

ISSN (Print) 3080-1893

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-150-1>

Psychology and Cognitive Sciences

№1(150)/ 2025

1995 жылдан бастап шығады

Founded in 1995

Издается с 1995 года

Жылына 4 рет шығады

Published 4 times a year

Выходит 4 раза в год

Астана, 2025

Astana, 2025

Бас редактор
Мамбеталина Әлия Сақтағанқызы
пс.ғ.к., қауымдастырылған профессор (Қазақстан)

*Бас редактордың
орынбасары*

Абдыкаликова Марта Наушақызы,
пс.ғ.к., қауымдастырылған профессор (Қазақстан)

Жауапты редактор

Тусупбекова Бахыт Серікқызы

Редакция алқасы:

Джоб Ремо	PhD, профессор (Италия)
Лоуренс Кехинде Клемент	PhD, (Африка)
Дуглас А. Бернстейн	PhD, профессор (АҚШ)
Умарова Навбахор	PhD, профессор (Өзбекстан)
Абенова Саулет Уразбековна	PhD (Қазақстан)
Байжуманова Бибианар Шаймерденовна	Пс.ғ.к., қауымдастырылған профессор (Қазақстан)
Нурадинов Алмат Сабитович	Пс.ғ.к., доцент м.а. (Қазақстан)
Мандыкаева Алмагуль Рамазановна	Пс.ғ.к., доцент м.а. (Қазақстан)
Уталиева Жанна Тлегеновна	Пс.ғ.к., (Қазақстан)
Шнайдер Джанат Жантемирович	П.ғ.д., профессор (Қазақстан)

Редакцияның мекенжайы: 010008, Қазақстан, Астана қ., Сәтпаев к-сі, 2, 402 б.
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті
Тел.: +7 (7172) 709500, (ішкі: 35-218)
E-mail: psyjournal@enu.kz

Psychology and Cognitive Sciences

Меншіктенуші: Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Қазақстан Республикасы Мәдениет және ақпарат министрлігінде тіркелген.

Жаңа есепке қою туралы куәлік No KZ00VPY00114489, 11.03.2025 ж.

Мерзімділігі: жылына 4 рет.

Типографияның мекенжайы: 010008, Қазақстан, Астана қ., Қажымұқан к-сі, 13/1,
тел.: +7(7172)709-500, (ішкі 35-218)

Editor-in-Chief
Mambetalina Aliya

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Kazakhstan)

Deputy Editor-in-Chief

Abdykalikova Marta

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, (Kazakhstan)

Responsible editor

Tussupbekova Bakhyt

Editorial board:

Job Remo

PhD, Professor (Italy)

Lawrence Kehinde Clement

PhD, (Africa)

Douglas A. Bernstein

PhD, Professor (U.S.A.)

Umarova Navbakhor

PhD, Professor (Uzbekistan)

Abenova Saulet

PhD (Kazakhstan)

Baizhumanova Bibianar

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor (Kazakhstan)

Nuradinov Almat

Candidate of Psychological Sciences
(Kazakhstan)

Mandykayeva Almagul

Candidate of Psychological Sciences
(Kazakhstan)

Uzhaliyeva Zhanna

Candidate of Psychological Sciences
(Kazakhstan)

Shnaider Dzhanat

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor
(Kazakhstan)

Editorial address: 2, Satpayev str., of.402, Astana, Kazakhstan, 010008

L.N. Gumilyov Eurasian National University

Tel.: +7 (7172) 709500, (ext.: 35-218)

E-mail: psyjournal@enu.kz

Psychology and Cognitive Sciences

Owner: L.N. Gumilyov Eurasian National University

Registered by the Ministry of Culture and information of the Republic of Kazakhstan.

Certificate of new registration No KZ00VPY00114489 from 11.03.2025

Periodicity: 4 times a year

Address of printing house: 13/1 Kazhimukan str., Astana, Kazakhstan 010008;

tel.: +7(7172) 709-500, (ext.: 35-218)

Главный редактор
Мамбеталина Алия Сактагановна
к.пс.н., ассоциированный профессор (Казахстан)

Заместитель главного редактора **Абдыкаликова Марта Наушаевна,**
PhD, ассоциированный профессор (Казахстан)

Ответственный редактор **Тусупбекова Бахыт Сериковна**

Редакционная коллегия:

Джоб Ремо	PhD, профессор (Италия)
Лоуренс Кехинде Клемент	PhD, (Африка)
Дуглас А. Бернстейн	PhD, профессор (США)
Умарова Навбахор	PhD, профессор (Узбекистан)
Абенова Саулет Уразбековна	PhD (Казахстан)
Байжуманова Бибианар Шаймерденовна	К.пс.н., ассоциированный профессор (Казахстан)
Нурадинов Алмат Сабитович	К.пс.н., доцент (Казахстан)
Мандыкаева Алмагуль Рамазановна	К.пс.н., и.о. доцент (Казахстан)
Уталиева Жанна Тлегеновна	К.пс.н. (Казахстан)
Шнайдер Джанат Жантемирович	К.п.н., профессор (Казахстан)

Адрес редакции: 010008, Казахстан, г. Астана, ул. Сатпаева, 2, каб. 402

Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева

Тел.: +7 (7172) 709500, (вн: 35-218)

E-mail: psyjournal@enu.kz

Psychology and Cognitive Sciences

Собственник: Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева

Зарегистрирован Министерством культуры и информации Республики Казахстан.

Свидетельство о постановке на новый учет No KZ00VPY00114489 от 11.03.2025 г.

Периодичность: 4 раза в год

Адрес типографии: 010008, Казахстан, г. Астана, ул. Кажымукана, 13/1,

тел.: +7(7172)709-500, (вн.35-218)

МАЗМҰНЫ/ CONTENT/ СОДЕРЖАНИЕ

О.Х. Аймағанбетова, Г.А. Қасен, Э.Т. Адилова. Аномальді мінез-құлықтың алдын алу тәсілдеріне талдамалық шолу.....	
O.Kh. Aimagambetova, G.A. Kassen, E.T. Adilova. Analytical review of approaches to the prevention of abnormal behavior.....	
О.Х. Аймағанбетова, Г.А., Касен, Э.Т. Адилова. Аналитический обзор подходов к профилактике аномального поведения.....	7
Дуглас А. Бернстейн. Оқыту туралы алаңдаушылықты жеңу.....	
Douglas A. Bernstein. Dealing with Anxiety about Teaching.....	
Дуглас А. Бернстейн. Преодоление тревоги по поводу преподавания.....	26
Ж.М. Молбасынова, Н.К. Токсанбаева, А.Т. Мамекова, С.С. Онгарбаева. Сыни ойлауының психологиялық ерекшеліктері арқылы жеткіншектердің эмоциялық интеллект деңгейін өлшеу құралдары.....	
Zh.M. Molbassynova, N.K. Toxanbayeva, A.T. Mamekova, S.S. Ongarbayeva. Means of measuring the level of emotional intelligence of adolescents through the psychological features of critical thinking.....	
Ж.М. Молбасынова, Н.К. Токсанбаева, А.Т. Мамекова, С.С. Онгарбаева. Психологические особенности критического мышления и инструменты измерения эмоционального интеллекта подростков.....	34
Г.У. Турарова, А. Оздогру. ЖОО студенттерінің өзін-өзі дамытудағы ерік сапаларының динамикасы.....	
G.U. Turarova, A. Ozdogru. Dynamics of volitional qualities in self-development of university students.....	
Г.У. Турарова, А. Оздогру. Динамика волевых качеств в саморазвитии студентов ВУЗа...	49
Г.Х. Ганиева, С.В. Карагулакова, Т. Болатбекқызы, К.В. Дроздецкая, А.В.Кравченко, У.Л. Ростовщикова, А.С. Кунаков, Л.С. Кулжабаева. Жасөспірімдер арасында буллингтің алдын алу: тренинг бағдарламасын әзірлеу және сынақтан өткізу.....	
G.H. Ganiyeva, S.V. Karagulakova, T. Bolatbekkyzy, K.V. Drozdetskaya, A.V. Kravchenko, U.L. Rostovshchikova, A.S. Kunakov, L.S. Kulzhabaeva. Bullying Prevention Among Adolescents: Development and Pilot Study of a Training Program.....	
Г.Х. Ганиева, С.В. Карагулакова, Т. Болатбекқызы, К.В. Дроздецкая, А.В. Кравченко, У.Л. Ростовщикова, А.С. Кунаков, Л.С. Кулжабаева. Профилактика буллинга среди подростков: разработка и апробация тренинговой программы.....	63
Б.М. Жапарова, Д.Ж. Шнайдер, А.Н. Ахмұльдинова, Ф.Д. Шнайдер, А.С. Мамбеталина. Жетім балалардың әлеуметтік құзыретін қалыптастыру туралы.....	
B.M. Zhaparova, D.Zh. Shnaider, A.N. Akhmuldinova, F.D. Shnaider, A.S. Mambetalina. On the Formation of Social Competence of Orphans.....	
М. Жапарова, Д.Ж. Шнайдер, А.Н. Ахмұльдинова, Ф.Д. Шнайдер, А.С. Мамбеталина. О формировании социальной компетентности детей-сирот.....	89

А.С. Ирғалиев, Н.Ж. Султаниязова, А.А. Сисенғали. Цифрлық әлеуметтену жағдайындағы қазіргі психологтың цифрлық құзыреттілігінің құрылымы мен элементтері туралы мәселесі.....	
A.S. Irgaliyev, N.J. Sultaniyazova, A.A. Sisengali. On the issue of the structure and elements of digital competence of a modern psychologist in the context of digital socialization.....	
А.С. Ирғалиев, Н.Ж. Султаниязова, А.А. Сисенғали. К вопросу о структуре и элементах цифровой компетентности современного психолога в условиях цифровой социализации....	104
А.Ж. Қунанбаева, Г.Ж. Менлибекова, А.И. Гарбер, А.К. Дауренбекова. К.Риффтің психологиялық әл-ауқат шәкілі негізінде студенттердің тұлғалық өсу деңгейлерін бағалау мен өзін-өзі қабылдауы арасындағы байланысты зерттеу.....	
A.Zh. Kunanbayeva, G.Zh. Menlibekova, A.I. Garber, A.K. Daurenbekova. Research on of the relationship between assessing the levels of personal growth and self-perception of students based on the scale of psychological well-being by K. Rieff.....	
А.Ж. Қунанбаева, Г.Ж. Менлибекова, А.И. Гарбер, А.К. Дауренбекова. Исследования связи оценки уровней личностного роста и самовосприятия студентов на основе шкалы психологического благополучия К. Риффа.....	121
К.К. Сайлинова, Н.С. Жұбаназарова, А.М. Болтаева. Студенттердің ойлау процесіндегі стильдердің өзарабайланысын психологиялық талдау	
K.K. Sailinova, N.S. Zhubanazarova, A.M. Boltaeva. Psychological analysis of the relationship between styles in the thinking process of students.....	
К.К. Сайлинова, Н.С. Жұбаназарова, А.М. Болтаева. Психологический анализ взаимосвязи стилей в мыслительном процессе студентов	137



IRSTI 15.41.21

Review article

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-150-1-7-25>

Analytical review of approaches to the prevention of abnormal behavior

O.Kh. Aimaganbetova*^{ID}, G.A. Kassen^{ID}, E.T. Adilova^{ID}

Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan, Almaty

(*Corresponding author: alnara25@mail.ru)

Abstract. The purpose of the article is to demonstrate the possibilities of different approaches in the prevention of abnormal behavior based on the identification and systematization of the spectrum of problems of abnormal behavior in modern conditions.

The article defines abnormal, deviant and deviant behavior as different levels of anti-normal interaction with society and oneself; abnormal behavior is considered as an actual request of modern child and adolescent psychotherapy; two main approaches to explaining abnormal behavior are identified (nosocentric and normocentric); generalized criteria for identifying abnormal behavior are identified; the specifics of art therapy methods in the prevention of abnormal behavior are analyzed.

A generalization of all known methods of psychotherapy in the treatment of abnormal behavior. It is stated that among the various methods of correction of emotional and personal disorders in children (the most «eased» anomalies), currently, along with traditional psychotherapeutic methods (rational therapy, autogenic training, hypnotherapy, group, analytical, behavioral, positive, client-centered therapy), such as game therapy, fairy-tale therapy, art therapy are also used. Highlighting the gender-oriented approach in art therapy as the most optimal in the prevention of sexual behavior that deviates from the norms of adolescents, a forecast is made regarding their capabilities in forming an individual's sexual behavior that is adequate to the norm.

Keywords: abnormal behavior, deviant behavior, deviant behavior, asocial behavior, delinquent behavior, paranormal behavior, anomalies of sexual behavior.

Introduction

In any society, there are certain standards or norms of acceptable behavior. Behavior that noticeably deviates from these norms is considered abnormal. I.e., the ideas of normality and anomaly are not the same in different societies, and they change in the same society over time. In this regard, any definition of anomaly should be based not only on compliance with social norms.

One of the definitions of anomaly is related to statistical frequency, whereby abnormal behavior is more rare or deviating from the norm in a statistical sense. But, according to this definition, a person extremely intelligent or unusually happy should be classified as abnormal.

At the same time, some authors have posited the view that the term «anomaly» should be defined as a deviation primarily from the mental (psychological) norms, which, in turn, leads to a deviation in behavior and a violation of social norms. Therefore, abnormal behavior is a clinical form of deviant behavior (Vinichuk N.V. [1]).

Many representatives of social sciences (Merton R.K. [2]; Shipunova T.V. [3]; Gorshkov M.K. et al. [4]) believe that the definition of abnormal behavior should not be determined by its deviation from statistical or social norms. The more important criterion, is how behavior affects the well-being of an individual or a social group. According to this criterion, behavior is regarded as abnormal if it is poorly adapted, i.e. it has a bad effect on the individual or on society.

In recent years, anomaly has been considered both from the side of an individual's behavior and the subjective experiences caused by a particular disorder (Prevention of behavior disorders: the family aspect of the biopsychosociospiritual approach: materials of the Russian Scientific and Practical Conference [5]).

In the dictionary of deviantology, the term 'abnormal' behavior is defined as behavior that occurs relatively rarely, goes beyond the accepted social norms or poses a danger to the individual or other people and it is accompanied by violations of the emotional sphere or violations of information processing, its evaluation and understanding [6].

Russian researcher Mendelevich V.D. [7] notes that all clinical forms of deviant (deviant) behavior are considered to be abnormal behavior, each of which can be caused by any type or combination of deviant behaviors: including aggression and autoaggression; alcoholism, tobacco smoking, anesthesia, etc. substance abuse; eating disorders; anomalies of sexual behavior; super-valuable psychological and psychopathological hobbies (from fanaticism to varieties of mania); characterological and pathoharacterological reactions (emancipation, grouping, opposition, etc.); immoral, immoral, unaesthetic behavior and communicative deviations.

That is, the main types of deviant behavior, such as crime and immoral behavior (alcoholism, drug addiction, sexual promiscuity) They can also be attributed to abnormal behavior, although most authors consider it deviant (Gilinsky Ya. [8]; Rabeyron T, Loose T. [9]; Cardeña, E., Lynn, S. J., & Krippner, S. [10] and others).

In the classical research tradition of the field of behavioral classifications deviations from the norm, Renschmidt H. [11] assigns a significant place among all deviations from the norm to asociality, which includes criminality and social neglect. In contrast, Smelzer N. [12] describes the most striking types of deviations that always cause condemnation: murder, incest, rape.

Pataki F. calls crime, alcoholism, drug use, prostitution, and suicide «indisputable» types of deviant behavior (Maysak N.V. [13]). While V.D. Plakhov, along with antisocial and delinquent, distinguishes paranormal behavior [14], and Ts.P. Korolenko and T.A. Donskikh, categorise behavioral deviations into two distinct types: non-standard (new thinking and actions that go beyond social stereotypes) and destructive behavior aimed both at violating social norms (legal, moral, ethical, cultural) and at disintegration and regression of the personality itself [15].

Tkachenko A.A.'s monograph «Abnormal Sexual Behavior», published in 1997, summarizes the three-year research experience of Russian researchers from the Laboratory of Forensic Sexology of the V. P. Serbsky National Medical Research Center for Psychiatry and Narcology, as well as the results of Tkachenko's collaborative efforts with the team of laboratories of neurophysiology and neurochemistry. The experience of that period in working on the project «Pathobiological and clinical-psychological aspects of regulation of abnormal sexual behavior» is very interesting [16].

Also interesting is the work of Johan H. [17], who refers to abnormal behavior all forms of clinical expression of deviant behavior and individual non-clinical behavioral and emotional disorders, including escape from home. The types of abnormal deviant behavior, Kleiberg Yu.A. [18] includes: hyperkinetic behavior disorder; behavior disorder limited to family; unsocialized behavior disorder; socialized behavior disorder; mixed, behavioral and emotional disorders; delinquent behavior; addictive behavior; deviations and anomalies of sexual behavior; psychogenic pathological formation of personality.

In recent decade, researchers, especially psychotherapists, also consider abnormal sexual behavior of adolescents, in particular disorders of this sphere, as abnormal. Often this problem is associated with a psychological trauma experienced at an earlier stage of an individual's development (Akhtar Z. [19]). The idea that the body undergoes serious changes during puberty, and the presence of psychological trauma affects not only the formation of a mentally healthy personality, but also causes the physiological causes of sexual deviations - a red thread runs through a number of studies of different years and different scientific fields: from psychology to juvenile and law (Mickler K. M. & Tollestrup J. [20]; Raya-Diez E., Serrano-Martínez C., Pedro E. D. S. & Montañés-Muro P. [21]; Haenen I. [22]; Durowade K.A., Babatunde O.A., Omokanye L.O., Elegbede O.E. and others [23]; Harden K.P. [24] and other). At the same time, it is noted that the severity of the consequences of sexual deviations, such as the Human immunodeficiency virus, early pregnancy, and teenage abortions, is beyond doubt and requires the development of psychological assistance programs.

Thus, at present there are no unambiguous indicators of abnormal behavior and clear boundaries of the norm. Most often, these are dynamic parameters. Mentally abnormal (abnormal) is considered behavior that goes against the values, habits or opinions of the majority of people in society. It will seem the more unacceptable the more danger it poses to the person himself or others.

In this regard, the purpose of the article is to demonstrate the possibilities of different approaches in the prevention of abnormal behavior based on the identification and systematization of the spectrum of problems of abnormal behavior in modern conditions.

The purpose of the article is to collect information on the state of the problem of abnormal behavior; approaches to the prevention of abnormal behavior; review the literature, compare information from different sources with trends in the development of the issue of prevention of abnormal behavior; identify new research areas; review promising ideas.

Methodology

The methodology of the article is based on a qualitative synthesis of data in an analytical review. Methods used: analysis and synthesis of literature on the problems of abnormal behavior; overview and generalizing method of information processing. A critical, constructive analysis of the literature in a particular field was carried out by summarizing, analyzing, and comparing data from previously published articles.

Discussion

Abnormal behavior as an actual request of modern child and adolescent psychotherapy

In psychology, there are two main approaches to explaining abnormal behavior (Vinichuk N.V. [1]):

1. Nosocentric approach – it is inherent in specialists in abnormal and painful changes in mental activity – psychiatrists. It implies an assessment of a person's behavior, actions, and activities from the standpoint of finding and detecting deviations from the norm, identifying symptoms of the disease. A prerequisite for this is the knowledge of these symptoms, the patterns of their manifestation and development in order to diagnose the pathology as early as possible and correct it. The degree of severity of pathological changes in this case can be reflected by indicators from zero (with an «ideal norm») up to the extremely severe disorders inherent in mental illness. At the same time, it means the need to assess changes in the psyche (symptoms of the disease) in dynamics, in development, taking into account their actual and potential significance.

2. Normocentric approach – it is characteristic of specialists in the «normal» psyche – psychologists, on the contrary, assumes a vision and assessment of the mental activity of a particular person from the position of its compliance with the norm. The available possible deviations from a certain «average statistical norm» are regarded, first of all, as variants of the norm, manifestations of individual characteristics of character, personality, as a unique result of the interaction of individuality and specific features of the situation (for example, character accentuation).

The researchers also identified criteria for identifying abnormal behavior, which we have somewhat generalized and grouped:

1. Atypicality is an unusual behavior of a person, it is considered from the point of view of the average statistical norm. It should be noted that many atypical behaviors are not abnormal (for example, genius).

2. Social acceptability – considered from the point of view of the social norm of a certain society.

3. Danger – human behavior may pose a danger to society (social norms) or to oneself (for example, autoaggression).

4. Psychological discomfort (suffering) is considered from the standpoint of subjective and functional norms.

5. Adaptability. Abnormal behavior is poorly adaptable, because it cannot lead a person to any goals, problem solving.

6. Irrationality. Abnormal human behavior does not make sense, it seems incomprehensible and unpredictable. Often people with abnormal behavior have cognitive disorders that disrupt a person's perception of the surrounding reality.

It is important that in recent years the concept of abnormality has been associated with the concept of «somatization», which usually represents overloads associated with psychosocial and emotional problems, manifested primarily in the form of somatic symptoms. Classifying individual types among the pathology proposed for consideration, psychosomatic (functional stages of somatic suffering caused by psychosocial stress), somatoform (somatic masks of mental diseases) and somatopsychic (diseases of internal organs complicated by mental disorders and increased fixation on unpleasant bodily sensations) diseases are distinguished (Pribytkov A.A., Yerichev A.N. [25]; Costa P.T. Jr., McCrae R.R. [26]; Nicole E. Stumpp, Matthew W. Southward, Shannon Sauer-Zavala [27]).

Based on the generalization of all known methods of psychotherapy in the treatment of abnormal behavior, namely methods of psychodynamic, behavioral (behavioral), cognitive-behavioral, humanistic therapy (in particular, client-centered therapy), we have identified as the most effective – behavior modification techniques and procedures aimed at changing inadequate beliefs within the framework of cognitive-behavioral therapy.

We also found that some of the methods are aimed at helping a person understand that their problems are caused by the experience of his development; others are trying to change the current thinking and behavior of an individual; or are associated with biological intervention in the body; and some of them determine ways and means of helping an individual from the community of people. At the same time, it can be said that these approaches, and accordingly their methods, do not exhaust the whole problem of anomalies, since they do not involve the psychological mechanisms of visualization and subconsciously imaginative thinking of the individual.

In accordance with this, we can say that among the various methods of correction of emotional and personality disorders in children (the most «facilitated» anomalies), currently, along with traditional psychotherapeutic methods (rational therapy, autogenic training, hypnotherapy, group, analytical, behavioral, positive, client-centered therapy), such as game therapy, fairy tale therapy, and art therapy are also used.

The specifics of the art-therapeutic approach in the prevention of abnormal behavior

Kazan teacher Zinnurov F.K. [28] within the framework of socio-cultural activities for the prevention of deviant behavior among students suggests using art therapy and creative self-expression therapy, because, in his opinion, the reduced nature of communication between adults and adolescents, which arose in the new socio-cultural conditions of post-Soviet society of the late twentieth - early twenty-first century, can be replenished only with the help of new

means that revitalize the «nature of the child» and the nature of his communication with others. This includes methods and means of art therapy, landscape, photo- and music therapy.

Modern Russian representatives of legal psychology Babina S.V., Dvoryanchikov N.V. in their study of the possibilities of psychological correction of sexual anomalies in the hospital [29] justified the importance of psychotherapy, including its mild forms (such as art therapy, cognitive behavioral therapy), in the treatment of sexual anomalies in the early stages of their development in adolescents and youth, highlighting the elements of their integration as the main ways to correct sexual disorders. Comparing the effect of these methods with the effect of psychopharmacological treatment, they proved their advantage in cases of early manifestation of some sexual disorders.

Modern researchers (Bosgraaf L., Spreen M., Pattiselanno K., van Hooren S. [30]; Ergalieva G.A. [31]; Shabysheva Yu.E., Rassudova L. A., Rasskazova, I.N., Antilogova L. N. [32]; Shukla A., Choudhari S.G., Gaidhane A.M., Quazi Syed Z. [33]; Lock J., Fitzpatrick K., Agras W. [34]; Haeyen S., van Hooren S., Hutschemaekers G. [35]; Sarybaeva I.S. [36]; Kassen G.A., Mukasheva A.B. and other [37]) are also agree on the use of art therapy methods in dealing with deviant and abnormal behavior, while also taking into account the specifics of their manifestations, including those related to mental and social disorders. In some works, emphasis is placed on the specificity of individual methods in the prevention of various kinds of anomalies (Evseenkova E.V., Belogai K.N., Borisenko Yu.V. [38]; Shanghai Sh. [39]; Jiang L., Alizadeh F., Cui W. [40]; Yan H., Chen J., Huang J. [41] and others).

As we have already proved above, in our opinion, the art-therapeutic approach is more optimal in dealing with abnormal behavior. We will try to establish which of the methods and techniques of the art-therapeutic approach can be more effective with those manifestations of abnormal behavior that we indicated in the introduction to our article.

One of the types of art therapy used in working with children and adolescents is music therapy. This is a psychotherapeutic method of applying music based on scientific achievements in the field of musical and therapeutic acoustics.

There are four main directions of the therapeutic effect of music therapy:

- 1) emotional activation during verbal psychotherapy;
- 2) development of interpersonal communication skills (communicative functions and abilities);
- 3) regulating influence on psychovegetative processes;
- 4) increase of aesthetic needs.

The mechanisms of the therapeutic effect of music therapy are catharsis, emotional release, regulation of the emotional state, facilitating awareness of one's own experiences, confrontation with life problems, increasing social activity, acquiring new means of emotional expression, facilitating the formation of new relationships and attitudes.

In the practice of prevention or treatment of emotional and personal disorders (including sexual anomalies) of children and adolescents, receptive (passive) and active forms of music therapy are used. Receptive music therapy involves the process of perceiving music for therapeutic purposes and exists in three forms: communicative (joint listening to music aimed at maintaining mutual contacts, mutual understanding and trust), reactive (aimed at achieving catharsis) and regulatory (contributing to the reduction of neuropsychiatric stress).

As part of the anti-stress program, it is recommended to use both forms of music therapy, but more often receptive music therapy is used. The band members listen to specially selected pieces of music, and then discuss their own experiences, memories, thoughts, associations, fantasies that arise during their listening. At one lesson, as a rule, three works or completed excerpts are listened to (each for 10-15 minutes). Programs of musical compositions are based on a gradual change in mood, dynamics and tempo, taking into account their different emotional load. The goal in this case is a certain emotional, including aesthetic, experience, which should contribute to the reaction of certain intrapersonal conflicts and the achievement of new meanings of consciousness.

Additional techniques such as breathing exercises, auto-training, hypnosis, painting or dance are used as means to help correct anomalies. The choice of certain musical compositions can be carried out on the basis of different criteria.

Active music therapy is a therapeutically directed, active musical activity: reproduction, fantasizing, improvisation with the help of a human voice and selected musical instruments. The use of this variant of music therapy requires the presence of the simplest musical instruments.

Having summarized all the information in the field of theory and practice of art therapy, we found it possible to use innovative areas of art therapy in the prevention of abnormal behavior, which include:

1) Multicultural direction: special attention is paid to the social and cultural experience of the client, including his ethnic, racial, class and professional affiliation (Ganieva R.H. [42]).

2) Feminist approach or gender-oriented direction: emphasis is placed on the peculiarities of the influence of cultural norms on gender roles (primarily female), as well as on the relationship between the sexes and human sexual behavior (Isitan Kilic D. [43], etc.).

3) Integrative direction: it is assumed that various forms of creative self-expression are actively used in the art-therapeutic process: music, dramatization, dance, as well as multimodal forms of art-therapeutic practice involving simultaneous or sequential use of visual, sensorimotor, dramatic role-playing and musical expression (Ania Z., Nicola K., Simon H. [44] and others).

The gender-oriented approach in art therapy, used in psychotherapeutic and art therapy work with female representatives, integrates the ideas of many scientific disciplines and schools. In the Russian Federation, it «grows» out of the clinical and psychiatric tradition, the psychology of relationships and the psychology of activity. At the same time, in recent years, its development has been significantly influenced by social and cultural theories, including the concepts of postmodernism and feminism, which are more actively developing abroad. Foreign gender-oriented psychotherapy and art therapy are also characterized by a close connection with psychoanalysis.

Analyzing the development of girls in the family and the peculiarities of the socialization of the sexes, such a representative of modern psychoanalysis as Suzy Orbach [45] points to the insufficiently formed psychological subjectivity of women. This author notes that, as before, women take care of the child and his upbringing. This determines the psychological structure of the daughter, including her more developed than her son's ability to establish close interpersonal relationships, on the one hand, and difficulties in achieving psychological autonomy and self-realization, on the other hand.

Due to the girl's continued dependence on her mother for a longer time and greater control over her body by the family and society, a woman's body is often perceived not as her property, but as the «territory» of other people - mother, father, and then partner, husband, and child. «It is not surprising that neurotic eating disorders, skin diseases, sexual dysfunctions and self-destructive behavior directed at one's body are most characteristic of women experiencing distress» [45].

Kopytin A. and M. Rugh [45] draw attention to the therapeutic potential possessed by the process of creating visual and plastic products by women in the form of talisman-like objects. The authors show how such products, which have deep cultural roots and are associated with various types of applied practice typical for women, can contribute to solving problems of psychological integration.

An important role in the development of gender-oriented methods of art therapy can be played by the use of culturological material, the richness of visual and plastic forms and rituals characteristic of different ethnic communities, including Kazakhs and Slavs. Thus, gender aspects of ethno-doll therapy are being actively developed in Russia. In his generalizing article on art therapy in the postmodern era, A. I. Kopytin [45] highlights the experience of practitioners in the field of ethno-doll therapy (E. Starovoitova), the use of an art album (E. Vasina, A. Barybina), photo art therapy (Judy Weiser), transpersonal voice therapy (V.Nikitin) and others.

In addition, in the practice of their activities, many researchers pay attention to gender-specific behaviors, including abnormal ones, and consider the artistic and cultural environment as a vast field for the formation of behavior and personality adequate to moral values (Beaumont Sh. [46] and others).

Thus, we have established that in the prevention of abnormal behavior, it is also necessary and at the same time to effectively use a feminist approach or a gender-oriented direction, in which appropriate methods will be focused on taking into account the peculiarities of the influence of cultural norms on gender roles (primarily women's), as well as on the development of relations between the sexes and sexual behavior of a teenager.

Modern research on abnormal behavior

Models of abnormal behavior vary from culture to culture, and this is reflected in the specifics of research, differences in approaches to counseling and psychotherapy (Draguns J.G. [47]). In recent years, studies of abnormal behavior using various kinds of tools have become more relevant. For example, the article by Tay, Nian Chi; Connie, Tee; Ong, Thian Song et al [48] analyzes abnormal behavior detection systems designed to automatically detect and recognize abnormal behavior based on various types of input data, such as sensor data and visual data.

Modern research on abnormal behavior also echoes research on mental disorders, which contributes to effective prevention and burden relief of behavioral psychopathology (Eaton, N. R., Bringmann, L. F., Elmer, T., Fried, E. I., Forbes, M. K., Greene, A. L. et al [49]). In China, predicting abnormal behavior is becoming relevant by integrating multiple student behavior indexes (WangY., Wen J., Zhou W., Wu Q., Wei Y., Li N., Tao B. [50]).

Thus, as a result of the analytical review, we were convinced that abnormal behavior is studied through the prism of cultures and approaches in different contexts: social, psychological, psychiatric, legal, etc. Every society has certain standards or norms of acceptable behavior;

behavior that deviates markedly from these norms is considered abnormal. Behavior that is considered normal in one society may be considered abnormal in another. For example, representatives of some African cultures do not consider it unusual if a person hears voices when no one is talking, or sees something that is not really there, but in most societies such behavior is considered abnormal. Another problem is that the concept of normality in the same society changes over time. Forty years ago, most Americans would have considered smoking marijuana or appearing half-naked on the beach to be abnormal. Today, such behavior is considered a sign of a different lifestyle, rather than an anomaly. Thus, the concepts of normality and anomaly are different in different societies and change in the same society over time, and any definition of anomaly should be based not only on compliance with social norms.

Results

The article provides a comprehensive review of the problem of abnormal behavior and approaches to its prevention, including using data from related fields of knowledge. The article became not just a generalization of literary data, but, above all, their critical analysis, which helps to identify existing achievements and problems, point out gaps in research and determine the prospects for their solution.

Conclusion

So, art therapy as a whole, as a therapeutic approach, allows the development of the ability to express oneself, explore a variety of feelings on a symbolic level, sublimate negative experiences in socially acceptable ways, i.e. expressing them with visual images. Art therapy for the prevention and correction of abnormal behavior is based on the mobilization of the creative potential of internal mechanisms of self-regulation and healing. Its methods also help to realize negative behaviors, form new strategies for actions and communications, change self-esteem and ways of thinking, through the development of the right hemisphere. This makes it possible to even out the imbalance between the standard approach to teaching children and adolescents in modern society, where education is more focused on the development of the left hemisphere.

Gender-oriented methods of prevention of abnormal behavior in the school environment should be primarily aimed at preventing the emergence of problems of personality development, prevention of risky behavior, assistance in solving urgent problems of gender socialization and socialization in general (educational difficulties, violations of the emotional and volitional sphere, problems with choosing an educational and professional route, relationships with peers, teachers and parents) and the like.

Important elements of the school environment should be: a comfortable psychological climate for learning in an educational institution, social and psychological protection of adolescents, reduction of the number of maladapted adolescents; identification at an early stage of groups of minors who have fallen into a difficult life situation; prevention of complications of their life cases by timely inclusion in the program of assistance, and so on.

The undoubted usefulness of art methods and techniques for modern teenagers and young people who use mainly verbal communication channel and virtual means of communication is that these methods use visual and plastic expression as a communication tool, and the products of activity are visual and tangible objects of the real world. This makes them an indispensable tool for the study and harmonization of the three sides of the inner world of man, for the expression of which words are insignificant, and sometimes even inappropriate.

Authors` Contributions

Kassen G.A. – analysis of sources and conducting a literature review, preparation of the text of the article;

Aimaganbetova O.Kh. – critical review of the content; approval of the final version of the article for publication;

Adilova E.T. – is responsible for all aspects of the work, proper examination and resolution of issues related to the reliability of data.

References

1. Vinichuk N.V. Psychology of abnormal behavior. Vladivostok: Publishing House of the Far Eastern University, 2004. - 198 p. Access mode: http://ncuxo.ru/_ld/3/346_dvgu056.pdf
2. Merton, R. K. Social Structure and Anomie. American Sociological Review.- 1938, 3, 672-682. <https://doi.org/10.2307/2084686>
3. Shipunova T.V. Social exclusion, alienation, violence and aggression as mechanisms of reproduction of deviance // Journal of Sociology and Social Anthropology. - 2005. - № 4 (33). - Pp. 120-136. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-isklyuchenie-otchuzhdenie-nasilie-i-agressiya-kak-mehanizmy-vosproizvodstva-deviantnosti>
4. Methodological guide on the practical use of the model of the mechanism of «subjective» socialization in society and children in difficult life situations and socially dangerous situations [Electronic resource] / Ed. Academician of the Russian Academy of Sciences M.K. Gorshkov. Moscow: Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences, 2015. - 215 p. Access mode: https://muuo.ucoz.ru/Dokumenty/Metod/metod_rekom_model_subektnoj_socializacii_chast_1.pdf
5. Prevention of behavior disorders: the family aspect of the biopsychosociospiritual approach: proceedings of the Russian Scientific and Practical Conference with international participation. Moscow, March 12, 2020 / Edited by G. I. Kopeiko. Moscow: MAKSS Press, 2020. 232 p. ISBN 978-5-317-06375-7 <https://doi.org/10.29003/m869.978-5-317-06375-7>
6. A short psychological dictionary. Comp. A.L. Svetsitsky, Moscow: Prospekt, 2023- 512 p.
7. Mendelevich V. D. Psychology of deviant behavior: The training manual. - St. Petersburg: Speech, 2005. - 445 p. ISBN 5-9268-0387-X. Access mode: https://kpfu.ru/portal/docs/F30994760/_Mendelevich.V.D._Psihologiya.deviantnogo.povedeniya.pdf
8. Gilinsky Yu.A. Globalization and deviance. Saint Petersburg: Law Center Press, 2013. - 393 p. ISBN 5-94201-507-4. — [//www.iprbookshop.ru/17992](http://www.iprbookshop.ru/17992)
9. Rabeyron T, Loose T. Anomalous Experiences, Trauma, and Symbolization Processes at the Frontiers between Psychoanalysis and Cognitive Neurosciences. Front Psychol. 2015 Dec 21;6:1926. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01926

10. Cardeña, E., Lynn, S. J., & Krippner, S. The psychology of anomalous experiences: A rediscovery. *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*, 2017, 4(1), 4-22. <https://doi.org/10.1037/cns0000093>
11. Remschmidt H. Adolescence and adolescence: Problems of personality formation / H. Remshmidt; Translated from German by G.I. Loydina. Moscow: Mir, 1994. 320 p. ISBN: 5-03-002998-2.
12. Smelzer N. Sociology: translated from English. Moscow: Phoenix, 1994. - 688 p. ISBN: 5-7113-0106-3.
13. Maisak N.V. The matrix of social deviations: classification of types and types of deviant behavior // *Modern Problems of Science and Education*– 2010, No. 4.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=4505>
14. Plakhov V.D. Norm and deviation in society: a philosophical and theoretical introduction to social ethology. _ Saint Petersburg: Publishing House of the Law Institute, 2011 - 774 p. ISBN:5-86247-109-X.
15. Korolenko Ts.P., Donskikh T.A. Seven paths to disaster: destructive behavior in the modern world. Novosibirsk. Nauka. Sib. The department. 1991. - 224 p. P. 72. ISBN: 5-02-029267-2.
16. Abnormal sexual behavior. The monograph / Edited by: Vvedensky G.E., Tkachenko A.A. S.-Pb.: Legal Center Press, 2003. – 657 p. ISBN: 5-94201-175-3.
17. Johan H. Abnormal Psychology Overview, Perspektive and Various Approaches // *Clin Exp Psychol*, 2021, Volume 7, Issue 11, 285 p. Access mode: <https://www.iomcworld.org/open-access/abnormal-psychology-overview-perspective-and-various-approaches-88544.html>
18. Kleiberg Yu. A. Psychology of deviant behavior: textbook and practice for universities. 5th ed., revised. and add. Moscow: Yurait Publishing House, 2025. 287 p. (Higher education). - ISBN 978-5-534-16487-9. - Text: electronic // Educational platform Yurayt [website].- URL: <https://urait.ru/bcode/559774>
19. Akhtar Z. Child Sex Grooming // *European Journal of Crime, Criminal Law and Criminal Justice*. 2014. Vol.22 (2)/ P.167-196. DOI: 10.1163/15718174-22022045
20. Mickler K. M. & Tollestrup J. (2024). Teen Birth Trends: In Brief. CRS Report R45184, Version 8. Updated August 28, 2024. Congressional Research Service. <https://crsreports.congress.gov/product/pdf/R/R45184>
21. Raya-Diez E., Serrano-Martínez C., Pedro E. D. S. & Montañés-Muro P. Risk Factors and Social Consequences of Early Pregnancy: A Systematic Review. *Sage Open*, 2024, 14(3). <https://doi.org/10.1177/21582440241271324>
22. Haenen, I. Down the Aisle of Criminalization: The Practice of Forced Marriage. *European Journal of Crime, Criminal Law and Criminal Justice*, 2015, 23, 101-120. doi: 10.1163/15718174-23022063
23. Durowade K.A., Babatunde O.A., Omokanye L.O., Elegbede O.E., Ayodele L.M., Adewoye K.R., Adetokunbo S., Olomofe C.O., Fawole A.A., Adebola O.E., Olaniyan T.O. Early sexual debut: prevalence and risk factors among secondary school students in Ido-ekiti, Ekiti state, South-West Nigeria. *Afr Health Sci*. 2017 Sep;17(3):614-622. doi: 10.4314/ahs.v17i3.3.
24. Harden K.P. Genetic influences on adolescent sexual behavior: Why genes matter for environmentally oriented researchers. *Psychol Bull*. 2014 Mar;140(2):434-65. doi: 10.1037/a0033564
25. Pribytkov A.A., Yerichev A.N. Somatoform disorders. Part One: an integrative model of pathology // *Review of psychiatry and medical psychology*. № 1, 2017. Access mode: https://psychiatr.ru/files/magazines/2017_03_obozr_1063.pdf

26. Costa P.T. Jr, McCrae R.R. Neuroticism, somatic complaints, and disease: is the bark worse than the bite? *J Pers.* 1987 Jun; 55(2): 299-316. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1987.tb00438.x
27. Nicole E. Stumpp, Matthew W. Southward, Shannon Sauer-Zavala. Assessing Theories of State and Trait Change in Neuroticism and Symptom Improvement in the Unified Protocol, *Behavior Therapy*, Volume 55, Issue 1, 2024, Pages 93-105. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2023.05.005>
28. Zinnurov F. K. Problems of prevention of deviant behavior of children and adolescents in modern socio-cultural conditions of Russian society // *Bulletin of the Kazan State University of Culture and Arts*, 2019, No. 1, pp. 129-133. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-profilaktiki-deviantnogo-povedeniya-detey-i-podrostkov-v-sovremennyh-sotsiokulturnyh-usloviyah-rossiyskogo-obschestva>
29. Babina S.V., Dvoryanchikov N.V. Possibilities of psychological correction of sexual anomalies in the hospital [Electronic resource] // *Psychology and Law*. 2014. Volume 4. No. 2. pp. 1-17. URL: https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2014_n2/69856
30. Bosgraaf L., Spreen M., Pattiselanno K., van Hooren S. Art Therapy for Psychosocial Problems in Children and Adolescents: A Systematic Narrative Review on Art Therapeutic Means and Forms of Expression, Therapist Behavior, and Supposed Mechanisms of Change. *Front Psychol.* 2020 Oct 8;11:584685. doi: 10.3389/fpsyg.2020.584685
31. Yeralieva G. A. The possibilities of art therapy: an educational and methodological guide. / G. A. Ergalieva., A. A. Zhantureeva., T. T. Maksotova-Uralsk, 2016, -110 P.
32. Prevention of deviant adolescent behavior by means of hip therapy: methodological recommendations / *air. Family. Shabysheva, Tsokanye. A. Rassudova, Ne. N. Rasskazova, Tsokanye. N. Antilogovoy. - Omsk : this is decreasing, - laughed OmGPU, 2023. - p. 84. ISBN 978-5-8268-2375-0. Access mode: https://omgpu.ru/sites/default/files/files/basic/uchyonye-omgpu-shkole/antilogova_l.n._met_rekomendacii.pdf*
33. Shukla A., Choudhari S.G., Gaidhane A.M., Quazi Syed Z. Role of Art Therapy in the Promotion of Mental Health: A Critical Review. *Cureus.* 2022 Aug 15;14(8):e28026. doi: 10.7759/cureus.28026
34. Lock J., Fitzpatrick K., Agras W. Feasibility Study Combining Art Therapy or Cognitive Remediation Therapy with Family-based Treatment for Adolescent Anorexia Nervosa. *Eur Eat Disord Rev.* 2018; 26:62-68. doi:<https://doi.org/10.1002/erv.2571>
35. Haeyen S., van Hooren S., Hutschemaekers G. Perceived effects of art therapy in the treatment of personality disorders, cluster B/C: A qualitative study // *The Arts in Psychotherapy*, Volume 45, 2015, Pages 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2015.04.005>
36. Sarybaeva I. S. methods and technology of Social Work: a manual. - Almaty: Kazakh University, 2013. - 105 P. ISBN 978-601-247-817-4. Access mode: <https://dokumen.pub/9786012478174.html>
37. Kudaibergenova A., Kassen G., Mukasheva A., Arynova B. Prevention of suicidal behaviour of children on the basis of art-pedagogical activity // *Elementary Education Online*, 2018; Vol 17. Issue3: pp. 1511-1523. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466380>
38. Evseenkova E.V., Belogai K.N., Borisenko Yu.V. Development of emotional self-regulation of adolescents by means of art therapy in the context of prevention of suicidal behavior // *Izvestiya Irkutsk State University. Series: Psychology.* 2020. Vol. 31. pp. 16-29. DOI: 10.26516/2304-1226.2020.31.16
39. Shanghai Sh. How Sand Tray Therapy Help in Overcoming Various Mental Disorders? *Clin Exp Psychol*, 2021, 7(4), 01 DOI: 10.35248/2471-2701.21.7.249
40. Jiang L., Alizadeh F., Cui W. Effectiveness of Drama-Based Intervention in Improving Mental Health and Well-Being: A Systematic Review and Meta-Analysis during the COVID-19 Pandemic and Post-Pandemic Period. *Healthcare (Basel).* 2023 Mar 13;11(6):839. doi: 10.3390/healthcare11060839

41. Yan H., Chen J., Huang J. School bullying among left-behind children: the efficacy of art therapy on reducing bullying victimization. *Front Psychiatry*. 2019;10:40. doi:10.3389/fpsy.2019.00040
42. Ganieva R.H. Multicultural approach in psychological counseling: ethnoreligious aspect (analysis of case). *Minbar. Islamic Studies*. 2020;13(1):196-216. (In Russ.) <https://doi.org/10.31162/2618-9569-2020-13-1-196-216>
43. Isitan Kilic D. A poststructural feminist approach to the acquisition of gender roles in early childhood. *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi - Istanbul University Journal of Women's Studies*, 2022, 25, 141-154. <https://doi.org/10.26650/iukad.2022.1135316>
44. Ania Z. , Nicola K. , Simon H. Art Therapy in the Digital World: An Integrative Review of Current Practice and Future Directions. *Frontiers in Psychology*. Volume 12, 2021. doi:10.3389/fpsyg.2021.600070
45. Kopytin A. and M. Rugh (eds.). *Environmental expressive therapies: nature-based theory and practice*. – New York: Routledge/Taylor & Francis Group, 2017- 280 pages. ISBN 9781138233089
46. Beaumont Sh. Art Therapy for Gender-Variant Individuals: A Compassion-Oriented Approach // *Canadian Art Therapy Association Journal*, 2015. 25(2):1-6. DOI:10.1080/08322473.2012.11415565
47. Draguns J.G. Abnormal behavior patterns across cultures: Implications for counseling and psychotherapy. *International Journal of Intercultural Relations*.-1997, Volume 21, Issue 2. Pages 213-248. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(96\)00046-6](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(96)00046-6)
48. Tay, N. C., Connie, T., Ong, T. S., Teoh, A. B. J., & Teh, P. S. (2023) Review of Abnormal Behavior Detection in Activities of Daily Living. *IEEE Access*, 11, 5069-5088. DOI:10.1109/ACCESS.2023.3234974
49. Eaton, N. R., Bringmann, L. F., Elmer, T., Fried, E. I., Forbes, M. K., Greene, A. L., Waszczuck, M. A. A review of approaches and models in psychopathology conceptualization research. *Nature Reviews Psychology*, 2023, 2, 622–636. <https://doi.org/10.1038/s44159-023-00218-4>
50. WangY., Wen J., Zhou W., Wu Q., Wei Y., Li H., Tao B. Research on Abnormal Behavior Prediction by Integrating Multiple Indexes of Student Behavior and Text Information in Big Data Environment. *Wireless Communications and Mobile Computing*. Volume 2022. <https://doi.org/10.1155/2022/1902155>

List of literature

1. Vinichuk N.V. Psihologiya anomal'nogo povedeniya [Psychology of abnormal behavior] Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 2004. – 198 p. Rezhim dostupa: http://ncuxo.ru/_ld/3/346_dvgu056.pdf [in Russian]
2. Merton R.K. Social'naya struktura i anomiya / R.K. Merton // [Social structure and anomie]. *Sociologicheskie issledovaniya*. - 1992. - no 3. - P. 104-114. <https://doi.org/10.2307/2084686> [in Russian]
3. Shipunova T.V. Social'noe isklyuchenie, otchuzhdenie, nasilie i agressiya kak mekhanizmy vosproizvodstva deviantnosti [Social exclusion, alienation, violence and aggression as mechanisms for the reproduction of deviance]. *Zhurnal sociologii i social'noj antropologii*. - 2005. - no 4 (33). - P. 120-136. Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-isklyuchenie-otchuzhdenie-nasilie-i-agressiya-kak-mekhanizmy-vosproizvodstva-deviantnosti> [in Russian]
4. Metodicheskoe posobie po prakticheskomu ispol'zovaniyu modeli mekhanizma «sub"ektnoj» socializacii v obshchestve i detej, nahodyashchihsya v trudnoj zhiznennoj situacii i social'no opasnom polozhenii [Methodological guide for the practical use of the model of the mechanism of «subjective»

socialization in society and children in difficult life situations and socially dangerous situations]. Elektronnyj resurs / Pod red. akademika RAN M.K. Gorshkova. – M.: Institut sociologii RAN, 2015. – 215 p. Rezhim dostupa: https://muuo.ucoz.ru/Dokumenty/Metod/metod_rekom_model_subektnoj_socializacii_chast_1.pdf [in Russian]

5. Profilaktika rasstrojstv povedeniya: semejnyj aspekt biopsihosocioduhovnogo podhoda [Prevention of conduct disorders: the family aspect of the biopsychosocio-spiritual approach]. materialy Rossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Moskva, 12 marta 2020 / Pod red. G. I. Kopejko. – Moskva: MAKSS Press, 2020. – 232 p. ISBN 978-5-317-06375-7 <https://doi.org/10.29003/m869.978-5-317-06375-7> [in Russian]

6. A short psychological dictionary. Comp. A.L. Svetsitsky, Moscow: Prospekt, 2023- 512 p. [in Russian]

7. Mendelevich V. D. Psihologiya deviantnogo povedeniya. Uchebnoe posobie. - Sankt-Peterburg: Rech', 2005. - 445 s. ISBN 5-9268-0387-H. Rezhim dostupa: https://kpfu.ru/portal/docs/F30994760/_Mendelevich.V.D._Psihologiya.deviantnogo.povedeniya.pdf [in Russian]

8. Gilinskij Yu.A. Globalizaciya i deviantnost' [Globalization and deviance]. Sankt-Peterburg: Yuridicheskij centr Press, 2013. – 393 p. ISBN 5-94201-507-4. - <http://www.iprbookshop.ru/17992> [in Russian]

9. Rabeyron T, Loose T. Anomalous Experiences, Trauma, and Symbolization Processes at the Frontiers between Psychoanalysis and Cognitive Neurosciences. Front Psychol. 2015 Dec 21;6:1926. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01926

10. Cardeña, E., Lynn, S. J., & Krippner, S. The psychology of anomalous experiences: A rediscovery. Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice, 2017, 4(1), 4-22. <https://doi.org/10.1037/cns0000093>

11. Remshmidt Kh. Podrozkovyj i yunosheskij vozrast: Problemy stanovleniya lichnosti [Adolescence and adolescence: Problems of personality development]. Per. s nem. - M.: Mir, 1994. - 320 p. [in Russian]

12. Smelzer N. Sociologiya [Sociology]. (M., 1994. - 687 p.). [in Russian]

13. Majsak N.V. Matrica social'nyh deviacij: klassifikaciya tipov i vidov deviantnogo povedeniya // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – 2010. – № 4.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=4505> [in Russian]

14. Plahov V.D. Social'naya norma i otkloneniya [Social norm and deviations]. Soc. - 1995. - no 11. - P. 131-134. ISBN:5-86247-109-X. [in Russian]

15. Korolenko C.P., Donskih T.A. Sem' putej k katastrofe: destruktivnoe povedenie v sovremennom mire. Novosibirsk. Nauka. Sib. Otd-nie. 1991. - 224 s. S. 72. ISBN: 5-02-029267-2. [in Russian]

16. Anomal'noe seksual'noe povedenie [Abnormal sexual behavior]. Monografiya / Pod red.: Vvedenskij G.E., Tkachenko A.A. S.-Pb.: Yurid. centr Press, 2003. – 657 p. ISBN: 5-94201-175-3. [in Russian]

17. Johan H. Abnormal Psychology Overview, Perspective and Various Approaches // Clin Exp Psychol, 2021, Volume 7, Issue 11, 285 p. Access mode: <https://www.iomcworld.org/open-access/abnormal-psychology-overview-perspective-and-various-approaches-88544.html>

18. Klejberg Yu.A. Osnovy yunosheskoj deviantologii [Basics of youth deviantology] Akademiya obrazovaniya Velikobritanii, Mezhdunarodnaya asociaciya deviantologii, Mezhdunarodnaya akademiya yuvenologii. M: Izd-vo Akad. obrazovaniya Velikobritanii; London: Akademiya obrazovaniya Velikobritanii,

