхауэрдің «Зият құрылымы» тесті, Е.Е. Туниктің «Тұлғалық шығармашылықты диагностикалау» әдістемесі, Торренстің креативтілік тесті және Л. Ребекканың «Когнитивті-әрекеттік стильді анықтау» психодиагностикалық әдістемелері жүргізілді. Ал аталған айнымалылар қиылысындағы өлшемдерді анықтауда SPSS бағдарламасы арқылы факторлық талдау (Варимакс айналысы) қолданылды. Нәтижесінде жалпы көлемі 29 шкала мынадай 8 құрамдас шкалаға жинақталды және оған жалпылама атау берілді: «когнитивті-әрекеттік стиль», «жүйелі ойлау», «интуитивті тапқырлық», «табандылық», «вербалды зият және комбинаторлық ойлау», «жаңашылдық», «зейін шоғырлануы», «қиял жүйелігі». Аталған құрамдас шкалаларға құрылымына байланысты сипаттама берілді. Зерттеу нәтижесін педагогикалық психология саласындағы зерттеушілер, мектеп мұғалімдері мен ЖОО оқытушылары білім алушылардың танымдық ақпаратты қабылдау, өңдеу және әрекет ету ерекшеліктерін анықтауда пайдалана алады.

Тірек сөздер: зияткерлік және шығармашылық қабілеттер, когнитивті-әрекеттік стиль, факторлық талдау.

Кіріспе

Қазіргі уақытта әлем бойынша технология жылдам қарқынмен даму үстінде. Бұл жағдай жұмыс орнының қысқаруына әсер етіп, адамдардың бәсеке мен жылдам өзгеріске бейімделуін талап етеді. Осындай жаһандық өзгерістермен бірге ұрпақтардың сана-сезімі мен қабылдауында да бұрынғы ұрпақпен салыстырғанда айтарлықтай айырмашылықтар бар екенін ескеруіміз

қажет. Яғни, олар өзінің ата-анасына қарағанда ақпаратты басқаша қабылдап, белгілі бір нәрсені жүзеге асыруда әдеттегіден өзгеше әрекет етеді.

Қазіргі студентке болашақта бәсеке қабілетті маман болуда олардың білік-дағдыларын, оның ішінде hard skills және soft skills-ті қатар алып жүру маңызды. Бұл білік-дағдыларының қайсысы басым және қайсысын дамыту керектігін олардың зияткерлік және шығармашылық қабілеттеріне негіздей отырып анықтауға болады. Сонымен қатар аталған қабілеттер олардың ақпарат пен оқиғаларды қабылдауына, соған сәйкес шешім қабылдап әрекет етуіне әсер етеді. Мұндай жағдайда тек қана оның зияткерлік, шығармашылық қабілеттері мен когнитивті-әрекеттік стилін анықтап қана қоймай, осы айнымалылар қиылысындағы жаңа өлшемдерді де ескеруіміз қажет. Сондықтан осы тұрғыда болашақ маман – студенттердің қабілеттері мен танымдық ақпаратты қабылдау, өңдеу және әрекет ету ерекшеліктерін зерттеу өзекті болып отыр.

Материалдар мен әдістер

Зерттеуімізде студенттердің зияткерлік және шығармашылық қабілеттері мен когнитивті-әрекеттік стилінің құрылымдары қиылысындағы жаңа өлшемдерді анықтауды мақсат еттік. Осыған сәйкес, мынадай зерттеу болжамын ұсынамыз: Зияткерлік пен шығармашылық қабілет және когнитивті-әрекеттік стильді анықтау шкалалары факторлық талдау арқылы жинақталып, жаңа өлшемдер алынады.

Өлшеу құралдары. Зерттеуіміз барысында зияткерлік қабілеттің диагностикалауда Р. Амтхауэрдің «Зият құрылымы» тесті, шығармашылық қабілетті анықтауда Е.Е. Туниктің «Тұлғалық шығармашылықты диагностикалау» әдістемесі пен Торренстің креативтілік тесті және тұлғаның танымдық процестегі қабылдау мен әрекет етуін диагностикалауда Л. Ребекканың «Когнитивті-әрекеттік стильді анықтау» әдістемесі қолданылды.

Р. Амтхауэрдің «Зият құрылымы» тесті «Сөйлемді аяқтау», «Артық сөз», «Аналогия», «Жалпылау», «Арифметика», «Сандар қатары», «Кеңістіктегі жалпылау», «Кеңістіктегі қабылдау», «Есте сақтау» сияқты 9 субтест арқылы тұлғаның жалпы IQ деңгейін анықтайды [1].

«Тұлғалық шығармашылықты диагностикалау» әдістемесі тұлғаның шығармашылық жағынан қызығушылық, қиял, күрделілік және тәуекел етуге бейімділікке байланысты ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік береді. Әдістемені жасөспірімдерден бастап барлық жас кезеңі өкілдеріне жүргізуге болады. Зерттеуімізде бұл әдістеменің қазақ тіліне аударылып, мазмұны ұлт пен тіл ерекшелігіне бейімделген нұсқасы қолданылды [2].

Торренстің креативтілік тесті – тұлғаның шығармашылық қабілеттерін психодиагностикалау әдістемелерінің бірі. Бұл өлшеу құралы сурет түрінде берілген 3 түрлі тапсырмадан тұрады. Нәтижесінде шапшаңдық, бірегейлік, абстрактілі атау, тұйықталуға қарсы, әзірлеу факторлары аясында тұлғаның шығармашылық қабілеті анықталады [3].

Л. Ребекканың «Когнитивті-әрекеттік стильді анықтау» әдістемесі бес түрлі жүріс-тұрысты бағалау арқылы когнитивті-әрекеттік стильді анықтауға мүмкіндік береді. Олар:

- ◆ Ақпаратты қабылдау: визуал-аудиал-кинестетик;
- ◆ Қоршаған ортамен қарым-қатынас: экстраверт-интроверт;
- ◆ Өзінің жеке тұлғалық қабілеттеріне қатынас: интуитивтік-логикалық;
- ◆ Жұмыс істеудегі тәсілі: қатаң реттелген-реттелмеген;
- ◆ Идеяларды пайдалану: аналитик-синтезатор.

Зерттеуімізде аталған әдістеменің қазақ тіліне аударылып, ұлт пен тіл ерекшелігіне бейімделген және сенімділігі жоғары нұсқасы қолданылды ($\alpha = 0,927$) [4].

Зерттеу барысында Р. Амтхауэрдің «Зият құрылымы» тесті, Е.Е. Туниктің «Тұлғалық шығармашылықты диагностикалау» әдістемесі, Торренстің креативтілік тесті және Л. Ребекканың «Когнитивті-әрекеттік стильді анықтау» әдістемесі 18–22 жас аралығындағы Алматы қаласы ЖОО-ның, оның ішінде «Тұран» университеті, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ, ҚазақҰлттықҚызПУ, Т. Рысқұлов атындағы ҚазЭУ-нің 80 қазақ тілді студенттерге қашықтықтан Google Forms арқылы жүргізілді. Респонденттерге алынған ақпараттардың құпиялығы сақталатыны ескертілді.

Психодиагностикалық өлшеу құралдары арқылы жинақталған мәліметтерге SPSS бағдарламасы арқылы факторлық талдау жүргізілді.

Негізгі ережелер

Факторлық талдау – ақпараттың үлкен көлемімен жұмыс жасауға мүмкіндік беретін және айнымалылар арасындағы байланыстар құрылымын анықтау негізінде олардың санын қысқартатын статистикалық талдау түрі.

Торренстің креативтілік тесті, Е.Е. Туниктің «Тұлғалық шығармашылықты диагностикалау» тесті, Р. Амтхауэрдің «Зият құрылымы» тесті, Л. Ребекканың «Когнитивті-әрекеттік стильді анықтау» әдістемесінен алынған шкалалар факторлық талдау арқылы 8 құрамдас шкалаға біріктіріліп, жаңа өлшемдер пайда болды.

Әдебиетке шолу

«Когнитивті стиль» ұғымын алғаш рет А. Адлер түрлі зерттеу стратегияларын қолдануды анықтайтын таным үрдістерінің тұрақты ерекшеліктерін көрсететін тұлғалық сипаттамаларды анықтау үшін қолданды. Оның жеке психологиясы шеңберінде тұлғаның өмірлік жолының, құрылымдалған қойылымының және мақсатқа жетуінің ерекшеліктері ретінде түсіндірілді.

Г. Олпорт когнитивтік стильді құралдық мағынада, яғни мақсатқа жетуге арналған тәсілдер мен құралдар ретінде тұлғалық интегралды жүйесінің құрылымын сипаттау үшін қолданды. Кейінірек бұл мәселемен К. Стаднер, Г. Уиткин және т.б. ғалымдар айналысты [5].

Соңғы уақытта ғылымда «когнитивті-әрекеттік стиль» ұғымы пайда болды. Бұл ұғым «когнитивті стиль» түсінігіне қарағанда тұлғаның жеке сипаттамасын тереңірек қарастырады, яғни қабылдау, ойлау, қарым-қатынастың когнитивті тәсілдерін анықтайды. Егер стильдің түрлі психологиялық құбылыстарда (қабылдау, есте сақтау, ойлау, іс-әрекет, қарым-қатынас, т.б.) байқалатынын есепке алсақ, онда когнитивті-әрекеттік стильді қызмет көрсету нәтижесіндегі әдеттегі әрекеттерді когнитивтік талдаудың әдіс-тәсілдерінің жүйесі ретінде қарастыруға болады [6].

Қазіргі уақытта АҚШ, Алабама университетінің профессоры Л. Ребекканың өз әдістемесінде көрсеткен когнитивті-әрекеттік стильдің мына құрылымы қолданылуда:

- ◆ Ақпаратты қабылдау: визуал-аудиал-кинестетик;
- ◆ Қоршаған ортамен қарым-қатынас: экстраверт-интроверт;
- ◆ Өзінің жеке тұлғалық қабілеттеріне қатынас: интуитивтік-логикалық;
- ◆ Жұмыс істеудегі тәсілі: қатаң реттелген-реттелмеген;
- ◆ Идеяларды пайдалану: аналитик-синтезатор [4].

Күнделікті ауызекі сөзде «қабілет» деген атауды жиі қолданамыз. Мысалы, мектепте, университетте білім алушыларға түрлі қоғамдық жұмыстар жүктелгенде олардың кейбіреулерінің ұйымдастырушылық, екіншісінің – музыкалық, үшіншісінің – сурет салуға қабілетіне ерекше мән беріледі. Бұл мысал әр адамның әрекеттің бір түріне бейімділігін, көрсететін дара ерекшелігі болатынын байқатады. Мұндай ерекшеліктер іс-әрекетті орындау үстінде, әсіресе, оның нәтижесінен жақсы көрініп отырады. Қандай да болмасын қабілеті жоқ адам болмайды. Ол біреуде күшті, біреуде шамалы болып келуі мүмкін. Тәжірибе мен парасат адамдардың қабілет саласында тең емес екенін дәлелдейді. Қабілеттіліктің өлшемі – белгілі бір істің нәтижелі болып орындалуында. Қабілет адамның іс-әрекетінің белгілі бір түріне жарамдылығын жақсы көрсете алады. Белгілі бір істі үздік орындауға мүмкіндік беретін адамның әр түрлі жеке қасиеттерінің қиысып келуін, яғни адам қасиеттерінің синтезін қабілет деп атайды. Қабілеттің дамуы оны қажет ететін қызмет саласында және әрекетке үйрену үстінде көрініп отырады. Қабілеттің ойдағыдай дамуы адамда тиісті білім жүйесінің, икемділік пен дағдының болуына байланысты болады [7].

Зият немесе интеллект (латын тілінен intellectus – таным, түсінік) тек ғылымда ғана емес, күнделікті өмірде де қолданылатын ұғым. Зият туралы ой-пікір адамзаттық мәдениет дамуында білімділікпен тығыз байланысты, оның шекаралары қоғамның даму деңгейімен, қажеттіліктер мен мүдделердің теориялық-идеялық түрде көрсетілу бойынша анықталады [8].

Зият – барлық адамзаттың ең басты қазынасы және базалық айрықша қасиеті. Зият көп жағдайда рационалды танудың қабілеттілігі ретінде анықталады, яғни мағынасы бойынша грек тіліндегі «нус» (ақыл) түсінігіне жақын. Идеализм (осы түсінікті аса жиі қолданады) ол «таза» және белсенді ойлау күшін білдіреді, өзінің шығармашылық сипаты бойынша танымның сезімдік пассивті түрі. «Ол күш немесе қабілеттілік, адамның ерекше қасиеті ретінде түсіндірілді. Психологияның идеалистік жүйелерінде зият саналы ерекше қабілеттілік әдетте екі негізгі тән күшімен – сезім және ерікпен қарама-қарсылығы бар» [9].

Психологиялық энциклопедияда шығармашылық ұғымы тар және кең мағынада қарастырылады.

Тар мағынадағы шығармашылық – қоғамдық-тарихи құндылыққа ие, бұрын мүлде болмаған жаңаны туындататын адамның іс-әрекеті. Л.С. Выготский былай деп жазады: «Шығармашылық – ұлы көркем туындыларды жасаған, үлкен ғылыми жаңалықтарды ашқан немесе техника саласында қандай да бір жаңалық ойлап тапқан таңдаулы адамдардың, дарындылардың еншісі» [10].

Шығармашылық кең мағынада – жаңа (іс-әрекет субъекті үшін) нәтижелер (білім, шешім, әрекет тәсілдері, материалдық өнімдер) туындайтын адамның барлық теориялық және тәжірибелік іс-әрекеті.

Жоғарыда көрсетілген түсініктерден бөлек, шығармашылық адам іс-әрекетінің феномені ғана емес, материя атрибуты ретінде қарастырылады [10].

Шығармашыл тұлға – әрдайым еркін, өзін-өзі жан-жақты дамытуға дайын, бәсекеге қабілетті, құзіреттілігі мен белсенділігі жоғары адам. Шығармашылықпен айналысуда адамның тек ақыл-ойы ғана емес, сонымен қатар оның табандылығы, бастаған істі аяғына дейін жеткізе алуы, ойдың еркіндігі мен батылдығы, болжам жасай алуы, өз күшіне деген сенімділігі сияқты тұлғалық қасиеттері маңызды.

Зияткерлік және шығармашылық қабілеттер когнитивті-әрекеттік стиль түрлерімен тығыз байланысты. Бұлардың барлығы бірігіп, тұлғаның танымдық ақпаратты қалай қабылдауын, өңдеуі мен әрекет етуіне байланысты факторларды анықтай алады.

Когнитивті-әрекеттік стиль арқылы анықталатын ерекшеліктер кей әдебиеттерде «оқу стилі» деп жалпылама аталынады және осы тақырыпқа байланысты зерттеулер 2000 жылдан бері дүние жүзі бойынша жиілеп келеді. Scopus базасының ақпаратына сүйенсек, 2022 жылдың өзінде оқу стилі мәселесі қамтылған төрт мыңға жуық мақала жарық көрген. Сондай-ақ АҚШ, Ұлыбритания, Қытай мемлекеттерінде осы тақырыпқа байланысты зерттеулер жиі жүргізіледі [11]. Зерттеулердің басым бөлігі оқушылар мен студенттердің танымдық ақпаратты қабылдауы мен үйренуінің ерекшеліктерін, білім алушыға бағытталған оқу стилінің тиімділігін, вербалды және визуалды ақпаратты қабылдау ерекшеліктерін, когнитивті-әрекеттік стильдің тұлға қасиеттерімен, жетістікке жету мотивациясымен, тәуекелге бара алуымен, академиялық өнімділігімен, емтихан бағаларымен, зиятпен өзара байланысын зерттеуге бағытталған. Сонымен қатар, гендердің когнитивті-әрекеттік стильге әсері, танымдық ақпаратты қабылдау, өңдеу және әрекет етудің қимылдық және спорттық дағдылардағы рөлі, оның Z және Y ұрпақта көрініс табу ерекшеліктерін анықтауға байланысты зерттеу еңбектері де бар. Демек танымдық ақпаратты қабылдау және өңдеу мәселесінің соңғы жылдары маңыздылығы мен өзектілігі артып келеді. Әрине, оған қазіргі уақытта орын алып жатқан технологиялық өзгерістердің әсері де бар.

Оқу стиліне байланысты соңғы жылдары жарық көрген мақалалардағы эмпирикалық зерттеулерге шолу жасау барысында да бұл тақырыптың әр түрлі бағытта да өзекті екенін көре аламыз. Зерттеулердің бірінде вербалды зияттың Оқу стратегиясын бағалау шкаласы арқылы өлшенетін метакогнитивті стратегиямен оң байланысы анықталса [12], тағы бірінде оқу стилдері онлайн сабақтардағы мазасыздық пен студенттердің қанағаттанушылығы арасындағы байланыста модераторлық рөл ойнайтыны анықталған [13]. Сонымен қатар, ересектерге жүргізілген зерттеуде аудиалды және визуалды оқу стилдері арасында айырмашылық анықталмағанымен, 5 сынып оқушыларына жүргізілген зерттеуде визуалды оқу стиліндегі балалар аудиалды оқу стиліндегі балаларға қарағанда тыңдау және оқу барысында түсінгендері бойынша жоғары деңгейді көрсетті [14].

Сонымен жоғарыда берілген ғылыми еңбектерге шолу арқылы өткен ғасырдан бері когнитивті-әрекеттік стиль, зияткерлік және шығармашылық қабілет құрылымдары ғалымдарды ойландырып келетінін және бұл тақырыптардың әлі күнге дейінгі өзектілігін байқай аламыз.

Нәтижелер мен талқылау

Студенттердің танымдық ақпаратты өңдеуінің кешенді факторларын зерттеу арнайы әдістемелерді жүргізіп, мәлімет жинаумен басталды. Жинақталған мәлімет өңделіп, SPSS бағдарламасы арқылы факторлық талдауға салынды. Яғни, «Зият құрылымы» тестімен алынған «Сөйлемді аяқтау», «Артық сөз», «Аналогия», «Жалпылау», «Арифметика», «Сандар қатары», «Кеңістіктегі жалпылау», «Кеңістіктегі қабылдау», «Есте сақтау» шкалалары, Торренстің креативтілік тестінің «Шапшандық», «Бірегейлік», «Абстрактілі атау», «Тұйықталуға қарсы», «Әзірлеу» шкалалары, «Тұлғалық шығармашылықты диагностикалау» әдістемесінің «Тәуекелге бейімділік», «Қызығушылық», «Күрделілік», «Қиял» шкалалары, «Когнитивті-әрекеттік стильді анықтау» әдістемесінің «Визуал», «Аудиал», «Кинестетик», «Экстраверт», «Интроверт», «Интуит», «Логик», «Қатаң реттелген», «Қатаң реттелмеген», «Синтез», «Анализ» шкалалары факторлық талдаудың Варимакс айналымы арқылы біріктірілді (1-кесте).

Кесте 1 – Факторлық талдау бойынша айналмалы құрамдас шкалалардың матрицасы

Шкалалар	Құрамдас шкалалар							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Қатаң реттелмеген	,888							
Анализ	,884							
Логик	,861	,360						
Интуит	,858				,444			
Синтез	,826				,368		,328	
Экстраверт	,798						,456	
Кинестетик	,767							,481
Қатаң реттелген	,513		-,415			-,404	,493	
Жалпылау		,910						
Кеңістіктегі жалпылау		,864						
Арифметика	,491	,663			,504			
Тәуекелге бейімділік		,629		,486			,462	
Шапшандық			,954					
Интроверт			,751				-,388	,385
Бірегейлік		,370	,648		,369	,425		
Күрделілік				,901				
Аудиал	-,444			,828				
Визуал		-,396		,592	-,352	-,458		
Сөйлемді аяқтау	,313				,903			
Абстрактілі атау		,483		,389	,599			
Кеңістіктегі қабылдау		,448		,404	,596			
Аналогия			,547		,580	,338		,321
Әзірлеу						,913		
Тұйықталуға қарсы	,318	,377				,812		
Сандар қатары		,398	,531			,629		
Қызығушылық	,319						,889	
Есте сақтау		,368	-,402				,666	
Артық сөз				,467				,776
Қиял						-,345		,645
Бөлу әдісі: Негізгі құрамдас шкалаларды талдау								
Айналу әдісі: Кайзер калыпқа келтіруімен бірге Варимакс әдісі.								
а. Айналу 12 итерацияда жинақталды								
Ескертпе: Авторлармен құрастырылған.								

1-кестеде берілген ақпараттан төрт әдістеме арқылы алынған 29 шкала факторлық талдау арқылы 8 құрамдас шкалаға жинақталғанын көре аламыз. Бұл айнымалылар қиылысында пайда болған жаңа өлшемдерге матрицада берілген сандарға сүйене отырып, біріккен шкалалар негізінде жалпылама атау беру қажет.

1-құрамдас шкала «қатаң реттелмеген», «анализ», «логик», «интуит», «синтез», «экстраверт», «кинестетик», «қатаң реттелген» шкалаларын біріктіреді. Аталғандардың барлығы «Когнитивті-әрекеттік стильді анықтау» әдістемесінің негізгі шкалалары. Сондықтан, бұл құрамдас жаңа шкаланы «Когнитивті-әрекеттік стиль» деп атаған дұрыс. Аталған құрамдас шкала өзінің жеке тұлғалық қабілеттеріне қатынас (интуитивтік-логикалық), жұмыс істеудегі тәсілі (қатаң реттелген-реттелмеген), идеяларды пайдалану (аналитик-синтезатор) бойынша екі полюсті де қамтиды. Яғни, «когнитивті-әрекеттік стиль» құрамдас шкаласы көрсеткішінің төмен немесе жоғары болуына қарай, тұлғаның интуит немесе логик екені, анализге немесе синтез жасауға жақын екені, қатаң реттелген немесе реттелмеген ортада жұмыс жасай алуы анықталады. Ал, ақпаратты қабылдау мен қоршаған ортамен қатынас бөлімдері бойынша бір ғана өлшем қамтылған. Бұл бойынша, «Когнитивті-әрекеттік стиль» құрамдас шкаласы экстраверттілік пен кинестетикалық қабылдауды ғана сипаттайды.

2-құрамдас шкала «жалпылау», «кеңістіктегі жалпылау», «арифметика», «тәуекелге бейімділік» шкалаларын біріктіреді. Сондықтан, бұл құрамдас шкаланы «Жүйелі ойлау» деп атадық. Жүйелі ойлау дегеніміз тәуекел мен мүмкіндіктерді бағалай отырып талдау және сараланған шешім қабылдау қабілеті. Жүйелі ойлауы дамыған адамға жылдам бейімделіп, жылдам талдау жасайтын сана икемділігі, ойлаудың еркіндігі мен психологиялық манипуляцияларға қарсы тұра алуы, шешім қабылдар алдын ақпаратты сыни ойлап, қорытындылар шығара алуы, кері байланыс орнату, қоршаған ортаға әсер ететін факторларды алдын ала болжай алу қабілеті, белгісіздік жағдайында сабырлықпен шешім қабылдай алуы тән. Сондықтан, жүйелі ойлау қазіргі уақыттағы бәсекеге қабілетті тұлғалардың бойында болуы қажет қабілеттердің бірі.

3-құрамдас шкала «шапшандық» (шығармашылық өнімділік), «интроверт», «бірегейлік» шкалаларын біріктіреді. Бұл құрамдас шкаланы «Интуитивті тапқырлық» деп атай аламыз. Шығармашылықты қайталанбас жаңа нәрсені ойлап табу десек, интуитивті тапқыр адамдар өмірге деген ерекше көзқарасымен, идеясын жүзеге асыруға мүмкіндік беретін бірегей тұлғалық ерекшеліктерімен сипатталады. Оларға стандартты емес ойлау, интуитивті ойлау және зейін қою мен бақылампаздықтың жоғары деңгейі тән. Яғни, интуитивті тапқыр тұлғалар басқалар байқаймайтын мүмкіндік пен байланыстарды көре алады. Сол себепті олар мәселенің жаңа өзгеше шешімін тауып, бірегей идеялар ұсына алады. Сонымен қатар олар интуициясы арқылы айналасындағы әлемді терең сезініп, ойы мен көзқарасын, эмоциясын туындысы арқылы жеткізе алады. Жоғарыда аталған тұлға ерекшеліктері көп жағдайда интроверттік тұлғаларға тән. Сондықтан интроверттілікті де интуитивті тапқырлықтың бір өлшемі деп қарастыра аламыз.

4-құрамдас шкала «күрделілік», «аудиал», «визуал» шкалаларын біріктіреді. Бұл жерде «күрделілік» тұлғаның қиын әрі күрделі тапсырмаларды орындауға деген ұмтылысын білдірсе, «аудиал», «визуал» шкалалары адамның ақпаратты есту және көру арқылы қабылдайтынын анықтайды. Сондықтан бұл ұғымдарға «Табандылық» деген жалпылама атау бере аламыз. Бұл құрамдас шкаланы «Ақпарат қабылдаудағы табандылық» деп нақтылауға да болады. Жалпы психологияда «табандылық» дегеніміз адамның алға қойылған мақсатына жетуде ішкі және сыртқы кедергілерді жеңуге көмектесетін ерік қасиеті. Табанды адам нақты мақсат қойып, оған жету жолын жоспарлайды; күрделі болса да мақсатына жету үшін барын сала еңбек етеді; мақсатына жету жолындағы кедергілермен, қиындықтармен бетпе-бет келуден қорықпайды; өз қателіктері мен сәтсіздіктерін дұрыс қабылдай алады және оларды мүмкіндік ретінде қарастырады; өзгермелі жағдайларға жылдам икемделе алады; шешім шығаруда асықпайды және сабырлық танытады.

5-құрамдас шкала «сөйлемді аяқтау», «абстрактілі атау», «аналогия», «кеңістіктегі қабылдау» шкалаларын біріктіреді. Мұнда алғашқы үш шкала тұлғаның вербалды зият деңгейін анықтаса, соңғысы математикалық зияттың бір өлшемі. Демек, бұл құрамдас шкаланы «Вербалды зият және комбинаторлық ойлау» деп атай аламыз. Вербалды зияттың жоғары деңгейі сөз арқылы алынған ақпаратты жылдам талдау мен жинақтауға, кеңістіктік және

логикалық ойлаудың дамуына әсер етеді. Вербалды зияты жақсы дамыған адам ақпаратты дұрыс қабылдап, талдай алады және өмірде қолданады. Ал, комбинаторлық ойлауды бейнелі ойлаудан абстрактілі-логикалық ойлауға немесе керісінше жүретін өтпелі процесс ретінде қарастыруға болады. Комбинаторлық ойлау кезінде адам қандай да бір элементтерді жаңа форма мен комбинациялар бере отырып өзгертеді. Яғни, комбинаторлық ойлаудың дамуы кез келген іс-әрекетте түрлі жағдай құрылымдарының оңтайлы комбинациясын іздеу қабілетінің қалыптасуына алып келеді. Вербалды зият пен комбинаторлық ойлаудың бірігуі кез келген іс-әрекетте өнімділікке алып келе алады.

6-құрамдас шкала «әзірлеу», «тұйықталуға қарсы тұру», «сандар қатары» шкалаларын біріктіреді. Мұнда «әзірлеу» шығармашыл жаңа өнімді дайындауды, «тұйықталуға қарсы тұру» шекарасыз ойлап, жаңа нәрсе ойлап табуды, ал «сандар қатары» шкаласы индуктивті ойлау қабілетін анықтайды. Демек бұл құрамдас шкалаға «Жаңашылдық» атауы сәйкес келеді. Жаңашылдық дегеніміз қоғамның талаптарын қанағаттандыратын қандай да бір прогрессивті идеялар мен тәсілдерді ойлап табу, тиімді әдістерді дайындау қабілеті. Жаңашыл тұлғалар қателік жасаудан қорықпайды, тәуекелге бейім келеді, таптаурындарсыз, шекарасыз ойлап, шешім қабылдай алады.

7-құрамдас шкала «қызығушылық», «есте сақтау» шкалаларын біріктіреді. Сондықтан мұны «Зейін шоғырлануы» деп атасақ болады. Зейін шоғырлануы – белгілі бір объектке фокусты біраз уақыт бойы ұстап тұра алуға көмектесетін зейіннің қасиеті. Зейіннің шоғырлануы жоғары деңгейде болса, бұл жұмыс пен демалыс сапасының артуына көмектеседі, бос уақыт пайда болады. Яғни, егер адам белгілі бір іс-әрекетті орындауда ұзақ уақыт зейінін сол нәрсеге шоғырландыра алса, жұмысы өнімді жүріп, қысқа уақыт аралығында аяқтай алады. Бұл өз кезегінде бос уақыт, демалыс сияқты басқа ресурстардың артуына әсер етеді.

8-құрамдас шкала «артық сөз», «қиял» шкалаларын біріктіреді. Бұл жерде, «артық сөз» шкаласы тұлғаның абстрактілі ойлау қабілетін өлшейді. Демек, бұл құрамдас шкаланы «Қиялдың жүйелігі» деп атаған дұрыс. Қиял – көрнекі-бейнелі ойлау негізіне жататын және адам санасында бейне құратын психикалық процесс. Жүйелілік қарқындылық, тұтастық, дәлдік, тұрақтылық сияқты қиял қасиеттерінің бірі болып табылады. Жүйелілік – затты немесе құбылысты тұтас жүйе ретінде қарау, кез келген затты немесе мәселені жан-жақты қабылдау, сондай-ақ даму құбылыстары мен заңдарындағы өзара байланыс бірлігін көре алу қабілеті. Сондықтан қиялдың жүйелігін шығармашыл ойлау мен шығармашылық қабілеттің бір бөлігі деп атай аламыз.

Сонымен зияткерлік және шығармашылық қабілеттер мен когнитивті-әрекеттік стильді анықтайтын 29 шкала факторлық талдау арқылы тұлғаның когнитивті-әрекеттік стилін, жүйелі ойлауын, интуитивті тапқырлығын, ақпаратты қабылдаудағы табандылығын, вербалды зият пен комбинаторлы ойлауын, жаңашылдыққа ұмтылу деңгейін, зейінінің белгілі бір объектке шоғырлана алуын және қиялының жүйелігін зерттейтін жаңа 8 құрамдас шкалаларға біріктіріліп, атау мен сипаттама берілді. Яғни, болашақта осы зерттеуде барысында жүргізілген әдістемелер арқылы зияткерлік және шығармашылық қабілет пен когнитивті-әрекеттік стильді ғана емес басқа да процестер мен қасиеттерді анықтауда қолдануға болады.

Қорытынды

Студенттердің танымдық ақпаратты өңдеуінің кешенді факторларын зерттеу барысында мынадай нәтижелерге қол жеткіздік:

Р. Амтхауэрдің «Зият құрылымы» тесті, Е.Е. Туниктің «Тұлғалық шығармашылықты диагностикалау» әдістемесі, Торренстің креативтілік тесті және Л. Ребекканың «Когнитивті-әрекеттік стильді анықтау» әдістемесі арқылы алынған 29 шкала факторлық талдау арқылы 8 құрамдас шкалаға біріктіріліп, жинақталды.

Зияткерлік және шығармашылық қабілеттер мен когнитивті-әрекеттік стиль айнымалыларының қиылысы негізінде алынған 8 құрамдас шкалаға құрылымына орай жалпылама атау, анықтама мен сипаттама берілді.

Алынған нәтижелерге қарай отырып, зерттеуіміздің болжамы толығымен расталғанын айтуға болады. Зерттеу нәтижесін педагогикалық психология саласындағы зерттеушілер,

мектеп мұғалімдері мен ЖОО оқытушылары білім алушылардың танымдық ақпаратты қабылдау, өңдеу және әрекет ету ерекшеліктерін анықтауда пайдалана алады. Сонымен қатар педагогикалық психология саласындағы зерттеушілерге алдағы уақытта когнитивті-әрекеттік стильдің басқа да тікелей немесе жанама әсер ететін предикторларын анықтау ұсынылады.

ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Жақыпов С.М., Сақтағанова Т.С. Психодиагностика. Оқу құралы. – Алматы: «Он-он», 2014. – 208 б.
- 2 Ахан Қ.О., Касымжанова А.А. Студенттердің шығармашылық қабілеттерінің когнитивті-әрекеттік стиліне әсер етуі // Eurasian Journal of Current Research in Psychology and Pedagogy. – 2023. – № 2(3). – С. 53–62. URL: <https://doi.org/10.46914/2959-3999-2023-1-2-53-62>
- 3 Тест креативности Торренса. Диагностика творческого мышления // Психология счастливой жизни. URL: <https://psycabi.net/testy/577-test-kreativnosti-torrensa-dagnostika-tvorcheskogo-myshleniya>
- 4 Қасымжанова А.А., Ахан Қ.О. Л. Ребекканың «Когнитивтік-әрекеттік стильді зерттеу» әдістемесінің қазақ тіліне бейімделуі // Абай атындағы ҚазҰПУ хабаршысы. «Психология» сериясы. – 2020. – № 2(63). – С. 36–44 б.
- 5 Когнитивный стиль // Психологос: энциклопедия практической психологии. URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/kognitivnyy-stil>
- 6 Шлыкова Н.Л., Илларионов С.Н. Роль когнитивно-деятельностного стиля в выборе копинг-стратегии // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – Тверь: Межрегиональная общественная организация «Эргономическая Ассоциация», 2005. – С. 76–80.
- 7 Жарықбаев Қ.Б. Жантану оқулығы. – Алматы: «Эверо», 2010. – 696 б.
- 8 Жарықбаев Қ.Б., Сангилбаев О.С. Жантану атауларының түсіндірме сөздігі. – Алматы: «Сөздік-Словарь», 2006.
- 9 Немов Р.С. Психология. Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений, 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
- 10 Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. – 4-е изд., расширенное. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.
- 11 Scopus: Analyze search results. URL: <https://share.kz/giyt>
- 12 Trassi A.P., Oliveira K.L., Santos A.A. The relationship between intellectual styles, intelligence and learning strategies // Estudos de Psicologia (Campinas). 2020. No. 37. P. 170046. URL: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e170046>
- 13 Latif S., Rassool G. Anxiety in Online Classes, Learning Style and Student's Satisfaction Among University Students in Current Pandemic of COVID-19 // Pakistan Journal of Psychological Research. 2023. No. 38(1). P. 97–110. URL: <https://doi.org/10.33824/PJPR.2023.38.1.07>
- 14 Rogowsky B.A., Calhoun B.M., Tallal P. Providing Instruction Based on Students' Learning Style Preferences Does Not Improve Learning // Front. Psychol. 2020. No. 11. P. 164.

REFERENCES

- 1 Jaqypov S.M., Saqtağanova T.S. (2014) Psihodiagnostika. Oqu qūraly. Almaty: «On-on», 208 p. (In Kazakh).
- 2 Ahan Q.O., Kasymjanova A.A. (2023) Studentterdiñ şyğarmaşylyq qabiletteriniñ kognitivti-ärekettik stilne äser etui // Eurasian Journal of Current Research in Psychology and Pedagogy. No. 2(3). P. 53–62. URL: <https://doi.org/10.46914/2959-3999-2023-1-2-53-62>. (In Kazakh).
- 3 Test kreativnosti Torrensa. Diagnostika tvorcheskogo myshleniya // Psihologija schastlivoj zhizni. URL: <https://psycabi.net/testy/577-test-kreativnosti-torrensa-dagnostika-tvorcheskogo-myshleniya>. (In Russian).
- 4 Qasymjanova A.A., Ahan Q.O. (2020) L. Rebekkanyñ «Kognitivtik-ärekettik stildi zertteu» ädistemeniñ qazaq tilne beiimdelui // Abai atyndağy QazŪPU habarşysy. «Psihologia» seriasy. No. 2(63). P. 36–44 p. (In Kazakh). (In Russian).
- 5 Kognitivnyj stil' // Psihologos: jenciklopedija prakticheskoy psihologii. URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/kognitivnyy-stil>. (In Russian).

- 6 Shlykova N.L., Illarionov S.N. (2005) Rol' kognitivno-dejatel'nostnogo stilja v vybore koping-strategii // Chelovecheskij faktor: problemy psihologii i jergonomiki. Tver': Mezhregional'naja obshhestvennaja organizacija «Jergonomicheskaja Associacija». P. 76–80. (In Russian).
- 7 Jaryqbaev Q.B. (2010) Jantanu oqulyǵy. Almaty: «Evero», 696 p. (In Kazakh).
- 8 Jaryqbaev Q.B., Sangilbaev O.S. (2006) Jantanu ataularynyñ túsındırme sózdıǵı. Almaty: «Sözdik-Slovär». (In Kazakh).
- 9 Nemov R.S. (2003) Psihologija. Ucheb. dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij, 4-e izd. M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 688 p. (In Russian).
- 10 Meshherjakov B.G., Zinchenko V.P. (2009) Bol'shoj psihologicheskij slovar'. 4-e izd., rasshirennoe. SPb.: Prajm-EVROZNAK, 811 p. (In Russian).
- 11 Scopus: Analyze search results. URL: <https://share.kz/giyt>. (In English).
- 12 Trassi A.P., Oliveira K.L., Santos A.A. (2020) The relationship between intellectual styles, intelligence and learning strategies // Estudos de Psicologia (Campinas). No. 37. P. 170046. URL: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e170046>. (In English).
- 13 Latif S., Rassool G. (2023) Anxiety in Online Classes, Learning Style and Student's Satisfaction Among University Students in Current Pandemic of COVID-19 // Pakistan Journal of Psychological Research. No. 38(1). P. 97–110. URL: <https://doi.org/10.33824/PJPR.2023.38.1.07>. (In English).
- 14 Rogowsky B.A., Calhoun B.M., Tallal P. (2020) Providing Instruction Based on Students' Learning Style Preferences Does Not Improve Learning // Front. Psychol. No. 11. P. 164. (In English).

КАСЫМЖАНОВА А.А.,*¹

к.пс.н., профессор.

