

# МАҚАЛАЛАР ЖИНАҒЫ СБОРНИК СТАТЕЙ

Балалардың қабілеттерін диагностикалау мен дамытудың заманауи технологиялары: тәжірибе, мәселелер және перспективалары

Современные технологии диагностики и развития способностей детей: опыт, проблемы и перспективы

КОРПОРАТИВНЫЙ ФОНД «ФОНД «EL UMITI»



СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДИАГНОСТИКИ И РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ:  
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

II Халықаралық психологтар форумының мақалалар жинағы  
Сборник статей II Международного Форума Психологов

Астана – 3-4 июня 2025 года  
«ЕЛ ҮМІТІ» ҚОРЫ» КОРПОРАТИВТІК ҚОРЫ  
КОРПОРАТИВНЫЙ ФОНД «ФОНД «EL UMITI»  
CORPORATE FUND "EL UMITI" FUND"

«БАЛАЛАРДЫҢ ҚАБІЛЕТТЕРІН ДИАГНОСТИКАЛАУ МЕН ДАМУДЫҢ ЗАМАНАУИ  
ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ: ТӘЖІРІБЕ, МӘСЕЛЕЛЕР ЖӘНЕ ПЕРСПЕКТИВАЛАРЫ»  
2-ші халықаралық психологтар форумының материалдары  
2025 жылғы 3-4 маусым

«СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДИАГНОСТИКИ И РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ:  
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ»  
Материалы 2 международного форума психологов  
3-4 июня 2025 года

«MODERN TECHNOLOGIES OF DIAGNOSTICS AND DEVELOPMENT OF CHILDREN'S ABILI-  
TIES: EXPERIENCE, PROBLEMS AND PROSPECTS»  
Publication of the 2 international forum of psychologists  
June 3-4, 2025

АСТАНА

УДК 159.922.7

ББК 88.8

Б22

Редакция алқасы:

Г.А. Джусупова, А.Қ. Кисаева,

А.С. Аманжолова (ұйымдастыру комитетінің жауапты хатшысы), А. К. Есмагамбетова (дизайнер)

Редакционная коллегия:

Г.А. Джусупова, А.К. Кисаева, Аманжолова А.С. (ответственный секретарь оргкомитета), А.К. Есмагамбетова (дизайнер)

Editorial team:

G.A. Jussupova, A.K. Kissayeva, Amanzholova A.S. (executive secretary of the organizing committee), Yesmagambetova A.K. (designer)

«Балалардың қабілеттерін диагностикалау мен дамытудың заманауи технологиялары: тәжірибе, мәселелер және перспективалары» 2-ші халықаралық психологтар форумының материалдары

Балалардың қабілеттерін диагностикалау мен дамытудың заманауи технологиялары: тәжірибе, мәселелер және перспективалары. Халықаралық психологтар форумының материалдары, Астана қ., 2025ж. – 149 б. - Қазақ, орыс, ағылшын тілдерінде

Современные Технологии Диагностики и Развития Способностей Детей: Опыт, Проблемы и Перспективы, г. Астана, 2025г.- 149 с.-Каз., рус, англ.

Modern Technologies for Diagnostics and Development of Children's Abilities: Experience, Problems and Prospects. Publications of the international forum. Astana, 2025 - 149 p.-Kazakh., Russian, English

**ISBN**

«Балалардың қабілеттерін диагностикалау мен дамытудың заманауи технологиялары: тәжірибе, мәселелер және перспективалары» II халықаралық психологиялық форумның материалдары. Бұл жинақта қазақстандық және халықаралық сарапшылардың қабілет психологиясы саласындағы озық ғылыми идеялары мен практикалық тәжірибелері ұсынылған. Балалардың әлеуетін ашуға бағытталған психологиялық-педагогикалық қызметтің заманауи стратегиялары мен әдістемелері қарастырылады.

Басылым психологтарға, педагогтарға, білім беру мекемелерінің әкімшілеріне, сондай-ақ оқушыларға, олардың ата-аналарына және психология мен педагогика саласындағы болашақ зерттеушілерге арналған.

УДК 159.922.7

ББК 88.8

ISBN 978-601-12-5952-1

© «ЕЛ ҮМІТІ» ҚОРЫ» КҚ

Жарияланым мәтіні үшін авторлар ғана жауапты

# ОГЛАВЛЕНИЕ

Кіріспе сөз .....	6
<b>СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОТЕХНОЛОГИИ ДИАГНОСТИКИ И РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ.....</b>	<b>8</b>
Вклад Фонда «EL UMITI» в развитие и поддержку одаренных детей.....	9
Автор: Джусупова Гулим Асгатовна, Управляющий директор КФ «Фонд «EL UMITI».	
Diagnosis and development of the abilities of children 5-6 years old using authors' methods.....	13
A.Amrin, A.Amanzholova, G.Jussupova, A.Kissayeva the Corporate foundation "El Umiti" Foundation".	
Диагностика психолого-педагогической готовности к работе с одаренными детьми.....	25
Сатова А.К., д.пс.н., профессор, КазНПУ имени Абая.	
Мектепке дейінгі ересек жастағы балалардың әлеуметтік – эмоционалдық дағдысы және Реджио Эмилия әдістемесі .....	31
Ондыбаева А.Х., Атырау облысы Білім беру басқармасы, «Таланттарды анықтау және қолдау орталығы», КММ әдіскері (психолог).	
<b>ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЯМИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РЕБЕНКА (РОЛЬ СЕМЬИ В ВЫЯВЛЕНИИ И РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ) .....</b>	<b>36</b>
Эмоциональная безопасность как фундамент развития ребёнка: кросс-культурный и практико-аналитический обзор.....	37
Хан Ю.А., PhD, Корпоративный фонд «Фонд «El Umiti», Астана, Казахстан.	
Арттерапия и фототерапия родителей с подростками: развитие позитивной Я-концепции.....	45
Садыкова А.Б. м.п.н., ст.преподаватель, кафедра общей и прикладной психологии, КазНПУ им.Абая.	
Поддержка родителями как фактор социально-психологического благополучия ребенка .....	60
Холматова З.А., Доцент кафедры Педагогика КокандГУ, DSc.	
<b>ПРОФОРИЕНТАЦИЯ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ С УЧЕТОМ ТЕКУЩЕЙ СИТУАЦИИ НА РЫНКЕ ТРУДА (ПРОФОРИЕНТАЦИЯ: ВЫБОР БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ РЫНКА ТРУДА) .....</b>	<b>66</b>
Қабілет пен мамандық үндестігі – кәсіби жетістіктің негізі.....	67
Ниетбаева Г.Б., Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті (Алматы қ., Қазақстан. PhD, қауымдастырылған профессор.	
Базарғалиева Н.Ә., Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті (Алматы қ., Қазақстан), 8D03105 – Психология 1 курс докторант.	
Психологический аспект мотивации достижений.....	73
Әлмұратова Б. Б., Гимназия №1 им. А.Бокейханова, отдела образования города Тараз, педагог-психолог.	
<b>ПРОФИЛАКТИКА ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА И СУИЦИДА .....</b>	<b>77</b>
Жасөспірімдер арасындағы суицидтің алдын алудағы мектеп (колледж) оқытушыларының рөлі және кәсіби дайындығы .....	78
Прмантаева Г.У., Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің, Педагогика және психология, факультетінің II курс PhD докторанты.	
Акажанова А.Т., Психология ғылымдарының докторы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің «Жалпы және қолданбалы психология» кафедрасының профессоры м.а.	
Диагностика ментального здоровья и психологического благополучия как приоритетное направление деятельности костанайского Центра психологической поддержки и воспитательной работы.....	84
Петренко Е.А., директор КГУ, «Региональный учебно- методический центр психологической	

поддержки и воспитательной работы», УОАКО, К.п.н., Доктор Философии (PhD), Сертифицированный тренер Гильдии гештальт-терапии (г. Санкт-Петербург), психолог высшей категории, (педагог-мастер), педагог дополнительного образования высшей категории.

**Online Socialization, Adolescent Bullying and Suicidal Behavior: Digital Childhood and the Imperative of School-Based Prevention . . . . . 89**

*L. Sattar, Eurasian Agro-Technical College.*

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. . . . . 98**

**Qabilet – Точка опоры: Ресурсы для психолога в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС) . . . . . 99**

*Толендиева К., ГККП «Дом школьников №7» Управления образования г. Алматы, PhD докторант КазНПУ им. Абая.*

*Сатова А.К., доктор психологических наук, профессор, Факультет педагогики и психологии, КазНПУ им. Абая, Алматы, Казахстан.*

**Инклюзивті білім беруді іске асыруға педагог кадрларды даярлаудың өзекті мәселелері . . . . . 108**

*Аутаева А. Н., психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің арнайы педагогика кафедрасының меңгерушісі.*

**Подготовка специалистов к инклюзивной проактиве: стратегии и опыт . . . . . 115**

*Магауова А.С., доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО, КазНУ им. аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан.*

**Инклюзивті білім беру жағдайында психологиялық кеңес беру . . . . . 122**

*Турлыбаева А.С., Педагог-психолог, Алматы қаласы Білім басқармасы, «7 Оқушылар үйі» МКҚК.*

**Инклюзивті білім беру жағдайында ата-анамен жұмыс істеудің психологиялық аспектілері . . . . . 127**

*Сүлейменова Ж.А., ГККП Дом школьников №7, Управления образования г.Алматы, Отдел дополнительного инклюзивного образования.*

## **Құрметті әріптестер, қадірлі оқырмандар!**

«El Umiti» корпоративтік қоры (бұдан әрі – Қор) атынан осы жинақтың сіздердің қолдарыңызға тигеніне қуаныштымын.

Бұл жинақта Қордың Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігінің қолдауымен ұйымдастырған «БАЛАЛАРДЫҢ ҚАБІЛЕТТЕРІН ДИАГНОСТИКАЛАУ МЕН ДАМУДЫҢ ЗАМАНАУИ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ: ТӘЖІРИБЕ, МӘСЕЛЕЛЕР ЖӘНЕ ПЕРСПЕКТИВАЛАРЫ» атты II халықаралық психологтар форумына қатысушылар зерттеген басты материалдар жинақталған.

Бұл Форум біз үшін өте маңызды сұхбат алаңы болды. Биыл біз балалардың қабілетін диагностикалау және психология саласындағы жетекші халықаралық және қазақстандық сарапшылар мен зерттеушілерді тағы да жинадық. Форумға Мойца Юришевич, Жанлуко Эспозито, Хосе Мария Фрейре, Томас С. Вайснер және тағы басқа көптеген сарапшылар қатысты.

Форумның күн тәртібінде балалардың қабілетін диагностикалау және дарындылықты анықтауға қатысты мәселелер ғана емес, сонымен қатар буллинг, балалар мен ата-аналардың өзара қарым-қатынасы, кәсіптік бағдар беру жұмысындағы заманауи трендтер мен инклюзивті білім беруге байланысты мәселелер де көрініс тапты.

Бұл жинақ форумға қатысушылардың баяндамаларының тезистері мен ғылыми мақалаларын қамтиды. Олардың арасында озық халықаралық әдістемелер де, біздің «Qabilet» жобасында ұсынылған сәтті қазақстандық тәжірибе де бар. Бұл материалдар психологтар, педагогтар және балалармен жұмыс істейтін барлық мамандар үшін өте пайдалы практикалық құрал болатынына сенімдіміз.

Біз еліміздегі сарапшылар қауымдастығын дамытуға үлес қосу мақсатында Форум өткізуді және балалармен жұмыс істейтін мамандарға пайдалы практикалық құрал болатын осындай жинақты жариялауды жыл сайынғы дәстүрімізге айналдырмақпыз.

**Құрметпен,  
«El Umiti» корпоративтік қорының  
директоры  
Асланбек Амрин**

## **Dear colleagues and readers!**

On behalf of the El Umiti Corporate Foundation (hereinafter referred to as the Foundation), I am pleased to welcome you to this collection.

This collection brings together key materials from the II International Forum of Psychologists “MODERN TECHNOLOGIES FOR DIAGNOSING AND DEVELOPING CHILDREN’S ABILITIES: EXPERIENCE, PROBLEMS, AND PROSPECTS,” which was organized by the Foundation with the support of the Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan.

This Forum has become a significant platform for us. This year, we have once again brought together leading international and Kazakhstani experts in the field of psychology and the diagnosis of children’s abilities. The Forum brought together leading experts, including Mojca Juriševič, Gianluca Esposito, José María Freire Duró, Thomas S. Weisner, among others.


The Forum’s agenda covered issues related not only to the diagnosis of abilities and the search for gifted children, but also problems related to bullying, child-parent relationships, current trends in career guidance, and inclusive education.

This collection contains abstracts of speeches and scientific articles by forum participants. It brings together both cutting-edge international methodologies and successful Kazakhstani experience, including that presented in our Qabilet project. We are confident that these materials will serve as a practical guide for psychologists, educators, and all professionals working with children.

We plan to make the forum and the publication of such collections an annual tradition, contributing to the development of the expert community.

***Sincerely,  
Director of the Corporate Foundation  
El Umiti Foundation  
Aslanbek Amrin***

# **СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОТЕХНОЛОГИИ ДИАГНОСТИКИ И РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

The background of the page is a gradient of light blue to white. It features several large, overlapping, semi-transparent white curved lines that create a sense of motion and depth, resembling a stylized flower or a dynamic abstract pattern.

# Вклад Фонда «EL UMITI» в развитие и поддержку одаренных детей

*Автор: Джусупова Гулим Асгатовна,  
Управляющий директор КФ «Фонд «EL UMITI»*

## АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается роль и результаты деятельности Фонда «EL UMITI» в развитии талантливых и одаренных детей Казахстана. На основе анализа реализуемых программ и проектов («Qabilet», «Мың бала», «El Umiti Premiasy», «Smart Ustaz» и др.) раскрываются современные подходы к поддержке талантов, формированию лидерских качеств, профессиональной ориентации и развитию педагогических компетенций. Отдельное внимание уделено международному сотрудничеству и интеграции инновационных образовательных технологий.

**Ключевые слова:** одаренность, таланты, EL UMITI, молодёжь, навыки 4К, образовательные технологии, социальный лифт, профориентация, олимпиада.

## ВВЕДЕНИЕ

Формирование будущих лидеров Казахстана через раскрытие талантов и внедрение инноваций является одной из ключевых стратегических задач современного образования.

В условиях глобальных трансформаций и цифровизации система образования должна не только обеспечивать передачу знаний, но и создавать условия для самореализации каждого ребенка.

Фонд «EL UMITI», созданный в 2019 году, стал одним из значимых операторов по выявлению и развитию одаренной молодежи, обеспечивая поддержку более 1 миллиона детей и подростков по всей стране.

Миссия Фонда – создать экосистему вокруг ребенка и сделать доступ к развитию талантов равным для всех, независимо от региона, уровня дохода семьи и социальных возможностей. Фонд активно сотрудничает с государственными структурами, частными компаниями и зарубежными партнерами, привлекая ведущих экспертов в области развития личностного потенциала.

### История успеха Айзере

Девочка, ученица 6 класса с небольшого поселка Жанакурылыс Алматинской области. С детства отличалась усидчивостью и самостоятельностью, всегда была отличницей, участвовала в школьных олимпиадах. Но возможности ее сельской школы были ограничены: в русском классе, где она училась не хватало педагогов, иногда уроки вели учителя казахских классов, которым было трудно донести материал. Судьбоносным моментом в ее жизни стало участие в олимпиаде «Мың бала», организуемое Фондом. Это стало первой большой победой, открывшей двери в новые возможности. Айзере как победитель поступила в Республиканскую физико-математическую школу в Алматы. Сегодня Айзере с отличием окончила школу и поступила в Назарбаев Университет на грант по направлению естественных наук. Олимпиада «Мың бала» стала для неё трамплином в мир возможностей, где она не только проверила свои силы, но и обрела новый взгляд на жизнь.

И таких историй успеха у Фонда много.

Настоящая статья посвящена обзору основных проектов и методологических подходов Фонда «EL UMITI», демонстрирующих его вклад в развитие и поддержку одаренных детей Казахстана.

## **ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ФОНДА**

Методологическая база и система диагностики: Служба «Qabilet» фундаментом деятельности Фонда является Служба «Qabilet» – комплексная система диагностики способностей и профессиональной ориентации школьников. Её миссия заключается в организации сопровождения и поддержки способных детей и талантливой молодежи для максимальной реализации их интеллектуального и личностного потенциала.

Цель проекта: оказание помощи детям и их родителям в выявлении сильных сторон и талантов учащихся для успешного построения образовательного и профессионального пути.

В основе работы «Qabilet» лежат научно-обоснованные тесты и современные методики, разработанные Фондом «EL UMITI» совместно с национальными экспертами КазНПУ им. Абая. Эти инструменты направлены на оценку ключевых компетенций XXI века (4К): креативность, критическое мышление, коллаборация, коммуникативность. Доступ к диагностике предоставляется школьникам бесплатно через сайт <https://qabilet.elumiti.kz/>.

Благодаря Qabilet:

- более 248 000 школьников прошли диагностику способностей;
- 4 345 школьных психологов обучены авторским методикам;
- создан реестр талантов, включающий более 100 одаренных детей;
- 2 838 родителей получили консультации по развитию детей.
- Программа стала эффективным инструментом раннего выявления потенциала и снижения социального неравенства в образовании

## **ПРОГРАММЫ ПОДДЕРЖКИ И РАЗВИТИЯ ТАЛАНТОВ**

«El Umiti Premiasy: Премия для будущих лидеров Казахстана»

Проект направлен на выявление, поддержку и системное развитие молодых талантов в возрасте 14–18 лет.

Цель – помочь участникам найти призвание, развить лидерские качества, социальную ответственность и достичь высоких результатов. Маршрут участника состоит из двух этапов: регистрация с мотивационным видео, затем самостоятельное обучение по 7 направлениям и создание социального проекта.

В 2024 году подано 800 заявок, до финала дошли 109 участников, 10 из которых стали лауреатами и получили гранты (от 500 тыс. до 2 млн. тенге).

В 2025 году подано 500 заявок, 112 финалистов, 6 победителей с грантами аналогичного размера.

Проекты-победители демонстрируют широкий спектр социальных инициатив, например, BILi'Minnovation, Танда, Ойлика, Link Up, PlastX, Ecosystem, CTRL Films, Impact Production, «ALA Dreamers», KindLight Studio, ÚSHQYN.

Программа включает обучающие курсы, участие в конкурсах, создание видеороликов, онлайн-викторины и написание эссе.

«Мың бала: Социальный лифт для сельской молодежи»

Олимпиада «Мың бала» – эта национальная интеллектуальная олимпиада для сельских школьников Казахстана является ключевым «социальным лифтом», сокращающим неравенство в образовании.

Олимпиада включена в перечень республиканских и международных олимпиад Министерства просвещения РК и ежегодно привлекает более 60% шестиклассников сельских школ.

Цель: выявление одаренных учеников и предоставление им доступа в престижные специализированные школы.

Олимпиада проходит в формате онлайн-тестирования в два этапа:

- на I этапе осуществляется отбор 5 тысяч финалистов среди учащихся 6 классов сельских школ. I этап включает в себя тесты на выявление уровня когнитивного мышления. Комплексное тестирование состоит из разделов «Логическое мышление» и «Пространственное мышление».

- на II этапе осуществляется отбор 1 000 победителей среди финалистов. Отбор проводится по результатам тестирования, которое включает в себя оценку академических знаний учащихся по разделам:

«Математическая грамотность», «Казахский язык» (для учащихся на казахском языке обучения), «Русский язык» (для учащихся на русском языке обучения), «Английский язык», «Естествознание».

За 5 лет более 813 000 школьников приняли участие, 1 754 победителя поступили в РФМШ, БИЛ и школы «Дарын».

«El Umiti Talent: Предметная Олимпиада – дорога в мир науки»

Проведение национальной олимпиады способствовало созданию проекта «El Umiti Talent», это подготовка юниорского состава олимпиадников.

Цель олимпиады: Создание оптимальных условий для поддержки талантов и выявление академических способностей учащихся 7-9 классов.

Используя накопленный опыт проведения олимпиад, в целях популяризации олимпиадного движения, углубления теоретических и практических знаний учащихся проводится весенний и осенний тур предметной Олимпиады «El Umiti Talent» по 8 предметам: химия, биология, физика, математика, информатика, география, история Казахстана и английский язык.

Структура: 3 этапа (отборочный, полуфинальный, финал) с применением прокторинга для обеспечения объективности.

Регистрация осуществляется через платформу <https://ro.elumiti.kz/>.

Победители олимпиад награждаются дипломами и ценными призами.

«Тәуелсіздік дәуірі: История Независимости через игру»

Игра «Тәуелсіздік дәуірі» разработана Фондом и служит инструментом геймификации для изучения истории Независимости Казахстана (1991–2019 гг.). Игра доступна в форматах настольной игры и онлайн-тренажёра.

Ежегодно проводятся онлайн-турниры и национальные олимпиады, в неё сыграли более 150 тысяч раз 39 тысяч пользователей.

Сейчас тестируется версия 3.0 с многопользовательским режимом (до 10 человек), планируется интеграция онлайн-магазина для создания игровой экономики, а также новый формат игры «География Независимого Казахстана» для более глубокого изучения историко-географических особенностей.

«Aitys: Возрождение искусства слова среди молодёжи»

Программа «Aitys» самая молодая программа Фонда (запущена в феврале 2024 года) направлена на всестороннюю поддержку и развитие искусства айтыса среди молодёжи.

Основная задача: популяризация культурного наследия через создание сообщества молодых акынов «Aitys Club», проведение конкурсов и образовательных мероприятий.

В ноябре 2024 года организован Республиканский айтыс молодых акынов «Қола домбыра - 2024» (51 участник, 22 финалиста), победитель которого был приглашен на республиканский айтыс «Алтын домбыра».

Проведён II Республиканский конкурс видеороликов «Айтыскер» (40 участников, 60 работ).

Организован «Пікір – Айтыс», объединивший дебатеров и айтыскеров.

Программа вызвала широкий общественный интерес, достигнув около 10 млн просмотров в социальных сетях.

Развитие профессиональных компетенций педагогов: «Smart Ustaz»

Smart Ustaz – это онлайн-образовательная платформа, которая нацелена на улучшение качества образования в Казахстане путем формирования и развития смежных компетенций педагогов и сотрудников в сфере образования.

Платформа предоставляет доступ к инновационным образовательным ресурсам и курсам повышения квалификации, ориентированным на современные требования образовательного процесса.

Образовательные программы курсов повышения квалификации педагогов Smart Ustaz согласованы Экспертным советом Министерства просвещения РК.

«Smart Ustaz» служит связующим звеном между развитием ребёнка и профессиональным ростом педагога.

На платформе зарегистрировано более 7500 пользователей; более 200 сертификатов интегрировано в Единую базу данных педагогов АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу».

## **МЕЖДУНАРОДНОЕ ПРИЗНАНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Фонд «EL UMITI» является членом Всемирной ассоциации талантливых и одаренных (World Council for Gifted and Talented Children) и Европейской сети поддержки талантов (European Talent Support Network).

Активно участвует в международных форумах с 2021 года, внедряя авторские методики.

Проводит международные мероприятия и повышение квалификации через международных партнёров (Будапешт, Прага, Сингапур, Стамбул, Санкт-Петербург).

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Фонд «EL UMITI» выстраивает целостную экосистему развития – от ранней диагностики до профессиональной самореализации.

Создавая цифровые платформы, образовательные программы и международные партнёрства, организация обеспечивает равные возможности каждому ребёнку Казахстана. Формат обучения, адаптированный под «альфа-поколение» (персональные треки, гибрид онлайн/оффлайн, практико-ориентированные модули), позволяет переводить реальный жизненный опыт в измеримый прогресс.

Инвестируя в таланты сегодня, мы формируем будущее страны – общество уверенных, креативных и социально ответственных граждан.

## **ИСТОЧНИКИ**

<https://elumiti.kz/>

# Diagnosis and development of the abilities of children 5-6 years old using authors' methods

**A.Amrin, A.Amanzholova,  
G.Jussupova, A.Kissayeva**  
the Corporate foundation  
"El Umiti" Foundation"  
e-mail: [qabilet@el-umiti.kz](mailto:qabilet@el-umiti.kz)

## ABSTRACT

The article presents the authors' methods for developing psychomotor, cognitive, communication abilities and emotional intelligence in preschool children. The results of a study conducted on the basis of three state kindergartens are described. As part of the study, the abilities of the pupils were diagnosed, and subsequent work was organized aimed at developing the identified skills. The data obtained make it possible to assess the effectiveness of the proposed methods and their practical application in the educational activities of preschool organizations. The article is based on the analytical report on conducting developmental classes and testing original methods with children aged 5-6.

**Key words:** *diagnosis, abilities, 5-6 year old children, preschool children, kindergarten, developing exercises, authors' methods, psychomotor skills, communication skills, emotional intelligence.*

## INTRODUCTION

Questions of the concept of giftedness is intensively discussed in modern psychology. Various options of solutions have been proposed by many specialists (Bogoyavlenskaya D.B.; Guilford J.; Druzhinin V.N.; Dyachenko O.M.; Ilyassov I.I.; Leites N.S.; Matyushkin A.M.; Monks F.; Pages R.; Panov V.I.; Popova L.V.; Renzulli J.; Tannenbaum A.; Kholodnaya M.A.; Shadrikov V.D.; Shumakova N.B.; Feldhusen J., Heller G. and etc.). All existing concepts focus on certain aspects of this complex mental phenomenon. The number of existing concepts indicates the multifaceted nature of the problem of giftedness and the complexity of developing practical solutions for their implementation.

Modern models of giftedness, comparing with earlier ones, that were mostly based on intellectual indicators, are multidimensional. Thus, researchers recognize the diversity and relative independence of manifestations and development of giftedness in different fields of activity (educational, scientific, practical, social, artistic, sports) intellectual (verbal, logical, mathematical, spatial) and creative abilities, achievements etc. [Shcheblanova E. I., Averina I. S., 1994]. The importance of motivation and the creation of social conditions for realizing the potential of gifted children is noted.

This was reflected, for example, at the 20th session of the General Conference of UNESCO, where a new definition of "education" was adopted, which is now recognized in the world education space. The essence of the new definition of the education emphasized that education is not just a transfer of knowledge, but a process that contributes to the formation of personality. The importance of not only academic, but also the social and emotional growth of students is emphasized. This is due to greater awareness of the role of education in preparing children for life in complex and ever-changing world. Each child is unique and their educational needs may vary greatly. Understanding and supporting these needs becomes key factors in learning process. Innovative methodologies that focus on exploring a child's strengths and potential can greatly enhance the effectiveness of the educational process.

## **THE CONCEPTS OF “GIFTEDNESS”, “ABILITY”, “TALENT”**

The development of differential psychology in the late XIX century marks the beginning of a fundamentally new stage – the stage of empirical approach to the study of the problem of abilities, which is substantiated in the works of the talented English scientist Francis Galton. In his book “The Heredity of Talent: Its Laws and Consequences” he tried to prove that outstanding abilities are the results of the action, first of all, of heredity factors.

The problem of the development of abilities, psyche and personality as a whole considered in their works Kazakh enlightenment scientists C Valikhanov, I Altynsarin, A.Kunanbayev, S.Toraigyrov, as well as leading public figures and scientists of the 20th century: J.Aimautov, A.Baitursynov, M.Dulatov, M.Zhumabayev, emphasizing the importance of a person’s abilities in life.

B.M. Teplov understood abilities as “individual psychological features that distinguish one person from another and ensure the success of any activity or many activities” [Teplov B.M., 1961, p.9-20.]. at the same time, the scientist underlined that “abilities usually mean such individual characteristics that are not reduced to just skills or knowledge, but can explain the ease and speed of acquiring these skills and knowledge.”

By the beginning of the 70s of twentieth century the psychology of individual differences (differential psychology), especially the part that studies the highest level of intellectual abilities (J. Guilford) became a practical science.

Based on the concept of development of highest mental functions L.Vygotsky and V.Ananyev, V.Shadrikov [Shadrikov V.D., 2004] reveals the complex structure of cognitive abilities, distinguishing in it functional and operational components as grouping, structuring, analogies, associations and so on.

Kazakhstan scientists in the study of abilities of children 5-6 year old paid attention to the diagnosis and development of cognitive, psychomotor, communicative and emotional abilities. Today the Corporate foundation “El Umiti Foundation” (hereinafter – the Foundation) carries out large-scale psychological study and diagnosis of abilities of children 5-6 year old in following directions: diagnosis of psychomotor skills, cognitive abilities, communicative abilities, emotional intelligence. Using data obtained during the study the Foundation seeks to a bank of intellectual and personal potential of students of the Republic of Kazakhstan.

At the same time, the Foundation understands that introduction of new technologies into the educational process opens new horizons for diagnosis and identifying the educational needs of students. Modern diagnosis tools and IT software help to more accurate determination of the level of abilities of each child and thus help to make learning process more adaptive and effective.

## **CURRENT STUDY AND METHODOLOGY**

The topic of this study is the development of the abilities of children 5-6 years old. For this, a study was conducted in preschool education organizations of Almaty.

The study was conducted on the bases of the state kindergartens in Almaty No. 10, 22, 74 in Kazakh and Russian. The study involved 140 children aged 5 to 6 years.

The study was carried out in two stages – the first stage of diagnosis of abilities, the second stage of exercises for the development of abilities.

In this work authors took into account research of Jean Piaget and D. Elkonin.

The concept of Jean Piaget is one of the most famous in psychology. Jean Piaget made an attempt to explain how children know the world around them. The concept is based on the idea that cognitive development goes through successive stages, and the child acts as an active participant in the process, interacting with the world through object manipulation,

observation and experiments.

Daniil Elkonin highlighted the key stages of the child's and personal development. At the age of 5-6 years, the leading activity of the child remains the game. Games promote imagination, self-regulation and social skills. At this stage of the development, games become more complex, children learn to take into account the rules of the game. The game becomes the basis for the transition to the educational activities. Internal motivation, curiosity and logical thinking are formed. Memory capacity increases and attentiveness improves.

## TOOLS

The study was carried out in 2 stages. The first stage was diagnosis of the abilities of children aged 5-6 years, whose parents agreed to take participation in the diagnostic and development program.

For diagnosis, both generally common and authors' methods were used.

To identify psychomotor abilities, projective technique "Graphic dictation" of D.Elkonin was chosen.

To diagnose cognitive abilities was used the test "Memorizing 10 words" by A.Luria.

To diagnose communicative abilities the test "Mittens" by G.Tsukerman was used.

The author's test "Name emotions" of Gavrilina was used to diagnose the emotional intelligence.

The aim of the test "Name emotions" is to determine the level of development of the emotional intelligence of a preschooler, appropriateness to his age.

Constructs to observe: the ability to adequately understand and verbalize emotional state expressed in facial expressions, knowledge of basic emotions, development of emotional vocabulary.

Research materials: 8 color cards:

- 5 basic emotions: joy (J), surprise (S), fear (F), anger (A), sadness (Sad);
- 3 additional: shyness (Sh), pride (P), loneliness/boredom (L/B).

At the second stage were used the authors' methods of development of abilities:

Psychomotor development: "Motley steppe" ("Sarzhailau"), 2 lessons.

The aim of the method: To ensure the accuracy of the drawing, including general dimension of the parts, their inclination, location on the sheet and the correct placement of the parts inside each drawing, ensuring the clarity and accuracy of lines.

Constructs to observe: spatial perception, visual-motor and motor coordination (synchronization of visual perception and hand movement when performing a drawing, the ability to accurately reproduce lines and shapes in compliance with proportions and clarity) accuracy, level of selfcontrol.

Research materials: 6 colored cards with the image of traditional Kazakh dwelling and women's headdress.

Development of cognitive abilities: "Steppe Dorba", 3 lessons.

The aim of the method is development and assessment of children's abilities to be productive, to use coherent speech, to have rich vocabulary through active use of an image, structural perception of details and development of memory and attention to details.

Constructs to observe: productive imagination, coherent speech, lexical activity, attention, intentional memorization, arbitrariness of activity.

Research materials: a bag with miniatures of animals, people and dwellings and etc.

Development of communicative abilities: "Friendship puzzles", 3 lessons.

The aim of the method is to assess the level of communicative abilities of children of age 5-6, development of ability to collaborate in the peer group.

Constructs to observe: Interaction and cooperation, coordination of actions in a group, ability to negotiate, distribution of roles during the game, selfcontrol and error correction, stability of attention, cognitive flexibility.

Research materials: puzzles with traditional dwellings – Yurt, Pagoda and Traditional House.

Development of emotional intelligence: "The story of emotional girl", 2 lessons.

The aim of the method is to develop communicative abilities, cooperation in the group, gaining new skills of interaction.

Constructs to observe: communication skills, emotional and volitional skills, associative and cultural thinking, attention resilience, cognitive flexibility.

All authors' methods have similar options in Kazakh and in Russian. The cultural heritage of Kazakhstan was taken into account in authors' methods.

## **RESULTS**

Each developing exercise has its own evaluation base, but to simplify the analysis, the totals have been summarized as follows:

"In the zone of the closest development" (ZCD);

Intermediate level;

High level: "signs of giftedness".

This study was conducted in two stages. The first stage is diagnosis, the second – development exercises.

During the first stage, there were identified children with intermediate level and children with abilities "In the zone of the closest development" in kindergartens of Almaty. Children with High abilities were not identified. Thus, in the process, it was decided to conduct the second stage – developing exercises, with children with abilities "In the zone of the closest development".

The following are the results of the diagnostic test and the contrasting test that was conducted after the developmental exercises.

Note:

In order to maintain confidentiality, children' data (names and surnames) are encoded in the following tables as:

X – girls,

Y – boys.

Data of diagnostic tests carried out in the kindergartens are given in tables 1-5

Table 1 – results of diagnostic test in State kindergarten “Kindergarten No.10”, Almaty (Russian language of teaching), group “Sholpan”

Child	Date of birth	Methods of diagnostics			
		Graphic dictation	Memo-rizing 10 words	Mittens	Name emotions
X1	11.06.2017 – 5,9 years old	5 ZCD	4-5-6/6	10 in-termed.	14 in-termed.
X2	30.01.2017 – 5,8 years old	2 ZCD	5-6-6/5	9 in-termed.	18 in-termed.
Y1	17.02.2017 – 5,9 years old	5 ZCD	4-5-5/5	9 in-termed.	14 in-termed.
X3	27.02.2017 – 5,8 years old	1 ZCD	4-5-8/5	8 in-termed.	13 ZCD
X4	27.02.2017 – 5,8 years old	1 ZCD	4-6-4/5	10 in-termed.	13 ZCD
Y2	05.02.2017 - 6 years old	4 ZCD	4-4-6/6	11 high	15 in-termed.
Y3	22.01.2017 – 5,8 years old	5 ZCD	4-5-6/6	10 in-termed.	18 ZCD
X5	25.06.2017 - 5,8 years old	1 ZCD	4-5-9/8	10 in-termed.	14 in-termed.

Table 2 – results of diagnostic test in State kindergarten “Kindergarten No.10”, Almaty (Russian language of teaching), group “Marzhan”

Child	Date of birth	Methods of diagnostics			
		Graphic dictation	Memo-rizing 10 words	Mittens	Name emotions
X6	08.05.2017 – 6 л years old	6 ZCD	6-7-8/7	11 in-termed.	13 in-termed.
X7	20.07.2017 – 5,8 years old	2 ZCD	6-6-7/6	10 in-termed.	15 in-termed.
X8	01.10.2017 – 6 years old	5 ZCD	4-5-5/5	12 in-termed.	14 in-termed.
X9	31.05.2017 – 5,7 years old	1 ZCD	4-5-8/5	10 in-termed.	14 ZCD
Y4	13.09.2017 – 5,9 years old	1 ZCD	5-6-7/6	11 in-termed.	15 ZCD
Y5	25.02.2017 – 5,8 years old	4 ZCD	4-4-6/6	10 high	16 in-termed.
Y6	23.12.2017 – 5,8 years old	5 ZCD	4-4-5/5	11 in-termed.	17 ZCD

Y7	04.08.2017 – 6 years old	1 ZCD	5-6-6/6	11 in- termed.	15 сред
----	-----------------------------	-------	---------	-------------------	---------

Table 3 – results of diagnostic test in State kindergarten “Kindergarten No.22”, Almaty (Russian language of teaching), group “Tolkyn”

Child	Date of birth	Methods of diagnostics			
		Graphic dictation	Memo- rizing 10 words	Mittens	Name emo- tions
X10	15.09.17 5,4 years old	4 ZCD	3-4-5/5	10 in- termed.	17 intermed.
Y8	29.01.17 5 years old	0 ZCD	4-5-5/2	9 in- termed.	16 intermed.
Y9	01.06.17 5,7 years old	6 ZCD	2-3-3/lower the norm	9 in- termed.	19 intermed.
Y10	12.09.17 5,4 years old	0 ZCD	3-4-7/4	86 in- termed.	14 ZCD
X11	03.05.17 5,8 years old	0 ZCD	3-5-4/5	10 in- termed.	12 ZCD
X12	12.12.17 5,1 years old	5 ZCD	3-3-4/5	11 high	26 intermed.
X13	22.12.17 5,1 years old	1 ZCD	5-7-8/7	10 in- termed.	18 intermed.