- 2018 – 365 p. ISBN 978-5-534-16487-9. - Tekst: elektronnyj // Obrazovatel'naya platforma YUrait [sajt]. - URL: <https://urait.ru/bcode/559774> [in Russian]
19. Akhtar Z. Child Sex Grooming // *European Journal of Crime, Criminal Law and Criminal Justice*. -2014, Vol. P.167-196. DOI: 10.1163/15718174-22022045
20. Mickler K. M. & Tollestrup J. Teen Birth Trends: In Brief. CRS Report R45184, Version 8. Updated August 28, 2024. Congressional Research Service. <https://crsreports.congress.gov/product/pdf/R/R45184>
21. Raya-Diez E., Serrano-Martínez C., Pedro E. D. S. & Montañés-Muro P. Risk Factors and Social Consequences of Early Pregnancy: A Systematic Review. *Sage Open*, 2024, 14(3). <https://doi.org/10.1177/21582440241271324>
22. Haenen, I. Down the Aisle of Criminalization: The Practice of Forced Marriage. *European Journal of Crime, Criminal Law and Criminal Justice*, 2015, 23, 101-120. doi: 10.1163/15718174-23022063
23. Durowade K.A., Babatunde O.A., Omokanye L.O., Elegbede O.E., Ayodele L.M., Adewoye K.R., Adetokunbo S., Olomofe C.O., Fawole A.A., Adebola O.E., Olaniyan T.O. Early sexual debut: prevalence and risk factors among secondary school students in Ido-ekiti, Ekiti state, South-West Nigeria. *Afr Health Sci*. 2017 Sep;17(3):614-622. doi: 10.4314/ahs.v17i3.3.
24. Harden K.P. Genetic influences on adolescent sexual behavior: Why genes matter for environmentally oriented researchers. *Psychol Bull*. 2014 Mar;140(2):434-65. doi: 10.1037/a0033564
25. Pribytkov A.A., Elichev A.N. Somatoformnye rasstrojstva. CHast' pervaya: integrativnaya model' patologii // *obozrenie psikiatrii i medicinskoj psihologii*. № 1, 2017. Rezhim dostupa: https://psychiatr.ru/files/magazines/2017_03_obozr_1063.pdf [in Russian]
26. Costa P.T. Jr., McCrae R.R. Neuroticism, somatic complaints, and disease: is the bark worse than the bite? *J Pers*. 1987 Jun; 55(2): 299-316. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1987.tb00438.x
27. Nicole E. Stumpp, Matthew W. Southward, Shannon Sauer-Zavala. Assessing Theories of State and Trait Change in Neuroticism and Symptom Improvement in the Unified Protocol, *Behavior Therapy*, Volume 55, Issue 1, 2024, Pages 93-105. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2023.05.005>
28. Zinnurov F. K. Problemy profilaktiki deviantnogo povedeniya detej i podrostkov v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah rossijskogo obshchestva // *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. - 2019. - № 1. - S. 129-133. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-profilaktiki-deviantnogo-povedeniya-detey-i-podrostkov-v-sovremennyh-sotsiokulturnyh-usloviyah-rossijskogo-obshchestva> [in Russian]
29. Babina S.V., Dvoryanchikov N.V. Vozmozhnosti psihologicheskoy korrekcii seksual'nyh anomalij v stacionare [Elektronnyj resurs] // *Psihologiya i pravo*. 2014. Tom 4. № 2. S. 1-17. URL: <https://psyjournals.ru/psyandlaw/2014/n2/69856.shtml>. [in Russian]
30. Bosgraaf L., Spreen M., Pattiselanno K., van Hooren S. Art Therapy for Psychosocial Problems in Children and Adolescents: A Systematic Narrative Review on Art Therapeutic Means and Forms of Expression, Therapist Behavior, and Supposed Mechanisms of Change. *Front Psychol*. 2020 Oct 8;11:584685. doi: 10.3389/fpsyg.2020.584685
31. Ergalieva G.A. Art-terapiya mymkindikteri: Oqu-ədistemelik qyral. /G.A. Ergalieva., A.A. ZHantureeva., T.T. Maqsotova - Oral, 2016,-110 b.. [in Kazakh]
32. Profilaktika deviantnogo povedeniya podrostkov sredstvami art-terapii: metodicheskie rekomendacii / Yu. E. Shabysheva, L. A. Rassudova, I. N. Rasskazova, L. N. Antilogova. - Omsk : Izd-vo

OmGPU, 2023. - 84 s. ISBN 978-5-8268-2375-0. Rezhim dostupa: https://omgpu.ru/sites/default/files/files/basic/uchyonye-omgpu-shkole/antilogova_l.n._met_rekomendacii.pdf [in Russian]

33. Shukla A., Choudhari S.G., Gaidhane A.M., Quazi Syed Z. Role of Art Therapy in the Promotion of Mental Health: A Critical Review. *Cureus*. 2022 Aug 15;14(8):e28026. doi: 10.7759/cureus.28026

34. Lock J., Fitzpatrick K., Agras W. Feasibility Study Combining Art Therapy or Cognitive Remediation Therapy with Family-based Treatment for Adolescent Anorexia Nervosa. *Eur Eat Disord Rev*. 2018; 26:62-68. doi:<https://doi.org/10.1002/erv.2571>

35. Haeyen S., van Hooren S., Hutschemaekers G. Perceived effects of art therapy in the treatment of personality disorders, cluster B/C: A qualitative study // *The Arts in Psychotherapy*, Volume 45, 2015, Pages 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2015.04.005>

36. Sarybaeva I.S. Әлеуметтік зһымстың әдістері мен технoлoгиясы: оқу құралы. – Алматы: Қазақ университeті, 2013. – 105 б. ISBN 978-601-247- 817-4 Rezhim dostupa: <https://dokumen.pub/9786012478174.html> [in Kazakh]

37. Kudaibergenova A., Kassen G., Mukasheva A., Arynova B. Prevention of suicidal behaviour of children on the basis of art-pedagogical activity // *Elementary Education Online*, 2018; Vol 17. Issue3: pp. 1511-1523. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466380>

38. Evseenkova E.V., Belogaj K.N., Borisenko YU.V. Razvitie emocional'noj samoregulyacii podrostkov sredstvami art-terapii v kontekste profilaktiki suicidal'nogo povedeniya // *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psihologiya*. 2020. T. 31. S. 16-29. DOI: 10.26516/2304-1226.2020.31.16 [in Russian]

39. Shanghai Sh. How Sand Tray Therapy Help in Overcoming Various Mental Disorders? *Clin Exp Psychol*, 2021, 7(4), 01 DOI: 10.35248/2471-2701.21.7.249

40. Jiang L., Alizadeh F., Cui W. Effectiveness of Drama-Based Intervention in Improving Mental Health and Well-Being: A Systematic Review and Meta-Analysis during the COVID-19 Pandemic and Post-Pandemic Period. *Healthcare (Basel)*. 2023 Mar 13;11(6):839. doi: 10.3390/healthcare11060839

41. Yan H., Chen J., Huang J. School bullying among left-behind children: the efficacy of art therapy on reducing bullying victimization. *Front Psychiatry*. 2019;10:40. doi:10.3389/fpsyg.2019.00040

42. Ganieva R.H. Multicultural approach in psychological counseling: ethnoreligious aspect (analysis of case). *Minbar. Islamic Studies*. 2020;13(1):196-216. <https://doi.org/10.31162/2618-9569-2020-13-1-196-216> [in Russian]

43. Isitan Kilic D. A poststructural feminist approach to the acquisition of gender roles in early childhood. *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi - Istanbul University Journal of Women's Studies*, 2022, 25, 141-154. <https://doi.org/10.26650/iukad.2022.1135316>

44. Ania Z. , Nicola K. , Simon H. Art Therapy in the Digital World: An Integrative Review of Current Practice and Future Directions. *Frontiers in Psychology*. Volume 12, 2021. doi:10.3389/fpsyg.2021.600070

45. Kopytin A. and M. Rugh (eds.). *Environmental expressive therapies: nature-based theory and practice*. – New York: Routledge/Taylor & Francis Group, 2017- 280 pages. ISBN 9781138233089

46. Beaumont Sh. Art Therapy for Gender-Variant Individuals: A Compassion-Oriented Approach // *Canadian Art Therapy Association Journal*, 2015. 25(2):1-6. DOI:10.1080/08322473.2012.11415565

47. Draguns J.G. Abnormal behavior patterns across cultures: Implications for counseling and psychotherapy. *International Journal of Intercultural Relations*.- 1997, Volume 21, Issue 2. Pages 213-248. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(96\)00046-6](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(96)00046-6)

48. Tay, N. C., Connie, T., Ong, T. S., Teoh, A. B. J., & Teh, P. S. Review of Abnormal Behavior Detection in Activities of Daily Living. IEEE Access, 2023, 11, 5069-5088. DOI:10.1109/ACCESS.2023.3234974
49. Eaton, N. R., Bringmann, L. F., Elmer, T., Fried, E. I., Forbes, M. K., Greene, A. L., ... Waszczuck, M. A. A review of approaches and models in psychopathology conceptualization research. Nature Reviews Psychology, 2023, 2, 622–636. <https://doi.org/10.1038/s44159-023-00218-4>
50. WangY., Wen J., Zhou W., Wu Q., Wei Y., Li H., Tao B. Research on Abnormal Behavior Prediction by Integrating Multiple Indexes of Student Behavior and Text Information in Big Data Environment. Wireless Communications and Mobile Computing. Volume 2022. <https://doi.org/10.1155/2022/1902155>

О.Х. Аймағанбетова, Г.А. Қасен, Э.Т. Адилова

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан

Аномальді мінез-құлықтың алдын алу тәсілдеріне талдамалық шолу

Андатпа. Мақаланың мақсаты-қазіргі жағдайдағы аномальді мінез-құлық проблемаларының спектрін бөліп көрсету және жүйелеу негізінде аномальді мінез-құлықтың алдын-алудағы әртүрлі тәсілдердің мүмкіндіктерін көрсету. Мақалада аномальді, девиантты және девиантты мінез-құлықтың анықтамалары қоғаммен және өзімен антинормативті өзара әрекеттесудің әртүрлі деңгейлері ретінде берілген; аномальді мінез-құлық қазіргі балалар мен жасөспірімдер психотерапиясының өзекті сұранысы ретінде қарастырылады; аномальды мінез-құлықты түсіндірудің екі негізгі тәсілі ерекшеленеді (нозоцентрлік және нормоцентрлік); аномальді мінез-құлықты сәйкестендірудің жалпыланған критерийлері ерекшеленеді; аномальді мінез-құлықтың алдын-алудағы арт-терапия әдістерінің ерекшелігі талданады.

Қалыпты емес мінез-құлықты емдеуде психотерапияның барлық белгілі әдістерін жалпылау жүргізілді. Балалардағы эмоционалды-тұлғалық бұзылуларды түзетудің әртүрлі әдістерінің арасында (ең «жеңіл» ауытқулар) қазіргі уақытта дәстүрлі психотерапиялық әдістермен (рационалды терапия, аутогендік жаттығулар, гипнотерапия, топтық, аналитикалық, мінез-құлық, позитивті, клиентке бағытталған терапия) қатар қолданылады. Ойын терапиясы, ертегі терапиясы, арт-терапия. Арт-терапияға гендерлік бағдарланған көзқарасты жасөспірімдердің жыныстық мінез-құлық нормаларынан ауытқудың алдын-алу үшін ең оңтайлы деп бөліп көрсете отырып, олардың жеке адамның жыныстық мінез-құлықтың тиісті нормасын қалыптастырудағы мүмкіндіктері туралы болжам жасалады.

Түйін сөздер: қалыптан тыс мінез-құлық, девиантты мінез-құлық, девиантты мінез-құлық, қоғамға қарсы мінез-құлық, құқық бұзушылық мінез-құлық, паранормальды мінез-құлық, жыныстық мінез-құлықтың ауытқулары.

О.Х. Аймаганбетова, Г.А. Касен, Э.Т. Адилова

Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан

Аналитический обзор подходов к профилактике аномального поведения

Аннотация. Цель статьи – демонстрация возможностей разных подходов в профилактике аномального поведения на основе выделения и систематизации спектра проблем аномального поведения в современных условиях.

В статье даются определения аномальному, отклоняющемуся и девиантному поведению, как разным уровням антинормативного взаимодействия с социумом и самим собой; аномальное поведение рассматривается в качестве актуального запроса современной детско-подростковой психотерапии; выделяются два основных подхода к объяснению аномального поведения (нозоцентрический и нормоцентрический); выделяются обобщённые критерии идентификации аномального поведения; анализируется специфика методов арт-терапии в профилактике аномального поведения. Проведено обобщение всех известных методов психотерапии в лечении аномального поведения. Утверждается, что среди различных методов коррекции эмоционально-личностных расстройств у детей (самых «облегчённых» аномалий), в настоящее время наряду с традиционными психотерапевтическими методиками (рациональная терапия, аутогенная тренировка, гипнотерапия, групповая, аналитическая, бихевиоральная, позитивная, клиент-центрированная терапия) применяются и такие, как игротерапия, сказкотерапия, арт-терапия. Выделяя гендерно-ориентированный подход в арт-терапии как наиболее оптимальный в профилактике отклоняющегося от норм сексуального поведения подростков, делается прогноз относительно их возможностей в формировании адекватного норме сексуального поведения индивида.

Ключевые слова: аномальное поведение, девиантное поведение, отклоняющееся поведение, асоциальное поведение, делинквентное поведение, паранормальное поведение, аномалии сексуального поведения.

Information about authors:

Aimaganbetova O.Kh. – author for correspondence, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Al-Farabi Avenue 71, 050040, Almaty, Kazakhstan E-mail: alnara25@mail.ru

Kassen G.A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Al-Farabi Avenue 71, 050040, Almaty, Kazakhstan. E-mail: gulmira.kassen@mail.ru

Adilova E.T. – PhD, Acting Associate Professor, General and Applied Psychology Department, Al-Farabi Kazakh National University, Al-Farabi Avenue 71, 050040, Almaty, Kazakhstan. E-mail: elnura.adilova@mail.ru

Аймаганбетова О.Х. – хат-хабар үшін автор, психология ғылымының докторы, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының профессоры, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Әл-Фараби даңғылы 71, 050040, Алматы, Қазақстан. E-mail: alnara25@mail.ru

Қасен Г.А. – педагогика ғылымының кандидаты, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының доценті, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Әл-Фараби даңғылы 71, 050040, Алматы, Қазақстан. E-mail: gulmira.kassen@mail.ru

Адилова Э.Т. – PhD, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының доцент м.а., Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Әл-Фараби даңғылы 71, 050040, Алматы, Қазақстан. E-mail: elnura.adilova@mail.ru

Аймаганбетова О.Х. – автор для корреспонденции, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, проспект аль-Фараби, 71, 050040, Алматы, Казахстан. E-mail: alnara25@mail.ru

Қасен Г.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, проспект аль-Фараби, 71, 050040, Алматы, Казахстан. E-mail: gulmira.kassen@mail.ru

Адилова Э.Т. – PhD, и.о. доцента кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, проспект аль-Фараби, 71, 050040, Алматы, Казахстан. E-mail: elnura.adilova@mail.ru



IRSTI: 15.41.21

Review article

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-150-1-26-33>

Dealing with Anxiety about Teaching

Douglas A. Bernstein 

University of South Florida, USA

(E-mail: douglas.bernstein@comcast.net)

Abstract. This article describes the prevalence of teachers' anxiety in the classroom, the problems that teaching anxiety can cause, and a set of myths about teachers and teaching that can make teaching anxiety worse. It also offers suggestions for combatting these myths in ways that make teaching more comfortable and productive for both students and teachers.

Keywords: Anxiety; Teaching; Cognitive restructuring

Received: 30.12.2024; Revised: 20.01.2025; Accepted: 16.02.2025; Available online: 28.03.2025

Introduction

Classroom teaching, by definition, whether in-person or synchronously online involves public speaking, an activity that for many people, including teachers, creates anxiety that can range from slight nervousness to near-panic (Aydin, 2021; Cheek, 2022; Dwyer & Davidson, 2012; Fish & Fraser, 2001; Lang, 2008; Pull, 2012). A survey of psychology professors revealed that 87 percent of respondents reported experiencing some degree of anxiety associated with teaching, and 28 percent described their anxiety as very to extremely severe. In other words, many professors suffer anxiety in the classroom that is severe enough to disrupt their teaching performance, even after years of experience. Surveys of faculty in other disciplines have yielded similar results (e.g., Ameen et al., 2002; Bartholomay & Houlihan, 2016; Houlihan et al., 2009; Musgrove et al., 2021; Pelton, 2014; Roach, 2009) and suggest that the effects of prolonged anxiety about teaching (as well as other sources of stress) can extend far beyond the classroom. It can cause or amplify (a) psychophysiological symptoms such as ulcers, colitis, cardiac arrhythmia, headache, chronic pain, and hypertension, (b) psychological problems including depression, irritability, hopelessness, cynicism, lack of confidence, and indecisiveness, and (c) behavioral consequences such as alcohol or drug abuse, breakdown of professional and family relationships, sexual dysfunction, absenteeism, and disengagement from teaching, sometime eventually leading to what is known in the United States as "teacher burnout" syndrome.

Methodology and Discussion

Signs of Teaching Anxiety

Some signs of teaching anxiety, such as tremors, sweating or a quavering voice, are obviously fear-related, but others take the form of behaviors that students may interpret as evidence of incompetence, laziness, aggressiveness, or disinterest. Here are some examples:

1. *Confused thinking*, especially when responding to students' questions. As anxiety interferes with access to the information they need to answer a question, some teachers end up giving long, rambling, confused, and confusing answers. For others, anxiety might motivate hostile, sarcastic, or condescending responses that by chance or by design, discourage student questions.

2. *Avoidance tactics*. Some teachers who are uncomfortable with students may show it by being "too busy" to talk to students after class, missing scheduled appointments, or restricting communication to texts or email. If they are frightened when making classroom presentations, they might present numerous videos, invite several guest speakers, assign lots of student presentations, and do whatever else they can think of to minimize the need to give lectures. They may be particularly attracted to setting up flipped classrooms and the other active learning methods that focus class time on students rather than teachers (see Bernstein, 2018).

3. *Poorly organized or overly organized lectures*. For some teachers, the mere thought of facing the next class is so threatening that they avoid planning their lectures until the last minute, if at all. This can result in class sessions that are uncomfortable for the teacher and boring for the students. Other teachers seek to deal with their anxiety by preparing meticulously detailed lecture notes that they deliver like a speech to students who do little more than take dictation.

4. *Development of overly rigid or overly lenient relationships with students*. Some teachers' anxiety focuses on the possibility that dissatisfied students will complain about their teaching or challenge their authority. This is of particular concern among teachers in the United States and other countries where students tend to be easily offended (see Bernstein, 2025). These teachers may either try to intimidate students into silence or adopt grading practices and other policies that are so lenient that students will have no grounds for complaint. Those in the first category may adopt an authoritarian teaching style that includes creating aggressively worded syllabi featuring unreasonably strict and punitive rules and regulations (Bernstein, 2013). We know of one psychology teacher who backed up his ban on the recording of his lectures with the threat of prosecution under the privacy protection provisions in his state's criminal code. At the other extreme are anxious teachers who adopt a permissive teaching style designed to curry favor with their students. Their exams are easy, their course requirements are flexible (they may allow students to vote on how many exams to have), they will raise a student's score or grade at the first sign of complaint without regard for rules about capricious grading, and they might even reveal exam questions ahead of time in response to students' badgering.

5. *The appearance of «Jekyll and Hyde» personality*. Anxiety about teaching can cause a person who is normally calm, relaxed, and gracious in most situations to become defensive, hostile, and rigid in class. Part of this transformation might even include paranoid thinking; we have heard otherwise level-headed, rational professors expressing concerns that students are out to make them look foolish.

Ten Scary Myths about Teaching

If you have been experiencing anxiety about your own teaching or in anticipation of teaching for the first time, it might help to work on your relaxation skills (e.g., Hazlett-Stevens & Bernstein, 2022), but remember, too, that what you tell yourself about teaching – and about yourself as a teacher – can have a significant effect on your comfort level. Even if you are well prepared for class, you might still be upset by thoughts about not really being ready to teach, about not knowing enough about your subject to be teaching it, about being a fraud or a phony, and the like. These irrational, self-defeating thoughts can interfere with effective teaching not only by distracting you during class but also by raising your anxiety enough to disrupt your performance (Ellis & MacLaren, 2005).

I know how frightening such thoughts can be because I suffered with these self-doubts myself. In fact, few people who care about effective teaching can face their first class without wondering how it can be that they are really the teacher! This “imposter syndrome” (Clance & Imes, 1978), combined with fear of rejection and other factors, can lead to burnout in experienced teachers as well as novices, and though these feelings are common, they are seldom revealed or discussed (Jaremka et al., 2020). That is a shame because disclosing one’s fears can be a crucial first step toward finding effective ways of dealing with them, whether it be through self-help readings, mentoring, psychotherapy, or other means. So consider talking to trusted people about whatever teaching-related anxiety you may have, especially if you think it is undermining your effectiveness as a teacher, or is likely to do so once you start teaching. After all, your students want and need you to be at your best (Cavanagh, 2023).

If you are a new teacher, remember that, like your teaching skills, your self-confidence will grow with experience, especially if you can learn to think realistically and rationally about your role as a teacher. The best way to keep yourself calm in the classroom, whether things are going well or not, is to recognize – and be ready to counter – the following ten myths about teaching that tend to make it far more stressful and anxiety-provoking than it has to be.

1. *I should always stay in the «teacher» role while I am teaching, even if it means suppressing my real self.* Trying to be emotionless, or unflappable, or detached, or to enact any other pattern of behavior that reflects not who you are, but what you think someone in the «teacher» role should do, places on you the added burden of being an actor as well as a teacher. So don’t try to be someone you are not, and don’t expect yourself to be superhuman. If a squirrel jumps in through an open classroom window (which actually happened to me), don’t try to ignore it. When funny or weird things happen in class, it is perfectly fine to be amused or astonished along with your students. In short, combating the “teacher role” myth is as easy as letting your own personality come through to your students. Many teachers don’t do that, though, because of the myth described next.

2. *If I come out of the «teacher» role, I will lose the respect of my students.* This myth is a variation on the more widely held dysfunctional belief that if you let someone get to know you, they will discover how inadequate you are. It also carries the presumption that students are against you and are constantly probing for weaknesses to attack. But most of your students want you to succeed and are ready to support you if you simply show them respect and make it

clear that you care about them and about your teaching. It will be easier to begin to reveal your real self in class if you can recognize the falsity of the next myth.

3. *I should never allow myself to appear uncertain or ignorant about certain information or to admit that I am wrong.* The truth is that no teacher can know everything there is to know about their discipline. Your students don't expect you to be omniscient, so why expect it of yourself? There is nothing wrong with letting your students know that, like them, you are a fallible human being. They won't mind your being imperfect, but they won't like it if you insist on posturing or making up information, or otherwise pretending to knowledge you do not have.

4. *My students must respect me because I am their teacher.* Many teachers expect respect from their students at all times, and they are upset by any hint of disrespect. In my opinion, these teachers' dismay, anger, and other negative reactions are a waste of emotional energy. Students should be respectful, but I know from long experience that not all of them are, at least not all the time. This fact of teaching life is not a pleasant one, but getting upset about it is not likely to help you to deal with the few problem students you may encounter from time to time. Handling classroom incivilities is much easier and less stressful if you can remember not to take them personally. Stay calm, deal with the problem in class and perhaps in private after class, but don't jump to the conclusion that any disrespect from even one student is evidence that you are a bad teacher.

5. *My students should always be interested in what I have to say.* It would be ideal if all our students were interested in everything we say and do in every class, but this is not always the case. You yourself, like the rest of us, have probably allowed your attention drift during lectures or conference presentations (e.g., Wammes et al., 2016), so when you see a few of your students losing focus during class, it does not mean you are failing. Even if you see a lot of students losing focus during class, there is no need to panic. Recognize that the students' inattention indicates that it is time to ask the class a question or to start that demonstration or active learning exercise you had been planning. It might also serve as a reminder to review your lecture notes for this section of this class session to make it more interesting the next time around. You may also encounter students who, for some reason, remain disengaged from your course material no matter how well you present it. If their bored expressions or other signs of disinterest bother you, discuss the situation with them outside of class. Perhaps they are required to take your class to fulfill an unwelcome requirement or have something going on in their lives that distracts them in all their classes. In any case, remember that, sometimes, there is a mismatch between a student's goals and yours, and if this happens, there is no need to get upset about it or question your teaching ability.

6. *My students must learn everything I teach.* It would be ideal if all your students achieved high test scores and retained what they learned in your course for years to come. Unfortunately, not even the smartest and most motivated students will learn and remember everything you teach. And even if you were the best teacher in the world, some of your students will do better than others. Some will do poorly on tests and some will forget much, or even most, of the details of your carefully presented course material within days or weeks after the final exam (Khanna et al., 2013; Landrum & Gurung, 2013). In short, no matter how hard you work at organizing and presenting your courses and no matter how reliable and valid your quizzes and exams, some of your students might not do as well as you and they had hoped. This is unfortunate, but

you should recognize such outcomes are inevitable in some cases, and that they do not always or entirely reflect on your teaching ability. Sometimes, and to some extent, poor academic performance reflects students' lack of motivation or ability. If you have done all you can to teach well, to assist students who need help, and to evaluate their performance fairly, don't worry too much about the appearance of a normal (bell-shaped) grade distribution.

7. *Students are basically lazy, dull, unmotivated cheaters interested only in grades.* This is certainly true of some students, but teachers who behave in accordance with this myth – perhaps by assuming that no one will do their reading on time or that most students will download their term papers from the Internet or use AI to write them – are likely to create an adversarial classroom atmosphere that makes teaching unnecessarily stressful for everyone. You can eliminate this source of teaching stress by recognizing that most students do not fit this profile. Assume the best about your students and then deal with the problem cases as they identify themselves to you through their behavior.

8. *My class presentations should cover all the assigned readings in my course.* Teachers who are guided by this myth find themselves rushing through their material in a vain attempt to cover everything in all the students are supposed to read. The result can be a hectic classroom experience that provides neither enjoyment nor educational benefits for teachers or students. I believe that students should be expected to take some responsibility for independent learning, so don't feel guilty about not covering all the assigned material in class. Present a reasonable amount of material at a comprehensible pace and in enough depth to stimulate students' interest in reading the textbook for themselves and perhaps in taking additional courses in your field.

9. *This is my students' only class or at least their only important class.* Many professors overestimate the importance of their courses in students' lives, but your students have to fulfill reading and writing requirements in other courses, too. Keep this in mind when drawing up your required reading list, planning writing assignments, and the like. If students' lack of class preparation, missed deadlines, or requests for deadline extensions are a source of stress for you, perhaps a partial solution lies in asking yourself how realistic your expectations are. I am not in favor of making courses too easy or expecting only the minimum from students, but I don't think there is any point in adding to the stress of teaching by trying to do too much. In my view, you can make your teaching less stressful and ultimately more effective if you adopt ambitious but realistic goals.

10. *I am in competition with my teaching colleagues.* This myth might ultimately be the most anxiety-provoking of all. Taking a competitive approach to teaching and worrying about where you are in terms of relative teaching excellence, is not likely to be very productive either in terms of improving your teaching skills or minimizing teaching anxiety. In fact, a competitive attitude perpetuates anxiety by isolating you from the help you might need to teach better and to make teaching more enjoyable and satisfying. If you can reject the competition myth, you will find it far easier to take advantage of the many sources of teaching assistance and advice that are available to you in books, articles, mailgroups, and in consultation with your more experienced colleagues.

Conclusion

In summary, teaching can be less stressful and more fun if you focus not only on what you put into your class presentations and how you organize your courses but also on being realistic about your teaching. Ease up on yourself and don't let yourself be governed by self-defeating myths that can make teaching seem to be such a frightening prospect.

References

- Ameen, E.C., Guffey, D.M., & Jackson, C. (2002). Evidence of teaching anxiety among accounting educators. *Journal of Education for Business*, 78, 16–22.
- Aydin, S. (2021). A systematic review of research on teaching anxiety. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(2), 730–761.
- Bartholomay, E.M. & Houlihan, D. D. (2016). Public speaking anxiety scale: Preliminary psychometric data and scale validation. *Personality and Individual Differences*, 94, 211–215.
- Bernstein, D.A. (2013). Parenting and teaching: What's the connection in the classroom? *Psychology Teacher Network*, 23, 1-6.
- Bernstein, D.A. (2018). Does active learning work? A good question, but not the right one. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 4, 290-307.
- Bernstein, D.A. (2025). Teaching critical thinking in an academic minefield. In R. J. Sternberg & W. Niu (eds), *A Multidisciplinary Approach to Critical Thinking*. New York: Palgrave.
- Cavanagh, S. S. (2023, May 2). They need us to be well. *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved from <https://www.chronicle.com/article/they-need-us-to-be-well>
- Cheek, R. (2022). Don't forget to breathe. In S. Clem (Ed.), *Exploring how we teach: Lived experiences, lessons, and research about graduate instructors by graduate instructors*. Utah State University.
- Clance, P.R., & Imes, S. A. (1978). The impostor phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 15(3), 241–247.
- Dwyer, K.K., & Davidson, M.M. (2012). Is public speaking really more feared than death? *Communication Research Reports*, 29(2), 99–107.
- Ellis, A., & MacLaren, C. (2005). *Rational emotive behavior therapy (2nd ed.)*. Impact Publishers.
- Fish, T.A., & Fraser, I. (2001). Exposing the iceberg of teaching anxiety: A survey of faculty at three new Brunswick universities. *AABSS Perspectives Journal*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/267097221>
- Gardner, L.E., & Leak, G.K. (1994). Characteristics and correlates of teaching anxiety among college psychology teachers. *Teaching of Psychology*, 21(1), 28–32.
- Hazlett-Stevens, H., & Bernstein, D.A. (2022). *Progressive relaxation training: A guide for practitioners, students, and researchers (3rd ed.)*. New York: Praeger.
- Houlihan, M., Frasier, I., Fenwick, K. D., Fish, T., & Moeller, C. (2009). Personality effects on teaching anxiety in university professors. *Canadian Journal of Higher Education*, 39, 61–72.
- Jaremka, L. M., Ackerman, J. M., Gawronski, B., Rule, N. O., Sweeny, K., Tropp, L. R., Metz, M. A., Molina, L., Ryan, W. S., & Vick, S. B. (2020). Common academic experiences no one talks about: Repeated rejection, impostor syndrome, and burnout. *Perspectives on Psychological Science*, 15(3), 519–543.

Khanna, M., Brack, A., & Finken, L. (2013). Short-and long-term effects of cumulative finals on student learning. *Teaching of Psychology*, 40(3), 175–182.

Landrum, R.E., & Gurung, R.A. R. (2013). The memorability of introductory psychology revisited. *Teaching of Psychology*, 40(3), 222–227.

Lang, J. (2008). *On course: A week-by-week guide to your first semester of college teaching*. Harvard University Press.

Landrum, R.E., & Gurung, R.A. R. (2013). The memorability of introductory psychology revisited. *Teaching of Psychology*, 40(3), 222–227.

Musgrove, M., Petrie, K., Cooley, A., & Schussler, E. (2021). Finding a balance: *Characterizing teaching and research anxieties in biology graduate teaching assistants (GTAs)*. <https://doi.org/10.1101/2021.09.10.459805>

Pelton, J. A. (2014). Assessing graduate teaching training programs. *Teaching Sociology*, 42, 40–49.

Pull, C. B. (2012). Current status of knowledge on public-speaking anxiety. *Current Opinion in Psychiatry*, 25, 32–38.

Roach, K. D. (2009). Teaching assistant anxiety and coping strategies in the classroom. *Communication Research Reports*, 20, 81-89.

Wammes, J. D., Boucher, P. O., Seli, P., Cheyne, J. A., & Smilek, D. (2016). Mind wandering during lectures I: Changes in rates across an entire semester. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 2(1), 13-32.

Дуглас А. Бернстейн

Оңтүстік Флорида университеті, АҚШ

Оқыту туралы алаңдаушылықты жеңу

Андатпа. Бұл мақалада мұғалімдердің сыныптағы мазасыздығының таралуы, мұғалімнің мазасыздығын тудыруы мүмкін мәселелер және мұғалімдердің мазасыздығын күшейтетін мұғалімдер мен оқыту туралы бірқатар мифтер қарастырылады. Мақалада сонымен қатар студенттер мен оқытушылар үшін оқытуды ыңғайлы және өнімді ету үшін осы мифтермен күресу бойынша ұсыныстар берілген.

Түйін сөздер: мазасыздық, оқыту, когнитивті қайта құрылымдау

Дуглас А. Бернстейн

Университет Южной Флориды, США

Преодоление тревоги по поводу преподавания

Аннотация. В этой статье рассказывается о распространенности тревожности учителей в классе, о проблемах, которые может вызвать тревожность учителя, и о ряде мифов об учителях и преподавании, которые могут усугубить тревожность учителя. В статье также предлагаются

предложения по борьбе с этими мифами, которые сделают преподавание более комфортным и продуктивным как для студентов, так и для преподавателей.

Ключевые слова: тревожность; преподавание; когнитивная реструктуризация.

Information about authors:

Douglas A. Bernstein – PhD, University of South Florida, USA, E-mail: douglas.bernstein@comcast.net

Телефон: 239-571-4357

Автор туралы мәліметтер

Дуглас А. Бернстейн – PhD, Оңтүстік Флорида Университеті, АҚШ, E-mail: douglas.bernstein@comcast.net

Телефон: 239-571-4357

Сведения об авторе

Дуглас А. Бернстейн – PhD, Университет Южной Флориды, США, E-mail: douglas.bernstein@comcast.net

Телефон: 239-571-4357



IRSTI 15.01.07
Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-150-1-34-48>

Means of measuring the level of emotional intelligence of adolescents through the psychological features of critical thinking

Zh.M. Molbassynova^{1*}, N.K. Toxanbayeva², A.T. Mamekova³, S.S. Ongarbayeva⁴

^{1,2} Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

^{3,4} Zhetisu University named after I. Zhansugirov, Taldykorgan, Kazakhstan

(e-mail: zhuma.maratovna@mail.ru, asem_mamekova1979@mail.ru)

Abstract. The article considers the problem of theoretical-methodological and scientific-methodological foundations of measuring the level of emotional intelligence of adolescents through psychological features of critical thinking one of the "10 in-demand skills" in labor market. As part of the implementation of the research goal was clarified that critical thinking in theoretical and methodological concepts is an instrument of level of development of emotional intelligence of adolescents.

In the course of the study, the psychological structure of critical thinking and emotional intelligence was clarified, a number of new ideas were formed on the basis of arguments in achieving the goal through the psychological features of critical thinking of adolescents.

During the conducted experimental research, the levels of emotional intelligence of adolescents were revealed on the basis of N. Hall's methodology, Emin (Lucin) emotional intelligence questionnaires, A. Megrabyan and N. Epstein's methods "emotional response scale" and J. Barrett's methods "critical analysis" were used.

As a result of experimental work, the aspiration to successful knowledge acquisition increased, the activity of critical thinking is increased, the diagnostic tools used to regulate their own emotions proved that the emotional state development leads the teenager to make optimal decisions to regulate their own emotions in educational environment.

Key words: critical thinking, emotional intelligence, adolescents, diagnostic instruments, mental structure of critical thinking, continuity of new knowledge, emotional intelligence level development process, reliable evidence.

Introduction

One of the urgent problems of the modern educational system is the study of the psychological impact of students' critical thinking on the development of their emotional intelligence. The reason for this is the expansion of the information space in modern society, a sharp increase in the role and volume of information processes. All this is reflected in the social and psychological development of the adolescent, especially in the area of education. Therefore, changes in the educational paradigm are aimed at the development of all aggregate qualities of a person: knowledge, skills, abilities, methods of mental activity, intellectual mechanisms, emotional morality and sphere of action.

President of the Republic Kassym-Jomart Tokayev in his 2023 message to the people of Kazakhstan: "Roads, buildings, clothes, food, that is, everything should be safe for children. Also, the mental health of the younger generation is a very important issue. It is necessary to institutionally strengthen psychological support services in educational institutions. It is advisable to organize a single hotline. It is necessary to develop a program for providing assistance to those who face violence and oppression, i.e. bullying. Quality secondary education is the inalienable right of every child. The key word here is "quality". Therefore, it is necessary to improve the quality of education and improve the qualifications of teachers. High internet speed and free and accessible digital educational resources are essential for equal education. The educational system should change according to the demand of the labor market," he said [1]. The main point of the message is the need to form a leader who can master emotional intelligence, express a critical opinion, and provide quality education.

In chapter 2 of the State General Standard of Primary Secondary Education of the Republic of Kazakhstan "Requirements for the content of education, focusing on learning outcomes", it is stated as follows:

- to meet the dynamic demands of modern society;
 - the need to develop critical, creative and positive thinking;
 - formation of self-education and personal self-development skills;
 - formation and development of self-realization and interaction skills in the community, etc
- [2].

In the 21st century, the concept of "critical thinking" is often used in the formation of personality. Critical thinking is one of the "10 In Demand Skills" in the labor market. "4 competences: critical thinking, creativity, cooperation and communication" are found only in human nature.

This allows a person to make the right decisions, effectively solve the tasks, correctly assess his strengths and weaknesses, adapt to new situations, and become a competitive person in the labor market. The development of students' cognitive activity and independence of thinking is the most relevant direction in the field of mental education. That is why the independence of thinking is a phenomenon that cannot be realized without "criticism".

One of the most important issues in today's education system is to show ways to study the theoretical and experimental basis of the psychological features of critical thinking and its relationship with the levels of emotional intelligence in adolescents using convenient methods.

Educational standard and presentation of new diagnostic possibilities by studying the researches of foreign and Kazakhstan scientists in order to form a teenager who can control his emotional intelligence while thinking critically, as indicated in the message.

The purpose of the research: to determine the theoretical and methodological bases of the psychological features of critical thinking of adolescents and levels of emotional intelligence .

Research object: adolescents in the educational process critical thinking skills and emotional intelligence

Research subject: the process of developing critical thinking of teenagers

Objectives of the research:

- clarification of the scientific theoretical bases of critical thinking activity of adolescents;
- description of psychological features of critical thinking of teenagers and tools for measuring the level of emotional intelligence;
- diagnosis of changes in emotional intelligence of adolescents through psychological features of critical thinking.

Methodology

The concept of critical thinking appeared early. Western scientists believe that critical thinking is a mental activity, while K. Popper adheres to the idea of planning corrective works [3, p.29].

Canadian scientist Ralph H. Johnson stated that "critical thinking is a special type of mental activity that enables a person to make a valid judgment about a proposed attitude or pattern of behavior." defines [4, p.48]. Johnson's definition highlights the role of critical thinking in solving questions and problems.

D.Cluster argues that critical thinking is informational thinking. He says that in the search for a solution to social problems, evaluation is to put one's own thinking into the center. Therefore, critical thinking is individualistic thinking [5, p. 25].

J.A.Brause and D.Wood define «critical thinking» as rational reflective thinking aimed at problem solving. Critics try to understand and feel their «I», objectively and logically understand other points of view [6, p. 97].

D.Halpern in his scientific work «Psychology of Critical Thinking» explains: «"Critical thinking is a directed thinking activity, distinguished by its logic, purposefulness, and the use of cognitive skills and strategies.» In order to use critical thinking, students should develop the following qualities, as shown by D. Halpern:

1. Preparation for planning. Frequent occurrence of foot ulcers. It is important to create a narrative sequence by arranging them. Consistency of thought is a sign of confidence.
2. Flexibility. If a student is not ready to accept the ideas of others, he can never be a generator of his own ideas and thoughts. Flexibility allows you to wait to make judgments until the learner has mastered the various information.
3. Perseverance. When faced with a difficult task, the student procrastinates. By developing perseverance in the tension of the mind, the student achieves much better results in studies.

4. Willingness to correct mistakes. A person who thinks critically does not make excuses for his bad decisions, but rather he definitely achieves higher academic results.

5. Conscious acceptance. The ability to self-regulate and control one's judgments during thinking activities.

6. Search for mutually beneficial solutions. It is important that the decisions made are accepted by other people, otherwise they remain at the level of statements [7, p.56].

V.A.Shamis divides the structure of critical thinking into three components:

- cognitive component – having knowledge about the ability to think critically;
- emotional component – attitude to critical thinking;
- behavioral component – manifestation of critical thinking in behavior and learning activities (finding mistakes) [8, p.241].

Currently, in the process of education, the problem of developing emotional intelligence of adolescents through critical thinking attracts the attention of psychological and pedagogical researchers. Interest in the formation of emotional intelligence is becoming one of the characteristics that indicate the degree of development of the adolescent's psychological characteristics. In search of ways to form qualities that train critical thinking while maintaining emotional stability in a teenager, the consultations and reviews conducted with my foreign supervisor during the scientific internship can be evidence. In accordance with the scientific internship plan at Gazi University, Ankara, Turkey, I conducted a review of scientific research works of scientists on my research topic.

Turkish professor Betül Balkan Akan describes the formation of students' level of emotional intelligence depending on the level of communication skills. That is, he studied the influence of the level of emotional intelligence on the internal dimension of self-expression and, thereby, the ability to understand and know the emotions of others and the ability to express one's thoughts play a vital role in their lives [9, p.455].

In his research, A.E. Aslan identified social phobia as one of the factors that prevent young people from expressing their thoughts and emotions clearly and as a psychological disorder that isolates young people. Therefore, it was shown that it is possible to overcome social phobia by forming emotional intelligence in a person [10, p. 203].

Paul and Elder defined critical thinking as the art of thinking about thinking in the act of thinking, and highlighted three interrelated stages of critical thinking: analyzing thinking, evaluating, and developing thinking. Critical thinking is your own thinking, self-directed, disciplined, observational and corrective thinking. A good critical thinker: asks very important questions and problems, collects and evaluates relevant information, makes valid and reasonable conclusions and decisions, develops alternative thinking systems and thereby ensures the creation of an effective communication environment [11, p.227].

Balkan Akan B. having studied the influence of the level of emotional intelligence on self-expression and communication skills in lower-level students, they noticed that it is possible to increase the level of emotional intelligence by evaluating their emotions, correctly assimilating their emotions [12, p.454].

Wendy L. Arteaga-Cedeño, Miguel Á. Carbonero-Martín, Luis J. Martín-Antón, Paula Molinero González, Lorena Valdivieso-León in his works, he studied and proposed the effectiveness of a program aimed at increasing a person's life satisfaction, Life Orientation and well-being by increasing the level of emotional intelligence [13, p.253].

A. Ren studied the effects of mediating work between emotional abuse in childhood and emotional intelligence in adolescence [14, p.159].

Among the domestic scientists, this issue was discussed by N.T. Ospanova projects critical thinking through the expression of achieving reality, concludes that critical thinking of high school students is the ability to formulate problems independently, identifying contradictions in the assessment of reality [15, p. 12].

Critical thinking is the ability to analyze information from the point of view of logic (D.U.Kusayinov), development of students' cognitive abilities (A.S. Egizbaeva), systematic development of deductive thinking (R.I. Kadyrbaeva), critical thinking is the choice of beliefs and values, explains it as "politely" doubting until all questions are considered on any issue (A. Alimov).

So, critical thinking means to review the existing views from the point of view of thinking and include the continuity of new knowledge. Critical thinking is not a subject in the educational process, it is defined as a result of learning. Because a teenager, thinking critically, compares the importance of ideas from different points of view, makes an analysis and makes meaningful decisions and conclusions. We can see that this is an indicator of a high level of critical thinking in mental development of a teenager, practicing logical independent thinking, defending his opinion, analyzing, comparing, applying, innovation, solving problems, evaluating thinking activities.

Based on the above analysis, we can prove that the highest level of critical thinking means confidence in mental control that teaches logical independent thinking and defends one's own opinion, analyzes, compares, explains, applies, solves innovative problems and evaluates the thinking process.

The analysis carried out above allows us to define the concept of "psychological features of critical thinking" as: "on the basis of creating a psychological environment in the educational environment, a teenager can successfully acquire education in the direction of developing intellectual and creative thinking abilities, creating personal relationships, gaining experience, and optimally managing emotional activity." motivated to try. The definition given by us was mainly the reason to create a structure of psychological features of critical thinking of a teenager and to present the process of managing emotional activity.

Therefore, critical thinking is described as the ability to ask effective questions, analyze, prove and evaluate new ideas and optimal solutions, and it was the basis for us *to create the psychological structure of critical thinking of adolescents using the aforementioned evidence*, as shown in Figure 1.

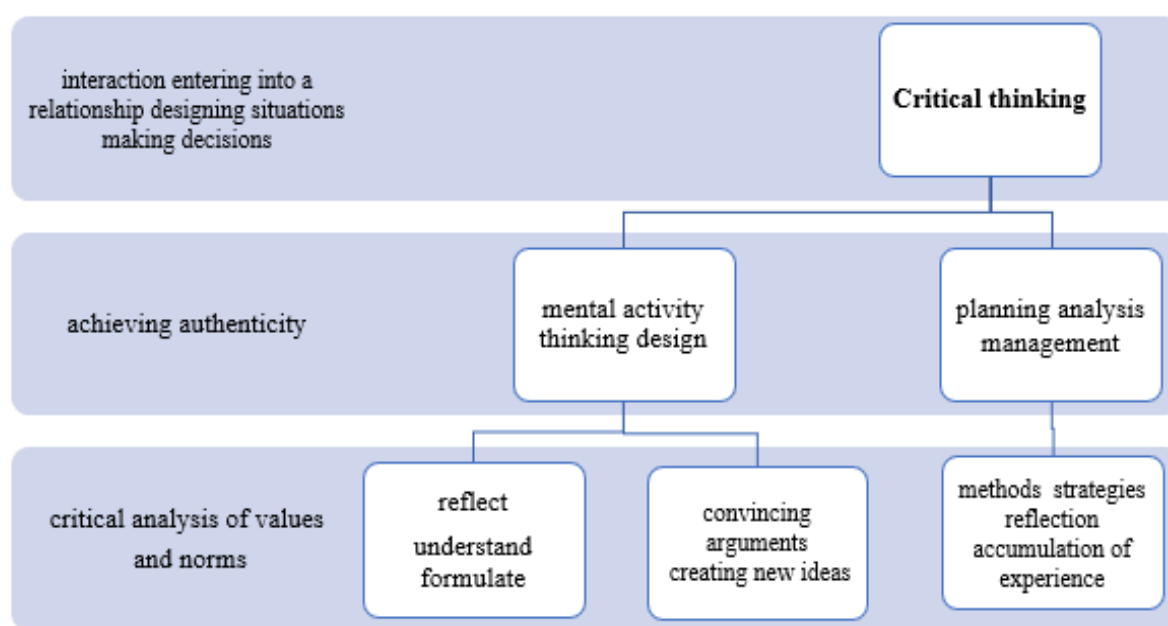


Figure 1. The psychological structure of critical thinking

That is, if we reveal the content of the picture, in this case, based on the psychological peculiarities of the adolescent's critical thinking, creating a series of new ideas on the basis of providing reliable evidence for achieving the goal put forward, reaching the truth in drawing conclusions, transforming the concepts and judgments formed in one's own experience into an active mental activity, interacting. showed that learning to use rational methods allows for critical analysis of values and norms.

In our opinion, critical thinking in the science of psychology determines that it will be a direction that encourages a teenager to conduct observation, evaluation and examination of intellectual activity and contributes to the development of his thinking activity.

Hence, there is a reason to describe the psychological features of critical thinking as follows. They are:

- regulation of the adolescent's learning and intellectual abilities during the training process;
- adolescents should formulate their actions on the basis of reasoning, get a successful education;
- achieving results in the implementation of new ideas through cognitive activities, regulating emotions based on establishing relationships in the educational environment.

However, the psychological features of this critical thinking allow the adolescent to improve his critical thinking during the educational process, to use his emotions and feelings consistently, and to learn ways of active action, i.e. actions of social importance. Adolescents have the ability to control their higher psyche, demonstrating their emotional intelligence in interactions in the learning environment.

In this case, we can see that the psychological impact of critical thinking on the subject's emotional intelligence is strong.

The mentioned psychological structure of critical thinking gave us the basis to scientifically characterize the process of development of the level of emotional intelligence through the psychological features of critical thinking of adolescents. That is, as a result of determining the criteria, tools and methods of the mentioned process, we can see a teenager with developed emotional intelligence. By figure 1 below, we have presented the process of development of the level of emotional intelligence through the psychological features of critical thinking of adolescents. Figure 2.

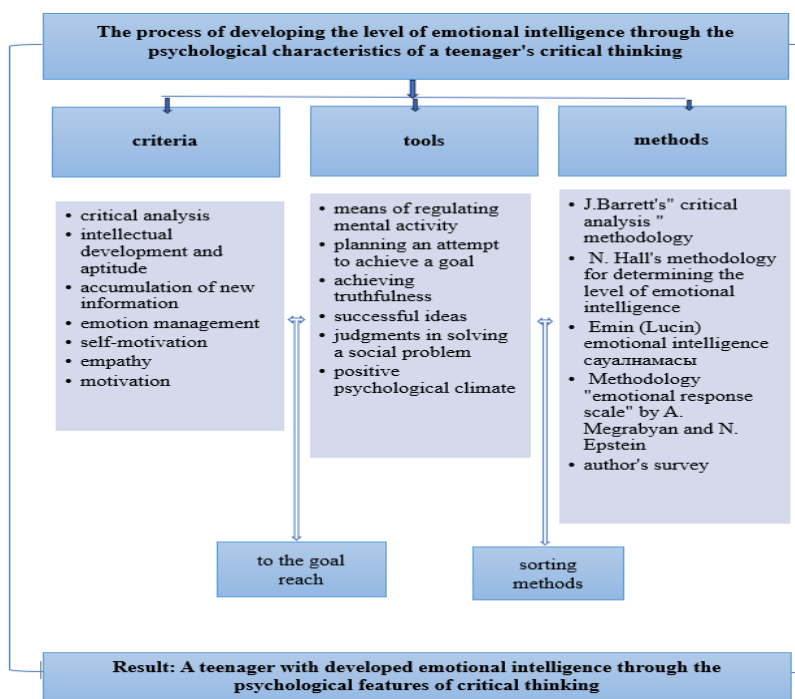


Figure 2. The process of development of the level of emotional intelligence through the psychological features of critical thinking of adolescents

The diagram shows the criteria, tools and methods of the mentioned process as follows.

First of all, based on the psychological features of critical thinking of adolescents, we used the following criteria for the development process of the level of emotional intelligence: critical analysis, intellectual development and aptitude, accumulation of new information, emotion management, self-stimulation, empathy, motivation.

Secondly, we took the means of achieving the goal as follows: the means of regulating mental activity: planning the activity to achieve the goal, achieving sincerity, successful ideas, judgments in solving social problems, positive psychological climate.

Thirdly, in order to obtain the results of the mentioned process, the following methods were selected: J. Barrett's «critical analysis» methodology, N. Hall's method of determining the level of emotional intelligence, Emin (Lucin) emotional intelligence questionnaire, A. Megrabyan and N. Epstein's «emotional response scale» method.

As a result The diagnostic tools and mathematical methods used during the planned experiment on the developed nature of the level of emotional intelligence through the psychological features of critical thinking of adolescents gave an optimal character to the research work.

Research methods

The practical-experimental work on determining the level of emotional intelligence through the psychological features of critical thinking of adolescents used diagnostic, control, analysis, and mathematical statistics methods to find a solution to the set tasks and to achieve the intended goal.

The purpose of the experiment: to determine the level of emotional intelligence through the psychological features of critical thinking of adolescents.

The research is being conducted from September 2022 to May 2024 on the basis of the secondary school named after Alikhan Bukeikhan, Turar Ryskulov district, Zhambyl region, Republic of Kazakhstan. The work of the practical experiment consisted of identification, formation, and final stages.

The identification experiment had 150 participants. In the identification phase of the research, it was intended to effectively use diagnostic tools in determining the level of emotional intelligence of 7-8 th grade students through critical thinking tools. In particular, a questionnaire to determine the level of knowledge of adolescents about the concept of «critical thinking», «emotional intelligence» and the following methods were selected. They are: Methodology of "critical analysis" by J. Barrett , N. Hall's method of determining the level of emotional intelligence, EmIn (Lucin) emotional intelligence questionnaire, A. Megrabyan and N. Epstein's «emotional response scale» method.

These methods gave a complete view of the results of the survey, giving a comparative character, and analyzing the concepts and concepts used by the students in the direction of emotional intelligence through the students' critical thinking.

The low level of development of emotional intelligence through critical thinking of adolescents in the experimental-experimental *period of determination* is 40,3%, while the percentage of respondents in the control group is 51,4%. The average percentage was 30,5% in the experimental group and 20.1% in the control group. In the high-level experimental group, the percentage was 29,2%, and in the control group, the percentage was 18,1%.