*e-mail: a.kassymzhanova@turana.edu.kz

ORCID ID: 0000-0001-5802-5129

АХАН К.О.,¹

докторант.

e-mail: karkara.akhan@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-3144-5494

¹Университет «Туран»,

г. Алматы, Казахстан

КОМПЛЕКСНЫЕ ФАКТОРЫ ОБРАБОТКИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ СТУДЕНТАМИ

Аннотация

В статье представлены результаты эмпирического исследования интеллектуальных и творческих способностей и когнитивно-деятельностного стиля студентов посредством факторного анализа. Прежде всего, был сделан обзор научных работ, касающихся интеллектуальных и творческих способностей, когнитивного стиля, когнитивно-деятельностного стиля и общих стилей обучения. В ходе исследования были дистанционно проведены следующие психодиагностические методики, определяющие интеллектуальные и творческие способности и когнитивно-деятельностный стиль 80 студентам Алматинских вузов в возрасте 18–22 лет: «Структура интеллекта» Р. Амтхауэра, «Диагностика личностной креативности» Е.Е. Туника, тест креативности Торренса и «Определение когнитивно-деятельностного стиля» Л. Ребекки. Для определения размерностей на пересечении указанных переменных использовали факторный анализ (вращение Варимакс) с помощью программы SPSS. В результате всего 29 шкал были собраны в следующие 8 компонентные шкалы и получили такие название: «когнитивно-деятельностный стиль», «системное мышление», «интуитивная изобретательность», «настойчивость», «вербальный интеллект и комбинаторное мышление», «новаторство», «концентрация внимания», «системность воображения». Эти компонентные шкалы были описаны в соответствии с их структурой. Результаты исследования могут быть использованы исследователями в области педагогической психологии, учителями школ и преподавателями вузов для определения особенностей получения и обработки познавательной информации студентами.

Ключевые слова: интеллектуальные и творческие способности, когнитивно-деятельностный стиль, факторный анализ.

KASSYMZHANOVA A.A.,*¹

c.ps.s., professor.

*e-mail: a.kassymzhanova@turan-edu.kz

ORCID ID: 0000-0001-5802-5129

AKHAN K.O.,¹

PhD student.

e-mail: karkara.akhan@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-3144-5494

¹Turan University,
Almaty, Kazakhstan

COMPOUND FACTORS OF STUDENTS' COGNITIVE INFORMATION PROCESSING

Abstract

The article presents the results of an empirical study of the intellectual and creative abilities and cognitive-activity style of students through factor analysis. First of all, we made a review of scientific works relating to intellectual and creative abilities, cognitive style, cognitive-activity style, and general learning styles. During the study, the following psychodiagnostic methods were remotely conducted to determine the intellectual and creative abilities and cognitive-activity style of 80 students of Almaty universities aged 18–22 years: “Structure of Intelligence” by R. Amthauer, “Diagnostics of Personal Creativity” by E.E. Tunic, Torrance Creativity Test and L. Rebecca’s “Identification of Cognitive Activity Style”. Factor analysis (Varimax rotation) in the SPSS program was used to determine the dimensions at the intersection of these variables. As a result, a total of 29 scales were collected into the following 8 component scales and received the following names: “cognitive-activity style”, “systemic thinking”, “intuitive ingenuity”, “persistence”, “verbal intelligence and combinatorial thinking”, “innovation”, “concentration of attention”, “systematic imagination”. These scale components were described according to their structure. The results of the study can be used by researchers in the field of educational psychology, school teachers, and university professors to determine the characteristics of students receiving and processing cognitive information.

Key words: intellectual and creative abilities, cognitive-activity style, factor analysis.

FTAXP 15.21.51
ӘОЖ 159.9

<https://doi.org/10.46914/2959-3999-2023-1-4-17-25>

АМАНГЕЛДИЕВА Ж.Қ.,*¹

магистрант.

*e-mail: 22232041@turan-edu.kz

ORCID ID: 0009 0000 6783 5393

КУРМАНБЕКОВА М.Б.,¹

PhD, қауымдастырылған профессор.

e-mail: m.kurmanbekova@turan-edu.kz

ORCID ID: 0000 0002 8832 694

¹«Тұран» университеті,

Алматы қ., Қазақстан

ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ЖЕКЕ ҚАСИЕТТЕРІ МЕН КӘСІБИ БАЙЛАНЫСЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

«Жасөспірімдердің жеке ерекшеліктері мен кәсіби бағдарларының өзара байланысы» мақаласы тұлғаның жеке сипаттамалары мен жасөспірімдердегі кәсіби жолды таңдау арасындағы байланысты зерттейді. Авторлар зерттеуді әртүрлі жастағы жасөспірімдер тобына және әлеуметтік-экономикалық мәртебеге сауалнама жүргізу және тестілеу арқылы жүргізді. Зерттеу тұлғаның ерекшеліктерін бағалау үшін әртүрлі психологиялық құралдарды қолданды, мысалы, тұлға түрін, мотивациясын және кәсіби қалауын анықтауға арналған тесттер. Талдау нәтижелері экстраверсия, тәуелділік, шығармашылыққа бейімділік және берілгендік дәрежесі сияқты белгілі бір жеке қасиеттер жасөспірімдердің кәсіби фокусымен байланысты екенін көрсетті. Мақала кәсіби бағдарлау жұмысын ұйымдастыруда жасөспірімдердің жеке ерекшеліктерін ескерудің маңыздылығын көрсетеді. Авторлар зерттеу нәтижелерін жасөспірімдердің жеке кәсіби өзін-өзі анықтау жоспарларын әзірлеу үшін, сондай-ақ олардың жеке қасиеттері мен мүдделеріне сәйкес келетін даму және білім беру жолдарын анықтау үшін пайдалануды ұсынады. Жалпы, бұл ғылыми мақала жасөспірімдердің жеке ерекшеліктері мен кәсіби бағыттылығы арасындағы байланысты жақсы түсінуге мүмкіндік береді, бұл мамандық таңдау процесіне және болашақ мансапта жетістікке жетуге оң әсер етуі мүмкін.

Тірек сөздер: жеке ерекшеліктер, кәсіби бағыт, қарым-қатынас, жасөспірімдер, кәсіби бағдар, жеке қасиеттер, нейротизм, экстраверсия, интроверсия.

Кіріспе

Адам өмірінің көп бөлігін алатын маңызды процесс – тұлғаның кәсіби қалыптасуы. Кәсіби мүдделер пайда болған сәттен бастап кәсіби қызметті тоқтатқанға дейін кәсіби дамуды қалыптастыру, өзгерту және түсіну процесі жүреді.

Жасөспірімдердің жеке ерекшеліктері мен кәсіби бағыты арасында байланыс бар. Жасөспірімдердің қызығушылықтары, құндылықтары, қабілеттері мен қажеттіліктері сияқты жеке ерекшеліктері олардың кәсіби бағытты таңдаудағы қалауына айтарлықтай әсер етуі мүмкін.

Мысалы, көркемдік қызығушылықтары мен шығармашылық бейімділігі бар жасөспірімдер өнерге, музыкаға немесе дизайнға қатысты мамандықтарды таңдауға бейім болуы мүмкін. Қарым-қатынас дағдылары мен эмоциялық интеллектісі жоғары дамыған жасөспірімдер психология, әлеуметтік жұмыс немесе медицина сияқты адамдармен қарым-қатынас және жұмыс істеу дағдылары қажет мамандықтарға қызығушылық танытуы мүмкін.

Аналитикалық тұрғыдан ойластырылған жасөспірімдер деректерді талдауды және инженерия немесе ғылыми зерттеулер сияқты күрделі мәселелерді шешуді қажет ететін мамандықтарға қызығушылық танытуы мүмкін. Сондай-ақ жауапкершілік, адалдық және өзін-өзі тәрбиелеу сияқты жеке ерекшеліктер жасөспірімнің қаржы саласында немесе кәсіпкерлікте ангаждаудың жоғары дәрежесі талап етілетін мамандықты таңдауына әсер етуі мүмкін.

Дегенмен жасөспірімдердің жеке ерекшеліктері мен кәсіби фокусы арасындағы байланыс күрделі және көп қырлы процесс екенін атап өткен жөн. Жасөспірімдердің жеке ерекшеліктері өмір бойы өзгеруі мүмкін, сонымен қатар қызығушылықтар мен қалаулар білім беру, отбасылық қолдау және қоғамдық стереотиптер сияқты сыртқы факторлардың әсері болуы мүмкін.

Кәсіби өзін-өзі анықтау белгілі бір кәсіпте және жалпы белгілі бір мәдениетте адамның өзін-өзі тануының маңызды факторы болып табылады. Кәсіби әлемде өз орнын үнемі іздеу адамға өзін-өзі толыққанды жүзеге асыру үшін қызмет саласын табуға мүмкіндік береді. Тұлғаның қалыптасуы кәсіби өзін-өзі анықтаудың әртүрлі жолдарымен жүреді [1].

И. Конның айтуынша, адамның кәсіби өзін-өзі анықтауы балалық шақтан басталады, ол балалар ойынында әртүрлі кәсіби рөлдерді орындайды.

Е.А. Климов атап өткендей, кәсіби өзін-өзі анықтау – бұл өз дамуымен мағыналы процесс. Бұл дамудың индикаторлары кәсіби бағдар және кәсіби өзін-өзі тану сияқты ең маңызды жеке параметрлер саласындағы өзгерістер болып табылады.

Негізгі ережелер

Кәсіби бағдар – бұл тұлғаның іс-әрекетін басқаратын және мүдделер, қарым-қатынастар және мақсатты күш-жігер арқылы көрінетін тұрақты мотивтердің иерархиясы немесе жиынтығы [2].

Оқушылар үшін жеке кәсіби траекторияны таңдаудан гөрі әлеуметтік маңызы бар проблема жоқ шығар, өйткені адам өмірінің негізгі бөлігі белгілі бір кәсіппен байланысты. Алайда тәжірибе көрсеткендей, көптеген түлектер университетті бітіргеннен кейін қазіргі еңбек нарығында сұранысқа ие мамандықтар әлемінде нашар бағдарланады, олардың көпшілігінің ерекшеліктерін білмейді, мамандық таңдауда қиындықтарға тап болады, сондықтан бұл таңдау жиі кездейсоқ болады [3].

Кәсіби жұмыс тәжірибесі көрсеткендей, әртүрлі адамдар бір жұмысты орындайды және оны әртүрлі қарқындылық пен сәттілікпен орындайды. Олар бір-бірінен реакция жылдамдығымен, қозғалыстардың анықтығымен, көру өткірлігімен, азды-көпті айқын зейінмен, есте сақтаумен, ойлаумен, әртүрлі эмоциялық тұрақтылықпен және т.б. ерекшеленеді, басқаша айтқанда, белгілі бір кәсіптердің даму дәрежесіне адамның мінез-құлқын, іс-әрекетін және басқа адамдармен қарым-қатынасын айқын сипаттайтын жеке ерекшеліктері әсер етеді [4].

Сондықтан мамандықтың мазмұны туралы ғана емес, сонымен қатар мамандық таңдамас бұрын өз қабілеттеріңізді, дағдыларыңызды және жеке қасиеттеріңізді бағалауыңыз керек екенін ұмытпаңыз. Сондықтан, қазіргі уақытта кәсіптік бағдарлау идеяларын дамытудың ең маңызды аспектісі тек қабілеттерін, бейімділігі мен қабілеттерін ғана емес, сонымен қатар түлектің жеке ерекшеліктерін ескере отырып, кәсіби кеңес беруде оңтайлы психодиагностикалық батареяларды құру болып табылады [5].

Материалдар мен әдістер

Зерттеудің мақсаты – түлектің жеке қасиеттері мен оның кәсіби бағдары арасындағы байланысты анықтау.

Зерттеу пәні: түлектің жеке қасиеттерінің оның кәсіби бағдарымен байланысы.

Гипотеза: түлектің жеке ерекшеліктері мен оның кәсіби бағыты арасында байланыс бар, жеке ерекшеліктеріне байланысты түлек белгілі бір қызмет түрін таңдайды.

Зерттеу әдістемесі:

Эмпирикалық зерттеуге Алматы қаласы мектептерінің 11-сыныптарының 46 түлегі қатысты. Қатысушылар тобы 30 қыз бен 16 ұлдан тұрады. Субъектілердің жасы 16 мен 17 жас аралығында.

Психологиялық құралдармен жұмыс тобымен, бүкіл сыныппен бір уақытта жүргізілді. Нұсқаулар мұқият баяндалды және қажет болған жағдайда нақтыланды.

Жауап формалары психологиялық тестілеу кезінде дайындалды. Тест нысандарын толтыру ұзақтығы 45–60 минутты құрады.

Зерттеу әдісі-психологиялық тесттер.

Диагностикалық құралдар жиынтығы:

- ♦ ЕРІ тұлғалық сауалнамасы (Г. Айзенк әдістемесі).
- ♦ Л. Йовайшидің кәсіби шеберлігі туралы сауалнама (Резапкина өзгерткен);
- ♦ Дж. Голландтың кәсіби артықшылықтарды анықтау үшін сауалнамасы.

Нәтижелер қолданбалы бағдарламалық пакетті пайдаланып математикалық статистика әдістерімен өңделді.

ЕРІ тұлғалық сауалнамасы (Г. Айзенк әдістемесі).

Бұл сауалнама адамдардың психологиялық темпераментін өлшеу үшін кеңінен қолданылатын Айзенк техникасына негізделген. Ол экстраверсия (әлеуметтік белсенділік), нейротизм (эмоциялық тұрақтылық) және психотизм (қоғамға қарсы мінез-құлық және ойлау) сияқты негізгі жеке қасиеттерді бағалайды [6].

Әдебиетке шолу

Барлық сұрақтарға жауап бергеннен кейін экстраверсия, нейротизм және психотизм деңгейін бағалауға болады. Экстраверсия және нейротизм шкалалары бойынша нәтижелер координаттар жүйесін қолдану арқылы ұсынылған. Алынған нәтижелерді түсіндіру жеке психологиялық сипаттамалардың ауырлығын және алынған мәліметтердің сенімділік дәрежесін ескере отырып, координаталық модельдің белгілі бір квадратына сәйкес келетін адамның психологиялық сипаттамаларына негізделген.

Осылайша экстраверсия, интроверсия және нейротизм шкалалары бойынша жүргізілген зерттеулерге сүйене отырып, төрт классикалық типті сипаттайтын Павлов классификациясы бойынша тұлғаның темпераментінің көрсеткіштерін шығаруға болады: сангвиник (орталық жүйке жүйесінің негізгі сипаттамалары – күшті, теңдестірілген, қозғалмалы), холерик (күшті, теңгерімсіз, қозғалмалы), флегматик (күшті, теңдестірілген, летаргиялық), меланхолик (әлсіз, теңгерімсіз, летаргиялық) [7].

Айзенк сынағы отандық зерттеулерде кеңінен қолданылады.

Біздің зерттеуімізде жеке қасиеттерді анықтау үшін Айзенк әдісі таңдалды. Зерттеу респонденттерді шектеулі уақыт ішінде оңай қабылдайтын әдісті қажет етті, бұл сұрақтарға жауап беруде қиындықтар туғызбайды, сонымен қатар әдістемеге бөлінген уақытты қысқартады. Айзенк техникасы біздің барлық талаптарымызға сәйкес келеді, сондықтан бұл әдіс біздің зерттеуімізге қолайлы [8].

Л. Йовайшидің кәсіби дағдылар сауалнамасы.

Г. Резапкина өзгерткен әйгілі литвалық психолог Л. Йовайсидің барлық жастағы мектеп оқушыларына (оның ішінде түлектер мен талапкерлерге) арналған «Кәсіби бейімділікті анықтау» танымал, қарапайым және жылдам кәсіби бағдар беру тесті. Ол өтудің қарапайымдылығымен және нәтижелердің дәлдігімен сипатталады.

Йовайши әдісі оқушының хоббиіне, дағдыларына және бейімділіктеріне негізделген әртүрлі қызмет салаларындағы қабілеттерді 6 зерттеуден тұрады. Нәтижесінде оқушы келесі санаттардағы бағыттардың сипаттамасын және қолайлы кәсіптердің мысалдарын алады:

- ♦ зияткерлік және ғылыми жұмысқа жарамдылығы;
- ♦ адамдармен жұмыс істеуге бейімділік;
- ♦ практикалық жұмысқа жарамдылық;
- ♦ жоспарлы экономикалық қызметке бейімділік;
- ♦ эстетикалық белсенділікке бейімділік;
- ♦ төтенше әрекетке бейімділік.

Йовайши сауалнамасы бейімділікті ауырлық дәрежесіне қарай бөледі және сенімді нәтиже (әрине сіздің жауаптарыңызға негізделген) түсінікті тілде жазылған, демек, бұл «мамандық таңдау» мәселесін шешудің алғашқы қадамдарының бірін жасауға көмектеседі. Йовайши онлайн сынағы қарапайым және 5–10 минуттан аспайды. Әдістеме үш нұсқасы бар 24 мәлімдемеден тұрады: жауап беру үшін сізге бір нұсқаны таңдап, оны формада белгілеу керек. Содан кейін әр түрдегі ұпайлардың қосындысы есептеледі.

Әдістеменің жақсы жағы – ол кәсіби іріктеуде, жұмысқа орналасуда, кәсіби кеңес беруде, қызығушылық құрылымын, сондай-ақ деректерді анықтауда қолданылады.

Әдістеменің артықшылығы – тікелей сұрақтар қоятын көптеген әдістерге қарағанда жасырын мотивтерді ашатын жанама сұрақтарды қолдану [9].

Бұл әдісті біз зерттеу үшін таңдадық, өйткені ол адамның қызығушылықтары мен кәсіби бейімділігін тез және тиімді диагностикалауға мүмкіндік береді, бұл шектеулі зерттеу уақытында айқын артықшылық.

Дж. Голландтың сауалнамасы адамның әлеуметтік бағдарлау түрін, оның ішінде құндылық бағдарларын, көзқарастарын, қызығушылықтарын, көзқарастары мен мотивтерін анықтауға мүмкіндік береді. Бағдарланған мүдделер мен құндылық бағдарларының негізгі компоненттерін анықтау негізінде тұлғаның 6 кәсіби бағдарланған түрі анықталды. Тұлғаның әр түрі белгілі бір кәсіби ортаға бағытталған:

1. Белгілі бір түрі-материалдық объектілерді өндіру, технологиялық процестер мен техникалық жабдықтарға техникалық қызмет көрсету

2. Интеллектуалды жұмыс

3. Әлеуметтік-әлеуметтік ортамен өзара іс-қимыл

4. Дәстүрлі түрде жақсы құрылымдалған әрекеттер

5. Кәсіпкерлік-персоналды басқару және бизнес

6. Көркем және шығармашылық.

Әдістеме жұптарға ұсынған әртүрлі кәсіптерден тұрады. Барлығы 42 нұсқа бар. Респондент өзіне ұнайтын мамандықты таңдауы керек. Тест нәтижелері «кілтке» сәйкес өңделеді. Әр «кілт» ойыны үшін 1 ұпай беріледі. Ұпайлардың қосындысы әр түр үшін есептеледі. Максималды нәтиже де бір түрмен анықталады.

Дж. Голланд әдістемесі кәсіби таңдау арасында танымал. Әдістің басқаларға қарағанда артықшылығы – ол кеңсе жұмысының, қарым-қатынастың және кәсіби саланың әртүрлі салаларындағы дағдыларды объективті түрде бағалайды, бірақ қазіргі уақытта деректердің болмауына байланысты тестке жеткілікті маңызды психометриялық баға беру қиын

Дж. Голланд әдістемесі біздің эмпирикалық зерттеуіміз үшін таңдалды, себебі ол респонденттерге онымен жұмыс істеу кезінде де, өңдеу кезінде де ыңғайлы. Кәсіптік бағдарлаудағы психодиагностикалық құралдардың шектеулі таңдауын ескере отырып, голландиялық әдіс басқа кәсіптік бағдарлау әдістеріне қарағанда айқын артықшылықтарға ие.

Нәтижелер мен талқылау

Дж. Голланд әдістемесі бойынша 42 сұрақтан тұратын сауалнама респонденттер туралы толық ақпарат беру үшін әзірленді.

Сауалнаманы өңдеу нәтижесінде келесі нәтижелер алынды:

♦ Респонденттердің 78%-ы болашақ мамандығын таңдады, 22%-ы болашақ мамандығын әлі шешкен жоқ;

♦ Ата-аналардың 92%-ы балаларын болашақ мамандықты таңдауда қолдайды, ал ата-аналардың 8%-ы балаларының таңдауын қолдамайды;

♦ Респонденттердің 71,5%-ы мамандық таңдау кезінде өз бетінше шешім қабылдады, субъектілердің 28,5%-ы өз бетінше таңдау жасамады;

♦ Субъектілердің 89%-ы болашақ мамандығына қызығушылық танытпайды, респонденттердің 11%-ы таңдаған мамандығына қызығушылық танытпайды;

♦ Түлектердің 75%-ы еңбек нарығында қандай мамандықтар үлкен сұранысқа ие екенін біледі, түлектердің 25%-ы бұл мамандықтармен таныс емес;

♦ Жоғары сынып оқушыларының 62%-ы мамандық таңдау кезінде маманнан кеңес алғысы келеді, түлектердің 38%-ы сараптамалық көмекке мұқтаж емес;

♦ Респонденттердің 59%-ы өздерінің болашақ мамандықтары туралы жақсы біледі, субъектілердің 41%-ы өздерінің болашақ білім салаларын жақсы білмейді;

♦ Түлектердің 80%-ы интернет және ата-аналар болашақ мамандықтары туралы негізгі ақпарат көзі болып табылады, субъектілердің 10%-ы достар, респонденттердің 10%-ы басқа ақпарат көздерін көрсетті;

♦ Түлектерді кәсіби таңдаудың негізгі критерийлері бедел, жоғары жалақы, кәсіби қызметке қызығушылық, мүмкін перспективалар, сондай-ақ еңбек нарығындағы мамандықтың өзектілігі болып табылады.

Сауалнама нәтижелері келесі тұжырымдарды жасауға мүмкіндік береді: түлектердің көпшілігі болашақ мамандықтарын таңдағанымен, олардың көпшілігі кәсіптік бағдар беру және кеңес беру тұрғысынан кәсіби көмек алғысы келеді. Бұл сіздің болашақ мамандықты дұрыс таңдауға сенімді емес екеніңізді көрсетеді, бірақ сіз оны қызықтырасыз. Сонымен қатар сауалнамаға қатысқандардың 78%-ы еңбек нарығында қандай мамандықтар үлкен сұранысқа ие екенін біледі, дегенмен түлектердің 41%-ы өздері таңдаған мамандықты жақсы білмейді, яғни олардың көпшілігінде мамандықтар мен олардың мазмұны туралы түсініксіз түсінік аз, өйткені түлектер үшін бедел, еңбек нарығындағы мамандықтың өзектілігі және жоғары жалақы мамандық таңдаудың маңызды критерийлері болып табылады, ал мамандық таңдауда мамандыққа деген қызығушылық өзектілігін жоғалтады.

Зерттеу жүргізіп, әр әдістеме бойынша ұпайларды есептей отырып, біз респонденттердің жеке ерекшеліктерін, сондай-ақ олардың белгілі бір кәсіп түріне бағытталғандығын талдадық.

Айзенк техникасы бойынша алынған мәліметтерге сүйене отырып, біз мынаны анықтай аламыз:

- ♦ Сауалнамаға қатысқандардың 56,5%-ы эмоциялық тұрақсыз экстраверттер (олардың 70%-ы қыз балалар, 30%-ы ер балалар);

- ♦ Респонденттердің 17,5%-ы эмоциялық тұрақты интроверттер (оның 63%-ы қыз балалар, 37%-ы ер балалар);

- ♦ Эмоциялық тұрақты экстраверттердің 13%-ы (оның 67%-ы қыз балалар, 33%-ы ер балалар);

- ♦ Респонденттердің 13%-ы эмоциялық тұрақсыз интроверттер (олардың 67%-ы қыз балалар, 33%-ы ер балалар).

Зерттеу барысында Йовайши әдіснамасын қолдана отырып келесі мәліметтер алынды:

- ♦ Респонденттердің 54,5%-ы адамдармен жұмыс істеуге бейім (басым I қызмет түрі);

- ♦ 30,5% эстетикалық қызметтерді таңдауға бейім (IV типті қызметтер);

- ♦ Респонденттердің 7,5%-ы зияткерлік жұмысқа бейім (II типті қызмет);

- ♦ 7,5%-ы жоспарлы және экономикалық қызметке бейім (VI тип).

Егер біз Голландтың әдіснамасына сәйкес деректерді талдайтын болсақ, мынаны айта аламыз:

- ♦ Респонденттердің 50%-ы көркемдік қызмет түрін таңдауға бейім,

- ♦ Респонденттердің 35%-ы қоғамдық жұмыстарға бейім,

- ♦ 7,5%-ы белгілі бір қызмет түрін таңдауға бейім,

- ♦ Респонденттердің 7,5%-ы әдеттегі қызметті таңдауға бейім.

Осылайша, алынған деректерді талдау бізге келесі қатынастарды анықтауға мүмкіндік берді: эмоциялық тұрақсыз экстраверттер үлкен назар мен табандылықты, сондай-ақ зейін мен дәлдікті қажет ететін мамандықтарды таңдауға бейім емес.

Аз дәрежеде эмоциялық тұрақты экстраверттер ғылыми қызметке, кәсіптерге, үлкен ұқыптылық пен дәлдікті қажет ететін монотонды жұмысқа, сондай-ақ практикалық жұмыс пен қызметтің жылдам нәтижесіне бағытталған кәсіптерге бейім. Бұл таңдауды адамдар арасында өздерін жайлы сезінетіндігімен және кез-келген іс-әрекетте белсенділікті қажет ететіндігімен түсіндіруге болады [10].

Сонымен алынған мәліметтерді талдай отырып, келесі қатынастарды көруге болады: эмоциялық тұрақты интроверттер ғылыми қызметке және басқа интеллектуалды жұмысқа байланысты мамандықтарды, үлкен назар мен дәлдікті қажет ететін монотонды жұмысқа байланысты мамандықтарды, сондай-ақ практикалық жұмыс пен қызметтің жылдам нәтижесіне бағытталған мамандықтарды таңдауға бейім. Кеңсе және қоныстану жұмыстарымен, сондай-ақ құжаттарды рәсімдеумен, сандар мен таңбалар жүйелері арасында сандық байланыстар орнатумен байланысты мамандықтарды таңдауға бейім. Респонденттер шығармашылық мамандықтарды таңдауға бейім емес, сонымен қатар адамдармен, басқарумен, біліммен, оқытумен және қызмет көрсетумен байланысты мамандықтармен үнемі байланыста болуды қажет етеді, бұл әлеуметтік белсенділіктің төмен деңгейімен байланысты болуы мүмкін.

Йовайши әдісімен эмоциялық тұрақсыз интроверттерді зерттеу нәтижелері.

Зерттеу барысында Йовайши әдіснамасына сәйкес келесі нәтижелер алынды:

- ♦ Респонденттердің 50%-ы зияткерлік жұмысқа бейім (II типті мамандық);
- ♦ Респонденттердің 16%-ы адамдармен жұмыс істеу ықтималдығы жоғары (I жұмыс түрі);
- ♦ 18% практикалық қызметке бейім (III типті мамандық);

Сауалнамаға қатысқандардың 16%-ы эстетикалық қызметке бейім (IV типті қызмет).

Эмоциялық тұрақсыздарды зерттеу нәтижелері.

Голландиялық әдістеме бойынша интроверттер.

Голландиялық техникадан алынған деректерді талдай отырып, біз мынаны айта аламыз:

- ♦ Респонденттердің 67%-ы әдеттегі қызмет түрін таңдауға бейім;
- ♦ 16,5%-ы көркемдік қызметке бейім;
- ♦ Сауалнамаға қатысқандардың 16,5%-ы кәсіпкерлік қызметке бейім.

Нәтижелерді талдай отырып, біз эмоциялық тұрақсыз интроверттер кеңсе жұмысына, құжаттарды рәсімдеуге және сандар мен таңбалар жүйелері арасында сандық қатынастар орнатуға байланысты интеллектуалды жұмысқа бағытталған мамандықтарды таңдауға бейім деген қорытындыға келдік. Олар сондай-ақ ғылыми қызметке қатысты мамандықтарға маманданған. Респонденттер тәуекелді және белгілі бір дәрежеде тәуекелді қажет ететін төтенше әрекеттермен байланысты мамандықтарды таңдауға бейім емес. Ол сондай-ақ адамдармен үнемі байланыста болуды қажет ететін мамандықтарды, басқарумен, біліммен, оқытумен және қызмет көрсетумен байланысты мамандықтарды таңдауға бейім емес, мұны адамдардың тұрақты ортасында болудың қажеті жоқ деп түсіндіруге болады.

«Жасөспірімдердің жеке ерекшеліктері мен кәсіби бағыттарының өзара байланысы» тақырыбындағы зерттеу барысында жасөспірімдердің жеке ерекшеліктері мен кәсіби қалаулары арасында белгілі бір байланыс бар екендігі анықталды.

Бастапқыда жасөспірімдердің жеке ерекшеліктеріне талдау жасалды, олардың арасында интроверсия/экстраверсия, сана дәрежесі, эмоциялық тұрақтылық және т.б. сияқты факторлар ерекше болды.

Зерттеу нәтижесінде интроверсия деңгейі жоғары жасөспірімдер жеке жұмысқа, тыныш атмосфераға және адамдармен ең аз байланысқа байланысты мамандықтарды таңдауға бейім екендігі анықталды. Экстраверсия деңгейі жоғары жасөспірімдер, керісінше, белсенді қарым-қатынас пен ұжымда жұмыс істеуді қажет ететін мамандықтарды қалайды.

Сондай-ақ жоғары саналы жасөспірімдер жауапкершілікті, дәлдікті және ұйымшылдықты қажет ететін мамандықтарды таңдауға бейім екендігі анықталды. Орташа және төмен саналы жасөспірімдер көбінесе егжей-тегжейге, ұқыптылыққа және тәртіпке байланысты емес мамандықтарды таңдайды.

Қорытынды

Жоғары эмоциялық тұрақтылық деңгейіне ие жасөспірімдер стресстің жоғары деңгейімен немесе эмоциялық сынақтармен байланысты мамандықтарды таңдайтыны анықталды. Орташа және төмен эмоциялық тұрақтылық көрсеткіштері бар жасөспірімдер, керісінше, тыныш және тұрақты мамандықтарды таңдайды.

Зерттеу қорытындысында жасөспірімдердің жеке ерекшеліктері олардың кәсіби қалауына әсер ететінін атап өткен жөн. Бұл қатынастарды түсіну жасөспірімдерге, олардың ата-аналарына және тәрбиешілеріне олардың жеке ерекшеліктері мен қалауларына сәйкес келетін кәсіпті немесе қызмет саласын таңдау процесінде пайдалы болуы мүмкін.

ӘДЕБИЕТТЕР

1 Karlsson A., Bakstrom A., Virkkunen M. The Relationship Between Personality Traits and Career Choices of Finnish Physicians // Social Behavior and Personality: An International Journal. 2013. No. 41(2). P. 257–268.

- 2 Loker A. Trait-factor theories / BR.W. Lent, S.D. Brown (Eds.). Career development and counseling: Putting theory and research to work Hoboken. NJ: John Wiley & Sons. 2018, pp. 71–100.
- 3 Shejn R. Career Anchors and Career Resilience: A Longitudinal Study of Canadian First-Year University Students // Journal of Career Development. 2009. No. 36(3). P. 291–307.
- 4 Lenton R., Barkli T. Personality and Career Choice: The Role of Conscientiousness and Emotional Stability // Journal of Career Assessment. 2006. No. 14(3). P. 273–289.
- 5 Uord L.S., Hoffman B. The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement // Personality and Individual Differences. 2008. No. 45(2). P. 124–129.
- 6 Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учеб. пособие. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. – 672 с.
- 7 Леонтьев Д.А., Калитеевская Е.Р., Осин Е.Н. Личностный потенциал при переходе от детства к взрослости и становление самодетерминации // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – С. 611–641.
- 8 Сунцова Я.С. Диагностика профессионального самоопределения. Учеб.-метод. пособие. – Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2019. – 112 с.
- 9 Волегов В.С. Профессиональный комплекс в самоопределении личности // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2020. – № 3(15). – С. 137–143.
- 10 Lerner R.M. The positive development of youth. Report of the findings from the first seven years of the 4-H study of positive youth development. Medford, MA: Tufts Univ., Institute for Applied Research in Youth Development. 2011.

REFERENCES

- 1 Karlsson A., Bakstrom A., Virkkunen M. (2013) The Relationship Between Personality Traits and Career Choices of Finnish Physicians // Social Behavior and Personality: An International Journal. No. 41(2). P. 257–268.
- 2 Loker A. (2018) Trait-factor theories / VR.W. Lent, S.D. Brown (Eds.). Career development and counseling: Putting theory and research to work Hoboken. NJ: John Wiley & Sons, pp. 71–100.
- 3 Shejn R. (2009) Career Anchors and Career Resilience: A Longitudinal Study of Canadian First-Year University Students // Journal of Career Development. No. 36(3). P. 291–307.
- 4 Lenton R., Barkli T. (2006) Personality and Career Choice: The Role of Conscientiousness and Emotional Stability // Journal of Career Assessment. No. 14(3). P. 273–289.
- 5 Uord L.S., Hoffman B. (2008) The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement // Personality and Individual Differences. No. 45(2). P. 124–129.
- 6 Rajgorodskij D.Ja. (2001) Prakticheskaja psihodiagnostika. Metodiki i testy. Ucheb. posobie. – Samara: Izdatel'skij Dom «BAHRAH-M», 672 p.
- 7 Leont'ev D.A., Kaliteevskaja E.R., Osin E.N. (2011) Lichnostnyj potencial pri perehode ot detstva k vzroslosti i stanovlenie samodeterminacii // Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika / Pod red. D.A. Leont'eva. M.: Smysl, P. 611–641.
- 8 Suncova Ja.S. (2019) Diagnostika professional'nogo samoopredelenija. Ucheb.-metod. posobie. – Izhevsk: Izdatel'stvo «Udmurtskij universitet», 112 p.
- 9 Volegov V.S. (2020) Professional'nyj kompleks v samoopredelenii lichnosti // Vestnik Permskogo universiteta. Filosofija. Psihologija. Sociologija. No. 3(15). P. 137–143.
- 10 Lerner R.M. (2011) The positive development of youth. Report of the findings from the first seven years of the 4-H study of positive youth development. Medford, MA: Tufts Univ., Institute for Applied Research in Youth Development.

АМАНГЕЛДИЕВА Ж.К.,*¹

магистрант.

*e-mail: 22232041@turan-edu.kz

ORCID ID: 0009 0000 6783 5393

КУРМАНБЕКОВА М.Б.,¹

PhD, ассоциированный профессор.

e-mail: m.kurmanbekova@turan-edu.kz

ORCID ID: 0000 0002 8832 694

¹Университет «Туран»,

г. Алматы, Казахстан

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ ПОДРОСТКОВ

Аннотация

В статье «взаимосвязь личностных особенностей и профессиональных ориентаций подростков» исследуется взаимосвязь между личностными характеристиками личности и выбором профессионального пути у подростков. Авторы провели исследование путем опроса и тестирования группы подростков разного возраста и социально-экономического статуса. В исследовании использовались различные психологические инструменты для оценки черт личности, такие как тесты для определения типа личности, мотивации и профессиональных предпочтений. Результаты анализа показали, что определенные черты личности, такие как экстраверсия, зависимость, склонность к творчеству и степень приверженности, связаны с профессиональной направленностью подростков. В статье подчеркивается важность учета индивидуальных особенностей подростков при организации профориентационной работы. Авторы рекомендуют использовать результаты исследования для разработки планов личностного профессионального самоопределения подростков, а также для определения путей развития и образования, соответствующих их личностным качествам и интересам. В целом, данная научная статья позволяет лучше понять взаимосвязь между личностными особенностями и профессиональной направленностью подростков, что может оказать положительное влияние на процесс выбора профессии и достижения успеха в будущей карьере.

Ключевые слова: личностные особенности, профессиональная направленность, коммуникабельность, подростки, профориентация, личностные качества, нейротизм, экстраверсия, интроверсия.

AMANGELDIEVA Zh.K. ,*¹

Master's student.

*e-mail: 22232041@turan-edu.kz

ORCID ID: 0009 0000 6783 5393

KURMANBEKOVA M.B.,¹

Phd, associate professor.

e-mail: m.kurmanbekova@turan-edu.kz

ORCID ID: 0000 0002 8832 694

¹Turan University,

Almaty, Kazakhstan

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONAL QUALITIES AND PROFESSIONAL RELATIONSHIPS OF ADOLESCENTS

Abstract

The article explores the relationship of personal characteristics and professional orientation of adolescents. The authors conducted the study by conducting a survey and testing of groups of adolescents of different

ages and socio-economic status. The study used various psychological tools to assess personality traits, such as tests to determine personality type, motivation, and professional preferences. The results of the analysis showed that certain personal qualities, such as extraversion, addition, a tendency to creativity and a degree of dedication, are associated with the professional focus of adolescents. The article highlights the importance of taking into account the individual characteristics of adolescents in the organization of Career Guidance work. The authors propose to use the results of the study to develop plans for individual professional self-determination of adolescents, as well as to identify ways of development and education that correspond to their personal qualities and interests. In general, this scientific article allows you to better understand the relationship between personal characteristics and professional orientation of adolescents, which can have a positive impact on the process of choosing a profession and achieving success in a future career.

Key words: personal characteristics, professional orientation, interrelation, adolescents, professional orientation, personal qualities, neuroticism, extraversion, introversion.