Table 4 – results of diagnostic test in State kindergarten “Kindergarten No.22”, Almaty (Kazakh language of teaching), group “Shagala”

Child	Date of birth	Methods of diagnostics			
		Graphic dictation	Memo- rizing 10 words	Mittens	Name emo- tions
Y11	14.09.2017 - 5 years old	3 ZCD	4-4-5/6	8 in- termed.	14 intermed.
Y12	01.10.2017 - 5 years old	3 ZCD	4-5-6/5	9 in- termed.	15 intermed.
X14	22.01.2017 - 5 years old	3 ZCD	5-6-5/5	9 in- termed.	13 intermed.
Y13	15.10.2016 – 6 years old	3 ZCD	4-6-6/5	8 in- termed.	12 ZCD
Y14	11.07.2017 - 5 years old	4 ZCD	4-6-4/5	14 high	14 ZCD
X15	20.12.17 - 5 years old	2 ZCD	3-4-5/5	11 high	14 intermed.
X16	17.02.2017 - 5 years old	3 ZCD	4-5-6/6	10 in- termed.	13 ZCD
X17	10.01.2017 - 5 years old	1 ZCD	4-5-5/7	10 in- termed.	14 intermed.

Table 5 – results of diagnostic test in State kindergarten “Kindergarten No.74”, Almaty (Kazakh language of teaching), group “Bereke”

Child	Date of birth	Methods of diagnostics			
		Graphic dictation	Memorizing 10 words	Mittens	Name emotions
X18	29.12.2016. – 6, 1 years old	3 ZCD	4-2-5/3	8 intermed.	12 intermed.
X19	14.11.2017 – 5,3 years old	4 ZCD	3-2-4/4	7 intermed.	10 intermed.
X20	17.01.2018. – 5,1 years old	5 ZCD	4-3-4/4	8 intermed.	11 intermed.
Y15	27.02.2017 – 5,8 years old	3 ZCD	3-4-4/4	9 intermed.	9 intermed.
X21	11.02.2017 – 5,9 years old	2 ZCD	2-4-4/3	9 intermed.	6 ZCD
Y16	15.15.2018 – 5,8 years old	4 ZCD	3-3-4/3	7 intermed.	5 ZCD
Y17	27.11.2017 – 5,4 years old	3 ZCD	4-2-5/3	8 intermed.	10 intermed.
Y18	28.10.2017 – 5,4 years old	4 ZCD	2-3-3/4	8 intermed.	9 intermed.

As it is seen from tables 1-5 39 children out of 140 were identified as Children with abilities “In the zone of the closest development” (ZCD).

These data show children with reduced abilities of perceptual, motor and fine motor skills. It is also seen low indicators of short-term memory development, memory capacity is below the age norm, unstable attention, and certain difficulties in recognizing emotions.

After the diagnostic measurement procedure, the second stage of the study was conducted. The authors’ methods on development of abilities were teste: “Motley steppe” (“Sarzhailau”), “Steppe Dorba”, “Friendship puzzles”, “The story of emotional girl”.

In general, the set of exercises in a form of games in the format of one academic hour (30 minutes) was very interesting and exciting for preschoolers. Children were happy to complete the tasks, had positive emotions.

For the control testing the same diagnostic techniques were used. The control test revealed a slight positive trend in indicators of the development of the abilities of preschoolers. It indicates the need to continue the development program on a systematic basis (Tables 6-10).

Table 6 – dynamics of development of preschoolers in State kindergarten “Kindergarten No.10”, Almaty (Russian language of teaching), group “Sholpan”.

Child	Date of birth	Methods of diagnostics			
		Graphic dictation	Memorizing 10 words	Mittens	Name emotions
X1	11.06.2017 – 5,9 years old	6 ZCD	6-5-6/6	11 intermed.	16 intermed.

X2	30.01.2017 – 5,8 years old	4 ZCD	6-6-6/6	10 intermed.	19 intermed.
Y1	17.02.2017 – 5,9 years old	6 ZCD	5-6-6/6	10 intermed.	16 intermed.
X3	27.02.2017 – 5,8 years old	3 ZCD	7-7-8/6	9 intermed.	15 ZCD
X4	27.02.2017 – 5,8 years old	4 ZCD	5-6-5/6	11 intermed.	14 ZCD
Y2	05.02.2017 - 6 years old	5 ZCD	5-5-7/6	12 high	19 intermed.
Y3	22.01.2017 – 5,8 years old	7 ZCD	5-6-7/7	11 intermed.	19 ZCD
X5	25.06.2017 – 5,8 years old	4 ZCD	5-7-9/9	12 intermed.	18 intermed.

Table 7 – dynamics of development of preschoolers in State kindergarten “Kindergarten No.10”, Almaty (Russian language of teaching), group “Marzhan”

Child	Date of birth	Methods of diagnostics			
		Graphic dictation	Memo-rizing 10 words	Mittens	Name emotions
X6	08.05.2017 – 6 years old	7 ZCD	7-8-8/8	12 intermed.	14 intermed.
X7	20.07.2017 – 5,8 years old	4 ZCD	7-7-7/7	12 intermed.	16 intermed.
X8	01.10.2017 – 6 years old	6 3 ZCD	6-6-7/6	13 intermed.	15 intermed.
X9.	31.05.2017 – 5,7 years old	4 ZCD	6-7-8/7	11 intermed.	15 ZCD
Y4	13.09.2017 – 5,9 years old	3 ZCD	6-5-7/7	12 intermed.	16 ZCD
T5	25.02.2017 - 5,8 years old	6 ZCD	5-5-6/6	11 high	18 intermed.
Y6	23.12.2017 – 5,8 years old	7 ZCD	5-5-6/6	13 intermed.	19 ZCD
Y7	04.08.2017 – 6 years old	4 ZCD	6-7-7/7	13 intermed.	17 intermed.

Table 8 – dynamics of development of preschoolers in State kindergarten “Kindergarten No.22”, Almaty (Russian language of teaching), group “Tolkyn”

Child	Date of birth	Methods of diagnostics			
		Graphic dictation	Memo-rizing 10 words	Mittens	Name emotions
X10	15.09.17 5,4 years old	8 intermed.	5-5-6/5	8 intermed.	18 intermed.

Y8	29.01.17 5 years old	5 ZCD	4-5-5/6	11 in- termed.	16 intermed.
Y9	01.06.17 5,7 years old	10 in- termed.	4-6-5/4	10 in- termed.	20 intermed.
Y10	12.09.2017 5,4 years old	6 ZCD	6-7-6/4	8 in- termed.	20 intermed.
X11	03.05.17 5,8 years old	7 intermed.	3-5-4/6	10 in- termed.	15 ZCD
X12	12.12.17 5,1 years old	5 ZCD	5-4-6/6	11 high	26 intermed.
X13	22.12.17 5,1 years old	12 in- termed.	6-7-8/5	10 in- termed.	20 intermed.

Table 9 – dynamics of development of preschoolers in State kindergarten “Kindergarten No.22”, Almaty (Kazakh language of teaching), group “Shagala”

Child	Date of birth	Methods of diagnostics			
		Graphic dictation	Memorizing 10 words	Mittens	Name emotions
Y11	14.09.2017 - 5 years old	4 ZCD	7-7-8/9	13 in- termed.	15 high
Y12	01.10.2017 - 5 years old	4 ZCD	6-8-6/7	10 in- termed.	14 intermed.
X14	22.01.2017 - 5 years old	4 ZCD	6-7-7/8	10 in- termed.	14 intermed.
Y13	15.10.2016 – 6 years old	4 ZCD	7-7-9/10	9 in- termed.	15 high
Y14	11.07.2017 - 5 years old	4 ZCD	7-8-8/9	11 in- termed.	16 high
X15	20.12.17 - 5 years old	3 ZCD	7-8-8/9	12 high	14 intermed.
X167	17.02.2017 - 5 years old	4 ZCD	7-8-8/8	11 in- termed.	15 high
X17	10.01.2017 - 5 years old	3 ZCD	7-7-9/9	12 in- termed.	15 high

Table 10 – dynamics of development of preschoolers in State kindergarten “Kindergarten No.74”, Almaty (Kazakh language of teaching), group “Bereke”

Child	Date of birth	Methods of diagnostics			
		Graphic dictation	Memo- rizing 10 words	Mittens	Name emo- tions
X18	29.12.2016. – 6, 1 years old	6 ZCD	5-5-4/6 (Mx= 5,25)	10 in- termed.	14 high

X19	14.11.2017 – 5,3 years old	5 ZCD	4-4-5/4 (Mx= 4,25)	11 in-termed.	12 intermed.
X20	17.01.2018. – 5,1 years old	6 ZCD	4-5-5/5 (Mx= 4,75)	9 in-termed.	13 high
Y15	27.02.2017 – 5,8 years old	6 ZCD	3-4-5/5 (Mx= 4)	10 in-termed.	12 intermed.
X21	11.02.2017 – 5,9 years old	5 ZCD	5-4-4/5 (Mx= 4,5)	11 in-termed.	9 intermed.
Y16	15.15.2018 – 5,8 years old	7 ZCD	5-4-5/5 Mx=4.9	8 in-termed.	8 intermed.
Y17	27.11.2017 – 5,4 years old	6 ZCD	2-4-7/4 M=4, 3	12 high	12 intermed.
Y18	28.10.2017 – 5,4 years old	5 ZCD	3-5-6/4 M=4,5	9 in-termed.	11 intermed.

## DESCRIPTION OF FINDINGS

As the result of the lessons the following was observed: development of the level of fine motor skills, increased the coordination of hand movements and disappeared the stiffness of movements. Children hold the pencil and a brush correctly. They can trace the outline of a simple image using a stencil. Children have learned easily perform complex manipulations with objects, perform several simple operations simultaneously and sequentially, quickly and accurately measure and perform given motor operations. There are more and more minor details in the drawings. The drawings are already filled with the content, they reflect the real and magical world, especially this was revealed when working with the author's method "Motle Steppe".

As a result exercises on developing cognitive abilities, children on their own compose stories, fairy tales, original and sequentially unfolding stories; can orient on a sheet of paper when drawing, draw large and small details; randomly memorize and reproduce information; actively use synonyms and antonyms in coherent speech.

As a result of developing exercises of communicative skills children learned to establish contacts with peers using speech and non-speech means of communication, develop ability to recognize various situations of interaction, correlate their behavior according to different situations and develop ability to cooperate with peers.

According to the results of the development of emotional intelligence children adequately assess emotional states; they have brightness of emotional images (emotional charge, mimetic expression); children differentiate emotional manifestations, use emotional vocabulary; show elementary skills of self-control and self-regulation of emotional states.

There were no difficulties and obstacles during the developmental activities with older preschool children, on the contrary children worked together with interest and great enthusiasm, played joint games, interacted with each other and helped in fulfilling tasks. Also, it is necessary to note the kindergarten employees – teachers and their assistants who helped in this study. Psychologists, teachers and principals were consulted on the process of diagnosis and development exercises and gave feedback at the end of the work.

## STRENGTHS, LIMITATIONS, AND FUTURE RESEARCH

The strengths of this study are its holistic approach, as there is further work on diagnosing and developing the abilities of children aged 7-9, 10-11 and so on. In addition, due to

the strong influence of the Russian scientific school, the methodological base of diagnostic and developmental tools lacks methods in the Kazakh language and taking into account the national mentality. Thus, the developed diagnostic and developmental methods replenish the battery of existing methods in the state language.

We consider the difficulties encountered by children during diagnosis to be a weakness of this study. In particular, Elkonin's graphic dictation caused difficulties for children aged 5. Children were not ready for spatial orientation on paper. There were also difficulties with memorizing words, hand coordination and fine motor skills.

## CONCLUSION

Within the framework of the activity carried out by the Corporate Foundation "El Umiti Foundation" for 3 years, diagnostic and developmental methods designed for children aged 5-6 have been actively used in preschool institutions in Kazakhstan. These methods help in early identification of the level of development of children, their abilities, as well as contribute to their harmonious development.

In the context of the study of early diagnosis and development of children's abilities, specialized methodological manuals for psychologists and educators, adapted to the age characteristics of children, have been developed, which ensures their high efficiency.

The developed innovative methods are actively introduced into the state educational policy in the Republic of Kazakhstan. This step will provide employees of both public and private kindergartens with early diagnosis tools, as well as give equal access to early diagnosis resources to children from both urban and rural areas.

Thus, this work is aimed at creating a unified system of diagnostics and development of abilities of preschool children in Kazakhstan, which contributes to improving the quality of preschool education and preparing children for school.

## REFERENCES

1. Babaeva, Y. D. Психологический тренинг для выявления одаренности [Psychological training to identify giftedness]/ Ed. by V. V. Panov. I. Panov. - M., 1997.
2. Bogoyavlenskaya D.B., Shadrikov V.D., Babaeva Y.D., Brushlinsky A.V., Druzhinin V.N., Ilyasov I.I., Kalish I.V., Leytes N.S., Matyushkin A.M., Melik-Pashaev A.A., Panov V.I., Ushakov V.D., Kholodnaya M. A., Shumakova N.B., Yurkevich V.S. РАБОЧАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОДАРЕННОСТИ [WORKING CONCEPTION OF GIFTEDNESS], Moscow, 2003.
3. Druzhinin V.N. Психология индивидуальных различий [Psychology of individual differences]/the general editorship - SPb.: Piter, 2011.
4. Gavrina S.E., Kutyavina N.L., Toporkova I.G., Shcherbinina S.V. "Готов ли ваш ребенок к школе? Книга тестов, 2001" [Is your child ready for school? Book of tests, 2001], "Rosman-Izdat".
5. Kholodnaya M.A. Психология интеллекта. Парадоксы исследования [Psychology of intelligence. Paradoxes of research]. M., 2002.
6. Kraig G. Психология развития [Psychology of Development]. G. Kraig - 9th edition - Peter, 2010. 940 с.
7. Kulagina, I.Yu. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет) [Age psychology (Development of the child from birth to 17 years): Study guide]. 5th ed. - M.: Izd-VOURAO, 1999. -176с. ISBN 5-204-00205-7.
8. Leytes N.S. Возрастная одаренность и индивидуальные различия [Age Giftedness and Individual Differences], 2007.

1. Shadrikov V.D. Способности и интеллект человека [Ability and human intelligence]. М., 2004.
2. Shcheblanova E. I., Averina I. S. Современные долгосрочные исследования одаренности//Вопросы Психологии [Modern longitude researches of endowments// Psychology Questions]. 1994. No. 6. P. 134-140.
3. State obligatory standard of preschool education and training (Order of the Minister of Education of the Republic of Kazakhstan from August 3, 2022 № 348).
4. Standard curricula of preschool education and training (Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan from December 12, 2020 № 557).
5. Standard curriculum of preschool education and training (Order of the Acting Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan from August 12, 2016 № 499).
6. Standard Rules for the Activities of Preschool Organizations (Order of the Minister of Education of the Republic of Kazakhstan dated August 31, 2022, No. 385).
7. Standard Rules for Preschool Organizations (Order of the Minister of Education of the Republic of Kazakhstan No. 385 of 31 August 2022).
8. Stern W. Дифференциальная психология и ее методические основы [Differential psychology and its methodological foundations.]. М. Nauka, 1998.
9. Теплов В.М. Проблемы индивидуальных различий [Problems of individual differences]. М., 1961, p.9-20.
10. Universal Declaration on the Human Genome and Human Rights, [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/human\\_genome.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/human_genome.shtml) (date of circulation 04.12.2024 ).
11. Vygotsky, L.S. "Мышление и речь" [Thinking and speaking]. Moscow: Pedagogy, 1982.

# Диагностика психолого-педагогической готовности к работе с одаренными детьми

*Сатова А.К., д.пс.н., профессор,  
КазНПУ имени Абая, satova57@mail.ru*

*ЭПИГРАФ: Диагностика не контроль,  
а инструмент развития и самопознания педагога.*

## АННОТАЦИЯ

Статья посвящена одной из актуальных проблем психологии одаренности. В статье раскрываются сущность и структура готовности педагога к работе с одаренными детьми, показана важность и необходимость диагностики готовности педагога к работе с одаренными детьми, представлены рекомендуемые методики для комплексной диагностики готовности специалистов к работе с одаренными детьми.

Ключевые слова: готовность педагога к работе с одаренными детьми, компоненты готовности, методики диагностики.

Готовность педагога к работе с одаренными детьми является одной из актуальных проблем психологии одаренности. Как отмечает В.С. Юркевич, «Одарённые дети – это особые дети и обычные мерки к ним никак не подходят. Но, к моему великому сожалению, почему-то именно в этой проблеме большинство педагогов и детских психологов считают себя специалистами настолько, что берутся создавать школы для одарённых, развивать одарённость, консультировать одарённых, не имея специальной на это подготовки». [1]

Профессиональная готовность педагога к работе с одаренными детьми выделяется в отдельную проблему по ряду причин. Как отмечает М.М. Кашапов, во-первых, одаренные дети характеризуются специфическими личностными особенностями, в силу которых и личностные характеристики, знания и умения педагога приобретают особую значимость. Во-вторых, особенности развития познавательной сферы одаренных детей требуют специальной организации образовательной деятельности, для которой необходима дополнительная подготовка педагога, направленная на приобретение компетенций по применению разнообразных форм и технологий обучения. [2]

При этом, техника преподавания у прошедших специальную подготовку педагогов для одаренных и обычных учащихся примерно одинакова: заметная разница заключается в распределении времени на виды активности. Педагоги, работающие с одаренными, меньше говорят, меньше дают информации, устраивают демонстрации и реже решают задачи за учащихся. Вместо того чтобы самим отвечать на вопросы, они предоставляют это учащимся. Они больше спрашивают и меньше объясняют. Заметны различия в технике постановки вопросов. Педагоги одаренных гораздо больше задают открытых вопросов, помогают обсуждениям. Они провоцируют учащихся выходить за пределы первоначальных ответов, гораздо чаще пытаются понять, как учащиеся пришли к выводу, решению, оценке. Такое поведение приводит тому, что учащиеся больше взаимодействуют друг с другом и меньше зависят от педагога. [3]

Проведенные нами исследования 147 учителей и психологов общеобразовательных школ показали недостаточную готовность психолого-педагогических кадров к работе с одаренными детьми. Так, только 16,5 % демонстрировали достаточный уровень готовности к работе с одаренными детьми, 59,7% – показали критический уровень

готовности и 23,8% - низкий уровень.

Лекции и беседы об отношении учителей к работе с одаренными детьми выявили следующую картину:

- в большинстве случаев учителя, не прошедшие специальную подготовку по этой проблеме, равнодушны к одаренным детям, не вникают в их внутренний мир;

- иногда такие учителя даже враждебно настроены по отношению к одаренным учащимся, ведь они представляют угрозу их авторитету;

- неподготовленные учителя показывают низкие результаты в выявлении одаренных детей, так как не знают их особенностей, потребностей и не владеют комплексной диагностической методикой;

- неподготовленные учителя, если и обращают внимание на одаренных детей, то часто используют тактику количественного увеличения заданий для этих учащихся, испытывают трудности в подборе качественно отличных методов работы, которые необходимы таким школьникам. [4]

Аналогичные данные были получены в исследовании Губиной М.В. с использованием теста «Определение склонности учителя к работе с одаренными детьми», разработанного А.И. Доровским. В результате тестирования 65 педагогов, выявлено, что лишь 2 % свойственна большая склонность к работе с одаренными детьми (имеют большой потенциал и способность стимулировать и поддерживать творческую активность учеников.) У 98 % педагогов есть склонность к работе с одаренными детьми, но им необходима реализация дополнительных стремлений, ресурсов и активного саморегулирования в интеллектуальном процессе. [5]

Согласно исследованию Долговой В.В., критический уровень сформированности профессиональной компетенции к работе с одаренными детьми присущ 68,57% педагогов, достаточный - 25,71% и оптимальный лишь - 5,72%. [6]

Как видим, готовность педагога к работе с одаренными детьми остается актуальной проблемой современного образования. Однако несмотря на то, что задача выявления, развития, поддержки одаренных детей является в настоящее время одной из приоритетных в образовании, высшие учебные заведения республики специальной подготовки будущих психологов и педагогов к работе с данной категорией учащихся не проводят. В лучшем случае в курсе психологии при изучении личности будущие специалисты получают общее представление о способностях и одаренности. В курсе педагогики работа с одаренными детьми затрагивается попутно, в связи с изучением вопросов обучения. В целом, в университетах, готовящих психологов и учителей, наблюдается тенденция к сокращению часов, отводимых на изучение психолого-педагогических дисциплин. В системе повышения квалификации также специальной подготовки учителей к работе с одаренными детьми не проводится, если не считать эпизодических семинаров.

Отметим, что в Европейских государствах этой проблеме уделяется много внимания. Так, в 18 государствах Евросоюза тема обучения одаренных включена в программы базовой подготовки на педагогических факультетах. В 16 странах из 21 охваченных опросом Евросоюза в 2004 году есть постоянно действующие программы подготовки учителей к работе с одаренными [Monks, 2005]. С начала 90-х годов XX века в целом ряде европейских университетов предлагаются учебные программы для администраторов школ, психологов, которые работают с одаренными или планируют это делать. Трудности обучения одаренных подталкивают учителей остальных европейских государств самим искать возможности для расширения своей компетентности в этой области и инициировать организацию учебных курсов. [7]

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показывает, что готовность к работе с одаренными детьми определяется авторами как интегративное качество личности педагога, включающее компоненты:

- мотивационный (положительное отношение к работе с одаренными детьми, избирательная направленность, желание развиваться),
- когнитивный (знание о природе одаренности, особенностях личности одаренных детей),
- операционно-деятельностный (владение стратегиями, инновационными технологиями и методами обучения, выявления и развития одаренных детей, умение адаптировать образовательную среду),
- личностный (высокий IQ, эрудиция и креативность, способность к научной, экспериментальной деятельности, способность к самоанализу, педагогической рефлексии, коммуникативные качества, эмоциональная стабильность, эмпатия, принятие индивидуальности, чувство юмора и др.), обеспечивающие эффективное взаимодействие с одаренными детьми.

Важное место в структуре готовности занимает понятие «абнотивность». Абнотивность в психологии – комплексная способность к адекватному восприятию, осмыслению и пониманию креативного ученика, способность заметить одарённого обучаемого и оказать ему необходимую психолого-педагогическую поддержку. [8] Структура абнотивности включает в себя следующие компоненты:

- Рефлексивность. Точный анализ своей деятельности, объективность.
- Эмпатия. Способность к эмоциональной отзывчивости на переживания других людей.
- Социальный интеллект. Обеспечивает понимание поступков и действий людей, понимание речевой продукции человека, а также его невербальных реакций (мимики, поз, жестов).
- Актуальная креативность. Гибкость, оригинальность мышления.
- Мотивационно-когнитивный компонент. Готовность к приобретению психолого-педагогических знаний для работы с одарёнными детьми, стремление к гибкости в поведении, творческая активность. [9]

## **ДИАГНОСТИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К РАБОТЕ С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ**

– это процесс выявления и анализа уровня сформированности у педагогов необходимых знаний, умений, установок и личностных качеств, обеспечивающих эффективное сопровождение и развитие одарённых обучающихся.

Необходимость диагностики готовности педагога к работе с одарёнными детьми обусловлена следующими факторами:

Позволяет выявить уровень сформированности компонентов готовности (уровень знаний, навыков и личностных установок),

Помогает выявить профессиональные дефициты и зоны роста,

Помогает построению научно обоснованных программ профессионального развития,

Способствует формированию рефлексивной позиции, осознанности педагога в работе с ОД,

В условиях внедрения программ элитарного образования становится обязательным

элементом профессионального стандарта и практики отбора кадров (аттестация, сертификация, подтверждение компетентности),

Разработка эффективных программ повышения квалификации,

Создание благоприятной образовательной среды, где каждый ребенок может реализовать свой потенциал

Наиболее развитыми в диагностике этой готовности являются США и Великобритания, где действуют национальные программы «Gifted and Talented Education – Testing and Placement» (GATE, США) и «National Association for Gifted Children» (NAGC Framework, Великобритания)

Интересен опыт психологов Соединенных Штатов Америки, где еще в 2005 году был создан Отдел консультирования и руководства Национальной ассоциации одаренных детей, чтобы дать взрослым (учителям, родителям) больше знаний в этой сфере. [10]

18 государствах Евросоюза тема обучения одаренных включена в программы базовой подготовки на педагогических факультетах. В 16 странах из 21 охваченных опросом Евросоюза в 2004 году есть постоянно действующие программы подготовки учителей к работе с одаренными [Monks, 2005]. С начала 90-х годов XX века в целом ряде европейских университетов предлагаются учебные программы для администраторов школ, психологов, которые работают с одаренными или планируют это делать. Трудности обучения одаренных подталкивают учителей остальных европейских государств самим искать возможности для расширения своей компетентности в этой области и инициировать организацию учебных курсов. Портал психологических изданий PsyJournals.ru - [https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2009\\_n4/24498](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2009_n4/24498) [Образовательные программы для одаренных детей в странах Европы // Психологическая наука и образование – 2009. Том 14. № 4]

В настоящее время психодиагностическая практика обладает значительной базой психологических методик, позволяющих выявлять готовность педагогов к работе с одаренными детьми. Рекомендуемые методы диагностики.

Анкетирование, опросники (выявление знаний педагога об одаренности, установок и интереса к работе с одаренными детьми)

- Анкета «Готов ли я к работе с одаренными детьми?» (самоанализ),
- Опросник мотивационной направленности (М. Кучер),
- Опросник готовности к работе с одаренными детьми (Е.Н. Гришиной) (оценивает установки, знания и поведенческие стратегии),
- Опросник Е.И. Рогова по профессиональной готовности.

Наблюдение (позволяет оценить реальные практические навыки и поведенческие реакции, стиль взаимодействия с детьми, гибкость, умение замечать нестандартное поведение или нестандартные ответы),

Интервью и кейс-анализ (предлагаются педагогические ситуации с участием одаренного ребенка – педагог должен описать свою реакцию, решение, обосновать выбор стратегии),

Самоотчет, эссе «Мое отношение к одаренным детям», «Как я работаю с талантливыми детьми» (осознание своих трудностей и профессионального развития),

Коллективное оценивание (обратная связь от коллег, анализ педагогического кейса),

Оценка ученических портфолио (прогресс учеников как результат работы педагога),

Тесты (выявляют педагогическую рефлексивность, креативность и др.)

В процессе диагностики готовности педагога к работе с одаренными детьми рекомендуется использовать следующие тесты.

Мотивационный компонент диагностируют:

Тест А.Н. Доровского (выявление склонности к взаимодействию с одаренными школьниками),

Карта готовности учителя к работе с одаренными детьми (В.С. Юркевич) – оценка по шкале: знания, мотивация, опыт, навыки индивидуализации обучения,

Диагностическая карта готовности педагога к работе с одаренными детьми (экспертная оценка и самооценка мотивационного уровня).

Когнитивный компонент диагностируют:

Тест «Можете ли Вы судить об одаренности ребенка?» В.С. Юркевич,

Тест «Психология одаренности» Е.В. Шкетик (диагностика знаний о видах одаренности, специфике их развития и сопровождения).

Операционно-деятельностный компонент диагностируют:

Методика Л.П. Мякинченко (выявление умений проектировать и реализовывать педагогические действия с одаренными детьми),

Тест «Основы педагогического проектирования» Ж.С. Жирковой (оценка знаний этапов и логики проектной деятельности в образовании),

Методика В.И. Зверевой (определение готовности к исследовательской и экспериментальной работе с одаренными детьми).

Личностный компонент диагностируют:

Методика А.В. Карпова и В.В. Пономаревой (определение уровня развития рефлексивных способностей, осознанность и регуляцию профессиональной деятельности о видах одаренности, специфике их развития и сопровождения),

Диагностическая карта оценки рефлексивного критерия (по О.В. Калашникову),

Методика Л.М. Митиной (оценка коммуникативных умений: гибкость общения, эмоциональная отзывчивость, речевая культура),

Методика «Диагностика эмпатии» (Мехрабян и др.),

Шкала эмоционального выгорания (Маслач),

Тест педагогической креативности (по Торренсу, адаптация Е.Туник).

Все перечисленные методики апробированы и адаптированы к педагогической практике, что делает их целесообразными для комплексной диагностики готовности специалистов к работе с одаренными детьми.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. В.С. Юркевич. Одаренный ребенок: Иллюзии и реальность. Книга для учителей и родителей. <https://biblioteka-online.org/book/odarenniyi-rebenok-illuzii-i-realnost/reader>

2. М. М. Кашапов Подготовка учителя к работе с одаренными обучаемыми. Психологические исследования. Серия «Психология» 2016. Т. 16. С. 3–13 Онлайн-доступ к журналу: <http://isu.ru/izvestia> Известия Иркутского государственного университета УДК 159.9.072 \*

3. Профессиональная готовность педагога к работе с одаренными детьми

4. Сатова А.К. Теоретико-методологические основы развития личности одаренных

старшеклассников и студентов. дис. ... д. пс. наук: 19.00.07 – педагогическая психология. – Алматы, 2008.

5. Губина М.В. Изучение личностной готовности педагога к профессиональной деятельности с одаренными детьми // Фундаментальные исследования. 2011. - № 8 (часть 2) - С. 269-273.

6. Долгова В.В. Технология подготовки учителей к работе с одаренными детьми в системе повышения квалификации. дис. ... ст-ка пед. наук: 44.04.02. Тольятти, 2017.

7. Портал психологических изданий PsyJournals.ru -

[https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2009\\_n4/24498](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2009_n4/24498) [Образовательные программы для одаренных детей в странах Европы // Психологическая наука и образование – 2009. Том 14. № 4]

8. [educomm.iro.perm.ruinfourok.ru](http://educomm.iro.perm.ruinfourok.ru)

9. [educomm.iro.perm.ru](http://educomm.iro.perm.ru)

10. Stephanie Tolan Change Your Story, Change Your Life.. CreateSpace Independent Publishing Platform, 2011. // National association for Gifted Children URL: <https://www.nytimes.com/2016/04/10/upshot/why-talented-black-and-hispanic-students-can-go-undiscovered.html> (дата обращения: 20.11.2017).

# Мектепке дейінгі ересек жастағы балалардың әлеуметтік – эмоционалды дағдысы және Реджио Эмилия әдістемесі

**Ондыбаева Алия Хасановна**  
**Атырау облысы Білім беру басқармасы**  
**«Таланттарды анықтау және қолдау орталығы»**  
**КММ әдіскері (психолог)**  
**alya06.83@mail.ru**

## АННОТАЦИЯ

Мақалада Реджио Эмилия әдістемесі, оның негізгі қағидалары және мектеп жасына дейінгі ересек жастағы балаларды қазіргі заманғы тәрбиелеу мен дамытудың негізгі мәселелерінің біріне арналған, атап айтқанда, әлеуметтік эмоционалды дағдыларын қалыптастыру қоғамның әлеуметтік және этникалық нормалары мен дәстүрлеріне, жалпы адами құндылықтарға баулу, дербестікке тәрбиелеу қарастырылған.

**Кілт сөздер:** *Реджио Эмилия, әлеуметтік-коммуникативтік даму, қарымқатынас, әлеуметтік-эмоционалды дағдылар, мектепке дейінгі ересек топ, қоршаған орта.*

Мектепке дейінгі жаста болашақ тұлғаның негізі қаланады, баланың ақыл-ой, адамгершілік дамуының алғышарттары қалыптасады. Мектепке дейінгі ересек жастағы балалардың әлеуметтік-эмоционалды дағдылары-баланың басқа адамдармен өзара әрекеттесуіне, эмоцияларын тануына, реттеуіне және жағымды қарым-қатынас орнатуына мүмкіндік беретін маңызды қабілеттер жиынтығы. Бұл дағдылар баланың болашақта мектепке бейімделуіне, топпен жұмыс істеуіне және өзін-өзі басқаруына үлкен әсер етеді. Мектепке дейінгі жас – бұл ойындар мен іс-шаралар білім беру процесіне жарқын эмоционалды түс береді, балалардың сезімдеріне, олардың қиялдарына шығармашылық және кедергісіз әсер етеді, тақырып әлемі мен, сөйлеу, зейін, есте сақтау, ойлау туралы идеяларды қалыптастыруға көмектеседі. Танымдық белсенділік пәндік іс-әрекетте пайда болады, алғашқы эмоционалды әсерлер қалыптасады. Бала өзі өмір сүретін әлем үлкен және алуан түрлі екенін түсіне бастайды. Ондағы барлық нәрсе белгілі бір байланыстар мен тәуелділіктерде.

Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың мемлекеттік жалпыға міндетті стандартында «Тәрбиелеу-білім беру процесінде: әр баланың қызығушылықтарын, ерекшеліктері мен қажеттіліктерін ескере отырып, жалпы адами және ұлттық құндылықтар негізінде оларды толыққанды дамыту мен әлеуетін ашу жүзеге асырылады», – делінген.

Салыстырмалы педагогикалық зерттеулердің қазіргі жағдайында, әсіресе соңғы онжылдықта бүкіл 20 ғасыр бойы әлемдік білім беруде кеңінен тараған педагогикалық тұжырымдамалар мен технологиялардың ұлттық білім беру жүйесіндегі бейімделу ерекшеліктерін түсіну және зерттеу үрдісі байқалады. Әртүрлі педагогикалық жүйелер бар, олардың арасында ерекше орын алған: Ф. Фребельдің педагогикалық жүйесі, М. Монтессоридің педагогикасы, Вальдорф педагогикасы, Л. Кольбергтің педагогикалық жүйесі, С. Френет, А. Нилдің жаңа мектебі, Реджио Эмилияның педагогикалық концепциясы және т.б. Аталған педагогикалық жүйелердің әрқайсысының өзіндік философиялық негіздемесі және пайда болуының, дамуының және түрленуінің ерекше алғышарттары бар. Сонымен бірге, әлемдік педагогика үшін кез-келген педагогикалық теорияның педагогикалық ой дамуының жалпы тенденцияларынан тыс, оқшауланып дами алмайтыны маңызды. Ресейде

қазір Реджио-педагогика идеялары танымал бола бастады, бүгінде бар 2014 жылдан бастап жұмыс істейтін және осы тәсілді белсенді қолданатын балабақшалар бар. Бүгінгі күні Якутск қаласында 2017 жылдан бастап «Уу-чуку-чук» балабақшасы Реджио тәсілін жүзеге асыруда. Қазақстанда да Реджио Эмилия балабақшалары ашылып жатыр оларға тоқталатын болсақ: Шымкент қаласында «Аламан» балабақшасы, Астана қаласында «Қарлығаш» балабақшасы т.т. Балалардың әлеуметтік-эмоционалдық дағдыларымен кез-келген жаста жұмыс істеуге болады, алайда оларды ертерек бала кезінен алу тиімді болады. Мұндай қабілеттердің алдын алу үшін Реджио тәсілінің негізін қалаушы мұғалім Лорис Малагуцци ешқандай шектеусіз әрдайым және барлық жерде өзін-өзі көрсетуге мүмкіндік беруді міндетті шарт деп санайды. Бұл мінез-құлық пен білім әлеуметтік-эмоционалды дағдыларды қамтуы мүмкін, сондықтан балалық шақ оларды оқытуға қолайлы кезең болып табылады. Әлеуметтік-эмоционалды дағдыларды қалыптастырудың мақсаты – тәрбиеленушілерді, оның ішінде ерекше балаларды оң әлеуметтендіру, оларды әлеуметтік-мәдени нормаларға, қоғам және мемлекет, отбасы дәстүрлеріне тарату, рухани-адамгершілік құндылықтарды қалыптастыру болып табылады. Әлеуметтік эмоционалды дағдыларды қалыптастыру қоғамның әлеуметтік және этникалық нормалары мен дәстүрлеріне, жалпы адами құндылықтарға баулу; дербестікке тәрбиелеу; өмірдегі жағдайларды шешу, айналадағы адамдарға құрметпен қарау, өз отбасының мүшесі екенін сезіну, эмоционалды елгезектікті, жанашырлықты қалыптастыру; тәрбиеленушінің адамгершілік қасиеттерін көрсетуге қабілеттілігі мен дайындығын дамыту бойынша міндеттерді қамтиды, моральдық нормалардың талаптарына жауап беретін іс-әрекеттерге; Отанның тарихы мен мәдениетін білу және оған құрметпен қарауды қалыптастыру, туған жер туралы түсініктерін кеңейту; еңбек түрлеріне және әртүрлі мамандық иелеріне құрметпен қарауды қалыптастыру, заттар, жанды және жансыз табиғат құбылыстары жөнінде білімдерді кеңейту, креативтік ойлауды дамыту бойынша міндеттерді қамтиды.