Looking at the results of the conducted research, we see that there is a need to develop the level of emotional intelligence of adolescents through the psychological features of critical thinking.

The formative experiment, trainings, debates, and psychological training games were organized with teenagers under the "Critical thinking and emotional intelligence" training program. Essays, presentations, task compilations for the formation of emotional intelligence were organized and carried out.

The final and control stages of the research, we determined the level of knowledge among adolescents about the concept of "critical thinking, emotional intelligence". The results of the survey conducted in grades 7-8 showed the following results:

– 57% of adolescents are not familiar with the concept of critical thinking, -33% have an understanding of this concept, 10% have sufficient knowledge of this concept, they did not make a mistake in describing critical thinking and emotional intelligence (Chart 1).

Chart 1. Levels of knowledge of teenagers about the concept of "critical thinking, emotional intelligence"

J. Barrett's «critical analysis» methodology was used as one of the diagnostic tools, and adolescents were directed to demonstrate their ability to establish logical connections based on the acquired knowledge. Alternative answers were proposed for each question of the methodology. Trainings, psychological game exercises, opinion contests were carried out with the prepared program work, and according to the results of this methodology, we achieved the following results: 10% of adolescents reported a reduced level of development of the ability to establish logical communication, 39% of them were able to identify the similarities of the proposed words, but the level of logical communication was average. At the same time, emotions are observed as a defensive reaction, and 51% of adolescents show a high ability to find high logical connections, they can master their emotions and use it according to their needs (Chart 2).

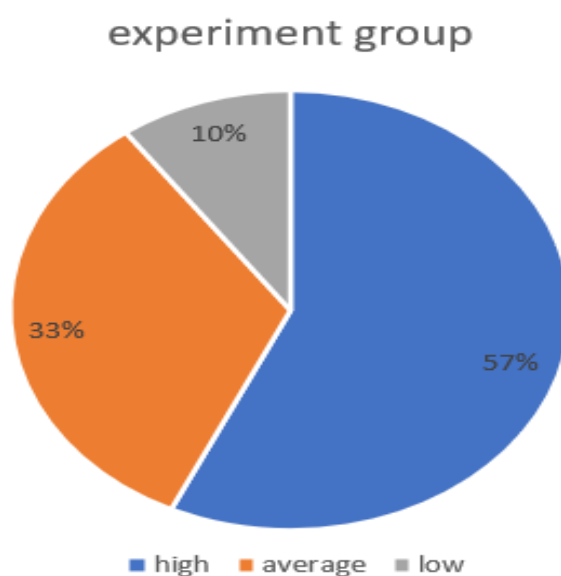


Chart 2. Performance of adolescents according to J. Barrett's "critical analysis" methodology

According to J. Barrett's methodology, teenagers practiced making logical conclusions based on the presented information, choosing one of the correct answer options from the presented tasks, and making optimal conclusions. In addition, in the course of working with tasks, the skills of drawing conclusions from several interrelated facts were formed.

In the final control period of the experiment, the indicators of the emotional level of adolescents according to N. Hall's methodology were as follows: on the "emotional awareness" scale, the high level was 54.8%, the average level was 29.2 %, and the low level was 12.2%; the high index of the "managing one's emotions" scale showed 55.1 % , the middle level 26.5 % , the low level

14.5%; According to the "empathy" scale, the level indicators of teenagers show high 55.4 % percent, medium 27.2 % percent, low 15.4 % percent; According to the scale "recognition of other people's feelings", the high level was 52.4 % , the average level was 33.8 %, and the low level was 23.8 % (Chart 3).

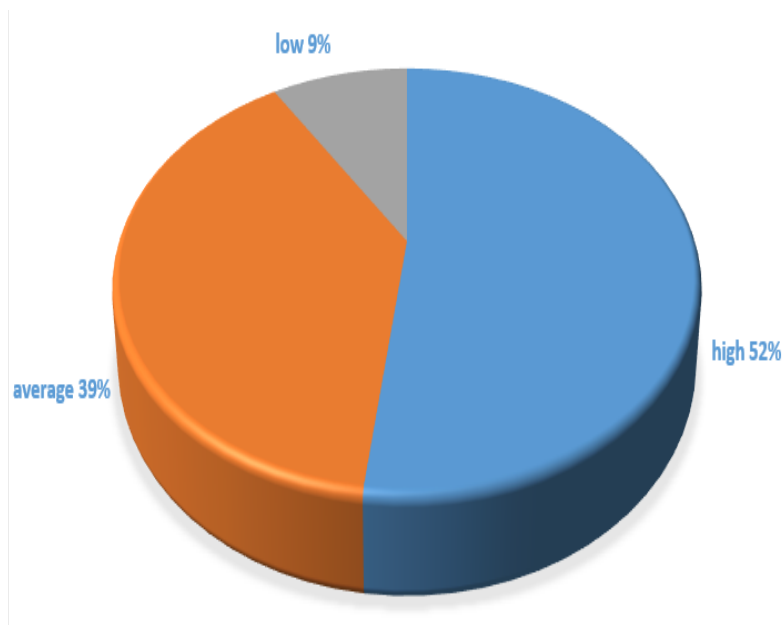


Chart 3. Indicator of the level of emotional intelligence according to N. Hall's methodology

The results of the practical experiment carried out in the educational process were described by drawings and diagrams, revealing the psychological features of the critical thinking of adolescents, and the effectiveness of the selection of methods and methodologies aimed at the process of developing emotional intelligence was proven.

We noticed that the dynamics of indicators increased compared to the defining period of the experimental experiment.

The results of using the methodological system proposed for the practical experiment conducted in order to judge the effectiveness of the criteria and tools of the process of developing the level of emotional intelligence of adolescents through the psychological features of critical thinking can be formulated as follows:

- due to the psychological features of the period, critical thinking of the adolescent was comprehensively formed, intellectual development and the ability to adapt, as a result of successful education, made it possible to fulfill the requirements of achieving reality;
- by thinking critically, the adolescent directs his mental activity to collect new information, and by creating a positive psychological climate in the learning process, he develops the ability to plan actions to achieve the goal by accepting and mastering the judgments of others and his own emotions in solving social problems.

As the research shows, the process of developing the level of emotional intelligence of teenagers through critical thinking made it possible to find a solution to our tasks. We see that the results of the experimental experiment prove the correctness of the initial assumption. During the practical experiment, the set tasks were solved and optimal conclusions were drawn.

Conclusion

In the course of scientific research, the theoretical-methodical, scientific-methodological foundations of the psychological structure of critical thinking of adolescents were specified, the psychological structure of critical thinking was presented, and the result was depicted by a diagram.

Through the psychological features of critical thinking of adolescents, the process of development of the level of emotional intelligence was described from a psychological point of view, and the criteria, tools and methods of this process were determined. In the course of the practical experiment, we demonstrated the emotional intelligence of adolescents through critical thinking, revealing its psychological meaning through the structures of psychological features characteristic of this age.

In the experimental period of determining the emotional intelligence of a teenager who is adapted to the global education process, distinguished by his successful ideas, has developed intellectual skills and aptitudes through critical thinking, the author's survey questions were presented, and the results were measured and analyzed using mathematical and learned methods.

In conclusion, the process of development of the level of emotional intelligence through the psychological features of critical thinking of adolescents, as shown by the results of the EmIn (Lucin) survey, adolescents notice the development of their ability to understand and manage their own and other people's emotions. As a result of using the methodology of "J.Barrett's critical analysis" in the teaching process, the adolescent can adjust his learning and intellectual abilities, make optimal decisions in his actions, make clear conclusions, successfully acquire knowledge, implement new ideas, achieve results through cognitive activities, organized psychological development in the educational environment. based on the situation, he gave directions to regulate his own and others' emotions.

In addition, in the process of working with the methods, the critical thinking and emotional intelligence level of the teenager increased, the ability to develop personal self-development, and the ability to prove oneself were shown.

Authors' contribution:

Molbassynova Zh.M. – analyzed the results of the study and summarized the criteria, tools and methods of the process of development of the level of emotional intelligence through the psychological features of critical thinking of adolescents.

Toxanbayeva N.K. – analyzed the results of the study, wrote the text of the article, made a contribution to the science and accuracy of its content.

Mamekova A.T. – carried out work on diagnostic tools and mathematical methods to determine the developed nature of the level of emotional intelligence through the psychological features of critical thinking of adolescents.

Ongarbayeva S.S. – collected methods for determining the process of development of the level of emotional intelligence through the psychological characteristics of critical thinking of adolescents, and led organizational work with experimental groups.

References

1. Tokayev K.-J. Ädiletti Qazaqstan: zañ men tärtip, ekonomikalıq ösim, qoғamdyq optimizm [Fair Kazakhstan: Law and Order, Economic Growth, Public Optimism], Akorda.kz, (2023). <https://www.akorda.kz>
2. Bekitu turaly Qazaqstan Respublikasynyñ Bilim jáne ғılym ministriniñ buıryǵy [On approval of state compulsory education standards at all levels], Adilet.zan.kz, (2018). <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V1800017669>
3. Brjushkin V.N. Kriticheskoe myshlenie i argumentatsiya [Critical thinking and argumentation], Kriticheskoe myshlenie, logika, argumentatsiya: sbornik statej [Critical Thinking, Logic, Argumentation: Collection of Articles], Kaliningrad: Izd-vo KGU, 175 (2003). <file:///C:/Users/user/Downloads/kriticheskoe-myshlenie-logika-argumentatsiya.pdf>
4. Moore D., Moore S. Razvitie navykov chtenija i pis'ma na baze raznyh uchebnyh disciplin [Development of reading and writing skills based on various academic disciplines], (1997). 123.
5. Kluster D. Chto takoe kriticheskoe myshlenie? [What is Critical Thinking?], Russkij jazyk [Russian Language], 29, 23-26 (2002). <https://quizlet.com/ru>
6. Sergeeva B.V., Organesjan V.A. Teoreticheskie osnovy razvitija kriticheskogo myshlenija mladshih shkol'nikov [Theoretical foundations of the development of critical thinking in younger schoolchildren], Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki [Scientific Review. Pedagogical Sciences], 2, 97-106 (2017). <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1606>
7. Halpern D. Psihologija kriticheskogo myshlenija [Psychology of Critical Thinking], (Ser. «Mastera psihologii») [Series «Masters of Psychology»], St. Petersburg, 56 (2000). <http://kyiv-heritage-guide.com/sites/default/files.pdf>
8. Shamis V.A. K voprosu aktual'nosti formirovaniya kriticheskogo myshlenija [On the relevance of developing critical thinking], Sovremennye tehnologii v rossijskoj sisteme obrazovaniya: sbornik materialov I Vserossijskoj nauchno-praktičeskoj konferenci [Modern Technologies in the Russian Education System: Collection of Materials of the First All-Russian Scientific and Practical Conference], Penza, 241-242 (2003). <https://www.dissercat.com/content/razvitie-kriticheskogo-myshleniya-mladshikh-shkolnikov-na-materiale-sravneniya-traditsionnoi>
9. Balkan Akan B. Vlijanie emotional'nogo intellekta na samovyrazhenie i kommunikativnye navyki: issledovanie studentov mladshih kursov [The influence of emotional intelligence on self-expression and communication skills: a study of first-year students], Zhurnal Visionary Universiteta Sulejmana Demirelja [Visionary Journal of Suleyman Demirel University], 13(34), 454-472 (2022). <https://doi.org/10.21076/visioner.904528>
10. Aslan A.E., Kalkan N., Bařman M., Yaman K.G. A study for the prediction of the social anxiety level of university students through emotional intelligence features, Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 10(57), 201-228 (2020). <https://orcid.org/0000-0002-0113-1745>
11. Paul R., Elder L. Kritik Düşünce [Critical Thinking], İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık, 227-516 (2013). <https://dn790004.ca.archive.org/0/items/critical-thinking.pdf>
12. Balkan Akan, B. The Effect of Emotional Intelligence on Self-Expression Communication Skills: A Study on Associate Degree Students, Süleyman Demirel University Visionary Journal, 13(34), 454-472 (2022). <https://doi.org/10.21076/vizyoner.904528>.

13. Arteaga-Cedeño W.L., Carbonero-Martín M.Á., Martín-Antón L.J., Molinero-González P., Valdivieso-León L. How an emotional intelligence intervention programme impacts the well-being and performance of teachers of basic general education, *Acta Psychologica*, 253, 104739 (2025). <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104739>.

14. Ren A., Liu Y., Guo T., Zhu N., Kong F. Childhood emotional maltreatment and emotional intelligence in adolescents: The mediating role of mindfulness, *Child Abuse & Neglect*, 159, 107158 (2025). <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2024.107158>.

15. Ospanova N.T. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya kriticheskogo myshleniya starsheklassnikov* [Pedagogical conditions for the formation of critical thinking in high school students], Avtoref. dis. kand. ped. nauk: 13.00.01 – Obshhaja pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya, etnopedagogika [PhD thesis abstract: General pedagogy, history of pedagogy and education, ethnopedagogy], Almaty (2007).

Ж.М.Молбасынова^{1*}, Н.К.Токсанбаева², А.Т. Мамекова³, С.С.Онгарбаева⁴

^{1,2} *әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан*

^{3,4} *І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған, Қазақстан*

Сыни ойлауының психологиялық ерекшеліктері арқылы жеткіншектердің эмоциялық интеллект деңгейін өлшеу құралдары

Аңдатпа. Мақалада еңбек нарығындағы «сұранысқа ие 10 дағдылардың» бірінің сыни ойлауының психологиялық ерекшеліктері арқылы жасөспірімдердің эмоциялық интеллект деңгейін өлшеудің теориялық-әдістемелік және ғылыми-әдістемелік негіздері мәселесі қарастырылған. Зерттеу мақсатын жүзеге асыру шеңберінде философиялық, психологиялық-педагогикалық, әлеуметтанулық жұмыстарды шолу нәтижесінде бұл проблема теориялық және әдіснамалық тұжырымдамалардағы сыни ойлау жасөспірімдердің эмоциялық интеллектінің даму деңгейінің құралы болып табылатындығын түсіндірді.

Зерттеу барысында сыни ойлаудың психологиялық құрылымы жасалды, эмоциялық интеллекттің даму деңгейінің процесі нақтыланды, жасөспірімнің сыни ойлауының психологиялық ерекшеліктері арқылы алға қойылған мақсатқа жетудегі дәлелдер негізінде бірқатар жаңа идеялар қалыптасты.

Жасөспірімдердің сыни ойлауының психологиялық ерекшеліктері арқылы эмоциялық интеллектті өлшеу құралдарын диагностикалау әдістері таңдалды, оның сипаттамасы берілді.

Жүргізілген тәжірибелік-эксперименттік зерттеу барысында Н. Холл әдістемесі негізінде жасөспірімдердің эмоциялық интеллект деңгейлері анықталды, Эминнің (Люсиннің) эмоциялық интеллект сауалнамалары, А.Меграбян мен Н.Эпштейннің «эмоциялық жауап шкаласы» әдістемесі және Дж.Барретта «сыни талдау».

Тәжірибелік-эксперименттік жұмыстың нәтижесінде келесі нәтижелер алынды: табысты білім алуға деген ұмтылыс артты, оқу-тәрбие ортасындағы сыни ойлау қызметін жетілдіруге деген ұмтылыс күшейе түсті, ал өз эмоцияларын реттеу үшін қолданылатын диагностикалық құралдар дәлелденді, сыни ойлаудың дәлелденген психологиялық құрылымы және эмоциялық

күйді дамытудың құрылымдық процесі жасөспірімді оқу-тәрбие ортасындағы сыни ойлау қызметін жетілдіруде өз эмоцияларын реттеу үшін оңтайлы шешімдер қабылдауға әкеледі.

Түйін сөздер: сыни ойлау, эмоциялық интеллект, жеткіншектер, диагностикалық инструменттер, сыни ойлаудың психикалық құрылымы, жаңа білімдер сабақтастығы, эмоциялық интеллект деңгейінің даму үдерісі, сенімді дәлелдер.

Ж.М.Молбасынова^{1*}, Н.К.Токсанбаева², А.Т. Мамекова³, С.С.Онгарбаева⁴

^{1,2}Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан

^{3,4}Жетысуский университет имени И. Жансугурова, Талдыкорган, Казахстан

Психологические особенности критического мышления и инструменты измерения эмоционального интеллекта подростков

Аннотация. В статье рассмотрена проблема теоретико-методологических и научно-методических основ измерения уровня эмоционального интеллекта подростков посредством психологических особенностей критического мышления одного из «10 востребованных навыков» на рынке труда. В рамках осуществления цели исследования в результате обзора философских, психолого-педагогических, социологических трудов данная проблема прояснилась, что критическое мышление в теоретико-методологических концепциях является инструментом уровня развития эмоционального интеллекта подростков.

В ходе исследования была разработана психологическая структура критического мышления, уточнен процесс уровня развития эмоционального интеллекта, сформирован ряд новых идей на основе доводов в достижении поставленной цели посредством психологических особенностей критического мышления подростка.

Произведен отбор методов диагностики инструментов измерения эмоционального интеллекта средствами психологических особенностей критического мышления подростков, дана его характеристика.

В ходе проведенного опытно-экспериментального исследования были выявлены уровни эмоционального интеллекта подростков на основе методики Н. Холла, использованы анкеты эмоционального интеллекта Эмина (Люсина), методики А. Меграбяна и Н.Эпштейна «шкала эмоционального отклика» и методики Дж.Барретта «критический анализ».

В результате опытно-экспериментальной работы получены следующие результаты: возросло стремление к успешному получению знаний, усиливалось стремление к совершенствованию деятельности критического мышления в учебно-воспитательной среде, а диагностические инструменты, применяемые для регулирования собственных эмоций, доказывали, что выверенная психологическая структура критического мышления и структурированный процесс развития эмоционального состояния приводит подростка к принятию оптимальных решений для регулирования собственных эмоций в совершенствовании деятельности критического мышления в учебно-воспитательной среде.

Ключевые слова: критическое мышление, эмоциональный интеллект, подростковый возраст, диагностические исследования, психическая структура критического мышления, преемственность новых знаний, процесс развития уровня эмоционального интеллекта, убедительные доказательства.

Авторлар туралы мәлімет:

Молбасынова Ж.М. – байланыс үшін автор, 8D03107-Психология білім беру бағдарламасының 3- курс докторанты, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Әл-Фараби даңғылы, 71, 050040, Алматы, Қазақстан

Токсанбаева Н.К. – психология ғылымдарының докторы, профессор, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, әл-Фараби даңғылы, 71, 050040, Алматы, Қазақстан

Мамекова А.Т. – философия докторы (PhD), І. Жансүгіров атында Жетісу университеті, Жансүгіров 187а, 040000, Талдықорған, Қазақстан

Онгарбаева С.С. – аға оқытушы, І. Жансүгіров атында Жетісу университеті, Жансүгіров 187а, 040000, Талдықорған, Қазақстан

Сведения об авторах:

Молбасынова Ж.М. – автор для корреспонденции, докторант 3 курса образовательной программы 8D03107 - Психология, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, проспект аль-Фараби, 71, 050040, Алматы, Казахстан.

Токсанбаева Н.К. – доктор психологических наук, профессор, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, проспект аль-Фараби, 71, 050040, Алматы, Казахстан.

Мамекова А.Т. – доктор философии (PhD), Жетысуский университет имени И. Жансугурова, Жансугурова, 187а, 040000, Талдықорған, Казахстан.

Онгарбаева С.С. – старший преподаватель, Жетысуский университет имени И. Жансугурова, Жансугурова, 187а, 040000, Талдықорған, Казахстан.

Information about authors:

Molbassynova Zh.M. – corresponding author, 3rd year doctoral student of the educational program 8D03107 - Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Al-Farabi Avenue, 71, 050040, Almaty, Kazakhstan.

Toksanbayeva N.K. – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Al-Farabi Kazakh National University, Al-Farabi Ave. 71, 050040, Almaty, Kazakhstan

Mamekova A.T. – Doctor of Philosophy (PhD), I. Zhansugurov Zhetysu University, Zhansugurov str. 187a, 040000, Taldykorgan, Kazakhstan

Ongarbayeva S.S. – Senior Lecturer, I. Zhansugurov Zhetysu University, Zhansugurov str. 187a, 040000, Taldykorgan, Kazakhstan



IRSTI 15.21.41
Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-150-1-49-62>

Dynamics of volitional qualities in self-development of university students

G.U. Turarova*¹ , A. Ozdogru² 

¹L.N.Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

²Marmara University, Istanbul, Turkey

(E-mail: gulnaz_uka@mail.ru, asil.ozdogru@marmara.edu.tr)

Annotation. In today's rapidly evolving society, where innovation is a key economic driver, specific qualities, such as volitional traits, have become indispensable for a successful professional life and the ability to cope with future uncertainties. Consequently, fostering volitional qualities-such as determination, perseverance, self-control, and resilience- is crucial for university students aiming to excel in a globally competitive environment. The study aims to assess the level of volitional qualities among undergraduate students using a self-assessment questionnaire. Data from 193 respondents were collected and analyzed using a quantitative research approach. In this study, we utilized the following psychodiagnostic methods: «Self-Assessment of Students' Volitional Qualities» by N.E. Stambulova, the «Questionnaire for Assessing Persistence» by E.P. Ilyin and E.K. Feshenko, and the «Self-Assessment of Willpower» by N.N. Obozov. Additionally, we employed mathematical data processing methods and the SPSS software. Results show that first-year students had moderate volitional qualities in self-control and decisiveness, while second-year students scored high in perseverance and decisiveness, and moderate in purposefulness and self-control. Third-year students had high scores in decisiveness and perseverance but moderate in self-control, while final year students scored high in purposefulness, perseverance, and self-control, but moderate in decisiveness. A positive and significant relationship was found between factors of volitional qualities and self-development. The study concludes that enhancing volitional qualities among university students will prepare them for future challenges in work and life.

Keywords. Decisiveness, perseverance, purposefulness, self-development, self-control.

Introduction

The relevance of the research problem

The development of life skills and confidence in young people, especially students, to tackle academic and future life responsibilities, starts with the interactions, support and instruction they receive during their formative years. The university is recognised as the pinnacle of the education system, where individuals can receive comprehensive preparation to overcome future obstacles. However, this system is not immune to certain challenges. Studying at a university is an important stage in the professional and personal growth of a student, which can determine future career success in the chosen profession. Significant during the period of study at university is the quality of preparation and extent of self-development which are important for any student who desires to excel and make relevant contributions in their future profession. Importantly, in today's changing society where innovation has become the driving force of the economy, certain qualities are needed for a successful professional life and to cope with future uncertainties.

In the 21st century, volitional qualities have become an essential disposition for university students to succeed in a changing, globally competitive society. Therefore, university students desiring personal development need to strive to cultivate volitional qualities. Volitional qualities can refer to a set of cognitive and behavioural characteristics that enable an individual to pursue their goals despite challenges, setbacks or distraction. These qualities include determination, purposefulness, perseverance, persistence, self-discipline, resilience and self-control, decisiveness, endurance, initiative, accuracy, and diligence, among others [1]. Developing volitional qualities can help individuals overcome internal obstacles such as procrastination, self-doubt and anxiety, as well as external obstacles such as financial constraints, social barriers or limited opportunities. By cultivating these qualities, individuals can enhance their professional and educational development, achieve their objectives and improve their overall well-being [2].

Higher education plays an essential role in preparing future professionals to face global challenges and transform society toward a sustainable future [3]. As a result, the education of these individuals should receive urgent attention to ensure that they possess the necessary skills and qualities to thrive in their chosen fields. A strong and well-rounded personality, the ability to work independently and make decisions and the willingness to continuously learn and improve are important qualities for future professionals to possess. Furthermore, university education is an independent preparatory process that allows students to develop their potential, and failure to develop these volitional qualities could be detrimental to their future success. Considering the present stage of the reorganisation of the system of higher professional education in Kazakhstan, significant changes are taking place aimed at updating its present structure and technology of the learning process to meet the requirements of the Bologna Process Convention [4]. It has become essential to examine the level and the pattern of relationships that exist among the measure of volitional qualities (decisiveness, perseverance, purposefulness and self-control) in undergraduate university students.

Most research on self-development has been concerned with the cognitive, emotional and physical aspects of human development with little attention to the personal qualities of young

people who are under training in higher education [5], [6], [7], [8]. Self-development is a critical aspect of a university student's academic journey [9]. It involves the process of continuously improving oneself through acquiring new knowledge, skills and experiences. University students can achieve self-development by actively seeking opportunities to learn, such as attending lectures, workshops and seminars, participating in extracurricular activities and engaging in community service [10]. They can also develop their critical thinking, communication, and problem-solving skills by taking on challenging assignments, collaborating with peers and seeking feedback from their professors [11]. Self-development helps university students to become well-rounded individuals who are better equipped to navigate their personal and professional lives beyond the university.

Volitional qualities are attributed to individual psychosocial characteristics that enable a person to face difficulties and achieve academic success. Despite the importance of volitional qualities to the successful development of future professional and academic success, this construct has not gained sufficient research attention. Numerous research studies have demonstrated that volitional strategies can be beneficial in enabling students to maintain their concentration on tasks [12], [13]. These strategies involve students utilising mental imagery to achieve excellent academic results, reminding themselves of their original goals, incentivising themselves for completing assignments and contemplating the potential outcomes they may encounter if they display carelessness or procrastination towards academic tasks [14]. According to Husman, McCann and Crowson volitional qualities, such as taking action to neutralise negative thoughts and emotions, can help students maintain and enhance their motivation and engagement with academic tasks [15]. By using such strategies, students are better equipped to overcome obstacles and complete their assignments successfully.

Evidence abounds on the importance of volitional qualities in the holistic development of the future generation of professionals. For instance, Duckworth, Peterson, Matthews and Kelly [16] explored the role of volitional qualities, such as self-control, self-regulation and self-discipline in the personal development of university students. Their findings revealed that these qualities were positively associated with academic achievement and life satisfaction. Credé and Phillips [17] investigated the relationships between volitional strategies, such as goal setting, planning, and self-monitoring and academic success among college students. The researchers found that students who used these strategies were more likely to achieve their academic goals. Another study by Klassen and Krawchuk examined the mediating role of volitional processes, such as self-regulation and goal orientation, in the relationship between academic self-efficacy and academic performance among university students. The outcome of their study indicates that volitional processes mediated the relationship between academic self-efficacy and academic performance [18].

Moreover, the impact of a mindfulness-based intervention on self-regulation and self-control as components of volitional qualities among university students was investigated by Hanley, Lyddy and Reilly [19], and they found that the intervention was associated with improvements in self-regulation and self-control. In a recent study, Steel and Klingsieck [20] examined the effectiveness of a volitional intervention, which included goal setting and planning on academic procrastination among university students. The researchers found that the intervention was

associated with reductions in academic procrastination. Researchers have quite succinctly studied the problem of volitional qualities in relation to the professional orientation of a person, but there is a lack of research devoted to the study of volitional qualities in the process of university undergraduate students, who are potential future professionals.

Aim of the study. The aim of this study is to examine the dynamics and the pattern of relationships that exist among the measure of volitional qualities (purposefulness, perseverance, self-control and decisiveness) in undergraduate university students. To achieve this objective, it was hypothesised that the levels of volitional qualities will be high in undergraduate university students and that the relationships that exist among volitional qualities will be positive and significant on self-development.

Research methods

A quantitative research approach of survey type was adopted for data collection and analysis. This approach allows for the collection of data that can be analysed statistically, which provides a more precise understanding of the population being studied. The population consists of university undergraduate students in a university in the eastern part of Kazakhstan, and 193 of the students (83.94% female and 15.9% male) were randomly selected to participate in the study. This was done through the convenience sampling method which is a non-probability sampling procedure of selecting a sample from an easily accessible population [21].

A self-report volitional qualities assessment tool developed by Griban and colleagues and a personal growth initiative by Robitschek were adopted to collect data from the participants [2, p. 513], [22]. The tool consists of three sections with section A involving biographical information of the participants such as age, gender and the student year in the university. The second section consists of the four volitional qualities that are of interest in this study which include purposefulness (13 items), perseverance (11 items), self-control (5 items) and decisiveness (8 items). In all, the tool comprised 37 items in a 5-point Likert response format where 1 = "not true about me at all", 2 = "slightly true about me", 3 = "not sure", 4 = "might be somewhat true about me", and 5 = "describes me very well". To establish the internal consistency of the measuring tool, a pilot study was carried out using 30 non-participants in another university in a different region. Subsequently, the Cronbach alpha approach was used to determine the reliability coefficient. Each of the qualities reported good internal consistency as follows: purposefulness ($\alpha = 0.86$), perseverance ($\alpha = 0.82$), self-control ($\alpha = 0.63$) and decisiveness ($\alpha = 0.76$). Overall, the whole measuring tool had a 0.83 Cronbach alpha value indicating high reliability of the research tool. Examples of some of the items are purposefulness; I constantly and steadily aspire toward achieving a goal, I can adjust and adopt a new plan for life improvement. Perseverance: *my persistent desire to acquire new knowledge, skills, and abilities aimed at further life improvement is strong, I have an active desire to overcome shortcomings*. Self-control: *I possess the ability to control my feelings, emotions in different situation that I found myself, I can keep myself from harmful actions, habits, and misdemeanors (ceasing tasks performance, skipping classes, bad habits)*. Decisiveness: *I like to take timely decisions on the necessary actions in terms of responsibility to the group, team, teacher; taking timely adoption of new methods to achieve my*

stated goal in extreme conditions is part of me. Self-development was measured using Personal Growth Initiative Scale (PGIS). The focus of the scale is to measure individual readiness for self-improvement. The PGIS consists of nine items with a response format ranging from 1 = definitely disagree to 6 = definitely agree. Some examples of the items are as follows: *I have a good sense of where I am headed in my life, and I know what my unique contribution to the world might be.* The internal consistency of the scale using Cronbach alpha was 0.89 which is judged to be reliable.

Experimental base

Ethical clearance was granted by both the Ministry of Education and Science and the National University Astana, Kazakhstan. The informed consent form requesting the students' voluntary participation in the study was first distributed. After a week, those who consented to be part of the study signed the form and returned it. The participants were assured that the information gathered would be used for research purposes only, and the confidentiality of the information provided was guaranteed. As part of international research ethics, the participants were informed that there were no right or wrong answers as their responses were expressions of their perceived potential. The authors also assured the participants that they are free to withdraw from the study at any time they feel so without any penalty. The administration of the instrument lasted for two weeks. A total of 240 copies of the questionnaire were distributed and 193 were recovered fully completed. This represented an 80% response rate. The data was subsequently coded and analysed using the SPSS version 26 software.

Research results

The data collected was analysed using two statistical techniques – descriptive statistics and inferential statistics. Descriptive statistics, specifically frequency distribution, was used to determine the levels of the participants' volitional qualities. On the other hand, inferential statistics, particularly multiple correlation, was employed to establish the relationship among the identified components of the volitional qualities. Bivariate correlation is a statistical technique that examines the correlation coefficient as well as indicates the strength and direction of the relationship between two or more variables.

The first concern of the study is to examine the levels of volitional qualities in undergraduate university students.

Table 1

Levels of Volitional Qualities in Undergraduate University Students

Years	Levels	Volitional Qualities			
			Perseverance	Self- control	Decisiveness
First-year	High level	29,8	34,04	19,15	29,8
	Middle level	36,2	38,3	57,5	51,1

	Low level	34,04	27,7	23,4	19,1
Second-year	High level	25,5	19,6	23,5	17,5
	Middle level	54,9	72,5	54,9	72,5
	Low level	19,6	7,8	21,6	10,6
Third-year	High level	37,8	42,2	31,1	51,1
	Middle level	35,5	28,9	44,4	24,4
	Low level	26,7	28,9	24,4	24,4
Fourth-year	High level	50	40	40	26
	Middle level	40	36	38	60
	Low level	10	24	22	4

Table 1 indicates the levels of volitional qualities of the students who participated in the study. From the table, the volitional qualities of first-year students were moderate with a 57.5% level of self-control, and a 51.1% level of decisiveness but low in purposiveness and perseverance. In the second-year students, both perseverance and decisiveness were moderate at 72.5%, while purposefulness and self-control were equally moderate at 54.9%. Third-year students had high volitional qualities of 51.1% in decisiveness and 42.2% in perseverance but were moderate in self-control with 44.4%. In final-year students, volitional qualities of purposefulness were reported high with 50% of the students, while 40% of them had perseverance and self-control qualities. Also, 60% had decisive qualities. By implication, the volitional qualities required for future professionals vary and are dynamic across years of study in the university.

The second concern of this study was to determine if there were significant relationships among the components of the volitional qualities of undergraduate university students.

Table 2

Summary of Inter-correlations of Volitional Qualities on Self-development

Variables	N	Mean	SD	1	2	3	4	5
Self-development	193	28.01	5.01	1				
Purposefulness	193	26.9	5.32	0,383**	1			
Perseverance	193	21.1	3.14	0.341**	0.193	1		
Self- control	193	9.38	4.26	0.391*	0.347**	0.237*	1	
Decisiveness	193	3.54	1.34	0.410**	0.213*	0.377**	0.204*	1

**correlation is significant at the 0.05 level; **correlation is significant at the 0.01 level (2-Tailed)*

Table 2 shows the inferential statistic of inter-correlations among components of volitional qualities. As shown in the table, relationships exist and were positively significant with self-development as follows: purposiveness ($r = .383$; $p < 0.05$), perseverance ($r = .341$; $p < 0.05$), self-control ($r = .391$; $p < 0.05$), decisiveness ($r = .410$; $p < 0.05$). This means that significant positive relationships exist among the factors. Also, the direction of the relationship was positive.

The study examined the dynamics of volitional qualities in undergraduate university students in Kazakhstan. Findings from the descriptive and inferential statistics showed that the dynamics of volitional qualities in university students vary by the year of study. Specifically, some qualities are found to be recessive in the early year, while others are dominant in the same year. For example, self-control and decisiveness were slightly dominant among first-year students, while purposiveness and perseverance were recessive. Both perseverance and decisiveness were also slightly dominant in second-year students, while self-control and decisiveness were dormant. In the third year, the predominant qualities in students as expressed by the participants were decisiveness and self-control, with purposiveness and perseverance not being active. In the case of the final-year students, purposefulness was actively dominant, while perseverance and self-control qualities were slightly active. However, self-control was recessive. As mentioned earlier in the study, the quality of preparation and extent of self-development are important for any student who desires to excel and make relevant contributions in their future profession. Findings from this study have further juxtaposed the significance of university education in the full realisation and development of qualities required in a dynamic world full of uncertainties.

This finding is supported by previous studies on the importance of volitional qualities to individuals' life and career success including Anikeeva and Parshutin, Ivanov et al., Li and Wong, Soatov and Mambetalina and Turarova [1, p. 151], [23], [24], [25], [26]. Importantly, Anikeeva and Parshutin found that volitional features are psychological characteristics required to make a productive and effective future employee [1, p.153]. Griban and colleagues established that cultivating volitional qualities enhances professional and educational development which is helpful for students in achieving their educational objectives and improving their general well-being [2, p.514]. Also, Mambetalina and Turarova study revealed the presence of moral-volitional qualities such as self-will and motivation in senior university students [25, p. 52]. This implies that as students navigate through the university system, they develop volitional qualities through educational activities. Similarly, the study of Deimann and Bastiaens examined volition qualities such as consequence control, metacognition, emotion control, and volitional self-efficacy as motivational constructs to avoid distractions in distance learning education [27]. They conclude that the development of volitional constructs is important to meet learners' individual needs and prepare them for the future world of work.

Furthermore, the second outcome of this study was that significant and positive relationships exist between self-development and the construct of volitional qualities (purposiveness, perseverance, self-control and decisiveness). The result indicates the direction of the relationships with self-development was positive, meaning that the four constructs of volition relate to self-development. In other words, as each of these constructs increases, the chance of the students being self-developed also raises. This result laid credence on other studies [28] which have evidently established the nexus between volition qualities and related constructs. Importantly, the study of Credé and Phillips [5, p. 173] affirmed the relationship between volitional strategies, such as goal setting, planning and self-monitoring and academic success among college students. Another study by Klassen and Krawchuk [17, p.342] found that volitional processes mediated the relationship between academic self-efficacy and academic performance. Similarly, a mindfulness-based intervention was found to be associated with improved self-regulation and self-control [12, p. 744].

Conclusion

The study examined the dynamics of volitional potentials in relation to the self-development of university students in a selected university in the Republic of Kazakhstan. A quantitative design of survey type was employed for both data collection and analysis. Findings revealed that some qualities were found to be recessive in the first year in the university, while others were dominant. Specifically, self-control and decisiveness were slightly dominant in first-year students, while purposiveness and perseverance were recessive. For the second-year students, both perseverance and decisiveness were also slightly dominant, while self-control and decisiveness were dormant. In the third year, the predominant qualities in students as expressed by the participants were decisiveness and self-control, with purposiveness and perseverance not being active. In the case of the final-year students, purposefulness was actively dominant, while perseverance and self-control qualities were slightly active. However, self-control was recessive. The study found a positive and significant correlation between self-development and constructs of volitional qualities. It should be stressed that the study examined the few volitional potentials in university students as qualities that could contribute to self-development in the pursuit of their educational objectives as well as in the preparation for the life that lies ahead. The presence of these qualities is only preliminary and may not be used to generalise the entire study population. Therefore, future studies can focus on enhancing these volitional qualities and also increasing the sample size. The authors, therefore, suggest volitional qualities booster interventions that can enhance and aggravate university students' self-development desire to prepare them for future responsibilities. Additionally, volitional qualities should be included in the school curriculum across all educational levels starting from primary to higher institutions.

Authors' contribution

Turarova G.U. – author of the collection of material on the theoretical part and the choice of research tools, conducting the study, statistical analysis of data and interpretation of the results of the study, design of the text.

Ozdogru A. – author of critical revision of the content of the article and consultation.

References

1. Anikeeva, N. & Parshutin, L. A. The study of volitional sphere of the personality of cadets, students in the educational organizations of the Ministry of internal Affairs of Russia open and closed types. *Psychology and Law*, 2018, 8(4), 142-154. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2018080413>
2. Griban, G., Kuznietsova, O., Tkachenko, P., Oleniev, D., Khurtenko, O., Dikhtiarenko, Z. ... & Pustoliakova, L. (2020). Formation of the Students' Volitional Qualities in the Process of Physical Education International Journal of Human Movement and Sports Sciences: the scientific journal. - 2020. - Volume 8, Number 6. - P. 505-517. <https://rep.polessu.by/bitstream/123456789/23655/1/Formation.pdf>
3. King, P.M. & Kitchener, K.S. Developing reflective judgment: understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults. *Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*

and Jossey-Bass Social and Behavioral Science Series. Jossey-Bass, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310. - 1994 <https://eric.ed.gov/?id=ED368925>

4. D'yachenko, M.I., Kandybovich, L.A. & Kandybovich, S.L. Psychology vysshej shkoly. *MI D'yachenko, LA Kandybovich-Minsk, izdvo BGU.-2006, p. 1978.-279.*

5. Chumakov, M. V. Diagnostics of volitional characteristics of personality. *Vopr. Psychol*, 2006, 1, p. 169-178

6. Kudinov, S. S. Sotsial'naya aktivnost' kak osnova samorealizatsii lichnosti [Social activity as the basis of self-identity]. *Akmeologiya*, 2014, 1, 2, p. 124-125

7. Kupreychenko, A. B. & Moiseev, A. S. Sotsial'noe samoopredelenie rossiyskogo gorodskogo srednego klassa [Social self-determination of the Russian urban middle class]. *Uchenye zapiski IMEI-Scientific Papers IWEL*, 2011, 2(2), p. 71-84

8. Shamionov, R. M., Grigoryeva, M. V. & Grigoryev, A. V. Volitional qualities as predictors of the importance of social activity of students. *Social Psychology and Society*, 2019, 31. https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/sps_2019_n1.pdf#page=32

9. Artino Jr, A. R., La Rochelle, J. S., Dezee, K. J. & Gehlbach, H. Developing questionnaires for educational research: AMEE Guide No. 87. *Medical teacher*, 2014, 36(6), 463-474. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2014.889814>

10. Kuh, G. D., Kinzie, J. L., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. What matters to student success: A review of the literature (Vol. 8). Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative. 2006 https://nces.ed.gov/npec/pdf/Kuh_Team_Report.pdf

11. Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. Volume 2. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley.-2005. 10475 Crosspoint Blvd, Indianapolis, IN 46256. <https://eric.ed.gov/?id=ED49853>

12. Dewitte, S. & Lens, W. Exploring volitional problems in academic procrastinators. *International Journal of Educational Research*, 2000, 33(7-8), p. 733-750. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00047-1](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00047-1)

13. Kuhl, J. The volitional basis of Personality Systems Interaction Theory: applications in learning and treatment contexts. *International Journal of Educational Research*, 2000, 33(7-8), p. 665-703. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00045-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00045-8)

14. McCann, E. J. & Turner, J. E. Increasing student learning through volitional control. *Teachers college record*, 2004, 106(9), p. 1695-1714

15. Husman, J., McCann, E. & Crowson, H.M. Volitional strategies and future time perspective: embracing the complexity of dynamic interactions. *International Journal of Educational Research*, 2000, 33(7-8), p. 777-799. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00050-1](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00050-1)

16. Duckworth, A.L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2007, 92(6), p. 1087-1101.

17. Credé, M., & Phillips, L.A. A meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Learning and Individual Differences*, 2011, 21(4), p. 337-346.

18. Klassen, R.M., & Krawchuk, L. L. Academic self-efficacy and procrastination: The mediating role of volitional processes. *Educational Psychology*, 2014, 34(5), p. 481-493.

19. Hanley, A.W., Lyddy, C J., & Reilly, S. P. (2015). The mindful student: Investigating the effectiveness of a mindfulness-based intervention on self-regulation and self-control in university students. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 7(2), 386-402.

20. Steel, P., & Klingsieck, K. B. Academic procrastination: Psychological research and interventions. *Psychology*, 2016, 37(3), p.51-60.
21. Jager, J., Putnick, D. L., & Bornstein, M. H. More than just convenient: The scientific merits of homogeneous convenience samples. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 2017, 82(2), p. 13-30. <https://doi.org/10.1111/mono.12296>
22. Robitschek, C. Further validation of the Personal Growth Initiative Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 1999, 31(4), p. 197-210. <https://psycnet.apa.org/record/1999-00658-002>
23. Ivanov, A. V., Akhtyan, A. G., Vishnyakova, V. A., Demidova, T. E., Karpunina, A. V., Konstantinova, N. P. & Kvitkovskaya, A. A. Development of volitional qualities of adolescent in the pedagogy of consciousness. *Eurasian Journal of Analytical Chemistry*, 2018, 13(1b), p. 87-87. <https://doi.org/10.29333/ejac/102252>
24. Li, P. J. & Wong, Y. J. Beliefs in free will versus determinism: Search for meaning mediates the life scheme-depressive symptom link. *Journal of Humanistic Psychology*, 2020 <https://doi.org/10.1177/0022167820933>
25. Mambetalina A. & Turarova, G. Empirical investigation of the dynamics of students' will qualities as subjects of the educational process in learning activities. *Pedagogy and Psychology*, 2021, 49(4), p. 44-53. <https://doi.org/10.51889/2021-4.2077-6861.06>
26. Soatov, E. M. Psychological properties development of volitional qualities in pupils. *Academic Research in Educational Sciences*, 2020, 1(4). https://ares.uz/storage/app/media/2020yil/Vol_1_No_4/974-981_abstract.pdf
27. Deimann, M. & Bastiaens, T. The role of volition in distance education: An exploration of its capacities. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2010, 11(1), p. 1-16. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v11i1.778>
28. Artino Jr, A. R., La Rochelle, J. S., Dezee, K. J. & Gehlbach, H. Developing questionnaires for educational research: AMEE Guide No. 87. *Medical teacher*, 2014, 36(6), 463-474. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2014.889814>
29. Nketsia, W., Opoku, M. P., Saloviita, T. & Tracey, D. Teacher educators' and teacher trainees' perspective on teacher training for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 2020, 22(1), 49-65. <https://doi.org/10.2478/jtes-2020-0005>

Г.У. Турарова*¹, А. Оздогру²

¹Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

²Мармара Университеті, Стамбул, Түркия

ЖОО студенттерінің өзін-өзі дамытудағы ерік сапаларының динамикасы

Аңдатпа. Инновация экономиканың негізгі факторы болып табылатын қазіргі қарқынды дамып келе жатқан қоғамда ерікті қасиеттер сияқты ерекше қасиеттер табысты кәсіби қызмет пен болашақтың белгісіздіктерімен күресу үшін таптырмас болды. Демек, табандылық, шыдамдылық, өзін-өзі бақылау және өміршеңдік сияқты ерікті қасиеттерді дамыту жаһандық бәсекеге қабілетті ортада табысқа жетуге ұмтылатын университет студенттері үшін өте

маңызды. Зерттеудің мақсаты – өзін-өзі бағалау сауалнамасы арқылы студенттердің ерікті сапаларының деңгейін анықтау. 193 респонденттің деректері сандық зерттеу тәсілін қолдана отырып жиналды және талданды. Бұл зерттеуде келесі психодиагностикалық әдістерді қолдандық: Н.Е. Стамбулованың «Студенттердің ерік-жігерін өзін-өзі бағалау», Е.П. Ильин мен Е.К. Фешенконың «Табандылықты бағалауға арналған сауалнамасы», Н.Н. Обозовтың «Ерік күшін өзін-өзі бағалау». Сонымен қатар, деректерді өңдеудің математикалық әдістерін және SPSS бағдарламалық жасақтамасы қолданылды. Нәтижелер бірінші курс студенттерінің өзін-өзі бақылау және шешімділік түріндегі ерік сапалары қалыпты деңгейде екенін көрсетеді, ал екінші курс студенттері табандылық пен шыдамдылық сапалары жоғары көрсеткіштерді, сондай-ақ табандылық пен өзін-өзі бақылау сапалары орташа көрсеткіштерді көрсетті. Үшінші курс студенттері табандылық пен шыдамдылықтың жоғары көрсеткіштерін көрсетті, бірақ өзін-өзі бақылауда орташа, ал соңғы курс студенттері табандылық, шыдамдылық және өзін-өзі бақылау сапалары бойынша жоғары көрсеткіштерді көрсетті, бірақ табандылық орташа деңгейде болды. Ерікті қасиеттер мен өзін-өзі дамыту факторлары арасында оң және маңызды байланыс табылды. Зерттеу университет студенттерінің ерік сапаларын дамыту жұмыста және өмірде болашақ сынақтарға дайындайды деген қорытынды жасауға болады.

Түйін сөздер: Шешімділік, табандылық, мақсатқа бағыттылық, өзін-өзі дамыту, өзін-өзі бақылау.

Г.У. Турарова^{*1}, А. Оздогру²

¹*Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева, Астана, Казахстан*

²*Университет Мармара, Стамбул, Турция*

Динамика волевых качеств в саморазвитии студентов вуза

Аннотация: В современном быстро развивающемся обществе, где инновации являются ключевым фактором экономики, особые качества, такие как волевые качества, стали незаменимыми для успешной профессиональной деятельности и способности справляться с неопределенностями будущего. Следовательно, развитие волевых качеств, таких как решительность, настойчивость, самоконтроль и жизнестойкость, имеет решающее значение для студентов университетов, стремящихся преуспеть в глобальной конкурентной среде. Цель исследования - оценить уровень волевых качеств у студентов с помощью анкеты для самооценки. Данные от 193 респондентов были собраны и проанализированы с использованием количественного исследовательского подхода. В данном исследовании мы использовали следующие психодиагностические методики: «Самооценка волевых качеств студентов» Н.Е. Стамбуловой, «Опросник для оценки настойчивости» Е.П. Ильина и Е.К. Фешенко, «Самооценка силы воли» Н.Н. Обозова. Кроме того, мы использовали математические методы обработки данных и программное обеспечение SPSS. Результаты показывают, что студенты первого курса обладали умеренными волевыми качествами в виде самоконтроля и решительности, в то время как студенты второго курса показали высокие показатели в виде настойчивости и решительности, а также умеренные - в виде целеустремленности и самоконтроля. Студенты

третьего курса показали высокие показатели по решительности и настойчивости, но умеренные по самоконтролю, в то время как студенты последнего курса показали высокие показатели по целеустремленности, настойчивости и самоконтролю, но умеренные по решительности. Была обнаружена положительная и значимая взаимосвязь между факторами волевых качеств и саморазвитием. В исследовании делается вывод о том, что развитие волевых качеств у студентов университетов подготовит их к будущим испытаниям на работе и в жизни.

Ключевые слова: Решительность, настойчивость, целеустремленность, саморазвитие, самоконтроль.