2 CLINICAL AND SPECIAL PSYCHOLOGY КЛИНИКАЛЫҚ ЖӘНЕ АРНАЙЫ ПСИХОЛОГИЯ КЛИНИЧЕСКАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

МРНТИ 15.81.61
УДК 740
JELZ00

<https://doi.org/10.46914/2959-3999-2023-1-4-26-31>

БАТХОЛДИНА С.Р.,¹

магистрант.

e-mail: 22231421@turan-edu.kz

ORCID ID: 0009-0008-8624-5725

АСИМОВ М.А.,^{*1}

д.м.н., профессор.

*e-mail: m.asimov@turan-edu.kz

ORCID ID: 0000-0003-2358-9244

КОЛЕВА И.,²

д.п.н., профессор.

e-mail: kolevaira@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-4881-5482

¹Университет «Туран»,

г. Алматы, Казахстан

²Софийский университет

Св.Климента Охридского,

г. София, Болгария

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВЛИЯНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ ЛИЧНОСТИ НА РАЗВИТИЕ РАССТРОЙСТВА ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация

Статья посвящена изучению теоретического аспекта влияния тревожности личности на развитие расстройства пищевого поведения. Известно, что расстройства пищевого поведения, такие как нервная анорексия, нервная булимия или приступообразное переедание очень часто коморбидны с другими психическими расстройствами [1]. Эти расстройства могут включать (но не ограничиваться ими) депрессию, генерализованное тревожное расстройство, социальное тревожное расстройство, посттравматическое стрессовое расстройство и обсессивно-компульсивное расстройство. Как мы видим из списка, чаще всего с расстройствами пищевого поведения идет рука об руку тревога, которая выражается в генерализованном тревожном расстройстве, социальном тревожном расстройстве и в какой-то степени в обсессивно-компульсивном расстройстве. Несмотря на то что было проведено много научных исследований, доказавших эту взаимосвязь, многие из них страдают от методологических проблем, ограничивающих полезность полученных результатов.

Ключевые слова: расстройства пищевого поведения, тревога, еда, образ тела, поведение, эмоции, булимия, анорексия, переедание.

Введение

Под пищевым поведением понимается ценностное отношение к пище и ее приему, стереотип питания в обыденных условиях и ситуации стресса, поведение, ориентированное на образ собственного тела и деятельность по формированию этого образа [2]. Иными словами, пищевое поведение включает в себя установки, формы поведения, привычки и эмоции, касающиеся еды, которые индивидуальны для каждого человека [2]. Пищевое поведение рассматривается как функциональное или дисфункциональное (отклоняющееся от нормы) в зависимости от множества параметров, в частности от места, которое занимает процесс приема пищи в иерархии ценностей человека, от количественных и качественных показателей питания. Люди с дисфункциональным пищевым поведением часто развивают навязчивые ритуалы, связанные с едой, такие как взвешивание каждого кусочка пищи или нарезка ее на крошечные кусочки, использование только определенных столовых приборов, симметричная нарезка пищи или даже переедание. Это относится к охранительному поведению, которое сопровождается повышенной тревожностью. В то же время нет единого мнения по поводу того, что является причиной, а что следствием: то ли расстройство пищевого поведения влечет за собой повышенную тревогу, то ли тревога, навязчивые ритуалы и мысли являются началом расстройства пищевого поведения.

Целью статьи является обоснование влияния тревожности личности на развитие расстройства пищевого поведения. Практическая значимость работы определяется тем, что результаты исследования могут быть использованы в практике клинического психолога, а также могут быть полезны в практике психокоррекции при работе с расстройствами пищевого поведения.

Материалы и методы

Теоретические методы: анализ психологической и научно-методологической литературы по исследуемой проблеме; теоретическое обобщение результатов исследования.

Основные положения

В наше время человечество сталкивается с множеством острых социальных проблем, связанных с ускорением ритма жизни, финансовой нестабильностью, потоком негативных новостей и высокой степенью агрессии в социуме. Следует отметить, что наш мир сейчас стремительно меняется, и если 20 лет назад мы узнавали новости из газет, которые читали 10–20% населения, то теперь с развитием Интернета и социальных сетей каждый пятый человек имеет возможность в режиме реального времени увидеть, что происходит на Украине, в Палестине и других точках мира. Следовательно, это влияет на повышение тревоги в обществе.

Кроме того, в моменты, когда мир стремительно меняется, когда человечество живет в перманентном стрессе, когда каждый день предъявляются все новые и новые требования и нужно успеть адаптироваться к новым реалиям жизни, многие люди чувствуют себя не в безопасности, не знают, что их ждет завтра, и, как следствие, страдают от симптомов повышенной тревоги. По этой причине проблема ментального здоровья сейчас приобрела важнейшую значимость.

Отсюда следует, что значимое деструктивное воздействие на жизнь людей оказывает ощущение небезопасности и потери контроля над своей жизнью. Стремясь снова обрести контроль в этом хаосе, человек со слабой нервной системой начинает обращать внимание на ту единственную сферу жизни, которую он может сам контролировать без вмешательства других людей, – это сфера питания и пищевого поведения. Из исследования Дурневой М.Ю. «Формирование отношения к телу и пищевого поведения у девушек подросткового и юношеского возраста» следует, что люди часто используют пищу и контроль над ее употреблением как замещение/компенсацию чувств, с которыми они не могут справиться адекватным образом [4]. Из чего следует, что пища в данном случае является способом регуляции деструктивных эмоций, в том числе и сверхинтенсивной тревоги.

Общеизвестным считается, что в зависимости от индивидуально-психических особенностей человека он склонен к разным видам пищевого расстройства.

По мнению Малкиной-Пых, первый тип людей – это люди, склонные к замкнутости, самокритике, ставящие перед собой высокие стандарты и страдающие от чувства неполноценности, они склонны к проявлению признаков нервной анорексии [2]. Такой тип людей страдает от убежденности в чрезмерной полноте, делит пищу на «правильную» и «неправильную». Таким людям свойственно искажение восприятия тела и желание сбросить вес, даже если он является нормой. Социальная среда вносит свои коррективы в представление о красоте таких людей: изображение худых и красивых моделей в рекламе является причиной появления сомнений в собственной привлекательности у девушек (чаще всего юного возраста), что приводит к активному поиску способов достижения идеального тела, которые зачастую не являются адаптивными, а приводят к ухудшению психического и физического здоровья.

Как писала Николаева В.В., второй тип людей, склонных к развитию расстройства пищевого поведения, – это люди с аффективной лабильностью, низкой самооценкой, повышенным чувством ответственности и вины, проблемами с самоконтролем, сложностью в выражении чувств, этот тип склонен к нервной булимии [5]. В этом случае отношения с едой тоже являются средством регулирования тревоги, и здесь, в отличие от нервной анорексии, человек ест все, что хочет, при этом часто не испытывает чувства насыщения, но из-за страха набрать лишний вес и стать непривлекательным человек использует компенсаторные стратегии: вызывает у себя индуцированную рвоту, прибегает к помощи мочегонных и слабительных средств. После чего испытывает чувство вины и тревогу, которые заглушает очередным поеданием большого количества еды и прибегает к компенсаторным стратегиям.

Третий тип людей, по мнению Поляковой Ю.Ф., имеющий сложность с регулированием вызванных внутренними конфликтами или внешними неблагоприятными обстоятельствами эмоций, в том числе тревоги, часто склонен к приступообразному перееданию, характеризующемуся эпизодами обжорства, во время которых человек принимает большое количество пищи при отсутствии чувства голода, эпизоды сопровождаются сильным чувством вины и стыда [6]. Такой тип людей тоже склонен к самокритике и искаженному образу собственного тела, но в силу физиологических особенностей они срываются и начинают безгранично поедать продукты, которые ранее себе запрещали.

На данный момент нет точных причин, из-за которых возникает расстройство пищевого поведения. Существуют только предположения и факторы, которые влияют на человека в отношении питания и собственного тела.

Литературный обзор

Исходной теоретической позицией нашего исследования является культурно-историческая парадигма развития (Выготский Л.С., Леонтьев А.Л., Эльконин Д.Б., Божкович Л.И., Гальперин П.Я., Давыдов В.В. и пр.), в которой в качестве источника развития выступает среда, а само развитие понимается как процесс индивидуализации в результате присвоения общественно-исторического опыта и способов деятельности при помощи взрослого (Обухова Л.Ф.). Данная работа продолжает традицию клинической психологии, в основе которой лежит изучение целостной личностной организации в единстве составляющих ее психических функций (Зейгарник Б.Ф., 1976; Поляков Ю.Ф., 1991).

Исходя из проведенного нами анализа научной литературы, можно сделать вывод, что в настоящее время среди казахстанских исследований отсутствуют исследования, позволяющие охарактеризовать влияние тревожности личности на развитие расстройства пищевого поведения.

Результаты и обсуждение

В исследовании J.M. Swinbourne и C. Hunt говорится, что из женщин, обратившихся за лечением расстройства пищевого поведения, 65% так же соответствовали критериям по крайней мере одного тревожного расстройства; 69% из них сообщили, что начало тревожного расстройства предшествовало началу расстройства пищевого поведения [7]. Из диагностированных

тревожных расстройств чаще всего диагностировалась социальная фобия (42%), за которой следовали посттравматическое стрессовое расстройство (26%), генерализованное тревожное расстройство (23%), обсессивно-компульсивное расстройство (5%), паника/агорафобия (5%) и специфическая фобия (2%). Было обнаружено, что 13,5% женщин, обратившихся за лечением тревожности, также соответствовали критериям для сопутствующего расстройства пищевого поведения [7].

О распространенности тревожных расстройств среди пациентов с нервной булимией (НБ) сообщалось в ряде исследований (Brewerton et al., 2023; Bulik et al., Хадсон и др., 2020, 2019; Лессл и др., 2023; Пирани и др., 2020; Powers et al., 2018; Schwalberg et al., 2015) с показателями распространенности в течение жизни по крайней мере одного тревожного расстройства в диапазоне от 25% (Keck et al., 2020) до 75% (Schwalberg). Аналогичным образом, также была исследована распространенность среди образцов нервной анорексии (АН) (Deer et al., 2017; Халми и др., 2021; Герпертц-Дальман и др., 2018; Лессле и др., 2017) с показателями распространенности в течение всей жизни в диапазоне от 23% (Laessle et al., 2022) до 75% (Deer et al., 2018). Исследования показали, что начало тревожного расстройства часто предшествует началу расстройства пищевого поведения (Brewerton et al., 2020; Булик, 2003; Дип и др., 2015; Годдард и др., 2019; Швальберг и др., 2022). Эти результаты заставили некоторых исследователей предположить, что тревожные расстройства с ранним началом могут представлять собой потенциальный генетически опосредованный путь к развитию расстройства пищевого поведения (Kaye et al., 2004), и, по крайней мере, предполагают, что тревожные расстройства с ранним началом могут каким-то образом предрасполагать людей к развитию проблем с пищевым поведением.

Хотя специфическая природа взаимосвязи между расстройствами пищевого поведения и тревогой не ясна, Годдард и др. (2003) указали три возможных объяснения наблюдаемой сопутствующей патологии между приемом пищи и тревожностью [8]. Во-первых, эта тревога может быть фактором риска развития расстройства пищевого поведения. Во-вторых, тревога может быть вторичной по отношению к патологии пищевого поведения. И в-третьих, оба расстройства могут иметь общие факторы уязвимости.

Однако понимание взаимосвязи между расстройствами пищевого поведения и тревожной патологией становится более сложным, если учесть возможность того, что и то и другое может быть результатом общих факторов уязвимости (Godart et al., 2003; Wonderlich and Mitchell, 2017), то есть результатом био-психо-социальных факторов [9]. Эта теория предполагает, что ранний негативный опыт может привести к возникновению факторов риска развития обоих расстройств. Паллистер и Уоллер (2008) описали эту модель подробно, предполагая, что лежащее в основе осознание уязвимости приводит к осознанию необходимости избегать вреда, что приводит к реализации безопасного поведения, включающего неупорядоченное питание и тревожное поведение [10].

Предположение о том, что детская тревожность может играть этиологическую роль в развитии расстройств пищевого поведения, вытекает из возможности того, что чрезмерный страх перед определенными событиями или ситуациями может привести к чрезмерному беспокойству о еде, фигуре и весе и впоследствии привести к развитию патологии пищевого поведения (Паллистер и Уоллер, 2008) [11]. Очевидно, что необходимы дальнейшие исследования взаимосвязи между тревогой и специфическими продромальными симптомами расстройств пищевого поведения.

Из всего сказанного следует, что пищевое поведение человека представляет собой сложный био-психо-социальный феномен, выполняющий эволюционно-адаптивную функцию и испытывающий влияние индивидуальных (пол, возраст), психологических (самооценка, отношение к телу, эмоциональные, когнитивные особенности и пр.), социокультурных, например, идеалы женственности и социокультуральных факторов (межличностное взаимодействие).

Заключение

Теоретический анализ научной литературы показывает, что повышенная тревога напрямую влияет на развитие расстройства личности. Мы можем предположить, что работа со снижением

ем тревоги и навык регулирования эмоций сможет снизить процент заболеваемости расстройством пищевого поведения.

Таким образом, выявлено, что расстройства пищевого поведения и тревожные расстройства представляют собой сложные мультифункциональные расстройства, обусловленные влиянием наследственности, индивидуально-психологических особенностей и социального окружения.

И очень часто эти два расстройства переплетаются по причине того, что имеют общие корни развития.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Black Becker C., DeViva J., Zayfert C. Eating disorder symptoms among female anxiety disorder patients in clinical practice: the importance of comorbidity assessment // *Journal of Anxiety Disorders*. 2004. No. 18. P. 255–275.
- 2 Малкина-Пых И.Г. Терапия пищевого поведения. – М.: Эксмо, 2007. – 1040 с.
- 3 Коркина М.В., Цивилько М.А., Марилов В.В. Нервная анорексия. – М., 2002. – 15 с.
- 4 Тушен – Каффье Б., Флорин И. Расстройства приема пищи. – С-Пб, 2006.
- 5 Скугаревский О.А. Озабоченность формой и массой своего тела: может ли изменение стиля питания повлиять на самооценку? // *Медицинская панорама*. – 2007. – № 8. – С. 2.
- 6 Усова А.С., Чеджемов Г.А. Факторы влияния популяризации фитнеса на самооценку личности // *Известия института систем управления СГЭУ*. – 2018. – № 2(18). – С. 99.
- 7 Brown T.A., DiNardo P., Barlow D. Anxiety Disorders Interview Schedule for DSM-IV (ADIS-IV). San Antonio, TX: The Psychological Corporation, 2014.
- 8 Brewerton T.D., Lydiard R., Herzog D. et al. Comorbidity of axis I psychiatric disorders in bulimia nervosa // *Journal of Clinical Psychiatry*. 2003. No. 56. P. 77–80.
- 9 Godart N.T., Flament M., Lecrubier Y. et al. Anxiety disorders in AN and bulimia nervosa: comorbidity and chronology of appearance // *European Psychiatry*. 2017. No. 15. P. 38–45.
- 10 Bulik C.M., Wade T., Kendler K. Characteristics of monozygotic twins discordant for bulimia nervosa // *International Journal of Eating Disorders*. 2008. No. 29. P. 1–10.
- 11 Godart N.T., Flament M., Curt F. et al. Anxiety disorders in subjects seeking treatment for eating disorders: a DSM-IV controlled study // *Psychiatry Research*. 2008. No. 117. P. 245–258.

REFERENCES

- 1 Black Becker C., DeViva J., Zayfert C. (2004) Eating disorder symptoms among female anxiety disorder patients in clinical practice: the importance of comorbidity assessment // *Journal of Anxiety Disorders*. No. 18. P. 255–275. (In English).
- 2 Malkina-Pyh I.G. (2007) Terapija pishhevo go povedeni ja. M.: Jeksmo, 1040 p. (In Russian).
- 3 Korkina M.V., Civil'ko M.A., Marilov V.V. (2002) Nervnaja anoreksija. M., 15 p. (In Russian).
- 4 Tushen – Kaff'e B., Florin I. (2006) Rasstrojstva priema pishhi. S-Pb. (In Russian).
- 5 Skugarevskij O.A. (2007) Ozabochennost' formoj i massoj svoego tela: mozhet li izmenenie stilja pitani ja povlijat' na samoocenku? // *Medicinskaja panorama*. No. 8. P. 2. (In Russian).
- 6 Usova A.S., Chedzhemov G.A. (2018) Faktory vlijani ja populyarizacii fitnesa na samoocenku lichnosti // *Izvestija instituta sistem upravlenija SGJeU*. No. 2(18). P. 99. (In Russian).
- 7 Brown T.A., DiNardo P., Barlow D. (2014) Anxiety Disorders Interview Schedule for DSM-IV (ADIS-IV). San Antonio, TX: The Psychological Corporation. (In English).
- 8 Brewerton T.D., Lydiard R., Herzog D. et al. (2003) Comorbidity of axis I psychiatric disorders in bulimia nervosa // *Journal of Clinical Psychiatry*. No. 56. P. 77–80. (In English).
- 9 Godart N.T., Flament M., Lecrubier Y. et al. (2017) Anxiety disorders in AN and bulimia nervosa: comorbidity and chronology of appearance // *European Psychiatry*. No. 15. P. 38–45. (In English).
- 10 Bulik C.M., Wade T., Kendler K. (2008) Characteristics of monozygotic twins discordant for bulimia nervosa // *International Journal of Eating Disorders*. No. 29. P. 1–10. (In English).
- 11 Godart N.T., Flament M., Curt F. et al. (2008) Anxiety disorders in subjects seeking treatment for eating disorders: a DSM-IV controlled study // *Psychiatry Research*. No. 117. P. 245–258. (In English).

БАТХОЛДИНА С.Р.,¹

магистрант.

e-mail: 22231421@turan-edu.kz

ORCID ID: 0009-0008-8624-5725

АСИМОВ М.А.,*¹

м.ғ.д., профессор.

*e-mail: m.asimov@turan-edu.kz

ORCID ID: 0000-0003-2358-9244

КОЛЕВА И.,²

п.ғ.д., профессор.

e-mail: kolevaira@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-4881-5482

¹«Тұран» университеті, Алматы қ., Қазақстан

²Әулие Климент Охридский атындағы
София университеті, София қ., Болгария

ЖЕКЕ МАЗАСЫЗДЫҚТЫҢ ТАМАҚТАНУ БҰЗЫЛЫСТАРЫНЫҢ ДАМУЫНА СЕРІ

Андатпа

Мақала тұлғаның мазасыздығының тамақтанудың бұзылуының дамуына әсер етуінің теориялық аспектісін зерттеуге арналған. Анорекия нервозасы, булимия нервозасы немесе пароксизмальды шамадан тыс тамақтану сияқты тамақтану бұзылыстары басқа психикалық бұзылулармен жиі үйлесетіні белгілі. Бұл бұзылуларға депрессия, жалпы мазасыздықтың бұзылуы, әлеуметтік мазасыздықтың бұзылуы, PTSD және обсессивті-компульсивті бұзылулар кіруі мүмкін (бірақ олармен шектелмейді). Тізімнен көріп отырғанымыздай, көбінесе тамақтану бұзылыстарымен қатар жүреді мазасыздық, бұл жалпыланған мазасыздықтың бұзылуында, әлеуметтік мазасыздықтың бұзылуында және белгілі бір дәрежеде обсессивті-компульсивті бұзылыста көрінеді. Бұл байланысты дәлелдеген көптеген ғылыми зерттеулер жүргізілгенімен, олардың көпшілігі алынған нәтижелердің пайдалылығын шектейтін әдістемелік мәселелерден зардап шегеді.

Тірек сөздер: тамақтанудың бұзылуы, мазасыздық, шамадан тыс тамақтану, дене бітімі, мінез-құлық, эмоциялар, булимия, анорекия, шамадан тыс тамақтану.

BATKHOLDINA S.R.,¹

Master's student.

e-mail: 22231421@turan-edu.kz

ORCID ID: 0009-0008-8624-5725

ASIMOV M.A.,*¹

ps.s.d., professor.

*e-mail: m.asimov@turan-edu.kz

ORCID ID: 0000-0003-2358-9244

KOLEVA I.,²

p.s.d., professor.

e-mail: kolevaira@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-4881-5482

¹Turan University, Almaty, Kazakhstan

²Sofia University «St.Kliment Ohridski»
Sofia, Bulgaria

INFLUENCE OF PERSONAL ANXIETY ON THE DEVELOPMENT OF THE EATING DISORDERS

Abstract

The article is devoted to the study of the theoretical aspect of the influence of personality anxiety on the development of eating disorders. It is known that eating disorders such as anorexia nervosa, bulimia nervosa or paroxysmal overeating are very often comorbid with other mental disorders. These disorders may include (but are not limited to) depression, generalized anxiety disorder, social anxiety disorder, post-traumatic stress disorder, and obsessive-compulsive disorder. As we can see from the list, most often anxiety goes hand in hand with eating disorders, which is expressed in generalized anxiety disorder, social anxiety disorder and to some extent obsessive-compulsive disorder. Despite the fact that many scientific studies have been conducted to prove this relationship, many of them suffer from methodological problems that limit the usefulness of the results obtained.

Key words: eating disorders, anxiety, eating, body image, behavior, emotions, bulimia, anorexia, overeating.

FTAXP 15.41.39

ӘОЖ 159.9.072.43; 159.9.075

<https://doi.org/10.46914/2959-3999-2023-1-4-32-40>

АЛИЕВА Д.Қ.,*¹

магистрант.

*e-mail: aliyevaa_01@mail.ru

ORCID ID: 0009 0000 4391 6754

ГАРБЕР А.,²

PhD, қауымдастырылған профессор.

e-mail: aljonagarber@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-9582-6934

¹«Тұран» университеті,

Алматы қ., Қазақстан

²«Reinhardshohe» клиникасы,

Гессен қ., Германия

АСБ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК ДАҒДЫЛАРЫН ДАМУДАҒЫ ОЙЫН ТЕРАПИЯСЫНЫҢ РӨЛІ

Андатпа

Бұл зерттеуде аутистік спектрінің бұзылуының (АСБ) ауырлығын төмендету мақсатында интенсивті, интерактивті және жеке араласу әдісі (3і) қатаң дамушы ойын терапиясы қолданылды. АСБ ауырлығындағы өзгерістерді бағалау және бақылау кезінде ықтимал әсер етуші факторларды анықтау үшін 3 ай ішінде 3і тәсіліне қатысқан 12 балаға ретроспективті талдау жүргізілді. Балалардағы аутизмді бағалау шкаласын (CARS) және аутизмді диагностикалау бойынша қайта қаралған сұхбатты (ADI-R) пайдалана отырып, АСБ ауырлығын жүйелі бағалау 2023 жылдың қыркүйегі мен желтоқсаны аралығында 3і әдісі бастаған 25 пациентте жүргізілді. Оның ішінде 12 пациент (орташа жасы: 4 жас) бақылаудың екінші айында қайта тексеруден өтті. Студенттің жұптасқан t-тесттерімен статистикалық салыстыру 3і араласуының 2 айынан кейін CARS және ADI-R көрсеткіштерінің айтарлықтай төмендегенін анықтады, сәйкесінше өзара әрекеттесу, байланыс және қайталанатын мінез-құлық көрсеткіштерінің 10%, 21%, 22,5% және 20% төмендегенін көрсетті. Қатысушылардың шамамен 34% және 40,7% сәйкесінше CARS шкаласы мен ADI-R сұхбатына негізделген АСБ ауырлығының төменгі санаттарына көшті. Бірнеше сызықтық регрессия модельдері емдеудің жоғары қарқындылығы (аптасына 10 сағаттан астам) ADI-R өзара әрекеттесу көрсеткішінің жоғарылауымен сенімді түрде байланысты екенін көрсетті. Бастапқыда ауызша субъектілер ретінде жіктелген пациенттер CARS, ADI-R өзара әрекеттесу және ADI-R коммуникативтік көрсеткіштерінде жақсы нәтиже көрсетті. Сонымен қатар егде жастағы емделушілерде ADI-R өзара әрекеттесу көрсеткіштерінің айтарлықтай жақсаруы байқалды. Дегенмен бастапқы кезеңде жынысқа, АСБ ауырлығына немесе ілеспе ауруларға айтарлықтай әсер еткен жоқ. 12 баланы қамтыған бұл зерттеу 3і терапиясы өзара әрекеттесуді, қарым-қатынасты және қайталанатын мінез-құлықты жақсартып отырып, АСБ ауырлығының айтарлықтай төмендеуіне әкелетінін көрсетеді. Баламалы араласулармен салыстырғанда 3і ойын терапиясының салыстырмалы тиімділігін бағалау үшін бақылау топтарына қатысты болашақ зерттеулер қажет.

Тірек сөздер: АСБ, 3і әдісі, CARS, ADI-R, дамушы араласу.

Кіріспе

Туғаннан бастап әлеуметтік қатынастар мен қарым-қатынасқа әсер ететін аутизм спектрінің бұзылуы (АСБ) ауызша және вербалды емес қарым-қатынастың, әлеуметтік қарым-қатынастың және өмірдің басында шектеулі қызығушылықтың бұзылуына әкеледі. Симптомдардың түрі, ауырлығы және басталуы бойынша айырмашылықтар әдетте 3 жасқа дейін көрінеді. 2013 ж. DSM-5 АСБ бар балаларда жиі кездесетін сенсорлық бұзылуларды сипаттайды, бұл жоғары сезімталдыққа/гипосенсибилизацияға және ақпаратты өңдеудің кешігуіне әкелуі мүмкін [1].

Аутизммен жұмыстың әртүрлі стратегиялары пайда болды, олар негізінен білім беру, психологиялық, мінез-құлық араласуларына немесе даму іс-шараларына бағытталған. Бұл тәсілдер функционалдық дағдыларды арттыратын факторлармен бөліседі: ерте араласу, же-

келендірілген құрылым, емдеу қарқындылығы және нақты мақсаттар қою [2]. Әртүрлі жағдайларда іс-әрекеттерді орындау отбасыларды балаларының білім алуына тарту қажеттілігін баса көрсете отырып, дағдыларды жалпылауға мүмкіндік береді.

Ойын терапиясы мен ата-аналарды тартуды қамтитын бірнеше араласу даму қабілетін жақсартуға бағытталған. 12–60 айлық балаларға арналған ойын терапиясына негізделген Денвердің ерте басталу моделі (ESDM) басқа тәсілдермен салыстырғанда аутизм белгілеріне айтарлықтай әсер етпесе де, когнитивті және тілдік жақсартуларды көрсетті [3]. Ата-аналар да, кәсіпқойлар да жүзеге асыратын бірлескен назар, символдық ойынға қатысу және реттеу (JASPER) бірлескен қатысудың, әлеуметтік коммуникацияның және эмоцияларды реттеудің жақсарғанын көрсетті [4]. Ата-ана мен баланың өзара әрекеттесуін бейне сеанстар арқылы жақсартуға бағытталған ата-ана арқылы жүзеге асырылатын әлеуметтік коммуникация терапиясы (РАСТ) аяқталғаннан кейін бірнеше жыл өтсе де аутизм белгілерінің тұрақты төмендеуін көрсетті [5, 6].

3і араласуы, ең алдымен, оның негізгі аспектілері – қарқындылығы, даралығы және өзара әрекеттесуі үшін аталған дамытушылық тәсіл SonRise бағдарламасынан шабыт алады. Ол SonRise ойын терапиясымен жалпы принциптерді пайдаланады, тыныш ойын бөлмесін және даму және сенсорлық ақпаратпен одан әрі байытылған алмасуларды ынталандыру үшін бір-бірімен өзара әрекеттесуді пайдаланады. Мектеп пен қоғамдық өмірге интеграция сенсорлық қиындықтарды азайту және АСБ бар адамдар үшін ойын байланыстарын ынталандыру арқылы жеңілдетіледі [7–10]. Франция мен Польшада сәтті енгізілген 3і араласуы оның әзірлеушісінен тәуелсіздігін көрсетеді, әдістердің жарияланған сипаттамаларымен және үнемі жұмыс істейтін жан-жақты нұсқаулықпен қамтамасыз етілген [11, 12, 13].

3і араласуын бағалайтын перспективалық зерттеулер әлеуметтенудің, қарым-қатынастың, имитацияның, перцептивті және когнитивті дағдылардың айтарлықтай жақсарғанын көрсетті, бұл аутизмнің ауырлығының төмендеуіне әкелді [14–15]. Бұл нәтижелер 3і араласу кезінде аутистік спектрінің бұзылуымен байланысты мүгедектіктің ықтимал төмендеуін көрсетеді, бірақ соқыр бағалау мен бақылау топтарының болмауына байланысты біржақтылықты мойындайды.

Материалдар мен әдістер

Бұл ретроспективті зерттеу 2023 жылдың қыркүйегінен желтоқсанына дейін 3і араласқан аутизм спектрі бұзылған балалар тобындағы (АСБ) CARS және ADI-г көрсеткіштерінің өзгеруін мұқият зерттеді. Бұл бағалаулар жүйелі түрде араласудың басында (T0), содан кейін екі айдан кейін (T1) жүргізілді. Халықаралық ғылыми қауымдастық мойындаған бұл АСБ шкалалары әдетте аутизмді емдеуде қолданылады. ADI-R әдетте АСБ диагнозын қойғанымен, біз оның қазіргі нұсқасын ASD ауырлық эволюциясын бағалау үшін қолдандық.

3і бағдарламасына қатысатын балалардың заңды қамқоршыларына ADI-R зерттеуі мен бағалауы кезінде автомобильдерді пайдалану туралы хабарланды және олардың қарсылықтарының болмауы 2023 жылдың шілдесінде құжатталды. Қатысушылардың көпшілігі Алматыда үйде емдеу курсынан өтті, ал үшеуі «Асыл Мирас» мекемесіне қатысты. Қазіргі уақытта білім беру орталықтарымен салыстырғанда үйде күтім жасайтын адамдарда әдістің әртүрлі тиімділігін көрсететін деректер жоқ. 3і тобының үш қатысушысы бағалаудан бас тартты, ал бес отбасы бақылау кезінде қайта бағалаудан бас тартты және екеуі ешқашан 3і араласуға кіріспеді, нәтижесінде бұл зерттеуге барлығы 12 бала қатысты.

Бұрын егжей-тегжейлі сипатталған 3і әдісі-ойын терапиясы және бала мен ересек қарым-қатынас арқылы баланың дамуына бағытталған интерактивті, қарқынды және жеке араласу дағдыларын қамтиды. Әдетте, сабақтар апта сайын өткізіледі (аптасына шамамен 5-тен 12 сағатқа дейін), әр 3і сессиясында бір ересек адам бір баламен жұмыс істейді, олар 90 минутқа созылады және аптасына 30 сағат жұмыс ұсынылады. Ата-аналар мен сыртқы еріктілер бұл әдісті кейде ойын сеанстарына немесе 3і психолог-супервайзерімен ай сайынғы бақылауға қатысу арқылы қолданады. Бұл сеанстар баланың үлгерімін талдауға және терапияны оның дамуына бейімдеуге мүмкіндік беретін 3і әдісінің дәйектілігі мен сәйкестігін қамтамасыз етеді.

Әдетте баланың үйінде орналасқан 3і ойын бөлмесі АСБ бар балалардың сенсорлық қалауына сәйкес келеді, шамамен 10м² орынды қажет етіп, шекаралары жақсы анықталған, жарықтандырылмаған және дыбыс сіңіретін еден қамтамасыз етілуі керек. Айна мен әткеншек сияқты балаға көрінетін заттары бар сөрелермен жабдықталған объектілердің болуы маңызды, ол физикалық өзін-өзі қабылдауға ықпал етеді.

3і-ге дейін қатысушылардың 80%-ы АСБ немесе Дамудың жалпы бұзылыстары (ДЖБ) клиникалық диагнозын алды, оны 20 қатысушы үшін ADI-R растады және алдын-ала диагнозын қалған 12 қатысушының болжамды диагнозын көрсетті.

Негізгі ережелер

Біздің зерттеуімізде ADI-R ұпайлары мен диагностикалық құрал ретінде халықаралық деңгейде танылған диагностикалық классификациялар нәтиже көрсеткіштері ретінде пайдаланылды. Жақсы дайындалған психолог жүргізетін рейтингтерді құрастыру кезінде ата-аналармен немесе АСБ күдікті күтушілермен жүргізілетін жартылай құрылымды сұхбат ADI-R пайдаланылды.

ADI-R қарым-қатынасты, өзара әлеуметтік өзара әрекеттесуді және шектеулі, қайталанатын, стереотиптік мінез-құлықты бағалайтын 93 тармақты қамтиды. Алгоритмнің көмегімен 42 элемент Icd-10 және DSM-iv критерийлері негізінде аутизм диагнозын қою үшін біріктіріледі. Ұпайлар өзара әрекеттесу, қарым-қатынас және қайталанатын аймақтар үшін есептеледі, олардың әрқайсысында белгілі бір типтік шегі бар: «өзара әрекеттесу» үшін 9, «қарым-қатынас» үшін 8 (вербалды емес) немесе 7 (вербалды) және «қайталанатын» мінез-құлық үшін 3. Науқастың жіктелуі әртүрлі болады: «дамудың жалпы бұзылуы жоқ», егер барлық аймақтар типтік болса, бір немесе екі типтік аймақтары бар «атипті аутизм» және типтік аймақтары жоқ «типтік аутизм».

Аутизмнің ауырлығын бағалау үшін кеңінен қолданылатын CARS-15 бағалау саласын қамтитын стандартталған құрал қолданысқа жиі ие. 30-дан 36,5-ке дейінгі ұпайлар «жеңіл аутизмді» көрсетеді, ал 37 немесе одан жоғары «ауыр аутизмді» білдіреді. 30-дан төмен ұпайлар адамдарды «аутист емес» деп жіктейді. Дайындалған психологтар мұнда 3–4 ойын сессиялары мен ата-аналар жиналыстарына негізделген CARS ұпайларын бағалайды.

Әрбір бағалаудың нәтижелері балалардың жеке ісінде құжатталды, деректердің анонимділігін қамтамасыз ету үшін әр файлға бірегей код берілді. Осы бағалаулардан алынған сандық және сапалық деректер белгілі бір пациент туралы ақпаратпен біріктірілді, соның ішінде белгілі бір код, емдеу кезіндегі жас, жыныс, АСБ-мен байланысты ілеспе аурулар, АСБ диагнозы, араласудың басталу күні және басқа мәліметтер толықтырылды.

Нәтижелер

3і әдістеме нәтижелері.

Он екі қатысушы 1-кестеде көрсетілгендей 10 ұл мен 2 қызды қамтитын осы ретроспективті когорттың бөлігі болды. Бастапқы бағалау кезіндегі олардың орташа жасы $3 \pm 2,7$ жасты құрады. Басында (T0) ең жас қатысушы 2 жаста болса, ең үлкені 6 жаста еді. Екі бағалау арасындағы орташа ұзақтығы $2,5 \pm 0,38$ айды құрады. Когорттың ішінде бір адамда бірнеше қатар жүретін аурулар болды: эпилепсия (2 жағдай), Даун синдромы (1 жағдай), жеңіл есту қабілеті бұзылған 12Р тетрасомия (1 жағдай), церебральды синдром (1 жағдай), жүрек ауруы (1 жағдай), Вест синдромы (1 жағдай) және Назар Жетіспеушілігінің бұзылуы (СДВГ:4 жағдай). T0 ADI-R бағалауына сүйене отырып, 2 қатысушы (16,6%) «атипті аутизмге» жатқызылды, ал 10 (84,4%) «типтік аутизмге» ие болды. Осылайша, субъектілердің көпшілігінде (алтаудың бесеуінде) әдеттегі аутизм болды, әсіресе төрт жасқа дейінгі жас балаларда (оннан тоғызында) байқалады. Сонымен қатар, субъектілердің үштен екісі ауызша емес болды, олардың таралуы жас пациенттер арасында байқалды, бұл ADI-R байланыс көрсеткіштерімен көрсетілген (1-кесте, 35 б.).

3 айлық кезеңде араласуға байланысты елеулі жанама әсерлер туралы хабарланған жоқ.

T0 және T1 арасындағы ADI-R көрсеткіштерінің динамикасы

Қайта бағалау кезінде ADI-R ұпайларының айтарлықтай төмендеуі байқалды: өзара әрекеттесу аймағы орта есеппен 18,3-тен 11,1-ге дейін, байланыс аймағы 11,6-дан 8,3-ке дейін және қайталау аймағы 5,7-ден 4,1-ге дейін төмендеді. Бұл ұпайлардың төмендеуі статистикалық тұрғыдан маңызды болды (2-кестеде көрсетілгендей, 35 б.). Жасы, жынысы, қатар жүретін аурулары, ADI-R бастапқы ұпайлары, байланыс күйі және 3і араласу қарқындылығы сияқты факторларды реттегеннен кейін де, T0 мен T1 арасындағы үш ұпайдағы орташа өзгерістер маңызды болып қала берді.

Кесте 1– 3і әдістемесі қолданылғаннан кейін және дейін алынған ADI-R көрсеткіштері

	Саны (N)	Жасы	ADI-R әдеттегі аутизм	ADI-R атипті аутизм
Тұтас	12	3 ± 2.7	10	2
Қыздар	2	4 ± 0.3	1	0
Ұлдар	10	5 ± 2.3	9	1
Жасы <3	5	2.5 ± 0.3	4	1
3<Жасы<4	6	3.5 ± 0.2	6	0
Жасы>5	1	5	0	1
Ілеспе патология	1	5	0	1
Ілеспе патологиясы жоқ	11	4 ± 0.5	11	0
> 10 сағаттан астам 3і тәсілі (аптасына)	7	3.5 ± 0.5	6	1
< 10 сағаттан кем 3і тәсілі (аптасына)	5	3.8 ± 0.6	4	1
Вербальді (T0)	4	4 ± 0.5	4	0
Вербальді емес (T1)	8	3 ± 0.7	6	2
Ескертпе: Автор алынған мәліметтер негізінде құрастырған.				