Балалардың әлеуметтік-эмоционалды дағдыларын дамыту:

- 1) балалардың сезімдері мен эмоцияларын қабылдау, тану және қолдау;
- 2) баланың және айналасындағы адамдардың сезімдерін сөзбен жеткізу;
- 3) өзіне және айналасындағы адамдарға қамқорлық танытуға қолдау көрсету;
- 4) балалармен мәнді өзара қарым-қатынас орнату;
- 5) командада жұмыс істеу;
- 6) балалардың түрлі іс-әрекетінде топтағы қарым-қатынасты, бастаманы және дербестікті қолдау;
- 7) балалармен мазмұнды диалог жүргізу;
- 8) еркін ойын кезінде балаларға пікірлерін айтуға мүмкіндік беру арқылы жүзеге асырылады.

Мектепке дейінгі білім беру ұйымдарының педагогтарын мектеп жасына дейінгі балалардың адамгершілік, әлеуметтік және коммуникативті дамуындағы, әлеуметтік-эмоционалды дағдыларының мінез-құлқындағы өзгерістер алаңдатады. Қазіргі заманғы балалар белгілі бір моральдық нормаларды әрең меңгереді, олар өзімшіл, ерке болады. Нәтижесінде, ата-ананың ықпалы, үлкендермен және құрдастарымен қарым-қатынас пен қарым-қатынастағы қиындықтар, бұл әлеуметтік-психологиялық мәселелер кешеніне байланысты (агрессивтілік, ұялшақтық, гипербелсенділік, баланың пассивтілігі пайда болады. Реджио Эмилия әдістемесінде ересек жастағы баланың әлеуметтік-эмоционалды дағдыларын біз осы Реджио Эмилия әдісінің негізгі 6 қағидасын пайдалана отырып тәрбиелей аламыз, өйткені бұл жүйеде

баланың тұлғасына бағытталған өте жақсы қағидалар қарастырылған. Осы орайда біз Реджио педагогикасындағы жақсы 6 негізгі қағидасын ұсына аламыз:

1. Баланы құрметтеу және оның көзіне тура қарау. Реджио педагогикасындағы ең басты қағида: бала өзін үлкен немесе кішкентай ұжымның бөлігі сияқты сезінеді, ол басқа үлкен адам сияқты құнды. Ол – жеке тұлға, біз оны құрметтей білуіміз керек. Біз олармен сөйлескенде балалардың көзіне қаншалықты жиі қараймыз? Біз әрқашан балаға жоғарыдан қараймыз, ол бізге төменнен қарайды. Ол не көреді? Әрине, біздің көзімізді емес. Біз баламен бір деңгейде болуымыз керек. Онымен бірге балалар орындығында немесе еденде отыру, оның көзіне қарап сөйлесу, онымен бірге тамақтану. Біз тамақ жеген кезде де, бір өнер туындысын көрген кезде де бір деңгейде болуымыз керек.

2. Ережелерді түсіндіріп, сұрақ қойыңыз. Бала сіздің не ойлағаныңызды біле алмайды, одан не алғыңыз келетінін болжай алмайды.

Негізгі міндет – ережелер бар екенін түсіндіру. Әр жерде өзіне тән ережелер болуы мүмкін. Біз стадионда театрдағыдай әрекет етпейміз – тіпті киіміміз де мүлдем басқа. Біз балаға осы ережелерді түсіндіруіміз керек. Сіз бұл ережені неге енгізгеніңізді түсіндіруіңіз керек. Неліктен сіз осылай болғыңыз келеді? Неліктен кейде пікірталас кезінде бір сабақта қолыңызды көтермеуге болады, ал екінші сабақта, адамдар көп болған кезде, біз сөйлемес бұрын қандай - да бір белгі қойып, сұрағанша күтуіміз керек? Өз ұстанымымызды түсіндіре отырып, біз балаға құралдарды береміз – оған қалай әрекет ету керек. Ол сөйлей алады, үндемей, қолын көтере алады, оған жүгінуді күте алады. Бірақ ережелерді түсіндіріп, таратпас бұрын және жай ғана бір нәрсе туралы айтпас бұрын, біз ашық сұрақ қоюымыз керек. Бұл туралы балалар не біледі? Мысалға біз неге денешынықтыру сабағына киімімізді ауыстырамыз? Өйткені жүгіруге, жаттығу жасауға ыңғайлы болу үшін деген сияқты балалардан өз ойларымен сұрақ – жауап алмастырып, күнделікті әртүрлі ережелердің қаншалықты бізге керек, есте сақтау керектігін білгізуіміз керек.

3. «Қате» емес, «Басқаша» «Қалай ойлайсың?» «Аспан қызыл!» - дейді бала. Түзетуге асықпаңыз, өйткені бұл ойлануға түрткі болады: аспан қызыл болуы мүмкін бе? Бұл кейбір зерттеулерге, білімнің кеңеюіне түрткі болуы мүмкін. Біз тоқтап: «Жоқ, олай болмайды!», - деп баланы тыйып тастауға болмайды. Баламен бірге бұл қашан болуы мүмкін екенін түсінуге тырысу керек? Мұны көруге бола ма? Мен аспанның қандай болуы мүмкін емес екенін білмеймін. Мысалға балабақшада бала қызғылт сары кірпіні бояды. Тәрбиешінің реакциясы: «Кірпі қызғылт сары бола алмайды. Ол сұр, қоңыр, тағы бір нәрсе. Бірақ қызғылт сары емес», - деп балаға айтуға болмайды. Керісінше, төрт, бес жастағы балаларға сұрақ қойсақ: «Кірпілер қызғылт сары бола ала ма?», - міне, осындай сұрақтан кейін балалардан ондаған тіпті одан да көп әртүрлі жауап ала аламыз. Біреуі кірпі балшыққа жағылғанын айтады. Басқалары кірпі күзде қызғылт сары болуы мүмкін дейді, өйткені оған жапырақтары түсіп кетті. Тағы біреулері: ол, мүмкін дәрумен жеп сарғыш болып кетті деген сияқты жауаптар алуға болады. Яғни, Реджио Эмилия әдісінің тағы бір тамаша қағидасы біз балаға дайынды бере салмай оны өздері ойланып сұрақтың дұрыс жауабын табуға, өз ойын анық айтуға жетелейміз.

4. Таңдауды ұсыныңыз және асықпаңыз. Реджио педагогикасындағы бүкіл блок таңдау тақырыбына арналған, бұл өте маңызды нәрсе. Бірақ мен балаларға таңдауды үйретпес бұрын, біз оған дайын болуымыз керек деген ойға қайта ораламын. Біз асықпауымыз керек-бұл негізгі ережелердің бірі. Мысалға, таңертең асығыс болғандықтан, таңғы асын жасаймыз, сұрамай шай құямыз. Біз сұрақ қойған кезде таңдау міндетті түрде болуы керек: «Сізге лимон қосылған шай керек пе, жоқ па? Тәтті ме, жоқ па?» деген сияқты. Бірақ кез-келген жағдайда, тіпті үш жасар бала да

таңдай алады-ол ақ немесе қара нан жейді деген сияқты... немесе киім таңдау тағы басқаларын біз баланың өзіне таңдатып тағы дай ойландырып сөйлете білуіміз қажет.

5. Білім алу үшін нақты уақыт қажет емес. Кез-келген жағдайда үйреніңіз Реджио педагогикасында мұндай қағида бар: білім алудың нақты уақыты болмау керек. Міне, сіз тамақ ішетін дастарханда отырсыз. Сұрақ қоюға болады: «Балам, бұл шырын деген қалай жасалады, ол қайдан алынады? Баланың тәжірибесі бар және ол болжай алады. Сонымен, бұл апельсин шырыны. Қызғылт сары тағы қандай болуы мүмкін? «Мен білемін, алма қызғылт сары!» Шырын жасағанда ол қалай сұйықтыққа айналады. Шырын жасайтын комбайнмен тартып көрсету. Бұл бізге баламен жобалар жасауға түрткі болады: зерттеу арқылы табылған сұрақтарға жауаптар. Мысалы, сіз «Торғай қайда тамақтанды?». Торғайды тағы қайда көруге болады, ол қайда жүреді? Ойын алаңында жоқ, орманға, саябаққа бардық. Торғайлар бар екен. Біз жол бойында торғайдың не жейтінін білдік. Бала бақылау арқылы жауап беретін сұрақтар пайда болады. Білімді кеңейтуге болады.

6. Қиялдау оқудан гөрі маңызды. Көптеген ата-аналардың басты міндеті – оқуға және санауға үйрету. Шын мәнінде, мен де, сіз де өз ортаңыздағы оны жасай алмайтын бірде-бір адамды білмейміз. Бірақ біз айналамызда дауласу, ойлау, қандай да бір жобаларды ойлап табу қабілеті жоқ көптеген адамдарды табамыз, мен оларды жоспарлау, жаңа тұжырымдамалар жасау туралы айтып отырған жоқпын. Сондықтан, менің ойымша, басты міндет – шығармашылық ойлауды дамыту. Міне осы Реджио Эмилия қағидалары қазіргі уақытта бала тұлғасын дамытуда өте қажет деп ойлаймын. Өйткені қазіргі уақытта баланың ойымен санасу, балаға ерекше қарау, баланы құрметтеу алдыңғы орынға қойылған. Кез-келген баланың дағдыларын осы Реджио Эмилия әдістемесінің қағидалары негізінде дамытуға болады.

Жалпы мектепке дейінгі баланың дамуы айналасындағы ортамен қарым-қатынаспен тығыз байланысты. Мысалы ойынға қарым-қатынас, қимыл, іс-әрекет т.б. керек. Мектепке дейінгі баланың дамуы оның психологиясының дамуына да әсер етеді. Ересек адамдар мектеп жасына дейінгі балалардың дамуына және келесі тақырыптарда бағытталған: мектепке дейінгілердің әлеуметтік жағдайы, құрылымдық компоненті, сюжеттік рөлдік ойындар, балалардың ойында рөлдік және шынайы өзара қарым-қатынастары өнімді іс-әрекеттің түрлері, іс-әрекеті бейнелік-схемалық бейнелік ойнауы, еңбектегі іс-әрекеті танымдық қызығушылықтары логикалық ойлауы тілдік іс-әрекеті мектепке дейінгі танымдық процестер эмоциясы еріктік процесс, өзіндік бағалауы және өзін-өзі тануы жатады.

Сонымен, жоғарыда айтылғандарды қорытындылай келе, Реджио Эмилия әдістемесі мектеп жасына дейінгі ересек жастағы балаларды сыртқы әлеммен танысуға әлеуметтік және коммуникативті дамудағы және әлеуметтік-эмоционалдық дағдыларындағы негізгі ұғымдарды ашуға өз септігін тигізетінін байқадық. Дәл осы бағыт отбасы мен мектепке дейінгі мекемелерде белгіленген баланың әлеуметтік дағдыларын барынша арттыруға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, мектеп жасына дейінгі ересек жастағы балаларды әлеуметтік коммуникативтік құзыреттіліктерді дамыту мақсатында және әлеуметтік-эмоционалдық дағдының сыртқы әлеммен таныстырудың негізгі құралы оларды жүзеге асыру Реджио Эмилия әдістемесі арқылы оқыту тиімді болып табылатынын байқаймыз. Бұл ретте жоғарыда аталған қағидалардың әрқайсысын мектеп жасына дейінгі ересек жастағы балалардың жас ерекшеліктерін және эмоционалдық психологиялық дамуын ескере отырып қолдану керек.

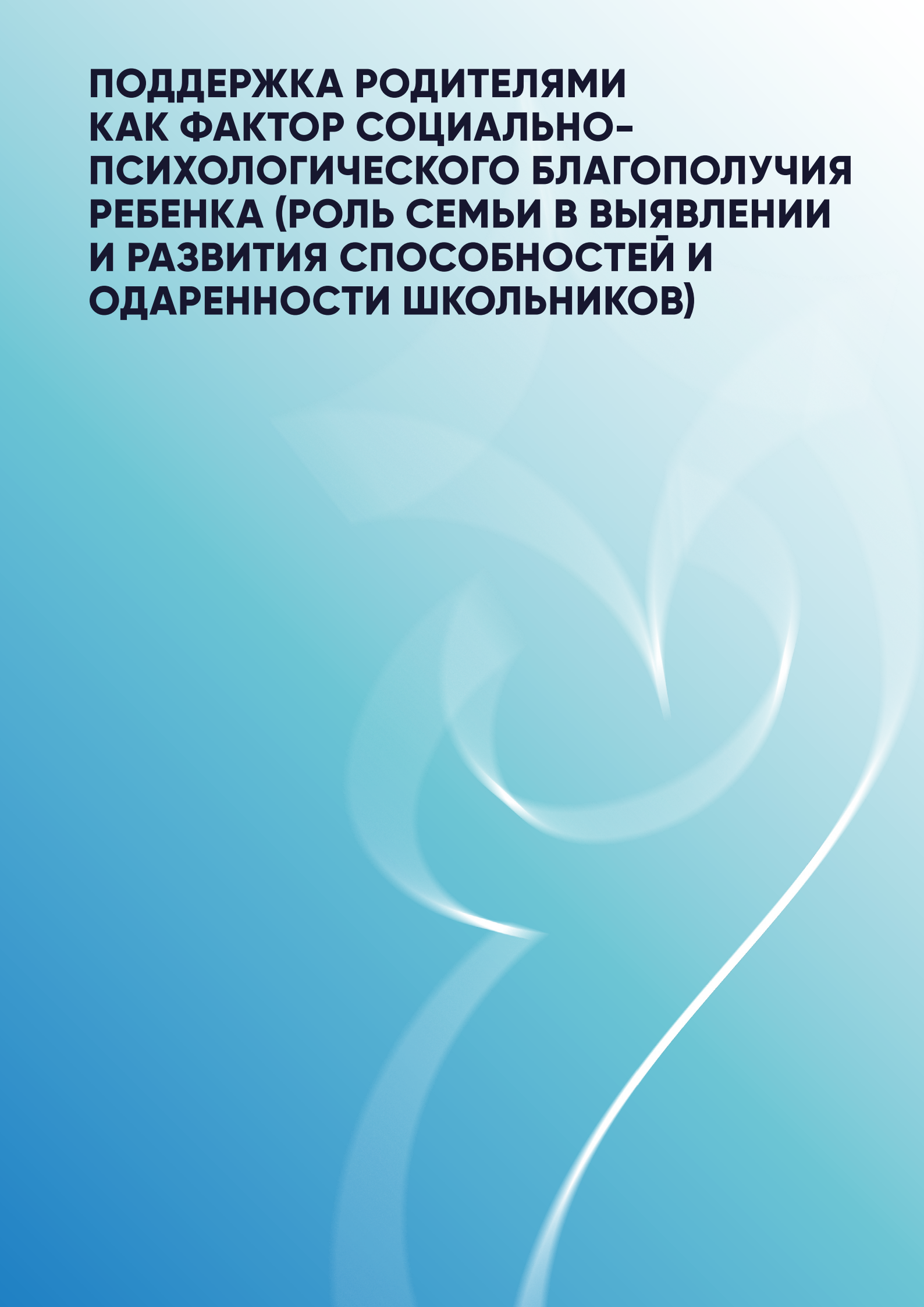
## **ҚОРЫТЫНДЫ**

Ел болашағы жастардың қолында ал сол ұрпаққа білім мен қатар тәлім - тәрбие беретін ұстаздар көп болғай. Уақыт пен жаңалықтар ешкімді күтіп тұрмайды, жаңғыру да тарихтың өзі сияқты жалғаса беретін процесс. Өмір сүру үшін өзгере білу керек. Оған көнбегендер тарихтың шаңына көміліп қала береді. Сананың ашықтығы жер шарының өзіне қатысты аумағында және өз елінің айналасында не болып жатқанын түсінуге мүмкіндік береді. - ол жаңа технологияның ағыны алып келетін өзгерістердің бәріне дайын болу деген сөз; - бұл өзгелердің тәжірибесін алып, ең озық жетістіктерін бойға сіңіру мүмкіндігін игеру. - инновациялық білімді дамыту, өзгеріс енгізу, жаңа педагогикалық идеялар мен жаңалықтарды өмірге әкелу. Бұрынғы білім алушы тек тыңдаушы, орындаушы ғана болса, ал қазіргі білім алушы өздігінен білім іздейтін жеке тұлға екендігіне ерекше мән беруіміз керек. Қазіргі білім алушы дарынды, ізденімпаз, талапты, өз алдына мақсат қоя білуі керек. Жаңа ақпараттық технологияларды пайдалану педагогикалық іс әрекеттердің мазмұны мен формасын толықтыру негізінде оқыту үрдісін жетілдірудің бірден бір жолы.

## **ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ**

1. Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 3 тамыздағы № 348 бұйрығы.
2. История дошкольной педагогики: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. Под ред. Л.Н. Литвина – 2-е издание, дораб. М: Просвещение, 1989 г. – 352 с.
3. Сурудина Е.А. Тенденции развития зарубежного образования. М.: Центр новых технологий, 2018. - 55 с.
4. Ауталипова Ұ.И., Шерьязданова Х.Т., Абдраманова Д.Е., Құлымбаева А.К. Балалар психологиясы (туылғаннан мектепке дейінгі кезең). Алматы, 2021 жыл.

**ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЯМИ  
КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ  
РЕБЕНКА (РОЛЬ СЕМЬИ В ВЫЯВЛЕНИИ  
И РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ И  
ОДАРЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ)**

The background of the page is a gradient of light blue. It features several large, overlapping, semi-transparent white curved lines that create a sense of movement and depth, resembling stylized waves or abstract shapes.

# Эмоциональная безопасность как фундамент развития ребёнка: кросс-культурный и практико-аналитический обзор

Ю.А. Хан, PhD

Корпоративный фонд «Фонд «El Umiti», Астана, Казахстан  
leel-han@yandex.ru

## АННОТАЦИЯ

В данной статье проводится комплексный анализ концепта «эмоциональная безопасность» как краеугольного камня психологического развития ребёнка. Прослеживаются теоретические истоки концепции, уходящие корнями в теорию привязанности и гуманистическую психологию. Исследуются причины её актуализации в современном научном и общественном дискурсе. Центральное место в работе занимает кросс-культурный анализ, выявляющий вариативность понимания и обеспечения эмоциональной безопасности в коллективистских и индивидуалистических обществах. Особое внимание уделяется роли эмоциональной безопасности в развитии одарённых детей, чьи особенности (повышенная чувствительность, асинхронность развития) делают её критически важным условием реализации потенциала. В заключение предлагаются практико-ориентированные рекомендации для родителей и педагогов по созданию эмоционально безопасной среды.

**Ключевые слова:** эмоциональная безопасность, кросс-культурная психология, одарённые дети, воспитание, детско-родительские отношения.

## ABSTRACT

This article conducts a comprehensive analysis of the concept of “emotional safety” as a foundational element of child psychological development. It traces the concept’s theoretical origins to attachment theory and humanistic psychology and examines its current relevance within contemporary scientific and public discourse. The study employs a cross-cultural analysis to identify variations in the interpretation and provision of emotional safety between collectivist and individualistic societies. Focusing on gifted children, the analysis posits that traits like heightened sensitivity and developmental asynchrony necessitate a foundation of emotional safety, which is an indispensable condition for these children to actualize their potential. The article concludes by proposing evidence-based, practical recommendations for parents and educators to cultivate emotionally safe environments.

**Keywords:** emotional safety, cross-cultural psychology, gifted children, child-rearing, parent-child relationships

## ӨЗІНДІК

Бұл мақала баланың психологиялық дамуының негізгі элементі ретінде «эмоционалды қауіпсіздік» тұжырымдамасына жан-жақты талдау жүргізеді. Ол тұжырымдаманың теориялық бастауларын таңдау теориясы мен гуманистік психологияға дейін қадағалап, заманауи ғылыми және қоғамдық дискурстағы өзектілігін зерттейді. Зерттеу коллективистік және индивидуалистік қоғамдар арасындағы эмоционалды қауіпсіздікті түсіну мен қамтамасыз етудегі айырмашылықтарды анықтау үшін кросс-мәдени талдауды қолданады. Талантты балаларға баса назар аудара отырып, талдау жоғары сезімталдық және даму асинхрониясы сияқты сипаттамалар эмоционалды қауіпсіздіктің негізін қажет

ететінін, бұл олардың әлеуетін жүзеге асыру үшін өте қажет шарт екенін көрсетеді. Мақала ата-аналар мен педагогтар үшін эмоционалды қауіпсіз ортаны құру бойынша дәлелдікке негізделген, практикалық ұсыныстарды ұсынумен аяқталады.

*Негізгі сөздер: эмоционалды қауіпсіздік, кросс-мәдени психология, дарынды балалар, бала тәрбиелеу, ата-ана мен бала қарым-қатынасы*

## **ВВЕДЕНИЕ**

Понятие «эмоциональная безопасность» (emotional safety) за последнее десятилетие прочно вошло не только в лексикон практикующих психологов, но и в массовое сознание. Однако, несмотря на свою популярность, эта концепция часто трактуется поверхностно без учёта её глубокого теоретического фундамента и культурного контекста. Эмоциональная безопасность – это не синоним комфорта или отсутствия стресса, а сложный, динамический конструкт, определяющий способность человека быть уязвимым, открыто выражать свои переживания и исследовать мир, будучи уверенным в надёжности своей «эмоциональной базы» (как в лице близких, так и более широкого окружения). Актуальность данного исследования обусловлена растущим интересом к проблемам психического здоровья детей, повышением осведомлённости о травме развития (developmental trauma) и необходимостью создания инклюзивных образовательных сред. Цель статьи - провести системный обзор концепции эмоциональной безопасности, исследуя её теоретические корни, культурную специфику и практическое применение, с особым фокусом на развитии одарённых детей.

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИСТОКИ И ЭВОЛЮЦИЯ КОНЦЕПЦИИ**

Хотя термин «эмоциональная безопасность» получил широкое распространение сравнительно недавно, его концептуальная основа была заложена в середине XX века в рамках нескольких ключевых психологических школ. Основополагающий вклад внёс Джон Боулби [1], который в своей теории привязанности постулировал, что стремление младенца к близости с заботящимся взрослым (caregiver) является врождённой биологически обусловленной потребностью, необходимой для выживания. Безопасная привязанность формируется, когда значимый взрослый чутко и предсказуемо реагирует на сигналы ребёнка. Это создаёт у ребёнка «внутреннюю рабочую модель» (internal working model) себя как достойного любви и заботы человека, а мира как безопасного и предсказуемого места. Именно эта «уверенность в доступности и отзывчивости фигуры привязанности» [2] и является сутью ранней эмоциональной безопасности. Работа Мэри Эйнсворт с методикой «Незнакомой ситуации» (Strange Situation) эмпирически подтвердила существование различных типов привязанности (безопасный, избегающий, тревожно-амбивалентный, дезорганизованный), напрямую связав качество привязанности с поведением заботящегося взрослого.

Параллельно, в гуманистической психологии, Карл Роджерс [3] разработал концепцию «безусловного позитивного принятия» (unconditional positive regard). Для личностного роста и самоактуализации, по Роджерсу, необходимо, чтобы человек находился в среде, свободной от условий ценности (conditions of worth), то есть чувствовал, что его принимают и уважают вне зависимости от его поступков, успехов или соответствия ожиданиям. Психотерапевтическая среда, которую Роджерс считал идеальной – эмпатичная, конгруэнтная и безоценочная, является прототипом эмоционально безопасного пространства, где личность может раскрыться без страха осуждения.

Дальнейшее развитие концепция получила в рамках семейной системной терапии,

где эмоциональная безопасность рассматривается как функция всей семейной системы [4], [5]. В здоровой семье существует баланс между близостью (connectedness) и автономией её членов, что позволяет детям выражать свои чувства и индивидуальность, не вызывая системного кризиса. Исследования в области травмотерапии, в частности работы Джудит Герман, окончательно утвердили «безопасность» как первый и фундаментальный этап любого исцеления. Герман выделяет три стадии восстановления после травмы: 1) установление безопасности, 2) воспоминание и скорбь, 3) восстановление связи с обычной жизнью. Без достижения первой стадии дальнейшая терапевтическая работа невозможна [6].

Повышенный интерес к концепции эмоциональной безопасности, наблюдаемый в 2010–2020-х годах, обусловлен комплексным взаимодействием социокультурных и научных факторов. Культурный сдвиг, выразившийся в активной популяризации психологического знания и дестигматизации психических расстройств, привел к переориентации с модели лечения патологий на парадигму позитивного развития личности и профилактики психологических проблем [7]. Важнейшим элементом этого процесса стало появление нейрофизиологических обоснований абстрактных эмоциональных состояний. В частности, работы С. Порджеса, объяснившие поливаганальную теорию, продемонстрировали, что ощущение безопасности, определяемое невербальными сигналами окружения, переводит нервную систему из режима защиты (борьба/бегство/замирание) в состояние социальной вовлеченности, необходимое для обучения и развития [8]. Кроме того, глобальная цифровизация и усугубленная пандемией COVID-19 изоляция породили коллективный запрос на «безопасные гавани» т.е. отношения и сообщества, позволяющие восстановить психологические ресурсы в условиях информационной перегрузки и социальной поляризации [9].

### **КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ «ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ»**

Универсальная человеческая потребность в безопасности находит различное выражение в разных культурах, что необходимо учитывать для избежания этноцентрической трактовки. Основное различие наблюдается между индивидуалистическими и коллективистскими культурами [10], [11]. В индивидуалистических культурах (Северная Америка, Западная Европа, Австралия) эмоциональная безопасность связывается с индивидуальной автономией, самовыражением и вербализацией чувств. Родительская отзывчивость проявляется в поощрении выражения мнения и валидации индивидуальных эмоций. Безопасность здесь понимается как возможность «быть собой» – быть независимым автономным субъектом, имеющим право поступать в соответствии со своими убеждениями и чувствами.

В коллективистских культурах (страны Азии, Африки, Латинской Америки) эмоциональная безопасность строится через групповую гармонию, взаимозависимость и невербальное взаимопонимание. Безопасность ребенка обеспечивается его четкой ролью в семейной иерархии, выполнением ожиданий и поддержанием социальной гармонии. Чуткость родителя проявляется в «anticipatory care» – предугадывании физических и эмоциональных потребностей ребенка [12]. В низкоконтекстных культурах (США, Германия) эмоциональная безопасность создается через вербальную коммуникацию и открытое обсуждение конфликтов. В высококонтекстных культурах (Япония, Китай, Корея) эмоциональная безопасность может требовать избегания прямых конфронтаций и прямого выражения личных эмоции для сохранения гармонии [13].

Казахстан, обладая богатыми кочевыми традициями, представляет собой общество с выраженной коллективистской ориентацией, которая трансформируется

под влиянием урбанизации и глобальных трендов. Ключевыми концептами эмоциональной безопасности в казахской культуре являются «ата-анаға құрмет» (уважение к родителям) и «үлкендерге сыйлау» (почтение к старшим). Эмоциональная безопасность ребенка традиционно обеспечивалась его позицией в семейной иерархии и родовой структуре [14]. Проявлением эмоциональной заботы в казахских семьях выступает физическая опека, предугадывание потребностей и материальная поддержка. Важнейшим элементом является «жұрт» (сообщество) – круг родственников, соседей и земляков, чье одобрение критически важно для благополучия индивида [15]. Обратной стороной является высокий уровень конформизма и страх опозорить семью («ұят»).

Современные исследования показывают, что в городских семьях Казахстана наблюдается синтез традиционных и западных моделей воспитания. Родители сочетают традиционное уважение к старшим с элементами детоцентристского подхода [16]. Это создает гибридную модель эмоциональной безопасности, где ребенок получает поддержку как через принадлежность к коллективу, так и через валидацию личных успехов. Из этого следует, что эмоциональная безопасность в казахстанском понимании представляет собой многогранный конструкт, балансирующий между безопасностью как принадлежностью к семейному коллективу и безопасностью как развитием индивидуального потенциала в условиях глобализирующегося общества.

## **ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ И РАЗВИТИЕ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ**

При понимании феномена одарённости необходимо учитывать как универсальные психологические характеристики, присущие одарённым детям (гиперчувствительность, перфекционизм, асинхронность развития), так и культурно-обусловленные особенности их социализации и развития. Данный комплексный подход позволяет создать эффективную систему поддержки, учитывающую как нейropsychологические особенности, так и социокультурный контекст развития ребёнка.

Ключевой универсальной характеристикой одарённых детей является феномен психической сверхвозбудимости (*overexcitability*), описанный К. Домбровским [17]. Данное свойство проявляется в повышенной реактивности нервной системы в пяти сферах: интеллектуальной, эмоциональной, сенсорной, психомоторной и имажинальной. Одарённые дети демонстрируют исключительную восприимчивость к внешним стимулам, интенсивно реагируя на несправедливость, эстетические впечатления, этические дилеммы и сенсорные воздействия. Их эмоциональные реакции, часто воспринимаемые окружением как неадекватные, требуют особых условий для конструктивной канализации [18].

Важнейшим аспектом развития одарённости выступает асинхронность развития, проявляющаяся в диссонансе между опережающим когнитивным развитием и возрастными нормами эмоционально-волевой регуляции [19]. Данная диспропорция создаёт существенные трудности в социальной адаптации и формировании личности. Как отмечает Сильверман, эмоционально безопасная среда должна обеспечивать дифференцированную поддержку с учётом актуальных потребностей ребёнка в различных сферах развития [20].

Характерным для одарённых детей является проявление дезадаптивного перфекционизма и «синдрома самозванца», что обусловлено рассогласованием между высокими когнитивными способностями и эмоциональной зрелостью. Формирование так называемой «установки на рост» (*growth mindset*) в условиях эмоционально безопасной среды позволяет преодолеть страх неудачи и создать условия для реализации потенциала через принятие ценности личности вне

зависимости от достижений [21].

Культурный контекст играет определяющую роль в понимании как эмоциональной безопасности, так и феномена одарённости. Как отмечают Штернберг [22] и Мёнкс [23], концепция одарённости представляет собой культурно-обусловленный конструкт, отражающий ценностные ориентации конкретного общества. В коллективистских культурах одарённость ассоциируется с выдающимися способностями, направленными на пользу сообществу, в то время как в индивидуалистических культурах акцент смещается на личные достижения и самореализацию [24].

В казахстанском социокультурном контексте, характеризующемся балансом между коллективистскими традициями и процессами модернизации, эмоциональная безопасность должна строиться на синтезе принципов коллективной принадлежности и индивидуального развития. Поддержка жўрта (сообщества и семьи) может служить значительным ресурсом для одарённых детей, обеспечивая одновременно чувство социальной принадлежности и возможности для индивидуальной реализации. Данный подход позволяет создать эффективную гибридную модель поддержки одарённости, учитывающую как культурные традиции, так и современные образовательные парадигмы.

## **ПРАКТИКО-АНАЛИТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ**

### *Практические рекомендации для психологов и педагогов:*

1. Создание диагностического инструментария с учётом культурных особенностей

Суть: При диагностике одарённости выходить за рамки стандартных тестов IQ. Включать методы наблюдения, экспертных оценок и анализа продуктов деятельности, чтобы выявить детей, чья одарённость проявляется в социальном интеллекте, лидерстве, художественных или практических навыках, ценных в коллективистском контексте.

Действие: Разработать профили одарённости, где высокие когнитивные способности рассматриваются alongside с эмоциональной чувствительностью, креативностью и социальной ответственностью.

2. Реализация принципа «безоценочного принятия» в образовательной среде.

Суть: Создать в классе или консультационном кабинете атмосферу, где гиперчувствительность и интенсивные реакции одарённого ребёнка не высмеиваются и не подавляются, а признаются как его особенность.

Действие: Внедрить язык принятия: «Я вижу, что ты очень расстроился из-за этой несправедливости, давай обсудим это» вместо «Не устраивай истерику из-за ерунды». Обучить детей эмпатии и пониманию нейроразнообразия.

3. Разработка и внедрение программ по развитию эмоционального интеллекта и навыков саморегуляции.

Суть: Помочь детям с психической сверхвозбудимостью (overexcitability) научиться управлять своим интенсивным внутренним миром.

Действие: Проводить тренинги, обучающие: распознаванию эмоций, техникам психофизиологической саморегуляции (дыхательные упражнения, методы заземления (grounding), осознанности для снижения тревожности), канализации эмоций (ведение дневника, арт-терапия, физическая активность как конструктивные способы выражения переживаний)

4. Культурно-сенситивное консультирование семьи.

Суть: Объяснять родителям особенности их одарённого ребёнка через призму

семейных и культурных ценностей (польза для семьи, достижения как способ укрепления репутации рода), а не только индивидуального блага.

Действие: На консультациях подчёркивать, что принятие эмоциональной чувствительности ребёнка и поддержка его асинхронности – это не потакание слабостям, а инвестиция в реализацию его мощного потенциала, который в будущем сможет служить опорой для всей семьи.

### ***Практические рекомендации для родителей:***

#### **1. Принятие и валидация всех эмоций ребёнка.**

Суть: Дать ребёнку понять, что все его чувства и положительные, и отрицательные, имеют право на существование.

Действие: Использовать технику активного слушания и отражения чувств: «Я понимаю, что ты злишься, потому что у тебя не получилось», «Мне кажется, ты сейчас очень расстроен». Избегать фраз-инвалидаторов: «Не плачь», «Не нервничай из-за пустяков».

#### **2. Разделение личности и поступка. Трансляция безусловной любви.**

Суть: Ребёнок должен быть уверен, что его любят не за оценки и достижения, а просто потому, что он есть.

Действие: Критиковать конкретный поступок, а не личность. Формулировки: «Я люблю тебя любого, но твой поступок меня огорчил» вместо «Ты меня подвёл». Хвалить за усилия и процесс: «Мне нравится, как ты старался» вместо «Ты самый лучший, потому что получил пятёрку».

#### **3. Создание предсказуемой и структурированной среды.**

Суть: Чёткие правила и распорядок дня снижают тревожность у одарённых детей, так как создают ощущение контроля и безопасности.

Действие: Установить разумные границы, которые содержат, а не ограничивают. Обсуждать правила вместе с ребёнком, объясняя их смысл. Это помогает его мощному интеллекту принять необходимость этих рамок.

#### **4. Поиск баланса между поддержкой и вызовом.**

Суть: Предоставлять задачи, которые достаточно сложны, чтобы быть интересными, но не настолько, чтобы вызывать парализующий страх неудачи.

Действие: Поощрять ребёнка пробовать новое, хвалить за смелость и готовность рисковать. Относиться к ошибкам как к ценному опыту обучения. Формировать «установку на рост»

#### **5. Использование ресурсов расширенной семьи и сообщества (жұрт).**

Суть: В казахстанском культурном контексте важно интегрировать традиционные ценности в поддержку одарённого ребёнка.