Список литературы

1. Аникеева Н., Паршутин Л. А. Изучение волевой сферы личности курсантов, слушателей в образовательных организациях МВД России открытого и закрытого типов. Психология и право, 2018, 8(4), 142-154. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2018080413>
2. Грибан Г., Кузнецова О., Ткаченко П., Оленев Д., Хуртенко О., Дихтяренко З., Пустолякова Л. Формирование волевых качеств студентов в процессе физического воспитания. Международный журнал наук о человеческом движении и спорте: научный журнал. - 2020. - Том 8, номер 6. - С. 505-517. <https://rep.polessu.by/bitstream/123456789/23655/1/Formation.pdf>
3. King, P. M. & Kitchener, K. S. Developing reflective judgment: understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults. *Jossey-Bass Higher and Adult Education Series and Jossey-Bass Social and Behavioral Science Series*. Jossey-Bass, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310. -1994 <https://eric.ed.gov/?id=ED368925>
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л. (2006). Психология высшей школы. М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович - Минск, изд-во БГУ.- 2006, с. 279.
5. Чумаков, М. В. Диагностика волевых характеристик личности. *Вопр. Психология*, 2006, 1, с. 169-178
6. Кудинов, С. С. Социальная активность как основа самореализации личности / С. С. Кудинов. *Акмеология*, 2014, 1, 2, 124-125
7. Купрейченко А. Б., Моисеев А. С. Социальное самоопределение российского городского среднего класса [Электронный ресурс]. *Ученые записки ИМЭИ–Научные труды ИВЭИ*, 2011, 2(2), 71-84
8. Шамионов Р. М., Григорьева М. В., Григорьев А. В. Волевые качества как предикторы значимости социальной активности студентов. *Социальная психология и общество*, 2019, 31. https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/sps_2019_n1.pdf#page=32
9. Artino Jr, A. R., La Rochelle, J. S., Dezee, K. J. & Gehlbach, H. Developing questionnaires for educational research: AMEE Guide No. 87. *Medical teacher*, 2014, 36(6), 463-474. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2014.889814>
10. Kuh, G. D., Kinzie, J. L., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. What matters to student success: A review of the literature (Vol. 8). Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative. -2006 https://nces.ed.gov/npec/pdf/Kuh_Team_Report.pdf
11. Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. *How College Affects Students: A Third Decade of Research. Volume 2*. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. 10475 Crosspoint Blvd, Indianapolis, IN 46256.- 2005 <https://eric.ed.gov/?id=ED49853>

12. Dewitte, S. & Lens, W. Exploring volitional problems in academic procrastinators. *International Journal of Educational Research*, 2000, 33(7-8), 733-750. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00047-1](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00047-1)
13. Kuhl, J. The volitional basis of Personality Systems Interaction Theory: applications in learning and treatment contexts. *International Journal of Educational Research*, 2000, 33(7-8), 665-703. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00045-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00045-8)
14. Mccann, E.J. & Turner, J.E. Increasing student learning through volitional control. *Teachers college record*, 2004, 106(9), 1695-1714
15. Husman, J., McCann, E. & Crowson, H. M. Volitional strategies and future time perspective: embracing the complexity of dynamic interactions. *International Journal of Educational Research*, 2000, 33(7-8), 777-799. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00050-1](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00050-1)
16. Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2007, 92(6), 1087-1101.
17. Credé, M., & Phillips, L.A. A meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Learning and Individual Differences*, 2011, 21(4), p. 337-346.
18. Klassen, R.M., & Krawchuk, L. L. Academic self-efficacy and procrastination: The mediating role of volitional processes. *Educational Psychology*, 2014, 34(5), p. 481-493.
19. Hanley, A.W., Lyddy, C J., & Reilly, S. P. (2015). The mindful student: Investigating the effectiveness of a mindfulness-based intervention on self-regulation and self-control in university students. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 7(2), 386-402.
20. Steel, P., & Klingsieck, K. B. Academic procrastination: Psychological research and interventions. *Psychology*, 2016, 37(3), p.51-60.
21. Jager, J., Putnick, D. L., & Bornstein, M. H. More than just convenient: The scientific merits of homogeneous convenience samples. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 2017, 82(2), p. 13-30. <https://doi.org/10.1111/mono.12296>
22. Robitschek, C. Further validation of the Personal Growth Initiative Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 1999, 31(4), p. 197-210. <https://psycnet.apa.org/record/1999-00658-002>
23. Иванов А. В., Ачарья А. Г., Вишнякова В. А., Демидова Т. Е., Карпунина А. В., Константинова Н. П. и Квитковская А. А. Развитие волевых качеств подростка в педагогике сознания. *Евразийский журнал аналитической химии*, 2018, 13 (1b), 87-87. <https://doi.org/10.29333/ejac/102252>
24. Li, P. J. & Wong, Y. J. Beliefs in free will versus determinism: Search for meaning mediates the life scheme–depressive symptom link. *Journal of Humanistic Psychology*, 2020 <https://doi.org/10.1177/0022167820933>
25. Mambetalina A. & Turarova, G. Empirical investigation of the dynamics of students' will qualities as subjects of the educational process in learning activities. *Pedagogy and Psychology*, 2021, 49(4), p. 44-53. <https://doi.org/10.51889/2021-4.2077-6861.06>
26. Соатов, Е. М. Психологические особенности развития волевых качеств у учащихся. *Академические исследования в области педагогических наук*, 2020, 1(4). https://ares.uz/storage/app/media/2020yil/Vol_1_No_4/974-981_abstract.pdf
28. Artino Jr, A. R., La Rochelle, J. S., Dezee, K. J. & Gehlbach, H. Developing questionnaires for educational research: AMEE Guide No. 87. *Medical teacher*, 2014, 36(6), 463-474. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2014.889814>

29. Nketsia, W., Opoku, M. P., Saloviita, T. & Tracey, D. Teacher educators' and teacher trainees' perspective on teacher training for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 2020, 22(1), 49-65. <https://doi.org/10.2478/jtes-2020-0005>

Авторлар туралы ақпарат:

Турарова Г.У. – корреспонденция авторы, психология кафедрасының психология бойынша білім беру бағдарламасының докторанты, әлеуметтік ғылымдар факультеті, психология кафедрасы, Еуразия ұлттық университеті. Л. Н. Гумилев, Қазақстан Республикасы, 010005 Астана қаласы, Янушкевич көшесі, 6. E-mail: gulnaz_uka@mail.ru,

Оздогру А. – автор, Мармара университеті, психология кафедрасы, PhD, педагогикалық психология қауымдастық профессоры, Fahrettin Kerim Gokay Cd, 34722 Кадыкей / Стамбул, Турция. E-mail: asil.ozdogru@marmara.edu.tr

Информация об авторах:

Турарова Г.У. – автор для корреспонденции, докторант образовательной программы по психологии кафедры психологии, факультет социальных наук, кафедра психологии, Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, ул. Янушкевича, 6, 010005 Астана, Казахстан. gulnaz_uka@mail.ru,

Оздогру А. – автор, университет Мармара, кафедра психологии, PhD, профессор ассоциации педагогической психологии, Cd Fahrettin Kerim Gokay, 34722 Кадыкей / Стамбул, Турция. E-mail: asil.ozdogru@marmara.edu.tr

Information about the authors:

Turarova G.U. – corresponding author, Doctoral student of the Educational Program in Psychology, Department of Psychology, Faculty of Social Sciences, Department of Psychology, L. N. Gumilyov Eurasian National University, 6 Yanushkevich St., 010005 Astana, Kazakhstan. gulnaz_uka@mail.ru,

Ozdogru A. – author, Marmara University, Faculty Member at the Department of Psychology, Associate Professor of Educational Psychology at Marmara University, Egitim, Fahrettin Kerim Gokay Cd, 34722 Kadikoy/İstanbul, Turkey. E-mail: asil.ozdogru@marmara.edu.tr



МРНТИ 15.31.31

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-150-1-63-88>

Научная статья

Профилактика буллинга среди подростков: разработка и апробация тренинговой программы

Г.Х. Ганиева¹, С.В. Карагулакова*², Т. Болатбеккызы³, К.В. Дроздецкая⁴,
А.В. Кравченко⁵, У.Л. Ростовщикова⁶, А.С. Кунаков⁷, Л.С. Кулжабаева⁸

^{1,2,3,4,5,6,7} Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

⁸ Астанинский институт интегративной и семейной психологии, Астана, Казахстан

(автор для корреспонденции: e-mail: karagulakova77@gmail.com)

Аннотация. Проблема буллинга среди подростков, возникающая в условиях общеобразовательной школы, обуславливает важную потребность в разработке программ, оказывающих поддержку социальной жизни подростка. Настоящее исследование отражает изучение социальной структуры подросткового коллектива. Для диагностики использовалась методика «Буллинг-структура» (Норкина Е. Г.), позволившая выявить роли и позиции учащихся в рамках конфликта, а также определить группы риска. На основе полученных данных разработана и апробирована тренинговая программа, направленная на профилактику и снижение уровня буллинга. Программа включает такие ключевые направления работы, как управление эмоциями, преодоление тревожных состояний, коррекция агрессивного поведения, развитие навыков самооценки и самопринятия, а также формирование позитивных межличностных взаимодействий. Особое внимание было уделено работе с родителями и учителями, которые играют ключевую роль в предотвращении и разрешении конфликтных ситуаций. Родителям предоставлена информация о причинах и последствиях буллинга, а также практические рекомендации по поддержке детей. Учителя, в свою очередь, обучены методам выявления и профилактики буллинга, а также эффективным стратегиям взаимодействия с учащимися. Эмпирическое исследование выявило снижение уровня агрессии и конфликта среди подростков, улучшение психологического климата в коллективе, а также укрепление сплочённости учеников. Обнаруженные закономерности демонстрируют практическую значимость и могут быть рекомендованы для применения в образовательных учреждениях с необходимой модификацией исходя из специфических особенностей целевой группы для формирования благоприятной социальной среды и гармонизации отношений в подростковых коллективах.

Ключевые слова: буллинг, буллинг-структура, профилактика буллинга, тренинговая программа, эмоциональная регуляция.

Введение

Буллинг в подростковой среде остаётся одной из наиболее острых социальных и психологических проблем современного образования. Школьная среда, являясь ключевым пространством для формирования личности и социальных навыков, нередко становится местом, где подростки сталкиваются с агрессией, унижением и изоляцией. Подростковый возраст характеризуется повышенной эмоциональной восприимчивостью, стремлением к самоутверждению и поиском признания в коллективе, что делает учащихся особенно уязвимыми к проявлениям буллинга.

Теоретико-методологическую основу данного исследования составили работы зарубежных и отечественных авторов, связанные с изучением школьного климата и отдельных компонентов с буллингом: Cohen et al., 2009 [1], Acosta et al., 2019 [2], Dorio et al., 2020 [3], Wang, Berry, Swearer, 2013 [4], агрессивности подростков в зависимости от пола: Реан А. А., Коновалов И. А., 2019 [5], социально-психологических аспектов буллинга: Тарасова, С. Ю., Осницкий, А. К., Ениколопов, С. Н., 2016 [6], иерархической структуры буллинга: Rambaran, Dijkstra, Veenstra, 2019 [7].

Буллинг как научное явление был впервые подробно описан норвежским психологом Дэном Ольвеусом в 1993 году в его фундаментальной работе *«Bullying at School: What We Know and What We Can Do»*. В этом исследовании Д. Ольвеус сформулировал общее определение буллинга как намеренного, повторяющегося агрессивного поведения, направленного на причинение физического, эмоционального или социального вреда жертве, которая часто оказывается в положении меньшей силы или неспособности защитить себя [8].

По данным исследований, от буллинга страдает значительное количество школьников по всему миру. Это явление не только оказывает разрушительное влияние на психологическое состояние жертвы, но и затрагивает общую атмосферу в классе, снижая учебную мотивацию, ухудшая взаимоотношения между учащимися и вызывая социальное напряжение. Последствия буллинга включают в себя снижение самооценки, появление депрессии и тревожных расстройств, а также повышенный риск асоциального поведения как у жертв, так и у агрессоров.

В Казахстане примерно 20% подростков сообщают, что подвергались буллингу в школе. Распространенность выше среди младших возрастных групп (11 лет) и мальчиков. С возрастом уровень буллинга снижается, но последствия становятся более значительными [9].

Особую актуальность проблема приобретает в условиях роста использования цифровых технологий, которые способствуют появлению новых форм буллинга, таких, как кибербуллинг. Однако традиционные формы агрессии в школьных коллективах, в том числе вербальное, физическое и социальное воздействие, остаются наиболее распространёнными.

Несмотря на значительное внимание к проблеме со стороны учёных и практиков, остаётся недостаточно изученным вопрос о социальной структуре коллектива, которая способствует возникновению буллинга, и о том, как роли и позиции отдельных учащихся

могут влиять на устойчивость этого явления. Именно анализ взаимодействий внутри класса и определение механизмов профилактики, адаптированных к особенностям подросткового возраста, позволяет предложить эффективные способы противодействия.

Оригинальность исследования заключается в разработке и внедрении тренинговой программы, направленной на формирование позитивных взаимоотношений в подростковом коллективе. В отличие от стандартных методов профилактики, предполагающих общее информирование о проблеме, предложенный подход ориентирован на комплексную работу с ролью каждого участника буллинга (жертвы, агрессора, свидетеля) и динамикой взаимодействий внутри класса. Использование тренинговых технологий позволяет не только снизить уровень агрессии, но и укрепить социальные связи в коллективе, развивая у подростков такие качества, как эмпатия, толерантность и умение эффективно решать конфликты.

Таким образом, исследование проблемы буллинга в школьной среде и создание действенных методов его профилактики представляют собой актуальное направление, имеющее значимость как для системы образования, так и для общества в целом.

Методология исследования

Целью нашего исследования явилось выявление буллинг-структуры для определения ролей и позиций в буллинге, занимаемых учащимися 7-го класса, и проведение профилактической тренинговой программы.

Объектом исследования стали ученики 7-го класса одной из казахстанских школ.

Предмет исследования – взаимоотношения и взаимодействия между учащимися в рамках социальной структуры подросткового коллектива.

Гипотеза исследования заключается в том, что специально разработанная тренинговая программа способствует профилактике и противодействию буллингу среди учащихся подросткового возраста в условиях общеобразовательной школы.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы необходимо было решить следующие **задачи**:

1. Теоретический анализ проблемы буллинга среди подростков.
2. Диагностика социальной структуры коллектива.
3. Разработка и апробация тренинговой программы профилактики и противодействия буллингу.
4. Эмпирическое исследование динамики буллинга.
5. Анализ результатов и формулировка выводов.

Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений в исследовании использовались: метод наблюдения, тестирование, формирующий эксперимент, методика на выявление «Буллинг-структуры» (Норкина Е. Г.), методы математической обработки (критерий t-Стьюдента).

Описание программы

Программа базируется на контекстуальном подходе, предполагающем учет социальной динамики подросткового коллектива и анализ индивидуальных ролей в буллинге. Содержание программы включило в себя следующие пять блоков:

I. Психодиагностика учащихся. Методика на выявление «буллинг структуры» (Норкина Е. Г.)

II. Просветительская работа на тему буллинга с родителями учащихся.

III. Просветительская работа на тему буллинга для учителей.

IV. Цикл занятий для учащихся.

Занятие 1. «Психопросвещение. Работа с эмоциями»;

Занятие 2. «Регуляция тревожного состояния»;

Занятие 3. «Регуляция гнева и агрессии»;

Занятие 4. «Самооценка и самопринятие»;

Занятие 5. «Групповая работа на сплочение».

V. Повторная (по результатам тренинга) психодиагностика учащихся по Методике на выявление «буллинг-структуры» (Норкина Е. Г.).

I Блок. Психодиагностика учащихся. Методика на выявление «буллинг структуры» (Норкина Е. .)

Для того, чтобы определить, имеется ли проблема буллинга в классе необходимо провести диагностику.

Методика на выявление «буллинг-структуры» (Норкина Е. Г.) состоит из 25 вопросов, три из которых позволяют узнать о наличии насилия в классе как со стороны учеников, так и учителей. Наряду с этим, методика позволяет установить роли и позиции, занимаемые учащимися в классе для дальнейшей профилактики буллинга.

В исследовании приняли участие 27 учеников, которые были проинформированы о цели исследования. У родителей учеников получено информированное согласие.

Из 27 учащихся в ходе первичной диагностики было выяснено, что более одной ролевой модели придерживаются 4 ученика, в то время как 23 испытуемых использовали с высокой частотой лишь одну ролевую модель.

Средние значения распределились следующим образом: роль защитника – 8,29, роль инициатора – 6,11, роль жертвы – 5,62, роль помощника – 4,81, роль наблюдателя – 3,55. При этом позиция защитника является наиболее выраженной, а разница между инициатором и жертвой составляет менее 0,5.

При этом один ребёнок продемонстрировал сочетание стратегий инициатора и наблюдателя, один ребёнок жертвы и наблюдателя и двое детей использовали стратегии инициатора и защитника. В целом можно сделать вывод, что большая часть детей использует устойчивую стратегию той или иной ролевой позиции, в т.ч. благодаря недостатку коммуникативных стратегий.

При первичной диагностике 2 ребёнка (7,4%) считали акты насилия нормальными. Ответы на остальные варианты вопроса о частоте ссор и драк показали, что большая часть детей считает, что в классе такого не бывает вообще. В данном случае, видимо, имеет место разница в индивидуальном восприятии детьми происходящего в классе.

На 7 вопрос с содержанием «я часто испытываю чувство одиночества и тревоги» при первичной диагностике 14,8% учащихся выбрали ответ «да», 7,4% выбрали ответ «часто» и 40,7% выбрали ответ «иногда» (рисунок 1).

7. Я часто испытываю чувство одиночества и тревоги:

27 responses

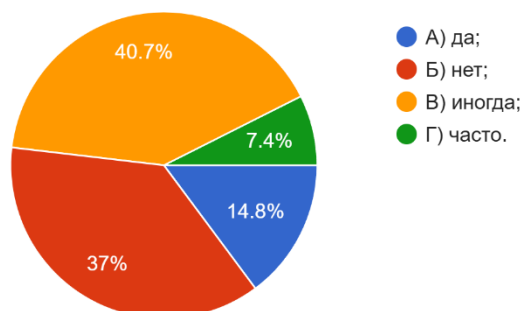


Рис.1 Данные учащихся на 7 вопрос по Методике на выявление «буллинг-структуры» (Норкина Е. Г.).

Готовы применить силу 25,9% детей, однако, учитывая то, что статистический анализ по ролевой позиции «Защитника» показал значимые отличия, эта агрессия не обязательно носит характер нападения.

На 20 вопрос о том, что педагоги унижают и оскорбляют учащихся при первичной диагностике ответ «нет» выбрали 74,1% учащихся.

По 24 вопросу «Я часто огорчаюсь, когда не пользуюсь успехом в классе» при первичной диагностике ответ «нет, мне всё равно» был выбран у 25,9% учащихся (рисунок 2). Ответ «нет, я никогда не был успешен в классе» выбрали 4 ученика.

Также повышенный уровень тревоги и агрессии может свидетельствовать о заниженной самооценке. Так, ответы на данный вопрос демонстрируют, что 13 детей из 27 склонны оценивать себя через призму успеха среди одноклассников, что говорит об отсутствии устойчивой, стабильной самооценки. Это может являться нормальной частью в процессе формирования личности подростка. В подростковом возрасте самооценка претерпевает ряд изменений. Однако заниженная самооценка напрямую влияет на коммуникативные навыки, в том числе со сверстниками.

24. Я часто огорчаюсь, когда не пользуюсь успехом в классе:

27 responses



Рис. 2. Данные учащихся на 24 вопрос по Методике на выявление «буллинг-структуры» (Норкина Е. Г.).

Отметим, что учащиеся 7-го класса из трех вопросов о факте насилия ответили положительно только на один вопрос из предложенных. Из этого мы делаем вывод, что насилие существует, но не имеет яркой выраженности.

Исходя из полученных ответов, можно сделать следующий вывод - внутри коллектива эмпатия присутствует, но развита недостаточно. Более ярко проявляется пассивная наблюдательность, что не является критическим показателем, но может вызывать затруднения в понимании другого человека и построении коммуникации.

Это подтверждает еще один пример - небольшой процент учащихся, которые указали, что им не нравится коллектив класса. Это может быть связано как с трудностями в коммуникативной сфере, так и с отсутствием сформированности благоприятного климата внутри класса.

Таким образом, на основании результатов диагностики принят комплекс профилактических мер. Перспективной явилась работа, направленная на психологическое просвещение родителей и учителей по вопросам буллинга, коррекция уровня тревоги и агрессии учащихся, а также повышение уровня самооценки, навыков эмоциональной саморегуляции, сплочение школьного коллектива класса.

II Блок. Просветительская работа на тему буллинга с родителями учащихся

Семья является первым местом, где ребенок обучается нормам и правилам общества. Следовательно, влияние семейных факторов на риск возникновения травли велика [10]. По мнению С.В. Воликовой, жертвы агрессии в школе подвергались физическому насилию либо дома, либо были свидетелями агрессивного поведения в семье. Однако существует другая точка зрения, доказывающая, что агрессия в семье приводит к тому, что ребенок становится обидчиком [11, с.143].

Семьям обидчика и жертв свойственны жестокое обращение в семье, безнадзорность, непоследовательность, часто эти семьи изолированы от общества. Эта закрытость мешает детям из этих семей общаться со сверстниками, развивать социальные навыки и приобретать навыки эффективного общения с внешним миром. Попустительский стиль воспитания является одной из причин становления ребенка агрессором. Однако авторитарный, суровый стиль воспитания способствует формированию агрессивного поведения ребенка. Буллы чаще описывают свою семью как конфликтную, дезорганизованную и со слабым родительским контролем. Роль родителей в воспитании детей велика, построение доверительных, открытых отношений с детьми поможет снизить риск возникновения травли, поскольку о факте насилия дети чаще сообщают родителям, нежели педагогам [11, с.144].

Психологи подчеркивают, что влияние семейной среды на развитие ребенка невозможно переоценить. Дети учатся на примерах своих родителей, и если они видят насилие как способ решения проблем, то могут воспроизводить подобное поведение в своей жизни. Это создает замкнутый круг насилия, который может продолжаться из поколения в поколение [12].

В рамках тренинговой программы профилактики и противодействия буллингу среди школьников, важным этапом стала просветительская работа на тему буллинга

с родителями, в формате онлайн-конференции на платформе Zoom, дано разъяснение по основным понятиям буллинга, признаках вовлеченности ребенка в ситуацию буллинга. В ходе просветительской работы родители ознакомлены с результатами диагностики по методике Е.Г. Норкиной «Буллинг-структура», где были выявлены признаки формирования буллинг-структуры, с распределением ролей в соответствии с классификацией О.Л. Глазман.

Целью данного этапа программы является повышение осведомлённости и заинтересованности родителей в проблеме буллинга, просвещение в вопросах предотвращения и реагирования на подобные ситуации путем развития критического мышления.

Все больше исследователей призывают родителей сотрудничать со школами для предотвращения и вмешательства в ситуацию буллинга. В связи с этим родителям школьников были продемонстрированы видеоматериалы детского фонда ООН в Казахстане, ЮНИСЕФ, показывающие взаимосвязь всех звеньев социальной структуры общества в формировании ситуации буллинга. Так, в исследованиях Ларраньяга Э., Юберо С., Наварро Р. доказана связь между осведомленностью родителей о причастности к буллингу и степенью виктимизации подростков. Результаты данного исследования подчеркивают, насколько важно улучшать отношения и коммуникацию между родителями и детьми по поводу буллинга, а также продолжать укреплять роль родителей во вмешательстве в ситуацию буллинга и ее предотвращении [13].

Распространение информационных буклетов среди родителей подчеркнуло важность личной ответственности каждого взрослого. В ситуации буллинга именно взрослый отвечает за создание безопасной среды для ребенка. Воспитание у ребёнка чувства уважения к себе и другим формирует возможность принятия инаковости другого члена школьного коллектива. В связи с этим на этапе проведения просветительской работы родителям дано пояснение, насколько важно ненасильственное воспитание и формирование привязанности между родителем и ребенком.

Результаты исследования зарубежных коллег свидетельствуют о том, что эмоциональное отчуждение выступает опосредующим фактором, способствующим буллингу, и указывает на важную роль связи между родительской привязанностью и поведением сторонних наблюдателей [14].

Вовлечение семей в школьные усилия по предотвращению и управлению буллингом имеет важное значение. Родители могут влиять на поведение подростков в непростых условиях сепарации путем наблюдения, установления правил в воспитании, а в ситуации буллинга родитель моделирует адекватное социальное поведение, давая советы о надлежащих реакциях на буллинг и поощряя поиск помощи.

В своей работе Лестер Л., Пирс Н., Уотерс С. подчеркнули важность взаимодействия детей с родителями при решении проблемы буллинга, так как оно является неотъемлемой частью общешкольного подхода [15].

Создание безопасной и поддерживающей среды для детей, а также работа над изменением общественного восприятия насилия – это шаги, которые могут привести к положительным изменениям в нашем обществе.

III Блок. Просветительская работа на тему буллинга для учителей

При поступлении ребенка в школу еще одной важной авторитетной фигурой является классный руководитель. В младших классах первый учитель иногда даже становится более значимой фигурой, чем родители. Это естественный процесс, поскольку ребенок адаптируется к новой среде, и учитель ему в этом помогает. С переходом в средние классы количество предметов увеличивается, вместе с ними и количество учителей по отдельным дисциплинам. К сожалению, не исключены случаи, когда отдельные учителя предвзято относятся к тем или иным ученикам, могут прилюдно высмеивать, делать некорректные замечания унижающие достоинство. Другими причинами буллинга учеников со стороны учителя может стать профессиональное выгорание, несовладание собственными эмоциями и стрессом. В результате признаками буллинга со стороны учителя могут стать заниженная самооценка ребенка, плохая успеваемость по одному конкретному предмету, отсутствие у ребенка желания говорить о школе, страх перед учителями, в конце концов нежелание ребенка идти в школу. Проблема может усугубиться тем, что учитель может стать предметом подражания для других учеников и вскоре этим уже может заниматься весь класс.

Школьный буллинг - проблема сложная, и роль учителя как взрослого предупреждать и выявлять данный феномен, а не тем более порождать его. Учитель обязан распознавать ситуации буллинга, разрешать уже возникшие ситуации и проводить профилактические мероприятия для его недопущения. Таким образом, учитель является ролевой моделью для учащихся и его реакции определяют поведение класса и формирование общего доверия ко взрослым в ситуации буллинга.

В этой связи в программе тренинга предусмотрен отдельный блок «Просветительская работа на тему буллинга для учителей».

Цель: распознавание конфликтной ситуации, развитие эмоциональной компетентности и стрессоустойчивости педагогов.

Задачи:

- психопросвещение учителей на тему буллинга в школе;
- развитие навыков эффективного общения и разрешения конфликтов.
- повышение эмоциональной устойчивости и предотвращение профессионального выгорания;

Комплекс демонстрации видеороликов и проведение упражнений для учителей (60 минут).

Демонстрация видеоролика на тему «Буллинг в школе».

Упражнение «Эмоциональный сектор»

Перед вами лист бумаги, на котором необходимо нарисовать круг, разделенный на 4 или более секторов, соответствующих разным эмоциям (радость, грусть, гнев, страх,

удивление и т.д.). Предлагается оценить интенсивность каждой эмоции, которая была испытана в течение рабочего дня, закрасив соответствующий сектор по направлению от центра круга. На выполнение отводится 5 минут.

Затем предлагается обсудить рисунки, делаясь ситуациями, которые вызвали те или иные эмоции, и обсуждая, как эти эмоции могли повлиять на взаимодействие с учениками и коллегами. Время выполнения – 10 минут.

Данное упражнение призвано способствовать развитию эмоциональной осознанности, эмпатии и взаимопонимания, оно предоставляет возможность рефлексии, позволяет обсудить эффективные стратегии разрешения конфликтных ситуаций, что в результате поможет снизить уровень стресса и эмоционального выгорания.

Представляется вниманию социальный видеоролик «Буллинг деген не?/ Біз бірге өмір сүреміз» от телеканала Хабар, посвящённый проблеме буллинга среди подростков, основная идея которого – нельзя оставаться равнодушным к чужой беде, важно оказывать поддержку пострадавшим, пути решения конфликтных ситуаций, связанных с буллингом школе.

Упражнение «Вкус степи»

Возьмите небольшой кусочек курта. Положите курт в ладонь и закройте глаза. Сконцентрируйтесь на физических ощущениях: вес, форма, температура продукта. Погладьте его пальцами, исследуя текстуру – шероховатую или гладкую, твердую или мягкую. Поднесите курт к носу и вдохните его аромат. Обратите внимание на все нюансы запаха: кисломолочные нотки, легкую солоноватость, возможно, тонкий аромат трав, на которых паслись животные, чье молоко стало основой для этого продукта. Медленно положите курт на язык. Не спешите его разжевывать. Почувствуйте первое прикосновение – твердость, сухость, соленый привкус. Наблюдайте, как курт постепенно начинает растворяться во рту, выделяя все больше вкусовых нюансов. Начните медленно пережевывать курт, сосредоточившись на каждом движении челюстей, на изменении текстуры и вкуса. Почувствуйте, как соленый вкус уступает место кисломолочному, как твердость сменяется мягкостью. Старайтесь удерживать внимание только на этих ощущениях, не отвлекаясь на посторонние мысли. После того, как съедите кусочек курта, сделайте несколько глубоких вдохов и выдохов. Почувствуйте, как вкус и аромат степи наполняют вас спокойствием и энергией. Оставайтесь в этом состоянии еще некоторое время.

Теперь, когда вы немного пришли в себя и у вас появились силы для продолжения, мы желаем поделиться с вами отрывком из интервью нашего казахстанского семейного психолога, в котором он обсуждает вопрос травли и поведения взрослых в ситуациях буллинга.

Демонстрация видеоролика

Перед тем, как перейти к заключительному этапу нашей встречи, приглашаем вас в мир степной релаксационной музыки для снятия эмоционального напряжения и углубления концентрации.

Упражнение: «Дух и голос степи: обретение гармонии»

Развитие осознанности и навыков саморегуляции через сенсорные практики, вдохновленные казахстанской природой и музыкой.

Сядьте в удобную позу, спина прямая, но не напряжена. Можно прикрыть глаза. Сосредоточьтесь на звуках инструмента. Почувствуйте, как вибрации музыки проникают в ваше тело. Следите за тем, как меняются звуки, как развивается мелодия. Не пытайтесь анализировать музыку, просто слушайте ее, полностью погрузившись в звучание. Если ваши мысли начинают блуждать, мягко верните свое внимание к музыке. Продолжайте слушать... Постепенно музыка становится тише, и мы плавно возвращаемся в класс.

Обратная связь

IV Блок. Цикл занятий для учащихся

В подростковом возрасте дети становятся эмоционально нестабильны. Помимо внутренних, гармональных изменений и возникающих противоречий, подростки находятся под давлением требований, выдвинутых школой/семьей/социумом, это вызывает напряжение.

Повышенная тревожность может быть спровоцирована следующими факторами: стиль воспитания, травмирующий эмоциональный опыт либо сложности во взаимоотношениях.

Взаимоотношения с учителями, одноклассниками, процесс обучения, разнообразные аспекты школьной деятельности – все эти факторы могут служить предпосылками для возникновения тревожности и (или) ее развития.

Проявление агрессивного, аутоагрессивного поведения также характерно для подросткового возраста. Оно может выражаться не только в физической форме в виде драк, самопорезов, но и в форме психологического и эмоционального насилия.

Также повышенный уровень тревоги и агрессии может свидетельствовать о заниженной самооценке.

После того, как подросткам предоставлены навыки саморегуляции своим эмоциональным состоянием и формирования позитивной самооценки, проводится работа, направленная на развитие навыков коммуникаций и сплочения группы, поскольку буллинг – это по большей части групповое поведение.

Следует отметить, что на каждом занятии предусмотрено как минимум по одному упражнению на проявление эмпатии, командообразования и сплочению учащихся класса.

Занятие 1. «Психопросвящение. Работа с эмоциями» (60 минут)

Цель: Ознакомить учащихся с проблемой буллинга в школе и с техниками эмоциональной саморегуляции.

Задачи:

– развить навык осознания эмоций;

- научить распознавать эмоции и выражать социально приемлемым способом;
- развить навыки саморегуляции и эмпатии.

Правила поведения:

1. Мы слушаем друг друга и не перебиваем.
2. Здесь нет осуждения – все мысли важны.
3. Всё, что будет озвучено, останется внутри этой группы – мы уважаем личное пространство друг друга.

1. Введение (10 минут)

Просмотр видеоролика.

Обсуждение видеоролика.

Обсуждение вопроса “Что такое эмоции и их классификация”.

Демонстрация рисунка «Эмоциональное колесо», в котором дети называют эмоции: страх, гнев, грусть, радость и т.д.

Обсуждение важности эмоций и как каждая из них помогает нам в жизни (например, страх предупреждает об опасности, гнев показывает, что границы нарушены, радость мотивирует).

Предлагается исследовать свое эмоциональное состояние.

2. Упражнение «Маски эмоций» (30 минут):

Каждому участнику раздают по 2 листа бумаги, фломастеры или краски, предлагается нарисовать две маски:

1. Маска «отрицательная эмоция».
2. Маска «положительная эмоция».

(наиболее часто испытываемые (гнев, печаль, радость и т.д.).

Нет плохих эмоций, человек в разное время может испытывать разные эмоции. Важно их осознать и насколько они уместны.

После того, как все нарисуют маски, участники показывают их группе и поясняют, почему выбрали именно ту или иную эмоцию. Это помогает детям осознать, какие эмоции они испытывают чаще всего, и понять, что другие люди тоже могут испытывать те же чувства.

Обсуждение:

- Как вы чувствуете себя после упражнения?
- Было ли трудно говорить о своих эмоциях?

3. Дыхательное упражнение для регуляции эмоционального состояния (10 минут)

4. Рефлексия (10 минут):

В конце занятия психолог подводит итог, акцентируя внимание на том, что у каждого есть ресурсы для поддержки других, и каждый может обратиться за помощью, когда ему необходимо.

Занятие 2. «Работа с тревожными состояниями» (60 минут)

Цель: Формирование и развитие навыков справляться с тревожным состоянием.

Задачи:

- снизить уровень тревоги;
- помочь подросткам осознать, что каждый из них может получить поддержку от других, а также предложить её от себя;
- развитие эмпатии и понимания.

1. Введение (15 минут):

Беседа о тревоге

Все мы время от времени испытываем тревогу. Это естественная реакция организма, когда мы беспокоимся о чем-то. Но иногда тревога становится слишком сильной и мешает нам. Сегодня мы узнаем, как лучше понимать свою тревогу и научимся справляться с ней.

Обсуждение:

1. Как вы чувствуете себя, когда у вас возникает тревога?
2. Есть ли определенные ситуации или события, которые вызывают у вас тревогу?

2. Просмотр видеоролика (10 минут)

Обсуждение видеоролика:

Когда человек чувствует себя одиноким или переживает трудные ситуации, это может сильно влиять на его настроение и самочувствие. Такие переживания иногда приводят к тому, что человек замыкается в себе, теряет интерес к своим увлечениям и меньше общается с друзьями, тревожится. Но именно в такие моменты важно, уметь запрашивать поддержку. Каким образом можно поддержать героя ролика и тем самым показать, что он не один.

3. Упражнение «Нити поддержки» (15 минут)

Материал: клубок пряжи. Психолог объясняет, что тревога часто возникает, когда нам кажется, что мы одни. Однако всегда можно запросить поддержку и оказать другим в случае необходимости. Каждый участник по очереди держит клубок. У первого участника остается кончик нити и далее клубок передается остальным участникам. Когда у кого-то в руках клубок, он говорит: «Если я чувствую тревогу, мне помогает ..., и если тебе станет тревожно, ты можешь на меня рассчитывать». Затем этот участник кидает клубок дальше другому ученику, держа нить.

Участники по очереди делятся, что для них важно в моменты тревоги и как другие могут их поддержать. Постепенно создается сеть нитей между участниками. Это символизирует круг поддержки, где каждый знает, что его потребности услышаны и у него есть люди, готовые помочь.

4. Рефлексия (15 минут):

Вопросы:

- Что вы узнали о себе?
- Как вы можете справляться с тревогой?

Занятие 3. «Работа с гневом и агрессией» (60 минут)

Цель: Развитие навыков управления гневом и агрессией, формирование адекватных моделей поведения.

Задачи:

- разъяснение, что такое агрессия, как она проявляется и какие последствия;
- развитие навыков саморегуляции и управление дисфункциональными проявлениями гнева и агрессии.

1. Введение (10 минут):

Обсуждение понятий гнева и агрессии.

Агрессия – это поведение, направленное на причинение вреда другим. Она может быть физической (удары, толчки), словесной (оскорбления, угрозы) или эмоциональной (игнорирование, насмешки). Возникает агрессия из-за чувства несправедливости, невозможности выразить чувства по-другому или влияния окружения. Чтобы справиться с агрессией, важно говорить о своих чувствах, рационально выражать их и использовать техники расслабления.

4. Упражнение «Я осознаю свой гнев» (15 минут)

Психолог объясняет в чем состоит упражнение, просит вспомнить состояние когда им пришлось испытать гнев или агрессию, затем предлагает учащимся прикрыть глаза и обратить свой внутренний взор на свои телесные ощущения, где чувствуется напряжение. После этого дети открывают глаза, им раздаются бланки «В чем причина твоего гнева?», где описывается, когда ребенок злился в последний раз, из-за чего, в каких ситуациях и на кого обычно злится, в каких ситуациях, о чем думает.

Обсуждение результата

3. Практика «Техники глубокого дыхания» (10 минут):

Психолог показывает технику дыхания 4-7-8 (вдох на 4 секунды, задержка на 7, выдох на 8). Дети тренируются в дыхании, после чего обсуждают, как они себя чувствуют.

Другие техники могут включать «дыхание квадратом» (вдох, задержка, выдох, задержка по 4 секунды) или визуализацию (представить место, где они чувствуют себя в безопасности).

Важно обратить внимание, что дыхательные упражнения – один из основных инструментов в работе с агрессивными реакциями.

5. Упражнение «Вулкан» (20 мин)

Психолог просит вспомнить эмоцию гнева, прочувствовать в теле, потрясти руками, потопать ногами. Далее раздается по несколько листов бумаги А4, детям предлагается помять либо разорвать листы. После этого ученикам необходимо создать аппликацию из кусочков разорванной бумаги на белом чистом листе и раскрасить красками получившуюся фигуру.

Обсуждение результата

5. Рефлексия (5 минут):

Вопросы:

- Что вы узнали о гневе и агрессии?
- Какие есть функциональные способы, чтобы справиться с агрессией?

Занятие 4. «Самооценка и самопринятие» (60 минут)

Цель: Формирование позитивного отношения к себе и развитие навыков самопринятия.

Задачи:

- создание безопасного и поддерживающего пространства для обмена опытом и чувствами;
- обсуждение установок, предубеждений, которые могут искажать восприятие себя;
- проведение упражнений, направленных на осознание своих сильных сторон и ресурсов.

1. Введение (10 минут):

Просмотр видеоролика

Обсуждение видеоролика:

С ранних лет у ребенка начинает формироваться ряд характеристик, поведенческих моделей, ценностных и гендерных установок, что происходит через процесс самоопределения. Этот процесс включает в себя нейтральное восприятие ребенком себя (принятие собственного пола, имени, внешнего облика), а также представление о том, каким он хочет стать, чем намерен заниматься в будущем и какими качествами он обладает, а также какой у него социальный статус.

На основании того, как формируется самообраз ребенка в ходе самоидентификации, у него также складывается траектория самооценки. Это эмоционально-оценочный компонент концепции «Я». В этом контексте ребенок сопоставляет своё представление о реальном «Я» (как он себя видит) и идеальном «Я» (каким он хотел бы быть).

Самооценка – это то, как человек видит себя и свои возможности. Очень важно любить и уважать себя.

Вопросы: «Как вы оцениваете себя? Легко ли вам говорить о своих сильных сторонах?»

2. Упражнение «Лестница» (15 минут)

Психолог предлагает нарисовать лестницу, состоящую из 10 ступеней.

Далее предлагается определить, на какой ступеньке находится на данный момент ученик. Что означает для него первая, верхняя ступенька? Кто решил, что он находится именно на этой ступеньке?

Психолог подводит учеников к мысли, что номера ступенек лестницы – это образно уровень самооценки. Далее поясняется, какой уровень адекватной, заниженной и завышенной самооценки, каким образом можно поднять самооценку.

Обсуждение результатов.

3. Упражнение «Мои сильные стороны» (20 минут):

Класс делится на 5 групп, каждой группе раздается ватман, краски, фломастеры. Задача участников нарисовать «дерево» – ствол символизирует их личность, а ветви – их сильные стороны (например, доброта, умение дружить, спортивные достижения).

Затем каждая группа презентует свой рисунок.

4. Практика «Книга успехов» (10 минут):

Ученикам предлагается завести «книгу успехов» – блокнот, в который они будут записывать свои достижения за неделю. Это могут быть как большие победы, так и маленькие успехи, например, выполнение домашнего задания вовремя и качественно или помощь другу.

Обсуждается, как регулярное осознание своих успехов помогает улучшить самооценку.

5. Рефлексия (5 минут):

Обсуждение вопросов: «Что вы узнали о своей самооценке и самопринятии? Какие из техник были для вас самыми полезными? Как вы можете применить это в будущем?»

Занятие 5. «Групповая работа на сплочение» (60 минут)

Цель: Укрепление взаимоотношений и формирование дружеской атмосферы среди учащихся в классе.

Задачи:

- показать учащимся важность сотрудничества и взаимопомощи в коллективе;
- развить навыки общения и умения решать конфликты мирным путем;
- сформировать доверие и уважение между учениками.

1. Введение (10 минут):

Важно понимать, что дружеские отношения и взаимная поддержка помогают создать позитивную атмосферу, в которой каждому комфортно и интересно учиться. Упражнения направлены на улучшение навыков общения и осознания ценности вклада каждого в общий успех.

Обсуждение вопросов:

- Что, по вашему мнению, делает ваш класс особенным?
- Какие действия или мероприятия могут помочь вам стать более дружными и поддерживающими друг друга?
- Какие приемлемые способы выхода из конфликтных ситуаций вам известны?

6. Упражнение «Символ поддержки и дружбы» (40 минут)

Материал: кинетическая глина. Психолог предлагает придумать герб класса и девиз – краткое изречение, выражающее суть объединения класса. Главное условие – чтобы

символы, из которых будет состоять герб, и девиз выражали общее мнение класса и способствовали его объединению.

Детям раздается глина, и каждый начинает лепить свою фигуру или символ. Важно, чтобы они могли выразить свои чувства, связанные с поддержкой и дружбой. Когда все закончат свои отдельные работы, дети объединяются в группы (например, по 3-4 человека) и делают коллективную скульптуру. Затем все фигуры соединяют в один ансамбль. Учащимся необходимо придумать, как их индивидуальные элементы могут быть частью одного общего произведения. Это учит детей работать в команде, учитывать мнения и идеи других, а также видеть, как их вклад может стать частью чего-то большего.

Обсуждение коллективной работы:

- Что ты слепил и как это связано с дружбой и поддержкой в классе?
- Что у вас получилось? Как ваши символы объединились в один герб?
- Как вы чувствуете себя, когда создаете что-то общее вместе, сообща?

5. Рефлексия (5 минут):

Вопросы:

- Что нового вы узнали о своих одноклассниках и себе на этом занятии?
- Какие моменты занятия вам понравились больше всего и почему?
- Как вы планируете применять полученные знания и навыки в повседневной жизни?

Обсуждение

V Блок. Повторная (по результатам тренинга) психодиагностика учащихся по Методике на выявление «буллинг-структуры» (Норкина Е. .)

Повторная диагностика после проведения тренинга показала, что более одной ролевой модели использовали 7 учащихся, у 20 ролевая модель по-прежнему одна, однако изменились показатели средних значений выраженности использования каждой из ролей. Так, роль защитника изменилась с 8,29 до 10,22, роль помощника с 4,81 до 4,5, роль инициатора с 6,11 до 6,81, роль жертвы с 5,62 до 4,55, роль наблюдателя с 3,35 до 3,37. Результаты математического анализа показали, что различия между средними значениями по ролевой стратегии «Защитник» являются статистически значимыми (t-Стьюдента составило 2,256 при критическом значении 2,007 для $p < 0,05$, что указывает на высокую достоверность обнаруженных различий).

Анализ сочетания ролевых стратегий показывает, что сочетание инициатора и наблюдателя более не используется, тех, кто выступает в позиции как инициатора, так и защитника, стало 6 человек (было 2). Содержательно данное изменение можно проинтерпретировать так: у детей остались ролевые модели инициаторов, однако укрепляется и новая стратегия (статистический анализ позволяет считать это изменение значимым). Отчасти это можно объяснить и тем, что наша работа была направлена не на снижение активного отстаивания своих прав (позитивная составляющая позиции

инициатора), а на повышение толерантности и вовлечённости в здоровую коммуникацию и готовности прикладывать усилия по обеспечению бесконфликтного отстаивания своих прав. Также анализ показал, что ни один ребёнок не продемонстрировал сочетание позиции наблюдателя и жертвы (в первом исследовании таким был один испытуемый), следовательно у испытуемого снизился уровень выраженности обеих нефункциональных стратегий. Один из детей показал сочетание позиций наблюдателя и помощника.

На 10 вопрос об ощущении нежелания общения со стороны одноклассников указало при повторной диагностике 14,8% учащихся, т.е. их количество снизилось более, чем наполовину (рисунок 3).

10. Мне кажется, что мои одноклассники не хотят со мной общаться:
27 responses

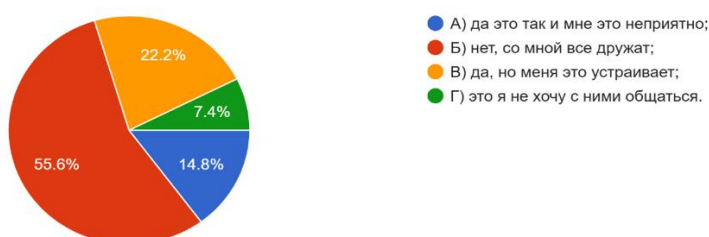


Рис.3. Данные учащихся на 10 вопрос по Методике на выявление «буллинг структуры» (Норкина Е.).

При ответе на 14 вопрос количество учащихся, которые не перешли бы в другой класс только потому, что там может быть хуже, снизилось до 1 ученика, количество же учащихся, которые эпизодически об этом задумываются после ссор с одноклассниками, снизилось с 22% до 11%, что является положительной динамикой.

Динамика по 16 вопросу улучшилась ещё больше: ни один ребёнок не выбрал ответ, свидетельствующий о том, что с ним не дружит никто, тогда как 66,7% детей считают, что в классе все дружат со всеми.

При первичной диагностике 2 ребёнка (7,4%) считали акты насилия нормальными, при повторной диагностике детей, которые бы так ответили, не оказалось.

На 7 вопрос с содержанием «Я часто испытываю чувство одиночества и тревоги» повторные результаты показали следующие улучшения: ответ «нет» был выбран уже в 51,9% случаев (соответственно на 11,2% учащихся стало больше тех, кто часто не испытывает одиночества и тревогу), ответ «иногда» 22,2% (почти в 2 раза меньше, чем до тренинга).

Анализ изменений по параметру использования агрессии (вопросы 12 и 15) показал, что количество детей, часто испытывающих гнев, когда их ругают, не изменилось. Однако тех, кто испытывает его иногда стало 55,6% (при первичной диагностике 48,1%). При этом на 10% увеличилось количество учащихся, считающих, что можно решить вопросы мирным путём.

На 20 вопрос о том, что педагоги унижают и оскорбляют учащихся снизился почти на 20%, что может свидетельствовать об эффективности проведенной профилактической работы среди учителей.

По 23 вопросу о действиях в случае, если одноклассник подвергается насмешкам на 18,1% увеличилось количество ответов «встану на его защиту», вариант «один из первых стану смеяться над ним» почти в 3 раза реже выбирали при повторной диагностике, что является положительным результатом (рисунок 4).

23. Если при мне кто-то подвергается насмешкам:
27 responses

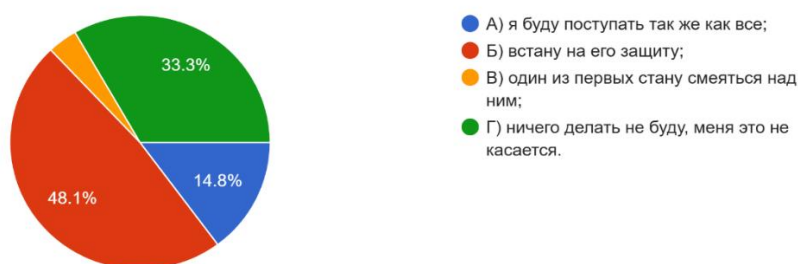


Рис.4. Данные учащихся на 23 вопрос по Методике на выявление «буллинг структуры» (Норкина Е. Г.).

В целом анализ ответов по отдельным вопросам и статистический анализ свидетельствуют о том, что проведенная работа по снижению буллинга и улучшению социально-психологического климата в классе оказалась эффективной.

Выводы

В заключении, хотелось бы отметить, что данная программа разработана для предотвращения травли и нацелена на формирование психологически безопасной атмосферы в образовательных организациях, так как травля детей сверстниками («буллинг») является актуальной и весьма распространенной проблемой в школах и в других детских коллективах. Результаты реализации данной программы, указывают на значительное изменение динамики ролей среди подростков, что, в свою очередь, свидетельствует о снижении уровня агрессии, уменьшении конфликтов и улучшении психологического климата в коллективе. Эффективность программы можно оценить по изменениям в установках и поведении учащихся, которые возникли в результате проведенных занятий. Критериями послужили не только данные диагностики, но и результаты наблюдения, содержание обратной связи от участников занятий.

В таблице 1 ниже представлены результаты первичной и повторной диагностики, демонстрирующие изменения в выраженности ролевых моделей среди подростков:

Таблица 1.

Сравнительная таблица результатов первичной и повторной диагностики выраженности ролевых моделей среди подростков

Ролевая модель	Первичная диагностика (среднее значение)	Повторная диагностика (среднее значение)	Изменение
Защитник	8,29	10,22	+1,93
Помощник	4,81	4,50	-0,31
Жертва	5,62	4,55	-1,07
Наблюдатель	3,55	3,37	-0,18

Анализ данных показывает увеличение роли защитника (на 1,93) как наиболее значительное изменение, что подтверждается и статистическим анализом. Высокая значимость различия (t -Стьюдента = 2,256) указывает на то, что программа эффективно поспособствовала формированию защищающей позиции у учащихся.

Снижение показателей роли жертвы (-1,07) и наблюдателя (-0,18) также подчеркивает, что учащиеся становятся менее восприимчивыми и открытыми к теме буллинга и проявляют больше уверенности в себе. Роль помощника, хотя и показала незначительное снижение, сохранила свою выразительность, что может указывать на необходимость дальнейшего акцентирования внимания на участие подростков в активной поддержке друг друга.

Таким образом, реализация программы позволила создать более безопасную и поддерживающую школьную среду, в которой уменьшилась агрессивность и укрепилась сплоченность среди учеников, а также повысилась готовность к защите друг друга в ситуациях конфликта. Это, в свою очередь, создает благоприятный контекст для дальнейшего развития эмпатии, взаимопомощи и уважения в коллективе.

Буллинг среди подростков представляет собой многослойное явление, обусловленное как индивидуальными особенностями детей, так и особенностями их социальной среды. Расширение исследований буллинга, внедрение комплексных аналитических подходов и повышение вовлечённости педагогов и родителей способны существенно снизить его распространённость. В результате таких мер может быть создана более благоприятная школьная среда, которая поддержит личностное развитие подростков и улучшит их психоэмоциональное состояние.

Для более глубокого изучения феномена буллинга в школьной среде целесообразно внедрение комплексных методологических подходов. Это включает анализ структурных факторов, индивидуальных характеристик учащихся, межличностных отношений со сверстниками и учителями, школьного климата, уровень вовлечённости педагогов, а также институциональные аспекты школьной культуры.

Проведение комплексной программы, направленной на диагностику, профилактику и снижение уровня буллинга среди подростков, показало важность интеграции усилий учащихся, родителей и педагогов. Психодиагностика и просветительская

работа способствовали выявлению скрытых аспектов буллинга, а цикл занятий для школьников, включающий работу с эмоциями, тревогой, агрессией, самооценкой и групповым взаимодействием, продемонстрировал высокую эффективность в улучшении психологического климата школьной среды, укреплении взаимоотношений и формировании у подростков навыков конструктивного общения.

Вклад авторов

Все авторы совместно готовили и выверяли рукопись статьи, где дают подробное описание разработке и апробации тренинговой программы. Авторы разделили между собой задачи и обязанности исследования.

Г.Х. Ганиева – существенный вклад в концепцию, структуру, содержание статьи; подготовка окончательной версии статьи для публикации; составление тренинговой программы; организация и проведение практической апробации тренинговой программы; взаимодействие с участниками тренинга на всех этапах; анализ и интерпретация результатов проведения тестирования среди учащихся, анализ динамики изменений в подростковой группе;

С.В. Карагулакова – участие в написании текста, свод и подготовка первой версии черновика статьи; участие в практической апробации тренинговой программы цикла занятий для учащихся, взаимодействие с участниками тренинга (в частности, с учениками) и участие в анализе динамики изменений в подростковой группе;

Т. Болатбеккызы – участие в организации практической апробации тренинговой программы, взаимодействие с участниками тренинга, озвучивание видеороликов на государственном языке;

К.В. Дроздецкая – участие в подборе научной литературы для формирования теоретической части статьи; подготовка буклетов, видеороликов для тренинговой программы;

А.В. Кравченко – формирование google-формы, сбор, анализ, интерпретация результатов тестирования; взаимодействие с участниками при проведении тестирования и оглашении его результатов; участие в анализе динамики изменений в подростковой группе;

У.Л. Ростовщикова – участие в подборе научной литературы для формирования теоретической части статьи; участие в организации практической апробации тренинговой программы (в частности, с учениками), взаимодействие с участниками цикла занятий для учащихся;

А.С. Кунаков – участие в подборе научной литературы для формирования теоретической части статьи; участие в практической апробации взаимодействия с участниками тренинговой программы для учителей.

Л.С. Кулжабаева – участие в подборе научной литературы для формирования теоретической части статьи.