T1-де қатысушылардың жіктелуі T0-мен салыстырғанда айтарлықтай ерекшеленді, тек 7 адам «типтік аутизмге» жатқызылды (бастапқы 10-мен салыстырғанда), 2-і «атипті аутизмге» ие деп белгіленді (T0-мен салыстырғанда өзгеріссіз), ал 7-і «PDD жоқ» деп жіктелді (T0-мен салыстырғанда). Бастапқыда «типтік аутизммен» жіктелген 10 қатысушының тек 3-і осы санатта T1-де қалды, олардың ешқайсысы «атипті аутизмге» ауыспады, бірақ 3-і «PDD жоқ» санатына өтті. Бұл ауысым қатысушылардың 46,7%-ы (12-ден 5-і) ADI-R сұхбатына негізделген аутизмнің ауырлық санатында өзгеріске ұшырағанын білдіреді. Жалпы алғанда, ADI-R көрсеткіштері айтарлықтай төмендеді және ADI-R көрсеткіштеріне негізделген жіктеу 3 ай ішінде 3і араласқан қатысушылар арасында айтарлықтай өзгерді.

Кесте 2 – ADI-R көрсеткіштерінің өзгерісі (T0 мен T1)

Бағалау	ADI-R (T0) доменін бағалау	ADI-R (T1) доменін бағалау	Өзгеріс көрсеткіші
Өзара әрекеттесу	18.3	11.1	-7.2
Байланыс	11.6	8.3	-3.3
Қайталанатын мінез-құлық	5.7	4.1	-1.6
Ескертпе: Автор алынған мәліметтер негізінде құрастырған.			

T0 мен T1 арасындағы CARS эволюциясы

Тек 10 қатысушы T0 және T1 екеуінде де CARS бағалаудан өтті. CARS орташа ұпайы 40,3-тен 32,3-ке дейін айтарлықтай төмендеді, бұл шамамен 20% -ға айтарлықтай төмендеді. Жасы, жынысы, қатар жүретін аурулары, CARS-тің бастапқы бағалары, байланыс күйі және 3і апталық араласу қарқындылығы сияқты әртүрлі факторларды реттегеннен кейін де, T0 мен T1 арасындағы орташа төмендеу статистикалық маңызды болып қала берді.

3і әдісін енгізгеннен кейін CARS шкаласына негізделген ауырлық санаттарында өзгерістер болды: «ауыр аутизм» санатына жатқызылған қатысушылар саны 7-ден 6-ға дейін төмендеді, ал «жеңіл аутизм» санатына жатқызылған қатысушылар саны 5-тен 7-ге дейін өсті. Демек, 12 пациенттің 3-і 3і үш айлық араласу кезеңінен кейін CARS санатын өзгертті.

Көпшілікті тіркелген модель

ADI-R және CARS көрсеткіштерінің прогрессиясына пациентпен байланысты факторлардың және қоршаған орта факторларының ықтимал әсерін зерттеу үшін бірнеше сызықтық модельдер әзірленді. Материалдар мен әдістер бөлімінде егжей-тегжейлі сипатталған бұл модельдер әртүрлі айнымалылардың маңыздылығы мен әсерін анықтауға бағытталған.

Бастапқыда жыныс және онымен байланысты аурулар үш ADI-R индексіне және CARS ұпайында байқалған төмендеуге айтарлықтай әсер етпейтіні анықталды. Алайда, 3-кестеде көрсетілгендей, ADI-R өзара әрекеттесу көрсеткішінің өзгеруі мен қолданылатын әдістің қарқындылығы арасында ішінара корреляция байқалды. Бір қызығы, аптасына 10 сағаттан астам 3і интервенциясын өткізген қатысушылар ADI-R өзара әрекеттесу көрсеткіштерінің айтарлықтай жақсарғанын көрсетті.

Кесте 3 – Сызықтық регрессия модельдеріне негізделген ADI-R көрсеткішінің өзгеруіндегі айнымалылардың салмағы

	Айнымалы	Коэффициент	Стандартты деңгей	t-дәрежесі	P дәрежесі
ADI-R өзара әлеуметтік өзара әрекеттесу	> 10 сағаттан астам 3і тәсілі (аптасына)	-12.58	5.04	-2.496	0.0146*
	Жас	-0.29	0.72	-0.398	0.6914
	Жынысы	0.11	6.47	0.016	0.987
	ADI-R (T0) домені	-0.09	0.51	-0.182	0.8563
	T0 – ауызша қарым-қатынас деңгейі	-14.82	6.40	-2.316	0.0231*
ADI-R тіл және коммуникация	Тізімге қосылатын ауру	-1.42	7.23	-0.197	0.8445
	> 10 сағаттан астам 3і тәсілі (аптасына)	-9.88	6.77	-1.458	0.14859
	Жас	-0.25	0.97	-0.263	0.79309
	Жынысы	5.62	8.86	0.634	0.52788
	ADI-R (T0) домені	-1.32	1.09	-1.21	0.22971
ADI-R қайталанатын мінез-құлық/мүдделер	T0 – ауызша қарым-қатынас деңгейі	-20.36	7.66	-2.659	0.00944**
	Тізімге қосылатын ауру	-4.52	9.67	-0.47	0.64
	> 10 сағаттан астам 3і тәсілі (аптасына)	0.55	6.95	0.08	0.94
	Жас	-2.32	0.99	-2.34	0.022*

3-кестенің жалғасы

	Жынысы	2.43	8.58	0.28	0.78
	ADI-R (T0) домені	-0.67	0.56	-1.20	0.24
	T0 – ауызша қарым-қатынас деңгейі	-4.69	8.79	-0.53	0.60
	Тізімге қосылатын ауру	-14.75	9.77	-1.51	0.14
Ескертпе: Автор алынған мәліметтер негізінде құрастырған.					

Сонымен қатар зерттеудің басында ауызша қарым-қатынас қабілеті бар балалар 3-кестеде көрсетілгендей, өздерінің ауызша емес әріптестерімен салыстырғанда ADI-R өзара әрекеттесуінде де, ADI-R байланысында да айтарлықтай үлкен жетістіктерге қол жеткізді. Сондай-ақ 3-5 жастағы қатысушылардың 3-кестеде көрсетілгендей ADI-R қайталанатын мінез-құлық индексінің айтарлықтай төмендеуі байқалды деген қорытынды жасалынды.

CARS бағалауының эволюциясына келетін болсақ, ол зерттеудің басында CARS бастапқы бағалауымен және ауызша қарым-қатынас күйімен байланысты болды. Бастапқы CARS ұпайлары жоғары қатысушылар (бұл аутизмнің жоғары деңгейін көрсетеді) кейінгі бағалау нүктелерінде CARS ұпайларының айтарлықтай төмендеуін көрсетті. Сонымен қатар зерттеудің басында ауызша қарым-қатынас қабілеті бар балалар 3-кестеде көрсетілгендей, ауызша қарым-қатынас қабілеті жоқ қатысушылармен салыстырғанда CARS ұпайының айтарлықтай төмендегенін көрсетті.

Талқылау

Біздің зерттеуімізде біз 3і даму әдісін қолдана отырып, 3 айлық араласу кезінде АСБ диагнозы бар 12 баланы бақыладық. CARS орташа көрсеткіштері мен ADI-R индекстерінің (өзара әрекеттесу, байланыс, қайталанатын мінез-құлық) айтарлықтай төмендеуі байқалды. Сонымен қатар, қатысушылардың жартысы CARS және ADI-R екеуіне де сәйкес АСБ ауырлығының төменгі санатына өтті.

Бақылау тобының болмауына байланысты 12 қатысушының 5-і (41%) байқалған АСБ диагностикалық санатына көшу 3і араласуымен тікелей байланысты екенін анықтау өте маңызды. Алдыңғы зерттеулер пациенттің үлгерімін бақылау үшін ADI-R қолданды. Мысалы, Лордтың зерттеуі екі жастан тоғыз жасқа дейінгі екі емтихан кезінде стандартты ем қабылдаған 172 бала бақыланды. Олардың нәтижелері тұрақты ADI-R көрсеткіштерін көрсетті, бірнеше пациенттер PDD-NOS классификациясынан аутизм классификациясына көшті. Рандолл жүргізген тағы бір мета-талдау 444 қатысушы қатысқан сегіз зерттеуде ADI-R және ADOS көмегімен АСБ диагнозының тұрақтылығын бағалап, әртүрлі «әдеттегідей» араласулар мен қарқындылық деңгейлерін зерттеді. Бастапқы тексеруден кейін 1-7 жыл аралығындағы бағалаулар АСБ диагнозы PDD-NOS диагнозымен салыстырғанда тұрақты болып қалғанын көрсетті. Рандолл когортасында араласу басталған кездегі орташа жас төмен болды (28,6 ай), олардың 72,5%-ы әдеттегі аутистік спектрі бар, біздің зерттеуде орташа жас 48 ай және 77%-ы әдеттегі аутистік спектрі бар. Жас айырмашылығына қарамастан, біздің 3і когортымыз 55%-ы бұрынғы диагностикалық санатында қалғанын, 45%-ы төменгі ауырлық дәрежесіне ауысқанын және ешқайсысы ауыр дәрежеге ауыспағанын көрсетті. Қорытынды жасау қиын болғанымен, бұл деректер Рандолл когортасымен салыстырғанда 3і когортында АСБ диагностикасының ықтимал қолайлы нәтижесін көрсетеді.

Қорытынды

Осы зерттеудегі 12 баланың сауалнамасы ата-аналардың да, еріктілердің де қатысуымен 3 айлық қарқынды жеке интерактивті (3і) ойын терапиясының кезеңі өзара әрекеттесудің, қарым-қатынастың және қайталанатын мінез-құлықтың жақсаруымен бірге АСБ ауырлығының

айтарлықтай төмендеуіне әкелуі мүмкін екенін көрсетеді. Бұл нәтижелер бұрынғы зерттеулердің нәтижелеріне сәйкес келеді, бұл кейінгі зерттеулерде растау қажеттілігін көрсетеді. Болашақ зерттеулер ата-аналардың да, пациенттердің де өмір сүру сапасын бағалауды қамтуы керек және жан-жақты талдау үшін бақылау тобын қамтуы керек.

ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Diagnostic and Statistical manual of Mental disorders. 5th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2013, DSM-5, vol. 947.
- 2 Кохан С. Формирование игровых способностей аутичных детей, занимающихся настольными спортивными играми // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. – 2022. – № 2(26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-igrovyyh-sposobnostey-autichnyh-detey-zanimayushchih-sya-nastolnymi-sportivnymi-igrami> (дата обращения: 21.12.2023)
- 3 Oliver K., Vojnoska S.F., Rogers S.J. The effects of the early start Denver model for children with autism spectrum disorders: a meta-analysis // Brain Sciences. 2020. No. 10(6). P. 368.
- 4 Кочергина О.А. Метод активации и развития сенсорных, моторных и игровых навыков для детей с расстройствами на основе использования сенсорных эталонов «Сенсорика. Моторика. Игра» / Таганрогский институт им. А.П. Чехова, филиал Российского государственного экономического университета, 2022. – С. 78.
- 5 Pickles A., Cutter A., Leader K., Salomone E., Cole-Fletcher R., Tobin H. et al. Parent-mediated social communication therapy for young children with autism (PACT): long-term follow-up of a randomized controlled trial // Lancet. 2016. No. 388(10059). P. 2501.
- 6 Уланова Ж.Б., Минькова Е.В. Метод игровой психотерапии в реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра // Актуальные вопросы современной педагогики и психологии. – 2022. – С. 21–26.
- 7 Прядко Н.А. Практики оказания помощи детям с рас в условиях реабилитационного центра // современные подходы в образовании и реабилитации лиц с инвалидностью и ОВЗ: практико-технологические аспекты. – 2022. – С. 221–224.
- 8 Мамохина У.А. и др. Проблемы и перспективы реализации доказательного подхода в рамках деятельности региональных ресурсных центров по сопровождению лиц с РАС // Аутизм и нарушения развития. – 2022. – Т. 20. – №. 3. – С. 15–25.
- 9 Nadel J., Corbett E. How imitation stimulates development // Childhood and autism spectrum disorders. Oxford: Oxford University Press, 2014. Vol. 272.
- 10 Escalona A., Field T., Nadel J., Lundy B. Brief report: imitation effects on autistic children // Autism developmental disorder. 2002. No. 32(2). P. 141.
- 11 Баймұхамбетова Д.Ф. Значение сенсорных игр в коррекции детей с расстройствами // Инновационные научные исследования в современном мире. – 2023. – С. 68–78.
- 12 Gardziel A., Ozaist P., Sitnik E. Method 3i in the treatment of ASD // Psychotherapy. 2015. No. 172(1). P. 37–45.
- 13 Антилогова Л.Н., Лазаренко К.А. Сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра в инклюзивном образовании (на примере опыта Республики Казахстан) // Познание и деятельность: от прошлого к настоящему. – 2022. – С. 56–59.
- 14 Tilmont Pittala E., Saint-Georges-Chaumet Y., Favrot C., Tanet A., Cohen D., Saint-Georges C. et al. Clinical results of interactive, intensive and individual therapy (3i) through play for children with ASD: a two-year follow-up study // BMC Pediatrician. 2018. No. 18(1). P. 165.
- 15 Favrot-Meunier C., Saint-Georges Chaumet Y., Saint-Georges C. Qualitative follow-up of the evolution of 120 children with autism spectrum disorders supported by the 3i method. Psychiatric Evolution, 2019.

REFERENCES

- 1 Diagnostic and Statistical manual of Mental disorders. 5th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2013, DSM-5, vol. 947. (In English).
- 2 Kohan S. (2022) Formirovanie igrovyyh sposobnostey autichnyh detej, zanimajushchih-sya nastolnymi sportivnymi igrami // Zdorov'e cheloveka, teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury i sporta. No. 2(26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-igrovyyh-sposobnostey-autichnyh-detey-zanimayushchih-sya-nastolnymi-sportivnymi-igrami> (data obrashheniya: 21.12.2023). (In Russian).
- 3 Oliver K., Vojnoska S.F., Rogers S.J. (2020) The effects of the early start Denver model for children with autism spectrum disorders: a meta-analysis // Brain Sciences. No. 10(6). P. 368. (In English).

- 4 Kochergina O.A. (2022) Metod aktivacii i razvitiya sensoryh, motornyh i igrovyyh navykov dlja detej s rasstrojstvami na osnove ispol'zovaniya sensoryh jetalonov «Censorika. Motorika. Igra» / Taganrogskij institut im. A.P. Chehova, filial Rossijskogo gosudarstvennogo jekonomicheskogo universiteta. P. 78. (In Russian).
- 5 Pickles A., Cutter A., Leader K., Salomone E., Cole-Fletcher R., Tobin H. et al. (2016) Parent-mediated social communication therapy for young children with autism (PACT): long-term follow-up of a randomized controlled trial // *Lancet*. No. 388(10059). P. 2501. (In English).
- 6 Ulanova Zh.B., Min'kova E.V. (2022) Metod igrovoj psihoterapii v reabilitacii detej s rasstrojstvami autisticheskogo spektra // *Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki i psihologii*. P. 21–26. (In Russian).
- 7 Prjadko N.A. (2022) Praktiki okazaniya pomoshhi detjam s ras v uslovijah reabilitacionnogo centra // *sovremennye podhody v obrazovanii i reabilitacii lic s invalidnost'ju i OVZ: praktiko-tehnologicheskie aspekty*. P. 221–224. (In Russian).
- 8 Mamohina U.A. i dr. (2022) Problemy i perspektivy realizacii dokazatel'nogo podhoda v ramkah dejatel'nosti regional'nyh resursnyh centrov po soprovozhdeniju lic s RAS // *Autizm i narusheniya razvitiya*. V. 20. No. 3. P. 15–25. (In Russian).
- 9 Nadel J., Corbett E. (2014) How imitation stimulates development // *Childhood and autism spectrum disorders*. Oxford: Oxford University Press. Vol. 272. (In English).
- 10 Escalona A., Field T., Nadel J., Lundy B. (2002) Brief report: imitation effects on autistic children // *Autism developmental disorder*. No. 32(2). P. 141. (In English).
- 11 Bajmyhambetova D.F. (2023) Znachenie sensoryh igr v korrekcii detej s rasstrojstvami // *Innovacionnye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire*. P. 68–78. (In Russian).
- 12 Gardziel A., Ozaist P., Sitnik E. (2015) Method 3i in the treatment of ASD // *Psychotherapy*. No. 172(1). P. 37–45. (In English).
- 13 Antilogova L.N., Lazarenko K.A. (2022) Soprovozhdenie detej s rasstrojstvami autisticheskogo spektra v inkluzivnom obrazovanii (na primere opyta Respubliki Kazahstan) // *Poznanie i dejatel'nost': ot proshlogo k nastojashhemu*. P. 56–59. (In Russian).
- 14 Tilmont Pittala E., Saint-Georges-Chaumet Y., Favrot C., Tanet A., Cohen D., Saint-Georges C. et al. (2018) Clinical results of interactive, intensive and individual therapy (3i) through play for children with ASD: a two-year follow-up study // *BMC Pediatrician*. No. 18(1). P. 165. (In English).
- 15 Favrot-Meunier C., Saint-Georges Chaumet Y., Saint-Georges C. (2019) Qualitative follow-up of the evolution of 120 children with autism spectrum disorders supported by the 3i method. *Psychiatric Evolution*. (In English).

АЛИЕВА Д.К.,*¹

магистрант.

*e-mail: aliyevaa_01@mail.ru

ORCID ID: 0009 0000 4391 6754

ГАРБЕР А.,²

PhD, ассоциированный профессор.

e-mail: aljonagarber@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-9582-6934

¹Университет «Туран»,

г. Алматы, Казахстан

²Клиника «Reinhardshohe»,

г. Гессен, Германия

РОЛЬ ИГРОВОЙ ТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАС

Аннотация

Чтобы уменьшить тяжесть расстройства аутистического спектра (РАС), интенсивный, интерактивный и индивидуальный подход к вмешательству (3i) использует строго развивающуюся игровую терапию в данном исследовании. Ретроспективный анализ был проведен для 12 детей, участвовавших в подходе 3i в течение 3 месяцев, чтобы определить возможные влияющие факторы при оценке и мониторинге изменений тяжести РАС. Систематическая оценка тяжести РАС с использованием шкалы оценки аутизма у детей (CARS) и пересмотренного интервью по диагностике аутизма (ADI-R) проводилась с сентября по декабрь 2023 года у 25 пациентов с началом лечения 3i. Из них 12 пациентов (средний возраст: 4 года) прошли повторное обследование на втором месяце наблюдения. Статистическое сравнение с парными t-тестами учеников показало

значительное снижение показателей CARS и ADI-R после 2 месяцев вмешательства 3i, показав снижение показателей взаимодействия, коммуникации и повторяющегося поведения на 10%, 21%, 22,5% и 20% соответственно. Около 34% и 40,7% участников перешли в более низкие категории тяжести PAC на основе шкалы CARS и интервью ADI-R соответственно. Несколько моделей линейной регрессии показали, что высокая интенсивность лечения (более 10 часов в неделю) надежно коррелирует с увеличением показателя взаимодействия ADI-R. Пациенты, первоначально классифицированные как вербальные субъекты, показали хорошие результаты в коммуникативных показателях CARS, взаимодействия и ADI-R. Кроме того, у пациентов старше наблюдалось значительное улучшение показателей взаимодействия ADI-R. Однако на ранней стадии не было значительного влияния на пол, тяжесть PAC или сопутствующие заболевания. Это исследование с участием 12 детей показывает, что терапия 3i приводит к значительному снижению тяжести PAC, улучшая взаимодействие, общение и повторяющееся поведение. Необходимы будущие исследования в отношении контрольных групп, чтобы оценить относительную эффективность игровой терапии 3i по сравнению с альтернативными вмешательствами.

Ключевые слова: PAC, метод 3i, CARS, ADI-R, развивающее вмешательство.

ALIYEVA D.K.,*¹

Master's student.

*e-mail: aliyevaa_01@mail.ru

ORCID ID: 0009 0000 4391 6754

GARBER A.,²

PhD, Associate Professor.

e-mail: aljonagarber@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-9582-6934

¹Turan University,

Almaty, Kazakhstan

²Reinhardshohe clinic,

Hesse, Germany

THE ROLE OF PLAY THERAPY IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS IN CHILDREN WITH ASD

Abstract

In pursuit of reducing the severity of autism spectrum disorder (ASD), the Intensive, Interactive, and Individual (3i) intervention method employs rigorous developmental play therapy. A retrospective analysis was conducted on 12 children engaged in the 3i approach over a 3-month period to evaluate alterations in ASD severity and identify potential influencing factors at follow-up. Systematic assessment of ASD severity using the childhood autism rating scale (CARS) and autism diagnosis interview-revised (ADI-R) was performed on 25 patients commencing 3i intervention between September and December of 2023. Of these, 12 patients (average age: 4) underwent a second evaluation at the second month of follow up. Statistical comparison via paired student's t-tests revealed noteworthy reductions in CARS and ADI-R scores after 2 months of 3i intervention, showcasing declines of 10%, 21%, 22.5%, and 20% in interaction, communication, and repetitive behavior subscores, respectively. Approximately 34% and 40.7% of participants shifted to lower ASD severity categories based on CARS scale and ADI-R interview, respectively. Multiple linear regression models demonstrated that higher treatment intensity (exceeding 10 hours per week) correlated significantly with greater improvements in the ADI-R interaction score. Patients initially classified as verbal subjects displayed better outcomes in CARS, ADI-R interaction, and ADI-R communication scores. Additionally, older patients exhibited more substantial improvements in the ADI-R interaction score. Nevertheless, no substantial impact was observed concerning gender, ASD severity, or comorbidities at baseline. This study, involving 12 children, suggests that 3i therapy yields significant reductions in ASD severity while enhancing interaction, communication, and repetitive behaviors. Future investigations incorporating control groups are imperative to gauge the comparative efficacy of 3i play therapy against alternative interventions.

Key words: ASD, 3i method, CARS, ADI-R, Developmental intervention

3 APPLIED PSYCHOLOGY AND RESEARCH ҚОЛДАНБАЛЫ ПСИХОЛОГИЯ ЖӘНЕ ЗЕРТТЕУЛЕР ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ИССЛЕДОВАНИЯ

МРНТИ 15.31.35
УДК 159.9.018

<https://doi.org/10.46914/2959-3999-2023-1-4-41-48>

ЖОЛДЫБАЙ Б.М.,*¹

магистрант.

*e-mail: zholdybai.bek@yandex.ru

ORCID ID: 0009-0006-9217-8683

¹Университет «Туран»,
г. Алматы, Казахстан

ПРОЯВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТАРШЕГО РЕБЕНКА ВО ВЗРОСЛОЙ ЖИЗНИ

Аннотация

Статья посвящена изучению проявления личностных особенностей старшего ребенка во взрослой жизни. Исследование «Проявление личностных особенностей старшего ребенка во взрослой жизни» анализирует влияние опыта старшенства в семье на формирование личности индивида в зрелом возрасте. Работа фокусируется на исследовании взаимосвязи между родительским воспитанием, отношениями в семье и индивидуальными чертами старшего ребенка, проявляющимися в его поведении, социальных отношениях и профессиональном росте во взрослой жизни. Цель исследования – выявить особенности психологического развития старших детей и их влияние на формирование личностных качеств в долгосрочной перспективе. Результаты могут быть полезны для психологов, педагогов и специалистов в области семейной динамики, стремящихся более глубоко понять долгосрочные эффекты роли старшего ребенка в семейном контексте.

Ключевые слова: личностные особенности, старший ребенок, психологическое развитие, социальные отношения, профессиональный рост, роль в семье.

Введение

Многодетной в Казахстане считается семья с четырьмя и более детьми. По официальным данным, таких семей насчитывается 332 838. И во всех этих семьях есть старшие дети, которые отличаются личностными особенностями от других детей. На практике встречаются пациенты, которые являются старшими детьми в семье. Практически у всех есть схожие модели поведения. Например, большинство старших детей или первый ребенок в семье похожи между собой в личностных особенностях.

Актуальность данной темы в изучении взаимосвязи личностных особенностей первого ребенка и стилей воспитания в казахской семье. Помимо этого, воспитание в казахской семье может повлиять на личностные особенности старшего ребенка.

Гипотеза исследования заключается в том, что личностные особенности старшего ребенка оказывают значительное влияние на его взрослую жизнь, проявляясь в определенных чертах характера, отношениях и стратегии принятия решений. Данная гипотеза предполагает, что роль старшего ребенка в семье формирует определенные личностные черты, которые могут проявляться и влиять на различные аспекты взрослой жизни.

Исследование по теме «Проявление личностных особенностей старшего ребенка во взрослой жизни» может иметь следующую практическую значимость.

Семейное консультирование и поддержка: результаты исследования могут использоваться для разработки программ семейного консультирования, направленных на понимание и поддержку старших детей в их развитии.

Образовательные программы: школы и учебные учреждения могут использовать результаты исследования для создания образовательных программ, направленных на развитие конкретных навыков и черт личности у старших детей.

Профессиональное обучение и развитие: работодатели могут использовать данные исследования для более эффективного формирования команд, учитывая особенности старших детей в коллективе.

Психотерапевтическая практика: психотерапевты могут использовать результаты исследования для более эффективного взаимодействия с клиентами, являющимися старшими детьми в своих семьях.

Социальная политика: исследование может быть использовано при формировании социальной политики, направленной на поддержку семей и учет их структуры при разработке программ поддержки детей.

Таким образом, практическая значимость исследования включает в себя применение полученных знаний в области семейных отношений, образования, профессиональной деятельности, психотерапии и социальной политики для повышения благосостояния старших детей и их успешной адаптации во взрослой жизни.

Старшие дети имеют следующие характеристики в личностных особенностях:

- ♦ чувство повышенной ответственности или же гиперответственность за близких;
- ♦ обесценивание собственных потребностей;
- ♦ потребность во внимании людей;
- ♦ синдром «отличника» или же зависимость от мнения чужих людей;
- ♦ желание оправдать ожидание родителей.

Большинство старших детей в Казахстане не осознают этого и продолжают жить с этой проблемой. Вышеперечисленные проблемы остаются, что в итоге приводит человека к дискомфорту, а также мешает самореализоваться как личность, строить здоровые отношения с близкими, работать и учиться эффективно, достигать желаемого. В решении данной проблемы заинтересован социум, а также каждая личность, которая хочет самореализации.

Материалы и методы

В статье использованы следующие теоретические методы: моделирование личностных особенностей у старших детей; анализ научно-методологической литературы по проблеме исследования; обобщение результатов теоретического исследования.

Основные положения

Старший ребенок и его личные особенности развиваются всегда с такими качествами, как ответственность, добросовестность, стремление к достижениям, честность. Именно старшие дети практически всегда заботятся о младших братьях и сестрах, помогают родителям и рано начинают взрослеть. В основном одной из ярких черт в личных особенностях становится позиция «лидера».

Также старшие дети берут пример со старшего поколения, копируют действия, психологическое состояние и отношение к социуму. Данные аспекты сказываются на их стремлении к идеалу (совершенству), сделать все возможное и превзойти своих родителей и сверстников. Такие действия создают психологические проблемы и барьеры. В основном у старших детей появляются чувства тревоги, неоправданности, фобии о создании семьи как социального института общества. Помимо этого, заикленность старших детей на работе или карьере не позволяет им жить по принципу «здесь и сейчас», то есть они не умеют и не могут наслаждаться прелестями жизни.

Кроме того, в процессе формирования личностных особенностей старшего ребенка важную роль играют родители. Именно от них зависит, как ребенок будет реализовываться в социуме как индивид и личность. Если в семье есть младшие дети, то необходимо родителям уделять равное количество времени детям и научить их взаимодействовать друг с другом.

Литературный обзор

В современной психологии присутствует огромное количество теоретиков, исследователей и практикующих психологов, описывающих проявление личностных особенностей у старших детей. Одним из первых исследователей, внесших значительный вклад в изучение темы, был Альфред Адлер. Его теории индивидуальной психологии включали понятия «комплекс старшего ребенка» и «комплекс младшего ребенка», которые объясняли влияние порядка рождения на развитие личности [1].

Основные теоретические труды имеют свои особенности в данной теме. Например, по мнению Гарбузова В.И. в процессе формирования детских воспоминаний старшие дети запечатлевают образ одного из родителей. Это связано с семейными отношениями внутри семьи и какой из родителей играет большую роль в жизни старшего ребенка [2].

В зарубежных источниках одним из представителей, внесших вклад в развитие данного вопроса, можно назвать F.J. Sulloway. В своем труде «Влияние порядка рождения на черты личности» основная мысль – становление и проявление личностных особенностей старших детей проходит в период взросления. Старшие дети из-за наличия страхов и фобий боятся создавать семьи, вступать в здоровые отношения с партнером, у них есть страх проецирования семейных проблем на их жизнь. И автор показывает, что личностные особенности таких детей тесно связаны с семьей и воспитанием в семье [3].

Еще одним фактором можно назвать наличие младших детей. Например, в книге «Порядок рождения и личность: тестирование внутри семьи с использованием независимых самоотчетов обоих братьев и сестер» [4] проявление личностных качеств связано с младшими представителями семьи. В современном обществе старшие дети играют роль родителей для братьев и сестер, особенно этот фактор развивается при наличии одного родителя. В таких случаях старшие дети быстро начинают формироваться как личность, при этом забывают о полном раскрытии собственных личностных качеств.

Также научные исследования, касающиеся влияния роли старшего ребенка на его личностные особенности во взрослой жизни, предоставляют весомые доказательства того, что есть связь личностных особенностей старшего ребенка со стилями воспитания в семье. Например, такие как исследование: «Birth Order and Personality: A Within-Family Analysis of Sibling Niche Differentiation» (Sulloway, 1996). Роберт Саллоуэй провел исследование, в котором рассматривал влияние порядка рождения на формирование личности. Он предложил концепцию «низших» и «высших» ребят, описывая, как старшие дети стремятся к лидерству, а младшие – к индивидуализации. Исследование: «The Sibling Effect: What the Bonds Among Brothers and Sisters Reveal About Us» (Jeffrey Kluger, 2011). Книга Джеффри Клугера предоставляет анализ множества исследований и включает в себя обширные данные о влиянии отношений между братьями и сестрами на развитие личности. Исследование: «The Long Shadow of Sibling Relationships: Parent–Child Relationship Quality and Adult Sibling Relationship Outcomes in Two-Parent African American Families» (Whiteman, Becerra, Killoren, & Robinson, 2014). Это исследование фокусируется на влиянии отношений между детьми на их будущие взрослые отношения и подчеркивает, как родители могут влиять на эти отношения. Исследование: «Birth Order and Sibling Sex Ratio as Predictors of Sexual Orientation in Nonclinical Homosexual Men and Women» (Bogaert & Skorska, 2011). Данное исследование затрагивает не только личностные черты, но и биологические аспекты, такие как сексуальная ориентация, и исследует их связь с порядком рождения.

Учитывая разнообразие исследований, их результаты подчеркивают, что порядок рождения может оказывать влияние на различные аспекты личности, хотя конкретные результаты могут зависеть от множества факторов, включая культурные и семейные различия.

Таким образом, данные авторы показывают, как могут проявляться личностные особенности у старшего ребенка. Можно выявить три особенности. Во-первых, на ребенка всегда ока-

зывает влияние родитель, который больше всего времени и сил отдает формированию ребенка как личности. Во-вторых, семейные проблемы могут зародить в ребенке лидера, имеющего огромное количество психологических барьеров и фобий. В-третьих, фактор наличия младших братьев и сестер может сказаться на развитии личностных особенностей, то есть в какой роли будет старший ребенок.

Результаты и обсуждение

Большой вклад в развитие темы внес А. Адлер и его теории «комплекс старшего ребенка». По его мнению, характерные черты человека, связанные с образом жизни, то есть детские цели и стремления, становятся потребностью в их достижении и проявляется процесс самоутверждения как одна из компенсаций «комплекса неполноценности». Кроме того, Адлер утверждал, что практически все дети могут ощущать себя неполноценными из-за того, что они не сильнее и не умнее взрослых. На основе этих факторов старший ребенок будет стремиться к позиции лидерство во всех социумах. Также А. Адлер выдвинул принципы, которые в большинстве случаев старшие дети будут иметь во взрослой жизни [5].



Рисунок 1 – Принципы А. Адлера в формировании личностных особенностей старшего ребенка

Примечание: Составлено автором на основе источника [1].

Проявление личностных особенностей старшего ребенка во взрослой жизни развивается в современных психологических исследованиях, так как на это влияет несколько причин [6]:

1. Семейная динамика и воспитание: изучение личностных особенностей старших детей в контексте их взрослой жизни может дать ценные исследовательские и практические инсайты в вопросы воспитания и семейной динамики. Понимание того, какие факторы в семье могут влиять на формирование личности старших детей, может помочь родителям, педагогам и специалистам в работе с семьями.

2. Лидерство и влияние в обществе: если исследования подтвердят, что старшие дети часто проявляют лидерские черты взрослой жизни, это может быть полезной информацией для общественных лидеров, рекрутеров и менеджеров. Это также может повлиять на методики обучения и воспитания, направленные на развитие лидерских качеств.

3. Специфика личностных черт: понимание того, какие личностные черты чаще проявляются у старших детей, может быть полезным для индивидуальной и семейной психотерапии. Эта информация может помочь психологам и консультантам лучше адаптировать свои подходы к клиентам в зависимости от их места в семье.

4. Психологическая подготовка к родительству: исследования в этой области могут быть полезными для будущих родителей, позволяя им лучше понимать возможные влияния порядка рождения на поведение и развитие их детей. Это может способствовать более информированному подходу к воспитанию и взаимодействию с детьми.

5. Контекстуализация результатов: знание о влиянии порядка рождения на личностные черты во взрослой жизни также помогает контекстуализировать результаты других исследований, связанных с личностным развитием и воспитанием.

6. Обогащение теорий развития личности: исследования в этой области могут внести свой вклад в более широкие теории развития личности, учитывая влияние семейного контекста на формирование индивидуальных черт.

Изучение проявления личностных особенностей старшего ребенка во взрослой жизни имеет важное значение для практических приложений в сфере воспитания, психотерапии и родительства, а также для теоретического развития психологии личности. Кроме того, каждый старший ребенок во взрослом возрасте имеет собственные личностные особенности и причины их появления. Для того чтобы определить природу и сущность, нужно [7]:

1. Исследовать определенные личностные особенности, которые чаще проявляются у старших детей во взрослой жизни. Это может включать в себя особенности в области лидерства, ответственности, согласования с группой и т.д.

2. Анализировать выявление связи между порядком рождения и успехом в карьере. Возможно, старшие дети проявляют повышенный лидерский потенциал и стремление к достижению высоких профессиональных результатов.

3. Рассмотреть влияние порядка рождения на отношения в семье и с друзьями во взрослой жизни. Старшие дети проявляют определенные черты в области коммуникации, поддержки или конфликтов.

4. Работа может включать в себя анализ семейной обстановки и воспитательных методов, которые могут влиять на формирование личности старшего ребенка. Важно рассмотреть, какие аспекты воспитания оказывают наибольшее влияние на их развитие.

5. Оценить, насколько характеристики старшего ребенка влияют на их способность адаптироваться в различных сферах жизни, таких как личные отношения, работа и общественная деятельность.

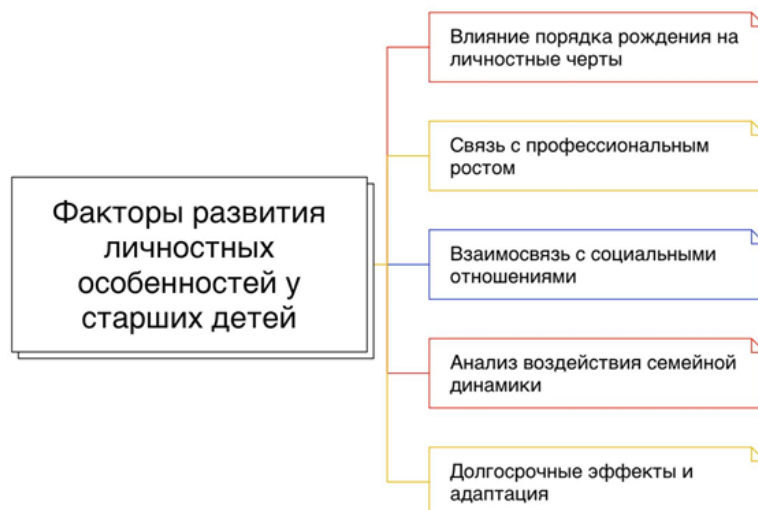


Рисунок 2 – Факторы развития личностных особенностей у старших детей

Примечание: Составлено автором.

Результаты исследования показывают, что личностные особенности старшего ребенка связаны с семьей и воспитанием. Формирование личности и характера происходит в семье, старшие дети копируют поведение родителей, проецируют семейные отношения во взрослой жизни. С одной стороны, старшие дети достигают своих целей, реализуются как лидеры и руководители, но при этом не прорабатывают детские травмы и становятся психологически уязвимыми в некоторых аспектах взрослой жизни [8].

Заключение

Таким образом, проявление личностных особенностей у старших детей во взрослой жизни – актуальная тема в семейной психологии.

Исследование проявления личностных особенностей у старших детей во взрослом возрасте предоставляет ценные аспекты в области семейной психологии и развития личности. На основе рассмотрения различных аспектов, таких как влияние семейной динамики, воспитания и порядка рождения, можно сделать несколько ключевых выводов [9].

Семейная динамика формирует личность: исследования подтверждают, что семейная среда и воспитание играют решающую роль в формировании личности старших детей. Это включает в себя воздействие родительского влияния, взаимоотношений с младшими сиблингами и общей атмосферы в семье.

Влияние порядка рождения на развитие: порядок рождения имеет свои особенности в формировании личности старших детей. Вероятно, они развивают уникальные черты, такие как лидерство, ответственность и умение приспосабливаться к изменениям.