Действие: Найти в кругу родственников или близких друзей семьи «ментора», понимающего взрослого, который может стать для ребёнка примером и поддержкой. Объяснять старшему поколению (бабушкам, дедушкам) особенности ребёнка, чтобы их методы воспитания не противоречили общей стратегии и не травмировали его. Подчёркивать, что развитие таланта ребёнка – это общее дело и будущая гордость для всего рода.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Эмоциональная безопасность – это многогранный и глубокий конструкт, выступающий фундаментальным условием здорового психологического развития ребёнка. Его истоки лежат в классических западных психологических теориях, а современная популярность обусловлена запросом общества на психологическое благополучие (mental well-being) в условиях нестабильности. Кросс-культурный анализ показывает, что, будучи универсальной потребностью, эмоциональная безопасность по-разному конструируется и проявляется в разных обществах, что требует от специалистов культурной чуткости. Для одарённых детей, с их повышенной чувствительностью и асинхронностью развития, наличие эмоционально безопасной среды является критическим фактором, определяющим, станут ли их особенности источником жизненной силы или источником психологических проблем. Задача взрослых (родителей, педагогов, психологов) состоит в том, чтобы осознанно создавать это безопасное пространство, основанное на принятии, отзывчивости, эмпатии и уважении к личности, обеспечивая тем самым возможность для реализации самого высокого потенциала каждого ребёнка.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: Vol. 1. Attachment. New York: Basic Books.
2. Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
3. Rogers, C. R. (1951). Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory. Houghton Mifflin.
4. Bowen, M. (1978). Family Therapy in Clinical Practice. New York: Jason Aronson.
5. Minuchin, S. (1974). Families & Family Therapy. Cambridge, MA: Harvard University Press.
6. Herman, J. L. (1992). Trauma and recovery. New York: Basic Books.
7. Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43, 207–222.
8. Porges, S. W. (2011). The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation. W.W. Norton & Company.
9. Goleman, D., & Senge, P. (2014). The triple focus: A new approach to education. More Than Sound.
10. Hofstede, G. (2001). Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations (2nd ed.). Sage Publications
11. Triandis, H. C. (1995). Individualism & collectivism. Westview Press.
12. Rothbaum, F., Weisz, J., Pott, M., Miyake, K., & Morelli, G. (2000). Attachment and culture: Security in the United States and Japan. *American Psychologist*, 55 (10), 1093–1104.
13. Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253.
14. Садыков Т. С., Таймасов Б. С. Ценностные ориентации казахской молодежи в условиях модернизации общественного сознания // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. – 2018. – Т. 65, № 2. – С. 100–107.
15. Абильдаева Т. Ж. Социокультурные трансформации казахской семьи в условиях глобализации // Қоғам және дін (Общество и религия). – 2020. – № 2 (84). – С.

1. 124–132.
2. Исаева Г. К. Ценности родительства в современном Казахстане: между традицией и модернизацией // *Central Asian Journal of Social Sciences and Humanities*. – 2022. – Т. 7, № 1. – С. 45–58.
3. Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Boston: Little, Brown.
4. Mendaglio, S. (Ed.). (2008). *Dabrowski's theory of positive disintegration*. Great Potential Press.
5. Columbus Group. (1991, July). Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group. Columbus.
6. Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72 (3&4), 36–58
7. Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
8. Sternberg, R. J. (2007). Cultural concepts of giftedness. *Roeper Review*, 29(3), 160–165.
9. Mönks, F. J., & Mason, E. J. (2000). Developmental psychology and giftedness: Theories and research. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd ed., pp. 141-156). Elsevier
10. Saad, C. S., Damian, R. I., Benet-Martínez, V., Moons, W. G., & Robins, R. W. (2022). The role of cultural values in giftedness development: A longitudinal study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 53(3), 255–274.

## **Арттерапия и фототерапия родителей с подростками: развитие позитивной Я-концепции.**

*Садыкова А.Б. м.п.н., ст.преподаватель  
кафедры общей и прикладной психологии  
КазНПУ им.Абая*

Доклад посвящен теме развития позитивной я-концепции подростков и их родителей. Значение я-концепции в развитии личности трудно переоценить. Позитивная Я-концепция представляет собой совокупность позитивных представлений человека о самом себе, включающая самоуважение, уверенность в собственных способностях (уровень притязаний), активная жизненная позиция, самопознание и принятие собственной уникальности. Можно сказать это основа развития человека и также очевидно, что во взаимодействии родителей и их детей многое может происходить в плане развития Я-концепции обеих сторон. В психологии как теоретической научной, так и в прикладной известны методы, которые позволяют оптимизировать этот процесс.

Что же касается современного мира, то есть особенности формирования Я-концепции в нём. Как мы понимаем серьезно влияние оказывают социальные сети, виртуально общение, изменение социальных норм общения, социальных ролей и статусов личности, и в том числе в контексте родительско-детских отношений и разнообразие противоречивой информации, представленной на эту тему на просторах интернета.

Поэтому в докладе мы рассмотрим сначала структуру, компоненты я-концепции, признаки позитивной я-концепции, то как она развивается в процессе общения родителей и детей. Проблемы развития я-концепции в современных реалиях. Далее обсудим методы арттерапии и фототерапии, которые могут применять в творческом общении родители и подростки, чтобы исследовать возможные формы позитивного развития личности.

Исследование проблемы Я-концепции в психологии включает в себя несколько научных подходов, которые определяются рамками различных психологических направлений – интеракционистского, функционального, онтопсихологического, когнитивного, гуманистического и т.д.

Исследование феномена Я-концепции в психологии осуществляется в рамках различных теоретических подходов, отражающих многомерность и сложность данного конструкта. Современная наука рассматривает Я-концепцию сквозь призму интеракционистского, функционального, онтопсихологического, когнитивного, гуманистического и других направлений. Я-концепция отражает соотношение между личностными потенциями и поведенческими тенденциями (Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев),[1] возможностями и стремлениями субъекта (В.С. Мерлин). Она рассматривается как система, включающая в себя когнитивные, аффективные, мотивационные и поведенческие компоненты, содержание которых изменяется с возрастом и отражает внутреннюю динамику личности.[2]

В литературе отсутствует единое универсальное определение понятия «Я-концепция». Наряду с этим отсутствует терминологическое единство: используются такие понятия, как когнитивный компонент самосознания, самовосприятие, самоотношение, образ Я, идентичность. Одни исследователи трактуют эти термины как синонимичные, другие – как обозначающие различные структурные аспекты Я-концепции.

С точки зрения Э. Эриксона, Я-концепция представляет собой идентичность Эго –

согласованное и непротиворечивое восприятие индивидом собственной личности, формирующееся в процессе психосоциального развития.

В концепции Э. Фромма «Я» трактуется как активный, организующий центр личности, интегрирующий различные виды деятельности человека – как актуальные, так и потенциальные. К. Роджерс в рамках гуманистической психологии определяет Я-концепцию как целостное представление индивида о себе, включающее в себя осознание собственных характеристик, способностей, особенностей взаимодействия с окружающим миром и другими людьми. Важную роль играют ценностные ориентации и идеалы, которые могут носить как позитивный, так и негативный характер, оказывая влияние на самооценку и личностное поведение.

Р. Бернс разработал схему, отражающую структуру Я-концепции, в которую входят аспекты «Я»: Я-физическое, Я-социальное, Я-умственное, Я-эмоциональное, модальности - реальное Я, идеальное Я, зеркальное Я, компоненты установки – самооценка и образ «Я», входящие в Я-сознающее (процесс) и Я-как объект (содержание) все вместе это входит в Глобальную Я-концепцию.[3] А.В. Петровский выделяет среди множества образов «Я» три стороны: представления о собственной внешности, своих способностях, социальной значимости; далее он характеризует эмоциональную сторону Я-концепции и представление о своих волевых качествах. Согласно концепции А.В. Петровского, Я-концепция включает три основные составляющие, отражающие разные аспекты самовосприятия: представления индивида о своей внешности, оценка собственных способностей и осознание социальной значимости. Дополнительно выделяются эмоциональный компонент, связанный с переживаниями по поводу себя, а также восприятие собственных волевых качеств, характеризующих личностную регуляцию и устойчивость.[4]

И.С. Кон рассматривает Я-концепцию как структурированную систему, включающую когнитивные, эмоциональные и поведенческие элементы. В его трактовке структура Я-образа представляет собой не совокупность случайных характеристик, а целостную, внутренне согласованную систему, формирующуюся на основе индивидуального опыта и взаимодействия с социальным окружением.[5]

С позиции современной психологии Я-концепция рассматривается как многоуровневое образование, в которое входят такие компоненты, как Образ Я, самооценка, самоотношение, идентичность и уровень притязаний. Эти элементы взаимосвязаны и определяют способ, которым индивид воспринимает и интерпретирует себя в различных сферах жизни.

Т.В. Архиреева предлагает модель Я-концепции, включающую когнитивный, аффективный и мотивационный компоненты. В рамках данного подхода подчеркивается, что структура и содержание Я-концепции подвержены возрастной динамике. Особое внимание уделяется связи Я-образа с субъективным ощущением благополучия. На начальных этапах формирования Я-концепции акцент делается на поведенческих характеристиках личности, в то время как с развитием рефлексии происходит смещение фокуса к внутренним переживаниям и осмыслению мотивации собственных действий.

Все эти сведения мы можем взять для практики арттерапии и фототерапии. Но для начала рассмотрим вопросы особенностей развития Я-концепции в подростковом возрасте, а также проблемы Я-концепции родителей. [5]

Нам также важно определиться, что будет являться позитивной и развитой Я-концепцией, к которой нужно стремиться.

В современной научной литературе представлены различные точки зрения на характер связи между процессами дифференциации Я-концепции и уровнем

психологического благополучия. Е. Донахью и соавторы указывают на фрагментарный характер содержания Я-концепции, пересекающийся с реализуемыми социальными ролями и отношениями. [6] При этом подчеркивается, что высокая степень фрагментации Я-образа отрицательно влияет на эмоциональное состояние личности. Представители альтернативной позиции (Р. Герген, П. Линвилл) считают, что множественность и высокая степень дифференцированности Я-концепции, напротив, способствуют адаптивности и психологической устойчивости, что особенно значимо в условиях современной социальной изменчивости. Далее важно отметить, чем же будут характерные черты Я-концепции подростков и их родителей и как они связаны между собой.[7]

В результате мы также можем отметить, что в состав я концепции входят Образ Я, самооценка личности, самоотношение, идентичность, уровень притязаний.

Куненков Н.А. подчеркивает, что в Я-концепции современных подростков происходит «...взаимодействие личностных компонентов (внутренняя согласованность Я; сила Я; характер активности сознания; адекватность между отношением к себе и внешнему миру, между системой потребностей и способом их удовлетворения; воля; мотивация; психологическая защита; половое созревание и идентичность) и социально-психологических (образ жизни; совместная деятельность; социальные отношения со сверстниками и взрослыми; статус в классе и референтной группе; социальная адаптация; социальные нормы, ценности, обычаи и традиции)...» [8 с.12]

В.В. Столин выделяет особую форму самоотношения, возникающую при сравнении с противоположным образом – «анти-Я». В данной модели внимание сосредоточено не на традиционном расхождении между реальным и идеальным Я, а на оппозиции между Я и антиподом, что представляет собой иную модальность в структуре Я-концепции. Именно этот вопрос нам интересен в контексте родительно-детских отношений. Поскольку именно в подростковом возрасте начинается контрастирующее с родительскими установками освоение Я у подростков. И именно эта проблема, во взаимоотношениях между реальным и идеальным я встает в общении подростков и их родителей.[9]

На этапе подросткового возраста, как сенситивного периода психического развития, происходит формирование сознательного образа Я, а также становление способности к рефлексии, логике чувств, развитию обобщенного отношения к себе. В этот период актуализируется внутреннее стремление к пониманию собственной индивидуальности, поиску личностной уникальности и осознанию различий и сходства с другими людьми. Значительный вклад в развитие Я-концепции подростков вносят родители, стиль их общения, тип поддержки и личный пример (Kernis, 2003; Братусь Б.С., 2012).[2]

Результаты психологических, педагогических и социологических исследований свидетельствуют о том, что социальная ситуация развития современной Я-концепции подростков определяется усилением процессов самосознания, стремлением к самостоятельности, переоценкой социального окружения, определением жизненных ориентиров, интенсивным развитием структурных компонентов Я-концепции, высокой степенью открытости и чувствительности к социальной обратной связи, а также готовностью принимать на себя предлагаемые социальные роли.

Формирование Я-концепции подростков происходит в условиях интенсивного личностного становления. Существенное влияние оказывают семейное воспитание, стиль родительского общения, степень поддержки и личный пример. В условиях современных вызовов усиливаются сложности, связанные с формированием адекватной и целостной Я-концепции, что требует разработки и внедрения новых

психотерапевтических, коррекционных и развивающих методов.

Одной из самых напряженных сфер в подростковом возрасте, кроме отношений с родителями, являются отношения с учителями. Учитель в сознании ребенка имеет ряд ипостасей, соответствующих его функциям:

- власть распоряжаться наказаниями и поощрениями («несправедливые» оценки и действия учителей очень болезненно переживаются старшеклассниками);
- авторитетный источник знаний в определенной области (учитель, который безупречно знает и преподает свой предмет, обычно пользуется уважением, даже если у него нет эмоциональной близости с учениками);
- старший товарищ и друг (старшекласснику очень хочется встретить в лице учителя настоящего друга).

Поэтому важно согласованное участие родителей с учителями в содействии подростку в становлении его Я-концепции.

Родители опосредованно формируют образ Я подростка через поддержку, принятие, корректную обратную связь, предоставление возможностей для самостоятельности. Авторитарный подход или гиперопека увеличивают тревожность ребёнка, препятствуют развитию ответственности и позитивного отношения к себе

Здесь также стоит затронуть известную Теория привязанности Д.Боулби и идею, семейных сценариев. Благодаря этим концепциям мы понимаем как складывается отношением к себе у детей, через их родителей, но также понимаем, как родители смотрят на свою роль в семье, относятся к себе в связи с этим.[10]

Проблемы развития Я-концепции в современных реалиях. Цифровизация, социальные сети, высокая конкуренция, расслоение общества и информационная перегруженность создают новые вызовы для подростков и родителей, воздействуют на самооценку и самоидентификацию. Проблема родительских ожиданий тогда особенно остро выходит на первый план, поскольку их дети-подростки начинают переосмысливать свое место в мире.

Также здесь может возникнуть проблема восприятия своего телесного образа, именно потому, что тело меняет свой внешний вид, а ожидания общества, некоторые эталоны и вкусы сталкиваются с природными данными. Тогда устойчивость и уверенность в себе у подростка будет проходить проверку. Примешаться к этому также могут и родительские оценки себя и окружающего мира.

Так, например, в результате проведенного исследования возможностей влияния фототерапии на самооценку индивидов Акимова М.К. Персиянцева С.В. показали: [11]

Фототерапия способствует формированию позитивной оценки своей внешности и самопринятию своего телесного Я.

Фототерапия положительно влияет на интегральную самооценку личности.

Самопринятие своего телесного Я ведёт к понижению влияния другого на отношение к своему телу.

В рамках статьи удается лишь тезисно обозначить, какие вопросы можно исследовать, по проблеме Я-концепции подростков и их родителей. И разумеется, перечень далеко не полон. Однако мы остановимся на нём, поскольку именно его мы будем описывать в примерах и тренинге на основе арт- и фототерапии. На основе показанных примеров можно также поднимать и другие проблемы социально-психологического и семейного развития.

Роль арт-терапии в развитии Я-концепции у родителей и подростков. Арт-терапия – направление психотерапии, использующее искусство для развития личности.

В Арттерапии есть свои специфические методы и приёмы, которые влияют на психику и самовосприятие. Среди них отметим символизацию, процессуальности, использование цвета, работа с моторикой, влияние артматериалов, взаимное внимание, принятие и творческое надситуативная активность в обход сознательному контролю

1. Символизация (визуальная метафора) – художественные образы выступают символами внутреннего состояния – и метафорически скрывают, и выражают бессознательное. Причем как художественные образы-символы могут применять в этом ключе, так и созданные самим человеком. Известны исследования – когда невыразимые в прямой форме переживания в символическом – метафорическом ключе помогли справиться с проблемой и даже через набор ассоциаций осознать, получить доступ к пониманию и решению.

Символ не имеет одного фиксированного смысла, собирает воедино несколько разных пластов восприятия, его интерпретация зависит от контекста и готовности субъекта открыть смысл. [12,13]

2. Цвета несут эмоциональные коннотации и активно влияют на восприятие себя и эмоций. Также оказывает влияние физиологическое – как длина световой волны.

Механизмы: Ассоциативный: выбор цвета отражает текущее эмоциональное состояние. Внимание и фокус: интенсивные цвета активизируют внимание, способствуют эмоциональной активации; мягкие – успокаивают. Цветовой отклик мозга: цвет как сигнальный стимул может запускать физиологические реакции (включая регулирование настроения через серотонин и мелатонин). [14,15]

3. Процессуальность (фокус на процессе, не на продукте) именно сам процесс, без четкого ориентира на результат – служит терапевтическим ресурсом.

Акцент на процессе снижает страх ошибиться, открывает возможность следовать в новое, неизведанное, доверяя процессу, открывает возможность эксперименту, и снижает перегруз сознательного контроля, кроме того, учит слушать импульс, интуицию, преодолевать страх неопределённости. А также замедляться и ускоряться, прерывая зависимость от современного темпа жизни, где происходят скачки от результата к результату. Процессуальность в современном мире подавляется и выходит в виде прокрастинации. Такой метод в арттерапии снижает тревожность и повышает внутреннюю свободу. [16]

4. Работа с моторикой / активность тела – движение рук, тела, сенсорное взаимодействие с материалами активируют соматические и эмоциональные каналы, стимулируя интеграцию опыта. Кинестетико-сенсорный уровень (Expressive Therapies Continuum): энергичное движение (царапание, лепка, мазки) стимулирует первичные эмоциональные реакции и облегчает доступ к до-вербальным состояниям. Развитие моторики: точные движения кистью, ножницами или манипуляции с глиной укрепляют мелкую моторику, координацию и пространственное восприятие. Нейрофизиология: при лепке и рисовании фиксируются изменения электрической активности мозга – рост гамма- и тета-диапазонов, что связано с эмоциональным регулированием и пространственным мышлением. [17]

5. Арт-материалы – разные материалы (мягкая пастель, жидкая краска, глина, коллаж и др.) создают различный сенсорный опыт и реакцию: от мягкости до сопротивления. Механизм: тактильное ощущение: материалы по-разному ощущаются на коже, дают обратную связь, успокаивают или стимулируют. Выбор материала как выражение: бессловесный выбор отражает внутреннее состояние – застенчивость, агрессию, желание контроля или свободы. Сдвиг реакции: переход с плотного карандаша на пластилин может символизировать готовность к эмоциональной

пластичности. Сенсорная активность через материалы способствует переключению с когнитивного контроля на чувственное переживание, снижая стресс. [18]

б. Взаимное внимание и принятие. В терапевтической ситуации важен контакт – внимание со стороны терапевта и принятие – без осуждений и толкования. В арт-терапевтическом процессе, ориентированном на совместное творчество, родитель и подросток оказываются в позиции субъектов, которые наблюдают, принимают и интерпретируют действия друг друга не через призму «воспитания», а через призму партнерского внимания. Это перестраивает не только динамику взаимодействия, но и внутреннее восприятие родителем самого подростка. В контексте совместной арт-практики родитель оказывается в зоне эмоционального воздействия, где само по себе получение внимания и безоценочного принятия со стороны другого участника (в том числе собственного ребёнка) становится редким опытом. Это инициирует важные процессы внутри самого родителя – вне зависимости от подростка как источника этого внимания.

Как это работает. Само присутствие наблюдателя меняет поведение человека. Это работает как активация внутреннего контролера – и если наблюдатель располагает, то и наш внутренний контролер дает доступ к чему-то важному. Происходит из этих ролей и рефлексия: обсуждение работы происходит на основе чувств, что усиливает осознанность и самоинтеграцию.

Желаемый результат – снижение внутренней самокритики, усиление эмпатии к себе, повышение самооценки.

Сдвиг роли: арт-практика вынуждает родителя временно выйти из привычной ролевой матрицы «контролирующий – подчинённый» и войти в состояние наблюдателя и участника. В этом контексте подросток становится носителем самостоятельного творческого импульса, а не объектом воспитания. Это трансформирует восприятие ребёнка – от проекций и тревог к подлинному вниманию и уважению.

Ощущение видимости и признания: в условиях арт-практики, где действия родителя не оцениваются по социальным или поведенческим нормам, а наблюдаются в тишине, с интересом, появляется возможность впервые за долгое время ощутить себя «увиденным» – не как функцию (родитель, кормилец, воспитатель), а как личность с чувствами, выбором и выражением. Это может вызывать неожиданные эмоциональные реакции: облегчение, трогательность, растерянность.

Родитель, привыкший к высокой степени самоконтроля, может испытать редкое состояние покоя – когда от него ничего не требуют, не оценивают, не заставляют соответствовать роли. Принятие в этой ситуации переживается как телесное расслабление, снижение тревожности и, порой, впервые – как опыт собственной ценности «просто так».

Наблюдение за проявлениями без оценки: процесс арт-работы помогает родителю впервые увидеть подростка как выражающегося субъекта – не через слова, которые могут быть конфликтными, а через форму, цвет, композицию. Это снижает уровень критичности и восстанавливает эмпатию. Переживание принятия как взаимного процесса: когда подросток, в свою очередь, наблюдает творческий процесс родителя, последний испытывает редкое чувство уязвимости и одновременно принятия. Родители сталкиваются с реакциями подростка на их творчество – не как на авторитет, а как на человека. Это создает основу для формирования более равного, партнёрского взаимодействия, основанного на взаимном доверии.

Рефлексия своего влияния: арт-материалы и визуальные метафоры позволяют родителю, в безопасной форме, осознать собственные стратегии воздействия –

сжатие, контроль, навязывание. Это происходит через визуальное сравнение работ, обсуждение намерений и последствий художественного выбора, что способствует развитию осознанности и гибкости.

Восстановление контакта с собой: внимание со стороны другого участника позволяет родителю обратить внимание на самого себя – в том числе на свои неудовлетворённые потребности, уязвимости, давно не осознаваемые желания. В такой ситуации арт-терапевтическое пространство становится зеркалом, в котором родитель может заново осмыслить своё внутреннее состояние, вне контекста родительства как функции.

Кроме того, если в тренинге присутствуют и другие родители и подростки – семьи расширяют опыт восприятия себя и других ситуаций. Возврат творческого импульса: благодаря безоценочной атмосфере, родитель сталкивается с возможностью действовать вне сценариев и ожиданий. Это может активировать забытые творческие части личности, когда человек позволял себе делать что-то «для удовольствия», «потому что хочется», а не «потому что надо». Возникает чувство внутренней свободы и самоподдержки.

#### 7. Творческая над-ситуативная активность (обход сознательного контроля).

Инициативное действие, не связанное с внешней ситуацией или задаче, но свободно порождённое из внутреннего импульса. Творчество позволяет видеть исследуемую ситуацию в метапозиции, переносить и осмысливать действия на иные контексты, как в случае с символизацией, только здесь еще и добавление нового, создание принципиально отличающегося решения, отказ от привычных паттернов.

Так работают: автоматизм и инсайт – свободное движение руки (скрейбл-рисунок) или работа отвлечённо от задания поощряет непреднамеренность форм – образы, появившиеся без намерения, содержат символический заряд. Отказ от контроля: сознательный контроль ослабляется, освобождается место для спонтанной творческой активности и инсайта. Пример: техника на основе Наумбурга – свободная линия, последующая трансформация в образ без подъёма руки с бумаги [18]

Эта схема позволяет описать арт-терапевтический эффект как комплексную многомерную работу: сенсо-кинестическую, эмоциональную, символическую и рефлексивную – с мощным потенциалом для изменения самовосприятия и эмоционального состояния. Важно, что многое из этого остается верно и для специфики фототерапии. Хотя есть и свои особенности. Давайте остановимся на них.

Фототерапия также много времени посвящает не только процессу, но и обсуждению результата. Поскольку наличие техники и умение видеть, наблюдать ускоряют сам процесс, то отметив бессознательно сделанный незапланированный результат, композицию, символизм объектов, можно изменить видение уже готовых фото. Для этого терапевту нужна эрудиция в области искусства. Чтобы рассказать, как полученная фотокомпозиция способна показывать соотношение внешнего мира и внутри-психической реальности.

Фототерапия – метод арт-терапии, использующий фотографию для исследования личности и взаимоотношений. По данным зарубежных исследователей (Weiser J., 2010;), [19] фототерапия помогает осознавать и трансформировать личное отношение к себе, видеть себя с новой стороны, укреплять идентичность.

Джуди Вайзер, специалист в области фототерапии, в своей фундаментальной работе предлагает классификацию методов работы с фотографиями, основанную на различии фокуса восприятия визуального материала. Она выделяет несколько направлений, каждое из которых позволяет по-разному осмыслять личностный и психологический материал клиента.

Первое направление связано с работой с автопортретами, созданными самим клиентом. В этом случае центральное значение приобретает процесс самофотографирования, в котором человек сознательно конструирует образ, отражающий значимую для него версию себя. Выбор ракурса, освещения, выражения лица и общего визуального контекста представляет собой акт самопозиционирования и может многое сказать о самоидентификации, желаемых качествах и способах самопрезентации.

Второй тип – работа с портретами, сделанными другими людьми. Эти изображения, как правило, фиксируют позу или выражение, выбранные в рамках социально приемлемого или ожидаемого поведения. Таким образом, они могут демонстрировать элементы социального «я» или конформного образа, в отличие от автопортрета, отражающего более субъективную перспективу.

Третье направление включает работу с собственными фотографическими коллекциями, не содержащими изображений самого человека. Это могут быть снимки мест, предметов, других людей, сделанные автором в разные периоды жизни. Анализ таких коллекций позволяет выявить устойчивые интересы, эмоциональные акценты, визуальные паттерны, а также целостную структуру восприятия мира, характерную для клиента.

Четвёртый тип работы касается семейных альбомов и архивов. Изучение фотографий из семейного контекста позволяет реконструировать индивидуальную историю, выявить ролевые позиции в семейной системе, а также осознать, как визуальные образы формируют или искажают память о прошлом. Особое внимание уделяется антуражу снимков, характерным позам, выражениям лиц, а также несоответствиям между визуальным представлением момента и субъективными воспоминаниями о нём.

Статья в журнале Смалта – «Практика применения фототерапии в психологическом консультировании и психотерапии: теоретический экскурс» [20], где приведены методические рекомендации по использованию фототерапии в семейно-ориентированной работе, включая взаимодействие с подростками и их родителями.

Методики «Семейный альбом», «Фотоколлаж желаний», «Фото-дневник» обеспечивают условия для безопасного выражения чувств, обсуждения семейных историй, поиска точек соприкосновения между поколениями. Совместное разглядывание семейных фотографий, создание новых фотоколлажей, отражающих совместные мечты и воспоминания, тематические фотосессии, раскрывающие индивидуальные черты. Эти методы способствуют формированию положительной Я-концепции у каждого члена семьи через признание уникальности, социальной значимости и чувственной сопричастности.

В разработанном нами тренинге, мы предлагаем свои варианты методик, и логику их влияния на отношения. Мы ориентируемся на творческое созерцание мира исследование себя через объектив, использование фото для познания и наблюдения опыта семьи. Мы постарались рассмотреть следующие аспекты: Описать арт и фото как процесс и результат. Как узнавать себя разного, как реальное Я строится с поддержкой и опорой на реальность, как творчество это Я есть и я творю. Я меняюсь. Как аудитория представляет собой «оценивающую толпу», Конкретные алгоритмы тренинга с примерами и обсуждением эффектов. Что созерцать, правила оценки результатов, про процесс и результат, тайминг, объем внимания, наблюдение за критиком внутри, критик и созерцатель, активная позиция, творящее начало и признаки контакте с ним. Ритм и композиция, стиль. Спонтанность и правила. Пространство между нами.

**ПРОГРАММА ТРЕНИНГА**

	Упражнение. Подтема	Описание	Эффекты
1	Введение. Знакомство	Ведущий представляет тему и процедуру тренинга, спрашивает ожидания участников	Сверить ожидания с рефлексией результата, расширить представления о возможностях метода
2	Техника Автопортрет	<p>Задание удобнее заранее сделать. Нужно сделать и выбрать из них 1-2 своих фото (фото сделать фото себя самому, а не другой человек вас) где вы видны через что-то (через сетку, вуаль, штору, стекло, через руки, позади какого-то предмета на котором фокус, позади чего-то, сквозь что-то (не отражение, а именно вы)).</p> <p>2. Сделать 1-2 фото – отражения себя в чем-то.</p> <p>3. Фото тени своих частей тела или полностью</p> <p>4. На фото себя отражать свет и тень.</p>	<p>1. Восприятие себя через фильтр, делает восприятие себя фоном, не главного – метафора ребенок за стеной родителя. Самопроявление, без груза ответственности.</p> <p>2. Отражение – показать другим не себя, а отражение, как оно искажает линзой-отличает зеркальное и реальное Я.</p> <p>3. Выбранные части тела символизируют их социально-психологические функции, это интересно интерпретировать как символизм, особенно в контексте психологической тени. Насколько она яркая или блеклая, скрытые потенциалы и сравнение фото родителей и детей. Поскольку в подростковом возрасте активизируется теневые аспекты в противовес родительским ожиданиям и в контексте референтной группы.</p>

3	Я и Я на фото других людей, где не позировал.	<p>Можно рассмотреть архив фото в разных ситуациях. Или создать условия для создания таких фото. Далее задать вопрос, а как вы относитесь к наблюдению, что мешает и помогает, каков образ наблюдателя в вашем восприятии, например, когда вы делаете публикации в социальных сетях (Легко ли не позировать, и отличаются ли фото).</p> <p>В альтернативу или дополнение можно предложить метод: Фото «Мой лучший родительский момент».</p> <p>Описание: попросите родителей найти или сделать фотографию, на которой они чувствуют себя хорошими, заботливыми, любящими родителями, или где они гордятся собой в этой роли.</p> <p>Инструкция:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Внимательно рассмотрите выбранное фото.</li> <li>• Опишите, что происходит на снимке, какие чувства вызывает этот момент.</li> <li>• Ответьте письменно или устно на вопросы: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Почему именно этот момент для меня важен?</li> <li>- Какими качествами я обладал(а) в этот момент?</li> <li>- Что я тогда думал(а) о себе как о родителе?</li> </ul> </li> </ul>	<p>Исследования сочетания Я-реального, Я-идеального, Я-зеркального. Кроме того, можно задать контексты именно телесного, материального, социального семейного, профессионального образов.</p> <p>Данное упражнение помогает актуализировать положительный опыт, увидеть себя глазами «хорошего родителя» и укрепить позитивную Я-концепцию.</p>
4	Обсуждение фотографий с помощью ведущего	<p>Участники выбирают несколько своих фото и отправляют в общий чат. Ведущий демонстрирует фото на экране и рассказывает свое видение. Композиция, эффекты влияния, за счет каких приемов, на какие известные произведения искусства похоже фото, какой стиль напоминает.</p> <p>Участники слушают. Потом по разрешению автора дают свои реакции</p> <p>По 3 пунктам</p> <p>Первое впечатление</p> <p>Что заметили на фото</p> <p>Свое отношение к нему, связанное с восприятием человека, связанное со своими личными интересами.</p> <p>В завершении отвечает на вопрос, почему выбрал именно эти фото.</p>	<p>Разграничивает разницу между воображаемым, наблюдателем, социальным давлением и фактами перцепции. Изменение самоотношение, управлением собственным имиджем, и самовосприятием.</p> <p>Также активизирует и расширяет потенциалы, в том числе скрытые в теневом аспекте. Согласовывает процесс и результат. Обращает внимание на разницу между потребностями уровня Я-есть и уровнем Я-творческий.</p>

5	5 предметов, объектов символизирующих мой жизненный период.	Участники делают фотоколлаж и отправляют ведущему. Ведущий выставляет на экран, не показывая авторства. Задача участников понять, кто из них автор таких композиций и о чем они говорят	Я-реальное в отличие от идеального. Какие черты зеркала в моей идентичности группы.
6	Создать в мини группах коллаж про другого человека из группы и презентовать:	Метафоры коллажа. Предметы стихии, эмоции, цветовая палитра персонажи символизирующие другого вместить в коллаж. Также каждый должен угадать про кого этот коллаж. Рассказать о созданном другими себе, как о себе. Пояснить, что вы посоветовали группе добавить про себя. После этого, каждый работает сам и создает коллаж о себе и своём развитии, исполнении желаний и т.п.	Эффекты управления самовосприятием, символизация и открытие глубинных аспектов личности через образы. Развитие эмпатии, общение в группе
7	Мозговой штурм	Задать группе вопрос, для каких целей и какие упражнения могут быть в работе с родителями и подростками. Также предложите идеи и упражнений.	Осознание и саморегуляция через родителя слияние сепарация привязанность расширение. Смена ролей. Чего дети не прощают труднее – Отказ меняться Какое упражнение из арттерапии поможет: Упражнение уютное место в доме. Убежище Какие еще проблемы? Способность контейнировать, Родительские ожидания. Роли выживания, Трансгенерационные травмы, Дисфункциональные семьи Кризисы Быть похожим и не похожим. Проблемы имиджа в референтной группе, асинхронность развития

## 8. УПРАЖНЕНИЕ. ПОДТЕМА.

Выполнение упражнений в мини группах по выбранным проблемам

Примеры упражнений в мини группах

Я-родитель.

Фотоколлаж «Мои роли: за кадром и в кадре» Дом, Я хочу быть Моменты

несовершенства «Мост между мирами»

Тень и Свет

Фото-благословение

Любимые Сюжеты

## 8. ОПИСАНИЕ

Коллаж «Родитель, которым я стремлюсь быть»

Описание: Создайте фотоколлаж из журналов, вырезок, собственных фотографий или используйте изображения из интернета.

Инструкция:

- Соберите изображения, с которыми у Вас ассоциируется идеальный родитель или такие качества родителя, которые Вы хотите в себе развивать.
- Составьте из них коллаж (на бумаге или в электронном виде).
- Озаглавьте свой коллаж.

Фото «Глазами подростка»

Описание: Попросите подростка выбрать или сделать фото родителей в ситуации, когда ему приятно находиться рядом. Обсудите это фото вместе.

Инструкция:

- Спросите у подростка: почему выбрано именно это фото?
- Попросите рассказать, каким он Вас видит в этот момент.
- Взгляните на себя с этой позиции.

Фотоколлаж «Мои роли: за кадром и в кадре»

Цель: Осознать и принять свои разные, в том числе уязвимые, стороны в родительстве.

Инструкция: Подберите фотографии себя в разных жизненных ситуациях – не обязательно идеальных (уставшая, раздражённая, загруженная работой, веселая, растерянная).

Возьмите лист бумаги. Разделите его на две части: «То, что видно окружающим» и «То, что есть на самом деле».

Разместите фото по этим разделам, допишите маркерами несколько мыслей/чувств под каждым: «Что я чувствую, когда так выгляжу?»/«Что мне хочется показать, а что скрыть?».

Обсудите в малой группе или с психологом: каково быть неидеальным родителем? Что важно показать ребенку о своей уязвимости?

«Моменты несовершенства»

Цель: Принять свою естественность и разрешить себе ошибаться.

Инструкция: В течение недели делайте фотографии любых бытовых «неидеальных» моментов: разбросанные вещи, переживания, беспокойные утра, споры.

После законченной серии выберите 3 снимка, которые откликаются лично вам.

Сопроводите фото небольшими подписями – не оправдываясь, а фиксируя мысли: «Здесь я устал(а) спорить», «Тут забыл(а) о важном обещании».

Рассмотрите фото вместе с подростком (или опишите чувства в дневнике), обсудите, что несовершенство – это часть человечности, и оно объединяет, а не разделяет.