Список литературы:

1. Cohen J., McCabe L., Michelli N. M., Pickeral T. School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education // Teachers College Record. - 2009. Vol. 111. No 1. P. 180-213.
2. Acosta J., Chinman M., Ebener P., Malone P. S., Phillips A., Wilks A. Understanding the Relationship between Perceived School Climate and Bullying: A Mediator Analysis // Journal of School Violence. - 2019, Vol. 18. No 2. P. 200-215. doi:10.1080/15388220.2018.1453820
3. Dorio N. B., Clark K. N., Demaray M. K., Doll E. M. School Climate Counts: A Longitudinal Analysis of School Climate and Middle School Bullying Behaviors // International Journal of Bullying Prevention. - 2020. Vol. 2. No 4. P. 292-308. doi:10.1007/s42380-019-00038-2
4. Wang C., Berry B., Swearer S. M. The Critical Role of School Climate in Effective Bullying Prevention // Theory into Practice. - 2013, Vol. 52. No 4. P. 296-302. doi:10.1080/00405841.2013.829735
5. Реан А.А., Коновалов И.А. Проявление агрессивности подростков в зависимости от пола и социально-экономического статуса семьи // Национальный психологический журнал. - 2019, № 1 (33), С. 23-33. DOI:10.11621/npj.2019.0103.
6. Тарасова С.Ю., Осницкий А. К., Ениколопов С. Н. Социально-психологические аспекты буллинга: взаимосвязь агрессивности и школьной тревожности// Психологическая наука и образование.psyedu.ru. - 2016. 8(4), 102-116. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2016080411>
7. Rambaran J. A., Dijkstra J. K., Veenstra R. Bullying as a Group Process in Childhood: A Longitudinal Social Network Analysis // Child Development. August. - 2019. DOI :10.1111/cdev.13298.
8. Olweus, D. Bullying at school: What we know and what we can do. Malden, MA: Blackwell Publishing. -1993. 140 pp
9. Факторы образа жизни школьников Казахстана, их физическое, психическое здоровье и благополучие: национальный отчет / Ж.А. Калмакова, Ш.З. Абдрахманова, А.А. Адаева, Т.И. Слажнева, С.А. Назарова, К.А. Раисова, Д.М. Шамгунова, Н.А. Сулейманова. Астана – Алматы: Национальный центр общественного здравоохранения МЗ РК.- 2023. - 121 с.
10. Gafforova M., Psychosocial determinants of family bullying prevention // Research Institute "Family and Gender".- 2024
11. Воликова С.В., Калинкина Е.А. Детско-родительские отношения как фактор школьного буллинга// Консультативная психология и психотерапия. - 2015. Том 23. № 4.
12. Сун С., Се Р., Тан Д., (...), Ли В., Дин В. Будет ли насилие цикличным? Взаимная связь между участием детей в травле и межродительским конфликтом. - 2024.
13. Ларраньяга Э., Юберо С., Наварро Р. Реакция родителей на борьбу с издевательствами: различия в зависимости от самооценки виктимизации подростков и осведомленности родителей о причастности к издевательствам// Социальные науки. - 2018. 7, (8).
14. Bao Z, Yu M. Longitudinal associations between parental attachment and adolescents' pro-bullying bystander behaviors: The mediating role of moral disengagement. Child Abuse Negl.- 2024
15. Lester, L., Pearce, N., Waters, S. et al. Family Involvement in a Whole-School Bullying Intervention: Mothers' and Fathers' Communication and Influence with Children. J Child Fam Stud. - 2017 26, 2716–2727.
16. Гордеева Т. О., Сычев О. А. От чего зависит психологическое благополучие российских подростков: анализ результатов PISA. - 2018 // Сибирский психологический журнал. 2023. No 88. С. 85-104. DOI: 10.17223/17267080/88/5

**Г.Х. Ганиева¹, С.В. Карагулакова², Т. Болатбекқызы³, К.В. Дроздецкая⁴,
А.В. Кравченко⁵, У.Л. Ростовщикова⁶, А.С. Кунаков⁷, Л.С. Кулжабаева⁸**

^{1,2,3,4,5,6,7} Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

⁸ Астана интегративті және отбасылық психология институты, Астана, Қазақстан

Жасөспірімдер арасында буллингтің алдын алу: тренинг бағдарламасын әзірлеу және сынақтан өткізу

Андатпа. Жалпы білім беретін мектепте туындайтын жасөспірімдер арасында қорлау мәселесі жасөспірімнің қоғамдық өмірін қолдайтын бағдарламаларды әзірлеудің маңызды қажеттілігін анықтайды. Бұл зерттеу жасөспірімдер тобының әлеуметтік құрылымын зерттеуді көрсетеді. Диагностика үшін «Буллинг-құрылым» әдістемесі («Буллинг-структура» Норкина Е.Г.), пайдаланылды, бұл студенттердің рөлдері мен ұстанымдарын анықтауға, сондай-ақ қауіп-қатер топтарын анықтауға мүмкіндік берді. Алынған мәліметтерге сүйене отырып, жаттығулар бағдарламасы жасалып, қорлау деңгейінің алдын-алу және азайту мақсатында сыналды. Бағдарламада эмоциялар, мазасыздық, мазасыздықты жеңу, агрессивті мінез-құлықты түзету, өзін-өзі ұстау және өзін-өзі ұстау дағдыларын дамыту, сонымен қатар оң тұлғааралық өзара әрекеттесуді қалыптастыру сияқты жұмыстың негізгі бағыттары кіреді. Жанжал жағдайының алдын алу және шешуде шешуші рөл атқаратын ата-аналармен және оқытушыларға ерекше назар аударылды. Ата-аналарға қорлаудың себептері мен салдары, сондай-ақ балалар қолдауының практикалық ұсыныстары туралы ақпарат беріледі. Оқытушылар өз кезегінде, қорқытуды анықтау және болдырмау, сондай-ақ студенттермен өзара әрекеттесудің тиімді стратегиялары бойынша оқытылады. Эмпирикалық зерттеу жасөспірімдер арасындағы агрессия мен қақтығыстар деңгейінің төмендеуі, командадағы психологиялық климаттың жақсаруы, сонымен қатар студенттердің бірлігін нығайту туралы анықталды. Табылған үлгілер практикалық маңыздылығын көрсетеді және білім беру ұйымдарында қолайлы әлеуметтік орта қалыптастыру және жасөспірімдердегі қатынастарды үйлестіру үшін қажетті модификацияланған әдіспен қолданылуы мүмкін.

Түйін сөздер: буллинг, буллинг-құрылымы, буллингтің алдын алу, тренинг бағдарламасы, эмоциялық реттеу.

**G.H. Ganiyeva¹, S.V. Karagulakova², T. Bolatbekkyzy³, K.V. Drozdetskaya⁴, A.V. Kravchenko⁵,
U.L. Rostovshchikova⁶, A.S. Kunakov⁷, L.S. Kulzhabaeva⁸**

^{1,2,3,4,5,6,7} L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

⁸ Astana Institute of Integrative and Family Psychology, Astana, Kazakhstan

Bullying Prevention Among Adolescents: Development and Pilot Study of a Training Program

Abstract. The problem of bullying among adolescents in secondary school highlights the necessity for the development of programs that support the personal and their social life. Research on school

bullying has both theoretical and practical significance. This applied research focuses on a detailed study of the social structure of adolescent groups, where bullying manifests as a complex socio-psychological phenomenon. The "Bullying Structure" methodology (Norkina, E. G.) was used for diagnostics, allowing for the identification of students' roles and positions within the conflict, as well as the determination of at-risk groups. . Based on the data obtained, a training program was developed and tested aimed at preventing and reducing the level of bullying. The program includes such key areas of work as managing emotions, overcoming anxiety states, correction of aggressive behavior, developing self-esteem and self-acceptance skills, as well as the formation of positive interpersonal interactions. Particular attention was paid to working with parents and teachers who play a key role in preventing and resolving conflict situations. Parents are provided with information about the causes and consequences of bullying, as well as practical recommendations for children's support. Teachers, in turn, are trained in methods for identifying and preventing bullying, as well as effective strategies for interaction with students. An empirical study revealed a decrease in the level of aggression and conflict among adolescents, an improvement in the psychological climate in the team, as well as strengthening the unity of students. The discovered patterns demonstrate practical significance and can be recommended for use in educational institutions with the necessary modification based on the specific features of the target group to form a favorable social environment and harmonize relations in adolescence.

Keywords: bullying, bullying-structure, bullying prevention, training program, emotional regulation.

References:

1. Cohen J., McCabe L., Michelli N. M., Pickeral T. School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education // Teachers College Record- 2009. Vol. 111. No 1. P. 180-213.
2. Acosta J., Chinman M., Ebener P., Malone P. S., Phillips A., Wilks A. Understanding the Relationship between Perceived School Climate and Bullying: A Mediator Analysis // Journal of School Violence- 2019. Vol. 18. No 2. P. 200-215. doi:10.1080/ 15388220.2018.1453820
3. Dorio N. B., Clark K. N., Demaray M. K., Doll E. M. School Climate Counts: A Longitudinal Analysis of School Climate and Middle School Bullying Behaviors // International Journal of Bullying Prevention- 2020. Vol. 2. No 4. P. 292-308. doi:10.1007/s42380-019-00038-2
4. Wang C., Berry B., Swearer S. M. The Critical Role of School Climate in Effective Bullying Prevention // Theory into Practice- 2013. Vol. 52. No 4. P. 296-302. doi:10.1080/00405841.2013.829735
5. Rean A. A., Konovalov I. A. Projavlenie agressivnosti podrostkov v zavisimosti ot pola i social'no-jekonomicheskogo statusa sem'i // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. - 2019. № 1 (33). S. 23-33. DOI:10.11621/npj.2019.0103.
6. Tarasova, S. Ju., Osnickij, A. K., Enikolopov, S. N. (2016). Social'no-psihologicheskie aspekty bullinga: vzaimosvjaz' agressivnosti i shkol'noj trevozhnosti. Psihologicheskaja nauka i obrazovaniipsyedu.ru.- 2016. 8(4), 102-116. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2016080411>
7. Rambaran J. A., Dijkstra J. K., Veenstra R. Bullying as a Group Process in Childhood: A Longitudinal Social Network Analysis // Child Development. August.- 2019. DOI :10.1111/cdev.13298.
8. Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Malden, MA: Blackwell Publishing. - 1993. 140 pp.

9. «Fakторы obraza zhizni shkol'nikov Kazahstana, ih fizicheskoe, psihicheskoe zdorov'e i blagopoluchie»: nacional'nyĭ otchet / Zh.A. Kalmakova, Sh.Z. Abdrahmanova, A.A. Adaeva, T.I. Slazhneva, S.A. Nazarova, K.A. Raisova, D.M. Shamgunova, N.A. Suleĭmanova. Astana – Almaty: Nacional'nyĭ centr obshhestvennogo zdavoohraneniya MZ RK. - 2023. - 121 str.

10. Gafforova M., Psychosocial determinants of family bullying prevention // Research Institute “Family and Gender”. - 2024

11. Volikova S.V., Kalinkina E.A. Detsko-roditel'skie otnosheniya kak faktor shkol'nogo bullinga. Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya.- 2015. Tom 23. № 4.

12. Sun, S., Se, R., Tan, D., (...), Li, V., Din, V. Budet li nasilie ciklichnym? Vzaimnaya svjaz' mezhdu uchastiem detej v travle i mezhroditel'skim konfliktom.- 2024

13. Larran'jaga Je., Jubero S. , Navarro R. Reakcija roditel'ej na bor'bu s izdevatel'stvami: razlichija v zavisimosti ot samoocenki viktimizacii podroستkov i osvedomlennosti roditel'ej o prichastnosti k izdevatel'stvam.- 2018. Social'nye nauki 7, (8)

14. Bao Z, Yu M. Longitudinal associations between parental attachment and adolescents' pro-bullying bystander behaviors: The mediating role of moral disengagement. Child Abuse Negl. 2024

15. Lester, L., Pearce, N., Waters, S. et al. Family Involvement in a Whole-School Bullying Intervention: Mothers' and Fathers' Communication and Influence with Children. J Child Fam Stud.- 2017. 26, 2716–2727.

16. Gordeeva T. O., Sychev O. A. Ot chego zavisit psihologicheskoe blagopoluchie rossijskih podroستkov: analiz rezul'tatov PISA 2018 // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. - 2023. No 88. С. 85-104. DOI: 10.17223/17267080/88/5

Авторлар туралы мәліметтер

Г.Х. Ганиева – Әлеуметтану ғылымдар кандидаты, психология магистрі, «Психология» кафедрасының аға-оқытушысы, журналистика және әлеуметтік ғылымдар факультеті, Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, А. Янушкевич көшесі, 6, 010008, Астана, Қазақстан; e-mail: ganieva_vsrk@mail.ru

С.В. Карагулакова – хат-хабар үшін автор, «Дағдарыс психологиясы» мамандығы бойынша 2-курс магистранты, «Психология» кафедрасы, журналистика және әлеуметтік ғылымдар факультеті, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, А. Янушкевич көшесі, 6, 010008, Астана, Қазақстан; e-mail: karagulakova77@gmail.com

Т. Болатбеккызы – «Дағдарыс психологиясы» мамандығы бойынша 2-курс магистранты, «Психология» кафедрасы, журналистика және әлеуметтік ғылымдар факультеті, Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, А. Янушкевич көшесі, 6, 010008, Астана, Қазақстан; e-mail: torekyzz@mail.ru

К.В. Дроздецкая – «Дағдарыс психологиясы» мамандығы бойынша 2-курс магистранты, «Психология» кафедрасы, журналистика және әлеуметтік ғылымдар факультеті, Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, А. Янушкевич көшесі, 6, 010008, Астана, Қазақстан; e-mail: dragata@yandex.kz

А.В. Кравченко – «Дағдарыс психологиясы» мамандығы бойынша 2-курс магистранты, «Психология» кафедрасы, журналистика және әлеуметтік ғылымдар факультеті, Л. Н. Гумилев

атындағы Еуразия ұлттық университеті, А. Янушкевич көшесі, 6, 010008, Астана, Қазақстан; e-mail: anna_2001@mail.ru

У.Л. Ростовщикова – «Дағдарыс психологиясы» мамандығы бойынша 2-курс магистранты, «Психология» кафедрасы, журналистика және әлеуметтік ғылымдар факультеті, Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, А. Янушкевич көшесі, 6, 010008, Астана, Қазақстан; e-mail: juliana-05@mail.ru

А.С. Кунаков – «Дағдарыс психологиясы» мамандығы бойынша 2-курс магистранты, «Психология» кафедрасы, журналистика және әлеуметтік ғылымдар факультеті, Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, А. Янушкевич көшесі, 6, 010008, Астана, Қазақстан; e-mail: contactinfopa@gmail.com

Л.С. Құлжабаева – психология ғылымдарының докторы, Астана интегративті және отбасылық психология институтының директоры, Қабанбай батыр даңғылы 7/1, Астана, Қазақстан; e-mail: lyazzat-69@mail.ru

Information about authors

G.H. Ganiyeva – Candidate of Sociological Sciences, Master of Psychology, Senior Lecturer, Department of Psychology, Faculty of Journalism and Social Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 6 A. Yanushkevich St., 010008, Astana, Kazakhstan; e-mail: ganieva_vsrk@mail.ru

S.V. Karagulakova – author for correspondence, 2nd-year Master's student in Crisis Psychology, Department of Psychology, Faculty of Journalism and Social Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 6 A. Yanushkevich St., 010008, Astana, Kazakhstan; e-mail: karagulakova77@gmail.com

T. Bolatbekkyzy – 2nd-year Master's student in Crisis Psychology, Department of Psychology, Faculty of Journalism and Social Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 6 A. Yanushkevich St., 010008, Astana, Kazakhstan; e-mail: torekyzz@mail.ru

K.V. Drozdetskaya – 2nd-year Master's student in Crisis Psychology, Department of Psychology, Faculty of Journalism and Social Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 6 A. Yanushkevich St., 010008, Astana, Kazakhstan; e-mail: dr.agata@yandex.kz

A.V. Kravchenko – 2nd-year Master's student in Crisis Psychology, Department of Psychology, Faculty of Journalism and Social Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 6 A. Yanushkevich St., 010008, Astana, Kazakhstan; e-mail: anna_2001@mail.ru

U.L. Rostovshchikova – 2nd-year Master's student in Crisis Psychology, Department of Psychology, Faculty of Journalism and Social Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 6 A. Yanushkevich St., 010008, Astana, Kazakhstan; e-mail: juliana-05@mail.ru

A.S. Kunakov – 2nd-year Master's student in Crisis Psychology, Department of Psychology, Faculty of Journalism and Social Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 6 A. Yanushkevich St., 010008, Astana, Kazakhstan; e-mail: contactinfopa@gmail.com

L.S. Kulzhabaeva – Doctor of Psychological Sciences, Director of the Astana Institute of Integrative and Family Psychology, Kabanbai Batyr Avenue 7/1, Astana, Kazakhstan; e-mail: lyazzat-69@mail.ru

Сведения об авторах

Г.Х. Ганиева – кандидат социологических наук, магистр психологии, старший преподаватель кафедры «Психология», факультет журналистики и социальных наук, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, ул. А. Янушкевича, 6, 010008, Астана, Казахстан; e-mail: ganieva_vsrk@mail.ru

С.В. Карагулакова – автор для корреспонденции, магистрант 2-го курса специальности «Кризисная психология», кафедра «Психология», факультет журналистики и социальных наук, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, ул. А. Янушкевича, 6, 010008, Астана, Казахстан; e-mail: karagulakova77@gmail.com

Т. Болатбеккызы – магистрант 2-го курса специальности «Кризисная психология», кафедра «Психология», факультет журналистики и социальных наук, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, ул. А. Янушкевича, 6, 010008, Астана, Казахстан; e-mail: torekyzz@mail.ru

К.В. Дроздецкая – магистрант 2-го курса специальности «Кризисная психология», кафедра «Психология», факультет журналистики и социальных наук, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, ул. А. Янушкевича, 6, 010008, Астана, Казахстан; e-mail: dragata@yandex.kz

А.В. Кравченко – магистрант 2-го курса специальности «Кризисная психология», кафедра «Психология», факультет журналистики и социальных наук, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, ул. А. Янушкевича, 6, 010008, Астана, Казахстан; e-mail: anna_2001@mail.ru

У.Л. Ростовщикова – магистрант 2-го курса специальности «Кризисная психология», кафедра «Психология», факультет журналистики и социальных наук, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, ул. А. Янушкевича, 6, 010008, Астана, Казахстан; e-mail: juliana-05@mail.ru

А.С. Кунаков – магистрант 2-го курса специальности «Кризисная психология», кафедра «Психология», факультет журналистики и социальных наук, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, ул. А. Янушкевича, 6, 010008, Астана, Казахстан; e-mail: contactinfoa@gmail.com

Л.С. Кулжабаева – доктор психологических наук, директор Астанинского института интегративной и семейной психологии, проспект Кабанбай батыра, 7/1, Астана, Казахстан; e-mail: lyazzat-69@mail.ru



ХҒТАР 15.41.25

Ғылыми мақала

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-150-1-89-103>

Жетім балалардың әлеуметтік құзыретін қалыптастыру туралы

Б.М. Жапарова¹, Д.Ж. Шнайдер^{*2}, А.Н. Ахмульдинова³, Ф.Д.Шнайдер⁴,
А.С. Мамбеталина⁵

^{1,3} Ә.Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық институты, Павлодар, Қазақстан

^{2,4,5} Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

(E-mail: ¹baglan_kaz@mail.ru, ²djakk@mail.ru, ³aigul_ahmuldinova@mail.ru, ⁴fatima@mail.ru,
⁵mambetalina@mail.ru) Хат-хабар үшін автор: djakk@mail.ru*

Аңдатпа. Мақалада жетім балалардың әлеуметтік құзыретін қалыптастыру үдерісі негізделген. «Жетім балалардың әлеуметтік құзыреті» ұғымының мәні нақтыланған. Кәсіби ниеттерге – жетім балалардың белгілі бір кәсіби қызметке саналы қатынасы, таңдаған мамандық бойынша білім алуға ұмтылысы сияқты жетім балалардың әлеуметтік құзыретін қалыптастыруды критерийлік бағалау анықталды. Кәсіби ниетке жетім балалардың шешім қабылдауы; тұрмыстық мәдениет – жетім балалардың күнделікті тіршіліктегі қатынастары, гигиена, тұтыну мәдениеті, сыртқы түр эстетикасы, киім, тұрғынжай және интерьер заттары, үйдегі тұрмыс еңбегімен айналысуға деген ықыласы, жетім балалардың тұрмыстық іс-әрекетті сыни бағалай және бақылай білуі; қатысымдық мәдениеті – бұл жетім балаларды өзара әрекетке және қоғамда қарым-қатынасты оятатын тұлғалық және әлеуметтік құндылықтардың бірлігі; салауатты өмір сүру салты мәдениеті – бұл жетім балалардың денсаулықты сақтауға және нығайтуға бағытталған саналы түрде қалыптасқан әдеттерінің жиынтығы кіреді. Оларды диагностикалаудың әдістері әзірленді. Балалар үйінің педагогикалық практикасына жетім балалардың әлеуметтік құзыретін қалыптастыру үлгісі әзірленді және енгізілді, оған мақсатты, мазмұнды, нәтижелі компоненттері кірді; Жетім балалардың әлеуметтік құзыретін қалыптастыру үлгісі негізінде жетім балаларды әлеуметтендіру бойынша «Жетім балалардың әлеуметтік құзыретін қалыптастыру» бағдарламасы құрылды. Балалар үйінде жетім балаларды әлеуметтендірудің ерекшеліктерін зерттеу үдерісінде әзірлеген жетім балалардың әлеуметтік құзыретін қалыптастыру үлгісінің тиімділігі дәлелденді. Зерттеу нәтижелерін балалар үйлерінде жетім балаларды әлеуметтендіру үдерісінде практикалық түрде пайдалануға ұсынылады.

Түйін сөздер: қалыптастыру, әлеуметтендіру, балалар үйі, жетім балалар, үлгі, әлеуметтік құзырет.

Кіріспе

Жетім балалардың тұлғасын зерттеуге Luksha [1], Sethi, et al [2] еңбектері арналған; жетім балаларды әлеуметтендіру Merkul, et al [3], Ahmad, et al [4] еңбектерінде зерттелген. Балаларды әлеуметтендіру үдерістерінің әдіснамалық негіздері Victoria Soyobi, et al [5], Nerman [6] ғылыми мектебінде салынған, мұнда баланы дамыту этномәдени тәжірибені және әлеуметтік қарым-қатынасты интериозациялау үдерісінде орын алады. Балаларды әлеуметтендіру мәселелерін талдау жетім балалардың әлеуметтенуі балалар үйіндегі дамудың өзгертілген әлеуметтік жағдайларында өтеді, ол ата-ана отбасынсыз қалыптасатыны туралы тұжырымға келуге мүмкіндік береді.

Көптеген педагогтар мен психологтардың зерттеулері: Alghamdi[7], Fatima Ishrat, et al [8], Abadi, et al [9], Khizar, et al [10], Shkoliar, et al [11] жетім балаларға қоғамдағы өте төмен әлеуметтік бейімділік тән екенін көрсетеді. Балалар үйінде балалардың әлеуметтенуі ата-ана мейіріміне деген қажеттілік, айналадағылармен терең көңіл-күйлік қатынасының жоқтығы және тұлғалық қарым-қатынасқа түсудегі қиындықтар депривациясымен сипатталады.

Sufwan, et al [12], Ibrahim [13], Pathan, et al [14], Bobyleva, et al [15], Bahareh, et al [16], Putilov [17], Fariha [18], Mambetalina [19] ғылыми зерттеулерін және педагогикалық практиканы талдау жетім балалардың дербес өмірге дайындығының жеткіліксіз деңгейі салдарынан балалар үйлері тәрбиеленушілерінің қоғамға толыққанды бейімделуі мүмкін еместігін көрсетеді.

Жоғарыда айтылғандарға байланысты біз келесідей негізгі қарама-қайшылықтарды айқындадық:

- әлеуметтік дайын тұлғаға деген қазіргі заманғы талаптардың жоғары деңгейі мен балалар үйі жағдайларында жетім балалардың әлеуметтік құзыретінің қалыптасуы мен әлеуметтену үдерісінің тиімділігінің нашарлығы арасындағы;

- сәтті дербес өмір сүру үшін жетім балалардың әлеуметтік құзыретін қалыптастыру деңгейін арттыруға ықпал ететін қосымша, жаңа үлгілер, бағдарламалар және белгілі бір құралдар құру қажеттілігі мен балалар үйлерінде тәрбиенің дәстүрлі жүйесінде мұндайлардың жоқтығы арасындағы.

Анықталған қарама-қайшылықтар мен олардан туындайтын зерттеу мәселесі зерттеу мақсаттарын таңдауға негіз болды: қоғамда жетім балалардың әлеуметтік бейімделу деңгейін арттыруға ықпал ететін, жетім балалардың әлеуметтік құзыретін қалыптастыру үлгісін әзірлеу және теориялық тұрғыдан негіздеу.

Зерттеу әдістері

Зерттеудің келесідей әдістері пайдаланылды: теориялық: балалар үйінде балаларды әлеуметтендірудің педагогикалық жағдайларын анықтау, теориялық негіздеудің зерттеліп отырған мәселе бойынша әдебиеттерді талдау, бұл әдіс зерттеліп отырған үдерісті сипаттайтын ғылыми материалды жинаудың, жүйелеудің, оны пайымдау, зерттеу бағытын таңдаудың, мақсаттарды айқындаудың, зерттеу әдіснамаларын және

әдістемесін әзірлеудің тәсілі ретінде таңдалды; зерттеудің теориялық ережелерін әзірлеу әдісі балалар үйінде балаларды әлеуметтендірудің педагогикалық жағдайларын анықтау, теориялық негіздеу проблемаларын жүйелеу тәсілі ретінде таңдалды; эмпирикалық әдістер: сауалнама жүргізу, тестілеу, әңгімелесу, бақылау; педагогикалық эксперимент, құжаттаманы талдау, тәжірибені зерделеу және жалпылау, сараптамалық бағалау әдісі, өзін-өзі бағалау, алынған деректерді статистикалық өңдеу әдісі (алынған деректерді сапалық және сандық талдау).

Зерттеу Павлодар балалар үйінде 2023-2025 жж. кезеңінде жүргізілді. Жалпы зерттеуге жасөспірімдік шақтағы 30 жетім бала қатысты. Барлық тәрбиеленушілер топтарға бөлінді: бақылау (БТ) және эксперименттік (ЭТ) әр топта 15 адам қатысушы болды.

Қалыптастырушы эксперимент балалар үйінің табиғи жағдайында, оқу уақыты аясында жүргізілді, сол уақытта балалар үйінің жасөспірімдерінің эксперименттік тобында жетім балалардың әлеуметтік құзыретін қалыптастырудың әзірленген үлгісі жүзеге асырылды. Қалыптастырушы эксперименттің бастапқы кезеңінде балалар үйінің білім беру үдерісінде жетім балалардың әлеуметтік құзыретін қалыптастыру үлгісінің мақсатты құрауышын, мазмұндық құрауышын, нәтижелік құрауышын жүзеге асырғаннан кейін айқындалған критерийлер негізінде жетім балалардың әлеуметтік құзыретіне қайта диагностика жасалды.

Қалыптастырушы экспериментке дейін және кейін бақылау және эксперименттік топтардың (екі дербес іріктеулер) балалар үйі тәрбиеленушілерінің әлеуметтік құзыретінің қалыптасу критерийлерінің әртүрлі деңгейлерін (жоғары, орта, төмен) салыстыру үшін Пирсонның хи-квадрат параметрлік емес өлшемшарттары (χ^2) пайдаланылды.

χ^2 өлшемшартын қолдану қалыптастырушы эксперимент өткізгенге дейін бақылау және эксперименттік топтар нәтижелерінің айырмашылығы нақтылығының жоқтығы және қалыптастырушы экспериментті өткізгеннен кейін бақылау және эксперименттік топтар нәтижелерінің айырмашылығы нақтылығының бары туралы тоқтам жасауға мүмкіндік берді.

Нәтижелер

Біз жетім балалардың әлеуметтік құзыреті әлеуметтік білімдердің, өзара әрекет ептіліктері мен дағдыларының, әлеуметтік жағдайлардағы қылықтардың жүйесі ретінде түсінілетініне және жетім балалардың әлеуметтік құзыреті әлеуметтенудің құраушысы саналатын әлеуметтік үдеріс екеніне сүйенеміз. Балалар үйіндегі әлеуметтенуді біз балалар үйі тәрбиеленушілерінің әлеуметтік құзыретін қалыптастыру үдерісі ретінде ұсынамыз, оның негізінде балалар үйі тәрбиеленушісінің әлеуметтік білімін, әлеуметтік бағдарланған уәждерін және әлеуметтік тәжірибесін қамтамасыз ететін әлеуметтік оқытудың жеке стратегиясын жүзеге асыру, тұлғаны өзін-өзі тануы және өзінің қабілетін іске асыруы арқылы жетім балалардың қоғамдағы өзара қарым-қатынасы белгіленеді. Балалар үйі тәрбиеленушілерінің әлеуметтік құзыретін қалыптастыру үдерісі ретінде балалар үйінде әлеуметтендіру тетігі – іс-әрекеттің, қарым-қатынастың, өзін-өзі танудың бірыңғай үдерісі. Жетім балаларда іс-әрекеттік өрісіндегі өзгерістер іс-

әрекет түрлерінің ұлғаюында және олардың әрқайсысында бейімделуінде, іс-әрекеттің жаңа түрлерін ұғынуында, іс-әрекеттің тиісті түрлерін, тәсілдері мен құралдарын меңгеруінде; дербестігі мен құзыреттілігін дамытуында жатыр. Жетім балалардың қарым-қатынасында қарама-қарсы жыныстағы және өз жынысына жататын жасөспірімдермен өзара жаңа қарым-қатынас қалыптасады; қатынас аясы кеңиді және оның мазмұны тереңдейді, қоғамда қалыптасқан тәртіп нормалары мен ережелерін меңгере бастайды. Өз санасында іс-әрекеттің белсенді және әлеуметтік рөлін ұғына бастайды; өзін-өзі бағалауы; тұлғалық және кәсіби өз анықтамасы, жыныс сәйкестігі, әлеуметтік жауапкершілікті тәртібі, әлеуметтік құндылықтар жүйесі қалыптасады.

Балалар үйі тәрбиеленушілерінің әлеуметтік құзыреттілігін қалыптастыру үдерісі ретінде балалар үйінде әлеуметтендіру критерийлерін әзірлеу кезінде біз жетім балалардың тұлғалық ерекшеліктеріне, балалар үйіндегі тәрбие мен сонда тұру жағдайларына сүйендік. Төменде жетім балалардың әлеуметтік құзыреттілігін қалыптастыру деңгейінің критерийлері мен көрсеткіштері, сондай-ақ, диагностика әдістері келтірілген:

1 критерий. Кәсіби ниеттер – бұл жетім балалардың белгілі бір кәсіби әрекетке саналы түрде көзқарасы, таңдаған мамандығы бойынша білім алуға ұмтылысы. Кәсіби ниетке жетім балалардың шешімдер қабылдауы кіреді. Деңгей көрсеткіштері:

– *жоғары* (өмірлік жол таңдау мәселесін түсінеді, жалпы мамандық әлемі және нақты кәсіби қызмет туралы ақпараттануының жоғары дәрежесі, нақты кәсіби қызметті жоғары субъективті бағалауы, кәсіби қызмет түрін айқындап алған және кедергілерге қарамастан оны меңгеруге жоғары белсенділік пен табандылық танытуда, болашақ кәсіби қызметімен байланысты өзінің қажеттіліктерін, қалауы мен мақсаттарын жоғары дәреже де сезінуі мен ұғынуы; шынайы негізгі және резервтік кәсіби жоспарлар құрады, қиындықтарды еңсеруге өзінің күш-жігерін бағыттап алады; болашақ кәсіби қызметінде өзін-өзі бағалауы және өзін анықтауына деген қажеттіліктерін толық қалыптастырған);

– *орташа* (өмірлік жолын таңдау мәселесін қысқа мерзімді қызығушылықтарымен уәжделген қандай да бір пайдакүнемдік мақсаттарға қол жеткізу мақсаты ретінде қарастырады, жалпы мамандықтар әлемі және нақты кәсіби қызмет туралы ішінара дәрежеде ақпараттануы, мамандықтар әлемі туралы ақпарат толық емес, мамандықтардың барлық спектрін қамтымайды, нақты кәсіби қызмет субъективті бағасы бұлыңғыр, айқын емес, болашақ кәсіби қызметпен байланысты өзінің қажеттіліктерін, қалауы мен мақсаттарын жеткілікті дәрежеде сезінбеуі және ұғынбауы; болашақ кәсіби қызметінде өзін-өзі бағалауы және өзін анықтауына деген қажеттіліктері ішінара қалыптасқан; негізгі кәсіби жоспарды құрады, алайда, резервтік жоспарды сенімсіз түзеді және мәнін де сенімсіз түсінеді);

– *төмен* (өмірлік жолын таңдау мәселесін жағымсыз қажеттілік ретінде қарастырады, жалпы мамандықтар әлемі және нақты бір кәсіби қызмет туралы ақпараты жоқ, нақты бір кәсіби қызметтің қандай да бір бағалауының жоқтығы, болашақ кәсіби қызметпен байланысты өз қажеттіліктерін, қалауы мен мақсаттарын түсінбеуі; болашақ кәсіби қызметінде өзін-өзі бағалауы және өзін анықтауына деген қажеттіліктің қалыптаспауы, мамандықты игеру жолдары мүмкін емес, қияли идеялармен ұштасып жатыр, өзге

біреудің көмегінсіз негізгі де, резервтік те кәсіби жоспарды құра алмайды, еңбек пен оқу үдерісінде белсенділік және табандылық танытпайды). Сандық және сапалық диагностика әдістері: әңгімелесу, сауалнама алу, жасөспірімдердің кәсіби ниеттерін тестілеу.

2 критерий. Тұрмыстық мәдениет – бұл жетім балалардың күнделікті өмірдегі қатынастары, гигиена, тұтыну мәдениеті, сыртқы келбетінің эстетикасы, киімі, тұрғынжайы және интерьер заттары, үйдің тұрмыстық істерімен айналысуға ниеті, жетім балалардың өздерінің тұрмыстық қызметін сыни бағалай және бақылай білуі. Деңгей көрсеткіштері:

– жоғары (нақты білікке ие болу үшін қажетті толық және мықты білім, жеке өмір сүруі үшін олардың қажеттілігін түсінуі; практикалық біліктің құндылығын толық ұғынуы; нақты біліктерді меңгеруге және білетіндерін жақсартуға ұмтылысы; тұрмыстық еңбекке деген жоғары қызығушылығы; күнделікті өмірде нақты әрекеттерді өздігінен анықтау, жоспарлау, ұйымдастыру және жасау; әртүрлі жағдайларда тиімді әрекет етудің жоғары қабілеті);

– орташа (нақты біліктерді меңгеруге қажетті ішінара білімнің болуы, жеке өмір сүруі үшін олардың қажеттілігін жеткіліксіз түсінуі; практикалық ептілік құндылығын толық ұғынуы; нақты біліктерді меңгеруге және білетіндерін жақсартуға жеткіліксіз ұмтылуы; тұрмыстық еңбекке қызығушылығының төмендігі; күнделікті өмірде нақты әрекеттерді анықтау, жоспарлау, ұйымдастыру және жасау жағдайларына тәуелді; әртүрлі жағдайларда тиімді әрекет ету қабілеті жоғары емес);

– төмен (нақты біліктерді меңгеруге қажетті білімнің жоқтығы, жеке өмір сүруі үшін олардың қажеттілігін түсінбеуі; практикалық біліктің құндылығын ұғынбауы; нақты біліктерді меңгеруге және білетіндерін жақсартуға ұмтылыстың жоқтығы; тұрмыстық еңбекке қызығушылықтың жоқтығы; күнделікті өмірде нақты әрекеттерді анықтай, жоспарлай, ұйымдастыру және жасай алмауы; әртүрлі жағдайларда тиімді әрекет ету қабілетінің жоқтығы). Сандық және сапалық диагностика әдісі: әңгімелесу, сауалнама жүргізу.

3 критерий. Қатысымдық мәдениет – бұл жетім балаларды қоғамда өзара әрекеттесуге және қарым-қатынасқа оятатын тұлғалық және әлеуметтік құндылықтардың бірлігі. Деңгей көрсеткіштері:

– жоғары (қоғамдағы өзара қарым-қатынас нормалары туралы хабардар болуы, адамның әлеуметтік сәйкестігінің ерекшеліктері туралы түсініктің қалыптасуы, тұлғаның қоғамдық және жеке өмірі аясында әлеуметтік теңдік идеяларын мойындауы, қоғамдағы қатынастарға қатысты сартап әлеуметтік таптауырынан бас тарту, адамгершілікті тұлғааралық қатынастар құруды айқын көздеуі, әлеуметтік теңдік идеяларына әкелетін қылықтардың қалыптасқан үлгісі, тұлғааралық қатынас және қарым-қатынастар өзара құрмет пен эмпатия негізінде құрылады);

– орташа (қоғамдағы өзара қарым-қатынас нормалары туралы хабардарлығы шектеулі көлемде, адамның әлеуметтік сәйкестік ерекшеліктерін үстіртін біледі, әлеуметтік бағыт мәселелерін зерделеуге және шешуге деген белсенділігі жоқ және қызығушылығы жеткіліксіз, әлеуметтік теңдік идеяларын немесе тұлғаның қоғамдық

немесе жеке өмірі аясында мойындауы, қоғамдағы қатынастарға қатысты сартап әлеуметтік таптауырынан ішінара бас тартуы, адамгершілікті тұлғааралық қатынастар құруды айқын көздеуі, әлеуметтік теңдік идеяларына негізделген қылықтар үлгісі, қалыптасуы сатысында тұр, тұлғааралық қатынас және қарым-қатынастарды өзара құрмет негізінде құруға тырысады);

– *төмен* (қоғамда өзара қарым-қатынас нормалары туралы хабардарлығы жеткіліксіз, адамның әлеуметтік сәйкестігінің ерекшеліктерін нашар біледі, тұлғаның қоғамдық және жеке өмірі аясында әлеуметтік теңдік идеяларын қабылдамауы, қоғамдағы қарым-қатынастар туралы түсініктер сартап таптауырындар әсерімен қалыптасады, адамгершілікті тұлғааралық қатынастар құру қажеттілігін мойындамайды, әлеуметтік теңдік және өзара құрмет идеяларын елемейтін қылықтар үлгісі қалыптасуда). Сандық және сапалық диагностика әдістері: әңгімелесу, қатынас қажеттіліктерін және қол жеткізу қажеттіліктерін тестілеу.

4 критерий. Салауатты өмір сүру салты мәдениеті – бұл денсаулықты сақтауға және нығайтуға бағытталған, жетім балалардың саналы түрде қалыптасқан әдеттерінің жиынтығы.

– *жоғары* (денсаулық маңызын жалпы адамзаттық құндылық ретінде, өмір сүруінің жеке бағдарламасын түзу қажеттілігін терең түсінеді және өз денсаулығына және өзге адамдардың денсаулығына оң көзқараста, әрдайым физикалық, психикалық және моральдік өзін-өзі дамытуға ұмтылады; салауатты өмір салты және денсаулықты сақтау саласында тұрақты танымдық қызығушылықтары бар; әлеуметтік және психикалық денсаулықтың негіздерін, денсаулықты сақтаудың негізгі алдын алу шараларын біледі; әрдайым салауатты өмір салты қағидаларын ұстанады және өз денсаулығына қамқорлық танытады; зиянды әдеттерді жеңе алады);

– *орташа* (көп жағдайда денсаулықтың маңызын жалпы адамзаттық құндылық ретінде түсінеді, өзінің денсаулығына және өзге адамдардың денсаулығына жауапкершілігі және оң көзқарасы басым, алайда өзін-өзі физикалық дамытуға анда-санда ғана тырысады; салауатты өмір салты және денсаулықты сақтау саласына танымдық қызығушылығы тұрақсыз; әлеуметтік және психикалық денсаулықтың негіздерін тереңінен білмейді; салауатты өмір салты қағидаларын жағдайға байланысты ұстанады және жағдайға байланысты өз денсаулығына қамқорлық танытады; зиянды әдеттерді әрдайым жеңе алмайды);

– *төмен* (денсаулықтың маңызын жалпы адамзаттық құндылық ретінде, өмір сүрудің жеке бағдарламасын түзу қажеттілігін түсінбейді; өз денсаулығына және өзге адамдардың денсаулығына жауапсыз қарайды, физикалық, психикалық және моральдік өзін-өзі дамытуға ұмтылмайды; салауатты өмір салты және денсаулықты сақтау аясында тұрақты танымдық қызығушылығы жоқ; әлеуметтік және психикалық денсаулық негіздерін, денсаулықты сақтау бойынша негізгі алдын алу шараларын білмейді; зиянды әдеттерді жеңе алмайды). Сандық және сапалық диагностика әдістері: әңгімелесу, тұлғаның өзін-өзі бағалауын тестілеу.

Эксперименталдық жұмыстың тұрақтандыру кезеңнің қорытындыларын тұжырымдай отырып, балалар үйінің тәрбиеленушілерінің көбінде әлеуметтік құзырет-

тіліктің қалыптасуының нақты деңгейі бақылау тобында да, эксперименттік топтарда да жеке өмір сүру үшін жеткіліксіз деп тоқтам жасауға болады.

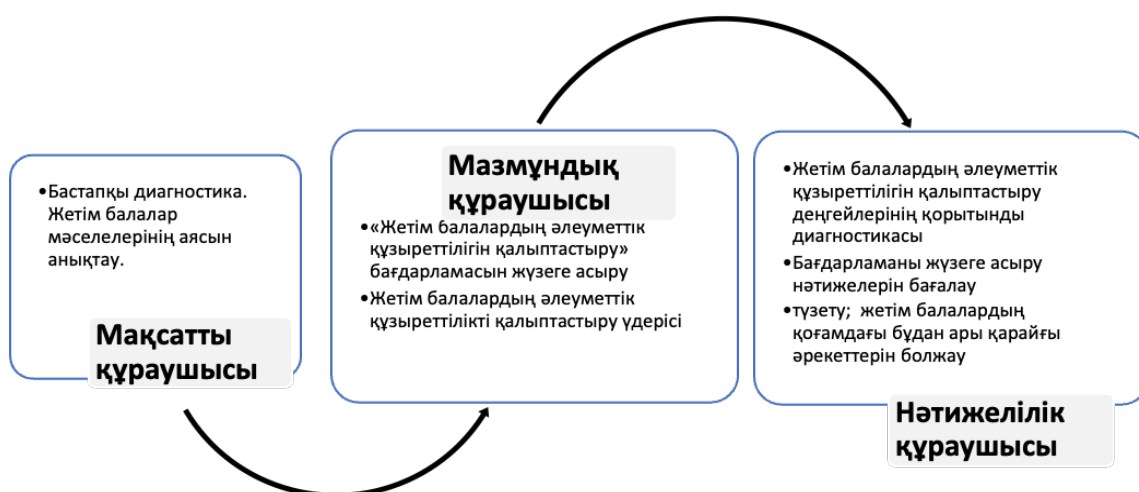
Зерттеудің қалыптастырушы кезеңі барысында біз жетім балалардың әлеуметтік құзыреттілігін қалыптастыру үлгісінің құрылымдық құраушысы ретінде эксперименттік топтың балалар үйі тәрбиеленушілерімен жұмыс бойынша «Жетім балалардың әлеуметтік құзыреттілігін қалыптастыру» бағдарламасын жасадық.

Жетім балалардың әлеуметтік құзыреттілігін қалыптастыру үлгісінің құрауыштары (1-сурет):

1. Мақсатты құраушына: бастапқы диагностика кіреді, оның мақсаты тәрбиеленушілер мәселелерінің аясын анықтаудан тұрады; балалар үйі тәрбиеленушісінің қиындықтарды еңсеруіне және әлеуметтендіру мәселелеріне бағытталған іс-шаралардың жүйесін әзірлеу және жүзеге асыру кіреді.

2. Үлгінің мазмұндық құраушысы эксперименттік топта «Жетім балалардың әлеуметтік құзыреттілігін қалыптастыру» бағдарламасын жүзеге асыруды білдіреді, бағдарлама балалардың осы санатының даму ерекшеліктері мен олардың балалар үйі жағдайларындағы ахуалы ескеріліп әзірленді, Бағдарлама жеткіншектік және жасөспірімдік жастағы жетім балалардың әлеуметтік құзыреттілігін қалыптастыруға арналған, олардың ерекшеліктерін ескереді.

3. Бұл үлгінің нәтижелелік құраушысы бағдарламаны жүзеге асыру нәтижелерін бағалауда нақтысы, мыналарды өткізуде жатыр: балалар үйі жеткіншектерінің әлеуметтік құзыреттілігін қалыптастыру деңгейлеріне қорытынды диагностика (жоғары, орташа, төмен), түзету; жетім балалардың бұдан ары қарайғы әрекеттерін болжау.



1-сурет. Жетім балалардың әлеуметтік құзыреттілігін қалыптастыру үлгісі

«Жетім балалардың әлеуметтік құзыреттілігін қалыптастыру» бағдарламасының мазмұны келесідей ережелермен қалыптастырылды: адамгершілік бағыттылығы, адамды педагогикалық өзара әрекеттестік үдерісінде өзгеруге және дамуға қабілетті бірегей, ашық жүйе ретінде түсіну, оның стратегиясы субъект-субъективті қатынастарға

негізделеді, ол кезде бала өзіндік дамудың дербес және жауапкершілікті субъектісі деп танылады; табиғилығы, балаларды олардың жынысы мен жасына сәйкес тәрбиелеу, өзіне және өз өміріне жауапкершілікті қатынас қалыптастырған жағдайда); мәденилігі, жалпыадамзаттық құндылықтармен тәрбиелеу); әлеуметтік өзара әрекеттестік нәтижелілігі, қатынас салаларын кеңейту, әлеуметтік-тұрмыстық білік пен дағдыларды қалыптастыру).

Бағдарламаны жүзеге асыру балалар үйі тәрбиеленушілерін әлеуметтендіру проблемаларының аясын азайтуға мүмкіндік береді және оларды қазіргі заманғы қоғамда балалардың одан әрі бейімделуі үшін әлеуметтік тәжірибені меңгеруге жетелейді. Бағдарламаны жүзеге асыру барысында алынған білім, білік және дағдылар жеке өмір өз бетінше өмір сүру кезінде жетім балалардың әлеуметтенуін жеңілдетеді.

Эксперименталды жұмыстың бақылау кезеңі эксперименталды жұмысқа дейін және одан кейін балалар үйі тәрбиеленушілерінің әлеуметтік құзыреттілігін қалыптастыру критерийлерінің бақылау диагностикасының деректерін салыстырмалы талдауды білдіреді және әлеуметтік құзыреттілік қалыптастыру үдерісінің қарқыны туралы деректер алуға мүмкіндік береді.

Белгіленген критерийлер бойынша эксперименталды жұмыстың тұрақтандыру және бақылау кезеңдерінде жетім балалардың әлеуметтік құзыреттілігінің қалыптасу деңгейі диагностикасының деректерін салыстыру кестеде келтірілген:

1. Барлық белгіленген критерийлер бойынша эксперименттік топта жетім балалардың әлеуметтік құзыреттілігінің қалыптасу көрсеткіштерінің оң қарқыны анықталды, бұл біз қойған мақсаттардың шешілгенін көрсетеді. Эксперименталды жұмыстың бақылау кезеңінде эксперименттік топтағы (ЭТ) және бақылау тобындағы (БТ) жетім балалардың әлеуметтік құзыреттілігінің қалыптасу деңгейлерінің өзгеруіне талдау жүргізілді. Бұл кезеңнің нәтижелері эксперименттік топта барлық критерийлер бойынша әлеуметтік құзыреттіліктің қалыптасу деңгейлерінің өзгеруінде оң қарқынның орын алғанын көрсетті (1-кесте).

1-кесте

Жетім балалардың әлеуметтік құзыреттілігінің қалыптасу деңгейлерінің қарқыны

Критерийлер	Деңгейлер	Бастапқы диагностиканың нәтижелері (%-бен)		Қорытынды диагностиканың нәтижелері (%-бен)	
			ЭТ	БТ	ЭТ
Кәсіби ниеттері	жоғары	6	6	6	51
	орташа	28	28	28	34
	төмен	66	66	66	15
	χ^2	0,0		64,653 (p<0,01)	
Тұрмыстық мәдениет	жоғары	9	9	16	53
	орташа	20	20	26	34
	төмен	71	71	58	13
	χ^2	0,0		46,732 (p<0,01)	

Қатысымдық мәдениет	жоғары	8	8	8	52
	орташа	22	22	30	35
	төмен	70	70	62	13
	χ^2	0,0		58,861 ($p<0,01$)	
Салауатты өмір салты мәдениеті	жоғары	6	6	6	38
	орташа	13	13	28	49
	төмен	81	81	66	13
	χ^2	0,0		52,133 ($p<0,01$)	

Пирсонның хи-квадрат (χ^2) параметрлік емес критерийін қолдану БТ және ЭТ жетім балаларының әлеуметтік құзыреттілік деңгейіндегі айтарлықтай айырманы статистикалық тұрғыдан (χ^2 крит=9,21 маңыздылығы 0,01 деңгейі кезінде) растады. Пирсон хи-квадрат критерийінің (χ^2) көмегімен жетім балалардың әлеуметтік құзыреттілігін қалыптастыру үлгісінің тиімділігін тексергенде жетім балалардың әлеуметтік құзыреттілігін қалыптасуының барлық критерийлері бойынша статистикалық маңызды оң өзгерістері тіркелді; эксперименталдық жұмыс нәтижесінде жетім балалардың әлеуметтік құзыреттілігін қалыптастыру үлгісін жүзеге асыру тиімділігі дәлелденді.

Талқылау

Біздің жұмысымыздың жаңалығы мен бірегейлігі айқын, Merkul, et al [3], Bobyleva, et al [15], Bahareh, et al [16], Putilov [17], Fariha [18], Mambetalina [19] зерттеулеріне қарағанда біз жетім балалардың әлеуметтік құзыреттілігін қалыптастыру үлгісінің тиімділігін, жетім балалардың әлеуметтік құзыреттілігінің қалыптасу деңгейінің өзгеруін критериалды бағалау көңіл-күйлік тұрақтылық, көпшілдік, ұжымда араласу кезінде өзін-өзі бақылауының жоғары деңгейі, сабырлылық, иланғыштық сияқты тұлғалық қасиеттерге негізделуі керектігін дәлелдедік. Жетім балалардың сәтті әлеуметтендірілгені туралы айтуға мүмкіндік беретін шешуші педагогикалық аспект – өзінің әлеуметтік жағдайына, өзінің жұмысына, ересектермен және қатарластарымен өзара қарым-қатынасқа қанағаттануы.

Өз бетінше өмір сүру кезінде жетім балаларға қоғамдық қатынастарға түсуге тура келеді, ал бұл тұлғаның әлеуметтік біліктері мен дағдыларын – жауапкершілікті, таңдай жасай алуды және ынтымақтастықта жұмыс істей алуды дамытуды талап етеді. Жағдайды және әлеуметтік өмір тәртіптерін технологиялық тұрғыдан түрлендіру қажет. Мұнда жетім бала туралы айтылып тұрғандықтан, дәл осында үш негізгі салада: іс-әрекет, қарым-қатынас, өзін-өзі тануда оның әлеуметтенуін кеңейтуге және тереңдетуге барынша ықпал ететін дамытушы орта құрылуы тиіс. Оған көбінде балалар мен ересектердің бірлескен әрекетінің педагогикалық жағдайлары кезінде балалар ұйымы жұмысында жетім балалардың белсенді қатысуы ықпал етеді. Жетім балаларға алдағы әлеуметтік іс-әрекеттің, өмірі мен тұрмысты құруының өз нұсқаларын ұсынуына

мүмкіндік беру үдерісі технологиялық тұрғыдан дәлелденген, бұл өз кезегінде балалар үйінде жетім балалардың әлеуметтік құзыреттілігін қалыптастырудың маңызды педагогикалық жағдайлары болып саналады.

Қорытынды

1. «Жетім балалардың әлеуметтік құзыреттілігі» ұғымының мәні өз бетінше өмір сүруге дайындау кезеңінде балалар үйі тәрбиеленушілері санатына қарай нақтыланды. Біз жетім балалардың әлеуметтік құзыреттілігі өзара әрекеттестіктің әлеуметтік білім, білік пен дағдылардың, әлеуметтік жағдайлар кезіндегі қылығының жүйесі ретінде түсінілетініне және жетім балалардың әлеуметтік құзыреттілігі әлеуметтенуді құрайтын әлеуметтік үдеріс болып саналатынына сүйендік. Балалар үйіндегі әлеуметтенуді біз балалар үйі тәрбиеленушілерінің әлеуметтік құзыретін қалыптастыру үдерісі ретінде ұсынамыз, оның негізінде балалар үйі тәрбиеленушісінің әлеуметтік білімін, әлеуметтік бағдарланған уәждерін және әлеуметтік тәжірибесін қамтамасыз ететін әлеуметтік оқытудың жеке стратегиясын жүзеге асыру, тұлғаны өзін-өзі тануы және өзінің қабілетін іске асыруы арқылы жетім балалардың қоғамдағы өзара қарым-қатынасы белгіленеді. Балалар үйі тәрбиеленушілерінің әлеуметтік құзыретін қалыптастыру үдерісі ретінде балалар үйінде әлеуметтендіру тетігі – іс-әрекеттің, қарым-қатынастың, өзін-өзі танудың бірыңғай үдерісі.

2. Жетім балалардың кәсіби ниеттері – белгілі бір кәсіби қызметке саналы көзқарасы, таңдалған мамандығы бойынша білім алуға ұмтылысы сияқты жетім балалардың әлеуметтік құзыреттілігін қалыптастыруды критериалдық бағалау белгіленді. Кәсіби ниетке жетім балалардың шешім қабылдауы; тұрмыстық мәдениет – жетім балалардың күнделікті тіршіліктегі қатынастары, гигиена, тұтыну мәдениеті, сыртқы түр эстетикасы, киім, тұрғынжай және интерьер заттары, үйдегі тұрмыс еңбегімен айналысуға деген ықыласы, жетім балалардың тұрмыстық іс-әрекетті сыни бағалай және бақылай білуі; қатысымдық мәдениеті – бұл жетім балаларды өзара әрекетке және қоғамда қарым-қатынасты оятатын тұлғалық және әлеуметтік құндылықтардың бірлігі; салауатты өмір сүру салты мәдениеті – бұл жетім балалардың денсаулықты сақтауға және нығайтуға бағытталған саналы түрде қалыптасқан әдеттерінің жиынтығы кіреді.