Личностные черты взрослых старших детей: на основе имеющихся данных можно предположить, что старшие дети во взрослой жизни часто проявляют лидерские качества, стремление к достижению высоких результатов в карьере и общественной сфере, а также заботу о младших членах семьи.

Практические исследовательские и прикладные аспекты: понимание этих особенностей важно для семейных консультантов, психологов, родителей и образовательных специалистов. Эта информация может быть использована для более эффективной работы с семьями, поддержки личностного развития старших детей и улучшения воспитательных методов.

Направления для будущих исследований: несмотря на значительные научные усилия, следует отметить, что данная область требует дальнейших исследований для углубленного понимания механизмов формирования личности старших детей и их воздействия на различные сферы жизни взрослого человека.

Результаты теоретического исследования заключаются в применении на практике следующих рекомендаций:

1. Разработка программ семейного консультирования.
2. Применение и использование новых программ для выявления личностных особенностей детей.
3. Проведение психотерапевтических практик для адаптации в рабочей атмосфере.
4. Развитие социальной политики в данном вопросе.

На данный момент существует мало исследований по этой теме, последние проводились в 2011–2015 гг. Для Казахстана вопрос выявления личностных и психологических особенностей у старшего ребенка во взрослой жизни стоит остро, так как последние 2–3 года проводятся опросы и родители начинают советоваться с психологами.

В целом исследования по теме «Проявление личностных особенностей у старших детей во взрослом возрасте» являются важным вкладом в понимание семейной динамики и психологии личности, а их результаты могут быть полезными как для теоретиков, так и для практиков, ориентированных на развитие и поддержку индивида в течение всей жизни [10].

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Адлер А. Большая советская энциклопедия (в 30 т.) / под ред. А.М. Прохорова. 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1969.
- 2 Гарбузов В.И. От младенчества до отрочества (Размышления врача о развитии и воспитании ребенка). – Ленинград : Интерполиграфцентр, 1991. – 189 с.
- 3 Sulloway F.J. Birth Order, Sibling Competition, and Human Behavior // Conceptual Challenges in Evolutionary Psychology: Innovative Research Strategies. Dordrecht and Boston: Kluwer Academic Publishers. 2001. P. 39–83.
- 4 Адлер А. Индивидуальная психология и развитие ребёнка. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2017.
- 5 Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии. – М.: Когито-Центр, 2002.
- 6 Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М., 1968. – 464 с.
- 7 Давыдов В.В. Психологические проблемы воспитания и обучения подрастающего поколения // Вопросы психологии. – 1977. – № 5. – С. 35–47.
- 8 Дубровина И.В., Лисина М.И. Особенности психического развития детей в семье и вне семьи // Возрастные особенности психического развития детей. – М., 1982. – С. 3–8.
- 9 Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология. Учебник для бакалавров / И.В. Шаповаленко. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Гардарики, 2012. – 204 с.
- 10 Сухомлинский В.А. Родительская педагогика. – СПб.: Питер, 2017. – 208 с.

REFERENCES

- 1 Adler A. (1969) Bol'shaja sovetskaja jenciklopedija (v 30 t.) / pod red. A.M. Prohorova. 3-e izd. – M.: Sovetskaja jenciklopedija. (In Russian).
- 2 Garbuzov V.I. (1991) Ot mladenchestva do otrochestva (Razмышlenija vracha o razvitii i vospitanii rebenka). – Leningrad : Interpoligrafcentr, 189 p. (In Russian).
- 3 Sulloway F.J. (2001) Birth Order, Sibling Competition, and Human Behavior // Conceptual Challenges in Evolutionary Psychology: Innovative Research Strategies. Dordrecht and Boston: Kluwer Academic Publishers. P. 39–83. (In English).
- 4 Adler A. (2017) Individual'naja psihologija i razvitie rebjonka. – M.: Institut obshhegumanitarnyh issledovanij. (In Russian).
- 5 Adler A. (2002) Ocherki po individual'noj psihologii. M.: Kogito-Centr. (In Russian).
- 6 Bozhovich L.I. (1968) Lichnost' i ejo formirovanie v detskom vozraste. M., 464 p. (In Russian).
- 7 Davydov V.V. (1977) Psihologicheskie problemy vospitanija i obuchenija podrastajushhego pokolenija // Voprosy psihologii. No. 5. P. 35–47. (In Russian).
- 8 Dubrovina I.V., Lisina M.I. (1982) Osobennosti psihicheskogo razvitija detej v sem'e i vne sem'i // Vozrastnye osobennosti psihicheskogo razvitija detej. M. P. 3–8. (In Russian).
- 9 Shapovalenko I.V. (2012) Psihologija razvitija i vozrastnaja psihologija. Uchebnik dlja bakalavrov / I.V. Shapovalenko. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Gardariki, 204 p. (In Russian).
- 10 Suhomlinskij V.A. (2017) Roditel'skaja pedagogika. SPb.: Piter, 208 p. (In Russian).

ЖОЛДЫБАЙ Б.М.,*¹

магистрант.

*e-mail: zholdybai.bek@yandex.ru

ORCID ID: 0009-0006-9217-8683

¹«Тұран» университеті,

Алматы қ., Қазақстан

**ТҰҢҒЫШ БАЛАНЫҢ ЕРЕСЕК ӨМІРДЕГІ
ЖЕКЕ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІНІҢ КӨРІНІСІ****Андатпа**

Мақала тұңғыш баланың жеке ерекшеліктерінің көрінісін зерттеуге арналған. «Тұңғыш баланың ересек өмірдегі жеке ерекшеліктерінің көрінісі» тақырыбындағы зерттеу жұмысы ересек жастағы адамның

жеке басының қалыптасуына отбасындағы тұңғыш, үлкен бала тәжірибесінің әсерін талдауға бағытталған. Жұмыста ата-ана тәрбиесі, отбасылық қарым-қатынас және тұңғыш баланың мінез-құлқында, әлеуметтік қарым-қатынасында және есейген кездегі кәсіби өсуінде көрінетін жеке ерекшеліктерінің өзара байланысын зерттеуге көңіл бөлінген. Зерттеудің мақсаты – тұңғыш балалардың психологиялық даму ерекшеліктерін және ұзақ мерзімді перспективада жеке қасиеттерін қалыптастыруға отбасындағы рөлінің әсерін анықтау. Нәтижелер тұңғыш баланың отбасылық контексттегі рөлінің әсерін тереңірек түсінуге тырысатын психологтар, тәрбиешілер және отбасылық динамика мамандары үшін пайдалы болады.

Тірек сөздер: жеке ерекшеліктері, тұңғыш бала, психологиялық даму, әлеуметтік қатынастар, кәсіби өсу, отбасындағы рөлі.

ZHOLDYBAY B.M.,*¹

Master's student.

*e-mail: zholdybai.bek@yandex.ru

ORCID ID: 0009-0006-9217-8683

¹Turan University

Almaty, Kazakhstan

MANIFESTATION OF PERSONAL CHARACTERISTICS OF THE OLDER CHILD IN ADULT LIFE

Abstract

The article is devoted to the study of the manifestation of personal characteristics of an older child in adulthood. The study “Manifestation of Personality Characteristics of an Older Child in Adulthood” is aimed at analyzing the influence of the experience of being older in a family on the formation of an individual's personality in adulthood. The work focuses on the study of the relationship between parental upbringing, family relationships and the individual characteristics of the older child, manifested in his behavior, social relationships and professional growth in adulthood. The purpose of the study is to identify the characteristics of the psychological development of older children and their influence on the formation of personal qualities in the long term. The results may be useful for psychologists, educators, and family dynamics specialists seeking to more deeply understand the long-term effects of the role of the eldest child in the family context.

Key words: personal characteristics, older child, psychological development, social relationships, professional growth, role in the family.

4 PEDAGOGY AND EDUCATIONAL METHODOLOGY ПЕДАГОГІКА ЖӘНЕ БІЛІМ БЕРУ ӨДІСТЕМЕСІ ПЕДАГОГІКА И МЕТОДИКА ОБРАЗОВАНИЯ

IRSTI 14.01.11
UDC 378.147.88

<https://doi.org/10.46914/2959-3999-2023-1-4-49-56>

MARYASOVA E.A.,*¹

c.philos.s, associate professor.

*e-mail: mariasova74@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-2032-1106

¹Belgorod State National Research University,
Belgorod, Russia

DEVELOPMENT OF STUDENTS' EDUCATIONAL INDEPENDENCE

Abstract

The modern educational environment necessitates the development of students' educational autonomy as a critical factor in their professional growth. The study aims to theoretically justify and experimentally verify the stages of developing educational autonomy. The main tasks included exploring existing approaches, designing a program for autonomy development, and evaluating its effectiveness. The research employed theoretical and empirical methods such as literature analysis, pedagogical observation, and diagnostic surveys. The findings confirmed the significance of a step-by-step approach, which enhanced students' motivation, self-organization, and reflection levels. The developed program can be adapted for use in educational institutions and promotes successful professional preparation. The study contributes to creating a methodology focused on developing educational autonomy, thus broadening the possibilities for pedagogical practice.

Key words: educational independence, professional development, phased approach, student motivation, self-organization, reflection, pedagogical practice.

Introduction

The modern educational environment requires new approaches to student training, focused on developing their independence and responsibility for learning outcomes. The issue of forming educational independence becomes especially relevant in the context of accelerating changes in professional requirements and the need to acquire new competencies. As researchers (Babansky, Lerner, Shchukina) note, educational independence is an integral quality that combines self-organisation skills, reflection, and the ability to independently solve professional tasks.

The problem lies in the fact that, despite a significant amount of research in this field, universal approaches to the formation of educational independence, which take into account the diversity of motivational, cognitive, and organisational factors, are still lacking. Moreover, most students demonstrate a low level of motivation for independent educational activities, which negatively affects their professional development. Thus, the object of the present research is the process of forming educational independence in students, while the subject is the methods and stages of its development in the educational environment.

The goal of the research is to theoretically justify and experimentally test the stages of forming educational independence. To achieve this goal, the following tasks were set:

1. To study existing approaches to the formation of educational independence.
2. To develop a programme aimed at developing students' educational independence.
3. To assess the practical effectiveness of the proposed programme.

The hypothesis of the research is that a phased approach to forming educational independence, which includes elements of both collaborative and individual work, will significantly increase the level of self-organisation and reflection in students.

The practical significance of the research lies in the possibility of using the developed methods in educational institutions to enhance the level of students' independence.

Materials and methods

This section describes the research methodology. A combination of theoretical and empirical methods was used, including literature analysis, pedagogical observation, diagnostic surveys, and experimental work. The theoretical part of the study was based on the principles of the personal-activity approach, which views educational independence as an integrative quality of the individual. The experimental work was carried out in three stages.

Main provisions

The analysis of scientific works showed that the most commonly used levels are low, medium, and high. However, as A.M. Novikov argues, such a division of criteria into levels is not entirely justified, since the experimenter arbitrarily evaluates and assigns students to a particular level of the studied attribute [1]. Therefore, it becomes necessary to apply a more qualitative level-based assessment of the criteria.

One of the most spread qualitative approaches to level-based evaluation of educational-cognitive activities, with a focus on students' independence and the nature of their activities, is the classification proposed by Yu.K. Babansky, I.Ya. Babansky, I.Ya. Lerner, G.I. Shchukina and several other authors [2–5]. According to this classification, the following levels are identified: reproductive, explanatory-illustrative, problem-based, partially-searching, and searching. D.B. Bogoyavlensky proposes his own system of levels of intellectual activity: reproductive, heuristic, and creative [6].

Results and discussion

In our study, the foundation of educational independence (EI) is not only cognitive-educational activity but also educational activity. Therefore, the levels of EI development will reflect the changes in the nature of students' educational activities as they progress in the development of their EI. Based on this, we identify the following levels:

- ♦ Reproductive (from French «reproductive» < Latin «reproducere» – to reproduce [7]). At this level, students predominantly exhibit a reproductive character in their educational activity (EA), meaning that EA is most often carried out by imitation without reflecting on their own actions.
- ♦ Reconstructive (from Latin «re» - again and Latin «construction» – construction [7], literally rebuilding or constructing anew). This level suggests that the student reconstructs their EA based on personal experience and reorganises it according to their own meanings.
- ♦ Creative (from the words «creator», «to create», «to make» [8]). The presence of this level indicates that at all stages of EA, the student independently designs, creates, and implements their educational activities.

Considering the identified components, criteria, and levels, diagnostic procedures and assessment tools for evaluating the development of students' educational independence were selected. A programme for conducting experimental work was developed (table 1).

Table 1 – Programme of the Experiment on Designing and Implementing the Stages of Developing Students' Educational Independence

Stage I (ascertaining)			
Purpose	Objectives	Content of work	Result
Identify the state of the problem of the development of students' educational independence	- to determine the criteria and indicators of students' educational independence; - to specify the forms of diagnostics of the development of students' educational independence	Carrying out the following diagnostics: - L. V. Bayborodova questionnaire to determine the leading motives of activity; - Analysing students' reflective essays; - analysing self-observation diaries, - observation of students' activities during trial sessions, organisational and activity games and case studies, - observation and analysis of students' activities when solving the case study "Teacher as a vocation or profession?" - expert cards for assessing students' cognitive skills and activities during case study sessions	- determination of criteria and indicators of the formation of students' educational independence; - Identification of the dynamics of development of students' educational independence.
Stage II (formative)			
To develop and experimentally test the stages of the formation of students' educational autonomy	- to develop forms of joint and independent activity of students aimed at the formation of educational independence taking into account the organisation of joint activity; - step by step - To realise the stages of formation of educational independence of students; - to adjust during the experiment the content of certain forms, methods, techniques of joint and independent work of students.	Defining the main stages of technology and introducing them into practice: 1. The stage of entry into a new activity: - organising introductory classes using case studies on the topic "Teacher vocation or profession?"; - Reconstruction of school and student experience through description and analysis (essays); - designing and conducting an organisational and activity game "Find a problem and a solution"; - Designing and conducting the organisational and activity game "Self Journalist" (Phase 1); - Conducting trial classes by students in discipline "Pedagogy": initiation by the teacher and students of situations of entry into a new type of activity, preparation and development by students of lesson notes, modelling by them of problem situations that may arise between participants of educational activity, pupils and teachers); - working with a self-observation diary; - holding a special course "Self-organisation of students' educational activity" (once a week, 40 hours a year).	- development of the content of the main forms of joint and independent activity of students; - Creation of author's methods for developing students' educational independence (self-observation diary, organisational and activity games). "Find a problem and a solution", "Self Journalist"; - stage-by-stage implementation of the stages of formation of educational independence of students.

		2. The stage of reconstruction and construction of educational activities: - organisation of trial lessons by students in the discipline - "Pedagogy" with their initiation of educational situations - "trying out a worked out scheme of remedy"; - conducting trial lessons by students in the discipline - "Pedagogy" with the initiation by students of educational situations of "search", "discovery" of knowledge in response to the resolution of their own difficulties"; - further work with the self-observation diary; - conducting Phase 2 of the organisational and action game "Self-Journalist"; - creation of booktrailers. 3. The stage of designing educational activities: - organisation of trial lessons by students on discipline - "Pedagogy" with the initiation of educational situations by students - "trying out the worked means scheme"; - carrying out trial lessons by students in discipline - "Pedagogy" with initiation of students educational - situations of "search", "discovery" of knowledge in response to the resolution of their own difficulties"; - conducting trial lessons by students in the discipline - "Pedagogy" with students' initiation of educational situations of "transformation", "improvement" of their own OD; - working with a self-observation diary; - conducting phase 3 of the organisational-activity game "Self- Journalist".	
Stage III (summarising)			
To reveal the dynamics of students' educational autonomy formation levels on basis of the developed stages	- diagnose the levels of educational independence of students; - to interpret the results obtained at the establishing and generalising stages of experimental work; - To determine the influence of the developed stages on the formation of students' educational independence	Carrying out the following diagnostics: - methodology for diagnosing students' learning motivation (A.A. Rean and V.A. Yakunin, modified by N.Ts. Badmaeva); - Analysing reflective essays; - analysing self-observation diaries; - observation and analysis of activity in solving educational situations with the subsequent filling in of the expert card of assessment of cognitive skills of students; - observation, analysis of the activity and its fixation with the help of an expert card for evaluating the activity of students during the case study "Visible and Real"; - correlation of initial data using Microsoft Excel software package.	- Identification of the formation of educational independence levels in students at the generalising stage of the experiment; - Interpretation of the dynamics of students' educational autonomy formation levels at the beginning of DEI and at the end of it; - determination of the influence of the developed stages on the formation of students' educational independence.
Note: Compiled by the authors.			

According to this programme, we started to investigate the levels of mastery of educational autonomy of students.

Altai State Pedagogical University (Barnaul) and Shakarim State University of Semey (Kazakhstan) became the base of the research for carrying out experimental work. At the stage of the establishing experiment we involved four academic groups of students of pedagogical orientation. 100 students took part in the diagnostics.

Note: it is usually accepted to define a control group along with the experimental group, which is due to the need to compare the results obtained at the end and at the beginning of the experiment to substantiate the dynamics of development of the phenomenon under study. However, in our study we use a humanitarian approach and adhere to the position of G.N. Prozumentova, who states that “humanitarian research is characterised by comparison with itself” [9]. Hence, the division into control and experimental groups is a sign of non-humanitarian research. In turn, a feature of humanitarian research is “tracing” the changes that occurred in one and the same group over a certain period of time.

In order to identify the levels of mastering the motivational component of educational independence, we used a modified questionnaire by L.V. Bayborodova to identify the leading motive of activity [10], and also analysed reflexive essays.

L.V. Bayborodova’s questionnaire presents a list of answers to the question “What attracts you in activity?” and is aimed at determining the motives of joint research activity. We modified the questionnaire, focusing the attention of the researched on educational activity and modifying some answer options in order to find out such motives of educational activity as personal, educational and cognitive and professional. Thus, we attributed:

- ♦ to personal motives: the desire for self-assertion, prestige;
- ♦ to educational and cognitive motives: aspiration to search for new knowledge, creativity, independence in educational activities;
- ♦ to professional motives: aspiration to master professional knowledge, skills and qualities, the need to achieve success in the future professional sphere.

In turn, we compared the proposed groups of motives with the levels of development of the motivational component of educational independence. Thus, the prevalence of personal motives is manifested in students with a reproductive level of mastering educational independence, because in their educational activity they are oriented to the satisfaction of personal motives and are not interested in independent educational activity.

Students with the predominance of learning and cognitive motives are characterised by the reconstructive level of mastering educational independence: they have dominant learning and cognitive motives, but only with personal interest and often they are not related to their further professional activity.

The creative level of development of the motivational component of educational independence is characteristic for students with dominating professional motives, as students of this group are already oriented to professional activity.

As a result of the conducted diagnostics and comparison of averaged data, the indicators were obtained, which are presented in figure 1.

Thus, all interviewees have prevalence of personal motives over educational and cognitive and professional motives, with the least number of choices (8%) in the responses related to the professional sphere. It should be noted that the number of students attracted to OD by the possibility of mastering the skills of independent work with information, greater independence and creativity in performing tasks than at school is minimal. When ranking all the students’ answers, the leading option is “Communication with interesting people” (22%), followed by “Getting positive grades” (20%) and in the third place is the choice of “Standing out among others” (11%). The last places are occupied by the following answers: “Greater independence and creativity in performing tasks than at school” (2%), “Creativity” (2%), “Opportunity to use my abilities and skills in my chosen profession” (1%).

“Opportunity to answer interesting questions related to the sphere of future professional activity” (1%), “Opportunity to become the best in their future profession” (1%). Low indicators were also recorded in the item “Acquisition of knowledge necessary for future profession” (4%).

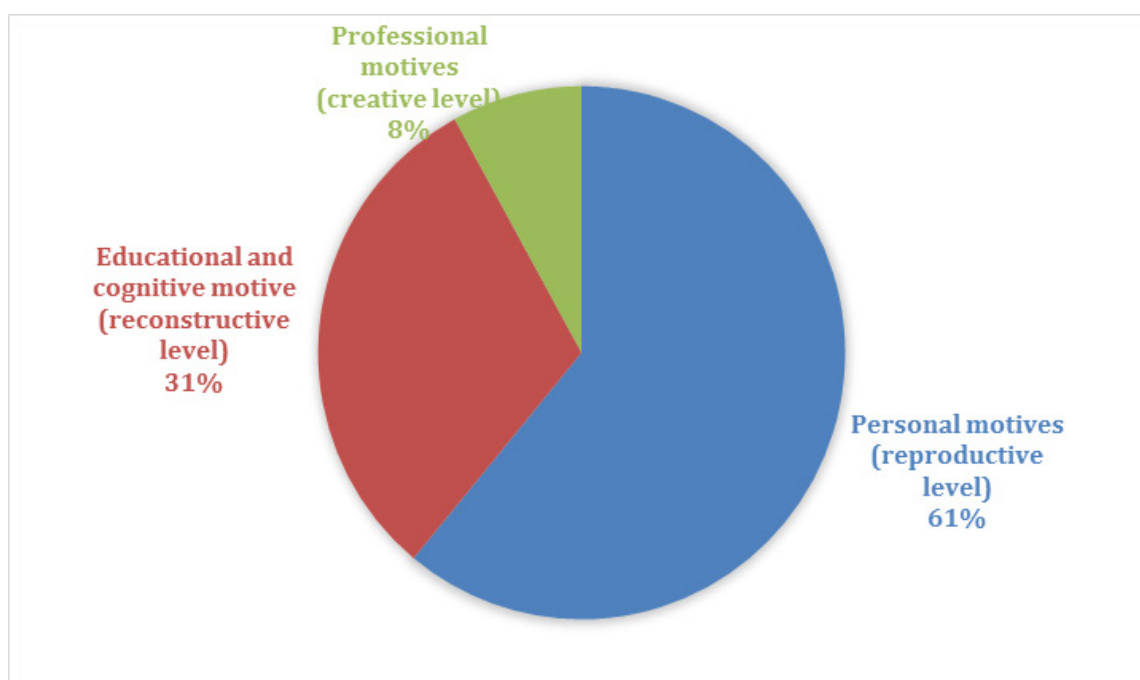


Figure 1 – General results of expression of leading motives of educational activity of students

Note: Compiled by the authors.

All the above-mentioned points to the low level of motivation to independent educational activity: most students are not interested in mastering the skills of independent and creative work, preferring to them their personal motives. The external side of learning - getting positive marks - comes to the fore, while the real goal - mastering a profession and acquiring relevant professional qualities and competences - comes last. In general, the questionnaire revealed the predominance of the reproductive level of the motivational component in all respondents (58%).

Conclusion

The conducted research confirmed the hypothesis about the importance of a step-by-step approach to the formation of educational independence. The developed programme has shown its effectiveness in increasing the level of motivation, self-organisation and reflection of students. The results can be used to adapt educational programmes in other universities and contribute to the creation of conditions for the successful professional development of students.

Practical application of the study is possible in the system of teacher training, as well as in other professional spheres where independent learning and self-organisation skills are important.

REFERENCES

- 1 Novikov A.M. Scientific and experimental work in an educational institution. Moscow: Association "Professional Education", 1998. 134 p.
- 2 Babansky Y.K. Optimisation of educational process: methodical foundations. Moscow: Prosveshchenie, 1977. 245 p.
- 3 Lerner I.Y. Problem-based learning. Moscow: Uchpedgiz, 1974. 193 p.
- 4 Lerner I.Y. Didactic bases of teaching methods. Moscow: Pedagogy, 1981. 186 p.

- 5 Shchukina G.I. Teaching methods as a component of the educational process // Problems of teaching methods in modern secondary school. M.: Pedagogy, 1980. P. 22–26.
- 6 Bogoyavlensky D.N. Mental activity techniques and their formation in schoolchildren // Voprosy Psychologii. 1969. No. 2. С. 25–38.
- 7 Krysin L.P. Explanatory dictionary of foreign-language words. Moscow: Russian language, 2005. 1210 p.
- 8 Vinogradov V.V. History of words // Russian Academy of Sciences. Department of Literature and Language: Scientific Council “Russian Language”. M.: 1999. 1138 c.
- 9 Humanitarian research in education: experience, reflections, problems / Edited by G.N. Prozumentova. Tomsk, 2002. 342 p.
- 10 Andreev V.I. Pedagogy: a training course for creative self-development. Kazan: Centre for Innovative Technologies, 2003. 608 p.
- 11 Sokolova Ju.V., Chalova O.A. Formation and development Features of independent work skills at the initial stages of higher professional education // World of Science. Pedagogy and psychology. 2020, no. 2(8).
- 12 Garanin M.A. Transport education in the world. Vocational Education and the Labour Market. 2020, no. 3(42), pp. 61–71.
- 13 Poletaikin A.N., Danilova L.F., Kostenko A.V. Technique for the automated construction of a competence model for training water transport specialists // Technical operation of water transport: problems and ways of development. 2019, pp. 144–149. URL: <https://doi.org/10.24411/9999-038A-2019-00059>
- 14 Guliy I.M., Sivertceva E.S. Modern trends of training specialists for innovative directions of transport development // Transportation Systems and Technology. 2018, no. 4. URL: <https://doi.org/10.17816/transsyst20184464-76>.

МАРЬЯСОВА Е.А.,*¹

к.филос.н., доцент.

*e-mail: mariasova74@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-2032-1106

¹Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
г. Белгород, Россия

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация

Современная образовательная среда требует формирования образовательной самостоятельности студентов как ключевого фактора их профессионального развития. Цель исследования – теоретическое обоснование и экспериментальная проверка этапов формирования образовательной самостоятельности. Основными задачами стали изучение существующих подходов, разработка программы развития самостоятельности и оценка её эффективности. В работе использованы теоретические и эмпирические методы, включая анализ литературы, педагогическое наблюдение и диагностические опросы. Результаты исследования подтвердили значимость поэтапного подхода, который позволил повысить уровень мотивации, самоорганизации и рефлексии студентов. Разработанная программа может быть адаптирована для применения в образовательных учреждениях и способствует успешной профессиональной подготовке. Вклад исследования состоит в создании методики, направленной на развитие образовательной самостоятельности, что расширяет возможности педагогической практики.

Ключевые слова: образовательная самостоятельность, профессиональное развитие, поэтапный подход, мотивация студентов, самоорганизация, рефлексия, педагогическая практика.

МАРЬЯСОВА Е.А.,*¹

филос.ғ.к., доцент.

*e-mail: mariasova74@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-2032-1106

¹Белгород мемлекеттік ұлттық
зерттеу университеті,
Белгород қ., Ресей

СТУДЕНТТЕРДІҢ БІЛІМ АЛУДАҒЫ ДЕРБЕСТІГІН ДАМУ

Андатпа

Қазіргі заманғы білім беру ортасы студенттердің кәсіби дамуының маңызды факторы ретінде білім беру дербестігін қалыптастыруды талап етеді. Зерттеудің мақсаты – білім беру дербестігін қалыптастыру кезеңдерін теориялық негіздеу және эксперименттік тексеру. Негізгі міндеттерге бар әдістерді зерделеу, дербестікті дамыту бағдарламасын әзірлеу және оның тиімділігін бағалау кірді. Жұмыста әдебиеттерді талдау, педагогикалық бақылау және диагностикалық сауалнамалар сияқты теориялық және эмпирикалық әдістер қолданылды. Зерттеу нәтижелері кезең-кезеңімен жүргізілетін тәсілдің маңыздылығын растады, бұл студенттердің мотивациясын, өзін-өзі ұйымдастыруын және рефлексиясын арттыруға мүмкіндік берді. Дайындалған бағдарлама білім беру мекемелерінде қолдануға бейімделіп, студенттердің кәсіби дайындығының табысты өтуіне ықпал етеді. Зерттеудің үлесі – білім беру дербестігін дамытуға бағытталған әдістеме жасау, бұл педагогикалық тәжірибені кеңейтуге мүмкіндік береді.

Тірек сөздер: білім алудағы дербестік, кәсіби даму, кезең-кезеңмен жүзеге асыру, студенттердің мотивациясы, өзін-өзі ұйымдастыру, рефлексия, педагогикалық практика.

FTAXP 373.3
ЭОЖ 14.25.09

<https://doi.org/10.46914/2959-3999-2023-1-4-57-62>

МЕКЕБАЕВА Л.А.,*¹

ф.ғ.к., доцент.

*e-mail: mekebaeval@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-5543-9676

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

ҚАЗАҚ ТІЛІН ОҚЫТУДЫҢ ҚАЗІРГІ ТЕНДЕНЦИЯЛАРЫ МЕН БАҒЫТТАРЫ

Андатпа

Мақаланың басты мақсаты орыс тілді аудиторияда қазақ тілін үйрету, оқытып-үйрету және оқытып меңгерту үдерістерінің айырым белгілерін ерекшелеу болып табылады. Тілді меңгерту әдістемелеріне талдау жасалып, олардың тиімді жолдарын үлгі ретінде ұсынады. Оқулық немесе оқу құралдарының тіл меңгерушілер деңгейіне лайықты жазылу қажеттілігі, оқытушының сол оқулықтарды жетілдіре пайдалануы жөнінде ұсыныс-пікірлер айтылады. Мақаладағы өзекті мәселелердің бірі – теориялық тақырыптарды меңгерудің қарапайым әрі шынайы жолдарын табу. Ереже мен тілдік қолданыстағы сәйкессіздікті болдырмау нұсқалары дәйекті дәлелдермен берілген. Мектеп пен жоғары оқу орындары шәкірттеріне арналған оқулық пен оқу құралдарының үдемелі сабақтастығы қазақ тілін меңгертудегі нәтижелі көріністің негізі болатындығына баса назар аудартады.

Тірек сөздер: оқыту, қазақ тілі, меңгеру, ережелер, әдістеме, оқу құралдары.

Кіріспе

Білім беру жүйесіндегі сан түрлі реформалардың қатарынан оқытудың шектен тыс әрекеттерге жүгіндіретін әдістемелік амалдарын да көруге болады. Венн диаграммасы, ЭССЕ, ББҮ, ЖИГСО, Блум таксономиясы, Кубизм, Галереяға саяхат, Инсерт т.б., жалғаса береді. Әсіресе, орыс тілді аудиторияда қазақ тілін оқытып-үйретудің әдістемелік негізі өткен ғасырдың 60-жылдары қалыптасып, күні бүгінге дейін сан 299 алуан ұсыныстармен толықтырылып келеді. Тәуелсіздігімізді алғанға дейінгі орыс мектептері мен жоғары оқу орындарының орыс бөлімдеріне арналған қазақ тілі оқулықтары грамматикалық ережелерді оқытып, сол ережелерге лайықталған жаттығуларды орындату үлгілерін ғана қамтыды. Қазақ тілін оқыту арқылы меңгерту басты мақсатты иеленді. Ережелердің бәрі орыс тілінде ұсынылды. Сабақты орыс тілін жетік меңгерген оқытушы ғана жүргізді. Нәтижесінде оқушы қазақ тілінің қағидаларын орысша меңгеріп шықты. Қазақстан дербес ел болғаннан кейін қазақ тілі Мемлекеттік мәртебе иеленіп, орыс тілді азаматтарға балабақша, мектеп, жоғары оқу орындарында сатылы деңгейде мемлекеттік тілді меңгерту бағдарламалары қабылданды. Бағдарлама негізінде ұжымдық та, жеке тұлғалар тарапынан да баламалы оқулықтар жазылды. Күні бүгінге дейін осы үдеріс жалғасып келеді. Бірақ оқыту барысы сол өткен ғасырдың алпысыншы жылдарындағы нәтижелерден асып түскені – шамалы. Балабақшадан қазақша «үйренген» бүлдіршін мектепте он бір жыл қазақ тілін оқып, жоғары оқу орнына келгенде «бастауыш топ» пен «жалғастырушы топқа» іріктеліп жатады. Неге бұлай? Оқулық жеткілікті болса, техникалық құралдармен толық қамтамасыз етілсе, мемлекет тарапынан қаржылық көмек көрсетілсе, жоғарыда аталған әдістемелердің бәрі қолданылса, ең негізгісі, жоғары оқу орнын бітірген оқытушы сабақ берсе, қазақ тілін зейнетке шыққанша үйрете береміз бе?! Осы кілтипанның шешімін табу әр қазақ тілі маманының көкейінде жүрген көкейкесті мәселе екені рас.

Материалдар мен әдістер

Мақалада қазақ тілін оқыту мен үйретудің әдіс-тәсілдері мен деңгейлік жүйесіне талдау жасалып, олардың тиімді жолдары қарастырылған. Мемлекеттік тіл ретінде қазақ тілін меңгеруге арналған оқу бағдарламалары, грамматикалық анықтамалықтардың, мәтін арқылы оқылым, тыңдалым, жазылым, тілдесім әрекеттерін дамытудың, рөлдік ойындар, диалогтар арқылы сөйлеу дағдысын дамытудың маңыздылығы айқындалды.

Мақалада қазақ тілін оқытуда ең бастысы әдіс-тәсілдерді дұрыс таңдау керектігі, сондай-ақ оқулықтар мен оқу бағдарламаларында жүйелілік пен сабақтастықтың маңыздылығы атап өтілген. Төменде қазақ тілін үйрету барысында жиі қолданылатын әдістер мен қажетті материалдар қарастырылады.

Негізгі ережелер

Талдау нәтижелері қазақ тілін оқытуда кешенді әдістерді енгізу қажеттігін көрсетеді. Тіл меңгерту үдерісінің тиімділігін арттыру үшін оқу бағдарламалары жетілдіріліп, оқыту әдістері жүйелі түрде дамуына көңіл бөлінуде. Қазақ тілін оқыту әдістерін зерттеу, орыс бөлімінің студенттерін оқыту барысында бірнеше маңызды нәтижелер анықталды.

Қазақ тілін екі бағытта оқытып-үйреткен жөн: мемлекеттік тіл және ана тілі дәрежесінде. Өзге ұлт өкілдері үшін қазақ тілі – мемлекеттік тіл, ал орыс тілді қазақ үшін - ана тілі. Оқулықтардың бәрі (деңгейлік сатысына қарамастан) Қазақстанда туып өскен өзге ұлт өкіліне де, орыс тілді қазақтарға да қазақ халқы туралы, оның салт-дәстүрі, әдет-ғұрпы, отбасылық жағдайы, тарихи тұлғалары баяндалатын шағын мәтіндер үлгісін ұсынып, бірінен соң бірі қайталап отырады. Орысша оқыған қазақ баласы қазақ екенін қазақ тілі сабағын оқығанша білмейтін сияқты көрінеді. Негізінде олардың ана тілінен толық хабары бар екендігі, қазақша лексикалық қорының сөйлесу әрекетіне жеткілікті екендігі ескерілмей, өзге ұлт өкілдерімен деңгейлес қойылады да, өз ойын жеткізуге ықпалын тигізетін мүмкіндіктерге шектеу қойылады. Ал өзге ұлт өкілдеріне киіз үй жабдықтары атауларын, ұлттық тағамдардың жасалу жолдарын талдап ұсынған тапсырмалар қолөнер шеберлері мен аспаздық мамандардың іс-қимылын көз алдыға келтіреді. Сондықтан қазақ тілі сабағы өзге ұлт өкілдеріне қазақ болуды емес, мемлекеттік тілді меңгертуді, ал орыс тілді қазақ үшін ана тілінің шексіз байлығын, еш тілде жоқ заңдылығын, айтылу әуезділігін игертуді мақсат тұтқаны жөн.

Нәтижелер мен талқылау

Сабақ барысында қолданылатын әдіс-тәсілдердің тиімді жақтарын таңдай білу қажет. Қандай әдістеме болмасын, тақырыпты түсіндіру үшін қолданылмайды. Олардың негізгі қызметі сол түсіндірілген тақырып бойынша берілген тапсырмаларды орындату мақсатын ғана қамтиды. Осыған орай, сабақты өту барысы, лекцияны оқу жолдары, жеткілікті немесе жан-жақты түсіндіру сипатындағы әдістемелер кездеспейді. Жаңа тақырыпты меңгерту әдісі жеке мұғалімнің біліктілігіне тәуелді. Бұл тұста өзін жетік меңгермеген тақырыпты біреудің қолданған әдісі арқылы түсіндіре алмайсың. ...Қазақ тілін оқыту әдістемесі – қазақ тілін оқытудағы мұғалімдердің озық тәжірибелерінің қорытындыларына негізделген оқыту әдістерінің жиынтығы туралы ғылыми пән (Әлімжанов Д., Маманов Ы., 1995). Бір сабақта бірнеше әдіс қолдану, бірнеше көрнекілік пайдалану оқушының қай тақырыпты өткенін ұмыттырады. Өзге тілді ортаға қазақ тіліндегі тақырыпты, қазақ тілінің қағидаларын түсіндіру кез келген оқытушының қолынан келе бермейді. Оқушы ұстазының түр тұлғасына қарап бой түзейді, біліктілігіне қарап білім алады. Өзге тілді меңгертудегі оқылым, айтылым, жазылым, тыңдалым, тілдесім секілді әдістемелік әрекеттерді санамалап, рет-ретімен кезектестіріп қолдану мүмкін еместігін мойындайтын уақыт жетті. Айналдырған 45-50 минуттың ішінде тілді меңгертетін бес әдісті қалай қолданып үлгеретіндігі ешбір еңбекте көрсетілмеген. Сондықтан сабақ өтетін ортаның білім деңгейіне орай ыңғайлы әдісті оңтайландырған жөн.