«Фото-диалог: если бы фото могло говорить»

Цель: Построить честный диалог с собой и подростком на языке фотографий.

Инструкция: Пусть каждый член семьи (родитель и подросток) выберет по 2-3 снимка, которые отражают их состояние, страхи, раздражения, переживания.

На каждый снимок напишите «предполагаемую фразу», которую он «говорил бы»: например, фото стола в беспорядке – «Я запутался», улыбка на камеру – «Мне сложно показать плохое настроение».

Обсудите эти «фразы» вместе, без обвинений и оценок, с интересом: что это рассказывает о человеке? О каких настоящих чувствах это фото?

Упражнение «Мост между мирами»

Цель: Осознать, что каждый человек – отдельный мир, и понять, какие ресурсы родитель хочет передать, не навязывая их.

Материалы:

- Старая фотография родителя (в подростковом возрасте).
- Новая фотография подростка (в моменте).
- Фото или коллаж, создаваемый родителем для подростка как «подарок силы».
- Фото или коллаж, создаваемый подростком как отклик (может быть отказ или принятие).

Инструкция:

1. Родитель выбирает фото себя-подростка и пишет короткий текст: «Какие ресурсы я тогда открыл в себе? Что хочу передать?»
2. Создает фотоколлаж «Подарок силы» – визуализация того, что он хочет передать подростку (например, ценность, качество, благословение).
3. Подросток смотрит фото и создает в ответ свою фотографию или коллаж – «То, что я беру / или не беру». Может быть фото закрытой двери, пустого пространства или светящегося объекта – выбор свободен.
4. В завершение – совместное обсуждение: что было легко передавать/принимать, а что вызвало сопротивление.

Упражнение «Фото-границы»

Цель: Осознание границ между родителем и подростком, и их уважение, особенно в контексте нарциссического расширения.

Материалы:

- Фото из семейного архива, где родитель и ребенок изображены вместе.
- Создание новой фото-сцены, где каждый показывает свою «территорию Я»

Инструкция:

1. Выбрать фото, где родитель и подросток вместе (например, с праздника, отпуска).
2. Каждый пишет небольшую подпись: «Что я тогда чувствовал? Чей это был момент?».
3. Сделать новую фотографию, где каждый показывает свою метафорическую

«территорию Я» – это может быть пространство, поза, объект.

4. Обсудить: «Где мы пересекаемся? Где важно быть отдельно? Где я незаметно вторгаюсь в другого?».

## 8. ЭФФЕКТЫ

Осознание возможностей фототерапии, способность применять приемы за пределами тренинга, в семье

Описать, чем для Вас важна каждая выбранная фотография, какие черты Я-концепции это отражает, как это можно реализовывать в ежедневном общении с подростком.

Это поможет увидеть свои сильные стороны в родительстве «глазами ребенка» и укрепить уверенность в себе как в родителе.

9	Завершение	Рефлексия, обратная связь. Участникам предлагается в виде нескольких фраз рассказать, что было новым, что представляло трудности, что далось легко, какие перспективы это открывает.	Упаковать полученный объем информации, увидеть те стороны, которые обозначают другие участники.
---	------------	--	---

Таким образом, фототерапия представляет собой процесс активного взаимодействия между человеком и визуальным образом, в ходе которого актуализируются личностно значимые переживания и воспоминания. Эти психические содержания становятся объектом наблюдения и анализа, встраиваются в личностный нарратив и способствуют более глубокому самопониманию. Исходя из этой логики очевидно, фототерапия является эффективным методом для работы родителей и подростков в контексте построения самоидентификацией.

## ЛИТЕРАТУРА

1. <https://psy.su/feed/10782/> Попова Т.А Экзистенциальная составляющая Я концепции подростка: теория и практика исследования
2. Райгородский Д.Я. Подросток и семья. Самара: Издательский Дом «БАХРАМ-М», 2002. С. 656.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. с.420.
4. <https://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-lichnosti-k-postroeniyu-ontologicheskoy-modeli-lichnosti/> Петровский А В. Категория личности (к построению онтологической модели личности)\* // Развитие личности. 2014. №2.
5. Портал психологических изданий PsyJournals.ru – [https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2008\\_n4/Arkhireyeva](https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2008_n4/Arkhireyeva) [Системный подход к пониманию структуры Я-концепции и закономерностей ее развития в детском возрасте // Культурно-историческая психология – 2008. Том 4. № 4]
6. Donahue E. M., Robins R. W., Roberts B. W. John O. P. The divided self: Concurrent and longitudinal effects of psychological adjustment and social roles on self-concept differentiation // Journal of Personality & Social Psychology. 1993. 64 (5).
7. Gergen R.J. The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life. N. Y., 1991
8. Куненков Сергей Александрович. Развитие позитивной самооценки в структуре Я-концепции современных подростков : Дис. ... канд. Психол. Наук : 19.00.05 : Москва,

---

2004 179 с. РГБ ОД, 61:05-19/105

9. Столин В.В., Пантилеев С.Р. Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. М., 1988. С. 123-130.
10. Пестов М. Я – не я или исследование неполноты идентичности. – М.: ИОИ, 2016.
11. <https://cyberleninka.ru/article/n/fototerapiya-kak-instrument-korreksii-samoosen-ki>Акимова М. К., Персиянцева С. В. ФОТОТЕРАПИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ КОРРЕКЦИИ САМООЦЕНКИ // The Scientific Heritage. 2021. №62-4.
12. [https://www.transcend.org/tms/2023/07/the-role-of-artmaking-and-symbolism-in-trauma-therapy/?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.transcend.org/tms/2023/07/the-role-of-artmaking-and-symbolism-in-trauma-therapy/?utm_source=chatgpt.com) «TRANSCEND MEDIA SERVICE » The Role of Artmaking and Symbolism in Trauma Therapy
13. Шалина О.С. Символическое опосредствование переживаний личности в критических ситуациях. Автореф. Дисс. ... канд. Психол. Наук. М., 2010.
14. [https://www.verywellmind.com/drawing-art-therapy-and-stress-relief-3144585?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.verywellmind.com/drawing-art-therapy-and-stress-relief-3144585?utm_source=chatgpt.com) «Art Therapy: Drawing for Stress Relief»
- 15 [https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34387446/?utm\\_source=chatgpt.com](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34387446/?utm_source=chatgpt.com) «[Possibilities of art therapy and color therapy in the rehabilitation of multiple sclerosis]»
- 16.[https://en.wikipedia.org/wiki/Expressive\\_therapies\\_continuum?utm\\_source=chatgpt.com](https://en.wikipedia.org/wiki/Expressive_therapies_continuum?utm_source=chatgpt.com) «Expressive therapies continuum»
- 17 [https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11073815/?utm\\_source=chatgpt.com](https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11073815/?utm_source=chatgpt.com) «A conceptual framework for a neurophysiological basis of art therapy for PTSD – PMC»
18. [https://en.wikipedia.org/wiki/Margaret\\_Naumburg?utm\\_source=chatgpt.com](https://en.wikipedia.org/wiki/Margaret_Naumburg?utm_source=chatgpt.com) «Margaret Naumburg»
- 19 [https://sensoryline.com/art-therapy-and-sensory-processing-unlocking-creativity/?utm\\_source=chatgpt.com](https://sensoryline.com/art-therapy-and-sensory-processing-unlocking-creativity/?utm_source=chatgpt.com) «Art Therapy and Sensory Processing: Unlocking Creativity – Sensory Line»

## **Поддержка родителями как фактор социально-психологического благополучия ребенка**

**Холматова Зироат Анваровна**  
**Доцент кафедры Педагогика КокандГУ DSc**

### **АННОТАЦИЯ**

Политика Республики Узбекистан в области высшего образования требует от студентов, обладающих высокой общей и профессиональной культурой, творческих и социально активных, умеющих самостоятельно действовать в общественно-политической жизни, способных ставить перед собой перспективные задачи. и их решение требует формирования нового поколения кадров, что требует особого внимания к самостоятельной учебной деятельности в системе высшего образования. В данной статье показана организация самостоятельного обучения студентов как педагогическая проблема и некоторые указания по решению этой проблемы.

*Ключевые слова: самостоятельное образование, форма обучения, образовательная деятельность, образовательная система, кредитно-модульная система, работа с информацией, саморазвитие, познавательные, творческие, кооперативные компетенции*

## **Parental support as a factor in the child's social and psychological well-being**

**Kholmatoeva Ziroat anvarovna**  
**Associate Professor of the Department of Pedagogy KakandSU DSc**

### **ABSTRACT**

The policy of the Republic of Uzbekistan in the field of higher education requires students with high general and professional culture, creative and socially active, able to act independently in socio-political life, capable of setting long-term goals. and their solution requires the formation of a new generation of personnel, which requires special attention to independent educational activities in the system of higher education. This article shows the organization of independent learning of students as a pedagogical problem and some guidelines for solving this problem.

*Key words: independent education, form of training, educational activity, educational system, credit-modular system, work with information, self-development, cognitive, creative, cooperative competencies*

### **ВВЕДЕНИЕ**

Социально-психологическое благополучие ребенка охватывает его эмоциональное состояние, восприятие себя, самоуважение, а также умение эффективно выстраивать отношения с окружающими. Семья, как первичная социальная структура, играет ключевую роль в формировании этих аспектов личности. Родительская поддержка представляет собой совокупность эмоциональной, информационной и практической помощи, оказываемой ребенку родителями. Многочисленные исследования последних лет демонстрируют тесную связь между родительской поддержкой и положительными психологическими результатами у детей и подростков, в том числе повышение самооценки и снижение уровня эмоционального дискомфорта. В

семье закладываются основы мировосприятия и самооценки ребенка: атмосфера безусловной любви, принятия и стимуляции развития способностей способствует гармоничному росту. Особую важность имеет роль семьи в распознавании и развитии талантов и одаренности ребенка. Современный подход трактует одаренность не как изначально данную неизменную характеристику, а как результат взаимодействия индивидуальных предрасположенностей и благоприятных условий. В связи с этим возникает необходимость исследования влияния родительской поддержки на эмоциональное благополучие ребенка, формирование его уверенности в себе и процесс раскрытия его потенциала. Данная работа, опираясь на анализ актуальных научных публикаций (2015–2025 гг.), рассматривает родительскую поддержку как фактор, влияющий на социально-психологическое благополучие детей, с особым вниманием к роли семьи в развитии одаренности.

## МЕТОДЫ

Для изучения поставленной задачи был предпринят аналитический обзор научной литературы, охватывающий период с 2015 по 2025 год. Обзор включал исследования, выполненные в областях психологии и педагогики, рассматривающие влияние семейной атмосферы на процессы развития ребенка. Ключевыми факторами для отбора источников стали: (1) исследования, базирующиеся на эмпирических данных, изучающие влияние родительской поддержки на эмоциональное благополучие, самооценку и академическую успеваемость детей; (2) публикации, анализирующие роль семьи в развитии талантов и способностей; (3) преимущественно отдавалось статьям, опубликованным в авторитетных научных журналах (BAK, Scopus, PИHЦ, Web of Science) и мета-аналитическим обзорам. Сбор данных осуществлялся посредством доступа к электронным библиотекам (CyberLeninka, eLIBRARY) и международным базам данных (PubMed, PsycINFO). Для синтеза данных использовался метод сравнительного анализа результатов различных исследований. Обзор включает работы как российских, так и иностранных авторов, что обеспечило возможность учета межкультурных различий. Структура данной статьи соответствует формату IMRAD: после вводной части следует раздел с описанием методологии поиска и анализа литературы, далее представлены систематизированные результаты обзора, включающие таблицу с ключевыми данными исследований, и, наконец, заключительная часть, в которой проводится обсуждение полученных результатов с позиции практического применения в психолого-педагогической сфере.

## РЕЗУЛЬТАТЫ

1. Родительская опора и душевное здоровье. Анализ уже проведенных исследований показывает: эмоциональная поддержка, исходящая от родителей (проявления любви, сочувствия и понимания), играет роль мощного защитного фактора для ментального здоровья ребенка. Дети, постоянно чувствующие родительскую поддержку, обычно реже демонстрируют признаки тревожности и подавленности, и лучше справляются с разнообразными стрессовыми ситуациями. В масштабном опросе (Япония, 2024) было зафиксировано: высокая степень социальной поддержки со стороны родителей ассоциируется у детей со значительно меньшим количеством поведенческих проблем – как внешних (агрессия, непослушание), так и внутренних (тревога, подавленность). Параллельно с этим, у данных детей отмечались более высокие показатели просоциального поведения (готовность сотрудничать, сопереживать). Эти данные коррелируют с результатами международного обзора ОЭСР, где подчеркивается взаимосвязь между эмоциональной поддержкой от родителей и высоким общим уровнем удовлетворенности жизнью у подростков. Таким образом, благоприятная семейная обстановка формирует у ребенка чувство безопасности и принятия, что становится

основой его эмоционального благополучия.

2. Воздействие на самооценку и уверенность в себе. Семья – главный «поставщик» представлений о себе, формирующихся у ребенка. Поддержка, одобрение и уважение со стороны родителей непосредственно содействуют развитию адекватной самооценки и уверенности в собственных силах. Исследования демонстрируют: переживаемая детьми родительская поддержка позитивно связана с их самоуважением. Например, в выборке подростков 15–18 лет из Индонезии была выявлена прямая взаимосвязь между воспринимаемой поддержкой родителей и субъективным благополучием, опосредованная самооценкой: поддержка укрепляет самооценку подростка, что приводит к более высокому уровню удовлетворенности жизнью. Аналогичным образом, пакистанское исследование (2023) показало, что материнская поддержка существенно повышает самооценку подростков, что, в свою очередь, улучшает их психологическое состояние, тогда как поддержка отца в основном воздействует на самооценку (которая затем влияет на общее благополучие). Отечественные исследования также подтверждают эту тенденцию: особенности детско-родительских взаимоотношений влияют на формирование самооценки подростка. Подростки, чьи родители проявляют понимание и сотрудничество, как правило, обладают более позитивной самооценкой, тогда как чрезмерно строгий и отвергающий стиль воспитания ассоциируется с неуверенностью и низкой самооценкой у детей. В целом, родительская поддержка выступает критическим условием для развития уверенности ребенка в себе, его способности справляться с трудностями и ставить перед собой позитивные цели.

3. Роль семьи в распознавании и развитии одаренности. Отдельного внимания заслуживает вопрос, как семейная поддержка сказывается на раскрытии потенциала одаренных и талантливых детей. Современные теории одаренности (например, модель М. Монкса и Ф. Катцко) подчеркивают: кроме наличия высоких способностей, ребенку необходима поддерживающая среда – семья, школа, сообщество сверстников – для реализации своего таланта. Эмпирические данные подтверждают, что именно семья часто становится первым «инкубатором» талантов: родители способны распознать выдающиеся способности ребенка на ранних этапах и предоставить ему возможности для развития (кружки, секции, интеллектуальное стимулирование). В исследовании Пенна и соавторов (Италия, 2022) было продемонстрировано, что различия в судьбе одаренных детей во многом зависят от семейной обстановки. Родители одаренных детей, принявшие участие в данном исследовании, подчеркнули важность создания дома атмосферы, стимулирующей любознательность и творчество, а также принятия уникальных эмоциональных потребностей таких детей. Более того, родители играют ключевую роль в формировании у одаренного ребенка навыков самоорганизации и устойчивости к стрессу, что необходимо для реализации его потенциала. Международные рекомендации по образованию одаренных также указывают, что активное участие семьи способствует академической мотивации и достижениям талантливых учеников.

4. Итог ключевых эффектов родительской поддержки. На основе анализа литературы можно выделить несколько областей, в которых позитивная родительская поддержка обеспечивает наилучшие результаты для социально-психологического благополучия ребенка. (Таблица 1).

## ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОДДЕРЖКИ НА БЛАГОПОЛУЧИЕ РЕБЕНКА И РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ

Аспект благополучия/развития	Эффект родительской поддержки	Пример исследований (2015–2025)
Эмоциональное состояние	Снижение уровня тревожности, депрессии; лучшее управление стрессом	Поддержка связана с более низкой тревожностью у детей; меньше поведенческих проблем
Социальные навыки	Улучшение про-социального поведения, эмпатии; предотвращение девиаций	Высокая поддержка родителей – выше про-социальность (доброта, сочувствие) у подростков
Самооценка и уверенность	Повышение самоуважения, уверенности; формирование позитивного Я-образа	Поддержка матери повышает самооценку и благополучие подростков; теплые отношения способствуют адекватной самооценке
Академическая мотивация	Рост интереса к учебе, настойчивости в достижении целей	Активное вовлечение родителей способствует учебной мотивации одаренных учеников
Развитие одаренности	Раннее выявление талантов; предоставление возможностей для их развития	Благоприятная семейная среда – ключевой фактор реализации потенциала одаренных

### ТАБЛИЦА 1. ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОДДЕРЖКИ НА БЛАГОПОЛУЧИЕ РЕБЕНКА И РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ

Из представленной таблицы следует, что наличие крепких семейных отношений оказывает положительное воздействие на разные аспекты жизни ребенка, включая его эмоциональное состояние и успехи в учебе. Особенно стоит отметить влияние на самооценку: дети, получающие поддержку, формируют прочное чувство собственной значимости. Оно, в свою очередь, играет ключевую роль в достижении других положительных результатов, таких как снижение депрессии и повышение уровня удовлетворенности жизнью.

В целом, результаты обзора подтверждают гипотезу о том, что родительская поддержка является ведущим фактором социально-психологического благополучия. Далее в разделе обсуждения рассматриваются механизмы этого влияния и практические рекомендации для воспитания.

### ОБСУЖДЕНИЕ

Полученные данные хорошо соотносятся с теоретическими положениями и предыдущими исследованиями о влиянии семьи на формирование личности ребенка. Почему родительская поддержка играет столь важную роль в благополучии детей? Во-первых, родители удовлетворяют базовую потребность ребенка в привязанности и безопасности. Теория привязанности утверждает, что крепкая эмоциональная связь с родителями формирует у ребенка изначальное доверие к миру, снижает тревожность и помогает выработать здоровые механизмы регуляции эмоций. К примеру, высокое качество привязанности к матери и отцу в раннем детстве коррелирует с лучшими навыками эмоциональной саморегуляции у дошкольников. Во-вторых,

родители служат зеркалом, в котором ребенок видит себя: самооценка формируется благодаря поддержке и оценке значимых взрослых. Исследования показывают, что поддерживающие родители демонстрируют веру в способности ребенка и безусловно принимают его, что развивает у детей чувство собственной значимости и готовность пробовать новое. Напротив, недостаток поддержки или враждебность со стороны родителей ассоциируются с эмоциональными проблемами и заниженной самооценкой у детей.

Семья и развитие способностей. Роль семьи в выявлении и развитии одаренности охватывает два основных аспекта: (1) идентификация талантов и (2) создание условий для их развития. Часто родители первыми замечают необычные интересы или способности ребенка – будь то музыкальный слух, математические способности или богатое воображение. Если в семье принято внимательно относиться к увлечениям ребенка и поощрять их, шансы на раскрытие одаренности возрастают. Кроме того, родители могут обратиться к специалистам для диагностики способностей (например, пройти психологическое тестирование интеллекта или креативности) и получить рекомендации по обучению одаренного ребенка. После выявления таланта необходима постоянная поддержка: эмоциональная (моральное одобрение, похвала за усилия), организационная (доставка на занятия, приобретение необходимых материалов) и образовательная (помощь с выбором кружков, секций). Создание обогащенной среды в семье – ключевой фактор для развития талантливого ребенка. Такая среда включает доступ к разнообразным стимулам для обучения (книги, технологии, игры), поощрение вопросов и критического мышления, а также терпимое отношение к индивидуальности ребенка. Если семья ценит образование и самореализацию, ребенок ощущает поддержку в развитии своих дарований.

Важным механизмом является также стиль воспитания. Исследования различают, например, авторитетный стиль (высокая поддержка при разумной требовательности) и авторитарный (низкая эмоциональная поддержка, жесткий контроль). Авторитетный стиль связан с более высоким уровнем эмоционального благополучия и успешности детей, тогда как при авторитарном стиле дети чаще испытывают стресс и неуверенность. Родители, оказывающие поддержку, но одновременно предоставляющие автономию, помогают ребенку учиться принимать решения и верить в свои силы, что особенно важно для одаренных детей, склонных к перфекционизму и давлению.

Ограничения и перспективы. Необходимо отметить, что большинство рассмотренных исследований носит корреляционный характер, поэтому причинно-следственная связь не может быть установлена однозначно: велика вероятность, что благополучные дети сами легче вызывают позитивный отклик у родителей. Тем не менее, продольные исследования и эксперименты (например, тренинговые программы для родителей) указывают на возможность улучшения детского благополучия за счет усиления родительской поддержки. В будущих исследованиях целесообразно более детально изучить культурные различия: как национальные традиции воспитания влияют на воспринимаемую детьми поддержку и ее эффекты. Кроме того, важна роль социальных условий – уровень стресса в семье, социально-экономический статус: так, семьи с низким доходом могут испытывать трудности в обеспечении эмоциональной поддержки из-за высокого уровня стресса. Программы психологического просвещения родителей и семейного консультирования могли бы помочь в развитии навыков эмоциональной отзывчивости у родителей, особенно в уязвимых семьях.

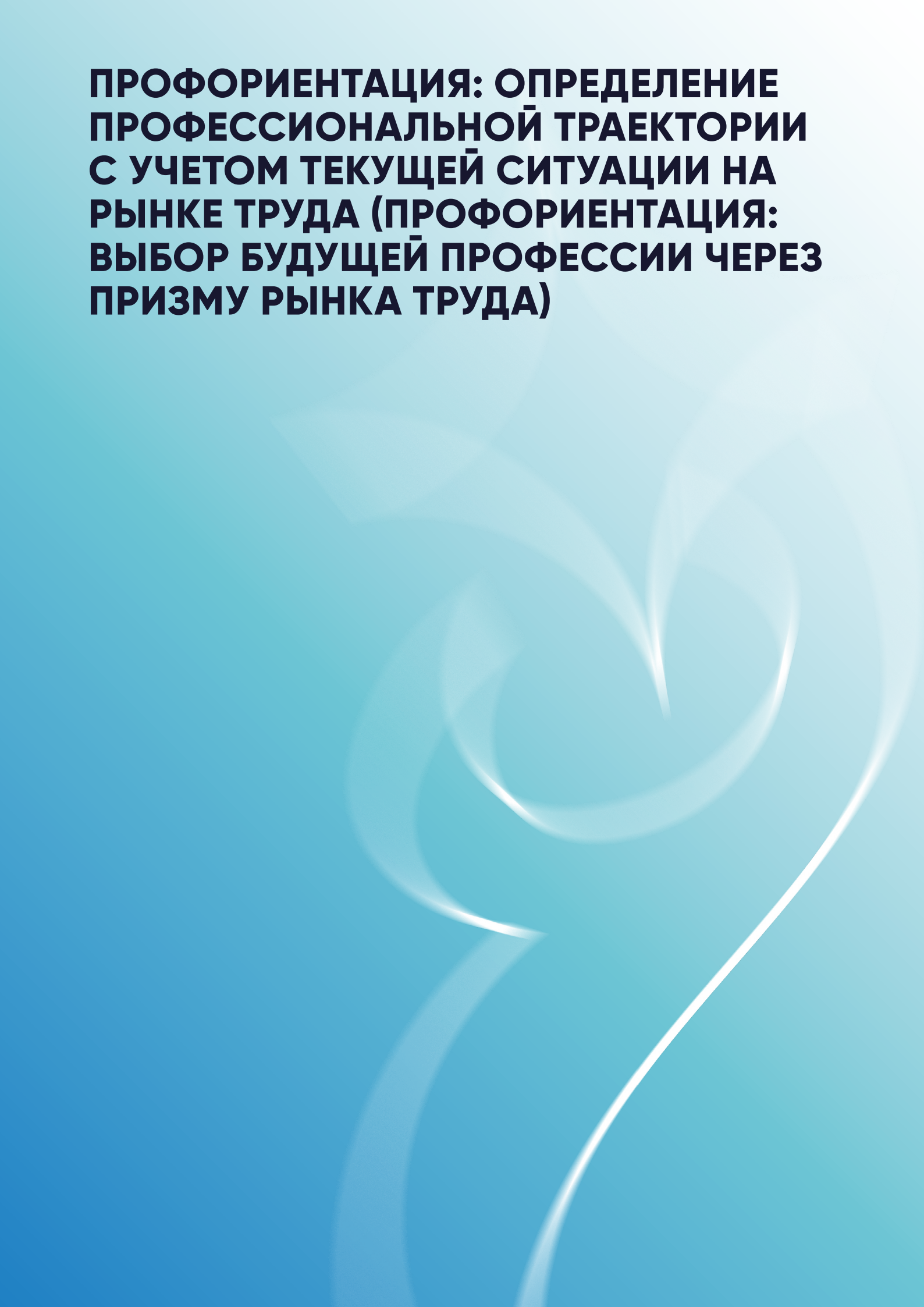
## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обзорные данные убедительно подтверждают, что родительская поддержка является ключевым фактором социально-психологического благополучия ребенка. Дети, воспитывающиеся в атмосфере любви, понимания и поощрения, в целом более эмоционально стабильны, обладают высокой самооценкой и уверенностью, лучше адаптированы в социуме. Для одаренных детей поддержка семьи приобретает особое значение, позволяя раскрыть и развить их выдающиеся способности. Семья не только обнаруживает талант, но и подпитывает его, создавая оптимальные условия – эмоциональные и материальные. Практическая значимость этих выводов заключается в том, что инвестиции в родительско-детские отношения – обучение родителей эффективным стратегиям поддержки, семейная терапия, создание сообществ взаимопомощи родителей – окупаются улучшением благополучия подрастающего поколения. Именно благодаря поддержке близких ребенок получает крылья для полноценного развития – как личностного, так и интеллектуального.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гогицаева О.У., Небежева А.В., Шибзухова Д.А. Детско-родительские отношения и самооценка подростка // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7, №3(24). – С. 281-284.
2. Hosokawa R., Katsura T. Association between parents' perceived social support and children's psychological adjustment: a cross-sectional study // BMC Pediatrics. – 2024. – 24:102.
3. Wang Q. et al. Perceived Parental Support and Adolescents' Positive Self-Beliefs and Levels of Distress Across Four Countries // Frontiers in Psychology. – 2020. – 11:353.
4. Shafiq S., Sajjad S. Perceived Parental Support and Psychological Wellbeing of Adolescents: Role of Self-Esteem // Proc. Int. Congress on Evidence-based Parenting Support. – 2023.
5. Penna M.P. et al. Gifted Children through the Eyes of Their Parents: Talents, Social-Emotional Challenges, and Educational Strategies from Preschool through Middle School // Education Sciences. – 2023. – 13(2):128.
6. OECD. Parental Emotional Support and Adolescent Well-Being. – OECD Publishing, 2024. – (Child Well-Being Policy Papers No. 05).
7. Garn A.C., Matthews M.S., Jolly J.L. Parents' role in the academic motivation of students with gifts and talents // Psychology in the Schools. – 2012. – 49(7):565–667.
8. Рекомендации: Как поддерживать одаренного ребенка в семье // Методические материалы центра развития талантов, 2021. (Пример программы работы с родителями одаренных детей).

**ПРОФОРИЕНТАЦИЯ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ  
С УЧЕТОМ ТЕКУЩЕЙ СИТУАЦИИ НА  
РЫНКЕ ТРУДА (ПРОФОРИЕНТАЦИЯ:  
ВЫБОР БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ ЧЕРЕЗ  
ПРИЗМУ РЫНКА ТРУДА)**

The background of the slide is a gradient of light blue to white. It features several large, overlapping, semi-transparent white curved lines that create a sense of motion and depth, resembling a stylized flower or a dynamic abstract pattern.

# Қабілет пен мамандық үндестігі – кәсіби жетістіктің негізі

*Ниетбаева Г.Б.*

*Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті (Алматы қ., Қазақстан. PhD, қауымдастырылған профессор.,*

*mika-argin@mail.ru)*

*<https://orcid.org/0000-0001-8663-1732>*

*Базарғалиева Н.Ә.*

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

*8D03105 – Психология 1 курс докторант*

*nazerke.07.88@mail.ru*

*<https://orcid.org/0009-0004-6358-6384>*

*Өз мамандығының иесі ғана табысты еңбек ете алады*

## АҢДАТПА

Мақалада жоғары сынып оқушыларына кәсіби бағдар берудің принциптері мен кәсіби бағдар жұмысын жүргізудің негізгі бағыттарына тоқталып, бүгінгі таңда кәсіби бағдар жұмысының жүйесі келесі негізгі бағыттар бойынша қызмет атқаратыны ескерілді.

- Кәсіптік ағарту – бұл кәсіптер туралы ақпарат беру, кәсіптерді насихаттау және кәсіптік үгіт жүргізу.
- Алдын ала кәсіптік диагностика – тұлғаның белгілі бір мамандыққа деген қызығушылығы мен қабілетін анықтауға бағытталған жұмыс.
- Кәсіптік кеңес беру – бұл негізінен кәсіптік кеңесшілердің кәсіби мамандық таңдауда жеке көмек көрсетуі.
- Кәсіптік іріктеу (таңдау) – белгілі бір кәсіпті табысты меңгеруге және оған байланысты еңбек міндеттерін орындауға ең қабілетті адамдарды таңдау процесі.
- Элеуметтік-кәсіптік бейімделу – адамның жаңа еңбек ұжымына және жаңа еңбек жағдайларына бейімделуі.
- Кәсіптік тәрбие – оқушыларда еңбекке, жауапкершілікке, кәсіби ар-намыс пен қадір-қасиетке деген сезімді қалыптастыру.

Кәсіби бағдар жұмысының әрбір бағытына сәйкес арнайы әдістер мен формалар қалыптасқан, мысалы:

- Кәсіптер туралы әңгімелер мен диспуттар;
- Кәсіпорындарға экскурсиялар ұйымдастыру және т.б.

Әдістемелік тұрғыда кәсіби бағдар жұмысының тиімділігін анықтау мәселелері де өте маңызды болып табылады. Қазіргі уақытта мектептегі кәсіби бағдар жұмысының тиімділігі көбінесе қанша оқушының бағдарланған кәсіптерді таңдағанымен өлшенеді. Алайда бұл критерий жалғыз жеткілікті емес. Өйткені жоспарланған нәтижеге әртүрлі тәсілдермен қол жеткізуге болады, олардың кейбіреулері педагогикалық, әлеуметтік, психологиялық және экономикалық тұрғыдан әрдайым дұрыс бола бермейді.

Егер кәсіби бағдар жұмысының мақсаты тек жоспарлы көрсеткішке қол жеткізу болып, шынайы диагностикалық және тәрбиелік жұмыстар жүргізілмесе, онда мұндай

жұмыс оқушылар мен олардың ата-аналарының сенімін жоғалтып, кәсіби бағдардың беделін төмендетеді.

Сондықтан педагогикалық тұрғыдан алғанда, кәсіп таңдау тиімділігі:

- Жеке кәсіптік таңдау мен педагогикалық ұсынымдардың сәйкестігімен;
- Жастардың нақты мүдделері мен қабілеттерін анықтау және олардың дұрыс кәсіптік бағыт алуы арқылы өлшенеді.

Кәсіп таңдаудың табыстылығы:

- Қоғамның еңбек нарығындағы қажеттіліктері мен оқушылардың кәсіби және жеке даму жоспарларының үйлесімділігімен бағаланады.

Сондықтан еңбек нарығындағы кадрларға деген сұраныс пен оқушылардың нақты таңдауының сәйкестік деңгейі кәсіби бағдар жұмысының маңызды тиімділік критерийлерінің бірі болып табылады.

***Кілт сөздер: кәсіби бағдар, кәсіптік тәрбие, кәсіптік кеңес беру, мамандық таңдау, қабілет.***

Қазіргі заман – кәсіби бәсекелестік пен үздіксіз дамудың дәуірі. Бұл жағдайда әр адам өзінің өмірлік жолын, яғни мамандығын дұрыс таңдап, сол салада табысқа жетуді мақсат етеді. Алайда кәсіби жетістікке жету үшін жай ғана еңбек ету жеткіліксіз. Оның негізінде адамның бойындағы табиғи қабілетінің таңдалған мамандықпен үндестігі, яғни үйлесімі жатады. Бұл мақалада біз қабілет пен мамандық арасындағы байланысты тереңірек қарастырып, оның кәсіби жетістіктегі маңызын талдаймыз.

Қабілет – адамның қандай да бір әрекетті тиімді, нәтижелі орындауына мүмкіндік беретін жеке-психологиялық ерекшелігі. Ол туа бітті (табиғи) және жүре қалыптасқан (жүйелі даму нәтижесі) болып бөлінеді. Мысалы, біреу сызуға бейім болса, екіншісі сөйлеу немесе логикалық ойлау қабілетімен ерекшеленеді. Қабілет – жеке тұлғаның өмір жолын анықтайтын шешуші фактор. Егер адам өз қабілетіне сай қызметпен айналысса, ол жұмыс оған қуаныш, шабыт сыйлайды әрі нәтижелі болады. Адамның қабілеті – оның белгілі бір іс-әрекетті тиімді орындау мүмкіндігі. Мамандықты дұрыс таңдау үшін жеке қабілеттерді ескеру маңызды. Ж. Аймауытовтың пікірінше, адамға табиғат сыйлаған қасиеттермен санаспаса болмайды. Ол іштен туа біткен қабілетке үлкен мән береді [1, 118 б.].

Мамандық таңдау – адамның өміріндегі ең маңызды қадамдардың бірі. Ол тек қана кәсіби бағытты ғана емес, әлеуметтік орнын, өмір сүру деңгейін, тұлғалық дамуын анықтайды. Өкінішке қарай, көптеген жастар мамандықты кездейсоқ, қоғамдағы сұранысқа не ата-ана пікіріне қарап таңдайды. Ал бұл таңдауда жеке қабілеттер мен ішкі қызығушылықтар ескерілмесе, уақыт өте адам өз ісіне немқұрайлы қарап, кәсіби күйзеліске ұшырауы мүмкін.

Қабілет пен мамандықтың үндесуі – адамды өз саласында үздік маманға айналдыратын негізгі тетік. Бұл үндестік болған жағдайда:

Мотивация жоғарылайды. Адам сүйікті ісімен айналысқан кезде ішкі күш-қуат артады.

Креативтілік артады. Қабілетке сай мамандық жаңа идеялар мен жаңашылдыққа жол ашады.

Тез жетістікке жетеді. Өзін-өзі жетілдіруге ынта артып, кәсіби өсуі жеделдейді.

Жұмыс сапасы жоғарылайды. Қабілетті адам өз ісіне жан-тәнімен беріледі, бұл өз кезегінде еңбек өнімділігіне әсер етеді.

Мысалы, сурет салуға бейімі бар адамды инженерлік салаға бағыттау – оның шығармашылық мүмкіндігін тежейді. Керісінше, ол өзінің өнер саласындағы қабілетін дамытса, қоғамға танымал суретші немесе дизайнер болуға жол ашылады.

Қабілет пен мамандықтың үндесуіне қол жеткізу үшін білім беру жүйесі мен қоғам тарапынан бағыт-бағдар беру маңызды. Мектепті бітіруші түлектер мамандық таңдағанда, кейде бір-біріне қарама-қайшы сұрақтарға тап болады. Көптеген ата-аналар баласының болашағы үшін алаңдап, көбіне оның жеке пікірін және қабілеттерін ескере бермейді, баланың мүмкіндіктері мен тілектеріне емес, болашақ мамандықтың беделі мен табыстылығына көбірек мән береді. Ал балалар өздері де әрқашан дұрыс бағытты таңдай алмайды, көбіне сәнге немесе достарының, кумирлерінің ықпалымен шешім қабылдайды. Тағы бір проблема – ата-аналар мен оқушылардың мамандықтар туралы хабарсыздығы. Көп жағдайда оқушылар кейбір мамандықтарды тек олар туралы білмегендіктен ғана елемейді.

Оқушылардың мамандық таңдауын талдай отырып [2, 85-бет], негізгі алты топқа бөлінетін мотивацияларды ажыратуға болады:

- Жалпы мотивация;
- Кәсіптің романтикасы;
- Танымдық сипаттағы мотивтер;
- Қоғамдық маңыздылықты ерекше көрсететін мотивтер;
- Үлгіге сүйену;
- Себепсіз таңдау.