Диагностикалық әдістер анықталды, оларды қолдану әлеуметтік құзыреттіліктің қалыптасу деңгейінің төмен көрсеткіштерін белгілеуге және балалар үйі тәрбиеленушісін өз бетінше өмір сүруге дайындауда кездесетін мәселелердің өрісін анықтауға мүмкіндік берді (адекватты тұлғааралық қатынастардың қалыптаспағандығы, қоғаммен араласуға дайын еместігі; өз бетінше өмір сүру туралы адекватты түсініктің жоқтығы, масылдық, өз қылықтарының салдарын бағалауға қабілетсіздігі; жеткілікті деңгейде қалыптасқан әлеуметтік-тұрмыстық дағдылардың жоқтығы; әлеуметтік-тиімді бос уақыт түрлері туралы білімнің жоқтығы; өзін-өзі бақылау және өзіндік тәртіптің нашар қалыптасуы).

3. Балалар үйінің педагогикалық практикасына жетім балалардың әлеуметтік құзыреттілігін қалыптастыру үлгісі әзірленді және енгізілді, оған мақсатты, мазмұндық,

нәтижелілік құраушылар кіреді; Жетім балалардың әлеуметтік құзыреттілігін қалыптастыру үлгісі негізінде «Жетім балалардың әлеуметтік құзыреттілігін қалыптастыру» жетім балаларды әлеуметтендіру бойынша бағдарлама құрылды.

4. Әзірленген Жетім балалардың әлеуметтік құзыреттілігін қалыптастыру үлгісін пайдалану әлеуметтік тәжірибе, білім, білік пен дағдыларды меңгеруге және алуға жетелейтіні анықталды, бұл көп жағдайда жетім балалардың қоғамға әлеуметтік бейімделуін жеңілдетеді.

Алғыс

Бұл зерттеуді Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігінің Ғылым комитеті (Грант № AP23488962) қаржыландырды.

Авторлардың үлесі

Тұжырымдамалау: **Д.Ж. Шнайдер.**

Әдіснама: **Б.М. Жапарова, Ф.Д. Шнайдер.**

Формалды талдау: **Б.М. Жапарова, Д.Ж. Шнайдер.**

Зерттеу деректерін жинау: **Б.М. Жапарова, А.Н. Ахмульдинова.**

Зерттеу деректеріне жетекшілік ету: **Д.Ж.Шнайдер, А.С. Мамбеталина.**

Мақаланың түпнұсқалық алғашқы түрін дайындау: **Д.Ж. Шнайдер, Ф.Д. Шнайдер.**

Редакциялау және сыни шолу: **Д.Ж. Шнайдер.**

Әдебиеттер тізімі

1. Saeed I., Batool I., Noreen S. Mediating Role of Self Esteem in Gullibility (Unsuspecting) and Emotional Self Disclosure (Anxiety and Fear) Among Institutionalized Orphans //Journal of Asian Development Studies. – 2024. – Vol. 13. – P. 414-426.
2. Sethi M., Asghar M. Study of Self-Esteem of Orphans and Non- Orphans // Peshawar Journal of Psychology and Behavioral Sciences (PJPBS). – 2016. – Vol. 1. – P. 163-182.
3. Merkul I.A., Volchanskaya V.O. Assessment of the Readiness of Graduates of Organizations for Orphans and Children Left without Parental Care, and Graduates of Foster Families for an Independent Life: a Review and Analysis of Regional Practices //Social Sciences and Childhood. – 2021. – Vol. 2. – P. 37-46.
4. Ahmad A., Qahar J., Siddiq A., Majeed A., Rasheed J., Jabar F., Knorring A.-L. A 2-year follow-up of orphans' competence, socioemotional problems and post-traumatic stress symptoms in traditional foster care and orphanages in Iraqi Kurdistan //Child: care, health and development. – 2025. – Vol. 3. – P. 203-215.
5. Victoria S., Obowemu K., Peter S., Nourhan A., Ama O.-A., Abayomi G. MEDICO-SOCIAL CHALLENGES FACED BY ORPHANS RESIDING IN ORPHANAGES IN KADUNA //Journal of Social Sciences and Humanities Research Fundamentals. – 2024. – Vol. 4. – P. 21-40.
6. Herman D. Tolstoi's Orphans // Slavic Review. – 2024. – Vol. 8. – P. 250-263.
7. Alghamdi H. Relationship Between Behavioural Disorders and Social Cognition among Orphans in Saudi Arabia //International Education Studies. – 2024. – Vol. 1. – P. 85-86.

8. Fatima I., Zulfiqar N., Bano H. A Comparative Study of Internalizing and Externalizing Problems of Orphan and Non- Orphan Adolescents //Bahria Journal of Professional Psychology. – 2024. – Vol. 2. – P. 16-26.
9. Abadi M., Wulandari W. Between Conflict and Kinship: Understanding the Social Identity of Bangsamoro Orphans in Maguindanao and North Cotabato Province // Dialog. – 2024. – Vol. 4. – P. 233-248
10. Khizar M., Fatima H., Tariq M., Ashraf M. TO EXPLORE THE MEDIATING ROLE OF SOCIAL EXCLUSION IN ASSOCIATION OF BULLYING VICTIMIZATION AND PSYCHOLOGICAL WELLBEING AMONG ORPHANS LIVING IN ORPHANAGES //Bahria Journal of Professional Psychology. – 2024. – Vol. 7. – P. 593-598.
11. Shkoliar L., Kobzar T. (2024). SOCIAL PROTECTION OF ORPHANS AND CHILDREN DEPRIVED OF PARENTAL CARE: HISTORICAL EXCURSION //Social work and social education. – 2024. – Vol. 2. – P. 253-263.
12. Sufwan S., Gupta C. Comparative Study Emotional and Behavioural Problems in Orphans and Non-Orphans: A Comparative Study //International Journal of Indian Psychology. – 2024. – Vol. 11. – P. 234-243.
13. Ibrahim S. Attachment Styles and Emotional Intelligence of Orphan and Non-orphan Adolescents //International Journal of Indian Psychology. – 2024. – Vol. 1. – P. 323-331.
14. Pathan Z., Shaikh M., Qureshi S., Syed A. Evaluation of Anxiety and Depression Among Orphan and Non-Orphan Adolescents in a Rural Residential School of Maharashtra // Perspectives in Medical Research. – 2024. – Vol. 12. – P. 26-30.
15. Bobyleva I.A., Semya G.V. Specifics of Educational Work in Organizations for Orphans and Children Left without Parental Care //Social Sciences and Childhood. – 2024. – Vol. 5. – P. 40-53.
16. Bahareh M., Safarzadeh S. Effectiveness of the Group Play Therapy on the Insecure Attachment and Social Skills of Orphans in Ahvaz City //International Education Studies. – 2024. – Vol. 9. – P. 42-43.
17. Putilov R.A. Pedagogical potential of the multicultural environment of the university in the social adaptation of orphans //Management of Education. – 2023. – Vol. 10. – P. 66-73.
18. Fariha J. Perceived Neglect, Submissive Behavior and Psychological Distress among Orphans // Journal of Professional & Applied Psychology. – 2024. – Vol. 5. – P. 653-661.
19. Mambetalina A.S. PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF GENDER SOCIALIZATION OF CHILDREN IN AN ORPHANAGE // Relações Internacionais do Mundo Atual. – 2023. – Vol. 6. – P. 6122-6138.

**Б.М. Жапарова¹, Д.Ж. Шнайдер^{*2}, А.Н. Ахмұльдинова³, Ф.Д. Шнайдер⁴,
А.С. Мамбеталина⁵**

^{1,3}Павлодарский педагогический университет им. А. Маргулана, Павлодар, Казахстан

^{2,4,5}Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

О формировании социальной компетентности детей-сирот

Аннотация. В статье обоснован процесс формирования социальной компетентности детей-сирот. Уточнена сущность понятия «социальная компетентность детей-сирот». Выявлены

критериальные оценки формирования социальной компетентности детей-сирот, такие, как профессиональные намерения – осознанное отношение детей-сирот к определенной профессиональной деятельности, стремление получить образование по избранной профессии. Профессиональное намерение включает принятие детьми-сиротами решения; бытовая культура – отношения детей-сирот в повседневной жизнедеятельности, гигиену, культуру потребления, эстетику внешнего вида, одежды, жилища и предметов интерьера, желание заниматься домашним бытовым трудом, умение детей-сирот критически оценивать и контролировать собственную бытовую деятельность; коммуникативная культура – это единство личностных и социальных ценностей, побуждающих детей-сирот к взаимодействию и общению в социуме; культура здорового образа жизни – это совокупность сознательно сформированных привычек детей-сирот, направленных на поддержание и укрепление здоровья. Разработаны методы их диагностики. Разработана и внедрена в педагогическую практику детского дома Модель формирования социальной компетентности детей-сирот, включающая целевой, содержательный, результативный компоненты; на основе Модели формирования социальной компетентности детей-сирот создана программа по социализации детей-сирот «Формирование социальной компетентности детей-сирот». В процессе исследования особенностей социализации детей-сирот в детском доме, доказана эффективность разработанной Модели формирования социальной компетентности детей-сирот. Результаты исследования рекомендуются для практического использования в детских домах в процессе социализации детей-сирот.

Ключевые слова: формирование, социализация, детский дом, дети-сироты, модель, социальная компетентность.

B.M. Zhaparova¹, D.Zh. Shnaider*², A.N. Akhmuldinova³, F.D. Shnaider⁴, A.S. Mambetalina⁵

^{1,3} *A. Margulan Pavlodar Pedagogical University, Pavlodar, Kazakhstan*

^{2,4,5} *L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan*

On the Formation of Social Competence of Orphans

Abstract. The article provides a comprehensive overview of the process of forming social competence of orphans. The essence of the concept of "social competence of orphans" is clarified. Criterial assessments of the formation of social competence of orphans are identified, such as professional intentions – a conscious attitude of orphans to a certain professional activity, the desire to get an education in the chosen profession. Professional intention includes the decision-making of orphans; everyday culture – the attitude of orphans in everyday life, hygiene, consumer culture, aesthetics of appearance, clothing, housing and interior items, the desire to do household chores, the ability of orphans to critically evaluate and control their own household activities. The concept of communicative culture is the unity of personal and social values that encourage orphans to interact and communicate in society. The culture of a healthy lifestyle is a set of consciously formed habits of orphans aimed at maintaining and strengthening health. The development of diagnostic methods has enabled the identification of orphans' social competence, encompassing target, content, and result components. The Model for the Formation of Orphans' Social

Competence has been integrated into the pedagogical practices of orphanages, and a programme, entitled "Formation of Orphans' Social Competence", has been devised on the basis of the aforementioned Model. The effectiveness of the aforementioned Model of Formation of Social Competence of Orphans was proven through the research conducted on the peculiarities of socialisation of orphans in an orphanage. The results of the study are recommended for practical use in orphanages in the process of socialization of orphans.

Key words: formation, socialization, orphanage, orphans, model, social competence.

Авторлар туралы мәлімет:

Жапарова Баглан Магауовна – Ә.Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, педагогика жоғары мектебінің қауымдастырылған профессоры, педагогика ғылымдарының кандидаты. Олжабай батыр көшесі, 60, 140000, Павлодар, Қазақстан.

Шнайдер Джанат Жантемирович – хат-хабар авторы, педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті. Сәтбаев көшесі, 2, 000001, Астана, Қазақстан.

Ахмұльдинова Айгуль Насыровна – Ә.Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, педагогика жоғары мектебінің оқытушы-сарапшысы. Олжабай батыр көшесі, 60, 140000, Павлодар, Қазақстан.

Шнайдер Фатима Джанатовна – ғылыми қызметкер, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті. Сәтбаев көшесі, 2, 000001, Астана, Қазақстан.

Мамбеталина Алия Сактагановна – психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, психология кафедрасының меңгерушісі. Янушкевич көшесі, 6, Астана, Қазақстан.

Information about authors:

Zhaparova Baglan Magauovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Higher School of Pedagogics, Pavlodar Pedagogical University named after A.Margulan, Olzhabay Batyr Street, 60, 140000, Pavlodar, Kazakhstan.

Shnaider Janat Zhantemirovich – corresponding author, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Satpayev Street, 2, 000001, Astana, Kazakhstan.

Akhmuldinova Aigul Nasyrovna – teacher-expert, Pavlodar Pedagogical University named after A.Margulan, Olzhabay Batyr Street, 60, 140000, Pavlodar, Kazakhstan.

Shnaider Fatima Dzhanatovna – Researcher, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Satpayev Street, 2, 000001, Astana, Kazakhstan.

Mambetalina Aliya Saktaganovna – Candidate of psychological sciences, Associate Professor, head of the department of psychology, ENU named after L.N. Gumilyov, st. Yanushkevich, 6, Astana, Kazakhstan.

Сведения об авторах:

Жапарова Баглан Магауовна – кандидат педагогических наук, асс.профессор высшей школы педагогики, Павлодарский педагогический университет им. А. Маргулана, ул. Олжабай батыра, 60, 140000, Павлодар, Казахстан.

Шнайдер Джанат Жантемирович – автор для корреспонденции, кандидат педагогических наук, профессор, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, ул. Сатпаева, 2, 000001, Астана, Казахстан.

Ахмұльдинова Айгуль Насыровна – преподаватель-эксперт, Павлодарский педагогический университет им. А. Маргулана, ул. Олжабай батыра, 60, 140000, Павлодар, Казахстан.

Шнайдер Фатима Джанатовна – научный сотрудник, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, ул. Сатпаева, 2, 000001, Астана, Казахстан.

Мамбеталина Алия Сактагановна – кандидат психологических наук, асс.профессор, заведующая кафедрой психологии, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, ул. Янушкевича, 6, Астана, Казахстан.



ХҒТАР 15.41.25

Ғылыми мақала

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-150-1-104-120>

К вопросу о структуре и элементах цифровой компетентности современного психолога в условиях цифровой социализации

А.С. Иргалиев^{*1}, Н.Ж. Султаниязова¹, А.А. Сисенгали²

¹ Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет, Уральск, Казахстан

² Западно-Казахстанский университет им. М. Утемисова, Уральск, Казахстан

(e-mail: ^{*}asylbek_78@mail.ru, ¹nassiyas@mail.ru, ²aida_urda@mail.ru)

Аннотация. В статье актуализируется проблема цифровизации всех аспектов жизнедеятельности современного поколения людей. В этой связи возникающие новые проблемы становления и развития личности в условиях цифровой социализации требуют от современных психологов наличия цифровой компетентности. Цифровая компетентность психолога рассматривается как сложное, многомерное образование, являющееся профессионально-важным для успешной психологической деятельности. Проанализированы различные подходы к пониманию цифровой компетентности современного психолога в рамках модели Европейского союза и таких зарубежных и отечественных ученых, как С.М. Weisenmuller, J.L. Luzier, P.A. Alexander, K. Subrahmanyam, B. Renukarya, P. Misha, M.J. Koehler, C. Greenhow, Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова, О.В. Дудина, Н.В. Богданович, В.В. Делибалт, А.С. Иргалиев, Г.К. Шолпанкулова, М. Ермакова и др. По итогам научно-методологического анализа авторами представлено авторское определение понятия цифровая компетентность психолога, рассматриваемая как совокупность базовых цифровых компетенций, личностных компетенций, профессиональных компетенций и основ цифровой культуры. В структуре цифровой компетентности психолога выделены такие элементы, как: базовая цифровая компетенция, включающая цифровую грамотность, навыки цифровой коммуникации, цифровой безопасности и потребления; личностно-цифровая компетенция психолога, основанная на ориентированности на результат, коммуникативности и клиентоцентрированности, креативности и эмоциональном интеллекте, критичности мышления; профессионально-цифровая компетенция, объединяющая навыки управления собственным цифровым развитием, опыт организации цифрового развития и применения различных цифровых технологий; основы культуры взаимодействия в цифровой среде (навыки цифровой аффилиации, цифрового мышления и гибкости, опыт успешного цифрового взаимодействия).

Ключевые слова: цифровая компетентность психолога; базовая цифровая компетенция; личностная компетенция психолога; профессиональная компетенция; цифровая культура.

Введение

Быстроменяющиеся условия социально-культурного развития Республики Казахстан актуализируют вопрос профессиональной подготовки кадров в контексте цифровизации образования. В новых условиях современные профессиональные кадры должны обладать знаниями и навыками, обеспечивающими комфортное существование в конкурентной среде цифрового общества. Цифровые навыки стали необходимым и важнейшим элементом всех сфер жизнедеятельности, в том числе профессиональной (Weisenmuller, Luzier) [1]. Современному специалисту для успешной профессиональной социализации и выполнения трудовых функций важно обладать базовыми профессиональными компетентностями, среди которых важное место занимает цифровая компетентность (Alexander) [2].

Профессия психолога стала одной из ведущих в современных реалиях, актуализирующих вопросы самореализации, поиска смысла и самопознания Я в глобальном цифровом пространстве (Subrahmanyam, Renukarya) [3]. Широкий перечень психологических проблем как молодого, так и взрослого поколения требует профессионально-рационального решения, что возможно при использовании современных цифровых технологий и инструментов (Misha, Koehler, Greenhow) [4]. В этой связи важной сферой деятельности современных психологов стали и вопросы цифровой социализации (ставшей ведущим фактором развития личности) подрастающего поколения: цифровое детство и цифровая субкультура, цифровой образ и цифровая самоидентификация и т.д.

Психологическая деятельность стала весьма актуальной в условиях личностной трансформации человека под влиянием различных сфер цифрового пространства, в которое вовлечено современное поколение людей. Ставшие неотъемлемой частью жизни социальные сети и иные цифровые платформы рожают новые формы коммуникации в обществе. Психолог должен быть готов к профессиональной деятельности в новых реалиях. Человечество, имея антропологическую природу, всегда будет сталкиваться с эмоционально-когнитивными проблемами, порождаемыми социально-экономическими и духовно-политическими противоречиями жизни. Профессия психолога стала актуальной в решении современных многоаспектных проблем, требующих профессиональной психологической помощи:

- поиск смысла жизни и личностный рост (психолог проектирует и сопровождает процесс раскрытия личностного потенциала, обретение самоидентичности, прививает компетенции эффективного управления чувствами и эмоциями, собственными моделями поведения и т.д.);
- поддержание ментального здоровья (развитие навыков преодоления негативных переживаний, тревожности, стресса, депрессии, преодоления стереотипов совладающего (зависимого) поведения);
- развитие эмоционального интеллекта и навыков выстраивания продуктивных межличностных отношений (преодоление личностных и профессиональных проблем во взаимоотношениях, построение карьеры, овладение элементами психологической культуры и др.).

В рамках цифровой деятельности современных психологов стали актуальными такие направления профессиональных специализации, как психология клинической деятельности, психология консультирования, психология организации и управления производственной деятельности, регрессивная психология, нейропатопсихология, социальная психология и психология экспертной оценки. Последняя отрасль связана с использованием психологических знаний (мнений и заключений экспертов) при проведении различных исследований, экспертиз, практических заключений. Отмечается развитие таких новых направлений, как психология здоровья, психология экосистемы, ландшафтная психология и т.д.

При этом в структуре профессиограммы современного психолога актуализировались следующие компетенции: 1. клинические – готовность и способность проводить первичную диагностику и оценку состояния психологического здоровья, разрабатывать и осуществлять коррекционные программы. В ряде зарубежных исследований (Ashmore, Carver) отмечено, что клиническое наблюдение за психологическим здоровьем способствует повышению профессиональной уверенности в себе, развивает навыки критического мышления и профессионально-межличностного общения [5]; 2. исследовательские – готовность и способность исследовать окружающую психологическую действительность на основе передовой научной методологии с применением цифровых инструментов; 3. культурная компетенция – готовность и способность проводить психологическую работу с учетом культурно-ментального разнообразия клиентов, имеющих различный опыт цифровой социализации; 4. компетенция супервизии и непрерывного образования – готовность и способность к профессиональному росту, осознание и потребность в развитии собственных практических навыков, формирование собственного профессионального имиджа, стремление к четкой профессиональной самоидентификации.

Развитие отмеченных профессиональных психологических навыков и компетенций невозможно без активного использования имеющихся ресурсов цифровой среды, анализа доступного массива информации, применения цифровых инструментов. Соответственно, важнейшей (первичной) компетентностью современного психолога является цифровая компетентность.

Цель данного исследования заключалась в сопоставлении и анализе различных научных мнений в аспекте проблем цифровой компетентности в психологической сфере деятельности и выделении особенностей цифровой компетентности современного психолога.

Цифровая социализация – это одна из ведущих областей для изучения современной социальной психологии. Цифровая социализация протекает в условиях управляемой и неуправляемой среды.

Цифровую социализацию в неуправляемых условиях мы рассматриваем как процесс усвоения и приобретения человеком социального опыта в онлайн-контекстах посредством цифровых технологий, воспроизведение этого опыта в смешанной (офлайн/онлайн) реальности и формирование цифрового образа себя как части реальной личности [6, с. 59].

Цифровая социализация в управляемых условиях, на наш взгляд, – это процесс усвоения и приобретения человеком ценностей цифрового общества, цифровой культуры, формирования опыта адаптации и индивидуализации в цифровой среде, формирование цифровой компетентности на основе когнитивного, ценностного, деятельностного и аналитико-рефлексивного компонентов [6, с. 59].

В аспекте решения проблем, возникающих в процессе цифровой социализации подрастающего поколения, важно отметить специфику поколения Z, характеризующееся как позитивными, так и негативными особенностями социально-психологического развития. К позитивным следует отнести:

- в когнитивном аспекте – способность к синтезу различных типов мышления, нелинейность, стремление к новизне и самосовершенствованию, способность к параллельному анализу разных информационных источников и достаточно высокая скорость ее переработки и принятия решения;

- в аспекте социального развития – стремление к постоянному самовыражению в цифровой социальной среде (социальных сетях, мессенджерах); предпочтение партнерских отношений; открытость к межкультурному (межстрановому) общению; оптимизм и уверенность в своих цифровых навыках [7, с. 76].

Наряду с этим можно выделить и общие негативные тенденции социального развития поколения Z:

- в аспекте когнитивного развития – неустойчивость, кратковременность внимания (не более 8 секунд); слабо развитое творческое воображение; клиповость мышления; неумение осознанно осваивать тексты и их анализировать; скудность словарного запаса; размытая картина мира на стыке виртуального (онлайн) и реального (офлайн) времяпрепровождения; каузальность мировосприятия;

- в плане волевого и эмоционального развития – примитивное мировосприятие и осознание окружающей действительности; бедность реального сенсорного опыта; скучность мира (жизнь воспринимается как слишком скучная и медленная); низкий эмоциональный самоконтроль в онлайн-общении; нетерпеливость и потребность в быстром вознаграждении; неспособность к длительному, упорному труду (интеллектуальному, физическому и т.д.);

- в аспекте социального развития – сниженная (иногда отрицаемая) потребность в живом общении; дисбаланс и инфантилизм в отношении продвинутого интеллектуального и отстающего социально-личностного развития; неготовность к кооперации или компромиссу; состремленность на своем внутреннем мире, как итог неустойчивые и поверхностные представления о морально-этических нормах общения; гиперпрагматизм и установка на наслаждение [7, с. 74].

Перечисленный ряд особенностей, открытое и доступное цифровое пространство в своем многообразии актуализируют проблемы формирования цифровой культуры и цифровой этики, ответственности, самостоятельности, мобильности, стрессоустойчивости, развития критического, аналитических, алгоритмичных, проектных свойств мышления, входящих в сферу профессиональной деятельности современного психолога [8].

Обзор литературы

Исследованием проблемы формирования цифровой компетентности психолога занимаются различные зарубежные и отечественные ученые. В своем исследовании в качестве методологической основы мы использовали работы: С.М. Weisenmuller, J.L. Luzier; P.A. Alexander; K. Subrahmanyam, B. Renukarya; P. Misha, M.J. Koehler, C. Greenhow; А.С. Иргалиева; Г.У. Солдатовой, Е.И. Рассказовой; Б. Байменовой, К. Габдуллиной; Г.К. Шолпанкуловой, М. Ермаковой; О.В. Дудиной; Н.В. Богдановича, В.В. Делибалта и др.

Согласно модели, предложенной Европейским союзом, цифровая компетентность представляет собой совокупность умений и навыков использования различных цифровых технологий в собственной профессиональной деятельности, умения и навыки применения разнообразных цифровых ресурсов и цифровых инструментов, осуществление функций оценки контроля результатов на основе цифровых метрик, навыки приспособливания цифровых ресурсов для саморазвития и самореализации в творческой деятельности, развитие цифровых способностей у своих клиентов [3, с. 48].

Ряд зарубежных ученых (Rodrigues-Garcia, Caceres) рассматривают цифровую компетентность как одно из семи ключевых навыков, которыми должен обладать специалист XXI века [9]. Большое влияние на роль психолога в социально-образовательном пространстве оказывают быстро распространяющиеся цифровые и онлайн-технологии. При этом цифровая компетентность психолога определяется как фундаментальная компетенция, обеспечивающая технологическую успешность предоставления психологических услуг [10; 11].

По мнению Г.У. Солдатовой и Е.И. Рассказовой, цифровую компетентность следует рассматривать как системный процесс освоения перечня компетенций, основанных на знаниях, умениях, ответственности и мотивации, как готовность продуктивно, действенно (безопасно) и результативно отбирать и пользоваться широким спектром информационно-коммуникативными технологиями в повседневных сферах жизнедеятельности (медиапространстве, онлайн-взаимодействии, цифровом окружении) [12, с. 29]. Соответственно, цифровая компетентность представляет собой соотношение общих и профессиональных цифровых знаний, умений и навыков, демонстрируемых в разнообразных моделях ИТ-компетенций, совокупность установок на практичность действий, осознанное и ответственное отношение к результатам этой деятельности.

В аналогичном исследовании О.В. Дудиной, цифровая компетентность психолога понимается как готовность и способность практического психолога осуществлять цифровое потребление ресурсов последовательно, системно и плодотворно [13, с.86]. При этом такая психологическая деятельность осуществляется с применением инновационных, коммуникационных технологий обучения (интеллектуальные обучающие системы), программных технологий, методов и средств диагностики,

коррекции и развития, применение альтернативных цифровых технологий и облачных средств, цифровых инструментов и средств искусственного интеллекта.

Согласно трактовке Г.К. Шолпанкуловой, М. Ермаковой, цифровая компетентность позволяет педагогам-психологам быть успешными в современном информационном пространстве, управлять информацией, принимать оперативные решения, формировать важные жизненные компетенции (дополнительные знания, навыки, способности и отношения) [14, с.22]. Среди них важную роль играют технические навыки работы с ИКТ, использование цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе и возможности планирования, анализа и управления образовательным и воспитательным процессом посредством информационно-коммуникационных технологий. Достижение психологами уровня цифровой компетентности, необходимого для профессиональной деятельности, включает в себя не только навыки организации учебного процесса в цифровой образовательной среде, но и особенности овладения человеком цифровыми технологиями в данной области, формирования умений и навыков его применения. При этом самостоятельность психологов должна быть направлена на самомотивацию, самообразование, саморазвитие, самоопределение.

В своем исследовании Н.В. Богданович, В.В. Делибалт рассматривают цифровую компетентность современного психолога как единство таких компетенций, как, прежде всего, компетенция в сфере защиты персональных данных и информационной безопасности, компетенция персональных онлайн-коммуникаций и компьютерно-техническая компетенция. Компетенция в сфере защиты персональных данных и обеспечения информационной безопасности – это готовность и способность создать условия для безопасного и конфиденциального пользования необходимой информацией, обеспечение сохранности персональных данных клиента и комфортного сопровождения процедуры оказания психологической помощи в онлайн-формате. Компетенция персональной онлайн-коммуникации – готовность и способность эффективно организовывать, осуществлять и поддерживать деловое общение, в том числе в онлайн-среде на основе комбинации различных мультимедийных средств. Компьютерно-техническая компетенция – это готовность и способность обогащать и дополнять собственные умения и навыки применения новых компьютерных (программных) технологий для рационализации практической деятельности и, при необходимости, рекомендовать данный опыт для своих клиентов [15].

Среди актуальных направлений деятельности психолога по применению цифровой компетентности данные авторы выделяют онлайн-психодиагностику, интернет-консультирование, развивающую и психоректорную работу (тренинги и психотерапия) в онлайн, психологическое просвещение в социальных сетях, ведение блога, психологическую поддержку в социальных сетях, научно-методическую деятельность в электронных научных журналах с открытым доступом, тематических интернет-сообществах [15, с. 282-296].

Методы исследования

В ходе данного исследования применялось сочетание научно-философских и собственно-психологических методов исследования: метод анализа и синтеза, абстрагирования и обобщения, классификации и систематизации, индукции и дедукции, сравнения и сопоставления, структурирования в процессе исследования ведущих зарубежных и отечественных подходов, идей и концепций, касающихся изучения проблемы цифровой социализации и цифровой компетентности психолога. Контент-анализ осуществлялся на основе описательного метода, аспектного анализа, метода апперцепции и аксиоматического метода.

В качестве основных идей были проанализированы работы С.М. Weisenmuller, J.L. Luzier (технологические компетенции психолога) [1]; Р.А. Alexander (компетенции 21 века) [2]; К. Subrahmanyam, В. Renukaryu (цифровое пространство и его влияние на психологию подрастающего поколения) [3]; Р. Misha, M.J. Koehler, С. Greenhow (специфика работы психолога в цифровом мире) [4]; А.С. Иргалиева (различные аспекты цифровой социализации и диагностики цифровой социализированности) [6; 7]; Г.У. Солдатовой, Е.И. Рассказовой (психологические модели цифровой компетентности) [12]; Г.К. Шолпанкуловой, М. Ермаковой, Б. Байменовой, К. Габдуллиной (формирование цифровой компетентности у будущих педагогов-психологов) [11; 14]; О.В. Дудиной (формирование цифровой компетентности и цифровой этике психологов) [8]; Н.В. Богдановича, В.В. Делибалта (цифровые компетенции психолога) [15] и др.

Определены различные методологические подходы к сущности понятия цифровая компетентность психолога, различные подходы к пониманию структуры и составляющих цифровой компетентности современного психолога.

По итогам комплексного научно-методологического анализа сформулировано авторское определение термина цифровая компетентность специалиста, цифровая компетентность психолога, а также структура и составляющие цифровой компетентности психолога.

Результаты и обсуждение

Прежде чем перейти к анализу содержания и структуры цифровой компетентности психолога, необходимо раскрыть сущность цифровой компетентности специалиста профессиональной сферы деятельности «Человек-человек». Цифровая компетентность специалиста сферы деятельности «Человек-человек» – это многоаспектная компетентность, представляющая собой совокупность компетенций применения в своей профессиональной деятельности цифровых технологий и инструментов для улучшения качества оказания профессиональных услуг и оптимизации рабочих процессов. Соответственно, для общего понимания в цифровую компетентность специалиста можно включить:

– умения и навыки использования цифровых технологий и различных цифровых инструментов в профессиональной деятельности;

- способность работать с различными цифровыми платформами, программными средствами и приложениями;
- умения и навыки анализа, интерпретации и использования различных данных с применением компьютерных средств обработки (например, программы SPSS);
- умения и навыки использования цифровых ресурсов для обучения и профессионального развития.

В общем смысле, в качестве показателей **цифровой компетентности специалиста сферы деятельности «Человек-человек»** можно выделить 4 критерия:

1. Умение использовать компьютерное программное обеспечение:

- умение использовать различное программное обеспечение для эффективной организации психологической деятельности (программы статистического анализа, компьютерные программы для проведения онлайн-исследований и т.д.);
- умение осуществлять базовые операции с документами и файлами, использование средств онлайн-коммуникации, применение интернет-ресурсов и т.д.

2. Способность использовать цифровые технологии для работы с клиентами:

- умение проводить онлайн-консультации и терапевтические сессии через видеоконференции;
- способность использовать мобильные приложения для мониторинга и поддержки клиентов (в особых случаях круглосуточно).

3. Способность использовать социальные сети и электронные средства массовой информации для продвижения своей деятельности:

- умение использовать социальные сети, блоги, веб-сайты для продвижения своей практики или услуг;
- способность создавать авторский контент для своих социальных сетей и блогов.

4. Способность защищать конфиденциальность и безопасность своих клиентов в цифровой среде:

- понимание основных принципов и мер по защите конфиденциальности и безопасности данных клиентов;
- умение использовать шифрование, двухфакторную аутентификацию и другие методы для обеспечения безопасности клиентов в онлайн-среде.

Исходя из вышеприведенного анализа, на наш взгляд, цифровая компетентность психолога – это набор (комплекс) взаимообусловленных цифровых компетенций, применяемых в практической психологической деятельности и включающих 4 компонента: базовая компетенция, личностная компетенция, профессиональная компетенция, компетенция цифровой культуры поведения. Именно эта совокупность компетенций, по нашему мнению, обеспечивает полноценную реализацию цифровой компетентности психолога (рисунок 1).



Рис. 1. Модель цифровой компетентности психолога

Примечание: составлено авторами.

Базовую цифровую компетенцию психолога мы определяем как владение минимальным уровнем знаний, умений и навыков пользования необходимым перечнем информационно-коммуникационных технологий для осуществления ежедневной профессионально-психологической деятельности. Данная компетенция является обязательной при приеме на должность психолога и включает в себя 4 элемента:

- цифровую грамотность – степень владения психологом умениями и навыками функционального применения имеющихся цифровых технологий (программно-технических средств) для качественного осуществления операций по поиску, обработке, анализу, передаче, оценке психологической информации в безопасном режиме;

- цифровую коммуникацию – умения и навыки активного взаимодействия с коллегами и клиентами посредством создания профессиональной цифровой среды, наполнение и обмен информацией в различных цифровых форматах (контентах), обеспечение условий для соблюдения этических норм и правил общения в процессе оказания онлайн-психологической помощи;

- цифровую безопасность – умения и навыки, необходимые для создания условий по защите и обеспечению безопасности профессиональной информации в цифровой среде (конфиденциальность), в том числе защита устройств и сетей, обеспечение безопасности паролей, защита личной информации клиента, обеспечение защиты от вредоносных программ и кибератак, управление репутацией в цифровой социальной среде;

- цифровое потребление – совокупность знаний, умений и навыков пользования цифровыми ресурсами (поисковые системы, облачные сервисы, мобильные приложения, социальные сети) для достижения профессиональных целей и задач, рационализации психологической деятельности, с осознанным соблюдением норм, правил и обязанностей потребителя электронных услуг.

Личностно-цифровые компетенции психолога – представляют собой совокупность индивидуально-профессиональных и личностно-значимых качеств, умений и навыков, обеспечивающих продуктивное (успешное) осуществление процесса психологического

сопровождения и оказания помощи клиенту с применением цифровых ресурсов. Личностно-цифровая компетенция психолога основана на совокупности 6 качеств:

- клиентоориентированность – профессиональное качество психолога, основанное на ориентации, выявлении и удовлетворении запрашиваемых и возможных (потенциальных) запросов клиента в процессе оказания онлайн и офлайн психологической помощи (поддержки) с применением рациональных цифровых ресурсов и инструментов, создание условий для обеспечения прав клиента путем развития у него таких свойств, как сознательная активность, проактивность, гибкость, мобильность, целеустремленность;

- коммуникабельность – профессионально-значимое качество психолога, обеспечивающее эффективный выбор технологии и методики цифрового общения, выбор стратегии профессионального поведения в онлайн-среде, соблюдение и развитие различных форматов деловой онлайн-коммуникации с клиентами и коллегами, демонстрация эталонов этики поведения в цифровом общении и реализация принципов психологической работы в цифровом поле (принцип активного онлайн-слушания, принцип обеспечения понимания невербальных контекстов и смыслов, принцип деликатного обоснования позиций и др.);

- эмпатийность или развитость эмоционального интеллекта – профессиональное свойство психолога, обеспечивающее ясное и адекватное понимание чувств, эмоций и состояний клиента, умение распознавать и управлять собственными чувствами и эмоциями для создания оптимальной психоэмоциональной атмосферы, выстраивать индивидуальный стиль общения с клиентом (группой клиентов) путем анализа преобладающих эмоциональных состояний, превалирующих переживаний и эмоционального опыта в процессе онлайн психологической работы;

- целеполагание и профессиональная результативность – качество психолога, обеспечивающее системность и продуктивность реализации целей и задач психологической работы на основе смысло-логической и последовательной реализации намеченных краткосрочных и долгосрочных результатов (ясных, измеряемых, регламентированных в пространстве и времени) запланированной онлайн-деятельности с клиентом (группой) и коллегами;

- креативность – одно из важнейших качеств психолога, определяющих творческую результативность в психологической онлайн-деятельности на основе продуцирования новых, нестандартных идей, моделей и форм решения различных психологических ситуаций и отдельных проблем, выработка инновационных технологий онлайн-коммуникации и онлайн-общения с отдельными категориями клиентов, генерация методических рекомендаций и предложений для коллег-психологов и иных заинтересованных специалистов по проблемам цифровой социализации и стратегиям онлайн-общения;

- критичность профессионального мышления – способность психолога выстраивать свою профессионально-психологическую точку зрения, вырабатывать взвешенную и обоснованную позицию по различным актуальным направлениям онлайн психологической деятельности, проводить профессиональный самоанализ и самооценку собственной деятельности в цифровом (онлайн) формате с выявлением достижений и недостатков,

анализировать поступающую информацию на предмет достоверности, ориентироваться на мнения опытных экспертов, анализировать и сопоставлять риски и угрозы для установления объективного положения.

Следующий компонент – это **профессиональная компетенция психолога**. Представляет собой совокупность знаний, умений и навыков по успешному применению цифровых ресурсов и инструментов для решения различных профессиональных задач в рамках психологической диагностики, коррекции, развития, консультирования, просвещения. В данном случае мы сюда относим следующие профессиональные знания, умения и навыки психолога:

- цифровые знания и умения психолога о функциональных возможностях применения различных цифровых ресурсов и инструментов для оптимизации и управления психологическими процессами, расширения цифровой инфобазы психологической службы;

- продуцирование и привитие профессиональных ценностей, норм и правил поведения (клиентам, коллегам) в цифровом пространстве с целью повышения результативности психологической работы, выстраивания стратегии онлайн-взаимодействия и формирования собственного профессионального имиджа;

- расширение опыта применения цифровых технологий в психологической деятельности – разработка, управление онлайн-пространством (онлайн-страница психологической службы на сайте, ведение блогов в социальных сетях и т.д.), применение отдельных элементов цифровых платформ и инфокоммуникационных сервисов, возможностей искусственного интеллекта, инструментов, обеспечивающих цифровую конфиденциальность и безопасность.

Компетенция цифровой культуры поведения – одна из актуальных компетенций психолога, включающая совокупность знаний, представлений, взглядов о различных нормах, правилах, принципах и ценностях поведения, наличие представлений об их применении в цифровом пространстве в процессе профессиональной деятельности и опыт применения многообразных стратегий поведения. Успешность освоения цифровой культуры основана на наличии следующих профессиональных качеств психолога:

- профессиональная цифровая аффилиация – это профессиональная установка на выстраивание эмоционально-значимых и доверительных отношений с клиентами и коллегами в формате онлайн-общения, мотивирование на открытые взаимоотношения;

- цифровая гибкость – способность легко адаптироваться к меняющимся условиям мобильного цифрового пространства, быстро воспринимать и понимать новшества в цифровых технологиях, стремление к освоению новых цифровых ресурсов и инструментов, мотивированность на собственное психологическое развитие на основе инновационных цифровых платформ;

- профессиональный цифровой интеллект – способность психолога исследовать и познавать окружающую цифровую действительность на основе когнитивных процессов и профессионального мышления, переосмысление психологической картины мира, расширение фундаментальных и прикладных знаний, умений, навыков

и профессионального мировоззрения в свете последних глобальных изменений в психологической науке;

– профессиональный цифровой опыт – это практический опыт психолога в применении цифровых технологий и ресурсов в решении конкретных психологических проблем клиентов, опыт профессионального саморазвития и самореализации в цифровом пространстве.

Таким образом, представленные нами выше компоненты (компетенции, отдельные профессиональные качества и способности) цифровой компетентности психолога взаимообусловлены и в целостном сочетании дают представление об уровне развития данной компетентности.

Заключение

Цифровая трансформация общества и вместе с ним изменение перечня актуальных психологических проблем клиентов, несомненно, коррелируют с необходимостью развития у современных практических психологов цифровой компетентности. Цифровая компетентность психолога прежде всего позволяет глубже понять психологию цифрового поколения детей и оказывать адекватную комплексную психологическую помощь. Когнитивная деятельность и мышление современного поколения в виртуальной реальности требует своего дальнейшего изучения в рамках киберпсихологии. Специфика психологической помощи в цифровом формате обусловила необходимость развития как фундаментальных, так и прикладных профессиональных умений, навыков и компетенций. Претерпевает изменения и содержание психотехник, адаптируемых к различным цифровым методам и приемам психологического вмешательства, активного и эмпатического общения с клиентом, методам удаленной оценки психоэмоционального состояния клиента и т.д. С другой стороны, наличие удаленной возможности оказания психологической помощи раскрыло возможность получения качественных психологических услуг независимо от географического положения клиента. При этом качество оказанных удаленных психологических услуг оценивается клиентом, прежде всего, на основе оценки цифровой компетентности психолога.

Представленными нами по итогам научного анализа цифровые компетенции, в совокупности составляющие цифровую компетентность, несомненно, являются обязательными компонентами профессиональной модели подготовки будущих психологов. Цифровая компетентность психолога – это постоянно меняющаяся способность и готовность применять в своей профессиональной деятельности не только инновационные цифровые технологии и инструменты, но и развитие собственных цифровых навыков, цифрового опыта и цифровой культуры, которые должны транслироваться не только для профессиональной среды, но и для личностного развития клиентов. Цифровая компетентность психолога представляет собой динамичный компонент профессионального имиджа, который необходимо системно актуализировать в соответствии с быстро меняющимися тенденциями цифровых технологий.

Вклад авторов:

А.С. Иргалиев – идея для написания обзора; анализ и написание результатов исследования.

Н.Ж. Султаниязова – обзор литературы; критический анализ.

А.А. Сисенгали – визуализация; подготовка исходного текста.

Список литературы

1. Weisenmuller C.M., & Luzier J.L. Technology is a core competency in professional psychology. // Training and Education in Professional Psychology. - 17(3). - 2023. - P. 241-247. - <https://doi.org/10.1037/tep0000423>.
2. Alexander P.A. The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory. Reading Into the Future: Competence for the 21st Century. // Educational Psychologist. - 47(4). - 2012. - P. 259-280. - <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722511>.
3. Subrahmanyam K., & Renukarya B. Digital Games and Learning: Identifying Pathways of Influence. // Educational Psychologist. - 50(4). - 2015. - P. 335-348. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122532>.
4. Mishra P, Koehler M.J., & Greenhow C. The work of educational psychologists in a digitally networked world. In L. Corno & E.M. Anderman (Eds.) Handbook of Educational Psychology. 3rd edition. - New York: Routledge, 2015. - P. 29-40.
5. Ashmore R., & Carver N. Clinical supervision in mental health nursing courses // British Journal of Nursing. - 9. - 2010. - P. 171-176.
6. Иргалиев А.С. Тұлғаны әлеуметтендіру (цифрлық білім беру кеңістігі): монография. 3 басылым. - Орал, 2023. - 118 б.
7. Иргалиев А.С. Социальная педагогика: учебное пособие. 3-е изд. - Уральск, 2023. - 242 с.
8. Дудина О.В., Горбунова Т.В.К вопросу о цифровой этике будущих педагогов-психологов // Вестник государственного гуманитарно-технологического университета. - № 3. - 2023. - С. 47-52. - <https://vestnikgtu.ru/archives/3231>.
9. Rodríguez-García, A.-M., Cáceres Reche, M. P., & Alonso García, S. The digital competence of the future teacher: bibliometric analysis of scientific productivity indexed in Scopus. // IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation. - 10. - 2018. - P. 317-333. - <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2960>
10. Carretero S., Vuorikari R., Puni Y. DigComp 2.1: the digital competence system of citizens. With eight levels of language proficiency and examples of use. Luxembourg: European Union publishing house. - 2017. - P. 48. - DOI: <http://doi.org/10.2760/38842>.
11. Байменова Б., Габдуллина К. Цифрлық білім беру ортасында болашақ педагог-психологтарды даярлау ерекшелігі. // Л.Н. Гумилева ат. Еуразия ұлттық университетінің хабаршысы. Педагогика. Психология. Әлеуметтану сериясы. - 141(4). - 2023. - Б. 43-50. - <https://bulpedps.enu.kz/index.php/main/article/view/174>.
12. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей // Национальный психологический журнал. - №2(14). - 2014. - С.27-33. - doi: 10.11621/NPJ.2014.0204

13. Дудина О.В. Формирование цифровой компетентности будущих педагогов-психологов // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. - Т. 28. - № 3. - 2022. - С.82-87.
14. Шолпанқұлова Г.К., Ермекова М. Болашақ педагог-психологтардың цифрлық құзыреттілігінің құрылым және мазмұны // Абай атындағы ҚазҰПУ-ң Хабаршысы. Педагогика ғылымдар сериясы. - №1(77). - 2023. - Б.20-29. - <https://doi.org/10.51889/1728-5496.2023.1.76.003>.
15. Bogdanovich N.V., Delibalt V.V. Digital Competencies of Psychologists in the Field of Prevention of Deviant Behavior // Digital Humanities and Technology in Education. DHTE, 2022. - P.282-296.

А.С. Иргалиев^{1*}, Н.Ж. Султаниязова¹, А.А. Сисенғали²

¹*Батыс Қазақстан инновациялық-технологиялық университеті, Орал, Қазақстан*

²*М. Өтемісов ат. Батыс Қазақстан университеті, Орал, Қазақстан*

Цифрлық әлеуметтену жағдайындағы қазіргі психологтың цифрлық құзыреттілігінің құрылымы мен элементтері туралы мәселесі

Аңдатпа. Мақалада талданған қазіргі заманғы ұрпақ өмірінің барлық аспектілерін цифрландыру мәселесі өзекті болып табылады. Осыған байланысты цифрлық әлеуметтену жағдайында тұлғаның қалыптасуы мен дамуының жаңа проблемалары қазіргі психологтардан цифрлық құзыреттіліктің болуын талап етеді. Психологтың цифрлық құзыреттілігі нәтижелі психологиялық қызмет үшін кәсіби маңызды болып табылатын күрделі, көп өлшемді құрылым ретінде қарастырылады. Қазіргі психологтың цифрлық құзыреттілігін түсінудің әртүрлі тұғырылары талданды, соның ішінде Еуропалық Одақ моделі, шетелдік және отандық ғалымдардың: С.М. Weisenmuller, J.L. Luzier, P.A. Alexander, K. Subrahmanyam, B. Renukarya, P. Misha, M.J. Koehler, C. Greenhow, Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова, О.В. Дудина, Н.В. Богданович, В.В. Делибалт, А.С. Иргалиев, Г.К. Шолпанқұлова, М. Ермекова сияқты еңбектері талданды. Ғылыми-әдістемелік талдаудың қорытындысы бойынша авторлар негізгі цифрлық құзыреттердің, жеке құзыреттердің, кәсіби құзыреттердің және цифрлық мәдениет негіздерінің жиынтығы ретінде қарастырылатын психологтың цифрлық құзыреттілігі ұғымының авторлық анықтамасын ұсынды. Психологтың цифрлық құзыреттілігінің құрылымында негізгі цифрлық құзыреттілік (цифрлық сауаттылық, цифрлық коммуникациялар, цифрлық қауіпсіздік, цифрлық тұтыну), психологтың жеке құзыреттілігі (нәтижеге назараудару, клиентке бағдарлану, коммуникативтілік, эмоционалдық интеллект, креативтілік, сыни көзқарас), кәсіби құзыреттілік (цифрлық дамуды басқару, ұйымдық мәдениетті дамыту, цифрлық технологияларды қолдану) және цифрлық мәдениет (цифрлық ойлау, цифрлық аффилиирлеу, цифрлық икемділік және цифрлық тәжірибе) элементті анықталып, сипатталады.

Түйін сөздер: психологтың цифрлық құзыреттілігі, негізгі цифрлық құзыреттілік, психологтың жеке құзыреттілігі, кәсіби құзыреттілік, цифрлық мәдениет.

A.S. Irgaliyev^{1*}, N.J. Sultaniyazova¹, A.A. Sisengali²

¹*West Kazakhstan innovative and technological university, Uralsk, Kazakhstan*

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

On the issue of the structure and elements of digital competence of a modern psychologist in the context of digital socialization

Abstract. The article actualizes the problem of digitalization of all aspects of the life of the modern generation of people. In this regard, emerging new problems of personality formation and development in the context of digital socialization require modern psychologists to have digital competence. The digital competence of a psychologist is considered as a complex, multidimensional education, which is professionally important for successful psychological activity. The article analyzes various approaches to understanding the digital competence of a modern psychologist within the framework of the European Union model, as well as such foreign and domestic scientists as C.M. Weisenmuller, J.L. Luzier, P.A. Alexander, K. Subrahmanyam, B. Renukarya, P. Misha, M.J. Koehler, C. Greenhow, G.U. Soldatova, E.I. Rasskazova, O.V. Dudina, N.V. Bogdanovich, V.V. Delibalt, A.S. Irgaliyev, G.K. Sholpankulova, M. Ermekova and others. Based on the results of scientific and methodological analysis, the authors present the author's definition of the concept of digital competence of a psychologist considered as a set of basic digital competencies, personal competencies, professional competencies and the foundations of digital culture. The structure of a psychologist's digital competence highlights such elements as basic digital competence (digital literacy, digital communications, digital security, digital consumption), personal competence of a psychologist (result orientation, customer focus, communication, emotional intelligence, creativity, criticality), professional competence (digital development management, organizational culture development, application of digital technologies) and digital culture (digital thinking, digital affiliation, digital flexibility and digital experience).

Keywords: digital competence of a psychologist; basic digital competence; personal competence of a psychologist; professional competence; digital culture.

References

1. Weisenmuller, C.M., & Luzier, J.L. Technology is a core competency in professional psychology. *Training and Education in Professional Psychology*, 17(3), 241-247 (2023). - <https://doi.org/10.1037/tep0000423>
2. Alexander, P.A., & The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory. Reading Into the Future: Competence for the 21st Century. *Educational Psychologist*, 47(4), 259-280 (2012). - <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722511>
3. Subrahmanyam, K., & Renukarya, B. Digital Games and Learning: Identifying Pathways of Influence. *Educational Psychologist*, 50(4), 335-348 (2015). - <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122532>
4. Mishra, P., Koehler, M.J., & Greenhow, C. (2015). The work of educational psychologists in a digitally networked world. In L. Corno & E.M. Anderman (Eds.) *Handbook of Educational Psychology* (3rd edition) (pp. 29-40). New York: Routledge.

5. Ashmore R., & Carver N. Clinical supervision in mental health nursing courses. *British Journal of Nursing*, 9, 171-176 (2010).
6. Irgaliev A.S. Tulgany aleumettendiru (cifrlyk bilim беру kenistigi): monografiya. [Socialization of personality (digital educational space): monograph] (Uralsk, 2023, 118 p.). [in Kazakh].
7. Irgaliev A.S. Socialnaya pedagogika: Uchebnoe posobie. [Social Pedagogy: A textbook] (Uralsk, 2023, 242 p.). [in Russian].
8. Dudina O.V., Gorbunova T.V. K voprosu o cifrovoj e'tike budushhix pedagogov-psixologov [On the issue of digital ethics of future educational psychologists], *Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tekhnologicheskogo universiteta* [Vestnik of State University of Humanities and Technology], 3, 47-52 (2023). [in Russian].
9. Rodríguez-García, A.-M., Cáceres Reche, M. P., & Alonso García, S. The digital competence of the future teacher: bibliometric analysis of scientific productivity indexed in Scopus. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (10), 317-333 (2018). - <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2960>.
10. Carretero S., Vuorikari R., Puni Y. DigComp 2.1: the digital competence system of citizens. With eight levels of language proficiency and examples of use. (Luxembourg: European Union publishing house, 2017). - DOI: <http://doi.org/10.2760/38842>.
11. Bajmenova B., Gabdullina K. Cifrlyk bilim беру ortasynda bolashak pedagog-psihologtardy dayarlau ereksheligi [The specifics of the training of future teachers-psychologists in the digital educational environment] L.N. Gumileva at. Euraziya ulttyk universitetinin habarshysy. *Pedagogika. Psihologiya. Aleumettanu seriyasy* [Bulletin of the L.N. Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy. Psychology. Sociology series], 141(4), 43-50 (2023). [in Kazakh].
12. Soldatova G.U., Rasskazova E.I. Psihologicheskie modeli cifrovoj kompetentnosti rossijskih podrostkov i roditelej [Psychological models of digital competence of Russian adolescents and parents], *Nacional'ny'j psihologicheskij zhurnal*. [National Psychological Journal], 2(14), 27-33 (2014). [in Russian].
13. Dudina O.V. Formirovanie cifrovoj kompetentnosti budushhix pedagogov-psihologov [Formation of digital competence of future teachers-psychologists], *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya* [Bulletin of the Samara University. History, pedagogy, philology], 3, (2022). [in Russian].
14. Sholpankulova G.K., Ermekova M. Bolashak pedagog-psihologtardyn cifrlyk qyzyrettiliginin qurylym zhane mazmuny [Structure and content of the digital competence of future teachers-psychologists], *Abaj atyndagy KazUPU Habarshysy. Pedagogika gylymdar seriyasy* [Bulletin of Abai Kaznpu. Pedagogical Sciences series], №1(77) (2023). - <https://doi.org/10.51889/1728-5496.2023.1.76.003>. [in Kazakh].
15. Bogdanovich N.V., Delibalt V.V. Digital Competencies of Psychologists in the Field of Prevention of Deviant Behavior. *Digital Humanities and Technology in Education*, 282-296 (2022).