Тілді үйрету, тілді оқытып-үйрету және тілді оқыту үдерістерін оқушының жас деңгейіне қарай бейімдеген орынды. Балабақша мен бастауыш сыныптарда қазақ тілін өзге тілді

өрендерге үйрету арқылы меңгертсе, жоғары сыныпқа дейін оқытып-үйретсе, ал жоғары сынып оқушылары мен студенттерге оқыту арқылы жетілдірсе, тиянақты білім беру жүйесі қалыптасар еді. Оқушы жас кезінде сөздері бір-бірімен байланыспаған сөйлемдері бар қазақшасынан қысылмайды. Білетін сөздерін толық айтып қалуға талпынады. Есейе келе өзгенің сынына ұшырамас үшін аңдап сөйлейді, күмән тудыратын тұста орысша баяндай салады. Өйткені қазақ тілін ауызша сөйлеп үйренген тұлға теориялық тұстарына жете мән бермейді. Мектеп қабырғасында меңгерген «Дүкенде», «Сатушы», «Театрда», «Дәрігерде», «Менің отбасым» т.б. тақырыптардағы сөйлеу қорлары кең аудиторияға енген кезде көмек бере алмай қалады. Енді топ-топқа бөлініп «ойнайтын» сабақтарынан қол үзіп, кәсіби бағыттағы қазақ тіліне бет алған тұста әлі де «бастауыш топтың» құрамында жүре тұруға ұмтылады. Өз бетімен «екі сөздің басын қосып сөйлеуге» сауаттылығы жетпейтіндігінен сескенеді. Сондықтан олардың қазақ тілін оқып меңгеруге тиісті екенін міндеттеп, талап 300 ету деңгейін жоғарылату керек. Әйтпесе, өзге тілді қазақстандықтарға қазақ тілін меңгерту үдерісі «ауырдың үстімен, жеңілдің астымен» тұрақты сөз тіркесінің мәнін иеленіп барады. Салыстырып қараған оқытушыға соңғы 10-15 жылдың көлемінде жазылған оқулықтар мен әдістемелік оқу құралдарында қазақ тілінің фонетикалық, лексикалық, грамматикалық қағидалары сирек ұшырасып, бірімен-бірі байланыссыз берілген мәтіндер, екі-үш сөйлемнен тұратын тапсырмалар, ойланбай-ақ толтыра салатын кесте-сызбалардың басымдық алғаны байқалады. Керісінше, қазақ тілді ортаға арналған орыс тілі мен ағылшын тілі оқулықтары тілдің негізгі үш саласын (фонетика, лексика, грамматика) назардан тыс қалдырмайды. Бұл үш негізсіз сауатты сөйлеп, сауатты жазудың мүмкін еместігін ажыратуға айтарлықтай білімнің қажеті де жоқ. ...Қазақ тілін оқытудың деңгейлік жүйесі дегенде, алдымен, қазіргі қолданыста жүрген «деңгей» ұғымының ара жігін ашып алып, тілді деңгейлік оқытудың ғылымда қалыптасқан екі түріне: тілді оқыту деңгейі және тілдік материалды меңгерту деңгейі туралы айтылады (Қазақ тілді емес мектептерде тілдерді дамыта оқыту әдістері, 2013). Біз осы айтылған деңгейлердің екіншісіне жете мән беріп, әдістеме атаулының бәрін соған қолдануға тырысамыз. Нәтижесінде сұраққа жауап беріп, өзі сұрай алмайтындай деңгейдегі тілдік қатынас формасы қалыптасады.

Оқыту үдерісі жүретін аудиторияға баспасөз бетінен алынған санаулы тақырыптарды қамтитын мәтіндерден гөрі, тіл меңгерушілердің өздері қалап, өздері таңдаған тақырыптарды қамтитын мәтіндер ұсынылғаны тиімді. Тіпті өздері тақырып мазмұнын қамтитын ойларын біріктіріп, біртұтас мәтінге сыйғызып жатса, бірінің ойына екіншісі пікір білдіре алса – оқыту әрекетінің нәтижелі болғаны. Соңғы жылдары өзге тілді ортаға қазақ тілін меңгертудің тиімді әдісі ретінде мәтіндік нұсқа маңыздылық сипат иеленіп, зерттеуші ғалымдардың дәлелді ұсыныстарымен толықтырылып келеді. Бірі: ...Мәтін арқылы сөйлеу әрекеті компоненттерін толық әрі бір-бірімен тығыз сабақтастықта жүргізуге жол ашады. Сөйлеу әрекетінің оқылым, тыңдалым, жазылым, айтылым, тілдесім секілді бөліктері қатар жүргізілетін жұмыстар оқушының ауызша, жазбаша сөйлеу мәдениетін жетілдірудің қайнар көзі болып саналады, – десе (Оразбаева Ф., 2001), бірі: ...Оқушы тілін дамытуда мәтіндердің атқаратын қызметі өте күшті. Мәтін оқушыға білім береді, мәтін – оқушыны оқуға үйрету құралы, ол ойын, тілін дамытады, тәрбиелейді, қазақша сөйлеуге үйретеді, -дейді (Оралбаева Н., Жақсылықова К., 1978). Лексикалық, грамматикалық тақырыптардың өзі мәтін негізінде түсіндіріліп, мәтін негізінде пысықталуы да қалыпты жүйеге айналып келеді. Бірақ мәтіннің қандай құрылымда берілуі, қандай құрылымда жалғастырылуы туралы әдістемелік ұсыныстарды ұшырастыру қиынға соғады. Өйткені мәтіннің құрылымын анықтайтын – сабақ жүргізуші мұғалім. Мәтіннің тақырыбына бейімділік танытатын – оқушы. Біз мәтінге дейінгі дайындықты ескере бермейміз. Бәрін мәтіннің мазмұны бойынша меңгертпек боламыз. Мәтін мазмұнындағы сөздердің мағынасын толық түсінбеген оқушы қанша оқытсаң да, оны қабылдай алмайды. Сондықтан берілетін мәтіннің жиілік сөздігін жасап, жаңалық сипаты бар сөз тіркестерін түсіне алатындай тапсырмаларды орындағаннан кейін ғана мәтінді ұсынған жөн. Менің тәжірибемде мәтінге дейінгі тапсырмалар, мәтін бойынша оқылым, айтылым, жазылым жұмыстары, мәтінмен мазмұндас шағын мәтіндер, мәтін құрылымы арқылы теориялық тақырыпты меңгерту, мәтінге қосымша оқушының тосын ой-пікірін білу (Рамазанова Ш.Ә., 2017) секілді амал – тәсілдер қалыпты ұстанымға айналған. Әсіресе, мәтінге дейінгі дайындық кезеңі тіл үйренушінің сөздік қорын молайтып (жиілік сөздігін анықтап), мәтін мазмұнындағы ақпараттың маңыздылығынан

алдын ала хабар береді. Бұл әдіс бізді оқыту барысындағы талғампаздыққа, сөйлесу мәдениетін қалыптастыруға жетелейді. Оқушымызды «базарда», «аялдамада», «автобуста» секілді қоғамдық орындарда «сөйлете беруден» арылтады.

Теориялық тақырыптар мен сол бойынша берілетін тапсырмалардың үйлесімділігін сақтай білу де оқыту үдерісінде маңызды қызмет атқарады. Кей тұстарда лексика-грамматикалық тақырыптарға берілген жаттығу-тапсырмалар сәйкес келмей жатады. Мысалы, омонимдік қатар түзетін сөздерді табуға арналған тапсырмаға он шақты сөйлем береміз де, тапсырмаға лайық бір-екі сөзді ғана ұсынамыз. Тіл меңгертудегі басты кемшілік – оқытушы тарапынан жіберілетін қателік. Жалпы қазақ тілі оқулықтарында әлі күнге дейін ерін үндестігінің кері ықпалы берілмей келеді. Қазақ тілінің заңдылығы болып табылатын орфоэпия ережесінде ерін үндестігі айырықша орын алады. Біз сөздің бірінші буынындағы еріндік дауысты келесі буындағы езулік, қысаң дауыстыны айтылған кезде еріндікке айналдырады (кұлын - құлұн, ұзын – ұзұн, өрік – өрүк) деуден танбай келеміз. Әйтсе де, соңғы буынның алдыңғы буынға кері ықпал жасап, айтылғанда еріндік дауыстыға айналдыратынын оқушыға ұсына бермейміз: Бактығұл - Бактұғұл, Бибігүл – Бибүгүл (Исаев С.М., 2007). Егер осы құбылысты өзімізден бұрын оқушымыз байқап, себебін сұрай қалса, оқулықтан көмек таба алмайсыз. Өйткені оқулық – бағыт-бағдар беретін құрал да, оқыту үдерісінің барлық жүгін арқалайтын – оқытушының өзі, оның тәжірибесі, біліктілігі. Қазақ тілінің негізгі салаларында екіұдай тұжырымдарды иеленіп жүрген тақырыптарды өзге тілді ортаға ұсынбаған орынды. Жоғары сынып пен жоғары оқу орнының шәкірттері теориялық тұрғыда салыстырмалы көзқарасқа бейім болады. Сондықтан «көп мағыналы сөздер» тақырыбын өтер алдында әр сөзде бір ғана мағына болатынын түсіндіріп аламыз да, 301 сол пікірімізді жаңа тақырып арқылы жоққа шығарамыз. Келтіретін мысалымыз да санаулы-ақ: адамның басы, таудың басы, өзеннің басы, көйлектің етегі, таудың етегі. Кез келген сөздің екінші мағынасы – ауыспалы мағына. Егер сөздің басы, істің басы, шөптің басы, жаздың басы, қыстың басы, ұрыстың басы, ырыстың басы – бәрі адамның басымен мағыналас дейтін болсақ, сөз мағынасының шегіне жету мүмкін болмас еді. Яғни тақырып дұрыс берілмесе, оған арналған мәтіндер де, тапсырмалар да, айтылым, тыңдалым, тілдесім секілді тілдік әрекеттер де зая кетеді. Дұрыс берілмеген тақырыптың дұрыс еместігін жетілдіре түсіп, дұрыс емес тапсырмаларды орындатуды жалғастыра береміз. Шет тілін оқытып үйретушілердің нәтижелі әдістері – жеке сөздерді көбірек білгізу, сөздік қорын молайтып алып, сөйлеу әрекетіне көшіру. Олар үшін бұл – тиімді әдіс. Себебі тіл үйренуші қате айтып тұрса да, сөйлесу әрекеті бірен-саран адамның арасында жүреді. Ал бізде тіл меңгерту үдерісі әр деңгейлі топтық ортада жүретіндіктен, бәрі қате жібермеуге тырысып, бірінен-бірі басым түсуді қалайды.

Мектеп қабырғасынан он бір жыл қазақ тілін оқып келген өзге тілді шәкіртіміздің қалай оқып келгеніне, оларды қалай оқытқанына назар аудара бермейміз. Қазақ тілін өзге ұлт өкілдері мен орыс тілді қазақ оқушыларына меңгертуге арналған оқу бағдарламаларының деңгейлік түрлерінің арасында сабақтастық жоқ. Сол себепті мектепке арналған оқулық пен жоғары оқу орындарына арналған оқулықтарда тақырып қайталаушылықтар жиі кездеседі. Оқыту әдістемелері де жас айырмашылықтарына қарамай, бір деңгейде ұсынылып келеді. Ірі қалалардан басқа өңірлерде ғылыми негізделген әдістемелік оқу құралдарына оқытушылардың қолы жете бермейді. Сондықтан қазақ тілін шет тілдерін оқытып-үйрететін түрлі әдістемелік жолдармен оқытқысы келеді. Қазақстандықтар үшін қазақ тілінің шет тілі бола алмайтындығын, қазақ тілінің қарым-қатынас құралы ретінде қолданылу өрісінің кеңдігін ескере бермейді. Басылым беттеріне жариялаған әдістемелік мақалаларына шолу жасасаңыз, қазақ тілін оқытып-үйретудің басты шарттарын педагогикалық-психологиялық тұрғыда қарастырып, оқыту емес, ойландыру үдерісіне көшіп кететіндері жиі ұшырасады. Алайда, жоғары оқу орындарында орыс тілді аудиторияда сабақ жүргізетін оқытушылар мектеп оқулықтарына сараптама жасап, өз оқулықтарын солардың жалғасы ретінде жарияласа, мектеп бітірген оқушы мен студенттің тіл меңгеру деңгейінде айтарлықтай алшақтық байқалмас еді.

Қорытынды

Қазақ тілін орыс тілді ортада оқытуға бағытталған әдістемелік еңбектердің бәрі оқыту үдерісін емес, сол үдерістің қалай жүру керектігін баяндайды. Ал үдеріс оқытушы мен оқушының

арасында жүреді. Әрекет болған жерде бір қалыпта іс тындыру, бір қағидамен сабақ өту мүмкін емес. Сол себепті, қазақ тілін орыс тілді қазақстандықтарға меңгерту үшін әр оқытушы әр әдістемеге бас ұра бермей, бар әдістемелік тиімді тұстарын қамтыған өз әдістемесімен сабақ өткізгені жөн.

Қазақ тілін меңгеру деңгейіне қарай мемлекеттік тіл және ана тілі ретінде оқыту жүйесін дамыту қажет. Коммуникативтік, мәтіндік, интерактивті әдістерді тиімді қолдану арқылы оқушылардың сөйлеу дағдысын жетілдіру маңызды екендігін ескеру қажет.

Қазақ тілін үйретуге арналған материалдардың жүйелілігі мен сабақтастығын қамтамасыз ету қажет. Сонымен қатар, тілді күнделікті өмірде белсенді қолдануға бағытталған оқыту тәсілдерін енгізу маңызды. Тілді күнделікті өмірде белсенді қолдануға бағытталған оқыту тәсілдерін енгізу маңыздылығына ерекше мән беру керек деп санаймыз.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Әлімжанов Д., Маманов Ы. Қазақ тілін оқыту методикасы. – Алматы: Мектеп, 1995. – 223 б.
2. Қазақ тілді емес мектептерде тілдерді дамыта оқыту әдістері. – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы «Ұлттық білім академиясы», 2013. – 240 б.
3. Оразбаева Ф. Тілдік қатынас: теориясы мен әдістемесі. – Алматы, 2001. – 175 б.
4. Оралбаева Н., Жақсылықова К. Орыс тілді мектептерде қазақ тілін оқыту әдістемесі. – Алматы, 1978. – 164 б.
5. Рамазанова Ш.Ә. Қазақ тілі: оқу құралы. – Алматы: Қазақ университеті, 2017. – 218 б.
6. Исаев С.М. Қазақ тілі. – Алматы: «Өнер» бапасы, 2007. – 260 б.

REFERENCES

1. Älimjanov D., Mamanov Y. (1995) Qazaq tilin oqytu metodikasy. Almaty: Mektep, 223 b. (In Kazakh).
2. Qazaq tildi emes mektepterde tilderdi damyta oqytu ädisteri. Astana: Y. Altynsarin atyndağy «Ülttyq bilim akademisy», 2013. 240 b. (In Kazakh).
3. Orazbaeva F. (2001) Tildik qatynas: teoriasy men ädistemesi. Almaty, 175 b. (In Kazakh).
4. Oralbaeva N., Jaqsylyqova K. (1978) Orys tildi mektepterde qazaq tilin oqytu ädistemesi. Almaty, 164 b. (In Kazakh).
5. Ramazanova Ş.Ä. (2017) Qazaq tili: oqu qūraly. Almaty: Qazaq universiteti, 218 b. (In Kazakh).
6. İsaev S.M. (2007) Qazaq tili. Almaty: «Öner» bapasy, 260 b. (In Kazakh).

МЕКЕБАЕВА Л.А.,*¹

к.ф.н., доцент.

*e-mail: mekebaeval@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-5543-9676

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

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И НАПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ КАЗАХСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация

Основная цель статьи заключается в выделении отличительных признаков процессов обучения и преподавания казахского языка в аудитории с русским языком обучения. Излагаются рекомендации о необходимости написания учебников или учебных пособий, соответствующих уровню языковедов, в использовании преподавателем этих учебников для их усовершенствования. Одним из ключевых вопросов в этой статье является поиск простых и легких способов изучения теоретических тем. Правила и варианты предотвращения существующего несоответствия языка представлены последовательными доказательствами. Непрерывная преемственность учебников и учебных пособий для школьников и студентов подчеркивает важность эффективного изучения казахского языка.

Ключевые слова: обучение, казахский язык, освоение, правила, методика, учебные пособия.

MEKEBAYEVA L.A.,*¹

PhD, associate professor.

*e-mail: mekebaeval@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-5543-9676

¹Kazakh National University named after al-Farabi
Almaty, Kazakhstan

MODERN TRENDS AND DIRECTIONS OF TEACHING THE KAZAKH LANGUAGE

Abstract

The main purpose of the article is to highlight the hallmarks of the processes of teaching and teaching the Kazakh language in an audience with the Russian language of instruction. Recommendations are made on the need to write textbooks or teaching aids that correspond to the level of linguists, in the use of these textbooks by the teacher to improve them. One of the key questions in this article is finding simple and easy ways to explore theoretical topics. The rules and options for preventing existing language mismatch are presented by consistent evidence. The continuous continuity of textbooks and teaching aids for schoolchildren and students emphasizes the importance of effective study of the Kazakh language.

Key words: teaching, kazakh language, training, rules, methods, study guides.

IRSTI 15.81.41
UDC 316.356.2: 37.015.3

<https://doi.org/10.46914/2959-3999-2023-1-4-63-74>

BOGOMAZOVA I.V.,¹

c.e.s., associate professor.

e-mail: bogomazova@bsuedu.ru

ORCID ID: 0009-0001-1876-109X

KONYRBEKOV M.ZH.,^{*2}

PhD, associate professor.

*e-mail: konyrbekov.m@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-1985-3532

¹Belgorod State National Research University,
Belgorod, Russia

²Almaty Technological University,
Almaty, Kazakhstan

DIAGNOSIS OF YOUNG PEOPLE'S ABILITY TO COOPERATE IN THE EDUCATIONAL SPHERE

Abstract

In today's rapidly evolving socio-economic landscape, cooperation is a vital competence for successful socialization and professional growth. The ability to interact effectively in groups, work collaboratively, and adapt to diverse situations is crucial for both individual development and social integration. The aim of the study is to test a model for developing youth cooperation technologies. The main objectives include adjusting the current skill levels, developing a socio-pedagogical program, and analyzing its effectiveness. The research methodology is based on the use of tests, case studies, reflective practices, and statistical data processing methods. The experiment involved 264 individuals aged 17 to 23, representing various social groups and having prior experience in social activities. The study results indicated that most participants demonstrated a low level of cognitive activity, while the emotional and motivational component was at a high level. The proposed model is expected to enhance cognitive and entrepreneurial competence. The value of this work lies in the development of an effective diagnostic toolkit and a program for fostering competence in cooperation, contributing to the advancement of socio-cultural activity methodologies. The practical innovation consists of the applicability of the developed model for working with young people in the educational sphere.

Key words: competence, youth cooperation, socio-cultural activity, volunteer movement, social integration, diagnostic toolkit.

Introduction

The formation of youth competencies in cooperation within socio-cultural activities demonstrates a consistently positive dynamic in each indicator. These changes significantly differ from those observed in young people who were not involved in the implementation of the model.

This study was conducted with the support of the municipal autonomous institution "Center for Youth Complex" in the Naro-Fominsk city district, which served as the designated research site. The participant group consisted of 264 young individuals actively engaged in volunteer initiatives. This cohort included individuals aged 17 to 23, each with less than one year of experience in socio-cultural communication.

Materials and methods

During the pilot data collection, participants demonstrated varying levels of knowledge. Specifically, 13% were employed in secondary schools, 13% in vocational schools, 41% in higher education institutions, and 33% in higher education institutions. Regarding academic performance, 13% had completed general secondary education, 15% had secondary vocational education, 14% had higher education, 37% had higher education, and 21% had secondary vocational education

training. The sample predominantly consisted of women, with 85% female participants and 15% male participants. Most participants resided in Moscow and the Moscow region.

The comprehensive nature of volunteerism, as studied by L.E. Sikorskaya [1], encompasses several key aspects. These include the development of social interaction abilities, strengthening the individual, promoting social integration, fostering personal growth, enhancing the perception and understanding of values, developing professional and labor skills, encouraging innovation and activism, increasing self-awareness, providing opportunities for creative transformation, cultivating civic responsibility, and fostering humanistic, spiritual, and moral aspects. These facets of volunteering can play a crucial role in addressing complex issues related to meaningful recreation, which involves both participation and learning from cultural achievements. An essential element of volunteering is the development of social competence. By participating in volunteer projects, individuals enhance their interpersonal skills, learn to work effectively in a team, and adapt to various social situations, ultimately contributing to the growth of socially active individuals.

Main provisions

Research Design and Objectives:

The experimental stage of this study aims to test a specific model designed to develop the cooperative competence of young people within socio-cultural activities and to thoroughly verify the data obtained. The pilot phase was structured around the following objectives:

Establishing the initial level of cooperative competence among young participants (this was done at the beginning of the experimental process).

Development and implementation of a socio-pedagogical program to improve the cooperative competence of young people through the model presented in the first chapter (this represented the formative stage of the study).

Analyzing the collected data through comparative and statistical analysis to assess the program's effectiveness (this constituted the control and analytical stage).

Data were collected based on three assessment criteria: cognitive, activity-based, and emotional-motivational. These are further outlined in Table 1 (which includes specific methods exceptions).

To provide a comprehensive evaluation of the developed cooperative competence among young people, a point system was applied. Each level of competence was assigned a score: 0 indicates a low level, 1 indicates an average level, and 2 indicates a high level of competence for each evaluated indicator.

The combination of selected criteria and their corresponding indicators allows for the evaluation of the experience that individuals bring to teamwork in joint activities. The emotional-motivational criterion assesses participants' activity, interest in joint efforts, their ability to communicate effectively, and their ability to analyze their behavior and emotional state during group activities. The cognitive criterion measures a participant's understanding of group rules, their perceived role within the team, and awareness of group dynamics. The activity criterion evaluates the participant's experience in forming ideas, making informed decisions, and employing constructive communication methods.

Within the emotional-motivational criterion, the activity and interest of group members are recognized as contributing factors for achieving effective task performance. When team members become aware of their emotional state and its impact on performance, they can adjust their behavior, which, in turn, increases and enhances the productivity of group collaboration.

Results and discussion

The integration feature is also crucial. Volunteering encourages collaboration between individuals from diverse social backgrounds, uniting them to achieve a common goal. This shared experience fosters understanding and empathy between people from different social categories, promoting tolerance and mutual respect. In addition to its social impact, volunteering serves as an invaluable tool for professional development. By engaging in volunteer projects, individuals acquire new skills and knowledge that can be applied in their professional lives, opening up opportunities for personal growth and expanding employment prospects in the labor market.

Thus, volunteer activities play a critical role in addressing many issues related to organizing leisure activities. Volunteering promotes personal growth, connects people from different social

backgrounds, and allows participants to gain new skills and knowledge. Recognizing the educational potential of volunteering is essential, and efforts must be made to actively integrate volunteerism into education and development processes. A.I. Isilova and I.A. Isakova emphasized the unique attributes of volunteers, including “a well-developed system of moral motivation, demonstrated by a sense of personal value and a desire for moral encouragement and recognition of merit” [2], as well as “a high degree of moral motivation” [2]. These findings underscore the importance of considering these factors when developing the content of formative activities and evaluating the outcomes of programs aimed at improving young people’s cooperative competence.

The activity criterion, on the other hand, is based on the experience of group work and demonstrates how well the participant has acquired the necessary skills and abilities to complete tasks successfully.

Tools for assessing the competencies of youth cooperation, including criteria, indicators, and levels of cooperative competence development, are provided in Appendix A.

It is important to note that all the aforementioned criteria are interconnected and complement each other. They help provide a comprehensive evaluation of the participant’s role in a joint event and offer insight into their contribution to team efforts. The combined approach to using these criteria gives a complete picture of each participant’s input to teamwork.

Criterion assessment involves organizing a multi-stage procedure for applying the criteria [3]. In our study, the assessment of youth cooperation competence formation levels includes two types of evaluation: external assessment using selected tools, and self-assessment of participants’ experiences in joint activities through reflection. A diagnostic tool for evaluating the level of development of youth cooperation competencies is provided in Appendix B.

To determine the most effective ways of assessing the formation of cooperative competence in young people, the complex nature of this competence must be taken into account. We used tests to evaluate cognitive indicators. For example, a 10-question test was employed to assess the indicator “knowledge of regulatory legal acts and standards” in “behavioral collaboration.” Each correct answer earned the participant 1 point. Final results were categorized as follows: fewer than 6 points – low level; 6–7 points – medium level; and 8–10 points – high level. Each level was assigned points: 0 points for low level, 1 point for medium level, and 2 points for high level.

To assess the indicator “understanding one’s place in the group and role in joint activities,” participants took R.M. Belbin’s “team roles” test [4]. This test allowed participants to compare their ways of working together with one of eight team role types. A person can perform several roles simultaneously, which may be due to the nature of the roles or the absence of a representative of a particular role in the team. However, Belbin notes that a person’s perception of an unnatural role can diminish their work quality and create a mismatch between the expectations of other team members, ultimately lowering trust within the team. Before taking the test, participants were asked to define their team role. If the test results did not align with self-diagnosis results, participants received 0 points (low level). If they matched, they received 1 point (high level). Identified levels were then converted into points for this indicator: 2 points for high level and 0 points for low level.

The assessment of activity indicators for the competence criterion was carried out using situations in which participants tested their experience of presenting ideas for group discussion, choosing constructive communication methods that considered the opinions of other participants. Bordovskaya [5, p. 226] characterizes the effectiveness of this tool in the context of forming key competencies and justifies its importance in evaluating theoretical knowledge, practical experience, and the ability to apply social skills to solve practical problems.

This tool’s significant advantage over others is its ability to provide a comprehensive evaluation of competence levels, which is essential for our research, as we consider competence an integrative indicator of activity potential. When assessing young people’s problem-solving abilities, Bordovskaya highlights the method’s lack of complex calculations, enabling both a quantitative and qualitative assessment of competence, and establishing a connection between competence indicators and their external manifestations—youth behavior in joint activities.

Through the case method, participants were able to assess their experience in solving problems that closely resemble real-life situations. Participants in social and cultural events completed two tasks: Case 1: “Presenting ideas and demonstrating decision-making in a diverse environment,” and Case 2: “Choosing methods of constructive communication according to the given situation.” Each case solution was evaluated on three levels corresponding to the criterion levels: 2 points for high, 1 point for medium, and 0 points for low.

To assess emotional and motivational indicators, participants were asked to write an essay. The maximum score for the essay was 14 points. Essay scores were linked to three levels: below 7 points – low level; 7–10 points – medium level; and 11–14 points – high level. Each level was then assigned points based on the following indicators: low – 0 points, medium – 1 point, and high – 2 points.

The assessment tools also included a psychological methodology for evaluating emotional states and a case study. The indicator “positive mood for joint activities and confidence in a positive result” was assessed using the “self-healing” day method [6], with a maximum score of 8 points. Scores were categorized as follows: below 2 points – low level; 2–4 points – medium level; 5–8 points – high level. Levels were then assigned points for this indicator: low level – 0 points, medium level – 1 point, and high level – 2 points.

The indicator “managing personal emotions in collaboration” was assessed using a case study (with scores ranging from 0 to 2: 0 for low, 1 for medium, and 2 for high). To evaluate the “reflection of independent activity and emotional state,” we used the “self-healing” method [7], designed for quick emotional state assessments and applicable at every stage of joint activity—before, during, and after.

The test for the day is a questionnaire designed to analyze the state and mood of participants, developed by employees of Sechenov Moscow Medical Institute. The “solar test” consists of thirty pairs of words that reflect the psycho-emotional state, activity, mood, and well-being of participants in joint activities. The test is based on the idea that well-being, activity, and mood are the main components of an individual’s psycho-emotional state, characterized by polar assessments. Solar technology is widely used to determine individual characteristics and psychophysiological functions.

The cognitive component of competence was assessed using tests designed to objectively measure young people’s knowledge, rules, and methods of team interaction. Scores greater than 4 points indicated favorable conditions, described at a higher level; scores below 4 points indicated lower levels. A normal condition score ranges from 5.0 to 5.5 points (average). Each level was then assigned points from 0 to 2, where 0 represents low, 1 represents medium, and 2 represents high.

Finally, scores were summed for each indicator, and the level of cooperative competence in youth was determined. The minimum score was 0 points, and the maximum score was 14 points. Participants scoring less than 7 points (less than 50% of the total) were rated low, 7–10 points (50–70%) as medium, and 11–14 points (over 70%) as high. The results of the primary diagnosis are presented in table 1.

Table 1 – Results of primary diagnostics of cooperative competence of young people

Size	and, people.	Average level, people.	High level, people.
cognitive	155	70	39
activity	based 121	64	79
emotional motivational	47	101	116
For everyone competencies for all	136	65	63
Note: Compiled by the authors.			

After diagnosis, all selected participants were divided into two groups: control and experimental groups of 132 people each (depending on the approximately identical age of the participants, the level of formation of cooperative competence and its criteria).

Table 2 – Division of selected participants into experimental and control groups by age and descriptive statistics

Group	Group age							M (average value)	Σ (standard deviation)
	17	18	19	20	21	22	23	19,86	1,8
experimental group, people.	18	16	17	36	18	15	12		
control group, people.	16	18	18	34	19	16	11	19,86	1,78
Note: Compiled by the authors.									

From table 2, we can see that participants in the control and experimental groups have the same average age-about 20 years. Deviations of the values in the control and experimental groups from the average value are almost identical (1.78 and 1.8, respectively).

The obtained data were analyzed using mathematical statistics methods SPSS (SPSS 20.0 software) the uniformity of the sample data was checked using a specific Fischer criterion. The actual Fisher criterion is a criterion used to compare two or more relative indexes characterizes the frequency of a particular feature with two values. The actual Fisher criterion is calculated using the following formula (formula for calculating the actual Fisher criterion):

$$P = \frac{(A+B)! \cdot (C+D)! \cdot (A+C)! \cdot (B+D)!}{A! \cdot B! \cdot C! \cdot D! \cdot N!} \quad (1)$$

where N is the total number of items in two groups. ! - factorial, this is the product of a number by a sequence of numbers, each of which is 1 less than the previous one [8].

The actual Fisher test has a statistical value of 0.2292. The result does not matter if $p < 0.01$. This indicates that the samples are homogeneous with age.

Table 3 – Distribution of participants selected by the levels of formation of youth cooperation competencies into experimental and control groups

Size	and, people.		Average level, people.		High level, people.	
	For example	KG	for example	KG	for example	KG
cognitive	79	76	33	37	20	19
activity	60	61	30	34	42	37
emotional motivation	23	24	52	49	57	59
For everyone competencies for all	66	70	37	28	29	34
Note: Compiled by the authors.						

In table 3, we present descriptive statistics of the results of the initial assessment of cooperation competencies and general criteria for youth competence in the control and experimental groups.

Table 4 shows that the mean values and standard deviations in the experimental and control groups are approximately the same. The average score on the cognitive criterion in the experimental group was 1.71, in the control group – 1.77, on the activity criterion – 2.16 and 2.14, respectively, on the emotional-motivational criterion – 3.95 and 3.96.

Table 4 – Descriptive statistics of the results of primary diagnostics of youth cooperation competencies

Size	N		M (average value)		σ (standard deviation)	
	example	KG	example	KG	example	KG
cognitive	132	132	132 1.71	1.77	1.24	1.19
activity	132	132	2.16	2.14	1.43	1.38
emotional and motivational	132	132	3.95	3.96	1.59	1.51
total through competence	132	132	6.56	9.15	4.45	4.6
Note: Compiled by the authors.						

To analyze the frequency of occurrence of interest between two samples, we utilized a specific Fisher test. This statistical method allowed us to assess the significance of differences between the percentages of two samples exhibiting the effect of interest. In this context, we focused on the presence of a medium and high level of competence in youth cooperation as the key effect of interest.

The null hypothesis (H0) posited that there were no statistically significant differences in the characteristics of the two samples. In contrast, the alternative hypothesis (H1) suggested that there were statistically significant differences between the two samples' characteristics. The Fisher test enabled us to determine whether these differences were significant.

For the cognitive criterion, the statistical value of the Fisher test was 0.8026, which is not statistically significant ($p > 0.01$). Similarly, for the activity criterion, the Fisher test yielded a value of 1, indicating no significance ($p > 0.01$). The emotional-motivational component also showed a Fisher test value of 1, which did not yield a significant result ($p > 0.01$). Finally, for all youth cooperation competencies, the statistical value of the Fisher test was 0.7119, which is not significant ($p > 0.01$).

These results confirm that there were no statistically significant differences between the experimental and control groups across all criteria. In other words, the initial data from both groups were comparable.

Next, we proceeded to evaluate the level of formation of youth cooperation competencies for each criterion based on the specific indicators, as presented in table 5.

Table 5 – Levels of formation of young cooperation of people competencies by cognitive criterion

Indicators	On the division of youth level of cooperative competence in separating young						
	people low level		medium level		high level		
	for example	KG	For example	for example	For example	KG	
knowledge of rules and standards of behavior	of people in joint activities.	50	46	66	74	16	12
	%	37,9	34,8	50,0	56,9	12,1	9,1
understand your place in the group and your role in people's joint activities	.	108	106	0	0	24	26
	%	81,8	80,3	0	0	18,2	19,7
a measure for all	people.	79	76	33	37	20	19
	%	59,8	57,6	25,7	25,0	15,2	14,4
Note: Compiled by the authors.							

As shown in table 5, a significant proportion of young people across all groups exhibit a low level of cognitive competence, with 59.8% in the experimental group and 57.6% in the control group demonstrating this characteristic.

In both the experimental and control groups, the majority of young people exhibited low or medium levels of competence in youth cooperation, particularly in terms of “knowledge of educational rules and standards.” Additionally, there was an average level of competence observed in “behavior in joint activities,” with 50.0% of participants in the experimental group and 56.9% in the control group showing such a level. However, a low level of competence was evident in terms of “understanding one's place in the group and role in joint activities,” with 81.8% in the experimental group and 80.3% in the control group displaying this characteristic.

Furthermore, many young people faced difficulties with topics such as “the attributes of a cohesive team,” “factors that affect the effectiveness of the group,” and “the impact of positive feedback from group members on one another.”

The data presented in table 5 is visually summarized in figure 1, which offers a clear representation of the results.

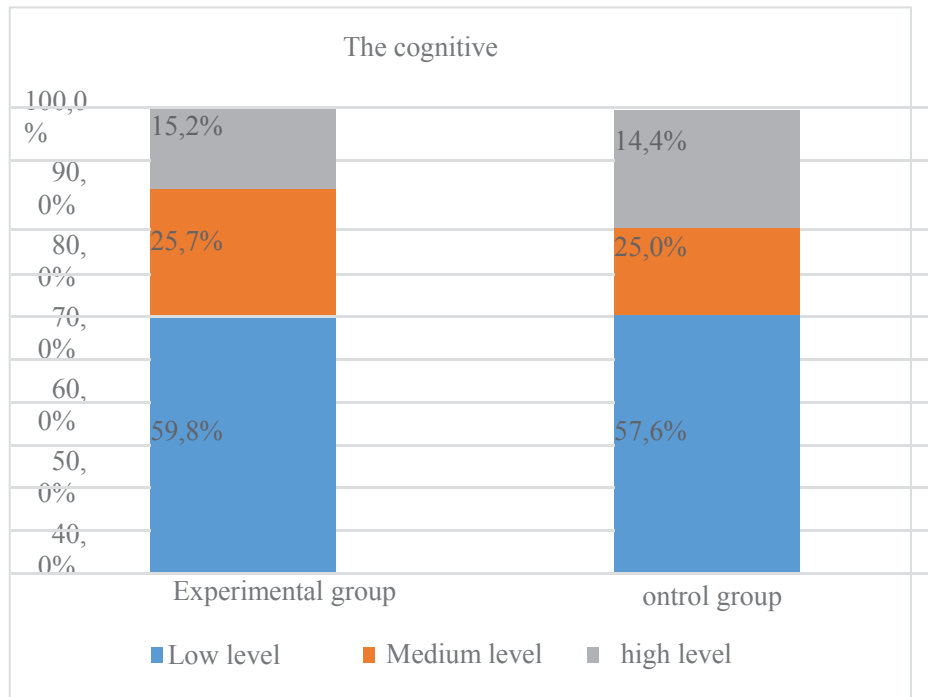


Figure 1 – The level of formation of competencies of youth cooperation in accordance with the cognitive criterion

Note: Compiled by the authors.

There are difficulties in determining the role of young people in the team. Participants were asked to independently assign team roles of one type, and then pass the test of R.M. Belbin “team roles”. 105 people in the experimental group and 115 people in the control group did not achieve the same result. Most of the participants in both groups identified their role as an “idea generator”, and the test results show that the most appropriate role for them in the team is that of a “performer”. Table 6 shows the results of diagnostics of the competence of youth cooperation by the criterion of activity.

Table 6 – Levels of formation of cooperation competencies among young people by activity criterion

Assessment indicators	On the division of youth level of cooperative competence in youth separation						
	low level		medium level		high level		
	e.g.	CG	e.g.	CG	e.g.	CG	
presentation of ideas and demonstration of decision-making in the context of the diversity of opinion	of people's opinions.	58	61	36	38	38	34
	%	43,9	46,2	27,3	28,8	28,8	25,8
choosing constructive communication methods that are appropriate for the given situation	.	62	61	24	30	46	40
	%	47,0	46,2	18,2	22,7	34,8	30,3
a measure for all	people.	60	61	30	34	42	37
	%	45,4	46,2	22,7	25,8	31,8	28,0

Note: Compiled by the authors.

As presented in table 6, a low level of youth competence according to the activity criterion is evident in 45.4% of participants in the experimental group and 46.2% in the control group. This includes the indicator “promotion of ideas and demonstration of decision-making, taking into account the conditions of diversity of opinions,” where 43.9% of the experimental group and 46.2% of the control group demonstrated a low level. Similarly, the indicator “choice of constructive communication methods in accordance with a given situation” revealed a low level in 47.0% of the experimental group and 46.2% of the control group, which points to the heterogeneity within the groups.

The results suggest that some young people struggle with clearly and fully presenting the rationale for their chosen solutions and justifying their approach to problems. The high proportion of low-level competence according to the activity criterion can be attributed to the lack of sufficient experience in team-based work and the absence of systematic, methodological social and pedagogical efforts aimed at involving young people in meaningful socio-cultural practices. These gaps highlight the need for targeted interventions to address these issues and enhance the overall competence of young people in both groups.