Барлық мотивтерді сипаттамасына қарай төрт топқа бөлуге болады:

- Еңбек қызметінің белгілі бір бағытын таңдаудың мақсаттылығын анық және дәлелді негіздейтін мотив;
- Анық емес, жеткілікті негізделмеген мотивация;
- Сенімсіз, дәлелсіз мотивация;
- Ешқандай негізсіз мотивация.

Мамандық таңдаудағы тағы бір маңызды аспект – баланың бейімділігі.

Бейімділік дегеніміз – объектіге белсенді, шығармашылық қатынасқа негізделген ұмтылыс [2, 85-бет].

Әдетте оқушы бейім пәнге көбірек уақыт арнайды әрі ынтамен жұмыс істейді. Егер адам бұл салада белгілі бір нәтижелерге қол жеткізсе (оқуда немесе еңбекте), онда ол осы қызметке қабілетті деп айтуға болады.

Қабілеттіліктің басты көрсеткіші – жаңа білімдерді тез меңгеру және дағдыларды жылдам жетілдіру, қызмет нәтижелерінің жоғары болуы. Оқушылардың кәсіби бағдардағы қабілеттерін анықтағанда, тек мектеп бағдарламасының білімі емес, белгілі бір кәсіптерге бейімділік те ескеріледі.

Кәсіби бағдардың мақсаттары мен міндеттері толық орындалуы үшін оның дамыған теориясы мен әдіснамалық негізі болуы қажет.

Өйткені дәл осы теорияда ұғымдар, идеялар, көзқарастар, әдістер мен қағидаттар сыналып, тәжірибелік жұмыстың тиімділігін арттыруға мүмкіндік береді. Сонымен, кәсіби бағдар – жастарға кәсіп таңдауда көмектесуге бағытталған шаралар жүйесі. Оған кәсіптер туралы ақпарат беру, кәсіптік-техникалық, орта арнаулы және жоғары оқу орындары туралы мәліметтер, жеке кеңес беру және т.б. кіреді [3].

Кәсіби бағдар практика мен көпсалалы теорияның бірлігін құрауы керек.

Теория әрдайым практикалық қызметтен туындамайды. Бастапқыда кәсіби бағдар жұмысы негізінен оқушыларды жұмысшы мамандықтарына бағыттауға арналды. Кейіннен ғана теорияны әзірлеудің қажеттілігі туындады және әдіснамалық мәселелерге қызығушылық арта бастады.

«Практикалық жағы» – мемлекеттік және қоғамдық ұйымдардың, кәсіпорындардың, мекемелердің, мектептердің, сондай-ақ отбасының жеке тұлғаның және жалпы қоғамның мүддесі үшін кәсіби және әлеуметтік өзін-өзі анықтау процесін жетілдіруге бағытталған қызметі.

Кәсіби бағдар теориясы келесідей анықталады:

«Бұл – кәсіби бағдар қызметін тиімді жүзеге асыруға бағытталған, ұғымдар мен идеяларды, көзқарастар мен пікірлерді шоғырландырылған түрде бейнелейтін тұжырымдар жиынтығы» [4, 28-бет].

Теорияның тереңірек анықтамасы:

«Кәсіби бағдар теориясы – жастардың жеке қызығушылықтарына, бейімділігіне, қабілетіне сәйкес кәсіби өзін-өзі анықтау процесінің заңдылықтарын және қоғамда сұранысқа ие кәсіптерге бағытталуын сипаттайтын ғылыми білімдердің ұйымдасқан жүйесі» [4, 28-бет].

Кәсіби бағыт-бағдар беру – бұл тұлғаның мамандық таңдауда дұрыс шешім қабылдауына, өз қабілеттерін, қызығушылықтары мен икемділіктерін анықтап, сәйкес келетін кәсіби саланы таңдауға көмектесетін процесс. Бұл процесс оқушылардың, жасөспірімдердің немесе студенттердің өмірлік мамандықты таңдауда өз мүмкіндіктері мен ресурстарын тиімді пайдалануына бағытталған психологиялық, педагогикалық, әлеуметтік қолдау мен кеңестерді қамтиды.

Кәсіби бағыт-бағдар берудің әдістері:

1. Психологиялық тесттер мен сауалнамаларды жоспарлы түрде жүргізу, оқушылардың қызығушылықтарын, қабілеттерін, психологиялық ерекшеліктерін анықтау үшін түрлі тесттер мен сауалнамалар қолданылады (мысалы, қызығушылықты анықтау тесттері, қабілет тесттері).

2. Әңгімелесу және жеке кеңес беру бағыты бойынша оқушылар мен жеке әңгімелесу арқылы олардың қызығушылықтары мен таңдауы бойынша кеңестер беріледі.

3. Психологиялық тренингтер мен семинарлар өткізу арқылы оқушыларды мамандық таңдау процесіне дайындығын күшейту.

4. Кәсіби таныстыру жұмыстарын ұтымды пайдалану түрлі мамандықтарды таныстырып, оқушыларға шынайы тәжірибе беру үшін колледждер мен жоғары оқу орындарына және кәсіпорындарға экскурсиялар ұйымдастыру. Мектептің арнайы кәсіби бағыт-бағдар беруші маманымен біріккен жұмыстар жүргізілуі шарт, мамандық таңдау және кәсіби даму мәселелері бойынша көмек көрсетіледі.

Кәсіби бағыт-бағдар беру, білім беру жүйесіндегі маңызды жұмыс, ол тұлғаның кәсіби дамуына, еңбек нарығындағы сұраныстар мен қоғамның қажеттіліктеріне сәйкес мамандық таңдауға мүмкіндіктер береді. Кәсіптік бағдарлаудың ең жоғары деңгейі-кәсіби өзін-өзі анықтау. Бұл деңгейде адам өз бетінше және саналы түрде жауапты өмірлік және кәсіби таңдау жасауға дайын, оқушылардың өмірлік, кәсіби және әлеуметтік өзін-өзі анықтаудағы психологиялық - педагогикалық сүйемелдеу жолдары көрсетілген, оның маңызды қадамы оқу профилін таңдау деп айтқан Ресейлік ғалым Чистякова С.Н [5, 128 б.].

Психологиялық зерттеулер – адамның психикасын, мінез-құлқын, эмоцияларын,

ойлау қабілеттерін, әлеуметтік қатынастарын және мотивациясын зерттеуге бағытталған ғылыми жұмыстардың жиынтығы.

Ал Мусатова М.А. жалпы білім беретін мектеп оқушыларымен кәсіптік бағдар беру жұмысын ұйымдастыру туралы мәселесі бойынша өз еңбегінде қарастырды [6, 75-78 бб.].

Бұл тұста жеке тұлғалық ерекшеліктерін негізге алған абзал интроверт және экстрроверт, логикалық ойлау мен шығармашылық қабілеттер физиологиялық негіздермен байланысты. Марк Цукербергтің өзі адам асқан данышпан немесе түрлі қасиет пен қабілеттің иесі болып туылуы мүмкін. Бірақ ол өзіне сенбесе, барлық қабілетін кәдеге жарата алмаса, көптің бірі болып қала бермек дейді. Әр жасөспірімге өз қабілетін дамытып, болашақ ұнатқан маман иесі болуына дағдылы түрде әрекет етуге үйрету басты мақсат.

Мамандық – белгілі бір білім, дағды, қабілеттерді қажет ететін және арнайы даярлықты талап ететін кәсіби қызмет түрі. Мамандық таңдау – адамның өмірлік жолының маңызды бір кезеңі, ол адамның жеке қызығушылықтары, қабілеттері мен әлеуетін ескеріп жүзеге асады. Мамандық таңдауда оқушылардың денсаулығы мен физиологиялық ерекшеліктерін ескере отырып диагностикалық бағытта зерттеу жүргізу маңыздырақ. Қабілеттілік туралы біршама ғалымдар педагогика-психология саласында зерттеу жұмыстарында дәлелдеген. Жоғары сынып оқушыларының жалпы қабілеттілігін зерттеуге анықтауға болатындығын тәжірибеде көрдім, оған бірнеше әдістемелерді қолдануға болады анықтай отырып, мамандық таңдауға мынадай психологиялық әдістемелерді қолдануға болады.

Қазіргі кезеңдегі кәсіби бағдар жұмысының негізгі бағыттары:

1. Кәсіптік ақпараттандыру – бұл кәсіптер туралы ақпарат беру жұмысының бастапқы кезеңі.

Мұғалімдер, әсіресе технология пәні мұғалімдері, бұл бағытты тиімді қолдана алады.

2. Кәсіптік үгіт-насихат – жоғары оқу орындарының (ЖОО) және арнаулы оқу орындарының (колледждердің) қызметкерлері, кәсіпорын өкілдері тарапынан жүргізіледі.

Технология пәні мұғалімдері бұл әдісті профильді сыныптарға оқушыларды тартуда пайдалана алады.

3. Кәсіптік ағарту – бұл кәсіптер туралы кеңінен мәлімет беру, олардың мазмұнын, маңыздылығын түрлі құралдар (кино, радио, теледидар, кітаптар, дәрістер, диспуттар) арқылы тарату.

Профессиограммаларды қолдану кәсіби ағартудың табысты жүруіне ықпал етеді.

4. Кәсіптік диагностика – оқушылардың кәсіби қызығушылығы мен бейімділігін анықтау.

Мұны негізінен мектеп психологтары жүргізеді.

Мұғалімдер болса, психологиялық тест нәтижелерімен танысып, бейім оқушыларды дұрыс бағытта алады.

5. Кәсіптік кеңес беру – кәсіптер туралы жеке консультация беру.

Мұғалімдер өз пәндеріне байланысты мамандықтар туралы жақсы хабардар болуы керек (мысалы, технология мұғалімі – тігінші, аспаз, дизайнер, агроном, т.б. мамандықтар туралы).

Кәсіби бағдар әдістерін технология сабақтарында қолдану оқушылардың пәнге

деген қызығушылығын арттырып, практикалық тапсырмалардың мазмұнын байытады және кәсіби бағдар мақсаттарын іске асыруға көмектеседі. Баланың қабілетін байқап ескеріп қолдау көрсетіп, іс-әрекет барысында дамытатын болса, ары қарай қабілеттіліктері қалыптасатын болады. Қабілеттің дамуына негіз болатын анатомиялық және физиологиялық ерекшелік нышан. Нышанның ерекше түрі адамда жас кезінен байқалады. Бойында шапшаңдық пен дәлдік, ептілік пен шеберлік нышандары бар адамдар әр түрлі қабілетке ие болуы мүмкін [7, 224 б.].

Л.С.Выготский қабілеттің тек сыртқы орта мен жеке тұлғаның даму деңгейіне тәуелді емес екенін, сондай-ақ, адамның ішкі дүниесі мен оның қоғаммен өзара әрекеттесуі нәтижесінде қалыптасатынын айтады. Выготский қабілеттің дамуында оқыту мен жаттығудың маңыздылығын атап көрсетеді. Ә.Алдамұратов – адамның қабілеттілігі оған ықпал етіп отыратын тәлім-тәрбиеге орай әрбір адамда түрліше сипатта өтетінін қалыптасатыны туралы жазған. Іс-әрекетпен айналысқанда адамның жетістікке жетуі үшін қабілет, қызығушылық, бейімділіктен тыс оның мінез-құлқында мынадай сапалық көріністер болуы қажет: ең алдымен, еңбексүйгіштік, табандылық, батылдық [8, 223 б.]. Сондықтанда жоғары сынып оқушыларының физиологиялық ерекшелігі қабілеттерінің маңызы мамандық таңдауына ықпал етеді. Жасөсірімнің миының даму сатысында белгілі бір шешім қабылдау, ұзақ мерзімді мақсаттарға жоспар құра алуы уақытша тұрақсыздық пен сенімсіздік танытуы мүмкін. Жүйке жүйесінің реакциясы ми қызметінің деңгейі жасөсірімнің болашақ мамандық иесі болуына септігін тигізеді анық. Физиологиялық денсаулығында ауытқуы бар жасөсірімге кәсіби бағытын таңдауында үлкен қиындықтарға әкеледі.

## ҚОРЫТЫНДЫ

Қабілет пен мамандық үндестігі – кез келген адамның кәсіби дамуы мен өмірлік бақытының негізі. Өзінің ішкі бейімділігі мен мүмкіндіктерін дұрыс танып, соған сай мамандықты таңдаған адам – өз саласының кәсіби шебері болмақ. Сондықтан да жас ұрпаққа мамандық таңдауда жеңіл-желпі қарамай, өзін-өзі танып, саналы түрде шешім қабылдауына көмектесу – баршамыздың ортақ міндетіміз.

## ӘДЕБИЕТТЕР

1. Аймауытұлы Ж. Психология/Алматы: «Marfu Press» баспасы. – 2023. 304 б.
2. Воровщиков С. Г., Орлова Е. В. Развитие универсальных учебных действий: внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения: Монография. – М.: МПГУ, 2012. – 210 с
3. Чистякова С.Н. Рассказы о профессиях: книга для чтения по предмету «Технология». - М.: Издательский центр «Академия», 2012
4. Воровщиков С. Г., Орлова Е. В. Развитие универсальных учебных действий: внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения: Монография. – М.: МПГУ, 2012. – 210 с
5. Профориентология: теория и практика: учеб. пособие для вузов / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. – 192 с.
6. Грибкова Н.В. Взаимосвязь в преподавании дисциплин «Экономика» и специальной технологии как средство повышения конкурентоспособности будущих специалистов. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент, 2012. – №6. – с. 18-21.
7. Жарықбаев Қ. Жантану негіздері. – Алматы: Қазақ университеті, 2003. – 224 б
8. Алдамұратов Ә. Жалпы психология. – Алматы: Білім, 1996. – 223 б.

# Психологический аспект мотивации достижений

**Әлмұратова Бақытжамал Бақытжанқызы**  
**Гимназия №1 им. А.Бокейханова**  
**отдела образования города Тараз**  
**педагог-психолог**  
***b.almuratova@mail.ru***

## АННОТАЦИЯ

«Табыс», «табысты адам» ұғымдары біздің өмірімізде берік орнықты. Адам қаншалықты табысты болса, соғұрлым қоғам және жалпы мемлекет соғұрлым сәтті болады. Сондықтан, жеке тұлғаның дамуы, кәсіби өсуі бойынша жұмыс істей отырып, бастапқыда жетістік мотивациясына назар аудару қажет.

## АННОТАЦИЯ

Понятия «успех», «успешная личность» прочно вошли в нашу жизнь. Насколько успешна личность, настолько успешно общество и, в целом, государство. Поэтому, необходимо изначально работая над развитием, профессиональным ростом личности акцентировать внимание на мотивации достижения.

## ANNOTATION

The concepts of «success», «successful person» have become firmly established in our life. The more successful a person is, the more successful the society and the state as a whole. Therefore, it is necessary to initially focus on the motivation of achievement while working on the development, professional growth of the individual.

*Түйінді сөздер: мотивация, жеке тұлға, психологиялық қолдау, табысты тұлға, нәтиже.*

*Ключевые слова: мотивация, личность, психологическое сопровождение, успешная личность, результат.*

*Keywords: motivation, personality, psychological support, successful personality, result.*

Мотивация достижения успеха – одна из разновидностей мотивации деятельности, связанная с потребностью индивида добиваться успехов и избегать неудач; стремление к успехам в различных видах деятельности. В его основе лежат эмоциональные переживания, связанные с социальным принятием успехов, достигаемых индивидом.

Исследования мотивации достижения начал в 50-х гг. американский ученый Д.С. Мак-Клелланд, который выявил индивидуальные различия в мотивации достижения с помощью теста апперцепционного тематического. Развитие мотивации достижения объяснялось особенностями социализации (например, ценностными ориентациями) у представителей тех или иных социальных слоев. Мак-Клелланд считал, что формирование мотивации достижения зависит от благоприятных условий воспитания и благополучной среды и согласуется с теорией научения социального.

Мотивация достижения – побочный продукт более фундаментальных социальных мотивов. Последующие работы показали, что здесь упускались из виду ранние формы деятельности достижения, которую дети выполняют спонтанно и даже вопреки воспитательным воздействиям взрослых. Поскольку изначально преобладавшее определение мотива достижения как «стремления к повышению уровня собственных возможностей» не объясняло определенных особенностей развития, были введены конкретные мотивационные переменные, устанавливающие взаимосвязь между

деятельностью и мотивом достижения:

- 1) личные стандарты – оценка субъективной вероятности успеха, субъективной трудности задачи;
- 2) привлекательность самооценки – привлекательность для индивида личного успеха или неудачи в данной деятельности;
- 3) индивидуальные предпочтения типа атрибуции – приписывание ответственности за успех или неудачу себе или обстоятельствам.

Успешность личности – один из основных показателей результативности жизнедеятельности каждого, а также это и показатель каждой образовательной организации (школа, колледж, вуз). Чтобы быть успешным необходимо иметь цель и желание достижения цели, желаемого результата. В исследованиях последних лет присутствует следующая структура деятельности, которая включает такие элементы: как цель, мотив, способ, результат. Представленная взаимосвязь ключевых понятий действительно способствует достижению успешности в любой деятельности.

В психологическом словаре под редакцией Роберта Артура дается толкование понятия: успех – это «выполнение, достижение цели». А.С. Белкин дает следующее определение: успех – это переживание состояния радости, удовлетворения от того, что результат, к которому личность стремилась в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями, надеждами (уровнем притязаний), либо превзошел их. С. А. Пакулина утверждает, что успех не только феноменальный объект, качественный в отношении результата, и не только сам результат, а это оценка и смысл существования для субъекта, который составляет содержательную основу мотивационной сферы личности [Гордеева 2006:1].

Понятия «успех», «успешная личность» прочно вошли в нашу жизнь. Насколько успешна личность, настолько успешно общество и, в целом, государство. Поэтому, необходимо изначально работая над развитием, профессиональным ростом личности акцентировать внимание на мотивации достижения успеха. Необходимо учитывать, что мотивация достижения – это, прежде всего, поведение человека, направленное на достижение успеха в жизни, на, возможно, лучшее выполнение любого вида деятельности, которую он считает значимой и которая ориентирована на достижения такого результата, к которому применяется критерий успешности.

Как показывают многочисленные исследования, интенсивность инновационных процессов индивидуальна и определяется совокупностью внешних и внутренних, субъективных и объективных условий, способствующих или препятствующих инновационной активности. Среди благоприятных, наименее затратных и результативных факторов исследователи часто выделяют эффективное использование потенциала персонала организаций, раскрытие в работниках предпринимательских качеств, широкое вовлечение их в инновационный процесс. Инструментом такого вовлечения может служить соответствующий мотивационный механизм, а именно использование одной из фундаментальных мотиваций человека – мотивации достижения (achievement motivation) [Шенцева 2006: 6].

Мотивация трактуется как побуждение к действию. Это психофизиологический процесс, который управляет всей деятельностью, поведением человека. Именно мотивация направляет личность, организует, активизирует на достижение успеха. Способность человека деятельно удовлетворять свои потребности также происходит под действием мотивации, причем внутренней мотивации.

Понятие «мотивация» впервые употребил А. Шопенгауэр. Затем более широкое исследование мотивации мы встречаем в работах А. Маслоу. В определении А. Маслоу мотивация понимается как некое субъективное состояние стремления,

потребности в чем-либо, желания, ощущения нехватки чего-либо. В психологии личности мотивация представляется в качестве ключа к пониманию личности и индивидуальных различий. В когнитивной психологии мотивацию рассматривают как процесс, который объясняет актуальное поведение.

Исходя из современных определений категории «мотивация» под мотивационной сферой личности понимается совокупность стойких мотивов, которая имеет определенную иерархию и выражает направленность личности. Так, Т. О. Гордеева представляет мотивацию достижения как сложную конструкцию, состоящую из множества факторов и, соответственно, выделяет следующие, наиболее значимые, блоки:

(1) мотивационно-регуляционный блок (формирование доминирующих мотивов). Данный блок отвечает за определенные, целенаправленные действия человека. За мотивами действия стоят потребности и потребные состояния, также мотивы зависят от ценностей и представлений субъекта. Потребности выступают предикторами деятельности и мотивов, которые дают толчок к какому-то поведению, но сами не являются достаточным объяснением того, почему человек что-то делает;

(2) целевой блок (постановка целей). Цели – это конечные результаты, которых намерен достичь человек, они осознаваемы в отличие от мотивов, которые могут быть скрыты. Этот блок отвечает за то, какие цели человек себе ставит, насколько эти цели конкретны, четки, ясны. Важным компонентом данного блока наряду с самоэффективностью является и самонаправленность, самовыражение, саморегуляция, то есть насколько достижение той или иной цели возможно для индивида;

(3) интенциональный блок (планирование выполнения деятельности). Блок планирования действий для достижения цели, это осознанное стремление достичь цели с выбором средств, которые способствуют достижению поставленной цели. Важными факторами при этом являются вера в контролируемость, доступность средств результатов деятельности;

(4) одним из важнейших моментов при результативности деятельности является реакция на неудачу у субъекта. Этот блок Т. О. Гордеева определяет, как «реакция на неудачу» (реагирование на ситуацию помехи и неудачи). Реакция на неудачу зависит, конечно же, от индивидуальных особенностей личности и возрастных особенностей. Так, общеизвестна реакция на неудачу в зависимости от типа темперамента: где холерика любая неудача дезорганизует, сангвиника и флегматика направит на анализ действий, а у меланхолика появится тревожность и отвержение к деятельности. То есть в зависимости от силы воли, степени уверенности, целенаправленности, характера одни в ситуации неудачи могут отказаться от намеченных планов, достижения успеха, а других, сильных личностей неудача и выступит в качестве мотива к поиску возможностей для достижения успеха.

Доказано, что если человек приписывает неудачу себе (более конкретно, своим способностям), то это приводит к отказу от продолжения деятельности. В данном случае, можно пояснить следующим наблюдением: личность, которая рефлексивует свою деятельность, оценивает, но при этом не находит возможности улучшить результат своей деятельности при отсутствии внешней поддержки может легко перейти из степени успешности в разочарование. Если же присутствуют внешние и контролируемые факторы, или внутренние и поддающиеся контролю, то продолжает усилия и неудача его не «ломает».

(5) блок «усилия» (реализация намерений). Данный блок, который выделяет автор, является заключительным и фиксирующим насколько личность на пути достижения результата, иными словами, на пути к достижению успеха. Этот блок, как бы,

закрепляющий весь путь достижения успеха. Однозначно то, как личность проявит личностные качества: проявление инициативности, целеустремленности, уверенности, готовности, проявления креативности, гибкости мышления, а также стратегическое видение, за которыми и проявятся усилия-действия. Важным моментом выступает и эмоциональное состояние: уровень уверенности, тревожности личности.

Таким образом, достижение успеха в деятельности зависит не только от способностей человека и его собственных представлений о них, но, прежде всего, от стремления достичь цели, от целеустремленных и настойчивых намерений и действий, желаний ради достижения успеха, т.е. от мотивации достижения. Наиболее значительный вклад в успешности деятельности принадлежит внутренней, устойчивой и положительной мотивации достижения успеха.

Понятие успеха прочно вошло в нашу жизнь. Мы говорим об успешных людях – политиках, спортсменах, артистах; об успехах в науке, на производстве, в учебной и профессиональной деятельности, в личной жизни. Феномену успеха и успешности посвящены работы философов, психологов, социологов и педагогов. В философских трудах прямо или косвенно делаются попытки определить, что такое успех, при этом затрагиваются такие категории, как активность, воля, деятельность, личность.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. - М.: Смысл, 2006.
2. Пакулина С. А. Методика диагностики мотивации достижения успехов студентов в вузе // Психология обучения. 2009. № 1. с. 102 -113.
3. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006.
4. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. М., 1982
5. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / пер. с англ. СПб.: Речь, 2001.
6. Шенцева Н. Н. Содержание и структура мотивации достижения личности: учеб. - Метод пособие. Сергиев Посад: СПГИ, 2005.

# **ПРОФИЛАКТИКА ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА И СУИЦИДА**



## **Жасөспірімдер арасындағы суицидтің алдын алудағы мектеп (колледж) оқытушыларының рөлі және кәсіби дайындығы**

*Прмантаева Г.У.  
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің Педагогика және психология факультетінің II курс PhD докторанты  
Акажанова А.Т.  
Психология ғылымдарының докторы,  
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің «Жалпы және қолданбалы психология» кафедрасының профессоры м.а.*

### **АҢДАТПА**

Бұл мақалада жасөспірімдер арасындағы суицидтің алдын алу мәселесі және осы үдерістегі мектеп пен колледж оқытушыларының рөлі жан-жақты қарастырылады. Жасөспірімдер суициді – психологиялық, медициналық, әлеуметтік және білім беру салаларын қамтитын кешенді мәселе. Мектеп – оқушының негізгі әлеуметтік ортасы ретінде олардың психологиялық жағдайына тікелей әсер етеді. Сол себепті, мұғалімдердің психологиялық сауаттылығы, жасөспірімдерге эмоциялық қолдау көрсетіп, эмпатия таныту қабілеті және дағдарыстық жағдайды ерте анықтау біліктілігі ерекше мәнге ие. Мақалада оқытушылардың кәсіби дайындығының, психологиялық сауаттылығының және тәрбие жұмысындағы белсенділігінің суицидтік мінез-құлықтың алдын алудағы маңызы талданады. Зерттеу барысында педагогтердің жасөспірімдер психологиясын түсінуі, қауіп факторларын ерте анықтай білуі, қолдау көрсету тәсілдерін меңгеруі және оқу лилорнында қауіпсіз әлеуметтік орта қалыптастыруы негізгі назарда болды. Сонымен қатар оқытушылардың кәсіби құзыреттілігін арттыруға бағытталған ұсыныстар мен тәжірибелік шаралар ұсынылды. Зерттеу нәтижелері білім беру ұйымдарында профилактикалық жұмыстардың тиімділігін арттыруға бағытталған.

***Кілт сөздер:*** суицид, мұғалім, білім беру ұйымы, кәсіби дайындық, психологиялық қолдау.

### **КІРІСПЕ**

Жасөспірімдер арасындағы суицид қазіргі қоғамды алаңдатып отырған ең өзекті психологиялық және әлеуметтік мәселе болып табылады. Бұл күрделі жағдайдың алдын алуда тек психологтар ғана емес мектеп оқытушылары да маңызды рөл атқарады. Мақалада педагогтердің кәсіби дайындығы мен суицидтік мінез-құлықтың алдын алудағы ықпалы қарастырылады.

«Жасөспірімнің өз-өзіне қол салып, өмірден кетуіне не себеп?», - деген сұрақ ата-аналар, мұғалімдер, кейде оқушылар тарапынан жиі туындайды. Аталған сұрақ бойынша қоғамда «тұрмыстық жағдайы қанағатсыз, ішкі ахуалы жайсыз отбасыларының тәрбиеленушілері суицид жасауға шешім қабылдайды», - деген мифтік ұғым бар. Дегенмен, әлеуметтік жағдай басты мәселе болып табылмайды, себебі, «көйлегі көк, тамағы тоқ» жасөспірімдер де өмірмен қош айтысып жатқан жағдайлар бар.

Сондықтан бұл тақырып бойынша жасөспірімнің күнделікті іс-әрекеті, ой-пікірі мен

көңіл-күйіне, денсаулық жағдайына баса назар аудару қажет. Адам өмірінде суицид оқиғасының орын алуына бір ғана емес, бірнеше факторлар себеп болуы мүмкін.

Суицид – қиын жағдайда қалып, тығырақтан шығатын жол таба алмай, өмірінің мәні жоғалған адамның жоспарлы және ерікті түрде өзін-өзі зақымдауы немесе өмірден кетуі. Психологтар сөзімен алғанда бұл әрекетті «жан айқайы» деп атауға болады. Жан айқайы – қатты күйзеліс кезеңінде адамның ішінде өтетін ішкі дауыл, эмоционалды жарылыс. Суицидтік ойы мен жоспары құрылған әрбір кісінің ішкі белсенділігі уақытылы анықталса, суицид оқиғасының орын алуын тоқтатуға болады.

Суицидальды синдром 2 түрге бөлінеді:

Псевдосуицид (оқиғаның аффект жағдайында, адам наркотикалық заттар, спиртті ішімдіктер пайдаланған кезеңінде немесе өте ұят жағдайда қалуы мен ширекқан ашу үстінде орын алуы).

Шынайы суицид дегеніміз – өмірден кетуі жіті жоспарланған адамда орын алатын оқиға.

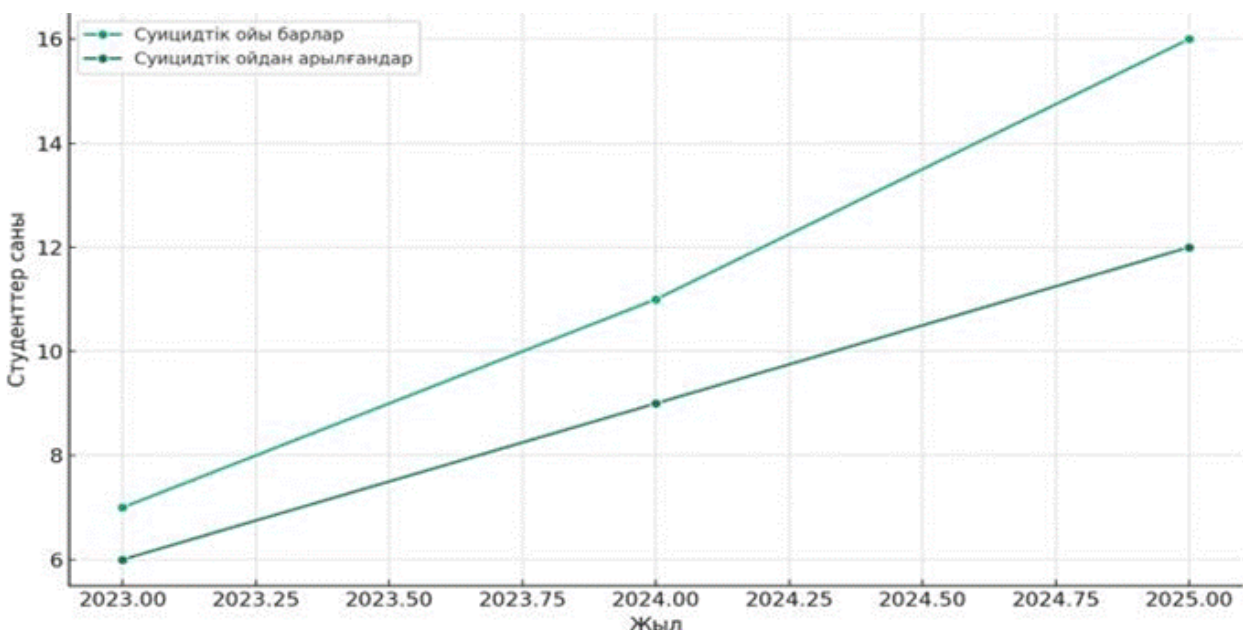
Аталған екі жағдайда да суицид жасаған адамның өмірінде бір немесе бірнеше мәрте суицид жасау ойы келуі немесе суицидент аяқталған суицид оқиғасының куәсі болған болуы мүмкін. Себебі, психологиялық симптомокомплекс бойынша тұлғада:

Суицидтік ой – жоспар – әрекет – аяқталған немесе аяқталмаған суицид болып бөлінеді.

Мектеп – жасөспірімдердің уақытының көп бөлігін өткізетін әлеуметтік ортасы болғандықтан оқытушылардың психологиялық сауаттылығы, эмоционалды қолдау көрсету қабілеті, суицидтік белгілерді ерте анықтау дағдылары өте маңызды.

Халықаралық тәжірибелерге сүйенсек, Ұлыбритания елінің «Nature» халықаралық-ғылыми журналында 2024 жылы жарияланған зерттеу жұмысы бойынша 58,8% мұғалім оқушылардан суицидтік ойларды ашық естуін растайды, бірақ көптеген мұғалімдерде тиісті дайындық жеткіліксіз болып шықты. Бұл зерттеу көрсеткендей, мұғалімдердің суицидті анықтау қабілеті олардың алған дайындық дәрежесіне тікелей байланысты [1].

Сондықтан оқытушылардың кәсіби дамуына бағытталған арнайы оқыту бағдарламалары қажет. Оқытушылар оқушының бойындағы өзгерістерді ең бірінші болып байқайтын тұлға, олар оқушымен сенімді байланыс орната отырып, уақытылы



психологтар мен арнайы мамандарға жолдай алады. Алайда, бұл үшін педагог психологиялық білімге, эмоционалды интеллектке және дағдарыстық жағдаймен жұмыс жасау қабілетіне ие болуы тиіс.

## **ӘДЕБИЕТКЕ ШОЛУ**

Суицидтің алдын алу жолында оқытушының басты міндеттерінің бірі – жасөспірімнің жан дүниесінде болып жатқан өзгерістерді танып, сезіне білу, ахуалын бағалау мүмкіндігі туралы М. Жұмабаевтың «Педагогика» кітабында (2023 жылы өңделіп басылған) жарияланған жұмысы болып табылады. Бұл дереккөзде автор адамның жан әлемі көзге көрінбейді, алайда оны сыртқы көріністер: жүріс-тұрысы, бет-әлпеті, сөйлеу мәнері мен әрекеттері арқылы байқауға болады. Осы белгілерді мұқият бақылау арқылы оқытушы оқушылардың (студенттердің) эмоционалды күйін аңғарып, көмек қажет сәтті дер кезінде тани алады деп санайды. Бұл тұжырым суицидке бейімділігі бар жасөспірімдерді ерте анықтауда маңызды теориялық негіз бола алады [2].

Қ. Жарықбаевтың пайымдауынша, адамның психофизиологиялық күйі еңбек әрекетіне тікелей байланысты өзгеріп отырады. Әсіресе, жасөспірімдер арасында зейіннің тұрақсыздығы, оқу материалдарын толық түсінбеу және жүйке жүйесінің әлі де толық жетілмеуі салдардарынан шаршау жиі байқалады. Бұл – олардың сыртқы әсерлерге жауап беру қабілетінің төмендігімен және мидың тежелу процестерінің әлсіздігімен байланысты. Мұндай жағдайлар жасөспірімнің оқу үлгерімі мен психоэмоционалдық жағдайына кері әсерін беруі мүмкін [3].

Жасөспірімдер арасындағы суицидтік мінез-құлықтың себептері мен алдын алу жолдарын зерттеуге маңызды үлес қосқан психология ғылымдарының докторы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің «Жалпы және қолданбалы психология» кафедрасының профессоры м.а. А. Т. Ақажанованың пікірінше суицидтің алдын алу мақсатында мектеп ортасында әлеуметтік–психологиялық қолдау жұмыстары жүйелі түрде ұйымдастырылуы тиіс. Бұл ретте, ең алдымен, мектеп психологы, әлеуметтік педагог пен оқытушы арасындағы кәсіби әріптестік пен өзара сенімге негізделген қарым-қатынас орнауы қажет. Сонымен қатар оқушының жанұясымен тұрақты байланыс орнатып, оның психоэмоционалдық жағдайын бақылауда ұстау – оқытушының маңызды міндеттері бірі болып саналады. Суицидке бейім жасөспірімдермен жұмыс барысында құқықтық және әлеуметтік қорғау тетіктері туралы түсінік беру, оқушыға құпия кеңес беру арқылы жекелей қолдау көрсету, сонымен қатар оның психикалық жай-күйін анықтау мақсатында психодиагностикалық әдістерді қолдану маңызды. Мектепте «сенім телефоны» немесе «сенім жәшігі» сияқты құралдардың тиімді ұйымдастырылуы да оқушылардың ішкі күйзелісін дер кезінде анықтап, алдын алуға септігін тигізеді.