Сведения об авторах:

Иргалиев А.С. – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор кафедры педагогики и психологии, Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет, пр. Н. Назарбаева, 194, 090001, Уральск, Казахстан.

Султаниязова Н.Ж. – доктор PhD, заведующая кафедрой педагогики и психологии, ассоциированный профессор, Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет, пр. Н. Назарбаева, 194, 090001, Уральск, Казахстан.

Сисенгали А.А. – магистр социальных наук, преподаватель кафедры педагогики и психологии, Западно-Казахстанский университет им. М. Утемисова, пр. Н. Назарбаева, 162, 090001, Уральск, Казахстан.

Иргалиев А.С. – педагогика ғылымдарының кандидаты, педагогика және психология кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Батыс Қазақстан инновациялық-технологиялық университеті, Н. Назарбаев даңғылы 194, 090001, Орал, Қазақстан

Султаниязова Н.Ж. – PhD докторы, педагогика және психология кафедрасының меңгерушісі, қауымдастырылған профессор, Батыс Қазақстан инновациялық-технологиялық университеті, Н. Назарбаев даңғылы 194, 090001, Орал, Қазақстан

Сисенгали А.А. – әлеуметтік ғылымдар магистрі, педагогика және психология кафедрасының оқытушысы, М. Өтемисов ат. Батыс Қазақстан университеті, Н. Назарбаев даңғылы 162, 090001, Орал, Қазақстан

Information about authors:

Irgalyiev A.S. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, West Kazakhstan innovative and technological university, N. Nazarbayev Ave., 194, 090001, Uralsk, Kazakhstan

Sultaniyazova N.J. – PhD, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Associate Professor, West Kazakhstan innovative and technological university, N. Nazarbayev Ave., 194, 090001, Uralsk, Kazakhstan

Sisengali A.A. – Master of Social Sciences, Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, M. Utemisov West Kazakhstan University, N. Nazarbayev Ave., 162, 090001, Uralsk, Kazakhstan



ХҒТАР: 15.81.70

Ғылыми мақала

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-150-1-121-136>

К.Риффтің психологиялық әл-ауқат шәкілі негізінде студенттердің тұлғалық өсу деңгейлерін бағалау мен өзін-өзі қабылдауы арасындағы байланысты зерттеу

А.Ж. Кунанбаева*¹, Г.Ж. Менлибекова¹, А.И. Гарбер², А.К. Дауренбекова³

¹Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

²«Reinhardshöhe» оңалту емханасы, Бад-Вильдунген, Германия

³М.Х. Дулати атындағы Тараз университеті, Тараз, Қазақстан

(E-mail:kunanbaevaaz@yandex.kz, gmen64@mail.ru, aljonagarber@mail.ru, ak.daurenbekova@dulaty.kz)

Аңдатпа. Мақалада К.Риффтің психологиялық әл-ауқат шәкілі негізінде студенттердің тұлғалық өсу деңгейлерін бағалау мен өзін-өзі қабылдау шәкілі арасындағы байланысты зерттеу нәтижелері туралы қарастырылған. Ғылыми әдебиеттерде психологиялық әл-ауқатты зерттеу барысында әрбір зерттеуші әдетте бұрыннан бар тәсілдердің біріне сүйенеді немесе бұрынғы ғалымдардың тәжірибесін жинақтай отырып, осы құбылысқа жаңа авторлық көзқарасты синтездеуге тырысады. Бірақ соған қарамастан, ғылымда әлі күнге дейін бұл құбылыстың бір мәнді анықтамасы және оның құрылымы туралы біртұтас көзқарас жоқ. Тіпті әл-ауқаттың жоғары деңгейіне қалай жетуге болады деген сұрақ әлі де дау туғызады. К.Рифф 2014 жылы психологиялық әл-ауқатқа байланысты соңғы 25 жылдағы зерттеулерге шолуында атап өткендей, бұл құбылыстың адам өмірінің көптеген аспектілеріне байланысы мен әсері қазірдің өзінде зерттелген, бірақ әлі де көптеген сұрақтар жауапсыз қалды. Сондықтан ол осы бағыттағы зерттеулерді алдағы 25 жылға лайықты мақсат деп атап кеткен болатын. Осының барлығы ересек жаста психологиялық әл-ауқатты сәтті арттыруға және сақтауға көмектесетін тетіктерді де, психологиялық әл-ауқаттың өзін де тұлғалық дамудың ресурсы ретінде ғылыми зерттеуді қажет етеді.

Осыған байланысты, біздің зерттеу жұмысымызда психологиялық әл-ауқат шәкілі студенттердің тұлғалық өсу деңгейлерін бағалау мен өзін-өзі қабылдауы арасында қандай өзара байланыс бар екендігін дәлелдеу бағытымыз баяндалады.

Сонымен қатар, мақалада психологиялық әл-ауқатты түсінудің әртүрлі тәсілдерінің ішінде: гедонистік және эвдемонистік көзқарастар да қарастырылған.

Түйін сөздер: психологиялық әл-ауқат, студенттер, бақыт, тұлғалық өсу, өзін-өзі бағалау, өзін-өзі қабылдау, өзара байланыс, зерттеу, Рифф шәкілі.

Кіріспе

«Психологиялық әл-ауқат» ұғымы соңғы кезде кеңінен қолданыла бастады. Бұл ұғым өткен ғасырдың 60-жылдарында Н.М. Брандбурн [1], Э. Динер [2], К.Нефф [3], К. Рифф [4], И.А.Джидарьян [5], Т.Д.Шевеленкова, П.П.Фесенко [6] еңбектерінде тереңінен зерттеу тапты. Дегенмен, жеке тұлғаның психологиялық әл-ауқаты мәселесі әлі де шетелдік және отандық психологияда ең аз зерттелген мәселелердің бірі болып қала береді.

Психологиялық әл-ауқатты анықтаудың қолданыстағы тәсілдерін талдай отырып, бұл тұжырымдама салауатты адамға тән тәжірибелер мен күйлер аймағын сипаттайды деп қорытынды жасауға болады. Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының салауаттылық ұғымын денсаулықты анықтаудың негізі ретінде алуы кездейсоқ емес. Онда денсаулық дегеніміз аурудың немесе физикалық ақаулардың болмауы ғана емес, сонымен бірге толық физикалық, психикалық және әлеуметтік салауаттылық жағдайы. Психологиялық әл-ауқатты түсінудің әртүрлі тәсілдерінің ішінде шетелдік және отандық психологтар екі негізгі – гедонистік (грекше *hedone* – «рахаттану») және эвдемонистік (грекше *eudaimonia* – «бақыт») тәсілдерін ажыратады [7-11].

«Психологиялық әл-ауқат» ұғымы адамның эмоционалдық, когнитивтік және әлеуметтік аспектілерінің интеграциясын білдіреді. Бұл термин тек бір адамның ішкі күйіне ғана емес, сонымен қатар оның қоршаған ортамен интеракциясына, қоғамда алатын орнына да қатысты. Психологиялық әл-ауқат – адамның стресске қарсы төзімділігі, эмоционалдық тұрақтылығы, алаңдаушылық пен депрессияны басқару қабілеті.

Психологиялық әл-ауқаттың басты компоненттері – өзін-өзі бағалау, өмірдің мәні және қолдау жүйесінің болуы. Позитивті психология тұрғысынан, адамның табысы, достық, махаббат, және өзін-өзі дамытуға кездесетін мүмкіндіктері психологиялық әл-ауқатын арттыруға ықпал етеді.

Әл-ауқаттың дәрежесі адамның әлемге көзқарасының өзгеруіне, өміріндегі мақсаттарын айқындауға және әлеуметтік байланыстарын нығайтуға тікелей әсер етеді. Осылайша, психологиялық әл-ауқат – адамның өмір сапасын жоғарылату мен жеке тұлға ретінде дамуында күрделі, бірақ маңызды фактор.

Психологиялық әл-ауқаттың маңыздылығы, әсіресе, қазіргі қоғамда, күнделікті өмірдегі стресстер мен қысымдарға қарсы тұруда көрінеді. Адамдардың ішкі әлемінде болып жатқан өзгерістер, олардың өмірінде кездесетін қиындықтарға деген көзқарасына әсер етеді. Мысалы, өзін-өзі бағалау деңгейінің жоғары болуы стресстік жағдайларда тиімді шешімдер қабылдауға ықпал етеді.

Сонымен қатар, әлеуметтік қолдау жүйелері адамның психологиялық әл-ауқатын көтеруге зор әсер етеді. Достар, отбасы және кәсіби байланыстар арқылы алынған эмоционалдық қолдау, адамның өзін қауіпсіз сезінуіне үлкен мүмкіндік береді. Бұл байланыстар адамның өміріндегі қиын кезеңдерде төзімділігін арттырады.

Мәселенің зерттелуі

Психологиялық әл-ауқат университет студенттері арасында әлем бойынша түбегейлі мәселе болып табылады. Университетте білім алу – бұл өмірдің мәні мен мағынасына

байланысты маңызды кезең, онда студенттер жаңа әлеуметтік, мәдени және академиялық талаптарға бейімделуі тиіс. Олардың әл-ауқатына дәріс беру әдістемесі, оқыту құралдары, қарым-қатынастың қолдауы және білім беру ортасының өзгеруі әсер етуі мүмкін. Бұл, әсіресе, курс құрылымы қатаң әрі интенсивті болғанда, студенттердің жеке және кәсіби дағдыларын дамыту үшін уақыттың шектеулі болуы жағдайында айқындала түседі. Студенттердің әл-ауқатын арттырудың негізгі факторларының бірі – ресми және бейресми қолдау жүйесі. Әр түрлі зерттеулер студенттердің әл-ауқатына әлеуметтік қолдау көрсету механизмдерінің әсерін зерттейді, алайда басқарушылық білім беру контекстіндегі шешімдер мен делдалдық механизмдерді зерттеудің қажеттілігі айқын.

Әл-ауқат – психологиялық, эмоционалдық және әлеуметтік аспектілерден тұратын көп өлшемді құрылым. Психологиялық әл-ауқат – жеті өлшемді қамтиды: өмірдің мәні, жеке өсуге ұмтылыс, қоршаған ортаны меңгеру арқылы сенімділік, өзін-өзі қабылдау, тәуелсіздік, өз ойлары мен әрекеттеріне өзін-өзі басқару, әрі басқа адамдармен нәтижелі қарым-қатынас жасау. Бұл әл-ауқат сфералары психологиялық стресспен тиімді күресу үшін қажетті ресурстарға қолжетімділікті қамтамасыз етеді. Ол жеке мақсаттарды ілгерілетудегі, іргелі эмоционалдық қажеттіліктерді қанағаттандырудағы, сондай-ақ саналы әрекет етудегі маңызды рөл атқарады.

Позитивті психологияда әл-ауқат пен жеке күштер білім беру мақсаттарына сәйкес келеді: оқуды, істеуді, болуды және бірге өмір сүруді үйрену. Студенттік өмірінің бастапқы кезеңінде жеке әл-ауқат көрсеткіштері студенттердің үш жылдан кейінгі өсуі мен оқу жетістіктерін оң болжайды. Позитивті әл-ауқаты бар студенттер академиялық табыстарға қол жеткізу мүмкіндігін арттырады, ал психикалық күйзеліс жағымсыз әсер етуі ықтимал. Позитивті психологтардың мүдделері субъективті бақыттан әл-ауқат теориясына ауысып, жаңа биіктерді бағындырады (Чоохом, 2016) [12]. Олар әл-ауқат тұжырымдамасын түсіндіру мақсатында әртүрлі теорияларды дамытты (Батлер және Керн, 2016) [13]. Кук және басқа зерттеушілер (2016) әл-ауқаттың екі көзқарасын – гедоникалық және эвдемоникалық – анықтады [14]. Тунтививат (2017) [15] гедоникалық әл-ауқаттың өмірден ләззат алу, қанағаттану сынды субъективті аспектілерін айқындады. Ал эвдемоникалық аспектілер, өмірдегі мақсат, өзін-өзі жүзеге асыру, позитивті қарым-қатынастар мен рухани даму – психологиялық әл-ауқаттың негізі (Селигман, 2011). Кейс (2013) [16] психологиялық әл-ауқаттың ішкі мақсаттарға қол жеткізу, іргелі эмоционалдық қажеттіліктерді қанағаттандыру арқылы арта түсетінін мәлімдеді. Заманауи зерттеулер әлеуметтік-демографиялық, эмоционалдық факторлардың студенттердің психологиялық әл-ауқатына әсер ететінін көрсеткен (Pleeging E., Burger M., van Exel, J. (2021) [17].

Білім берудегі психологиялық әл-ауқат туралы бірқатар қолданбалы зерттеулер бар: EFL нұсқаушыларының әл-ауқатының олардың оқу нәтижелерін арттырудағы ықпалын зерттеу (Хуанг және т.б., 2019) [18]. Lan және Saad (2020) [19] EFL контекстінде білім алушылардың психологиялық әл-ауқаты мен белсенділігіне ерекше назар аударуды ұсынды. Beresnevičiene және Mačianskiene (2000) [20] білім алушылардың психологиялық әл-ауқаты мен өзін-өзі бағалауының академиялық жетістіктерге әсерін зерттей отырып,

EFL-ді меңгеру деңгейінің жоғары болуы бұл аспектілермен тығыз байланысты екенін көрсетті. Сонымен қатар, Mogaadi мен Langroudi (2013) EFL студенттердің психологиялық әл-ауқатымен тілдерді меңгеру арасындағы оң корреляцияны анықтады. Чен мен Чжан (2020) [21] психологиялық әл-ауқаттың тілдік дағдылар мен жалпы тілдік үлгерімдегі рөлін зерттеді, осыдан тыңдау дағдыларымен байланысты маңызды корреляцияны тапты.

Психологиялық әл-ауқаттың жоғары деңгейі адамның шығармашылық қабілеттерін, кәсіптік жетістіктерін және өмірлік мақсаттарын іске асыруына да жағымды әсер етеді. Әйтсе де, әл-ауқаттың дамуы үшін тұрақты еңбек, жеке ынталылық және өзін-өзі дамыту да маңызды.

Психологиялық әл-ауқат адамның жалпы денсаулығының негізгі құрамдас бөлігі болып саналады. Ол эмоционалдық тұрақтылық, психологиялық тұрақтылық, өзін-өзі реттеу қабілеті және өмірге қанағаттану деңгейі сияқты факторлар кешенін қамтиды. Психологиялық әл-ауқаттың негізгі аспектілері:

Тұлғалық даму: өзін-өзі дамытуға ұмтылу, күшті және әлсіз жақтарын түсіну.

Позитивті қарым-қатынастар: басқалармен өзара әрекеттесу сапасы, эмоционалды қолдау және өзара түсіністік.

Мақсат қою: өмірдің мәнін сезінуге ықпал ететін жеке және кәсіби мақсаттарды қою және оларға қол жеткізу.

Өмірдің мәні: өмірлік мақсаттар мен құндылықтарға ие болу.

Психологиялық әл-ауқаттың гедонистік тұжырымы адамның сәттілік пен қуаныш сезімдерін іздеуге негізделеді. Бұл бағыт индивидуумның ләззат алуын және жағымды тәжірибені арттыру мақсатында әрекет ететінін қарастырады. Гедонизм салауаттылықты қысқа мерзімді, бірақ күшті эмоционалды әсерлермен байланыстырады. Алайда, тұрақты бақытқа жету үшін жай ләззат алумен шектелу жеткіліксіз, өйткені ол жиі уақытша қанағаттану әкеледі.

Эвдемонизм, керісінше, шынайы, терең және ұзақ мерзімді салауаттылыққа қол жеткізуді мақсат етеді. Бұл концепция адамның өз мүмкіндіктерін жүзеге асыруы, өмір мәнін іздеуі және әлеуметтік байланыстарды нығайтуы арқылы бақытқа жететінін атап өтеді. Эвдемонизмнің негізінде адамгершілік құндылықтар мен адамның жан дүниесіне тереңірек үңілу жатыр, бұл психологиялық әл-ауқаттың тұрақтылығын қамтамасыз етеді.

Психологиялық зерттеулер де осы екі бағыттың арасындағы үйлесімдікті талдайды. Зерттеулер көрсеткендей, адамдар гедонистік ләззатты іздеу кезінде эвдемонистік заңдылықтардан алыс кетпеуі маңызды. Тек гедонистік тәжірибелер шынайы және ұзақ мерзімді психологиялық әл-ауқатқа әкелмейді, сондықтан екеуінің арасындағы тепе-теңдікті сақтау керек.

Гедонистік көзқарас шеңберінде психологиялық әл-ауқат ләззатқа жету және ұнамсыздықтан аулақ болу арқылы анықталады, ал ләззат тек қана тәндік ләззат емес, сонымен қатар маңызды мақсаттарға жетуден қанағаттану. Бұл тәсілді жақтаушылар психиканың когнитивтік теориясына жақын психологиялық салауаттылықтың ең

жалпы көрсеткіші ретінде адамның «бақыт тәжірибесін» немесе «субъективті әл-ауқатын» алады.

Эвдемонистік көзқарас ең алдымен гуманистік психология шеңберінде дамыған. Психологиялық салауаттылықтың негізгі «контурлары» мәселесінің теориялық дамуымен айналысқан авторлардың қатарында Дж.Бюдженталь, А.Маслоу, К.Роджерс, Э.Фромм, Г.Олпорт бар. Бұл көзқарас тұрғысынан психологиялық салауаттылық «адамның нақты өмірлік сәттер мен жағдайларда өзін-өзі жүзеге асыруының толықтығы, әлеуметтік ортаның талаптарын қанағаттандыру мен өзінің жеке дамуы арасындағы «шығармашылық синтезді» табу ретінде қарастырылады.

М.Ягоданың бұрынғы зерттеулеріне сүйене отырып, эвдемонистік көзқарас шеңберінде К.Рифф психологиялық салауаттылықтың көп өлшемді моделін жасады [22]. Ол психологиялық әл-ауқаттың алты негізгі компонентін қамтиды: өмірде мақсатқа ие болу, басқалармен оң қарым-қатынас, тұлғалық өсу, қоршаған ортаны басқару, өзін-өзі қабылдау және автономия. Осы үлгіге сәйкес шетелде «К.Рифф психологиялық сауықтыру таразылары» деген атпен кеңінен қолданылатын зерттеу құралдары әзірленді.

Зерттеу әдісі

К.Риффтің «Психологиялық әл-ауқат шәкілі» сауалнамасы психологиялық салауаттылықтың негізгі компоненттерін өлшеуге арналған теориялық негізделген құрал болып табылады. Қазіргі уақытта К.Риффтің көп өлшемді моделін көптеген зерттеушілер қабылдайды және ол жасаған психологиялық әл-ауқатты өлшеу әдістемесі көптеген елдерде зерттеу тәжірибесінде белсенді түрде қолданылады. Бұл әдістеменің әлеуетті әл-ауқаттан айырмашылығы, нақты психологиялық әл-ауқатты өлшейді, оның тұжырымдамасы гуманистік парадигмадан алынған.

Әдістеменің бірнеше нұсқалары бар. Біз зерттеу жұмысымызда Шевеленкова – Фесенко бейімдеген нұсқасын қолдандық [6]. Себебі, сауалнама мәтініне авторлар тарапынан маңызды өзгерістер енгізілген.

Психологиялық әл-ауқат сауалнамасы шәкілінің мазмұнын талдау төмендегідей сипатта жасалынды:

1. «Басқалармен оң қарым-қатынас» шәкілі.

Ең төменгі ұпай жинаған сыналушының басқалармен сенімді қарым-қатынасы шектеулі: оған ашық болу, басқаларға жылылық пен қамқорлық көрсету қиын; тұлғааралық қарым-қатынаста, әдетте, ол оқшау және көңілсіз; басқалармен маңызды байланыстарды сақтау үшін ымыраға келуге дайын емес.

Ең жоғары ұпай жинаған сыналушы басқалармен қанағаттанарлық, сенімді қарым-қатынаста болады; басқалардың әл-ауқатына қамқорлық жасайды; эмпатияға қабілетті, бауыр басу мен тығыз қарым-қатынасқа мүмкіндік береді; адамдар арасындағы қарым-қатынастар өзара шешімдер негізінде құрылатынын түсінеді.

2. «Автономия» шәкілі.

Бұл шәкіл бойынша жоғары ұпай сыналушыны дербес және тәуелсіз, қоғамның оны белгілі бір жолмен ойлауға және әрекет етуге мәжбүрлеу әрекеттеріне қарсы тұруға

қабілетті ретінде сипаттайды; өзінің мінез-құлқын дербес реттейді; жеке көрсеткіштері бойынша өзін бағалайды.

Ең төмен ұпай жинаған сыналушы басқалардың пікірі мен бағасына тәуелді; маңызды шешім қабылдағанда басқалардың пікіріне сүйенеді; қоғамның белгілі бір жолмен ойлауға және әрекет етуге мәжбүрлеу әрекеттеріне көнеді.

3. «Қоршаған ортаны басқару» шәкілі.

Жоғары ұпай – сыналушының қоршаған ортаны басқаруда күші мен құзыреттілігі бар, барлық сыртқы әрекеттерді бақылайды, берілген мүмкіндіктерді тиімді пайдаланады, жеке қажеттіліктерді қанағаттандыру және мақсаттарға жету үшін қолайлы сәттер мен жағдайларды игере алады немесе жасай алады.

Төмен ұпай сыналушыны күнделікті іс-әрекетті ұйымдастыруда қиналатын, қазіргі жағдайды өзгерте немесе жақсартып алмайтындай сезінетін, берілген мүмкіндіктерге немқұрайлы қарайтын және айналасында болып жатқан оқиғаларды бақылау сезімі жоқ адам ретінде сипаттайды.

4. «Тұлғалық өсу» шәкілі.

Ең жоғары ұпай жинаған сыналушының үздіксіз даму сезімі бар, өзін «өсетін» және өзін-өзі жүзеге асыратын адам ретінде қабылдайды, жаңа тәжірибеге ашық, өзінің әлеуетін іске асыру сезімін бастан кешіреді, уақыт өте келе өзінің және іс-әрекетінің жақсаруын байқайды; өзінің білімі мен жетістіктеріне сәйкес өзгереді.

Ең төмен ұпай жинаған сыналушы тұлғалық дамудың жоқтығын түсінеді, жақсару немесе өзін-өзі жүзеге асыру сезімін сезінбейді, зерігуді бастан кешіреді және өмірге қызығушылық танытпайды, жаңа қарым-қатынас орнатуға немесе мінез-құлқын өзгертуге қабілетсіз сезінеді.

5. «Өмірдегі мақсат» шәкілі.

Бұл шәкіл бойынша жоғары ұпай жинаған сыналушының өмірлік мақсаты мен бағыты бар; өткен және қазіргі өмірдің мәні бар деп есептейді; өмірдегі мақсаттың қайнар көзі болып табылатын сенімдерді ұстанады; өмірге деген ниеті мен мақсаты бар.

Ұпайы төмен адамның өмірлік мәні жоқ; мақсаттары немесе ниеттері аз; бағдар сезімі жоқ, өткен өмірінен мақсат таппайды; өмірдің мәнін анықтайтын көзқарасы немесе сенімі жоқ.

6. «Өзін-өзі қабылдау» шәкілі.

Ең жоғары ұпай сыналушыны өзіне деген оң көзқараспен қарайтын, оның әртүрлі жақтарын, оның ішінде жақсы және жаман қасиеттерін білетін және қабылдайтын, өткеніне оң баға беретін тұлға ретінде сипаттайды.

Ең төмен ұпай жинаған сыналушы өзіне көңілі толмайды, өзінің өткен оқиғаларынан көңілі қалады, кейбір жеке қасиеттеріне алаңдайды, басқа адам болғысы келеді.

Зерттеу барысы

Зерттеу жұмыстарына Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің әлеуметтік ғылымдар факультетінің студенттері таңдалды. Жас ерекшеліктері 18-19 жас аралығы, барлығы 136 студент қатысты.

Зерттеу мақсаты – студенттердің тұлғалық өсу деңгейлерін бағалау мен өзін-өзі қабылдау шәкілімен байланысын зерттеу.

Зерттеудің эмпирикалық болжамы – студенттердің тұлғалық өсу деңгейлерін бағалаудың өзін-өзі қабылдау шәкілі арасында тығыз байланыс бар, бұл байланыс олардың өздерін бақытты сезінуіне тікелей әсер етеді.

Зерттеу барысында алдымен студенттерге әдістеме жүргізілді. Әдістеме нәтижесі бойынша төмендегі 1-кесте жасалынды. Кестеге негізгі 6 шәкіл және қосымша шәкілдер (психологиялық әл-ауқат, аффект балансы, өмірді қабылдау, адам ашық жүйе ретінде) мен екі топтың ортақ ұпайлары, ұлдар мен қыздардың жеке ұпайлары және стандартты ауытқу мәндері енгізілді.

Зерттеу нәтижелерін статистикалық талдау барысында t-Kendall дәрежелі корреляция коэффициентін таңдадық.

$$\tau = \frac{4P}{N(N-1)} - 1 \quad (1)$$

t-Kendall әдістемесі екі рейтингтік айнымалылар арасындағы байланысты анықтауға арналған, рангтардағы сәйкестік пен инверсия ықтималдылығы арасындағы айырмашылық ретінде анықталады.

Егер қатысты дәрежелер болса, формула сәйкес дәрежелерге арналған түзетуді ескере отырып өзгереді:

$$\tau = \frac{P(p) - P(q)}{\sqrt{[N \frac{(N-1)}{2}] - K_x} \sqrt{[N \frac{(N-1)}{2}] - K_y}} \quad (2)$$

Нәтижелерді талқылау

Тұлғалық өсу шәкілі бойынша ортақ ұпай – 59,36, стандартты ауытқу мәні – 5,54. Психологиялық әл-ауқат шәкілі көрсеткіштерінің нормативтік мәндері кестесі бойынша критикалық мән – 65, стандартты ауытқу – 7,12. Яғни, $59,36 \leq 65$. Ал, ұлдарды жеке қарастырғанда 60,20; стандартты ауытқу 3,27. Яғни, $60,20 \leq 65_{кр}$. Қыздарда – 59,25; стандартты ауытқу – 5,92. Яғни, $59,25 \leq 65$. Жалпы алғанда 18-19 жастағы студенттердің тұлғалық өсу шәкілі критикалық мәннен төмен екендігін көреміз, ал ұлдарға қарағанда қыздарда бұл шәкіл әлдеқайда төмен екендігін байқауға болады.

Өзін-өзі қабылдау шәкілі бойынша екі топқа да ортақ ұпай – 48,42; стандартты ауытқу – 5,05. Критикалық мән – 59; стандартты ауытқу – 6,99.

Ұлдарда – 48,00; стандартты ауытқу – 3,16.

Қыздарда – 48,35; стандартты ауытқу – 5,19.

Яғни, $48 \leq 48,35 \leq 59_{кр}$. Екі топтың да эмпирикалық мәндері критикалық мәннен әлдеқайда төмен екендігін көрсетеді. Екі шәкіл бойынша да эмпирикалық мәндер едәуір төмен.

Кесте 1

18-19 жас аралығындағы ұлдар мен қыздардың тұлғалық өсу және өзін-өзі қабылдау шәкілдері бойынша зерттеу нәтижелері

	Ортақ ұпайлар		Ұлдар		Қыздар	
			18-19 жас		18-19 жас	
	М	σ	М	σ	М	σ
Жынысы	1,86	0,351	1,00	0,000	2,00	0,000
Жасы	1,10	0,303	1,00	0,000	1,00	0,000
Оң қарым-қатынас	56,12	6,394	61,60	5,771	56,23	5,890
Автономия	52,36	4,898	55,40	4,561	52,25	4,813
Қоршаған ортаны басқару	53,06	5,125	49,00	4,416	53,58	5,139
Тұлғалық өсу	59,36	5,547	60,20	3,271	59,25	5,926
Өмірдегі мақсат	55,58	6,234	54,20	7,085	55,73	6,097
Өзін-өзі қабылдау	48,42	5,055	48,00	3,162	48,35	5,196
Қосымша шәкілдер						
Психологиялық әл-ауқат	324,90	21,604	328,40	22,601	325,38	22,321
Аффект балансы	97,46	13,874	100,40	7,301	98,03	13,900
Өмірді қабылдау	96,02	12,597	90,40	11,718	96,35	12,508
Адам ашық жүйе ретінде	65,96	7,661	67,20	7,362	66,20	7,845

Зерттеу барысында біздің қызығушылығымызды басқа да шәкілдер туғызды. Себебі, 18-19 жастағы ұлдар мен қыздар үлкен өмірге енді қадам аттап, өздерін ересек өмірге бейімделу кезеңінде. Олай болса, осы жаста психологиялық әл-ауқатты анықтаушы шәкілдер қандай деңгейде деген сұраққа жауап беру үшін, қалған көрсеткіштерді де критикалық мәндермен салыстырып шықтық. Нәтижесі бойынша:

Оң қарым-қатынас – ортақ 56,12; ұлдарда – 61,60; қыздарда – 56,23

$61,60_e \leq 63_{кр}$.

$56,23_қ \leq 65_{кр}$.

Автономия – ортақ 52,36; ұлдарда – 55,40; қыздарда – 52,25

$55,40_e \leq 56_{кр}$.

$52,25_қ \leq 58_{кр}$.

Қоршаған ортаны басқару – ортақ 53,06; ұлдарда – 49,00; қыздарда – 53,58

$49,00_e \leq 57_{кр}$.

$53,58_қ \leq 58_{кр}$.

Өмірдегі мақсат – ортақ 55,58; ұлдарда – 54,20; қыздарда – 55,73

$54,20_e \leq 63_{кр}$.

$55,73_қ \leq 64_{кр}$.

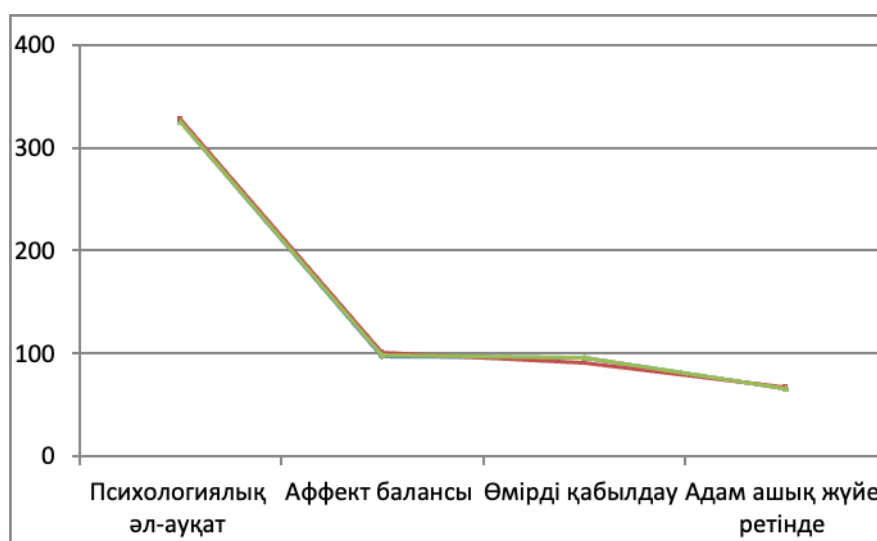
Психологиялық әл-ауқат – ортақ 324,90; ұлдарда – 328,40; қыздарда – 325,38

$328,40_e \leq 363_{кр}$.

$325,38_қ \leq 370_{кр}$.

Көріп отырғанымыздай, 18-19 жастағы ұлдар мен қыздардың психологиялық әл-ауқатының көрсеткіші жоғары емес. Бұл көрсеткіш адамның өзіне және оның өміріне толық қанағаттанбағанын көрсетеді, оның өз мүмкіндіктерінің әлеуеті бойынша оның өз іс-әрекетін субъективті бағалауы қалыпты деңгейде; оның өмірдің көптеген салаларында іске асыру мүмкіндіктері бар және оларды өз дамуы үшін пайдалануы қажет. Даму адамды қанағаттандырмайтын өмір салаларымен де, оның даму әлеуеті туралы адамның идеяларынан ерекшеленетін тұлғаның позитивті әрекет ету деңгейімен де талап етіледі.

Әдістемедегі қосымша шәкілдер бойынша ұлдар мен қыздарда психологиялық әл-ауқаттың барлық компоненттері бойынша орташа ұпайларды көрсетті (1 сурет).



Сурет 1. Қосымша шәкілдер бойынша зерттеу нәтижелері

Барлық шәкіл бойынша ұпайлар көрсеткіштердің орташа мәндерінде. «Адам ашық жүйе ретінде» шәкілі бойынша ұпай басқаларына қарағанда төмен, себебі оның қалыпты көрсеткіштері «Аффект балансы» және «Өмірдің мәні» шәкілдеріне қатысты шамамен 30 ұпайға төмен.

Сондай-ақ, «Аффект балансы» шәкілі инверттелген ұпайға ие, бұл шәкіл бойынша ұпайлар неғұрлым жоғары болса, соғұрлым нашар болады; «Аффект балансы» шәкілі орташа мәнді көрсетті. Бұл қалыпты деп саналады және өзін-өзі оң бағалаудың басымдылығын, өзін күшті және әлсіз жақтарының көпшілігімен қабылдауды көрсетеді. Өзіне және өз мүмкіндіктеріне сенімділік, өз мүмкіндіктері туралы жоғары пікір, күнделікті істерді басқарудағы құзыреттілік адамның өз өміріне жалпы қанағаттанушылықты көрсетеді.

«Өмірдің мәні» шәкіліндегі нормативтік құндылықтар өмірлік мақсаттардың болуымен және өмірде мәнің болуымен байланысты. Қазіргі және өткен уақыт мағыналы болып қабылданады. Өмірге мән беретін сенімдері бар. Өзін мақсатты адам ретінде бағалаумен сипапатталады.

«Адам ашық жүйе ретінде» шәкілінің көрсеткіштерінің нормативтік мәні жаңа ақпаратты игерудің жақсы деңгейін көрсетеді. Адам өмірге біртұтас, реалистік көзқарасқа ие және жаңа тәжірибеге ашықтығымен және өмірдің әртүрлі аспектілерін шынайы қабылдауымен ерекшеленеді.

Қорытынды

Біздің пікірімізше, психологиялық әл-ауқат – барынша құнды және маңызды категория. Психологиялық әл-ауқат – бұл психикалық процестер мен функциялардың үйлесімділігі, толықтық сезімі және ішкі тепе-теңдік. Ол адамның ішкі өмірінде үйлесімділікпен қамтамасыз етіледі, белгілі мақсаттың болуымен, әрекеттер мен мінез-құлық жоспарларының сәтті жүзеге асуымен, сондай-ақ қажетті ресурстар мен жағдайлардың барысымен тығыз байланысты. Қиыншылықтар, фрустрация моменттері, атқарушы мінез-құлықтағы монотондық әрекеттер нәтижесінде туындайтын шиеленіс жағдайларында салауаттылық бұзылады. Психологиялық әл-ауқаттың алты негізгі құрамдас бөлігі: автономия, қоршаған ортаны басқару, жеке өсу, басқалармен оң қарым-қатынас, өзін-өзі қабылдау және өмірлік мақсат. Психологиялық әл-ауқаттың жынысқа, жасқа және мәдениетке тәуелділігін дәлелдейтін заңдылықтар зерттелген.

Психологиялық әл-ауқатты дамыту үшін адамдар өз өмірлерінің әртүрлі аспектілеріне назар аударуы қажет. Автономия, яғни дербестік, адамның таңдауға және шешім қабылдауға қабілеттілігін білдіреді. Бұл аспект өз-өзіне сенімділік пен жауапкершілікті арттыра отырып, жеке тұлғаның өзіндік дамуына ықпал етеді.

Сонымен қатар, қоршаған ортаны басқару – адамға өз өмірінің жағдайларын өзгерту және жақсарту мүмкіндігін береді. Бұл аспект әлеуметтік қолдау мен ресурстарды тиімді пайдалануды қамтиды. Психологиялық әл-ауқатты қамтамасыз ету үшін, жеке өсу мен даму құпияларының бірі – жаңа тәжірибелер мен білім алу. Жаңа тәжірибелер адамның өзін-өзі жүзеге асыруына пайдалы.

Басқалармен оң қарым-қатынас орнату да психологиялық әл-ауқаттың маңызды компоненті болып табылады. Әлеуметтік қолдау және өзара түсіністік әрқашан салауатты қарым-қатынастың негізі болып табылады. Өз-өзін қабылдау және өмірлік мақсаттарды анықтау, өзіңізді сенімді сезінуге және күнделікті өмірде мақсаттарға жетуге ынталандыратыны белгілі.

Сонымен, алға қойылған эмпирикалық міндеттердің нәтижесінде біз келесі нәтижелерге қол жеткіздік:

1. К.Риффтің (Т.Д.Шевеленкова және П.П.Фесенко бейімдеген) «Психологиялық әл-ауқат шәкілі» бойынша нәтиже ересек жастағы психологиялық әл-ауқаттың орташа көрсеткішін анықтады. Студенттер өмірдің көптеген салаларында жетістіктерге жетіп, белгілі бір өмірлік тәжірибе жинақтап, жағымды қасиеттерді дамыта алды, бірақ өздерінің даму мүмкіндіктерін іске асыру деңгейіне әлі жете алмаған.

2. Зерттеудің эмпирикалық болжамы – студенттердің тұлғалық өсу деңгейлерін бағалау мен өзін-өзі қабылдау шәкілі арасында орташа байланыс бар, бұл байланыс олардың

өздерін бақытты сезінуіне әсер етеді. Дегенмен, өздеріне көңілдері толмайтындықтан, өздерін толық «бақыттымыз» деп санай алмайды.

3. Кең көлемді зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, бірқатар жағдайларда біз, бір жағынан, психологиялық әл-ауқат пен әртүрлі сыртқы және ішкі факторлар арасындағы байланыстың біркелкі еместігін және сызықты еместігін көреміз, ал екінші жағынан, жалпы алғанда, зерттеу бізге бұл құбылыстың адам өмірінің барлық аспектілерімен тікелей немесе жанама түрде өте тығыз байланысты екенін көрсетеді, әсіресе ересек жаста физикалық денсаулық пен психикалық тепе-теңдіктен басқа, ересек өмірде қажетті материалдық тәуелсіздікке ұмтылады, кәсіби өзін-өзі растауға, жоғары әлеуметтік мәртебеге қол жеткізуге, жинақталған білімдерін жаңа ұрпаққа беруге және ересек адамдарға қамқорлық жасауға, өздері өмір сүріп жатқан қоғам үшін өзінің маңыздылығын сезінуге тырысады.

Сонымен қатар, алынған нәтижелерді психологиялық әл-ауқаттың детерминанттарын тереңірек зерттеуге байланысты кейінгі зерттеулерде пайдалануға болады.

Авторлардың үлесі

Кунанбаева А.Ж. – әдістеме, қорытынды жазу, соңғы нұсқасын рәсімдеп, баспаға ұсыну.

Менлибекова Г.Ж. – зерттеу тұжырымдамасы, зерттеудің әдіснамалық мәселелерін жүйелеу және сипаттау.

Гарбер А.И. – ғылыми басшылық, теориялық шолу.

Дауренбекова А.К. – әдебиеттерге шолу, сыни талдау, деректерді талдау.

Әдебиеттер тізімі

1. Bradburn N. The Structure of Psychological well-being. – Chicago: AldinePub. Co. -1969. – 320 p.
2. Diener E. Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem //Journal of Personality and Social Psychology. –1995. –Vol. 68. -Is. 4. –P. 653–663. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.68.4.653>
3. Neff K. Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself // Self and Identity. - 2003. -Vol. 2. -Is 2. -P. 85—101.
4. Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. –Vol. 57. -Is. 6. – P. 1069–1081.
5. Джидарьян И.А. Психология счастья и оптимизма / И. А. Джидарьян. - Москва: Институт психологии РАН, 2013.- 268 с.
6. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. - 2005. - № 3. - С. 95–129.
7. Barnard L.K., Curry J.F. Self-compassion: conceptualizations, correlates, and interventions // Review of General Psychology. -2011. -Vol. 15. -P. 289—303.
8. Идобаева О.А. К построению модели исследования психологического благополучия личности: психолого-развитийный и психолого-педагогический аспекты // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 351. – С. 128-134.

9. Павлова Н.С. Субъективное качество жизни, психологическое благополучие, отношение к временной перспективе и возрасту у пенсионеров, ведущих разный образ жизни / Н. С. Павлова, Е. А. Сергиенко // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2020. – Т. 10. – № 4. – С. 384-401.
10. Diener E. Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index // American Psychologist. -2000. -Vol. 55. -Is. 1. -P. 34-43. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.34>
11. Ryff C.D. Psychological Well-Being Revisited: advances in the science and practice of eudaimonia // Psychotherapy and Psychosomatic. -2013. -Vol. 83. -Is. 1. -P. 10-28. DOI: <https://doi.org/10.1159/000353263>
12. Choochom O. The structure of happiness and well-being in positive psychology //Journal Psychol. Kasem Bundit University.- 2016. -Vol. 6. -P. 1-7.
13. Butler J., Kern M. L. The PERMA-profiler: a brief multidimensional measure of flourishing // International Journal of Wellbeing.-2016. -Vol. 6 -Is. 3. -P. 1-48. DOI: <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
14. Cooke P., Melchert T., Connor K. Measuring well-being: a review of instruments //The Counseling Psychologist. -2016. -Vol. 44. -Is. 5. -P. 730-757. DOI: <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
15. Tuntivivat S. Positive psychology: concept, development and challenges for the future // Journal of Behavioral Science for Development. -2017. -Vol. 9. -Is. 1. -P. 277-290. DOI: <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/JBSD/article/view/75954>
16. Keyes C. L. M. Promoting and Protecting Positive Mental Health: Early and Often Throughout the Lifespan. In: Keyes, C. (eds) Mental Well-Being. -Dordrecht: Springer. -2012. -P. 3-28. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-5195-8_1
17. Pleeging E., Burger M., van Exel J. The relations between hope and subjective well-being: a Literature overview and empirical analysis // Appl. Res. Qual. Life. -2021. —Vol. 16. -P. 1019-1041. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11482-019-09802-4>
18. Huang S., Yin H., Lv L. Job characteristics and teacher well-being: the mediation of teacher self-monitoring and teacher self-efficacy // Educ. Psychol. -2019. -Vol. 39. -Is. 3. -P. 313-331. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/01443410.2018.1543855>
19. Lan Y., Saad M. R The level of well-being in Chinese university EFL students //Int. J. Educ. Psychol. Counsel. -2020. -Vol. 5. -P. 01-11. DOI: <https://doi.org/10.35631/IJEP.536001>
20. Beresnevičiene D., Mačianskiene N. The impact of psychological well-being, self-esteem and learning strategies upon efficient English as a foreign language acquisition // Ugdyimo Psichologija. -2000. -Vol. 3. -P. 26-34.
21. Chen Z., Zhang, P. Trait emotional intelligence and second language performance: a case study of Chinese EFL learners // J. Multilingual Multicult. Dev. -2022. -Vol. 43. -Is. 8. -P. 731-745. DOI:<https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1767633>
22. Ryff C.D. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69. – P. 719-727.

А.Ж. Кунанбаева¹, Г.Ж. Менлибекова¹, А.И. Гарбер², А.К. Дауренбекова³

¹*Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан*

²*Реабилитационная клиника «Reinhardshöhe», Бад-Вильдунген, Германия*

³*Таразский университет имени М.Х. Дулати, Тараз, Казахстан*

Исследования связи оценки уровней личностного роста и самовосприятия студентов на основе шкалы психологического благополучия К. Риффа

Аннотация. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи между оценкой уровней личностного роста студентов и шкалой самопринятия на основе шкалы психологического благополучия К. Риффа. При изучении психологического благополучия в научной литературе каждый исследователь обычно опирается на один из существующих подходов или пытается синтезировать новый авторский подход к этому явлению, аккумулируя опыт предшествующих ученых. Но, несмотря на это, наука до сих пор не имеет четкого определения этого явления и единого представления о его структуре. Даже вопрос о том, как достичь высокого уровня благосостояния, до сих пор остается спорным. Как отметил К. Рифф в своем обзоре исследований психологического благополучия за последние 25 лет в 2014 г., взаимосвязь и влияние этого явления на многие аспекты жизни человека уже изучены, но многие вопросы остаются без ответа. Именно поэтому он назвал исследования в этом направлении достойной целью на ближайшие 25 лет. Все это требует научных исследований механизмов, способствующих успешному повышению и поддержанию психологического благополучия во взрослом возрасте, а также самого психологического благополучия как ресурса развития личности.

В связи с этим в нашем исследовании описан процесс доказательства связи шкалы психологического благополучия с самовосприятием студентов и оценкой уровней личностного роста.

Кроме того, в статье рассматриваются различные способы понимания психологического благополучия: гедонистические и экзистенциальные подходы.

Ключевые слова: психологическое благополучие, студенты, счастье, личностный рост, самооценка, самовосприятие, межличностное общение, исследование, шкала Риффа.

A.Zh. Kunanbayeva¹, G.Zh. Menlibekova¹, A.I. Garber², A.K. Daurenbekova²

¹*L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan*

²*Rehabilitation clinic "Reinhardshöhe", Bad Wildungen, Germany*

³*M.H. Dulati Taraz University, Taraz, Kazakhstan*

Research on of the relationship between assessing the levels of personal growth and self-perception of students based on the scale of psychological well-being by K. Ryff

Abstract. The article presents the results of a study of the relationship between the assessment of the levels of personal growth of students and the self-acceptance scale based on the Psychological Well-Being Scale by K. Ryff. When studying psychological well-being in the scientific literature, each researcher

usually relies on one of the existing approaches or tries to synthesize a new author's approach to this phenomenon, accumulating the experience of previous scientists. But, despite this, science still does not have a clear definition of this phenomenon and a unified idea of its structure. Even the question of how to achieve high levels of well-being is still controversial. As K. Ryff noted in his review of psychological well-being research over the past 25 years in 2014, the relationship and impact of this phenomenon on many aspects of human life have already been studied, but many questions remain unanswered. That is why he called research in this direction a worthy goal for the next 25 years. All this requires scientific research into the mechanisms that contribute to the successful increase and maintenance of psychological well-being in adulthood, as well as psychological well-being itself as a resource for personal development.

In this regard, our study describes the process of proving the connection of the psychological well-being scale with students' self-perception and assessment of levels of personal growth.

In addition, the article examines different ways of understanding psychological well-being: hedonic and eudaimonic approaches.

Keywords: psychological well-being, students, happiness, personal growth, self-esteem, self-perception, interpersonal communication, research, Rieff scale.

References

1. Bradburn N. The Structure of Psychological well-being. – Chicago: AldinePub. Co. -1969. – 320 p.
2. Diener E. Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem, *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653–663 (1995). DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.68.4.653>
3. Neff K. Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself, *Self and Identity*, 2(2), 85-101 (2003).
4. Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing, *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081(1989).
5. Dzhidar'jan I.A. Psihologija schast'ja i optimizma / I. A. Dzhidar'jan. - Moskva: Institut psihologii RAN, [Psychology of happiness and optimism / I. A. Dzhidaryan] (Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, 2013, 268 p.). [in Russian]
6. Shevelenkova T.D., Fesenko P.P. Psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor koncepcij i metodika issledovanija) [Psychological well-being of the individual (overview of concepts and research methodology)], *Psihologicheskaja diagnostika* [Psychological diagnostics], 3, 95-129 (2005). [in Russian]
7. Barnard L.K., Curry J.F. Self-compassion: conceptualizations, correlates, and interventions, *Review of General Psychology*, 15, 289-303 (2011).
8. Idobaeva O.A. K postroeniju modeli issledovanija psihologicheskogo blagopoluchija lichnosti: psihologo-razvitijnyj i psihologo-pedagogicheskij aspekty [Towards the construction of a research model for the psychological well-being of a personality: psychological and developmental and psychological and pedagogical aspects], *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State University], 351, 128-134 (2011). [in Russian]
9. Pavlova N.S. Sub'ektivnoe kachestvo zhizni, psihologicheskoe blagopoluchie, otnoshenie k vremennomj perspektive i vozrastu u pensionerov, vedushhih raznyj obraz zhizni / N. S. Pavlova, E. A. Sergienko [Subjective quality of life, psychological well-being, attitude to time perspective and age among

pensioners leading different lifestyles / N. S. Pavlova, E. A. Sergienko], Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psihologija [Bulletin of St. Petersburg University. Psychology], 10(4), 384-401 (2020). [in Russian]

10. Diener E. Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index, American Psychologist, 55(1), 34-43 (2000). DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066H.55.1.34>

11. Ryff C.D. Psychological Well-Being Revisited: advances in the science and practice of eudaimonia, Psychotherapy and Psychosomatic, 83(1), 10-28 (2013). DOI: <https://doi.org/10.1159/000353263>

12. Choochom O. The structure of happiness and well-being in positive psychology, Journal Psychol. Kasem Bundit University, 6, 1-7 (2016).

13. Butler J., Kern M. L. The PERMA-profiler: a brief multidimensional measure of flourishing, International Journal of Wellbeing, 6(3), 1-48 (2016). DOI: <https://doi.org/10.5502/ijshh.v6i3.526>

14. Cooke P., Melchert T., Connor K. Measuring well-being: a review of instruments, The Counseling Psychologist, 44(5), 730-757 (2016). DOI: <https://doi.org/10.5502/ijshh.v6i3.526>

15. Tuntivivat S. Positive psychology: concept, development and challenges for the future, Journal of Behavioral Science for Development, 9(1), 277-290 (2017). DOI: <https://so02.tci-thaijo.org/indeh.php/JBSD/article/vieshh/75954>

16. Keyes, C. L. M. Promoting and protecting positive mental health: Early and often throughout the lifespan. In C. L. M. Keyes (Ed.), Mental well-being: International contributions to the study of positive mental health, 3-28 (2012). DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-5195-8_1

17. Pleeging E., Burger M., van Exel J. The relations between hope and subjective well-being: a Literature overview and empirical analysis, Appl. Res. Qual. Life, 16, 1019-1041 (2021). DOI: <https://doi.org/10.1007/s11482-019-09802-4>

18. Huang S., Yin H., Lv L. Job characteristics and teacher well-being: the mediation of teacher self-monitoring and teacher self-efficacy, Educ. Psychol, 39(3), 313-331 (2019). DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/01443410.2018.1543855>

19. Lan Y., Saad M. R The level of well-being in Chinese university EFL students //Int. J. Educ. Psychol. Counsel, 5, 01-11 (2020). DOI: <https://doi.org/10.35631/IJePC.536001>

20. Beresnevičiene D., Mačianskiene N. The impact of psychological well-being, self-esteem and learning strategies upon efficient English as a foreign language acquisition, Ugdymo Psichologija., 3, 26-34 (2020).

21. Chen Z., Zhang, P. Trait emotional intelligence and second language performance: a case study of Chinese EFL learners // J. Multilingual Multicult. Dev, 43(8), 731-745 (2022). DOI: <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1767633>

22. Ryff C.D. The structure of psychological well-being revisited, Journal of Personality and Social Psychology, 69, 719-727 (1995).

Авторлар туралы мәлімет:

Қунанбаева А.Ж. – хат-хабар үшін автор, «Психология» білім беру бағдарламасының 2 курс докторанты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Сәтбаев көшесі 2, 010010, Астана, Қазақстан.

Менлибекова Г.Ж. – педагогика ғылымдарының докторы, психология кафедрасының профессоры, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Сәтбаев көшесі 2, 010010, Астана, Қазақстан.