Table 7 presents the diagnostic results regarding youth cooperation competencies according to the emotional and motivational criterion.

Table 7 – Levels of formation of young people’s cooperation competencies by emotional and motivational criterion

Assessment indicator	distribution of young people by the level of cooperative competence formation						
	low level		medium level		high level		
	for example	KG	For example	for example	For example	KG	
positive attitude to joint activities and confidence in a positive result	people.	8	8	50	41	75	83
	%	6,1	6,1	37,9	31,1	56,8	62,9
managing personal emotions in group work	people.	14	20	60	68	59	44
	%	10,6	15,2	45,5	51,5	44,7	33,3
showing your own activity and emotionality states	.	47	44	46	38	37	50
	%	35,6	33,3	34,8	28,8	28,0	37,9
a measure for all	people.	23	24	52	49	57	59
	%	17,4	18,2	39,4	37,1	43,2	44,7
Author’s note							
Note: Compiled by the authors.							

The data analysis based on the emotional-motivational criterion reveals that a relatively small proportion of young people in both the experimental and control groups exhibited a low level of joint competence. Specifically, 17.4% of individuals in the experimental group and 18.2% in the control group demonstrated a low level of joint competence.

In terms of cooperative competence, a substantial majority in both groups showed a positive attitude toward joint activities, with 56.8% of young people in the experimental group and 62.9% in the control group expressing favorable views. Additionally, regarding the management of personal emotions in joint work, a moderate percentage of participants displayed an average level of competence: 45.5% in the experimental group and 51.5% in the control group.

On the indicator of reflecting one’s own actions and emotional state, a notable proportion of young people in both groups displayed a low level. Specifically, 35.6% of the experimental group and 33.3% of the control group demonstrated this characteristic.

The high results observed during the initial diagnostic phase based on the emotional and motivational criterion can be attributed to the specific characteristics of socio-cultural activities. These include voluntary participation, the freedom of choice, and shared values that foster strong internal motivation among participants.

These findings are visually represented in figure 2, which presents a diagram summarizing the key results of the study.

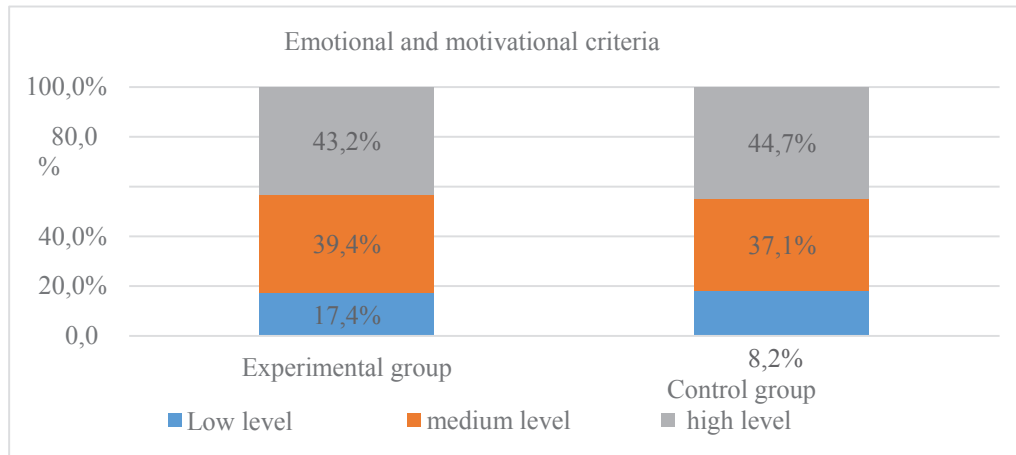


Figure 2 – The level of formation of young people's cooperation competencies according to the emotional and motivational criterion

Note: Compiled by the authors.

The lowest level (59.8% in the control group and 57.6% in the experimental group) is observed in both groups of participants in socio-cultural events according to the cognitive criterion, which indicates a lack of knowledge about the rules of cooperation. and understand their role in the team.

Table 9 shows the calculation of the integral assessment of the formation of youth cooperation competencies obtained during the established period of experimental work.

Table 8 – Integral assessment of the level of formation of youth cooperation competencies

Number from points	For example		kg	
	Chel	%	Chel	%
11-14 (high)	29	22,0	34	25,8
7-10 (average).	37	28,0	28	21,2
Less than 7 (below)	66	50,0	70	53,0

Note: Compiled by the authors.

As illustrated in the data presented in table 8, only 22.0% of participants in the experimental group and 25.8% in the control group demonstrated a high level of cooperation competencies among young people.

The final diagnostic results underscore the importance of targeted social and pedagogical interventions aimed at enhancing cooperation competencies among young people. This process should prioritize the participants' acquisition of diverse experiences in joint activities through socio-cultural events. Such experiences are crucial for fostering a deeper understanding and application of cooperative skills, ultimately contributing to their personal and social development.

Conclusion

The diagnostic results regarding the cooperative competence of young people in both the experimental and control groups revealed that the majority of participants exhibited a low level of competence according to the cognitive, activity, and emotional-motivational criteria. Specifically, 59.8% of participants in the control group and 57.6% in the experimental group had a low cognitive competence level; 45.4% in the control group and 46.2% in the experimental group had a low level according to the activity criterion; and 43.2% in the experimental group and 44.7% in the control

group showed a low level in the emotional-motivational criterion. These results can be attributed to the specific nature of socio-cultural events that combine various socio-cultural activities.

During the formative stage of the experimental work, particular attention should be focused on developing the cognitive and activity components of cooperative competence in young people. Additionally, careful attention must be given to the content of socio-cultural practices in which youth are involved, ensuring a sufficiently high level of emotional and motivational competence.

The formation of cooperative competencies in youth, particularly in the context of socio-cultural activities, represents a critical task for modern pedagogy. Cooperation plays a vital role in developing communication and social skills, as well as fostering tolerance and the ability to work effectively in teams.

The next phase of this research involves the implementation of a model for developing young people's cooperative competencies in socio-cultural activities. To achieve this, a social and pedagogical framework needs to be developed, followed by testing a program aimed at enhancing these competencies.

REFERENCES

- 1 Sikorskaya L.E. Pedagogical potential of voluntary activity in the socialization of student youth: author's abstract / dis.of doctor of Pedagogical sciences. M.: Moscow Humanitarian University, 2011, 42 p.
- 2 Ermilova A.V., Isakova I.A. Specifics of volunteer activity in modern Russia: international practice // Bulletin of PNRPU. Socio-economic sciences. 2017. No. 4. P. 54.
- 3 Zemlyanskaya E.N. Критериальное изменение образовательных достижений студентов вуза // Педагогика: вопросы теории и практики. – 2020. – № 2. – С. 142–147.
- 4 Belbina R.M. Belbin's Test. URL: <http://www.psyworld.info/online-testy/test-belbina> (accessed: 10.12.2024).
- 5 Bordovskaya S.Y. Assessment of the level of formation of key competencies of future workers using the case method // Bulletin of TSPU. 2011. No. 13. P. 226–230.
- 6 Rusakova T.S. Competence of cooperation: evaluation criteria and tools // Bulletin of the Alexander Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletov Vladimir State University. Series: Pedagogical and psychological sciences. 2021. No. 46(65). P. 132–137.
- 7 The "number" test. URL: <https://psytests.org/psystate/san-run.html> (accessed: 10.08.2024).
- 8 Londadzhim T. Sociocultural adaptation: essence and functions // All-Russian Journal of Scientific Publications. 2011. No. 8(9). P. 76–78.

REFERENCES

- 1 Sikorskaya L.E. (2011) Pedagogical potential of voluntary activity in the socialization of student youth: author's abstract / dis.of doctor of Pedagogical sciences. M.: Moscow Humanitarian University, 42 p. (In English).
- 2 Ermilova A.V., Isakova I.A. (2017) Specifics of volunteer activity in modern Russia: international practice // Bulletin of PNRPU. Socio-economic sciences. No. 4. P. 54. (In English).
- 3 Zemlyanskaya E.N. Kriterial'noe izmenenie obrazovatel'nyh dostizhenij studentov vuza // Pedagogika: voprosy teorii i praktiki. 2020. No. 2. P. 142–147. (In Russian).
- 4 Belbina R.M. Belbin's Test. URL: <http://www.psyworld.info/online-testy/test-belbina> (accessed: 10.12.2024). (In English).
- 5 Bordovskaya S.Y. (2011) Assessment of the level of formation of key competencies of future workers using the case method // Bulletin of TSPU. No. 13. P. 226–230. (In English).
- 6 Rusakova T.S. (2021) Competence of cooperation: evaluation criteria and tools // Bulletin of the Alexander Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletov Vladimir State University. Series: Pedagogical and psychological sciences. No. 46(65). P. 132–137. (In English).
- 7 The "number" test. URL: <https://psytests.org/psystate/san-run.html> (accessed: 10.08.2024). (In English).
- 8 Londadzhim T. (2011) Sociocultural adaptation: essence and functions // All-Russian Journal of Scientific Publications. No. 8(9). P. 76–78. (In English).

БОГОМАЗОВА И.В.,¹

Э.Ф.К., доцент.

e-mail: bogomazova@bsuedu.ru

ORCID ID: 0009-0001-1876-109X

КОНЫРБЕКОВ М.Ж.,^{*2}

PhD, қауымдастырылған профессор.

*e-mail: konyrbekov.m@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-1985-3532

¹Белгород мемлекеттік

ұлттық зерттеу университеті,

Белгород қ., Ресей

²Алматы технологиялық университеті,

Алматы қ., Қазақстан

ЖАСТАРДЫҢ БІЛІМ БЕРУ САЛАСЫНДАҒЫ ЫНТЫМАҚТАСТЫҚ ҚАБІЛЕТІН ДИАГНОСТИКАЛАУ

Андатпа

Қазіргі заманғы әлеуметтік-экономикалық өзгерістер мен қоғамның қарқынды дамуы жағдайында ынтымақтастық табысты әлеуметтену мен кәсіби дамуға қажетті негізгі құзыреттердің бірі болып табылады. Ұжымда тиімді өзара әрекеттесу, топпен жұмыс істеу, әртүрлі әлеуметтік жағдайларға бейімделу қабілеті жеке тұлғаның дамуын ғана емес, сонымен қатар әлеуметтік интеграцияны қамтамасыз ететін маңызды дағды болып табылады. Зерттеудің мақсаты – жастардың ынтымақтастық технологияларын қалыптастыру моделін сынақтан өткізу. Негізгі міндеттер – дағдылардың ағымдағы деңгейін түзету, әлеуметтік-педагогикалық бағдарламаны әзірлеу және нәтижелерді талдау. Зерттеудің әдістемесі тесттерді, кейстерді, рефлексиялық тәжірибелерді және деректерді өңдеудің статистикалық әдістерін пайдалануға негізделеді. Экспериментке 17–23 жас аралығындағы, әртүрлі әлеуметтік топтардың өкілдері болып табылатын және әлеуметтік өмір тәжірибесі бар 264 адам қатысты. Зерттеу нәтижелері қатысушылардың көпшілігінің когнитивтік және әрекеттік құзыретінің төмен деңгейін, ал эмоционалды-мотивациялық компонентінің жоғары деңгейін көрсеткенін көрсетті. Ұсынылған модель когнитивтік және кәсіпкерлік құзыреттіліктер көрсеткіштерін арттыруға мүмкіндік береді. Жұмыстың құндылығы тиімді диагностикалық құралдар мен бәсекеге қабілеттілікті қалыптастыру бағдарламасын әзірлеуде, бұл әлеуметтік-мәдени қызмет әдістемесін дамытуға ықпал етеді. Практикалық жаңашылдығы – әзірленген модельді білім беру саласында жастармен жұмыс істеуге қолдану мүмкіндігі.

Тірек сөздер: құзірет, әлеуметтік-мәдени қызмет, еріктілік қозғалысы, әлеуметтік интеграция, диагностикалық құралдар.

БОГОМАЗОВА И.В.,¹

К.Э.Н., доцент.

e-mail: bogomazova@bsuedu.ru

ORCID ID: 0009-0001-1876-109X

КОНЫРБЕКОВ М.Ж.,^{*2}

PhD, ассоциированный профессор.

*e-mail: konyrbekov.m@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-1985-3532

¹Белгородский государственный

национальный исследовательский университет,

г. Белгород, Россия

²Алматинский технологический университет,

г. Алматы, Казахстан

ДИАГНОСТИКА СПОСОБНОСТИ МОЛОДЕЖИ К СОТРУДНИЧЕСТВУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЕ

Аннотация

В условиях современных социально-экономических изменений и динамичного развития общества сотрудничество становится одной из ключевых компетенций, необходимых для успешной социализации и профессионального развития. Умение эффективно взаимодействовать в коллективе, работать в команде и

адаптироваться к различным ситуациям – это необходимый навык, обеспечивающий не только личностное развитие, но и социальную интеграцию. Цель исследования – апробация модели формирования технологий сотрудничества молодежи. Основные задачи включают корректировку текущего уровня навыков, разработку социально-педагогической программы и анализ ее эффективности. Методология исследования базируется на использовании тестов, кейсов, рефлексивных практик и статистических методов обработки данных. В эксперименте приняли участие 264 человека в возрасте от 17 до 23 лет, представляющие различные социальные группы и имеющие опыт социальной деятельности. Результаты исследования показали, что у большинства участников низкий уровень когнитивной деятельности, в то время как эмоционально-мотивационный компонент находится на высоком уровне. Предложенная модель позволит повысить показатели когнитивной и предпринимательской компетенции. Ценность работы заключается в разработке эффективного инструментария диагностики и программы формирования компетентности в сотрудничестве, что способствует развитию методологии социально-культурной деятельности. Практическая инновационность состоит в возможности применения разработанной модели для работы с молодежью в образовательной сфере.

Ключевые слова: компетенция, сотрудничество молодежи, социально-культурная деятельность, волонтерское движение, социальная интеграция, инструментарий диагностики.

FTAXP 13.02.01
 ЭОЖ 37.014.5
 JEL I23

<https://doi.org/10.46914/2959-3999-2023-1-4-75-82>

САДЫКОВ А.А.,*¹

Э.Ғ.М., аға оқытушы.

*e-mail: sadykov.a@uib.kz

ORCID ID: 0000-0002-7699-8263

¹К. Сағадиев атындағы Халықаралық
 бизнес университеті,
 Алматы қ., Қазақстан

ЖЕЛІЛІК ҮНТІМАҚТАСТЫҚТЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ИННОВАЦИЯЛАРДЫ ДАМУДАҒЫ РӨЛІ

Андатпа

Бұл жұмыста аймақтық деңгейдегі білім беру саласындағы ерекшеліктеріне назар аударып, желілік өзара әрекеттесу ұғымы зерттеледі. Зерттеудің мақсаты-әртүрлі ғылыми пәндердегі «желілік өзара әрекеттесу» терминін түсіндірудің қолданыстағы тәсілдерін жүйелеу және оның білім беру контекстіндегі маңыздылығын анықтау. Жұмыста ғылыми еңбектерге теориялық талдау және әртүрлі деңгейдегі білім беру ұйымдарының өзара әрекеттесу мысалдарын эмпирикалық зерттеу қолданылады. Мектептер мен жоғары оқу орындары арасындағы желілік өзара іс-қимылды, сондай-ақ білім беру жүйесін дамытудағы қашықтықтан оқыту сияқты желілік технологиялардың рөлін талдауға басты назар аударылады. Зерттеу нәтижелері желілік өзара іс-қимыл инновациялық білім беру бағдарламаларын құруға және аймақтағы білім беру жүйесін дамытуға ықпал ететіндігін көрсетеді. Жұмыстың практикалық маңыздылығы білім беру процестерін жақсарту және ресурстарды пайдалануды оңтайландыру үшін пайдалануға болатын желілік өзара әрекеттесу модельдерін ұсынуда жатыр. Жұмыстың білім саласына қосқан үлесі желілік өзара әрекеттесуді және оның білім беруді инновациялық дамыту үшін әлеуетін терең түсінуден тұрады.

Тірек сөздер: желілік өзара іс-қимыл, білім беру, инновациялар, аймақтық даму, қашықтықтан оқыту, желілік технологиялар.

Кіріспе

«Желі» және «желілік өзара әрекеттесу» терминдері экономика және басқару салаларынан алынған және әртүрлі салаларда, соның ішінде білім беруде де қолданыла бастады. Осыған байланысты білім беру контекстінде, әсіресе аймақтық деңгейде «желілік өзара әрекеттесу» ұғымын нақтылау және нақтылау қажеттілігі туындайды. Ол үшін әртүрлі ғылыми пәндердегі желілік өзара әрекеттесуді түсіндірудің қолданыстағы тәсілдерін жүйелеу орынды болып көрінеді, бұл оның ерекшелігі мен білім беру процестеріндегі рөлін дәлірек анықтауға мүмкіндік береді.

Материалдар мен әдістер

Экономикалық зерттеулерде «желі» терминін Р. Акрол, Л. Ахтенхаген, Ю.С. Богачев, Ф. Вебстер, А. Дюба, Ф. Котлер, А.М. Октябрьский, Д.А. Рубвальтер сияқты бірқатар ғалымдар егжей-тегжейлі зерттеді. Экономика шеңберінде желі ұғымы әртүрлі көзқарастардан талданды [1]:

- ♦ желі тігінен де, көлденеңінен де ұйымдардың өзара әрекеттесу формасы ретінде, ал ұйымдар экономикалық тұрғыдан өзара тәуелді, бірақ заң тұрғысынан тәуелсіздігін сақтайды;
- ♦ желі тік және көлденең уағдаластықтар, келісімдер мен келісімшарттар жүйесі арқылы ұйымдарды біріктіру механизмі ретінде;
- ♦ желі ортақ құндылықтарды бөлісетін ұйымдардың өзара әрекеттесуі мен бірігуі үшін ережелерді белгілейтін институционалдық құрылым ретінде.

Мысалы, J. Webster желіні одақтарды құруға, оларды басқаруға және ресурстарды үйлестіруге жауап беретін біртұтас орталықтан басқарылатын икемді және еркін коалиция ретінде сипаттайды [2]. A. Dubois желілік моделінде агенттер белгілі бір функцияларды орындайды, қажетті құзыреттерге ие, желі ресурстары туралы ақпаратқа ие және ортақ мақсаттарға жету үшін ресурстарды біріктіру жүзеге асырылатын өз ресурстарын бақылайды [3].

R.S. Achrol және Ph. Котлер желіні иерархиялық бақылаусыз жұмыс істейтін, бірақ көлденең байланыстар, өзара тәуелділік және алмасу арқылы ортақ мақсаттармен біріктірілген өзара тәуелді мамандандырылған экономикалық бірліктердің коалициясы болып табылатын ұйым ретінде қарастырады [4, б. 4]. R. Haggins анықтамасына сәйкес, желілік ұйым белгілі бір мәселелерді шешу үшін жұмыс істейтін және ұзақ уақыт бойы өзара әрекеттесетін ортақ мақсаттармен біріктірілген екі немесе одан да көп компаниялардан тұрады [5].

Негізгі ережелер

Ашық инновациялар тұжырымдамасының дамуы жағдайында қатысушылардың мақсаттарын, міндеттерін, нысандары мен мазмұнын ескере отырып, ұйымаралық өзара әрекеттесудің желілік формаларын типологиялау мүмкіндігі пайда болды. Бұл типологияның маңызды элементтері: желіні жеке компаниялардың немесе жалпы қоғамның мүддесі үшін инновацияларды құруға бағыттау, желілік инновациялардың сипаты (радикалды немесе өсу) және жасалған құндылықтардың түрі (жаңарту, жақсарту, жаңа өнімді, технологияны немесе жүйені құру). Бизнестің желілік нысандарын бағалау әдістемесінде М.Ю. Шерешева [6, 240 б.] инновациялық желілік формалардың келесі классификациясы ұсынылды:

1. Инновациялық бизнес желілері [7];
2. Білім желілері [8];
3. Желілік компаниялардың стратегиялық және инновациялық дамуына жағдай жасайтын экожүйелер [9, 10, 11];
4. Инновациялық стратегия мен саясатты әр түрлі деңгейде (салалық, аймақтық, халықаралық) жүзеге асыруға ықпал ететін инновациялық кластерлер [12].

Нәтижелер және талқылау

Біздің зерттеуіміз үшін білім желілері саласындағы әзірлемелер ерекше маңызға ие. Бұл желілер, ең алдымен, әлеуметтік-басқарушылық контексте зерттеледі, мұнда желіге мүшелік принциптеріне, барлық қатысушылар үшін білімнің қолжетімділігіне, сондай-ақ белгілі бір ережелері, нормалары мен ережелері бар қауымдастық ретінде желіні қалыптастыруға баса назар аударылады. Білім желілері, ең алдымен, қатысушылардың инновациялық әрекеттерінің әртүрлілігін арттыру және оларды үйлестіру қабілетімен сипатталады. Желілік өзара іс-қимыл шеңберінде әзірленген нормалар мен регламенттер желілік қабілеттердің дамуына және инновацияларды тарату процесінде үйлестіру, басқару шешімдерін үйлестіру және білім алмасу принциптерін жетілдіруге әсер етеді.

Экономикадағы білім желісі өзіндік ерекшелігі, мамандануы және оқыту мен зерттеу динамикасы бар инновациялық желілердің ерекше түрі ретінде ерекшеленеді. Инновациялық білім желісі-бұл жай ғана ақпарат қоймасы емес, қатаң ұйымдастырушылық принциптер мен ережелер жүйесі негізінде басқарылатын қауымдастық. Мұндай қауымдастық мамандандыру мен әртүрлілікті қамтамасыз ететін нарық пен фирманың функцияларын орындайды. Білім желісі шеңберінде экономикалық және әлеуметтік мәселелерді шешу үшін желіде құрылған жаңа білімді тиімді пайдалануға, сондай-ақ оның қатысушыларының келісілген дамуы бойынша іс-шаралар өткізуге мүмкіндік беретін арнайы желілік қатынастар дамиды. Инновациялық кластерлердің ерекшелігі олардың құрылымында «білім орталықтарының» (университеттер, ғылыми-зерттеу институттары, делдалдық ұйымдар және т.б.) болуы болып табылады. Айта кету керек, инновациялық желілер мен инновациялық кластерлердің тұжырымдамалары жиі бір-бірінің орнына қолданылады.

М.Ю. Шерешева атап өткендей, гуманитарлық ғылымдарда әртүрлі теориялық тәсілдерді, терминологияны және эмпирикалық деректерді қолдана отырып, желілік мәселелермен ай-

налысатын бірнеше ғылыми бағыттарды бөліп көрсетуге болады [6, 11 б.]. Бұл зерттеулерде өзара әрекеттесу көбінесе білім алмасу, ортақ құндылық өрісін құру және ортақ мүдделерді қалыптастыру ретінде қарастырылады.

Психология, Әлеуметтік антропология және әлеуметтану сияқты адам ғылымдарында желі адамның қоғамда өмір сүруінің «орны», яғни жеке адамдар арасындағы өзара әрекеттесу ретінде қабылданады. Бұл түсінік әсіресе социометрияда айқын көрінеді. J.L. Moreno ұсынған әлеуметтік құбылыстарды сандық талдау әдісі [13]. J.L. Moreno социогрммаларды құру әдістемесін жасады, онда зерттеу тобының қатысушыларына белгілі бір позициялар тағайындалады және олардың өзара әрекеттесуі (оң немесе теріс) көрсеткілермен белгіленіп, өзара әрекеттесулердің графикалық бейнесін жасайды. Бұл тәсіл желілердің әртүрлі түрлерін талдау үшін графикалық теорияны қолдануға мүмкіндік берді.

1940–1950 жж. А.А. Bavelas [14] желіні «олардың арасындағы байланыстар ресурстар ағындары болып табылатын позициялар жиынтығы» деп түсіндірді.

Антропологиялық зерттеулер өзара әрекеттесу нормалары мен рөлдік мінез-құлықты бірлесіп құру сияқты желілік құрылымда болатын әлеуметтік процестерге бағытталған. Әлеуметтік антропология сонымен қатар жеке тұлғалар ғана емес, ұйымдар, фирмалар, топтар, қалалар және басқа да құрылымдар желілік қатынастардың субъектілері бола алатындығын атап өтті. Желідегі өзара әрекеттесу қарқындылығы, формасы және мазмұны бойынша жіктеледі. Сондай-ақ, желілік серіктестіктерде әртүрлі қарым-қатынас түрлері бар кіші топтар пайда болуы мүмкін екендігі дәлелденді.

Қазіргі уақытта әлеуметтік медианы зерттеу, әсіресе ортақ мүдделері бар онлайн пайдаланушылар қауымдастығының контекстінде дамып келеді.

Осылайша, ғылыми білімнің әртүрлі салаларында, сондай-ақ экономика және басқару тәжірибелерінде желілік өзара әрекеттесу мазмұны ұйымның бәсекеге қабілеттілігін арттыру үшін материалдық ресурстар мен активтермен алмасуды, инновацияларды өндіру және тарату үшін біліммен алмасуды, мүдделер бойынша топтар мен қауымдастықтарды қалыптастыру үшін құндылықтармен алмасуды және ортақ коммуникативті және құндылық-семантикалық кеңістікті құруды қамтуы мүмкін.

Педагогикалық салада «желілік өзара әрекеттесу» термині 1990 жж. қолданыла бастады. Бұл тұжырымдаманың таралуымен көптеген білім беру мекемелері оны әрдайым негізгі сипаттамаларды нақтыламай, оқу орындары арасындағы ынтымақтастықтың әртүрлі формаларын белгілеу үшін қолдана бастады. Бұл тұжырымдаманың бұлыңғырлығына әкелді және әдебиетте «білім беру желілері», «кластерлер», «серіктестіктер», «қауымдастықтар» және т. б. сияқты әртүрлі түсіндірмелерді кездестіруге болады.

Білім беру мекемелерінің желілік өзара әрекеттесуі әдетте студенттерге әртүрлі мекемелердің ресурстарын пайдалана отырып, білім беру бағдарламасын меңгеруге мүмкіндік беретін бірлескен қызмет ретінде қарастырылғанымен, «желілік өзара әрекеттесу» термині білім берудегі инновацияларды дамыту контекстінде ерекше маңызға ие болды.

Желілік өзара әрекеттесуді жеке білім беру мекемелері немесе тәрбиешілер кез-келген басқа мекемелермен немесе тәрбиешілермен өзара әрекеттесе алатын кеңістік ретінде түсіндіруге болады. Автордың түсінігінде желілік өзара әрекеттесу-бұл өзара әрекеттесуге қатысушылар арасындағы тікелей және кері байланыстарды қамтитын өзін-өзі реттеуге және жетілдіруге қабілетті байланыс жүйесі. Желілік тәжірибе аясында материалдық немесе техникалық емес, ақпараттық ресурстарды пайдалануға баса назар аударылады.

Білім берудегі желілік өзара әрекеттесуді ортақ мақсаттарға жету үшін бірлескен қызмет жағдайында бірнеше ұйымдардың (олардың кем дегенде біреуі білім беру) жүйелі өзара әрекеттесуі ретінде анықтауға болады. Басқа контексте бұл термин білім беруді ұйымдастырудың жаңа формасы ретінде қолданылды, мұнда желі білім беруді дамыту мәселелерін шешуге және білім беруді басқару субъектілері ретінде желілік өзара әрекеттесуге қатысушылардың қалыптасуына ықпал ететін «мәдени артефактілер» жасалатын өзара әрекеттесу және байланыс тәсілі ретінде қарастырылады.

Білім берудегі желілік өзара іс-қимыл үшін ынтымақтастықтың еріктілік принципі маңызды, бұл әр қатысушының жеке іс-әрекеті кезінде алынуы мүмкін нәтижеден асатын синергетикалық әсерді күшейтеді. Сондай-ақ, желіге біріктірілген білім беру мекемелерінің кооперация страте-

гиясы желінің әлеуетін арттыру үшін ең перспективалы болып табылатынын атап өткен жөн. Табысты өзара әрекеттесу үшін барлық қатысушылар арасындағы психологиялық байланыс деңгейі маңызды, бұл қызметтің «жиынтық субъектісін» қалыптастыруға ықпал етеді.

Осылайша, «білім берудегі желілік өзара әрекеттесу» ұғымын түсіндіру оны әртүрлілікті ынталандыратын және аймақтық инновациялық жүйеде желінің барлық қатысушыларының инновациялық қызметін үйлестіруді қамтамасыз ететін білім желісі ретінде қарастыруға болатындығын көрсетеді.

Аймақтың білім беру жүйесі көп қабатты, мемлекеттік, Бәсекелестік және кооперациямен қатар қоғамдық және жеке институттардың болуымен, «мәдени-педагогикалық ұялар» құбылысымен, сондай-ақ өзін-өзі ұйымдастырумен және өзін-өзі дамытумен сипатталады. Аймақ контекстінде білім беру жүйесін адамның әлеуметтенуіне, өмір сүру нормаларын қалыптастыруға және беруге, табиғи және мәдени ресурстарды сақтауға және дамытуға ықпал ететін кеңістік немесе білім қорын сақтауды, идеялармен алмасуды бақылауды, желілерде ұжымдық оқытуды ұйымдастыруды және әлеуметтік капиталды дамытуды қамтамасыз ететін орта ретінде сипаттауға болады.

Аймақтық деңгейдегі білім берудегі желілік өзара іс-қимыл туралы түсінік білім желісі ретінде оны аймақтық білім беру жүйесін дамыту тетігі ретінде қарастыруға мүмкіндік береді, оның шеңберінде бірлескен қызмет процесінде инновацияларды өндіру мен таратуды жүзеге асыратын даму агенттері ерекшеленеді.

1-кестеде «Мектеп-ЖОО» өзара іс-қимылының ерекшелігін және оның өңірдегі білім беруді дамытуға әсерін зерттеу үшін маңызды сипаттамаларды бөліп көрсете отырып, ғылыми білімнің әртүрлі салаларындағы өңірлік деңгейдегі желілік өзара іс-қимылдың мазмұны туралы түсініктерді жүйелеу нәтижелері келтірілген.

Кесте 1 – Ғылыми білімнің әртүрлі салаларындағы желілік өзара іс-қимылдың мазмұны туралы идеяларды жүйелеу

Ғылыми білімдер саласы	Авторлар	Желінің сипаттамалары	Желілік өзара әрекеттесудің мазмұны	Желілік байланыстың мақсаты
Экономика (ресурстық тәсіл)	Ы. Рюэгг-Шабуыл, Э. Шей, Л. Achtenhage, A. Dubois, G. Pisano, D. Tecere, J. Webser	Өзара іс-қимыл субъектілерінде бірыңғай мақсаттың (ортақ көзқарастардың, құндылықтардың) болуы; тәуелсіздік: өзара әрекеттесудің әрбір қатысушысы желілік құрылымға интеграцияланудың пайдасын көре отырып, тәуелсіз өмір сүруді жалғастыра алады; ерікті байланыс: серіктестердің күштері мен ресурстарының бірігуі ерікті болып табылады; басқаруды орталықсыздандыру: қарым-қатынаста өздерінің бірегей құқықтарына ие және желі мен серіктестердің дамуына өз үлестерін қосатын желілік қатынастарда бірнеше көшбасшылардың болуы; ынтымақтастық жеке тұлғалар, бөлімшелер, ұйымдар арасында жүзеге асырылады	Материалдық ресурстармен алмасу	Нарықтағы бәсекеге қабілеттілікті арттыру
Экономика (қатынастық тәсіл)	J.H. Dyer, H. Singh		Экономикалық агенттердің құзыреттерімен алмасу	Үстеме пайда алу
Стратегиялық басқару (ашық инновациялар тұжырымдамасы)	Ж. Хамел, H. Chesbrough, T.Y. Choi, E. Enkel, O. Gassmann, Y. Hong, B. Kogut, J. Lipnack, J. Stamps, D. Tecere, J. West		Біліммен ашық алмасу және құзыреттерді біріктіру	Инновацияларды өндіру және тарату

Ғылыми білімдер саласы	Авторлар	Желінің сипаттамалары	Желілік өзара әрекеттесудің мазмұны	Желілік байланыстың мақсаты
Психология, әлеуметтану, антропология	Е. Жылы. Бұзулықова, N. Ellison, D.D. Beer, D. Boyd, C. M. K. Cheung; N. Gane, L. Genin, J.T. Gomez-Arias, A. Janson, J.C. Mitchell, E. Qualman, C. Steinfield, K. Subrahmanyam, J. Sydow	Желілердің түйіндері жеке тұлғалар да, басқалар да болуы мүмкін актерлер: фирмалар, ұйымдар, топтар, қалалар және т.б.	Эмоциялар мен қызығушылықтармен алмасу	Топтар мен қауымдастықтардың қалыптасуы
Педагогика (білім беру үдерісін қамтамасыз ету)	Е.Н. Глубокова, И.Е. Кондракова, Т.Н. Ле-ван, Ш. Күрекшелер, Е.Е. Сартақова, В.Ю. Соколов, Е.В. Сухорукова	Мақсаттардың бірлігі; өзара іс-қимылға қатысудың тәуелсіздігі мен еріктілігі; басқаруды орталықсыздандыру; желі қатысушыларын үйлестіру мен	Материалдық және ақпараттық ресурстармен алмасу	Білім беру мақсаттарына қол жеткізу және жаңа пәндік білімді қалыптастыру
Педагогика (білім беруді дамыту)	А. Адамдық, Н.С. Бугрова, Н.Н. Давыдова, Н.Н. Жуковичкая, О. Красноярецова, А. Обутова, Г. Прокументова, А.М. Кирульников, О.Н. Шилова	кооперациялаудың арнайы тетіктерінің болуы; өзара әрекеттесу деңгейлерінің интеграциясы: ұйымдар, топтар, жеке тұлғалар	Біліммен алмасу	Білім берудің инновациялық үлгілерін, білім беру экономикасын, білім беру жүйесін басқаруды және білім беру саясатын әзірлеу және сынақтан өткізу. Білім беруді басқарудың субъектісі ретінде желілік өзара әрекеттесуге қатысушылардың қалыптасуы.
Ескертпе: Авторлармен құрастырылған.				

1-кестеде келтірілген ғылыми білімнің әртүрлі салаларындағы аймақтық деңгейдегі желілік өзара іс-қимылдың мазмұны туралы идеяларды жүйелеу нәтижелері қарастырылып отырған мәселеге байланысты зерттеу міндеттерін шешу үшін пайдаланылатын болады.

Осы зерттеуде аймақтық деңгейде білім беруді дамыту мәселелерін шешудегі «Мектеп-ЖОО» желілік өзара әрекеттесуінің рөлін талдау Тарихи перспективадағы желілік өзара әрекеттесу бойынша жұмыстарға теориялық талдауды, сондай-ақ әртүрлі деңгейдегі білім беру ұйымдарының өзара әрекеттесу мысалдарына эмпирикалық талдауды қолдана отырып жүргізілді.

Желілік тәжірибе көрсеткендей, мұндай желілерге көбінесе аймақтың немесе ауданның ең мықты мектептері белсенді қатысады. Бұл мекемелер тек маңызды ресурстармен ғана емес, сонымен қатар кең серіктестік шеңберімен, білім беру желілік іс-шараларын, жобалар мен бағдарламаларды әзірлеуге қатысуымен, сондай-ақ желілік ынтымақтастық шеңберіндегі мақсатты бағыттардың әртүрлілігі мен ерекшелігімен ерекшеленеді.

Бүгінгі күні желілік өзара іс-қимыл ресурстар, мазмұн және ұйымдық-технологиялық процестерді қоса алғанда, әртүрлі аспектілерде білім беру мекемелерінің серпінді дамуын қамтамасыз ететін тиімді құрал ретінде қабылданады.

«Мектеп-ЖОО» өзара іс-қимылын дамытудың жаңа кезеңі қашықтықтан оқыту технологияларын енгізу болды. Бұл «желілік білім беру бағдарламасы» терминінің пайда болуына әкелді, бұл желілік қашықтықтан оқыту технологияларын қолдана отырып білім беру бағдарламаларын игеруді білдіреді. Мұндай ынтымақтастық жоғары мектеп ресурстарын кадрлық, материалдық-техникалық және ақпараттық-әдістемелік ресурстарды қоса алғанда, жалпы білім беру процесіне біріктіруге мүмкіндік берді.

Қорытынды

Осылайша, ресурстардың тапшылығы да, жаңа білім беру міндеттері де желілік өзара әрекеттесудің пайда болуы мен дамуының көзі болып табылады.

Бүгінгі таңда желілік өзара іс-қимыл білім беру мекемелеріне әртүрлі аспектілерде (ресурстық, мазмұнды және ұйымдастырушылық-технологиялық) серпінді дамуға мүмкіндік беретін заманауи жоғары тиімді құрал ретінде қарастырылады.

Тұтастай алғанда, желілік серіктестіктер аймақтағы білім беру жүйесін инновациялық дамытудың құралына айналады: желілік қатынастар ашық білім беру кеңістігін құру, жобалау және зерттеу қызметін дамыту және білім берудің жеке траекториясын жүзеге асыру үшін қолданыла бастайды.

ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Орлихина Н.Е. Развитие региональной системы сетевой организации дополнительного профессионального образования учителей: дис.др. пед. наук. – М., 2006. – 346 с.
- 2 Webser J. Networks of Collaboration or Conflict? Electronic Data Interchange and Power in the Supply Chain // The Journal of Strategic Information Systems. 1995. Vol. 4. No. 1. P. 31–42.
- 3 Dubois A. Why relationships do not fit into purchasing portfolio models – a comparison between the portfolio and industrial network approaches // European Journal of Purchasing and Supply Management. 2002. Vol. 8. No. 1. P. 35–42.
- 4 Achrol R.S. Marketing in the network economy // Journal of Marketing. 1999. Vol. 63. Special Issue. P. 146–163.
- 5 Haggins R. The Success and Failure of Policy-Implanted Intra-Firm Network Initiatives: Motivations, Processes and Structure // Entrepreneurship & Regional Development. 2000. No. 12. P. 111–135.
- 6 Бек М.А., Бек Н.Н., Бузулукова Е.В. и др. Методология исследования сетевых форм организации бизнеса: моногр. – М.: Изд.дом ВШЭ, 2014. – 446 с.
- 7 Moller K. Strategic business nets their type and management // Journal of Business Research. 2005. Vol. 58. No. 5. P. 1274–1284.
- 8 Kogut B. The network as knowledge: Generative rules and the emergence of structure // Strategic Management Journal. 2000. No. 21. P. 405–425.
- 9 Adner R. Value creation in Innovation Ecosystems: How the structure of technological interdependence affects firm performance in new technology generation // Strategic Management Journal. 2010. No. 31. P. 306–333.
- 10 Lansit I.M. The keystone advantage: What the new dynamics of business ecosystems mean for strategy, innovation, and sustainability. Harvard Business School Press, 2004. 272 p.
- 11 Moore J.F. The Death of competition: Teadership and strategy in the age of business ecosystems. N.Y.: Harper Business, 1996. 297 p.
- 12 Hart D.A. Innovation Clusters: Key Concepts. 2000. URL: <http://www.reading.ac.uk/LM/LM/fulltxt/0600.pdf> (accessed: 18.04.2024)
- 13 Moreno J.L. Sociometry and the science of man. Beacon House, 1956. 474 p.
- 14 Bavelas A.A. Mathematical model for group structures // Human organization. 1948. Vol. 7. No. 3. P. 16–30.

REFERENCES

- 1 Orlihina N.E. (2006) Razvitie regional'noj sistemy setevoy organizacii dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya uchitelej: dis.dra ped nauk. M., 346 p. (In Russian).
- 2 Webser J. (1995) Networks of Collaboration or Conflict? Electronic Data Interchange and Power in the Supply Chain // The Journal of Strategic Information Systems. Vol. 4. No. 1. P. 31–42. (In English).
- 3 Dubois A. (2002) Why relationships do not fit into purchasing portfolio models – a comparison between the portfolio and industrial network approaches // European Journal of Purchasing and Supply Management. Vol. 8. No. 1. P. 35–42. (In English).
- 4 Achrol R.S. (1999) Marketing in the network economy // Journal of Marketing. Vol. 63. Special Issue. P. 146–163. (In English).
- 5 Haggins R. (2000) The Success and Failure of Policy-Implanted Iner-Firm Network Initiatives: Motivations, Processes and Structure // Entrepreneurship & Regional Development. No. 12. P. 111–135. (In English).
- 6 Bek M.A., Bek N.N., Buzulukova E.V. i dr. (2014) Metodologija issledovaniya setevyh form organizacii biznesa: monogr. M.: Izd.dom VShJe, 446 p. (In Russian).
- 7 Moller K. (2005) Strategic business nets their type and management // Journal of Business Research. Vol. 58. No. 5. P. 1274–1284. (In English).
- 8 Kogut B. (2000) The network as knowledge: Generative rules and the emergence of structure // Strategic Management Journal. No. 21. P. 405–425. (In English).
- 9 Adner R. (2010) Value creation in Innovation Ecosystems: How the structure of technological interdependence affects firm performance in new technology generation // Strategic Management Journal. No. 31. P. 306–333. (In English).
- 10 Lansit I.M. (2004) The keystone advantage: What the new dynamics of business ecosystems mean for strategy, innovation, and sustainability. Harvard Business School Press, 272 p. (In English).
- 11 Moore J.F. (1996) The Death of competition: Teadership and strategy in the age of business ecosystems. N.Y.: Harper Business, 297 p. (In English).
- 12 Hart D.A. (2000) Innovation Clusters: Key Concepts. URL: <http://www.reading.ac.uk/LM/LM/fulltxt/0600.pdf> (accessed: 18.04.2024). (In English).
- 13 Moreno J.L. (1956) Sociometry and the science of man. Beacon House, 474 p. (In English).
- 14 Bavelas A.A. (1948) Mathematical model for group structures // Human organization. Vol. 7. No. 3. P. 16–30. (In English).

САДЫКОВ А.А.,*¹

М.Э.Н., ст. преподаватель.

*e-mail: sadykov.a@uib.kz

ORCID ID: 0000-0002-7699-8263

¹Университет международного

бизнеса им. К. Сагадиева,

г. Алматы, Казахстан

РОЛЬ СЕТЕВОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В РАЗВИТИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

Аннотация

В данной работе исследуется понятие сетевого взаимодействия, с акцентом на его особенности в образовательной сфере на региональном уровне. Цель исследования заключается в систематизации существующих подходов к трактовке термина «сетевое взаимодействие» в различных научных дисциплинах и выявлении его значимости в контексте образования. В работе используются теоретический анализ научных трудов и эмпирическое исследование примеров взаимодействия образовательных организаций различных уровней. Основное внимание уделяется анализу сетевого взаимодействия между школами и вузами, а также роли сетевых технологий, таких как дистанционное обучение, в развитии образовательной системы. Результаты исследования показывают, что сетевое взаимодействие способствует созданию инновационных образовательных программ и развитию системы образования в регионе. Практическая значимость работы заключается в предложении моделей сетевого взаимодействия, которые могут быть использованы для улучшения образовательных процессов и оптимизации использования ресурсов. Вклад работы в область знаний состоит в углубленном понимании сетевого взаимодействия и его потенциала для инновационного развития образования.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, образование, инновации, региональное развитие, дистанционное обучение, сетевые технологии.

SADYKOV A.A.,*¹

MSc in economics, senior lecturer

*e-mail: sadykov.a@uib.kz

ORCID ID: 0000-0002-7699-8263

¹K. Sagadiev University of International Business
Almaty, Kazakhstan

THE ROLE OF NETWORK COLLABORATION IN THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL INNOVATIONS

Abstract

This paper explores the concept of network interaction, with a focus on its characteristics in the educational sphere at the regional level. The aim of the research is to systematize existing approaches to interpreting the term “network interaction” in various scientific disciplines and to identify its significance in the context of education. The study employs theoretical analysis of academic works and empirical research on examples of interaction between educational organizations of different levels. The main focus is on analyzing network interaction between schools and universities, as well as the role of network technologies, such as distance learning, in the development of the educational system. The research results show that network interaction contributes to the creation of innovative educational programs and the development of the education system in the region. The practical significance of the work lies in proposing models of network interaction that can be used to improve educational processes and optimize resource use. The contribution of the study to the field of knowledge is a deeper understanding of network interaction and its potential for the innovative development of education.

Key words: network interaction, education, innovations, regional development, distance learning, network technologies.

IRSTI 16.21.41
UDC 1751.8

<https://doi.org/10.46914/2959-3999-2023-1-4-83-88>

IMAKHANBET R.S.,*¹

c.ph.s., associate professor.

*e-mail: rai_im@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-6205-8839

KALYBAYEVA Zh.,¹

PhD student,

e-mail: zh.kalybayeva@mail.ru

ORCID ID: 0009-0005-3747-7800

¹Al-Farabi Kazakh

National University,

Almaty, Kazakhstan

THE RELEVANCE OF TEACHING AKHMET BAITURSYNULY'S LEGACY IN PRIMARY SCHOOLS

Abstract

The article examines the teaching of Akhmet Baitursynuly's legacy in secondary schools based on the updated curriculum. The scholar, who modified and introduced the Kazakh (Tote) alphabet, classified his articles on education published in periodicals. The works of the author of the first "Oqu Quraly", written to teach literacy to primary school students and elderly learners, were scientifically analyzed in the context of their inclusion in the current secondary school curriculum. It was determined that the poet's legacy is taught in grades 2, 3, 4 and 5, and an analysis of these works was conducted.

Key words: legacy, teaching, literature, language, textbook, alphabet, poetry, translation.

Introduction

It is worth noting that to date, more than 100 scholarly works have been written about the life and creative legacy of the national teacher, A. Baitursynuly. Among the leading researchers in this field are prominent representatives of the older generation, including Z. Kabdolov, S. Kirabayev, Sh. Eleukenov, U. Subkhanberdina, K. Nurpeisov, R. Syzdykova, Zh. Ismagulov, R. Nurgali, T. Kozhakeev, T. Zhurtbay, D. Doszhan, B. Koishybayev, F. Orazbayeva and Zh. Smagulov.

At the turn of the centuries, in recognition of his contributions as the founder of Kazakh linguistics and national literary studies, Akhmet Baitursynuly was honored by his sovereign nation with the "Ana Tildin Aibary" medal and the "Gasyr Sanlagy" honorary insignia. Since the reinstatement of his name, his works have been repeatedly published and have become a source of national pride. Notably, around 60 candidate dissertations and more than 30 doctoral dissertations have been defended in various disciplines related to his legacy, including linguistics, literature, history, law, journalism, philosophy, pedagogy, and psychology.

Materials and methods

Among the 30 identified authors (some of whom have multiple works), there are 38 publications directly related to the legacy of the educator. These include one novel, one romantic poem, one photo collection, and one scholarly compilation, while the remaining 34 are academic studies. Additionally, there is one encyclopedia, three bibliographic indexes, and nearly 30 international and over 50 national conference proceedings. Furthermore, materials related to Akhmet Baitursynuly's creative heritage continue to be published in various collections dedicated to prominent figures within the Alash studies framework.

A.N. Samoylovich published the scholarly article "Baitursyn Akhmet Baitursynuly" (1919), while E.D. Polivanov wrote "The New Kyrgyz-Kazakh (Baitursyn) Orthography" (1924), and N.F. Yakovlev

contributed “The Mathematical System of Alphabet Structure” (1928). In 1930, a brief reference entry about Akhmet Baitursynuly was included in the first volume of the Literary Encyclopedia published in Moscow. In 1931, the fifth volume of the same encyclopedia featured the “Kazakh Alphabet”, developed by the educator himself.

In 1967, a scholarly study titled «Central Asia: A Century of Russian Rule» was published in New York, United States.

The study was conducted under the supervision of Columbia University professor Edward Allworth, in collaboration with his students Ian Murray Matley, Karl H. Menges, Johanna Spector, and Arthur Sprague. This scholarly research examines the economic, political, and cultural development of the peoples of Central Asia, including the Kazakh nation. It explores the awakening of national consciousness, intellectual growth, and literary progress. Notably, the study provides insights into key figures from each nation who played a significant role in these major political and social transformations.

Main provisions

As can be seen from the above examples, A. Baitursynuly’s contributions to the leader’s word, linguistics, literary studies, pedagogy, methodology, and philosophical views are scientifically differentiated in his dissertations. The poet’s works in the field of literary translation are considered in the context of the genre of example, research in the field of terminology of linguistics, stylistics. Two PhD theses on only one «literary figure» were defended. This indicates the relevance of the work of the scientist who studied the theory of verbal art today. As can be seen from these works, among the scientist’s legacies there is no special work on textbooks written for primary school students. This is the relevance of a comprehensive study of the works of the scientist, who is celebrating his 150th anniversary today.

As the provided examples illustrate, dissertation studies have thoroughly analyzed A. Baitursynuly’s contributions to journalism, linguistics, literary studies, pedagogy, methodology, and philosophy. His works in literary translation have been examined within the framework of the fable genre, while his linguistic research on terminology and stylistics has been specifically studied. Notably, two candidate dissertations have been defended on *»Ädebiet tanytkysh»*, demonstrating the continued relevance of his work in literary theory. However, despite extensive research on his legacy, there is no dedicated study on the textbooks he wrote for primary school students. This gap highlights the importance of conducting a comprehensive examination of his works, particularly as the 150th anniversary of the scholar’s birth is being commemorated.

Results and discussion

As the 150th anniversary of Akhmet Baitursynuly approaches, it is time to assess the extent to which his legacy is being taught in secondary and higher education institutions. Due to a significant reduction in the allocated hours for university courses, the history of Kazakh literature is now presented in broad overviews of major periods, making it difficult to examine the lives and works of individual writers in depth. This limitation should be acknowledged as a shortcoming in the education system. Nevertheless, these gaps are being addressed through the research conducted by students at the bachelor’s, master’s, and doctoral levels. In recent years, several graduate students have undertaken studies on Alash literature under our supervision. For instance, master’s students at Al-Farabi Kazakh National University have defended dissertations on topics such as, Zh. Sman, “The Poetics of Akhmet Baitursynuly’s Poetry”, M. Tasqynbai, “Methods of Teaching Alikhan Bokeikhan’s Literary Heritage in Secondary Schools”, A. Turlybai, “Methodology of Teaching Kazakh Literature (Alash Period)”, Huan Yu, “The Study and Teaching of Akhmet Baitursynuly’s Literary Heritage”, A. Qasymbekova, “Teaching Alash-Oriented Literary Criticism.” Additionally, Zh. Qalybaeva is currently working on a doctoral dissertation titled “The Relevance of Akhmet Baitursynuly’s Literary Heritage (Based on His Textbooks for Primary School Students).”

If we delve into the life of Akhmet Baitursynuly, we see that he entered the two-class Russian-Kazakh school in Torgay in 1886, graduating in 1891. In the same year, he was admitted to the Orenburg Teachers’ School, and in 1895, based on the decision of the Pedagogical Council of the Orenburg

Teachers' School, he was awarded the title of "primary school teacher." Following this, from 1896 to 1903, he worked as a teacher in rural, district, and two-class schools in the Aktyubinsk, Kostanay, and Karakalpak districts. During these years, he personally witnessed the needs of schoolchildren and sought ways to address them. As a result, he wrote works such as the first and second books of "Oqu Quraly" (Kazakh alphabet), "Til Qurall" (Grammar), "Til – Jumshar" (Language Softening), "Älipbi" (Alphabet), "Sawat Ashkys" (Primer for Adults), "23 Joqtau" (Mourning Laments) in Moscow, and "Ädebiet Tanytqys" (Introduction to Literature) in Kyzylorda-Tashkent. He also published the poetry collection "Masa" and the book "Qyryq Mysal" (Forty Fables). Regarding these works, the author himself said, "...I uncovered the origin of the sacred language and created science. Literature is never written for self-praise; it arises from character and serves the needs of the nation."

Akhmet Baitursynuly once stated, "I wrote the work 'History of Literature' and, based on it, gave lectures in the People's Commissariat of Education in Orenburg and Kyzylorda, emphasizing that the driving force to advance humanity lies in science and technology."

Currently, as per the updated curriculum of secondary schools, the works of Akhmet Baitursynuly are taught in 2nd to 5th grades. Specifically, in the 3rd grade, the poems "Oquga Shakiru" (Invitation to Read) and "Tartu" (Gift) are studied, while in the 5th grade, the poem "Adamdıq Dıqanshy" (The Human Farmer) and the fable "Eginniñ Bastary" (Heads of the Grain) are part of the syllabus.

In the poem "Oquga Shakyru", the poet writes:

Children!

Go learn!

Don't just lie there!

Wash up, get dressed, hurry!

The rooster called long ago,

The sun is shining through the window.

Neither man, nor flying bird, nor wandering animal,

Is idle—none are standing still:

Even the little beetle pulls its load,

And the bees fly, busy with their work [2].

The content of the poem, presented as an introduction to the textbook, is understandable for 3rd-grade students. Moreover, it is highly commendable to use Akhmet Baitursynuly's poem to encourage children to read. In this poem, the poet illustrates that humans, flying birds, running animals, beetles, and bees all tirelessly work for their existence, and he urges young children to not remain idle but to strive for knowledge and education.

In the same grade, the poem "Tartu" (Gift) is also presented, where:

Children, this path leads to wisdom,

Come, let's walk down it, and look around.

Many are walking this path, just like you,

Would you stop while others continue too?!

Wisdom is an eternal light, an unending wealth,

Let us walk together, searching for it with health!

In this way, Baitursynuly calls on children to pursue education. Regarding his "Masa" collection, academician S. Kirabaev stated: "In Masa (1911, Orenburg), he openly expressed his thoughts on the state of the time. Baitursynuly's poems are free from excessive rhetorical flourishes. He centers on the fate of the nation, its struggle for freedom, its condition under oppression, its backwardness, and the necessity of striving for work and learning. His work serves to awaken the civil consciousness within individuals." Based on this scholarly opinion, it is clear that Baitursynuly was not only a poet but also a public and political figure who dedicated his life to serving the future of the nation. His works are a reflection of his commitment to the social, educational, and political progress of the Kazakh people.

Between 1920 and 1921, Akhmet Baitursynuly served as the Commissar for Education of the Kazakh ASSR and as a member of the Central Executive Committee of the Kazakh SSR (KazTSIK). Looking at his works, it becomes evident that most of his writings revolve around the issue of education. Among the many articles he published in periodicals, notable titles include «Oqu Jaiy» (On Education), «Qazaqsha Oqu Jaiyindan» (On Kazakh Education), «Bilim Jarysy» (Race for Knowledge), «Oqutu Jaiyindan» (On Teaching), «Zhyzu Tärtpi» (Writing Rules), «Kitaptar

Jaiyndan» (On Books), «Bastaushy Mektep» (Primary School), «Mektep Kerekter» (School Needs), «Qazaqty Aghartu Khalimizden» (From the Enlightenment of the Kazakhs), «Qazaq Arasynda Oqu Zhumystaryn Qalai Jürgizu Kerek» (How to Conduct Educational Work Among Kazakhs), «Qazaqsha Zhyzu Turaly Jaña Eregeler» (New Rules of Kazakh Writing), «Älip-Biy Taqyrybyndy Bayandamasy: Jobalasy» (Draft Report on the Alphabet), «Latyn Älipbäsinin Kerekzizdigi» (The Unnecessity of the Latin Alphabet), «Latyn Älipbäsin Alu Turaly» (On Adopting the Latin Alphabet), «Arab Älip-Biın Jaqtagan Bayandamasy» (Report in Support of the Arabic Alphabet), «Dibystardy Jiktey Turaly» (On the Classification of Sounds), «Emle Turaly» (On Orthography), «Tüzetilgen Ärip» (Corrected Letter), «Ana Tiliniñ Ädisi» (The Method of the Mother Tongue), and others. These articles can be classified into three main categories: one set deals with reading and writing, another focuses on orthography, and a third group addresses education and teaching methodology. Baitursynuly's works, especially in the field of education, demonstrate his strong influence on the development of the Kazakh language and literacy, reflecting his commitment to educational reform and the improvement of national identity through language.

Akhmet Baitursynuly's statement, "To be rich, one needs to engage in a profession; to be knowledgeable, one must study; to be strong, unity is required; and in the pursuit of these needs, one must take action," reflects his lifelong dedication to serving the nation. His works, including "Masa" and "Qyryq Mysal" (Forty Fables), were primarily focused on addressing the pressing issues of the time, often providing solutions to the challenges that the Kazakh people faced.

In 1911, Baitursynuly published several influential articles in "Ayqap" magazine, such as "Qazaq ämdi türlı mäseleler" (Various Issues of the Kazakh People), "Qazaqtyñ ökpesi" (The Grievance of the Kazakhs), "Qazaq jeriñ alu turalyñyñ nizamdary, buyryqtary" (Regulations and Orders on the Acquisition of Kazakh Land), "Zakon jobalasynyñ bayandamasy" (Report on the Draft Law), "Taqy da narodnyı sot hakında" (On the People's Court Again), "Jer jayynda" (On Land), "Qazaq jeriñ alu turaly nizam" (Regulations on the Acquisition of Kazakh Land), "Shayzyman mirzaga" (To Mr. Shayzyman), "Qazaq häm törtinshi Duma" (The Kazakhs and the Fourth Duma), "Shora" magazine's "Qazaqsha söz zhyzushylarga" (To Kazakh Writers), "Qazaq" newspaper's "Köshpeli häm otiryqshy norma" (Nomadic and Settled Norms), "Sharua jayynda" (On Agriculture), "Jer zhaldau jayynda" (On Land Leasing), and "Zemstvo".

Ahmet Baitursynuly, the great reformer of the 20th century, is the subject of numerous discussions, both from the perspective of the era in which he lived and from today's standpoint of independence. One significant reflection on his legacy is found in Volume 7 of the 10-volume "History of Kazakh Literature", where the section on "Ahmet Baitursynov" was written by the literary scholar Zh. Ismagulov. The historian-academic Manash Kozybayev, in his address during Baitursynuly's 125th anniversary, described him as "a major phenomenon of the 20th century, a monumental figure. His name is intertwined with the key historical and profound transformations of this turbulent century. Thus, studying Baitursynuly is, in fact, studying the century itself. ... It is the duty of all human sciences to advance the study of Ahmettology."

Today, research on the creative legacy of Baitursynuly has led to the establishment of the "Ahmettology" course at the philology faculties of universities with state accreditation. This scholarly focus on Baitursynuly has become an important part of academic curricula, reflecting the continuing relevance of his work in the fields of literature, linguistics, and national identity.

Conclusion

In conclusion, it is clear that the works of Ahmet Baitursynuly are not sufficiently taught at the secondary and higher education levels today. In particular, it is insufficient that only elementary school students study his poems like "Invitation to Read", "Call", "The Human Gardener", and the fable "Ears of Grain". The conclusion to be drawn is that more of Baitursynuly's works should be taught to schoolchildren. The recognition of this great thinker by the independent nation, through the award of the "Honor of the Mother Tongue" medal and the declaration of him as the "Phenomenon of the Century", as well as the celebration of his 150th anniversary by UNESCO in 2022, is a testament to the timeless nature of this historical figure and his lasting influence on the Kazakh people.

There is already a significant body of work that has studied and analyzed the legacy of this national educator. Therefore, there is no obstacle to making Baitursynuly's textbooks the core material in the educational process. Moving forward with national identity and promoting Alash heritage in modern formats and new models of education is a desired goal in today's era of independence. It is evident who holds dominion over the world. Therefore, failing to utilize the accumulated materials in the study of Baitursynuly for the sake of nurturing future generations is a challenge to those of us in the field of science.

REFERENCES

- 1 Имаханбет Р., Орда Г. Бес арыс: анықтамалық көрсеткіш. – Алматы: Орхон баспа үйі, 2017. – 100 б.
- 2 Байтұрсынұлы А. Шығармалары: алты томдық шығармалар жинағы. Т.1. – Алматы: Ел-шежіре, 2013. – 384 б.
- 3 Қирабаев С. Тәуелсіздік және әдебиет // Классикалық зерттеулер: көп томдық. Т. 21. – Алматы: «Әдебиет әлемі», 2013. – 380 б.
- 4 Ысмағұлов Ж. Ахмет Байтұрсынов // Қазақ әдебиетінің тарихы (10 томдық). Кеңестік дәуір әдебиеті (1917–1940). 7 том. – Алматы: Қазақпарат. – 2004. – 462 б.
- 5 Ұлттық рухтың ұлы тіні: ғылыми мақалалар жинағы / Қаз.Респ.білім және ғылым министрлігі. А. Байтұрсынұлы атынд. тіл білімі ин-ты. – Алматы: Ғылым, 1999. – 568 б.

REFERENCES

- 1 İmahanbet R., Orda G. (2017) Bes arys: anyqtamalyq körsetkiş. Almaty: Orhon baspa üii, 100 b. (In Kazakh).
- 2 Baitürsynūly A. (2013) Şyğarmalary: alty tomdyq şyğarmalar jinağy. V. 1. Almaty: El-şejire, 384 b. (In Kazakh).
- 3 Qirabaev S. (2013) Täuelsızdık jäne ädebiet // Klasikalyq zertteuler: köp tomdyq. V. 21. Almaty: «Ädebiet älemi», 380 b. (In Kazakh).
- 4 Ysmağūlov J. (2004) Ahmet Baitürsynov // Qazaq ädebietiniñ tarihy (10 tomdyq). Keñestik дәuір ädebietі (1917–1940). 7 v. Almaty: Qazaqparat. 462 b. (In Kazakh).
- 5 Ūlttyq ruhtyñ ūly tini: ğylymi maqalalar jinağy / Qaz.Resp.bilim jäne ğylym ministrliğı. A. Baitürsynūly atynd. til bilimi in-ty. Almaty: Ğylym, 1999. 568 b. (In Kazakh).

ИМАХАНБЕТ Р.С.,*¹

ф.ғ.к., доцент.

*e-mail: rai_im@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-6205-8839

КАЛЫБАЕВА Ж.,¹

докторант.

e-mail: zh.kalybayeva@mail.ru

ORCID ID: 0009-0005-3747-7800

¹әл-Фараби атындағы

Қазақ ұлттық университеті,

Алматы қ., Қазақстан

БАСТАУЫШ СЫНЫПТАРДА АХМЕТ БАЙТҰРСЫНҰЛЫ МҰРАСЫН ОҚЫТУДЫҢ ӨЗЕКТІЛІГІ

Андатпа

Мақалада жаңартылған бағдарлама бойынша орта мектептерде Ахмет Байтұрсынұлы мұрасының оқытылуы туралы мәселелер қарастырылған. Қазақ әліпбиін (төте) түрлеп, қолданысқа ұсынған ғалымның мерзімді басылым беттерінде жарық көрген оқу-ағарту саласы жөніндегі мақалалары өз ішінен жіктелді. Бастауыш сынып оқушылары мен жасы ұлғайғандардың сауатын ашу үшін жазылған тұңғыш «Оқу құралы»

авторының қазіргі таңда орта мектептерде оқытылатын шығармалары ғылыми сараланды. Ақын мұрасы 2-3-4-5 сыныптарда оқытылатындығы анықталып, сол шығармаларға талдау жасалды.

Тірек сөздер: мұра, оқыту, әдебиет, тіл, оқулық, әліпби, поэзия, аударма.

ИМАХАНБЕТ Р.С.,*¹

к.ф.н., доцент.

*e-mail: rai_im@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-6205-8839

КАЛЫБАЕВА Ж.,¹

докторант.

e-mail: zh.kalybayeva@mail.ru

ORCID ID: 0009-0005-3747-7800

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

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ НАСЛЕДИЯ АХМЕТА БАЙТУРСЫНУЛЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы преподавания наследия Ахмета Байтурсынулы в средних школах по обновленной учебной программе. Ученый, который модифицировал и ввел казахский алфавит, отличился своими статьями по вопросам образования, опубликованными в периодических изданиях. Научно проанализированы труды автора первого «Учебного пособия», направленного на повышение грамотности учащихся начальной школы и пожилых людей, которое в настоящее время преподается в средних школах. Было установлено, что наследие поэта изучается во 2-3-4-5 классах, и проведен анализ этих произведений.

Ключевые слова: наследие, преподавание, литература, язык, учебник, алфавит, поэзия, перевод.

REQUIREMENTS FOR THE DESIGN OF ARTICLES PUBLISHED IN THE EURASIAN JOURNAL OF CURRENT RESEARCH IN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

Manuscripts are accepted in Kazakh, Russian and English through the official website of the journal (<https://ejcrpp.turan-edu.kz/jour/index>), which provides with the detailed instructions for authors about the process of submitting articles, as well as publication fees.

The text of the article must be typed in **WINWORD XP** or *. RTF (Reach text format). **Times New Roman** font, size **14**, the text must be typed in one interval and not exceed **12** pages.

IRSTI, **UDC** and **JEL** are printed in the upper left part of the sheet.

Then, in the upper right part of the sheet, the author's surname and initials, place of work, academic degree and title, name of the country and city, and e-mail are printed in three languages (Kazakh, Russian, and English). If there are several authors, indicate the main author of the article (with the *sign). In the middle of the sheet, **the name of the manuscript** is printed in capital letters, followed by **key words** (5-7 words, including no more than two phrases) in three languages. Then there is the text that should be printed without hyphenation, observing the following field sizes: left-30 mm, right-10 mm, top-15 mm, bottom-20 mm. The paragraph indent begins with the third character. Formulas must be given in the **formula editor** application (Microsoft Equation). **Tables, figures, and diagrams** are printed without fills.

In the text, references to the literature used are given in **square brackets**, the list of references is printed at the end of the article comprising 5-15 titles. The reference presented in the Cyrillic alphabet is given in two versions – in the original and in the Romanized alphabet (**transliteration** – <http://www.translit.ru>).

A short abstract (150-200 words, 14 size) should be given in three languages after the list of references, which indicates the purpose of the article and the research methods used. Then **the title of the article** is also printed in three languages.

Authors of the journal should adhere to the following requirements concerning the structure of the article in accordance with the headings (**title, abstract, key words, introduction, main provisions, materials and methods, literature review, results, discussion, conclusion, information about funding (if available), references, transliterated list of references**).

The headings of the structural elements of the article should be given in bold.

The text of the article must be original, not previously published anywhere.

The article is subjected to “blind” review, the reviewers are appointed by the Editorial board of the journal.

At the end of the article, please indicate your full name, return address, phone numbers, fax, and e - mail address.

The author (s) is/are responsible for the content of the article. The opinion of the Scientific and Editorial Board does not always coincide with the opinion of the author (s). The Editorial Board reserves the right to publish or reject articles.

In order to identify and prevent scientific plagiarism, in accordance with the “Regulations on the organization of activities for the identification and prevention of scientific plagiarism at Turan University”, the Editorial board of the journal checks articles submitted for publication for anti-plagiarism.

A link to our publication is required when reprinting it.

Our address: **050013, Almaty, Satpaev ave. 16a, Turan University**

Phone: **8(727) 260-40-18, 260-70-00.**

Website: <https://ejcrpp.turan-edu.kz/jour/index>

Editorial board

**EURASIAN JOURNAL OF CURRENT RESEARCH
IN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY ЖУРНАЛЫНДА ЖАРИЯЛАНАТЫН
МАҚАЛАЛАРДЫ РӘСІМДЕУГЕ ҚОЙЫЛАТЫН ТАЛАПТАР**

Материалдар қазақ, орыс және ағылшын тілдерінде журналдың ресми сайты (<https://ejcrpp.turan-edu.kz/jour/index>) арқылы қабылданады, онда авторларға мақалаларды жіберу үдерісі, сондай-ақ ақы төлеу туралы толық нұсқаулық бар.

Мәтін **WINWORD XP** немесе*. **RTF (Reach text format)** форматында терілуі тиіс. **Times New Roman** шрифт, **14** кегль. Жазба мәтіні бір жол аралығы арқылы теріліп, **12 беттен** аспауы тиіс.

Парақтың үстінгі сол жақ бұрышында **FTAMH**, **ӘОК** және **JEL** жазылады.

Одан әрі, парақтың оң жақ жоғары бөлігінде автордың тегі мен инициалдары, жұмыс орны, ғылыми дәрежесі мен атағы, ел мен қала атауы, e-mail үш тілде сөздер (қазақша, орысша және ағылшынша) жазылады, егер бірнеше автор болса – мақаланың негізгі авторын (* белгісімен) көрсетіңіз. Парақтың ортасына материалдың **атауы** бас әріптермен, одан әрі – **тірек сөздер** (5–7 сөз, екі сөз тіркесінен аспауы керек) үш тілде жазылады. Содан кейін мәтіннің келесі жиек мөлшерін сақтай отырып, **тасымалдаусыз** басу қажет: сол жақ – 30 мм, оң жақ – 10 мм, үстіңгі – 15 мм, астыңғы – 20 мм сақтай отырып тасымалсыз жазылады. Азат жол үшінші белгіден басталады. Формулалар тек **формалар редакторы (Microsoft Equation)** қосымшасында терілу керек. **Кестелер, суреттер және схемалар** қосымша бояуларсыз жазылады.

Мәтінде **квадрат жақшалар** ішінде қолданылған әдебиеттерге сілтемелер, ал **қолданылған әдебиеттер** тізімі мақала соңына 5-15 атау көлемінде жазылады. Кириллицада ұсынылған әдебиеттер екі нұсқада - түпнұсқада және романизацияланған алфавитте (**транслитерация** - [http:// www.translit.ru](http://www.translit.ru)) беріледі.

Қолданылған әдебиеттер тізімінен кейін мақаланың мақсаты мен қолданылған зерттеу әдістері көрсетілген **андатпа** (150–200 сөз, 14 кегль) үш тілде жазылады. Одан әрі, мақаланың **атауы** үш тілде жазылады.

Журналдың потенциалды авторлары тақырыптарына сәйкес мақаланың құрылымы бойынша келесі ережелерді ұстануы тиіс (**атауы, андатпа, тірек сөздер, кіріспе, негізгі ережелер, материалдар мен әдістер, әдебиетке шолу, нәтижелер, талқылаулар, қорытынды, қаржыландыру туралы ақпарат (бар болса), әдебиеттер, транслитерацияланған әдебиеттер тізімі**).

Мақаланың құрылымдық элементтерінің тақырыптары қалың қаріппен көрсетілуі керек.

Мақала мәтіні еш жерде жарияланбаған түпнұсқалық нұсқада болуы тиіс.

Мақала жасырын рецензиялаудан өтеді, рецензенттерді журналдың редколлегиясы тағайын- дайды.

Мақаланың соңында толық аты-жөнін, кері мекенжайын, телефондарын, факсін, электрондық пошта мекенжайын (e-mail) көрсетуіңізді сұраймыз.

Мақаланың мазмұнына автор (авторлар) жауапты. Ғылыми-редакциялық кеңестің пікірі әрдайым автордың (авторлардың) пікірімен сәйкес келе бермейді. Редакциялық кеңес мақалаларды жариялау немесе қабылдамау құқығын өзіне қалдырады.

Ғылыми плагиатты анықтау және оның алдын алу мақсатында «Тұран» университетінде ғылыми плагиатты анықтау және оның алдын алу жөніндегі қызметті ұйымдастыру туралы ережеге» сәйкес журнал редакциясы жариялауға ұсынылған мақалаларды антиплагиат бойынша тексерістен өткізеді.

Біздің басылымға қайта басылған кезде сілтеме міндетті.

Біздің мекен-жайымыз: **050013, Алматы қ., Сәтпаев көш., 16А, «Тұран» университеті.**

Анықтама телефоны: **8(727) 260-40-18, 260-70-00.**

Сайт: **<https://ejcrpp.turan-edu.kz/jour/index>**

Редакциялық алқа

**ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ, ПУБЛИКУЕМЫХ
В ЖУРНАЛЕ EURASIAN JOURNAL OF CURRENT RESEARCH
IN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY**

Материалы принимаются на казахском, русском и английском языках через официальный сайт журнала (<https://ejcrpp.turan-edu.kz/jour/index>), в котором имеется подробная инструкция для авторов о процессе подачи статей, а также об оплате публикации.

Текст статьи должен быть набран в **WINWORD XP** или *. RTF (Reach text format). Шрифт **Times New Roman**, кегль **14**, текст должен быть набран через один интервал и не превышать **12** страниц.

В левой верхней части листа печатается **МРНТИ, УДК и JEL**.

Далее в правой верхней части листа печатаются на трех языках (казахском, русском и английском) фамилия и инициалы автора, место работы, ученая степень и звание, название страны и города, e-mail; если авторов несколько – указать основного автора статьи (знаком*). В середине листа прописными буквами печатаются **название** материала, далее – **ключевые слова** (5–7 слов, в том числе не более двух словосочетаний) на трех языках. Затем идет текст, который следует печатать **без переносов**, соблюдая следующие размеры полей: левое – 30 мм, правое – 10 мм, верхнее – 15 мм, нижнее – 20 мм. Абзацный отступ начинается с третьего знака. Формулы набирать только в приложении – **редактор формул (Microsoft Equation)**. **Таблицы, рисунки и схемы** печатаются без заливок.

В тексте в **квадратных скобках** даются ссылки на использованную литературу, **список литературы** печатается в конце статьи в количестве 5–15 наименований. Литература, представленная на кириллице, дается в двух вариантах – в оригинале и романизированным алфавитом (**транслитерация** – <http://www.translit.ru>).

После списка литературы должна быть **аннотация** (150–200 слов, 14 кегль) на трех языках, в которой указываются цель статьи и использованные методы исследования. Далее печатается **название статьи** также на трех языках.

Потенциальные авторы журнала должны в соответствии с заголовками придерживаться следующих правил по структуре статьи (**название, аннотация, ключевые слова, введение, основные положения, материалы и методы, литературный обзор, результаты, обсуждение, заключение, информация о финансировании (при наличии), литература, транслитерированный список литературы**).

Заголовки структурных элементов статьи должны быть выделены жирным шрифтом.

Текст статьи должен быть оригинальным, ранее нигде не опубликованным.

Статья проходит «слепое» рецензирование, рецензенты назначаются редколлегией журнала.

В конце статьи просим указать Ф.И.О. полностью, обратный адрес, телефоны, факс, адрес электронной почты (e-mail).

Ответственность за содержание статьи несет автор (авторы). Мнение Научно-редакционного совета не всегда совпадает с мнением автора (авторов). Редакционный совет оставляет за собой право публикации или отклонения статей.

В целях выявления и предотвращения научного плагиата в соответствии с «Положением об организации деятельности по выявлению и предотвращению научного плагиата в университете «Туран» редакцией журнала проводится проверка на антиплагиат статей, представленных для публикации.

Ссылка на наше издание при перепечатке обязательна.

Наш адрес: **050013, г. Алматы, ул. Сатпаева, 16А, университет «Туран».**

Телефон для справок: **8(727) 260-40-18, 260-70-00.**

Сайт: <https://ejcrpp.turan-edu.kz/jour/index>

Редакционная коллегия

**EURASIAN JOURNAL OF CURRENT
RESEARCH IN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY
(EJCRP&P)**

**Scientific and practical journal
№ 4(5) 2023**

Computer layout: Zhuikova M.A.
Proofreader: Skuratova I.M.

Signed to the press on 21.12.2023
Offset paper No. 1,62 x 84/16. Density 80g/m².
Conditional printed sheets 11,5 Conditional publishing sheets 12,0
Circulation 500 copies
Order No. 6

Editorial Office address:
The original layout was prepared by the editorial and
publishing Department of Turan University

г. Алматы, ул. Сатпаева, 16А, университет «Туран».
Тел.: 260-40-18, 260-70-00.