Жасөспірімдердің суицидтік мінез – құлқының пайда болуына бірқатар ішкі және сыртқы факторлар әсер етеді. Әсіресе оқу процесінде жиі кездесетін эмоционалдық күйзеліс, зейіннің тұрақсыздығы, шаршау мен оқу материалдарын меңгерудегі қиындықтар жасөспірімнің өзін төмен бағалауына, өз күшіне сенбеуіне, ал уақыт өте келе – психоэмоционалдық күйінің нашарлауына алып келуі мүмкін. Мұндай жағдайлар баланың оқу үлгеріміне кері әсер етіп қана қоймай, оның өзіне деген сенімсіздігін арттырып, жалғыздық пен мағынасыздық сезімін күшейтеді. Бұл психологиялық ахуал ұзақ уақыт бойы ескерусіз қалса, суицидтік ойлардың қалыптасуына түрткі болуы мүмкін.

Осы орайда оқытушылардың кәсіби және психологиялық даярлығы ерекше мәнге ие. Педагог тек білім беруші ғана емес, сонымен қатар эмоционалдық қолдау көрсетуші тұлға ретінде әрекет етуі қажет. Сенімге негізделген қарым-қатынас орната алу арқылы баланың ішкі күйзелісін жеңілдетуге ықпал етуге болады [4].

Т. П. Кузьминаның «Суицидалды мінез-құлықты профилактика: оқытушылардың рөлін арттыру» тақырыбындағы зерттеу еңбегіндегі пікірі бойынша, жасөспірімдердің эмоционалдық дамуы мен психологиялық тұрақтылығын қамтамасыз етуде олардың ішкі сезімдеріне саналы әрі байыпты түрде қарауға үйретудің маңызы зор. Сонымен қатар, балалар мен жасөспірімдерді өздерінің эмоционалдық күйзелістері мен жеке тәжірибелерін ата-аналарымен, педагогикалық ұжым мүшелерімен (мұғалім, мектеп психологы, әлеуметтік педагог), сондай-ақ медициналық қызметкерлермен (мектеп дәрігері, медбике), спорт жаттықтырушыларымен және құрдастарымен ашық әрі сенімді қарым-қатынас арқылы бөлісуге ынталандыру қажет. Мұндай қолдау тетіктері тұлғаның психоэмоционалдық саулығын сақтауға және әлеуметтену үдерісін жеңілдетуге ықпал етеді [5].

Ресейлік ғалымдар В.А.Розанов, А.Н.Моховников «Суицидалды мінез-құлықты профилактика: оқытушылардың рөлін арттыру» тақырыбындағы зерттеу еңбектері бойынша суицидке бейім жасөспірімдермен тиімді қарым-қатынас орнату дағдыларын үйрету арнайы практикалық дайындық курстары аясында жүзеге асырылуы тиіс. Бұл курстардың негізгі мақсаты-оқушылар мен педагогтер арасындағы өзара қарым-қатынас әдістерін жетілдірумен қатар, мұғалімдер мен тәрбиешілердің суицидтік тәуекел факторларын тану, түсіну деңгейін арттыру болып табылады. Өзін-өзіне қол салудың алдын алу шараларының маңызды бағыты-оқу орнындағы барлық мамандардың кәсіби құзыреттілігін арттыру. Олардың міндетіне өмір мен өлім мәселелері туралы оқушылармен және әріптестерімен тиімді диалог жүргізу, күйзеліс, депрессия және суицидтік мінез-құлықтың ішкі және сыртқы белгілерін анықтау, сондай-ақ қолжетімді психологиялық көмек көздері туралы хабардар болу кіреді. Бұл санатқа, ең алдымен, педагогтер, психологтар, әлеуметтік педагогтер жатады [6].

## **ТӘЖІРБЕЛІК БӨЛІМ**

Қазақстан Республикасы, Қызылорда облысы, Қызылорда қаласында орналасқан «Болашақ» университетінің жоғары колледжінде 2023, 2024, 2025 жылдар бойынша колледж деңгейінде суицидтің алдын алу мақсатында жүргізілген практикалық жұмыстар шеңберінде бірқатар кешенді іс-шаралар жүзеге асырылды. Бұл жұмыстың негізгі бағыттарының бірі-оқытушыларға арналған ақпараттық-түсіндіру жиналыстары болды. Аталған жиналыс барысында колледж психологы Прмантаева Гүлназ Өмірсерікқызы оқытушыларға келесі мазмұнда ақпараттандыру жұмыстарын жүргізді:

Суицидтің ұғымына жалпы түсінік берілді, оқиғаның жасөспірімдер арасындағы өзектілігі мен қауіптілігі сипатталды.

Колледж және колледж оқытушыларының суицидтің алдын алудағы рөлі жан-жақты негізделіп, педагогикалық ұжымның жасөспірімдердің психоэмоционалдық жай-күйін күнделікті бақылауда ұстаудағы маңыздылығы атап өтілді.

Суицидке бейім мінез-құлықтың ішкі және сыртқы белгілері көрсетіліп, оларды ерте кезеңде танудың тиімді әдістері ұсынылды.

Алдын алу шаралары жүйелі түрде жүргізілген жағдайда, суицид қауіпін төмендетуге болатындығы тәжірибелік мысалдар арқылы дәлелденді.

Аталған жұмыстар колледж директорының, директордың тәрбие ісі жөніндегі орынбасарының, инспектордың, медбикенің және топ жетекшілерінің қолдауымен ұйымдастырылды.

2023 – 2025 жылдар бойынша динамикалық талдау нәтижелері.

Колледж әкімшілігі мен педагогтердің өзара үйлесімді жұмыстарының нәтижесінде

2023-2025 жылдар аралығында келесі нәтижелерге қол жеткізілді:

Жыл	Суицидтік ойы бар жасөспірімдер саны	Психологиялық қолдау тобына алынғандар	Суицидтік ойдан арылғандар
2023	7	7	6
2024	11	11	9
2025	16	16	12

1-ші кесте. Колледж психологының педагогтермен бірлескен жұмыстары нәтижесінде анықталған жасөспірімдерге жүргізілген психологиялық қолдау нәтижелері.

Оқу жылының қорытындысы бойынша психолог бақылауындағы әрбір жасөспірімге колледж директорымен бекітілген арнайы жеке жоспар бөліміндегі диагностикалық зерттеулер қорытындысында студентте суицидтік ойдан арылмаған белгілер анықталса, ол студентпен кешенді жүйелі жұмыстар каникул мерзімінде және келесі оқу жылында жалғасын тауып отырды. Егер, жасөспірім өзге оқу орынына көшкен жағдайда оның алдағы өмір және денсаулық қауіпсіздігін сақтау мақсатында колледж психологы директордың қолы қойылып, мөрмен нақтыланған төмендегідей кейс дайындауға ұсыныс беріледі. Кейсте студентте суицидтік ойдың анықталғандығын, жүргізілген жұмыстар көшірмелерімен қоса арнайы анықтама толтырып, жасөспірімнің жаңа оқу орнының психологына қызметтік құпиялылықты сақтай отырып жолдау өз нәтижесін береді. Себебі, салааралық бірлескен жұмыстар жүйелілігімен жасөспірімнің суицидтік ойдан арылуына жұмылу адами және қызметтік міндет болып табылады.

Жоғарыда келтірілген кесте мен динамикалық талдаудан байқауға болады: жыл сайын психологиялық қолдау тобына алынған студенттердің саны артып отырғанымен, жүйелі жүргізілген жұмыстар мен ұжымдық қадағалау нәтижесінде олардың айтарлықтай бөлігі суицидтік ойларынан арылған.

Психодиагностикалық әдістемелер, сенімді қарым-қатынас орнату әдісі және тренингтер мен өмірге құлшыныстарын арттыратын мотивация беретін бейнероликтер көрсетіп, топтық талқылаулар жүргізу арқылы көрсетілген психологиялық қолдаудың тиімділігі дәлелденді. Осы тәжірибелік жұмыстың маңызды аспектісі-оқытушылар мен колледж әкімшілігінің белсенді жоғары жауапкершілігі болып табылады.

## ҚОРЫТЫНДЫ

Жасөспірімдер арасындағы суицид-бүгінгі қоғамдағы ең өзекті және күрделі әлеуметтік-психологиялық мәселелердің бірі. Бұл мәселені шешуде білім ұйымдары, әсіресе мектеп пен колледж оқытушылары маңызды рөл атқарады. Себебі, жасөспірімдер күнделікті өмірінің көп бөлігін оқу орнында өткізеді және өз қиындықтары туралы бірінші мұғалімдерге ишара білдіруі мүмкін.

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, көптеген оқытушылар суицидтік мінез-құлықтың белгілерін анықтауға дайын емес, әрі бұл бағытта кәсіби білім және психологиялық білім мен дағдылардың жеткіліксіздігі байқалады. Сонымен қатар, халықаралық және отандық тәжірибелерден байқағанымыздай, оқытушыларға жүйелі түрде психологиялық көмек көрсету, оларды арнайы оқыту және мектепішілік қолдау жүйесін қалыптастыру – суицидтің алдын алудағы тиімді шаралардың бірі болып табылады.

Сондықтан да, білім беру жүйесінде оқытушылардың психологиялық дайындық

деңгейін арттыру, оларды суицидтік қауіп белгілерін анықтауға және дұрыс әрекет етуге бағыттау-келешек жасөспірімдер өмірін сақтап қалуда шешуші қадам болмақ. Бұл мәселе мемлекеттік деңгейде кешенді түрде қарастырылуы тиіс және педагогтардың рөлін ескерген кәсіби қолдау тетіктері құрылуы қажет.

## **ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ**

1. «Nature» халықаралық-ғылыми журналы. 15.11.2024 жылғы басылым. [https://www.nature.com/articles/s41598-024-80010-3?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.nature.com/articles/s41598-024-80010-3?utm_source=chatgpt.com)
2. М. Жұмабаев «Педагогика» «Самға» баспасы. (2023 жылы өңделіп басылған). 34 б;
3. Қ. Б. Жарықбаев «Психология негіздері» (алтыншы рет өңделіп басылған). Алматы. 2005. 151-152 бб. ISBN 9965-680-23-X;
4. А. Т. Ақажанова «Девиантология» оқу құралы. «Ұлағат» баспасы. Алматы. 2021 ж. 135 б;
5. Т. П. Кузьмина «Суицидалды мінез-құлықты профилактика: оқытушылардың рөлін арттыру» зерттеу еңбегі. 2012 ж. 19 б;
6. В. А. Розанов, А. Н. Моховников «Суицидалды мінез-құлықты профилактика: оқытушылардың рөлін арттыру» 2007 ж. 21-22 б.

## **Диагностика ментального здоровья и психологического благополучия как приоритетное направление деятельности костанайского Центра психологической поддержки и воспитательной работы**

**Петренко Е.А., директор КГУ  
«Региональный учебно- методический  
центр психологической поддержки  
и воспитательной работы»  
УОАКО,  
К.п.н., Доктор Философии (PhD),  
Сертифицированный тренер  
Гильдии гештальт-терапии (г. Санкт-Петербург),  
психолог высшей категории, (педагог-мастер),  
педагог дополнительного образования  
высшей категории**

### **АННОТАЦИЯ**

В статье рассказывается об опыте работы Регионального учебно-методического центра психологической поддержки и воспитательной работы Управления образования Костанайской области по укреплению ментального здоровья учащихся школ и колледжей региона, их родителей, педагогов, а также психологического благополучия в учреждениях образования. Перечислены авторские проекты, направленные на:

- 1) внедрение современных технологий в сферу психологической поддержки для повышения эффективности мониторинговых мероприятий и оказания необходимой психологической помощи детям;
- 2) профилактику буллинга и бытового насилия в отношении несовершеннолетних;
- 3) взаимодействие с родительской общественностью в целях повышения их психологической культуры и формирования позитивных детско-родительских отношений в семьях;
- 4) сохранение психологического здоровья, методическую поддержку и повышение квалификации психологов школ и колледжей.

**Ключевые слова.** Автоматизированная система психолого-педагогического мониторинга; «Сигнал», «КодАктив», АСППМ «HR+»; диагностика, ментальное здоровье; создание безопасной образовательной среды; психологическое благополучие; психологическая служба; психологические проблемы; психологическая поддержка; психологическая культура, авторские программы; эмоциональное состояние учащихся; развитие социальных навыков; профилактика буллинга, насилия среди несовершеннолетних и аутодеструктивного поведения детей; эмоциональный интеллект; навыки конструктивного подхода.

Сегодня мы говорим на очень серьезные темы. Позитивный настрой, умение реализовать свой потенциал, способность находить в трудных ситуациях правильное решение – эти и многие-многие другие критерии успешной жизнедеятельности человека напрямую связаны с его психическим, или – ментальным здоровьем.

Ментальное здоровье – всего два слова, а сколько в них смысла! Ведь от ментального зависит не только физическое здоровье, но и все социальное благополучие каждого из нас. И, соответственно, благополучие всего общества. А

здоровое общество – главное условие сильного, процветающего государства. Эти логические цепочки давно стали аксиомой.

Еще одна истина, с которой не поспоришь, – психическое здоровье закладывается в детстве. Поэтому так важно нам, психологам, педагогам, выстраивать грамотную работу с детьми, начиная с детского сада и школы.

Сегодня Региональный учебно-методический центр психологической поддержки и воспитательной работы Управления образования Костанайской области решает задачи по всем направлениям психологической и воспитательной деятельности, осуществляет методическое сопровождение 600 психологических служб области. Такие службы есть практически в каждом учреждении дошкольного, среднего, технического и профессионального образования. Кроме этого, в каждом городе и районе области действует консультативный пункт с представителями нашего Центра. Мы разработали и внедрили, в том числе с применением новых технологий, эффективные программы раннего выявления психологических проблем, мониторинга эмоционального состояния учащихся, создания безопасной образовательной среды и развития социальных навыков.

Все эти шесть лет, что работает наш Центр, мы совместно с психологическими службами образовательных учреждения буквально боремся за судьбу и жизнь каждого ребенка. Благодаря системной, экспериментальной, целенаправленной деятельности нам удалось снизить областной уровень суицида среди несовершеннолетних на 90% (в 2018 году произошло 50 случаев, в 2024 г. – 5 случаев (в 2023 году -12 случаев). Стал ниже уровень тревожности и депрессии у учащихся, улучшились межличностные отношения в подростковых коллективах, повысилось доверие педагогов и родителей к психологическим службам. Все это мы выявляем посредством мониторинговых исследований.

Позвольте рассказать о некоторых современных методах работы, благодаря которым мы добились такого результата.

В 2023 году для улучшения и оптимизации работы психологов нами была разработана авторская автоматизированная программа «Сигнал». Инновационная идея программы в том, что она используется один раз в четверть, то есть за год проводятся четыре диагностические исследования. Методики подобраны так, чтобы не повторяться, а вопросы сформулированы корректно, их количество достаточное для выявления психоэмоциональных проблем. При этом вопросы не перегружают диагностику.

К сожалению, количество тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью, постоянно растет. Наиболее острые динамические характеристики проблема тревожности приобретает в подростковом возрасте, именно поэтому в программу включены диагностические вопросы для учащихся подросткового возраста. Это связано со многими психологическими особенностями подростков, благодаря которым тревожность может закрепиться в структуре личности как устойчивая характеристика, стать фактором формирования аутодеструкции. Применение программы «Сигнал» позволяет психологам быстро получить данные об эмоциональном состоянии каждого ученика и значительно сокращает время проведения анкетирования и обработки ответов учащихся, так как это происходит автоматизировано. Как вы понимаете, у психологов появилось больше времени на живую работу с детьми, и коррекционная работа с учащимися начинается гораздо раньше.

После успешного апробирования программы «Сигнал» в нескольких школах, она была внедрена во всех регионах области и показала десятикратное увеличение результативности в выявлении нуждающихся в помощи учащихся!

Благодаря полученным данным, образовательные учреждения могут проводить целенаправленную психологическую работу, уделяя больше внимания каждому случаю и обеспечивая полноценную поддержку учащимся. Это демонстрирует важность применения автоматизированных решений для улучшения качества образовательного процесса и поддержки эмоционального и психологического благополучия учащихся и студентов.

Хорошим подспорьем в психологической работе для нас стала автоматизированная система психолого-педагогического мониторинга (АСППМ) «HR+», которую разработали совместно с ТОО «CODO». [1] Это современная платформа, ориентированная на классных руководителей и педагогов-психологов, других специалистов психологических служб в организациях образования. В Костанайской области в данное время к этой системе подключены практически все школы и колледжи. И по программе «Сигнал» сейчас они работают именно на данной платформе. Как показала практика, это очень удобно и результативно. Повысилось качество проведения мониторинга психолого-педагогического состояния учащихся, в том числе и потому, что использование профессиональных диагностических методик в системе способствует получению точных и надежных данных о мотивации, когнитивных навыках и эмоциональном состоянии учеников. [1]

Все это способствует раннему выявлению проблем и разработке подходящих стратегий поддержания учащихся, что положительно сказывается на их обучении и общем благополучии. Данная платформа может использоваться не только для группового мониторинга, но и для построения индивидуальных образовательных траекторий и оказания адресной поддержки на основе объективных данных. Системы вроде «HR+» имеют потенциал для значительного продвижения в сфере образования и психологии, создавая более благоприятные условия для развития учащихся, укрепления их психологического здоровья. [1]

Лично мы это поняли и продолжаем совершенствовать свою работу, используя возможности АСППМ «HR+».

Наш Центр психологической поддержки и воспитательной работы с первых же дней своей деятельности большое внимание уделяет профилактике буллинга и насилия среди несовершеннолетних. Для этого мы разработали и запустили областные тематические проекты, направленные на сохранение психологического здоровья, методическую поддержку и повышение квалификации психологов школ и колледжей: «Сетевые координаторы РУМЦППиВР», «Community Power»: укрепление потенциала сообществ по работе с молодежным суицидом», «Эмоциональный интеллект педагога. Эмоциональная интеллектуальная среда для гармоничного развития детей». А недавно внедрили в школах области – именно на автоматизированной системе психолого-педагогического мониторинга «HR+» – еще один важный современный инструмент – «КодАктив: Программа быстрой помощи». Данная авторская программа направлена на профилактику буллинга, конфликтов и других проблемных ситуаций с возможностью их быстрого решения силами школьных специалистов.

Работает это очень просто: в случаях буллинга или каких-либо других нелицеприятных ситуаций учащиеся могут через QR-коды, размещенные по всей школе, записать обращение, которое тут же отображается на платформе АСППМ «HR+» в личном кабинете директора учебного заведения. Директор дает поручение специалистам и контролирует весь процесс отработки по каждому сигналу. Хочу отметить, что все сообщения детей остаются конфиденциальными! Это очень важно, ведь зачастую дети боятся именно огласки и поэтому замалчивают свои проблемы.

Разумеется, была проведена большая предстартовая работа. Сначала наш Центр совместно с представителями провайдера – ТОО «CODO» провел обучающий

семинар по работе на платформе АСППМ «HR+» в рамках программы «КодАктив». [2] Участниками семинара стали методисты отделов образования, курирующие психологическую работу и методисты отделов образования, курирующие воспитательную работу в организациях образования, сетевые координаторы центра и специалисты психологических служб учебных заведений. Затем участники семинара организовали в своих школах единую информационно-разъяснительную акцию среди учащихся 1-11 классов, рассказав о целях программы, алгоритме действий и как именно записать обращение через QR-код.

Благодаря интеграции современных технологий, таких как АСППМ «HR+», QR-коды, процесс оказания помощи становится более доступным и безбарьерным, что особенно важно для подростков, которые могут испытывать страх или неловкость, говоря о своих проблемах напрямую.

С момента запуска программы прошло немного времени – в январе она стартовала в 10 пилотных школах области, вошедших в Республиканский проектный офис по внедрению антибуллинговых программ, а в марте – во всех школах региона. Но уже сейчас она демонстрирует положительные результаты: учащиеся отмечают улучшение в атмосфере классов, снижение напряженности и повышение чувства защищенности. Учителя и школьные психологи получают возможность в реальном времени отслеживать и анализировать ситуацию, что позволяет не только реагировать на инциденты, но и предупреждать потенциальные конфликты.

Таким образом, «КодАктив» становится не просто набором инструментов для решения проблем, а полноценной системой поддержки, в которую входят тренинги по работе с конфликтами и консультации специалистов. И что особенно важно – эта программа и технические возможности автоматизированной платформы позволяют работать как на сиюминутный результат, так и на долговременное улучшение климата в образовательной среде!

Автоматизированные системы мониторинга играют важную роль в современном образовательном процессе, предоставляя информацию о прогрессе учащихся, выявляя зоны, требующие особого внимания, тем не менее, следует помнить, что эти системы являются лишь инструментами, которые должны дополнять, а не заменять личное взаимодействие педагогов с учениками. Важно, чтобы автоматизация дополнялась искренним интересом и человеческим отношением.

Именно человеческий фактор в деле укрепления ментального здоровья детей, а также их родителей, лежит в основе многих наших нововведений. Так, с 2022 года в колледжах области реализуется авторский проект «Психологический клуб». Он направлен на профилактику аутодеструктивного поведения, буллинга, кибербуллинга и создание благоприятных психологических условий. В его рамках идет кропотливая работа по созданию оптимальной среды для получения поддержки и формирования жизненных навыков, укрепляющих психическое здоровье подростков. В 2023-2024 учебном году в организациях ТиПО работал 31 психологический клуб с 1168 обучающихся, проведено 533 встречи.

Мы понимаем, что вовлеченность родителей играет важную роль в создании поддерживающей среды как в школе, колледже, так и за их пределами, что помогает детям чувствовать себя защищенными и уверенными. Поэтому Центром разработаны и реализуются областные проекты «Семейный клуб» и «Үндестік» (в системе воспитательного сектора работы организаций образования). На сегодняшний день функционирует 436 таких клубов при школах, где семьи могут делиться своими переживаниями и получать профессиональные советы. Общий охват родительской общественности в 2024 году составил 72 446 человека, в сравнении с 2019 годом это больше почти в 3 раза. Отмечу, что ежегодно количество родителей увеличивается на

10%! Это говорит о их возросшем интересе к участию в образовательной жизни своих детей, укреплении связи между организацией образования и семьей.

Большое внимание мы также уделяем обучению современным техникам, которые помогают укрепить или восстановить психологическое здоровье. Наши семинары и тренинги направлены на развитие эмоционального интеллекта, навыков конструктивного подхода к решению проблем и эффективного разрешения конфликтов. Мы учим детей и взрослых контролировать свою тревожность и повышать уверенность в себе, укрепляя тем самым их ментальное здоровье.

Теперь хочу снова вернуться к новейшим технологиям и важности внедрения их в работу психологических служб учебных заведений. Нам просто необходимо создать программу, своеобразный автоматизированный банк данных, где собиралась бы информация об эмоциональном и психологическом состоянии каждого ребенка. Это позволило бы не только избежать потери ценной информации, которая необходима новым наставникам и преподавателям, но и создать условия для более успешной адаптации студента в новой образовательной среде.

Как вы понимаете, речь идет о преемственности, которая является ключевым аспектом поддержания непрерывности образовательного процесса и психолого-педагогического сопровождения ребенка. Она требует внимательного отношения и слаженных действий со стороны специалистов школы и колледжа, которые, сотрудничая, создают основу для полноценного развития и самореализации каждого студента. Передача документации именно на автоматизированной платформе сделала бы этот процесс удобным и эффективным для специалистов психологических служб.

Итак, внедрение современных технологий в сферу психологической поддержки существенно трансформирует подходы к оказанию помощи и сопровождению учащихся. Современные технологии позволяют перейти от реактивной модели оказания психологической помощи к проактивной, когда проблемы могут быть предсказаны и предотвращены на самых ранних этапах их возникновения и обеспечивают непрерывный мониторинг эмоционального и психологического состояния подростков и молодежи.

Использование автоматизированных систем открывает новые горизонты для педагогов-психологов именно в плане обеспечения и укрепления ментального здоровья подрастающего поколения – будущих работников разных сфер деятельности и представителей гражданского общества. Специалисты получают доступ к обширному спектру инструментов и данных, которые значительно обогащают их профессиональный арсенал и расширяют возможности эффективной работы с детьми.

Консолидация работы психологической службы по обеспечению психологического благополучия участников образовательного процесса и интеграция новых технологий и профессиональных знаний дает возможность создавать более комфортную и безопасную среду, где каждый учащийся или студент чувствует себя услышанным и понятым. А это, как мы с вами знаем и понимаем, и есть основа психологического благополучия всего общества.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Региональный учебно-методический центр психологической поддержки и воспитательной работы Костанайской области. (2023). Методические материалы по реализации программы «Сигнал» и автоматизированной системы HR+.

2. CODO. (2023). Автоматизированная система психолого-педагогического мониторинга HR+: руководство пользователя.

# Online Socialization, Adolescent Bullying and Suicidal Behavior: Digital Childhood and the Imperative of School-Based Prevention

*Laura Sattar*  
*Eurasian Agro-Technical College*  
*psy\_laura.s@internet.ru*

The normalization of digital childhood has transformed the way adolescents engage in social interaction, shifting communication from face-to-face environments to online platforms. While this shift offers new forms of connection, it also fosters emotional distancing, anonymous aggression, and increased exposure to cyberbullying. These conditions have contributed to heightened levels of anxiety, self-harming behavior, and suicidal ideation among youth. This article explores the psychological implications of online socialization and argues for the urgent need for comprehensive school-based prevention programs that address digital risks, promote emotional resilience, and support adolescent well-being.

**Keywords:** *adolescents, digital childhood, online socialization, cyberbullying, self-harm, suicidal behavior, school-based prevention, digital risks.*

## INTRODUCTION

In contemporary society, digital childhood has emerged as a new developmental norm, fundamentally reshaping the way children and adolescents interact, learn, and construct their identities. From early infancy, children are introduced to digital technologies – smartphones, tablets, and social media – which become integral to their cognitive and emotional development. Screen-mediated communication now constitutes the primary mode of social engagement for many adolescents, gradually replacing traditional face-to-face interactions within families, peer groups, and schools.

This transformation has not occurred overnight. Rather, it reflects a gradual cultural and technological shift that was significantly accelerated by the global COVID-19 pandemic. During extended periods of lockdown and remote learning, digital devices became the only viable means of maintaining social connections, educational progress, and entertainment. As a result, behaviors initially formed as temporary adaptations during a crisis became long-lasting digital habits. Even after the return to in-person schooling, many adolescents continued to rely on online platforms as their main channels of communication and self-expression.

This post-pandemic entrenchment of digital routines has led to the emergence of what scholars call digital disconnection – a paradoxical state where adolescents are constantly “connected” yet experience increased emotional detachment, loneliness, and anxiety. Rather than fostering meaningful relationships, algorithm-driven platforms often promote fragmented attention, comparison-based self-worth, and emotional superficiality. The school, once the dominant arena for peer interaction and social skill development, has seen its influence diminished as socialization has shifted decisively into the virtual sphere [1].

Consequently, the landscape of adolescent social experience has changed in ways that carry serious psychological risks. Online environments characterized by anonymity and rapid, often aggressive, communication have created fertile conditions for cyberbullying, social exclusion, and identity crises. Moreover, research indicates a growing association between intensive digital engagement and symptoms of depression, anxiety, self-harming behavior, and suicidal ideation among adolescents [2]. The mental health consequences of digital socialization have become an urgent concern for educators, psychologists, and policymakers alike.

Despite these risks, most school systems remain poorly equipped to identify or respond to digital trauma. Teachers, school counselors, and educational administrators often lack the training, tools, and institutional frameworks necessary to address the complexities of online behavior and its offline repercussions. Traditional prevention programs tend to focus on face-to-face interactions and overlook the unique nature of cyberbullying, including its persistence, reach, and anonymity [3].

The aim of this article is to examine how online socialization and digital childhood contribute to increased vulnerability to bullying, self-harming behavior, and suicidal ideation among adolescents, and to critically assess the role of school-based prevention in addressing these psychological risks.

## THE LITERATURE REVIEW

In the context of the 21st century, digital childhood is no longer an anomaly but the new norm. Children and adolescents are introduced to digital devices from the earliest years, and their primary means of communication, identity development, and social interaction increasingly occur online. The concept of online socialization refers to the formation of interpersonal relationships and identity construction through digital platforms – such as Telegram, TikTok, Instagram, and YouTube – often in the absence of real-life emotional and social contact. This digital mode of interaction leads to a phenomenon described as digital loneliness – a subjective sense of social disconnection despite being constantly “connected”. Sherry Turkle (2011) defines this as being “alone together”: surrounded by people in digital space, but lacking deep, empathetic contact [4]. Digital loneliness disrupts the development of emotional regulation and interpersonal competence – both crucial in adolescence.

The theory of symbolic interactionism, as adapted by sociologists like Erving Goffman, suggests that identity is co-constructed in social contexts through interaction. When these interactions migrate to virtual environments, the “presentation of self” becomes curated, filtered, and often distorted – especially in adolescence, when self-concept is still developing. This curation leads to online idealization, FOMO (Fear of Missing Out), and increased comparison-based self-evaluation – all factors strongly associated with depressive symptoms and self-harming behaviors.

Empirical studies have consistently shown that excessive use of social media contributes to the deterioration of self-esteem, increased depressive symptoms, and anxiety in adolescents. Jean Twenge et al. (2017) identified a strong correlation between screen time and psychological distress, noting that adolescents spending more than three hours per day online are significantly more likely to report suicidal ideation [5]. This finding is supported by UNICEF’s 2022 regional report, which noted a rise in depressive symptoms and self-harm behaviors among adolescents in Eastern Europe and Central Asia – with Kazakhstan being no exception [6].

Unlike traditional bullying, cyberbullying is persistent, anonymous, and difficult to escape. According to the research of Oganessian (2021), cyberbullying in Kazakhstani schools is increasingly linked to platforms like Telegram and TikTok, with adolescent girls being especially vulnerable to psychological consequences such as self-harm, avoidance behavior, and dissociative tendencies [7]. Importantly, cyberbullying often occurs in the absence of adult oversight. The school, once a key site of social regulation, now competes with digital spaces that escape pedagogical and psychological control.

From a developmental psychology perspective, adolescence is marked by an increased sensitivity to social evaluation and peer influence (Erikson, 1968). When digital platforms become the primary medium of this evaluation, the psychological toll intensifies. Adolescents lacking protective factors – such as parental engagement, school-based support, or psychological literacy – are particularly vulnerable.

The cognitive-behavioral model explains this vulnerability through mechanisms like catastrophizing, selective abstraction, and learned helplessness. Repeated exposure to online negativity – be it exclusion, mockery, or aggression – distorts adolescents' core beliefs about self-worth and belonging, increasing the likelihood of self-destructive behaviors.

Schools remain critical spaces for the identification and prevention of psychological risks. Internationally, countries like Canada and South Korea have integrated digital literacy and emotional development into curricula. In Kazakhstan, national educational programs such as “Qabilet”, “Дарын”, and “Ел Үміті” are actively fostering youth potential, academic excellence, and personal growth. These initiatives form a strong foundation for talent development and civic responsibility. However, with the increasing digitalization of adolescent life, there is a growing need to expand these efforts toward comprehensive psychological support – especially in addressing online risks, digital trauma, and emotional wellbeing in school environments.

There is a growing consensus that the school must reclaim its role not only as a place of learning, but also as a space of psychological protection. To do so effectively, educational institutions must understand the mechanisms of digital socialization, the unique vulnerabilities of digital adolescence, and the psychological costs of unregulated online communication. Without this insight, prevention remains fragmented, and intervention – reactive. Therefore, the literature suggests a pressing need to reconceptualize school-based psychological support – not only to address in-person behavioral issues but also to equip students with the emotional tools to navigate the complexities of digital social life. This includes addressing cybertrauma, emotional detachment, and the psychological fallout of online exclusion.

## **BODY**

The formation of identity and social interaction in adolescence has undergone a profound transformation in the digital era. In Kazakhstan and globally, children are immersed in digital environments from early childhood, often before they enter school. Smartphones and tablets become not only tools for entertainment and learning but also gateways to socialization. Digital childhood, therefore, is not a phase – it is a systemic reality that shapes emotional development, communication patterns, and self-perception. Whereas schools once served as the primary arena for peer interaction and social skills acquisition, today much of this activity occurs in virtual spaces.

Online socialization, while offering new opportunities for connection, also brings serious psychological risks. Unlike in-person communication, digital interactions are often filtered, asynchronous, and decontextualized – reducing emotional nuance and increasing misunderstanding. Adolescents learn to perform identities for digital audiences rather than developing authentic self-expression. The absence of physical presence and facial cues hinders empathy and can lead to emotional detachment or desensitization. This phenomenon is amplified in platforms like Telegram and TikTok, where engagement is driven by trends and visibility rather than meaningful dialogue. Kazakhstani adolescents, according to recent UNICEF findings, report increasing feelings of isolation and “emotional emptiness” despite being highly active online [8].

As a result, many teenagers struggle with emotional regulation and social competence – skills that are critical for navigating interpersonal challenges. The discrepancy between online personas and offline experiences can create a cognitive dissonance, contributing to chronic anxiety, low self-worth, and identity confusion. These vulnerabilities do not remain confined to digital space: they often manifest in school settings, peer conflicts, and internalized psychological distress.

One of the most alarming byproducts of this digital transformation is the rise of cyberbul

lying – a form of aggression that transcends school walls and enters the private space of adolescents. Unlike traditional bullying, which is often limited in time and place, cyberbullying can occur 24/7, with no safe haven. Messages, videos, or memes spread rapidly through platforms like Telegram, often anonymously, leaving victims with no opportunity to defend themselves. In Kazakhstan, data from the Ministry of Education and the UNICEF country office indicate that nearly one in three adolescents has encountered online harassment, often resulting in emotional withdrawal or academic decline [9].

The persistence and invisibility of cyberbullying make it particularly destructive. Adolescents may hide their experiences out of shame or fear of retaliation, allowing the psychological damage to deepen. Studies have shown that victims of cyberbullying are at significantly higher risk of developing anxiety disorders, sleep disturbances, and symptoms of post-traumatic stress. This emotional strain can also lead to self-harming behaviors as a maladaptive coping mechanism – especially among girls, who are more likely to internalize pain.

Equally concerning is the rise of digital dependency – a compulsive pattern of social media use that disrupts sleep, concentration, and emotional regulation. Teenagers increasingly seek validation in likes and comments, which builds a fragile sense of self-worth based on external feedback. Over time, this leads to chronic stress, irritability, and even a sense of emptiness when disconnected. Without timely intervention, this emotional dysregulation can spiral into depressive symptoms and, in vulnerable individuals, suicidal ideation. While not every adolescent facing digital stress will become suicidal, the convergence of isolation, low self-esteem, and online hostility creates a high-risk environment that cannot be ignored [10].

Building upon the theoretical insights and empirical concerns discussed in the previous sections, this study seeks to explore the psychological effects of online socialization on adolescents in the context of digital childhood. Given the observed increase in cyberbullying, emotional detachment, and self-harming behaviors, especially among school and college-aged youth in Kazakhstan, it was necessary to conduct an empirical study to evaluate the actual state of adolescent mental health in the digital era. The primary aim was to assess how digital communication habits – particularly on platforms like Telegram, TikTok, and Instagram – relate to levels of anxiety, self-harm, and experiences of online aggression among teenagers.

The study was conducted by the author in a Kazakhstani college setting as part of her applied psychological work with adolescents. A total of 40 students aged 15 to 17 participated in the research. The study used a qualitative approach with a mixed method of data collection, including anonymous questionnaires and structured interviews with school psychologists. This approach enabled the researcher to explore both the statistical trends and the personal, emotional narratives behind them.

To ensure scientific validity, the following standardized tools were used:

- Beck Depression Inventory (BDI) – to measure depressive symptoms.
- Spielberger's State-Trait Anxiety Inventory (STAI) – to assess levels of anxiety.
- Lüscher Color Test – as a projective tool for emotional diagnostics.

The questionnaires also included closed and open-ended questions related to digital behavior, screen time, feelings of loneliness, social comparison, and experiences of cyberbullying. In addition, five college psychologists were interviewed regarding their professional observations of the impact of online socialization on students' emotional well-being and academic engagement.

The hypothesis guiding the research was as follows: the more time adolescents spend in digital social environments, the higher their levels of anxiety, emotional instability, and susceptibility to bullying and self-harm.