Гарбер А.И. – PhD, қауымдастырылған профессор, «Reinhardshöhe» оңалту емханасы, Квелленштрассе, 8 - 12, 34537, Бад-Вильдунген, Германия

Дауренбекова А.К. – Педагогика магистрі, аға оқытушы, М.Х.Дулати атындағы Тараз университеті, Сүлейменов көшесі 7, 080000, Тараз, Қазақстан.

Information about authors

Kunanbayeva A.Zh. – author for correspondence, the 2nd year Ph.D. student of educational Program in Psychology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 2 Satbaev st., 010010, Astana, Kazakhstan.

Menlibekova G.Zh. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Psychology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 2 Satbaev st., 010010, Astana, Kazakhstan.

Garber A.I. – PhD, Associate Professor, Rehabilitation clinic “Reinhardshöhe”, Quellenstraße 8 - 12, 34537, Bad Wildungen, Germany.

Daurenbekova A.K. – Master of Pedagogy, senior lecturer, M.H. Dulati Taraz University, 7 Suleimenov st., 080000, Taraz, Kazakhstan.

Сведения об авторах

Кунанбаева А.Ж. – автор для корреспонденции, докторант 2 курса образовательной программы «Психология», Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, ул. Сатпаева, 2, 010010, Астана, Казахстан.

Менлибекова Г.Ж. – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии, Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, ул. Сатпаева, 2, 010010, Астана, Казахстан.

Гарбер А.И. – PhD, ассоциированный профессор, реабилитационная клиника «Reinhardshöhe», Квелленштрассе, 8 - 12, 34537, Бад-Вильдунген, Германия.

Дауренбекова А.К. – магистр педагогики, старший преподаватель, Таразский университет им.М. Х. Дулати, ул. Сулейменова, 7, 080000, Тараз, Казахстан.



XҒТАР 15.21.45
Ғылыми мақала

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-150-1-137-152>

Студенттердің ойлау процесіндегі стильдердің өзара байланысын психологиялық талдау

К.К. Сайлинова*^{ORCID}, Н.С. Жұбаназарова^{ORCID}, А.М. Болтаева^{ORCID}

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан

(E-mail: sailinova777@gmail.com, zhubanazarova@mail.ru, elnura.adilova@mail.ru, boltaeva.aliya@mail.ru)

Аңдатпа. Жоғары оқу орнындағы студенттердің әлеуметтік ортада дамуы мен кәсіби қалыптасуына ойлау процесінің маңыздылығы зор. Ойлау процесі объект пен субъектінің өзара әрекеті ретінде жүзеге асады. Ойлауды психологиялық тұрғыдан зерттеу оның ішкі, танымдық құпия мәнін және өнімді болуын, өзіндік ерекшеліктерін дамытып отыруға баса мән береді.

Ойлау процесі тұлғаның дамуында белгілі бір іс-әрекетпен байланысты менталды қабілеттерінен тұратын күрделі құрылымдық білім. Адамның өмір тәжірибесі мен практикалық іс-әрекетінің нәтижесі ретінде, әлеуми ортаны қабылдау мен рефлексияны біріктіре, коммуникативті қабілеттердің танымдық аспектісін түсіндіреді. Ой бұл ақпаратты өңдеуде, оның дағдыларын дамытуға, әлеуметтік контексте белсенді болуы, когнитивтік, эмоционалдық, мінез-құлық компоненттерді сипаттайтын интеллектуалдық дамуымен анықталады. Білім алушылардың қызығушылығын арттыруда, логикалық пен ақыл-ой қабілеттерін дамытуда, ғылыми зерттеу дағдыларын меңгеруде, таным объектілерін интеллектуалды қалыптастыру негізінде ойлау процесі орындалады. Ойлау-объективті шындықты белсенді бейнелеудің жоғарғы формасы, тұлғаның танымдық әрекетіндегі стильдермен ерекшеленеді. Ойлау стилдерінде тұлғаның интеллектуалдық бағыттары, тәсілдері, дағдылар мен операциялар жүйесі түсіндіріледі. Білім алушылардың когнитивтік стильдік ерекшеліктеріндегі интеллект ресурстары, ойлау белсенділігінде жаңа білім алуға, мәселелерді шешуге, шешім қабылдауға, өз іс-әрекеттерін тиімді жоспарлауға мүмкіндік береді. Ойлау процесі пайымдау негізінде саналы және мақсатты болып табылатын, қандай да бір нәтиже беретін ой қозғалысы.

Мақалада студенттердің ойлау стильдерін зерттеу қарастырылады.

Түйін сөздер: танымдық қабілеттер, ойлау процесі, ой, когнитивті, ойлау стилдері, интеллектуалдық, логика, рефлексия.

Кіріспе

Ойлау стилі – ойлау процестерінің сапаларын, сондай-ақ түрлерін қамтитын ақпаратты өңдеуге адамның табиғи бейімділігін білдіреді. Адамның ойлау стилін түсіну әлеуметтік қарым-қатынастың барлық салаларында маңызды. Ойлау стильдері ойдың жеке қасиеттеріне қатысты, ақпаратты қабылдау, өңдеу арқылы реттесе, ал басқалары тәжірибені сенсорлық қабылдауға бағыттайды.

Б.Ливехуд бойынша жас тұлғаның дамуындағы дағдарыс жастық шақта шешілуі керек сұрақтармен басталады. «Мен кімін?, Мен нені қалаймын?, Мен не істей аламын?» жастық шақта шешілуі керек маңызды сұрақтар болып табылады. Жастық шақта өзінді қабылдап үйрену үшін, өз таңдауың мен шешіміне жауапкершілік болу керек. Егер жастық шақ кезеңінде басты мәселелерді алдына мақсат етіп қоя алмаса, мәселеден шығу жолын таппаса, өзіндік бағалауы қоғамдық пікірмен сипатталады немесе бүкіл әлемге қарсы тұрады.

Жоғары оқу орындарында білім алу жастар мәселесін шешуге әсер етеді. Б. Ливехудтің еңбегінде, «университеттерде оқу және жоғары оқу орнының басқа да формалары жастық шақты табиғи жағдайда ұзартып жібереді, нәтижесінде жеке жауапкершіліктің белгілі бір деңгейіне жетудегі ересектік тұрмыстың алғашқы фазасының дамуы бұзылады» деп жазады. Зерттеу барысында, тұлғаның мектептен кейін бірден жоғары оқу орнына түсуі жастық шақтың негізгі маңызды сұрақтарын шешуге, өзіндік жеке көзқарастың дамуына, жауапкершілігін нақтылауға, өмір сүру жолында жауапкершілікті сезінуге уақыт берілмейді. Уақыт өте келе жастар дағдарысты шешеді. Позитивті тұрғыда тұлға өз өміріне жауапкершілікті қабылдаумен аяқталады. Бұл өзіне қанағаттану, өмірге деген қызығушылықтың артуы, өмірден алғанына қанағаттанумен байланысты. Бұл қоршаған ортамен қарым-қатынасты реттеуде тұлғалық, кәсіптік, әлеуметтік, сенімдер мен ұмтылыстарды дамыту әлеуметтік интеллектке негізделеді[1]. Психологияда ойлау стилі әлеуметтік ортада өзіндік салыстырмалы құрылымы мен селекциясы бар жүйе болып табылады. Тұлға өзінің өмір сүру процесінде қалыптасқан белгілі бір стилді, шешім қабылдау кезінде белгілі бір ойлау стратегияларын қолданады. Осы стилдердің әрқайсысының артықшылығы мен кемшілігі бар. Ойлау стилдерін дұрыс қолдана білу жағдайларға байланысты өзіндік өмір сүру жағдайларына тез бейімделуге, икемді болуға, мәселелерді оңтайлы шешуге, басқа адамдармен тиімді өзараәрекетке әкеледі.

Ойлау стилінде субъект өзінің интеллектуалды әдістерін, операциялары мен дағдыларына икемділігін осы уақытқа дейінгі тәжірибесіне орай бейімдейді. Тұлғада бірнеше ойлау стилінің болуының нәтижесі табыстылыққа әкеледі. Адам өзінің іс-тәжірибесінде ақыл-ойын дамытып, жаңа стратегияларды меңгеру арқылы өзін-өзі өсіруге әкеледі.

Сонымен қатар, көптеген адамдар ойлаудың қандай стилін қолданатынын мүлдем ойламайды. Ойлау әрекетінде стилдерді дұрыс қалыптастыра білу өмірлік және кәсіби әрекеттерде мақсатқа жетудің өзіндік стратегияларын құрады.

Негізгі бөлім

Қазіргі кезеңде адамдардың ақпаратты қабылдауы, оны өңдеу тәсілдері және шешім қабылдауы олардың ойлау стиліне байланысты ерекшеленеді. Ойлау стилдері, бұл

адамның қоршаған орта туралы ақпаратты қабылдауда, түсінуде, талдауда қолданатын тұрақты тәсілдері.

Ойлау стилдерін зерттеу арқылы, тұлғаның танымдық қабілеттерін, шешім қабылдау дағдыларын жақсартуға, жеке тұлғалық ерекшеліктерін дамытуға, өмір сүру сапасын арттыруға арналған.

Ойлауды зерттеуді ежелгі философтар мен ғалымдар алдымен философия мен логикадан бастады. Ойлауды алғаш зерттеуші Парменид. Еуропалық философияның тарихында дедуктивті метафизиканың ережелерінің қысқаша мазмұнын «Ақиқат жолы» шығармасы арқылы ұсынды. Ойлау процесін логика тұрғысынан қарастырды. Философия тұрғысынан «...бірдей ойлау және ой не туралы...» деп болмыстың ойлауға ұқсас екендігін дәлелдейді. Аристотель ойлаудың «ақылды жанның» қызметі деп тұжырымдаларында негіздеді[2].

Ойлау ұғымын Роберт Л.Солсо теориялық тұрғыда талдап, интеллектімен байланыстырып, жаңа ойды қайта қалыптастыру процесін, күрделі өзара әрекеттесуде ой атрибуттарының пікір, абстракциялау, пайымдау, қиял және тапсырмаларды орындау барысында ақпараттарды түрлендіруді қамтиды деп ғылыми негізін зерттеді[3].

М. Мұқанов еңбегінде, ой дегеніміз сөз жүйесінің негізінде іске асатынынан бұл мидың сигнал қызметінің жемісі болып табылады. Бірақ ойдың өзіндік ерекшелігі сол, ол ұғымдардан тұрады. Ал ұғым дегеніміз - дүниедегі заттардың өзіне тән жалпы қасиеттерін жинақтап бейнелеу. Жарықтың 1 секундте 300 000 км жерге жететінін көз алдымызға елестету мүмкін емес. Мұны тек ұғым арқылы сөзбен түсінуге болады. Осыдан біз ой әрекеті дүниені танып білуде негізгі роль атқаратынын көреміз. Ойдың атқаратын сигналдық қызметі де оңай емес. Ой бейнелері мида өзара байланысты тізбекте болады да, тізбектің ішіндегі шартты бейнелер бірін-бірі хабарландырып, сигнал ретінде қызмет атқарады. Соның нәтижесінде тізбектің ішіндегі бейнелердің бірі өзгелерін «оятып», осыдан барып ой туады. Ойдың пайда болуына, тек сыртқы дүниеден келген сигналдар әсер етіп қоймай, клеткалардағы бейнелер біріне-бірі хабар беріп тұрады. Міне, осының себебінен ақыл-ой әрекеті іс жүзіне асады[4].

Қазіргі кезеңде танымдық қабілеттерді анықтаудың негізгі үш тәсілі бар. Біріншіден, когнитивтік қабілеттер бір адамды екіншісінен ерекшелендіретін және дүниені табысты тануда көрінетін зейін сезім, қабылдау, есте сақтау, елестету, ойлау процестерінің тұлғалық психологиялық ерекшеліктері. Екіншіден, танымдық қабілет адам сана-сындағы объектілер мен субъектілер арасындағы қасиеттерді, қарым қатынастарды қамтитын бейнелеу жүйесі. Үшіншіден, танымдық қабілеттер бұл интеллект, интеллектуалдылық қабілеттер. Интеллект дегеніміз айналадағы әлемді тану, кез келген қызметтің табыстылығын анықтайтын және басқа қабілеттердің негізі болып табылатын мәселелерді шешу қабілеті деп зерттеледі [5].

Ойлаудың белсенді психологиялық зерттеулері XVII ғасырдан бері логикаға тәуелді болды. Осы ғасырда ойлау қабілеті туа біткен деп, психикадан жеке қарастырылды. Рефлексия, логикалық ойлау және пайымдау интеллектуалды қабілеттер деп саналды[6].

Рефлексия бұл саналы және ұйымдасқан ойлаудың белсенді де динамикалық процесі. Рефлексия барысында адам өзекті және кенеттен ойларды сұрыптап алады. Білім беру

процесінде рефлексиялық тәжірибенің маңыздылығын растайтын зерттеулер бар. Д.Мезилов рефлексия теориясында ол рационалды тәжірибе, саналы тұрғыдан шешім қабылдау барысында, сол шешімнің процесі мен нәтижесін ой елегінен өткізіп барып, әрекет етеді[7]. Рефлексияда адам өзінің алғышарттарының мәнін түсіну, сананың өзіне қаратылуын талап ететін философиялық ойлаудың принципі. Субъектінің назарын өзіне, қайтадан ой қорыту мақсатында өз белсенділігінің өніміне аудару[8]. Субъектінің психикалық іс-әрекетіндегі саналы және бейсаналық арасындағы байланыстың құрылымы, олардың әртүрлі факторларға тәуелділігі, мәселені шешу барысындағы дамуы, атқаратын қызметтері туралы әлі де зерттеулер жүргізіліп жатыр. Мұнда арнайы зерттеу объектісі болып табылатын саналы және бейсаналық деп бөлінген. Ғылыми-зерттеу іс-әрекеті барысында пайда болатын вербалданбаған зерттеу әрекетінде когнитивтік қажеттіліктердің ерекше класы анықталды. Ойлау әрекетінің эксперименттік психологиялық зерттеулері, оның тек саналы мақсатқа бағынатын процестерден ғана емес, сонымен бірге болашақ нәтижелерді болжауға болатын және оны қалыптастыру процестерінен тұратынын көрсетті. Мұндағы операцияларға және нақты мақсатты әрекеттерге қарағандағы процесс ұзақ болуы мүмкін. Ойлау ілімі мен өзіндік сана ілімі арасында үлкен байланыс тенденциясы байқалады[9].

Бұл тенденцияны жүзеге асыру үшін «Мен-концепциясы» мен «Мен-ойлауды» ажырата білу керек. Бұл адамның «Мен-концепциясын» қалыптастыратын немесе өзгертетін білімінің дамуын білдіреді. Адамның белгілі бір даму сатысындағы психикалық іс-әрекеті, өзіндік санасының қалыптасуы кезінде білімнің өзі объектіге айналады, ойлар туындайды.

Субъектінің іс-әрекеті ретінде ойлаудың дифференциалдық дамуын зерттеген тұжырымдар бар.

Ойлаудың қазіргі кезеңдегі психологиялық зерттеулерін жалпылайтын болсақ, келесі ережелерді тұжырымдауға болады:

1. Ойлаудың дамыған формаларын белгілеу үшін эвристикалық функцияны орындауды «белсенділік» категориясын пайдалану.

2. Субъектінің психикалық іс-әрекетінің құрылымы туралы идеялардың үздіксіз байып отыруы байқалады, бұл объективті-практикалық іс-әрекетті жақсы түсіну үшін де маңызды.

3. Психикалық әрекетті зерттеудің қазіргі уақытта қарқынды дамып келе жатқан бағыттарының бірі – жаңа қажеттіліктерді, мотивтерді, бағалауларды, мәндерді, мақсаттарды және әрекет әдістерін тудыруды талдау. Бұл тәсіл, ең алдымен, адам әрекетінің шығармашылық, алгоритмдік емес сипатын қамтиды, оны әдеттегі бейнелік әрекеттен ажыратады.

4. Теориялық талдаудың көптеген эксперименттік зерттеулердің нәтижесі болып табылатын психикалық іс-әрекеттің қазіргі заманғы интерпретациялары ойлауды психологиялық зерттеуге қатысты «белсенділік» пен «процесс» арасындағы байланыс идеясын нақтылайды. Белсенділік уақыт бойынша өрістейді, оның құрылымын толықтыратын кезеңдері арқылы жаңа формацияларды қамтиды, сонымен бірге әрекет процедуралық болып табылады.

5. Ойлау процесі туралы психологиялық ой мағыналардың, мақсаттардың, бағалаулардың, қажеттіліктердің, мотивтердің генерациясы мен динамикасы (ойлаудың семантикалық теориясы) көбейгені байқалады. Ойлауды зерттеудің «белсенділік» және «процессуалдық» тәсілдерін синтездеу үрдісі бар[10].

Іс-әрекет бағытының тарихи дамуында ойлаудың қалыптасуы сыртқы әрекеттен (сыртқы және ішкі) процестерге бейнеге өтуінде байқалады. А.Н. Леонтьев мектебінің өкілдері, психика мен іс-әрекеттің сәйкес болуы, айналадағы қоршаған дүниені субъектінің бейнесі арқылы көрсететін форма деп атап өтті. А. Н. Леонтьевтің пікірінше, ойлау адамға маңызды қасиеттер туралы білім беретін таным сатысы, объективті шындықтың байланыстары мен қатынастары[11].

М. Познер, өзінің эксперименттік зерттеулерінде реакция уақытын өлшейтін жеке жасушаларда белсенділік латенцияның стимулдан кейінгі гистограммасын талдайтын қозу потенциалдарын тіркеу қажет екенін көрсетті. «Ақыл-ой хронометриясын адамның жүйке жүйесіндегі ақпаратты қайта өңдеудің уақытша ағымын зерттеу ретінде анықтауға болады. Ақпаратты қайта өңдеу арқылы адамның ойына мән беру, яғни ақыл-ой хронометриясы субъективті жағдайлардағы әрекеттің өзгеруін, физиологиялық көрсеткіштерінің жүйелік өзара байланысын анықтауға бағытталған. Ақыл-ой хронометриясы әртүрлі феноменологиялық, физиологиялық және әрекеттік көзқарастарды біріктіру құралы болып табылады ...» [12].

Дегенмен, ойлау процесінің нәтижесі ретінде психикада пайда болатын бейнелердің, объектілердің және шындық құбылыстарының өзара байланыстары жүйесінің көрінісі және бұл "мағына" термині ойлау процесінің нәтижесінің функциясын орындайды. Ақыл-ой әрекетінің екінші атрибутына келетін болсақ, мақсат-ақыл-ой әрекетінің негізі бір нәрсені түсінуге деген ұмтылысты орнату. С.Л.Рубинштейн тұжырымдамасында, «ойлау процесінің бастапқы нүктесі әдетте мәселелік жағдай болып табылады. Адам бір нәрсені түсіну қажеттілігі туындаған кезде ойлана бастайды» [13]. Осылайша, ойлау процесі мен ақыл-ой әрекеті арасындағы айырмашылықты ретроспективті талдауға сүйене отырып, біз мұндай болжамды тұжырымдау арқылы қажетті арнайы қабілеттерді сәтті қалыптастыру үшін ойлау процесін ақыл-ой әрекетіне аудару керек. Сонымен қатар, бұл жалпы тапсырмаға қатысты (мысалы, қажетті арнайы қабілеттердің бүкіл жиынтығын қалыптастыру) және әрбір жеке ішкі тапсырмаға (нақты арнайы қабілеттер) қатысты жасалуы керек. Біз ойлау процесіндегі нәтиженің орнына мақсат қою, себептің орнына мотивтің болуымен ерекшеленетіндігін анықтағандықтан, әр жеке міндет үшін мақсат пен мотивтің болуын үнемі қадағалап, қажет болған жағдайда олардың пайда болуын ынталандыру және қолдау қажет. Ақыл-ой әрекеті сана мен фокус қасиеттеріне ие емес ойлау процесіне айналады[14].

Мәселелердің тиімді шешімдерін табуда процессуалдық (тұтас және үнемді) ойлау маңызды роль атқарады. Процестік ойлау негізінде қажетті білімді өзгерту бұл контекстік ойлау мен әрекет етуде техникалық қабілеттерді дамытады[15]. Мәселелерді шешу тәсілі – бұл танымдық дағды, жаңа жағдайларды жеңуге және тиісті жауаптар алуға көмектеседі. Жеке тұлғалар кейбір мәселелерді логикалық пайымдау арқылы, кейде сынақтар және қателіктер арқылы шешіледі. Мәселелерді шешу тәсілдері ойлау стилдерімен байланысты.

R. Brams, A. Harrison, R.J. Sternberg, Sahar Ghanbari, Mehdi Papi ойлау стильдерін зерттеген. А. Harrison и R. Brams ғалымдардың ғылыми-зерттеу қызметін зерттей отырып, жетекші когнитивтік жүйелер негізінде ойлау стильдерінің синтезатор, идеалист, прагматист, талдаушы, реалист классификациясын жасады[16].

Р.Стернберг бойынша, ойлау стильдері – бұл жеке адамдардың көзқарасына әсер ететін танымдық бейімділіктер, ақпаратты өңдеу, шешім қабылдау. Жеке тұлғаның мәселелерді шешу дағдылары мен стратегияларына тікелей әсер етуі мүмкін әртүрлі тәсілдері арқылы ынталандыру. Ойлау стилі-ақпаратты есте сақтау және ойлау немесе белгілі бір тәсілдермен фактілерді алу, сақтау, құру және пайдалану әдісі[17]. Әр ақпаратты игерудің және оны ұйымдастырудың, өңдеудің өзіндік тәсілі бар айырмашылықтар ойлау стилі деп аталады. Ойлау стилі-бұл ақпаратты алуға да, өңдеуге де, ақпаратқа деген көзқарасқа және оқу ортасына байланысты әдеттерге байланысты оқытудың типтік тәсілі[18]. В.М. Розин пікірінше, ойлауды бірінші бағытта, ұғымдарды жалпыланған білімдерді өңдеу процесі ретінде талдаса, екінші бағытта ойлауды мәселелерді шешудегі саналы әрекетке бейімделу, мінез-құлықтың аспектілеріне сәйкес келеді[19].

Зерттеу әдістері

Ойлау стилдері әдістемесі InQ (Inquiring Mode Questionnaire), американдық авторлар Р. Брэмсон мен А.Харринсон «The Art of Thinking» (бейімдеген А.А. Алексеев, Л.А. Громова, 1984) еңбегінде ойлау тәсілдерін анықтау үшін қолданылады. Р. Брэмсон, А. Харринсонның «Ойлау стилдері» сауалнамасы синтетикалық, идеалистік, прагматикалық, аналитикалық, реалистік ойлау стилдерін диагностикалауға бағытталған. Стимул материалына 18 мәлімдеме кіреді. Әр мәлімдемеде бес жауап нұсқасы бар. Субъект нұсқалардың әрқайсысын 1-ден 5-ке дейінгі шкала бойынша бағалайды. Мұндағы 1-саны берілген жауаптың 58-келісімнің ең төменгі дәрежесін, 5-максимумды білдіреді. Мәлімдемені бағалау кезінде ұсынылған жауап нұсқаларының әрқайсысы әртүрлі бағалануы керек. Сәйкес бағалауға жол берілмейді. Нәтижелерді өңдеу кілттің көмегімен жүзеге асырылады. Доминантты стилді бес стилдің әрқайсысы бойынша ұпайлардың қосындысын салыстыру негізінде анықтауға болады. Шкалалар бойынша қорытындыласақ, сонымен қатар әр көрсеткіштерді ойлау стилдерінің иерархиясы бойынша салыстыру негізінде жүзеге асырылады.

Студенттердің ойлау процесін зерттеуде «Ойлау стилдері» әдістемесі алынды. Зерттеуге Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің білім алатын жалпы саны 100 студент қатысты. Жас шамасы 18-20 жасты құрады.

«Ойлау стильдері» әдістемесі бойынша стильдерді бес негізгі категорияға бөліп сипаттайды. Әрбір стиль мәселелерді шешуде, ақпаратты қабылдауда, шешім шығаруда әртүрлі тәсілді қолданады.

Синтездік (синтетикалық) стиль. Синтездік ойлаушылар жаңа идеяларды шығаруда, мәселелерді креативтік тұрғыдан шешуде ерекшеленеді. Олар түрлі мәліметтерді біріктіріп, жаңа шешімдерді іздеуге қабілетті болып табылады.

Синтетикалық ойлаудың сипаттары: әртүрлі ақпаратты біріктіру қабілеті; стандартты емес тәсілдерді қолдану; болашаққа болжам жасау.

Идеалистік стиль. Идеалистік ойлаушылар принциптер мен құндылықтарға баса назар аударады, идеалдарды ұстанады. Олар шындық пен идеал арасындағы нақтылықты, қоршаған ортаға оң әсер етуді мақсат етеді. Сипаттамалары бойынша; әлемді жақсартуға бағытталған идеяларға сену; өзіне және өзгелерге жоғары талап қою; құндылықтар мен принциптерге негізделген шешімдер.

Прагматикалық стиль. Прагматикалық ойлаушылар тиімді шешімдерге қол жеткізу үшін іс жүзінде қолданылатын әдістерді таңдайды. Олар шешімдерді шынайы өмірде жүзеге асыруға мән береді және әрқашан практикалық нәтижеге қол жеткізуге тырысады. Ерекшеліктері: жедел және тиімді шешімдерге ұмтылу; тәжірибе мен нақты нәтижелерге мән беру; икемділік пен шынайылық.

Аналитикалық стиль. Аналитикалық ойлаушылар деректер мен фактілерге негізделген, жүйелі ойлауды артық көреді. Олар дәлелдерді деректерді терең зерттеп, әр қадамды жан-жақты талдайды. Ерекшеліктері: деректерді жинау мен талдау; логикалық дәлелдерге сүйену; шешімдерге жүйелі әрі негізделген көзқарас.

Реалистік стиль. Реалистік ойлаушылар нақты іс жүзіндегі жағдайларды есепке алып шешім қабылдайды. Олар көп жағдайда ықтималдық пен мүмкіндікті ескере отырып, объективті түрде ойлайды. Сипаттары: фактілерге сүйену; ағымдағы жағдайларды ескере отырып шешім қабылдау; іс жүзіндегі шынайылықты бағалау [20].

Зерттеу нәтижелері /Талқылау

Студенттердің ойлау стилдері бес негізгі типке бөліп анықталды.

Синтетикалық ойлау стилі бойынша студенттер шығармашылыққа, идеяларды біріктіруге және жаңашыл көзқарастарға бейім. Қарым- қатынаста жаңа, ерекше шешімдер ұсынады, өзгелерді шығармашылық тұрғыдан ойлауға итермелейді. Топтық жұмыстарда идея ұйымдастырғыш, бірақ нақты нәтижеге жеткізе алмайды.

Аналитикалық ойлау стилінде студенттер логикаға, нақтылыққа, объективтілікке көңіл бөледі. Қарым-қатынаста мәселелерді жете талдап, логикалық қорытындыларға мән береді, дәлелдерге сүйенеді. Топтық жұмыста нақты деректерге байланысты шешім қабылдайды.

Реалистік ойлау стилдегі студенттер қарым-қатынаста нақты нәтижелерге және практикалық шешімдерге мән береді. Топтық жұмыста шешімнің нақты іске асатын жолдарына мән беріп, жетістіктерге жетуге тырысады.

Идеалистік ойлау стиліндегі ойлаушылар үлкен принциптер мен құндылықтарға негізделген істерді қолдайды. Қарым-қатынас кезінде әділеттілік пен келісімділікті жақтайды, топтағы мүшелердің пікірін ескереді.

Прагматикалық ойлау стиліндегі білім алушылар жылдам және нақты көрсеткіштердің нәтижесіндегі іс-әрекетке бағытталған. Алдына қойылған мақсатты тез жүзеге асыруды көздейді.

Ойлау стилінің басымдылығын анықтау бойынша студенттердің әртүрлі ойлау стилдері бойынша жинаған баллдары салыстырылып, әрбір стиль бойынша орташа балл салыстырылып, қай ойлау стиліне бейім екендігі анықталады.

Ойлау стильдерінің психологиялық негіздері



Сурет 1.

Зерттеу барысында тұлғаның ойлау стильдеріндегі ойдың икемділігі, дамыған коммуникативті сөйлеу қасиеттері, қарым-қатынас процесінде стресске төзімділік,

диагностикалық ойлау, ойлау қасиеттері, тұлға стилі психодиагностикада психологиялық факторлардың арасындағы ерекшеліктері анықталады.

«Ойлау стильдерінің» көрсеткіштері

Кесте 1

Реті	Ойлау стильдері	Бақылау тобы	Эксперименттік тобы
1	Синтетикалық ойлау стилі	17	20
2	Идеалистік ойлау стилі	12	15
3	Прагматикалық ойлау стилі	23	22
4	Аналитикалық ойлау стилі	21	19
5	Реалистік ойлау стилі	27	24

Синтетикалық ойлау стилі бақылау тобы 17% жаңа идеяларды біріктіру қабілеті бар, эксперименттік топта 20% жаңа идеяларды құрастыруға, қиял мен шығармашылыққа бейімділік жоғары. Оқыту немесе әдістемелік өзгерістердің әсерін көрсетуі мүмкін.

Идеалистік ойлау стилі бақылау тобы 12% идеялар мен құндылықтар маңызды, рационалды ой басым, эксперименттік топта 15% арасындағы зерттелушілер арасындағы айырмашылықта адамгершілік, рухани құндылықтарға, мінсіздікке көбірек мән беретінің білдіреді. Бұл эмоциялық және этикалық компоненттердің артуын көрсетеді.

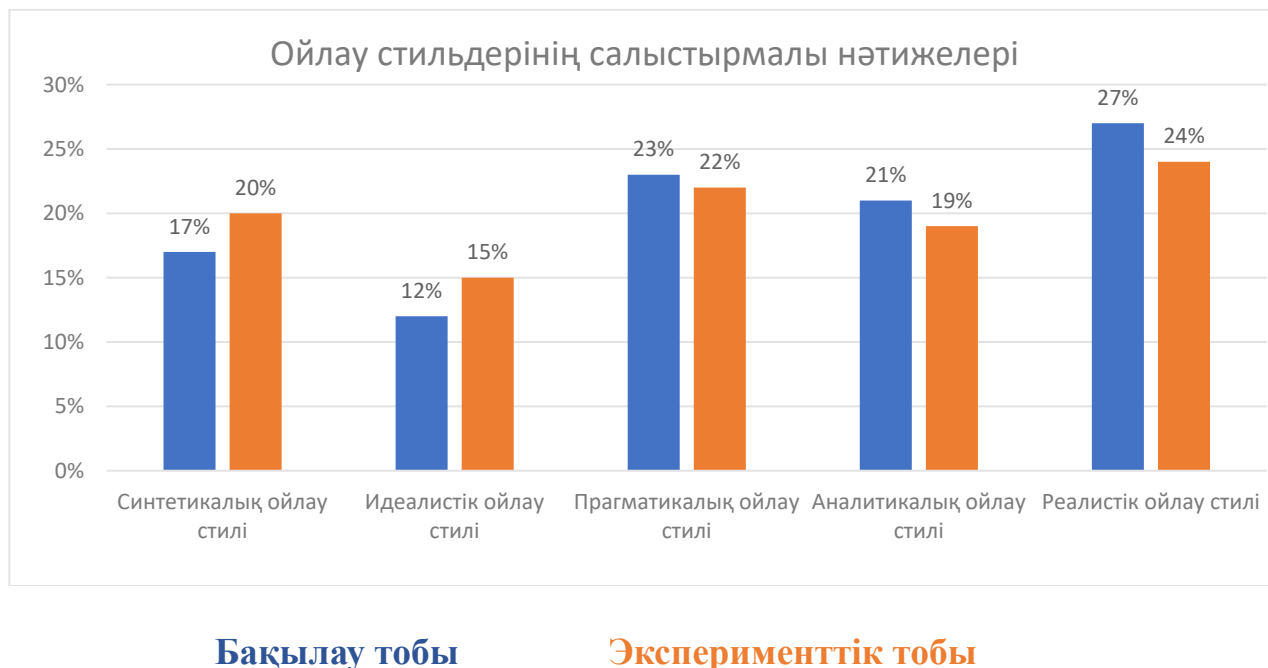
Прагматикалық ойлау стилінде бақылау тобы 23% іс-тәжірибе, нәтиже пайдалы шешімдерге назар аударады, эксперименттік топта 22% көрсеткіштер арасында айырмашылық аз, нақты іс жүзіндегі шешімдерге орай, синтетикалық және идеалистік стильдердің басым болуына байланысты болуы мүмкін.

Аналитикалық ойлау стилінде бақылау тобы 21% логикалық ойлау басым, дәлел, талдау құрылым маңызды, эксперименттік топта 19% логикалық және жүйелі ойлауға қарағанда, шығармашылыққа көбірек басымдық берілген.

Реалистік ойлау стилі бақылау тобы 27% нақты өмірлік жағдайларға сүйеніп ойлайды, қиялдан гөрі шындықты тандайды, эксперименттік топта 24% тәжірибеге негізделген көзқарастарға қарағанда, теориялық немесе эмоционалды компоненттер мен ойлау абстракциясы біршама артқанына байланысты.

Эксперименттік топта ойлау стилі шығармашылық пен ішкі құндылықтарға негізделген. Пирсон корреляциясы коэффициенті $r=0,89$ бұл жоғарғы оң корреляция, бақылау және эксперименттік топтардағы ойлау стильдері ұқсас ($p < 0,05$) көрсеткіш статистикалық тұрғыдан мағыналы яғни нәтиже сенімді. Бұл нәтижелер екі топ арасында ортақ танымдық бейімділіктердің бар екенін білдіреді. Ойлау стильдерінде айырмашылықтар бар болса да, олардың құрылымдарының арасында тығыз байланыс байқалады.

Кесте 2



Ойлау стилі адамның танымдық бағыты және негізгі белгілері индивидуалдылық және тұрақтылықпен анықталады.

Аналитикалық стиль сұрақтар мен мәселелерді тез ойды білдіруге асықпайды, алға қойған мәселелерді шешу үшін дайындалған жоспар құрады. Қоршаған ортаға рационалды болып келеді. Олардың көзқарасы тұрақты. Ақпаратпен жұмыс істеуде ұқыпты. Осы қасиеттеріне орай кәсіби тұрғыдан өздерінің қызығушылықтарына компонентті.

Прагматикалық стил практикалық тұрғыдан парасатты ой мен логикалық әдісті тәжірибемен ұштастыра алады. Ойлау стилінің прагматикалық жеке тәжірибеге сүйеніп, белсенді іс-әрекет тәсілдерімен нәтижеге жетеді. Конъюктураны жақсы сезінеді, бейімделгіш, икемді. Практикалық сұрақтарды шешкенді ұнатады.

Ойлаудың идеалистік стилі адамгершілік мәселесіне, құндылықтарға қызығушылығы жоғары болады. Шешім қабылдауда субъективті факторларды ескереді. Адамдар арасындағы қарама-қайшылыққа түрлі позициядағы ұқсастыққа көңіл аударады. Интуициямен жұмыс істей біледі.

Реалистік стилдегі ойлау нақты фактілерге бағытталады. Нақты естіп, көрген білген ақпараттарды қабылдағанды ұнатады. Болып жатқан жағдайларды бақылай алады. Өзіндік ресурстарды дұрыс уақытында көрсетеді. Өмір қандай болса, оған сондай көзбен қарауды үйренген.

Синтетикалық ойлау стилі жаңа, ерекше нәрсе жасауда, ұқсас емес көбінесе қарама-қарсы идеяларды, көзқарастарды біріктіруде, ойлау эксперименттерін жүзеге асыруда көрінеді. Синтезаторлар әртүрлі тәсілдерді біріктіруге, қарама-қайшылықтарды жоюға

қарама қарсы позицияларды татуластыруға мүмкіндік беретін, кеңірек жалпыланған тұжырымдама жасауға тырысады.

Қорытынды

Ойлау стильдері – адамдар бір тапсырманы орындауда әр түрлі жол іздейді: түрлі сұрақтар арқылы шешу процесін әдістемелік тұрғыдан әр түрлі жолмен ұйымдастырады. Студенттердің ойлау стилдерін зерттей келе, әртүрлі тұлғалардың мәселелерді шешу тәсілдерінде ерекшеліктер бар екені анықталды. Әр адамның ойлау стилі ерекшеліктері өзгеше, олардың шешім қабылдауына, ақпаратты өңдеуіне, тапсырмаларды орындауына әсер етеді.

1. Синтезатор ойлау стиліндегі тұлғалар, күрделі мәселелерді жан-жақты қарастыруға бейім келеді. Олар шығармашылық ойлау қабілетімен ерекшеленеді, әрдайым жаңа идеяларды, шешімдерді ұсынады.

2. Идеалист бұл ойлау стилін ұстанатындар жалпы мақсатқа және үлкен идеяларға бағытталады. Олар үшін өздерінің құндылықтарына, ұстанымдарына сай шешім қабылдау маңызды.

3. Практикалық стильдегі тұлғалар нақты нәтижеге бағытталған және тиімділікті бірінші орынға қояды. Олар нақты мәселелерді шешуге, жағдайды жақсартуға тырысады, практикалық ойлауға бейім.

4. Аналитикалық стильдегі логикалық ойлауға бейім адамдар. Олар мәселелерді жүйелі түрде қарастырады. Шешім қабылдауда барлық деректерді мұқият талдайды.

5. Реалистік стиль. Реалистік ойлаушылар шынайы, қолжетімді шешімдер іздейді. Олар өз ресурстарын нақты нәтижелерге бағыттайды.

Бұл стилдер тұлғалардың жеке қасиеттері мен күнделікті өмірдегі шешім қабылдау тәсілдерін сипаттайды.

Ойлау стилдерін зерттеулері когнитивті психологияда, танымдық процестерді түсіндіреді. Білім беру саласында білім алушылардың оқу процесіне тиімді әдістемелерді қолдануға, оқыту әдістерін ұйымдастыруға, білім сапасын арттыруға мүмкіндік береді. Басқару саласында, менеджмент және HR бойынша, командалық жұмыста, топ, ұйым арасында өзара қарым-қатынасты жақсартуға ықпал етеді. Кәсіби бағыттағы таңдауы мен өз әлеуетінің тиімділігін болжауға мүмкіндік береді.

Автордың үлесі

Сайлинова К.К. – әдебиеттерге шолу, сыни талдау, шолу жазу идеясы, зерттеуді жазу және пысықтау

Жубаназарова Н.С. – ғылыми басшылық, әдістемені әзірлеу

Болтаева А.М. – зерттеу тұжырымдамасы, деректерді талдау.

Әдебиеттер тізімі

1. Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. Развитие человека между детством и старостью /; пер. с нем. – Калуга : Духовное познание. – 1994. – 224 с.
2. Зефиоров Т.Л., Зиятдинова Н.И., Купцова А.М. Физиологические основы мышления / Казань, КФУ. – 2015. – 42 с.
3. Солсо Р. Когнитивная психология /– 6-е изд. – СПб.: Питер. – 2006. – 460 с.
4. Мұқанов М. Жан дүниесінің сыры «Қазақ мемлекет баспасы». – 1964. – 75 б
5. Білім алушылардың когнитивтік қабілеттерін дамыту бойынша әдістемелік ұсынымдар. – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы. – 2023. – 408 б.
6. Titus Anto, Peter Varghese Muttungal. International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE) – 2024. – Vol. 13. №. 2 – pp. 742-751 doi: 10.11591/ijere.v13i2.26573
7. Воронин Л. Г. Физиология высшей нервной деятельности [Текст] /Л. Г. Воронин. Москва: МГУ. – 1972. – 142 с.
8. Tuyebayev M. Сын тұрғысынан ойлау, шығармашылық ойлау және рефлексия: ұқсастықтары мен айырмашылықтары [Электрондық ресурс] / М. Tuyebayev // Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi. – 2016. – Cilt 4. — Sayı 9. — S. 178–182. doi:10.33692/avrasyad.509641
9. Тихомиров О.К., Брушлинский А.В. О тенденциях развития современной психологии мышления. // Национальный психологический журнал. – 2013. № 1. – С.10-16. doi: 0.11621/npj.2013.0201
10. Титов А.А. Мышление как процесс и как деятельность: анализ философско-психологических исследований мышления // Педагогика и психология образования. – 2020. № 1. С. 180–197. doi: 10.31862/2500-297X
11. Тихомиров О. К. Психология мышления: Учебное пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та. — 1984. – 272 с.
12. Posner M.I., Raichle M.E. Images of mind. - N.Y.: Scientific American Libraiы. — 1994. – P. 327-383.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер. — 2001. – 720 с.
14. Евдокимов В.Н. Международный научный журнал "Флагман науки". — 2023. №8(8) doi:10.37539/2949-1991.2023.8.8.002
15. Koblasa, F., Šírová, E., Králíková, R. The use of process thinking in the industrial practice – Preliminary survey, Tehnički Vjesnik – Technical Gazette — 2019. — Vol. 26. №3. — P.786-792, doi: 10.17559/TV-20150617135306.
16. Суроедова Е.А. Стили мышления как предикторы психологической готовности студентов к инновационной деятельности // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки» — 2021. Т. 18. № 2. — С. 19–30. doi: org/10.17673/vsgtu-pps.2021.2.2
17. Mayla SS., Cahyani R., Ahmatika D. Analisis Kemampuan Berpikir Kritis Siswa Ditinjau Dari Gaya Berpikir. PERISAI: Jurnal Pendidikan dan Riset Ilmu Sains. — 2024 . — 3(1) — P.14-26. doi: 10.32672/perisai.v3i1.464
18. Gustina Mansyur, J., Laratu, W. N., Tule R. Mental Models Based on Students Thinking Style About Objects in Static Fluid. Jurnal Penelitian Pendidikan IPA.— 2024.—V3.№11. doi:10.29303/jppipa.v10i11.798020.
19. Горин А.С., Голушко Т.К. Эффективность использования различных средств визуализации в зависимости от стиля мышления студентов // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». — 2024. — Т. 23. № 2. — С. 25-34. doi:10.20310/1810-231X-2024-23-2-25-34

20. Алексеев А.А., Громова Л.А. Пойми меня правильно или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми. – СПб.: Экономическая школа. — 1993. - 352 с.

К.К. Сайлинова*, Н.С. Жұбаназарова, А.М. Болтаева

Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан

Психологический анализ взаимосвязи стилей в мыслительном процессе студентов

Аннотация. Большое значение имеет процесс мышления для развития и профессионального становления студентов вуза в социальной среде. Мыслительный процесс осуществляется как взаимодействие объекта и субъекта. Изучение мышления с психологической точки зрения подчеркивает его внутреннюю, познавательную тайную сущность и продуктивность, развитие его специфических особенностей. Мыслительный процесс представляет собой сложное структурное образование, состоящее из ментальных способностей, связанных с определенной деятельностью в развитии личности. Как результат жизненного опыта и практической деятельности человека, сочетающий в себе восприятие и рефлекссию социальной среды, объясняет познавательный аспект коммуникативных способностей. Мысль заключается в обработке информации, в развитии ее умений, в активизации в социальном контексте, в интеллектуальном развитии, характеризующем когнитивные, эмоциональные, поведенческие компоненты. В повышении интереса обучающихся, развитии логических и умственных способностей, приобретении навыков научного исследования выполняется мыслительный процесс на основе интеллектуального формирования объектов познания. Мышление-высшая форма активного отражения объективной действительности, отличающаяся стилями в познавательной деятельности личности. В стилях мышления объясняются интеллектуальные направления, способы, навыки и система операций личности. Интеллектуальные ресурсы в познавательных стилевых особенностях обучающихся, позволяют получать новые знания в мыслительной деятельности, решать проблемы, принимать решения, эффективно планировать свои действия. Мыслительный процесс-это движение мысли, которое является сознательным и целенаправленным на основе рассуждений, которое дает какой-то результат. В статье рассматривается изучение стилей мышления студентов.

Ключевые слова: когнитивные способности, мыслительный процесс, мышление, когнитивные, стили мышления, интеллектуальность, логика, рефлексия.

K.K. Sailinova*, N.S. Zhubanazarova, A.M. Boltaeva

Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

Psychological analysis of the relationship between styles in the thinking process of students

Annotation. The process of thinking is of great importance for the development and professional development of university students in a social environment. The thought process is carried out as an

interaction between an object and a subject. The study of thinking from a psychological point of view emphasizes its inner, cognitive secret essence and productivity, the development of its specific features. The thought process is a complex structural formation consisting of mental abilities associated with certain activities in the development of personality. As a result of a person's life experience and practical activity, combining perception and reflection of the social environment, explains the cognitive aspect of communication abilities. The idea is to process information, to develop its skills, to activate it in a social context, and to develop it intellectually, characterizing cognitive, emotional, and behavioral components. In order to increase the interest of students, develop logical and mental abilities, and acquire scientific research skills, a thought process is carried out based on the intellectual formation of objects of cognition. Thinking is the highest form of active reflection of objective reality, characterized by styles in the cognitive activity of a person. Thinking styles explain the intellectual directions, methods, skills, and system of operations of a personality. Intellectual resources in the cognitive stylistic features of students allow them to gain new knowledge in mental activity, solve problems, make decisions, and plan their actions effectively. A thought process is a movement of thought that is conscious and purposeful based on reasoning, which gives some kind of result. The article examines the study of students' thinking styles.

Keywords: cognitive abilities, thought process, thinking, cognitive, thinking styles, intelligence, logic, reflection

References

1. Livehud B. Krizisy zhizni - shansy zhizni. Razvitie cheloveka mezhdue detstvom i starost'ju /; per. s nem. — Kaluga : Duhovnoe poznanie. — 1994. — 224 s.
2. Zefirov T.L., Zijatdinova N.I., Kupcova A.M. Fiziologicheskie osnovy myshleniya / Kazan', KFU. — 2015. — 42 s.
3. Solso R. Kognitivnaya psixologiya / — 6-e izd. — SPb.: Piter. — 2006. — 460 s.
4. Мұқанов М. Zhan dүniesiniң syry «Қазақ мемлекет баспасы». — 1964. — 75 b
5. Bilim alushylardyң kognitivtik qabiletterin damytu boıynsha әdistemelik ыsynymdar. — Astana: Y. Altynsarin atyndary Ұлттық bilim akademiyasy. — 2023. — 408 b.
6. Titus Anto, Peter Varghese Muttungal. International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE) — 2024. — Vol. 13. №. 2— pp. 742-751 doi: 10.11591/ijere.v13i2.26573
7. Voronin L. G. Fiziologiya vysshej nervnoj dejatel'nosti [Tekst] / L. G. Voronin. Moskva: MGU. — 1972. — 142 s.
8. Tuyebayev M. Syn tırrısynan oılau, shyғarmashylyq oılau zhәne refleksiya: ыqsastyqtary men ajyrmashylyqtary [Jelektrondyq resurs] / M. Tuyebayev // Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi. — 2016. — Cilt 4. — Sayı 9. — S. 178–182. doi:10.33692/avrasyad.509641
9. Tihomirov O.K., Brushlinskij A.V. O tendencijah razvitija sovremennoj psixologii myshleniya. // Nacional'nyj psixologicheskij zhurnal. — 2013. № 1. — S.10-16. doi: 0.11621/npj.2013.0201
10. Titov A.A. Myshlenie kak process i kak dejatel'nost': analiz filosofsko-psixologicheskix issledovanij myshleniya // Pedagogika i psixologiya obrazovaniya. — 2020. № 1. S. 180–197. doi: 10.31862/2500-297X
11. Tihomirov O. K. Psixologiya myshleniya: Uchebnoe posobie. M.: Izd-vo Mosk. un-ta. — 1984. — 272 s.
12. Posner M.I., Raichle M.E. Images of mind. - N.Y.: Scientific American Library. - 1994. — P. 327–383.
13. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psixologii / S. L. Rubinshtejn. — Sankt-Peterburg : Piter. — 2001. — 720 s.

14. Evdokimov V.N. Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal "Flagman nauki". — 2023. №8(8) doi:10.37539/2949-1991.2023.8.8.002
15. Koblasa, F., Šírová, E., Králíková, R. The use of process thinking in the industrial practice – Preliminary survey, Tehnički Vjesnik – Technical Gazette — 2019. — Vol. 26. No. 3. — P.786-792, doi: 10.17559/TV-20150617135306. 16.
16. Suroedova E.A. Stili myshlenija kak prediktory psihologicheskoy gotovnosti studentov k innovacionnoj dejatel'nosti // Vestnik Samarskogo Gosudarstvennogo Tehnicheskogo Universiteta. Serija «Psihologo-pedagogicheskie nauki» — 2021. T. 18. № 2. — S. 19–30. doi: org/10.17673/vsgtu-pps.2021.2.2
17. Mayla SS., Cahyani R., Ahmatika D. Analisis Kemampuan Berpikir Kritis Siswa Ditinjau Dari Gaya Berpikir. PERISAI: Jurnal Pendidikan dan Riset Ilmu Sains. — 2024 . — 3(1) — P.14-26. doi: 10.32672/perisai.v3i1.464
18. Gustina Mansyur, J., Laratu, W. N., Tule R. Mental Models Based on Students Thinking Style About Objects in Static Fluid. Jurnal Penelitian Pendidikan IPA.-2024.—V3.No.11.doi:10.29303/jppipa.v10i11.798020.
19. Gorin A.S., Golushko T.K. Jeffektivnost' ispol'zovaniya razlichnyh sredstv vizualizacii v zavisimosti ot stilja myshlenija studentov // Psihologo-pedagogicheskij zhurnal «Gaudeamus». — 2024. — T. 23. № 2. — S. 25-34. doi:10.20310/1810-231X-2024-23-2-25-34
20. Alekseev A.A., Gromova L.A. Pojmi menja pravil'no ili kniga o tom, kak najti svoj stil' myshlenija, jeffektivno ispol'zovat' intellektual'nye resursy i obresti vzaimoponimanie s ljud'mi. – SPb.: Jekonomicheskaja shkola. — 1993. - 352 s.

Авторлар туралы мәлімет:

Сайлинова Карлыгаш Кайрбергеновна – хат-хабар үшін автор, докторант, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасы, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Әл-Фараби даңғылы, 71, 050040, Алматы, Қазақстан. Email: sailinova777@gmail.com

Жубаназарова Назираш Сулейменовна – психология ғылымдарының кандидаты, доцент, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасы, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Әл-Фараби даңғылы, 71, 050040, Алматы, Қазақстан. Email: zhubanazarova@mail.ru

Болтаева Алия Масакбаевна – аға оқытушы, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасы, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Әл-Фараби даңғылы, 71, 050040, Алматы, Қазақстан. Email: boltaeva.aliya@mail.ru

Информация об авторах:

Сайлинова Карлыгаш Кайрбергеновна – автор для корреспонденции, докторант кафедры общей и прикладной психологии, Казахского Национального университета имени Аль-Фараби, Проспект Аль-Фараби, 71, 050040, Алматы, Казахстан. Email: sailinova777@gmail.com

Жубаназарова Назираш Сулейменовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии Казахского Национального университета имени Аль-Фараби, Проспект Аль-Фараби, 71, 050040, Алматы, Казахстан. Email: zhubanazarova@mail.ru

Болтаева Алия Масакбаевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии Казахского Национального университета имени Аль-Фараби, Проспект Аль-Фараби, 71, 050040, Алматы, Казахстан. Email:boltaeva.aliya@mail.ru

Information about authors:

Sailinova Karlygash Kairbergenovna – author for correspondence, doktorant of the Department of General and Applied Psychology of the Al-Farabi Kazakh National University, Al-Farabi Avenue 71, 050040, Almaty, Kazakhstan. Email: sailinova777@gmail.com

Zhubanazarova Nazirash Suleimenovna – candidate of psychological science, docent of the Department of General and Applied Psychology of the Al-Farabi Kazakh National University, Al-Farabi Avenue 71, 050040, Almaty, Kazakhstan. Email:zhubanazarova@mail.ru

Boltaeva Aliya Masakbaevna – Candidate of Psychological Sciences, senior lecturer at the Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Al-Farabi Avenue, 71, 050040, Almaty, Kazakhstan. Email:boltaeva.aliya@mail.ru

Редакторы: А.С. Мамбеталина

Psychology and Cognitive Sciences
№ 1 (150)/2025 – Астана: ЕҰУ. – 153 б.

Шартты б.т. – 79,1. Таралымы – сұраныс бойынша .

Басуға қол қойылды: 28.03.2025

Ашық қолданыстағы электронды нұсқа:

[https:// psyjournal.enu.kz](https://psyjournal.enu.kz)

Мазмұнына типография жауап бермейді

Редакция мекен-жайы: 010008, Қазақстан Республикасы, Астана қ., Сәтбаев көшесі, 2.
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті Тел.: +7(7172) 709-500, (ішкі 35-218)
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің баспасында басылды