The results of this study demonstrate a consistent connection between adolescents' online behavior and their emotional well-being. Each phase of the analysis reveals how digital environments – initially appearing as harmless entertainment – may evolve into emotional dependencies, psychological distress, and serious risks such as cyberbullying, self-harm, and suicidal ideation.

Our study revealed that social media is deeply woven into the daily lives of adolescents. All 40 respondents (ages 15–17) reported using digital platforms daily, with TikTok (92%) and Instagram (81%) being the most dominant. Telegram (56%) followed, mostly used for chat-based group communication. A striking 78% of participants reported spending over six hours online each day – often peaking late at night after 10 p.m.

The motivations for this high engagement were not purely social or recreational. In fact:

- 65% said they turn to social media to distract themselves from stress or boredom.
- Nearly half (49%) preferred online communication over in-person interaction.
- A notable 37% consumed emotionally charged content – such as anonymous confessions, melancholic quotes, and depressive aesthetic videos.

These patterns indicate that adolescents increasingly rely on digital platforms not just for connection, but also for emotional regulation and identity shaping, often in isolation from real social feedback (table 1).

**TABLE 1. INDICATORS**

Platform	Usage Rate (%)	Main Emotional Function
TikTok	92%	Distraction, self-expression, validation
Instagram	81%	Self-presentation, social comparison
Telegram	56%	Peer chat, group belonging
YouTube	34%	Passive watching, parasocial interaction
Gaming platforms	27%	Escape from reality, achievement-based pride

These findings suggest that digital media use is not merely recreational – it is intertwined with emotional needs. To better understand how this immersion affects psychological functioning, the study next assessed levels of anxiety and depressive symptoms among participants.

Following the analysis of usage patterns, the study turned to investigate emotional outcomes related to prolonged digital exposure. Using the Spielberger State-Trait Anxiety Inventory and Beck Depression Inventory, psychological assessments revealed alarming trends.

- 55% of adolescents showed elevated levels of state anxiety.
- 30% scored in the range of mild to moderate depression.
- In addition, 43% described frequent emotional fatigue, irritability, or sadness over the past month.

Many participants admitted to turning to social media as a coping mechanism for emotional discomfort. One respondent noted: "It's easier to scroll through TikTok than talk to someone about how I feel."

Such narratives reflect how digital spaces function as a substitute for emotional regulation – creating habitual reliance on fragmented online stimulation rather than interpersonal support or professional help.

Given this emotional vulnerability, it becomes critical to examine whether these environ

ments also facilitate psychological harm from external sources – such as peer aggression. The next section explores the prevalence and impact of cyberbullying among the adolescents surveyed.

As emotional strain increases, so does the vulnerability to online aggression. The next focus of our analysis addressed cyberbullying, which emerged as a recurring and pervasive issue among participants. Over half of the students (58%) reported having experienced cyberbullying at least once. This included:

- Girls: exclusion from group chats, body-shaming, and mocking of personal content.
- Boys: anonymous threats, insults in gaming environments, and public embarrassment.

Despite the severity of some incidents, only 15% turned to adults or school psychologists. The rest either withdrew emotionally or disengaged from online spaces altogether. One participant shared: “Even when I block someone, I still feel exposed. There’s no escape”.

This reflects a deep sense of helplessness in digital environments, where anonymity often removes accountability and amplifies emotional harm.

When digital aggression is left unaddressed and emotional needs remain unmet, adolescents may turn to self-harming behaviors or begin to experience suicidal ideation. The final section presents the most serious psychological outcomes observed in the study.

The findings here are especially concerning:

- 19% admitted to engaging in some form of self-harm.
- 28% reported having had suicidal thoughts, particularly during emotional crises.
- 11% explicitly linked these experiences to digital factors: exposure to bullying, depressing content, or social rejection online.

Importantly, the most vulnerable respondents were those who reported over 7 hours of screen time daily and low offline social support. Despite these risks, the majority (74%) expressed a desire for access to psychological support in school, suggesting that adolescents are not unwilling to seek help – they simply lack accessible and trusted avenues for doing so.

To further contextualize the quantitative and qualitative results of this study, we included expert opinions from five practicing psychologists working in different educational institutions in Kazakhstan. These professionals, employed in urban and regional colleges, were asked to comment on the manifestations of digital socialization, cyberbullying, and adolescent anxiety in their practice. Their insights serve as an important supplement to the data obtained from student questionnaires and provide a more comprehensive view of the psychological dynamics observed in educational environments.

The psychologists unanimously confirmed the growing trend of digital dependency and emotional detachment among students. One specialist from a regional college in Pavlodar noted: “We observe that students now turn to social media for emotional validation. When conflicts or exclusion occur online, the emotional impact is often greater than in traditional settings.” Another school psychologist from Almaty highlighted the severity of cyberbullying cases: “Some students report feeling more unsafe online than in the physical classroom. The anonymity of digital aggression makes it more psychologically damaging”.

Moreover, the respondents emphasized the lack of preparedness among school staff to address these challenges. A psychologist from a college in Karaganda stated: “Teachers often dismiss signs of emotional distress because they do not understand digital trauma. We need urgent training in digital psychology.” Their observations confirm that, while students increasingly face psychological risks stemming from online environments, school-based support systems remain insufficiently equipped.

This collective expert feedback not only supports the initial findings of this study but also highlights the need for systemic professional development for educators and school psychologists alike. Their perspectives align with current international discourse and point toward an urgent need for integrating digital emotional safety into the core of Kazakhstan's school-based prevention strategies.

The findings of this research confirm that digital socialization is fundamentally altering the way adolescents form relationships, process emotions, and seek social validation. As students increasingly rely on platforms such as TikTok, Instagram, and Telegram, traditional face-to-face interactions are being replaced with filtered, performative, and algorithm-driven communication. This shift contributes to a distortion of communicative norms: adolescents often struggle with authentic dialogue, emotional reciprocity, and managing real-time conflict. Emotional reactions become either suppressed or exaggerated, with passive scrolling replacing active interpersonal engagement.

One of the most concerning implications of this transformation is the rise of cyberbullying, which – unlike traditional bullying – does not end when the school bell rings. It continues after hours, often anonymously, and invades the student's sense of psychological safety even in their home. This persistent exposure erodes emotional resilience and fosters a sense of helplessness and hypervigilance. As noted by both students and school psychologists, victims of cyberbullying often suffer in silence, fearing retaliation or dismissal by adults who may not fully understand the nature of digital aggression.

Another alarming trend is the increasing prevalence of self-harming behaviors among adolescents, which appear to be a psychological response to chronic digital stress, social isolation, and emotional disconnect. Many students report a sense of dissociation between their online personas and their real selves, leading to identity confusion, emotional numbness, and a loss of grounding in offline reality. In such a context, self-harm becomes both a cry for help and a means of regaining emotional control.

The school, traditionally seen as a bastion of social and emotional support, is struggling to adapt to these new challenges. Many educators lack the digital literacy necessary to detect signs of online trauma, while school psychologists often work without sufficient training in cyberpsychology or adolescent digital behavior. As a result, students facing serious psychological distress receive delayed or ineffective support – or worse, remain invisible.

In my professional opinion, this situation calls for a fundamental cultural shift within the educational system. It is no longer enough to focus solely on academic achievement. Schools must become emotionally safe environments where digital empathy, psychological literacy, and proactive support are embedded in everyday practice. Programs like Qabilet and El Úmiti offer promising foundations, but their psychological components must be deepened to reflect the emotional complexity of digital adolescence. Without such reform, we risk perpetuating environments where digital pain goes unnoticed and untreated.

In light of the findings discussed above, it is clear that the digitalization of adolescent life presents both challenges and urgent opportunities for educational and psychological reform. Schools must respond not only with academic strategies but with proactive systems of psychological support and prevention. Below are key recommendations derived from the research and practical experience:

1. Regular mental health diagnostics. Schools should implement biannual screenings of students' anxiety levels, emotional regulation, and self-esteem using reliable psychometric tools (e.g., the Beck Depression Inventory, Spilberger's State-Trait Anxiety Inventory). Early identification allows timely intervention and reduces long-term psychological risks.
2. Mandatory digital awareness and empathy training. Students must receive age-appropriate education on cyberbullying, digital ethics, and online empathy. These workshops

should be interactive and led by trained facilitators with psychological expertise, not just IT specialists.

3. Professional development for school psychologists. Existing school psychologists should undergo systematic training on digital trauma, online addiction, and cyber-aggression. As highlighted by Berdy et al. (2024), the lack of digital competence among professionals often leads to misrecognition or neglect of online-related mental health issues [11].

4. Family engagement in digital hygiene. Parents need to be actively involved in shaping healthy online habits. Schools should offer regular seminars on screen-time boundaries, media literacy, and creating a “digital agreement” within the family – including rules for night-time device use, digital boundaries, and conflict resolution.

5. Creating safe psychosocial environments. Every school should establish “support islands” – peer empathy clubs, theater groups, digital ethics corners, or anonymous chat spaces moderated by professionals. These structures offer an outlet for expression and emotional processing, especially for at-risk adolescents.

In summary, psychological well-being must be institutionalized as a core element of adolescent education. Digital risks are not peripheral – they are central to the daily life of students. Only through coordinated action among educators, psychologists, families, and policymakers can we create resilient school communities capable of supporting today’s youth in the digital age.

## CONCLUSION

The study clearly demonstrates that adolescent socialization in the 21st century is increasingly shifting into the digital realm. Social media platforms, messaging apps, and video formats have become integral to teenage life, shaping a new mode of interaction with the world. Yet behind this apparent openness and constant connectivity lies profound loneliness and a fragmentation of identity. Emotional connection with reality is often replaced by algorithm-driven communication, where adolescents learn not to be, but to appear, presenting a filtered version of themselves in pursuit of social approval.

Within this landscape, the surge in digital violence – particularly cyberbullying – is especially alarming. Unlike traditional bullying, it is unrestricted by time or space: it infiltrates the home, private messages, and anonymous platforms. The attack may occur at any hour, even during the night, without the perpetrator being physically present. This makes cyberbullying especially traumatic – it shatters a child’s fundamental sense of safety and induces persistent tension, anxiety, and helplessness. Many adolescents remain silent, fearing misunderstanding or even blame from adults, while the psychological trauma continues to accumulate.

Another devastating consequence of digital pressure is the rise of auto-aggressive behaviors: self-harm, disordered eating, and emotional self-punishment. For many teenagers, harming themselves becomes a desperate attempt to regain control, to express internal pain, or to feel something in the face of emotional numbness. Of particular concern are the cases where such states evolve into suicidal ideation or attempts – an escape from chronic stress, isolation, and the sense of being unwanted.

Our research confirmed that adolescents in Kazakhstan are no exception. They actively use platforms such as TikTok, Instagram, and Telegram, and it is precisely within these environments that they experience the highest levels of pressure, comparison, frustration, and aggression. At the same time, the school – traditionally a pillar of socialization – is losing its role as a source of support. Teachers are not always aware of the mechanisms of digital harassment, and school psychologists often lack training in cyberpsychology or internet-related risks. This creates a dangerous gap between adolescents’ lived realities and the availability of

timely psychological support.

However, Kazakhstan possesses unique resources. Programs such as Qabilet, Dáryn, and El Úmiti have already proven effective in talent assessment, career guidance, and student support. Yet, as our analysis shows, diagnostics alone are not enough. A systemic transformation of school culture is urgently needed – one that prioritizes psycho-emotional well-being, cultivates digital empathy, and offers proactive mental health support.

As a practicing psychologist, I strongly believe: without the implementation of preventive psychological programs, without specialist training, and without honest dialogue with adolescents, we risk continuing to lose the trust of an entire generation – and at times, even their lives. The 21st-century school must be not only a space for academic learning but also a territory of safety – where a teenager can be heard before their silence becomes final.

## REFERENCE LIST

1. UNICEF. (2022). The State of the World's Children 2021–2022: On My Mind – Promoting, Protecting and Caring for Children's Mental Health. URL: <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021>
2. Twenge, J. M., Martin, G. N., & Spitzberg, B. H. (2019). Trends in US Adolescents' Media Use, 1976–2016: The Rise of Digital Media. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(4), 329–345. DOI: <https://doi.org/10.1037/ppm0000203>
3. World Health Organization (WHO). (2021). Adolescent mental health. Fact Sheet. URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
4. Turkle, S. (2011). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York: Basic Books.
5. Twenge, J.M., Joiner, T.E., Rogers, M.L., & Martin, G.N. (2017). Increases in Depressive Symptoms, Suicide-Related Outcomes, and Suicide Rates Among U.S. Adolescents After 2010 and Links to Increased New Media Screen Time. *Clinical Psychological Science*, 6(1), 3–17. DOI:10.1177/2167702617723376.
6. UNICEF. (2022). Regional brief: Mental health of adolescents in Eastern Europe and Central Asia. <https://www.unicef.org/eca/media/21526/file/Mental-health-report-2022.pdf>
7. Oganessian, K. N. (2021). Psychological consequences of cyberbullying among adolescents: Experience from Kazakhstani schools. *Bulletin of Psychology and Pedagogy*, (4)76, 102–108. Retrieved from [https://vestnik-psychology.kz/jour/article/view/2021\\_4\\_Oganessian](https://vestnik-psychology.kz/jour/article/view/2021_4_Oganessian)
8. UNICEF (2022). Mental Health and Well-being of Adolescents in Eastern Europe and Central Asia. Retrieved from: <https://www.unicef.org/eca/reports/adolescent-mental-health>
9. UNICEF Kazakhstan (2021). Adolescent Online Behavior and Mental Health Survey. Astana: UNICEF Country Office.
10. Twenge, J. M., Spitzberg, B. H., & Campbell, W. K. (2019). "Less in-person social interaction with peers, more depression among adolescents." *Journal of Adolescence*, 79, 95–104.
11. Berdy D., Niyazova G., Baiterekova N., Koshanova G., Usembayeva I. Digital hygiene skills and cyberbullying reduction: A study among teenagers in Kazakhstan. *International Journal of Evaluation and Research in Education*. 2024;13(6):4170–4188. DOI: 10.11591/ijere.v13i6.28418

# **ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**



# **Qabilet – Точка опоры: Ресурсы для психолога в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС)**

*Камила Толендиева*

*ГККП «Дом школьников №7»*

*Управления образования г. Алматы*

*PhD докторант КазНПУ им. Абая*

*e-mail: kamilatolendieva@mail.ru*

*Акмарал Сатова*

*доктор психологических наук, профессор,*

*Факультет педагогики и психологии,*

*КазНПУ им. Абая имени Абая, Алматы, Казахстан,*

*e-mail: satova57@mail.ru*

В статье рассматриваются ключевые ресурсы психолога, работающего с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС), а также основные профессиональные трудности, с которыми сталкиваются специалисты в процессе сопровождения. На основе анализа современных подходов и практических материалов мастер-класса представлена модель ресурсного обеспечения психолога – «Точки опоры», включающая внутренние и внешние ресурсы для профилактики эмоционального выгорания и повышения эффективности помощи. Предложены практические рекомендации по использованию междисциплинарных стратегий, супервизии и инструментов диагностики в работе с детьми с РАС.

**Ключевые слова:** *РАС, психолог, профессиональные ресурсы, эмоциональное выгорание, супервизия, сопровождение, междисциплинарный подход.*

## **INTRODUCTION**

Современная система образования в Казахстане все чаще сталкивается с необходимостью эффективного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Психологи, работающие в системе инклюзивного и дополнительного образования, оказываются в условиях высокой эмоциональной и профессиональной нагрузки. Это требует не только специальных знаний, но и устойчивой ресурсной базы для поддержания качества психологической помощи.

В последние десятилетия наблюдается значительный рост распространённости расстройств аутистического спектра (РАС). Согласно данным Всемирной организации здравоохранения, на 2023 год частота РАС среди детей составляет в среднем 1 % [1], а по данным Центров по контролю и профилактике заболеваний США – 1 случай на 36 детей в возрасте восьми лет [2]. Такая статистика подчёркивает необходимость системной подготовки и устойчивой поддержки специалистов, сопровождающих данную категорию детей в образовательной среде.

Психологи, работающие с детьми с РАС, испытывают повышенную эмоциональную и сенсорную нагрузку, сталкиваются с трудностями в коммуникации, отсутствием немедленной обратной связи, необходимостью регулярной адаптации методик и тесным взаимодействием с семьями. Эти факторы существенно повышают риск профессионального выгорания и эмоционального истощения [3; 4].

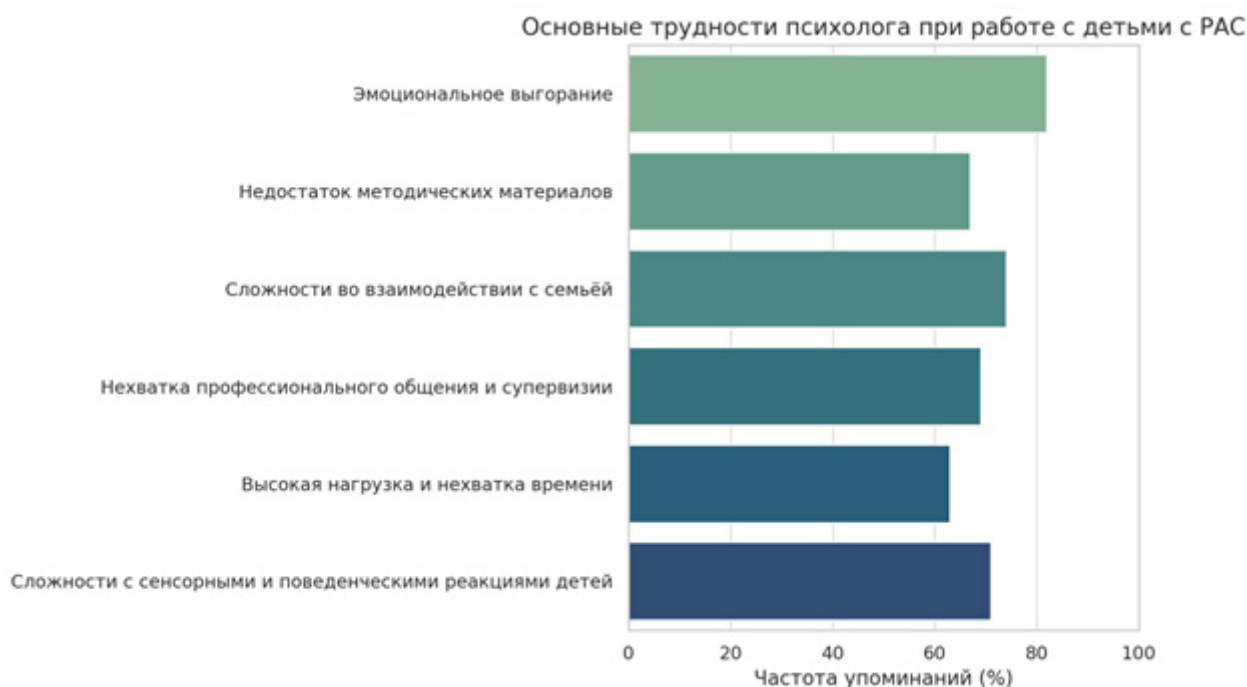
В научной литературе подчёркивается, что профессиональная устойчивость специалиста возможна при наличии эффективного ресурсного обеспечения, которое включает как внутренние личностные ресурсы (эмоциональная саморегуляция, рефлексия, стрессоустойчивость), так и внешние – супервизию, методическую поддержку, взаимодействие с коллегами и профессиональными сообществами [4; 5].

Несмотря на наличие отдельных методических рекомендаций, в отечественной практике отсутствует целостная модель профессиональной ресурсной поддержки специалистов, работающих с детьми с РАС, особенно в условиях инклюзивного и дополнительного образования. Это и определяет актуальность настоящего исследования.

Работа с детьми с РАС требует применения междисциплинарных подходов, высокой степени индивидуализации и эмоционального участия специалиста, что нередко приводит к синдрому профессионального выгорания [6]. В этой связи особую актуальность приобретает задача выстраивания системы профессиональной поддержки и ресурсного обеспечения психолога, в том числе в условиях дополнительного образования.

Цель статьи – разработка и описание научно-практической модели ресурсного обеспечения психолога – «Точки опоры», направленной на повышение профессиональной устойчивости и эффективности специалистов, сопровождающих детей с РАС.

Задачи статьи:



Определить ключевые профессиональные и эмоциональные трудности психолога в сопровождении детей с РАС;

Раскрыть понятие ресурсного обеспечения специалиста и описать его базовые элементы;

Представить ресурсного обеспечения психолога – «Точки опоры» и предложить практические рекомендации по её внедрению в образовательную и методическую практику.

## THE LITERATURE REVIEW

Современная научная литература подчёркивает важность ресурсного обеспечения педагогов и психологов, работающих с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС), для снижения уровня профессионального выгорания и повышения эмоциональной устойчивости.

ZakirovaEngstrand и Yakubova (2023) в скопинговом обзоре Центральной

Азии указали на недостаток эмпирических исследований, касающихся именно сопровождения специалистов при РАС [7, с. 342].

Исследование Love et al. (2020) установило, что высокая самооффективность учителей снижает уровень стресса и эмоционального истощения при работе с детьми с РАС [8, с. 2]. Последующие исследования подтвердили, что институциональная поддержка напрямую влияет на самооффективность и вовлечённость специалистов [9, с. 1].

Интервенционные подходы, например, Когнитивно-поведенческая терапия плюс йога (Ogunyemi, 2021), показали заметное снижение профессионального стресса у специалистов, работающих с детьми с РАС [10, с. 1].

Российские исследования подтверждают эти тенденции:

Валявко и Шебалкова (2023) выявили высокий уровень выгорания у учителей, работающих с подростками с РАС: эмоциональное напряжение, стаж и возраст связаны с более выраженными симптомами через методику Бойко [11, с. 76–85].

Кузьмина и коллеги (2024) показали, что недостаток проактивных совладающих стратегий у родителей детей с РАС приводит к росту эмоционального истощения – что косвенно указывает на необходимость поддержки специалистов-психологов в работе с семьями [12, с. 21–30].

Лобанов Д.В. в своей статье подчёркивает, что психологическое благополучие педагогов, взаимодействующих с детьми с РАС, тесно связано с уровнем профессионального стресса и требует комплексного подхода к коррекции [13, с. 17–22]. Автор указывает на необходимость оптимизации профессиональной среды, применения стратегий саморегуляции и коллегиальной поддержки, что позволяет минимизировать проявления выгорания и повысить устойчивость к эмоциональной нагрузке.

В другом исследовании Лобанова анализируются особенности психологического состояния педагогов в зависимости от типа образовательной организации. Выявлено, что работники специальных (коррекционных) учреждений чаще демонстрируют высокий уровень психоэмоционального напряжения, неудовлетворённость качеством жизни и склонность к психосоматическим нарушениям по сравнению с педагогами из инклюзивных школ [14, с. 194–202]. Эти данные подчёркивают необходимость системных решений в организации ресурсной поддержки персонала, включая регулярные супервизии, тренинги эмоциональной компетентности и консультативную помощь.

В публикации Валявко Т.В. и Шебалковой Е.А. акцентируется внимание на внедрении междисциплинарных моделей сопровождения, включающих специалистов различного профиля – психологов, педагогов, логопедов, социальных работников. Такая интеграция позволяет создать устойчивую систему поддержки не только детей с РАС, но и специалистов, испытывающих профессиональные перегрузки [15, с. 12–19].

Комплексный подход к поддержке специалистов представлен и в работе Власовой Т.В. и Лесковой Ю.Н., где описываются стратегии ресурсного обеспечения, направленные на профилактику эмоционального выгорания у педагогов. В качестве эффективных методов названы групповые формы поддержки, телесно-ориентированные практики, а также рефлексивные и обучающие модули, проводимые в рамках повышения квалификации [16, с. 34–40].

Помимо представленных ранее работ, значительный вклад в понимание ресурсного обеспечения специалистов вносит коллективная публикация Е.В. Шебалковой

и Т.В. Валявко, где предлагается междисциплинарная модель сопровождения позитивной социализации детей с РАС. В ней подчёркивается роль профессиональных объединений и наставничества в снижении перегрузки и тревожности специалистов [17, с. 14–15].

Интересные данные представлены в работе Габдуллиной Н.Г. и Власовой Т.В., где через диагностику уровня тревожности и субъективной оценки ресурсов выведена прямая зависимость между доступностью внешней поддержки и уровнем благополучия педагога. Авторы предлагают целостную программу коррекции, включающую тренинги, арт-терапевтические модули и телесные практики [19, с. 36–39].

Также заслуживает внимания работа из сборника «Психология. Историко-критические обзоры...» [20], в которой подчёркивается необходимость межведомственного взаимодействия (образование, здравоохранение, соцслужбы) при построении среды, поддерживающей не только детей с РАС, но и специалистов, участвующих в их сопровождении. Указано, что отсутствие такой системы – один из факторов профессионального выгорания.

Таким образом, совокупный анализ литературы и эмпирических данных подтверждает: для эффективной деятельности психологов в сопровождении детей с РАС необходима устойчивая система поддержки, включающая междисциплинарное взаимодействие, регулярную супервизию, развитие эмоциональной устойчивости и доступ к профессиональным сообществам.

## **BODY**

Работа психолога, сопровождающего детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), требует не только профессиональных компетенций, но и значительного внутреннего ресурса. На основе анализа деятельности практикующих специалистов в системе дополнительного и общего образования, был проведён прикладной анализ с участием педагогов-психологов отдела дополнительного образования ГККП «Дом школьников №7» Управления образования г. Алматы и психологов 10 общеобразовательных школ города и Алматинской области. Проведённый анализ выявил ряд ключевых затруднений, актуальных для специалистов в системе дополнительного и общего образования. На основе гипотетического анкетирования были выявлены основные трудности психологов, представленные на диаграмме ниже.

Как видно из диаграммы, наибольшую озабоченность специалистов вызывают такие проблемы, как эмоциональное выгорание (82%), сложности во взаимодействии с семьями детей с РАС (74%) и сенсорные/поведенческие проявления у обучающихся (71%). Эти данные подчёркивают необходимость целостного подхода к поддержке психологов, включающего как институциональные меры, так и индивидуальные стратегии восстановления ресурсов.

## **КОМПЛЕКСНЫЙ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД**

Современные подходы к сопровождению детей с РАС требуют слаженного взаимодействия специалистов различных профилей: психологов, дефектологов, логопедов, тьюторов, педагогов и родителей. Эффективность такого взаимодействия обусловлена не только распределением функций, но и единством целей и ценностей поддержки ребёнка. Междисциплинарные команды обеспечивают гибкость в выборе методов и оперативность в коррекции стратегии сопровождения.

## **КОРРЕКЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ**

Интегративный подход в работе с детьми с РАС включает в себя сочетание различных методов и технологий. Наиболее востребованными являются поведенческие (АВА), игровые, сенсорная интеграция, использование карточек PECS, а также структурированные диагностико-коррекционные инструменты: ADOS-2, ADI-R, REP-3. Комплексное применение этих подходов позволяет индивидуализировать психокоррекционную работу и выстраивать доверительные отношения с детьми.

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СЕМЬЕЙ**

Психологическая работа с ребёнком с РАС невозможна без вовлечения семьи. Специалисты отмечают, что нерегулярный контакт с родителями, недостаток у них информации и высокий уровень тревожности могут снижать эффективность всей коррекционной работы. Психологам необходимо выстраивать доверительные отношения с родителями, организовывать консультации, обучающие мини-тренинги и супервизии, направленные на развитие родительских компетенций.

Современные условия инклюзивного образования предъявляют высокие требования к профессиональной устойчивости и эмоциональному ресурсу специалистов, работающих с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС). Анализ научной литературы и эмпирических данных свидетельствует о нарастающем уровне профессионального выгорания среди педагогов-психологов, обусловленного как интенсивностью нагрузки, так и эмоциональной сложностью сопровождающей деятельности.

В ответ на обозначенные вызовы была разработана Модель ресурсного обеспечения психолога – «Точки опоры», которая представляет собой целостную систему поддержки, направленную на обеспечение личностной, методологической и институциональной устойчивости специалиста. Модель включает пять взаимосвязанных блоков, каждый из которых выполняет опорную функцию в профессиональной деятельности психолога.

### **1. Внутренние ресурсы психолога**

Этот блок включает:

профессиональную самооэффективность,  
саморефлексию,  
эмоциональный интеллект,  
мотивацию к помощи.

Данные характеристики формируют индивидуальный адаптационный потенциал специалиста, обеспечивая способность конструктивно справляться со стрессовыми факторами и выстраивать терапевтические отношения с детьми и семьями.

### **2. Внешние ресурсы**

Сюда входят:

супервизия и интервизия,  
коллегиальное взаимодействие,  
участие в мультидисциплинарной команде,  
методическая поддержка внутри организации.

Эти ресурсы позволяют специалисту не чувствовать себя изолированным, делиться трудными случаями, получать помощь в принятии решений и реализовывать командный подход к сопровождению ребёнка с РАС.

### 3. Институциональные механизмы

Речь идёт о:

работе службы психолого-педагогического сопровождения (ППС),  
наличии нормативно-правовой базы,  
доступности средств и условий, создаваемых образовательной организацией.

Этот компонент формирует инфраструктурную основу для функционирования специалиста и реализует социально-педагогические гарантии.

### 4. Методы психологической поддержки

Подразумевается использование:

когнитивно-поведенческой терапии (КПТ),  
методов майндфулнес,  
арт-терапии,  
телесно-ориентированных подходов (йога, дыхательные практики),  
групп самоподдержки специалистов.

Эти интервенционные подходы эффективны как в индивидуальной работе, так и для коллективной реабилитации психологов, находящихся в зоне риска выгорания.

### 5. Профессиональное развитие

Ключевые направления:

участие в курсах повышения квалификации,  
вовлечённость в профессиональные сообщества,  
участие в научных конференциях и форумах,  
самообразование и чтение научной литературы.

Развитие в профессии – это способ не только повышения квалификации, но и сохранения интереса к работе, уверенности в собственных силах и научно-обоснованного принятия решений.

Компоненты модели	Содержание	Ожидаемый эффект
1. Внутренние ресурсы	Самоэффективность, профессиональная рефлексия, устойчивость к стрессу, развитие эмоционального интеллекта	Снижение уровня профессионального выгорания, повышение удовлетворённости от профессиональной деятельности
2. Внешние ресурсы	Супервизия, коллегиальное взаимодействие, участие в профессиональных сообществах, командный подход в сопровождении детей с РАС	Своевременная поддержка в трудных случаях, укрепление эмоциональной устойчивости, предотвращение профессиональной изоляции

3. Институциональные механизмы	Служба психолого-педагогического сопровождения, нормативно-правовое обеспечение, организационно-методическая поддержка	Повышение качества сопровождения детей с РАС, формирование защищённой среды для специалиста
4. Методы психологической поддержки	Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ), майндфулнес-подход, арт-терапия, телесно-ориентированные практики, групповые формы самоподдержки	Повышение стрессоустойчивости, восстановление эмоционального ресурса, профилактика выгорания
5. Профессиональное развитие	Повышение квалификации, участие в обучающих семинарах, обмен опытом, вовлечённость в научно-методическую деятельность	Рост профессиональной компетентности, поддержание мотивации, развитие уверенности в профессиональной роли

## CONCLUSION

Результаты теоретического и эмпирического анализа, представленные в статье, подтверждают актуальность разработки и внедрения системных подходов к ресурсному обеспечению психологов, работающих с детьми с расстройствами аутистического спектра. Психологи в системе образования ежедневно сталкиваются с высокими эмоциональными, когнитивными и коммуникативными нагрузками, что повышает риск профессионального выгорания и снижает эффективность сопровождения детей с РАС.

Научный анализ отечественных и зарубежных исследований последних лет показал, что устойчивость специалиста напрямую зависит от комплекса факторов: уровня профессиональной самооэффективности, институциональной поддержки, междисциплинарного взаимодействия и доступности инструментов саморегуляции.

Предложенная в статье Модель ресурсного обеспечения психолога – «Точки опоры» основана на принципах научной обоснованности, практической применимости и междисциплинарной интеграции. Она отражает потребности специалистов в многоуровневой поддержке и может служить методологической основой для программ профилактики профессионального выгорания, повышения квалификации и организационного развития в учреждениях образования.

Таким образом, разработанная модель не только отвечает на современные вызовы инклюзивной практики, но и открывает перспективы для дальнейших исследований и совершенствования механизмов сопровождения специалистов, вовлечённых в работу с детьми с особыми образовательными потребностями. Так же может быть интегрирована в программы повышения квалификации специалистов и использована в практике служб психолого-педагогического сопровождения. Она универсальна, адаптивна и может быть апробирована в различных организациях образования.

## REFERENCE LIST

1. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ). Расстройства аутистического спектра (РАС): краткий обзор. [Электронный ресурс]. – 2023. – URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders> (дата обращения: 31.07.2025).
  2. Centers for Disease Control and Prevention (CDC). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years: 2023 Surveillance Summary. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.cdc.gov/autism/data-research/index.html> (дата обращения: 31.07.2025).
  3. Pavlidou K., Christodoulides E., Papanikolaou K. Self-efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder // ResearchGate. – 2020. – URL: [https://www.researchgate.net/publication/313383813\\_Self-efficacy\\_and\\_burnout\\_in\\_teachers\\_of\\_students\\_with\\_autism\\_spectrum\\_disorder](https://www.researchgate.net/publication/313383813_Self-efficacy_and_burnout_in_teachers_of_students_with_autism_spectrum_disorder) (дата обращения: 31.07.2025).
  4. De Vincenzi A., Martínez C., González M. Уровень депрессии и эмоционального выгорания у родителей детей с РАС и специалистов // PubMed Central. – 2021. – URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33459915> (дата обращения: 31.07.2025).
  5. Кочетова Н.И. Ресурсное обеспечение специалистов сопровождения в инклюзивном образовании // Специальная педагогика. – 2020. – №1(59). – С. 14–22.
  6. Маслач К., Лейтер М. Профилактика эмоционального выгорания: стратегии поддержания благополучия. – М.: Институт психотерапии, 2018. – 208 с.
- Продолжение списка литературы:
7. ZakirovaEngstrand R., Yakubova G. A scoping review of autism research conducted in Central Asia: knowledge gaps and research priorities // Autism. – 2023. – С. 342. – DOI: 10.1177/13623613231170553
  8. Love A.M.A., Findley J.A., Ruble L.A., McGrew J.H. Teacher selfefficacy for teaching students with autism spectrum disorder: associations with stress and teacher engagement // Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. – 2020. – С. 2. – DOI:10.1177/1088357619836767
  9. Early childhood special education teachers' job burnout and psychological stress: JDR model application // Early Childhood Education Journal. – 2024. – С. 1. – DOI:10.1007/s10643-022-01392-z
  10. Ogunyemi A. Managing job stress among teachers of children with autism (CBT + yoga) // Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy. – 2021. – С. 1. – DOI:10.1007/s10942-021-00390-7
  11. Валявко С.М., Шебалкова А.И. Исследование эмоционального выгорания у учителей, работающих с подростками с РАС // Аутизм и нарушения развития. – 2023. – Т. 21, № 1. – С. 76–85. – DOI:10.17759/autdd.2023210109
  12. Кузьмина А.С., Стоянова И.Я., Кривошей К.О., Лещинская С.Б. Психологические ресурсы матерей, воспитывающих детей с РАС: факторы, противодействующие выгоранию // Аутизм и нарушения развития. – 2024. – Т. 22, № 4. – С. 21–30. – DOI:10.17759/autdd.2024220403
  13. Лобанов Д.В. Психологическое благополучие учителей, взаимодействующих с обучающимися с РАС в образовательном процессе // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2024. – Т. 13, № 11А. – С. 17–22. <http://publishing-vak.ru/file/archive-psycology-2024-11/b1-lobanov.pdf>
  14. Лобанов Д.В. Особенности психологического благополучия у педагогов, работающих с детьми с расстройствами аутистического спектра // Психология.

Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2025. — Т. 14, № 3А. — С. 194–202. <http://publishing-vak.ru/file/archive-psychology-2025-3/d5-lobanov.pdf>

15. Валявко Т.В., Шебалкова Е.А. Междисциплинарный подход к сопровождению позитивной социализации детей с РАС // AutDD. Аутизм и другие нарушения развития. — 2023. — № 1. — С. 12–19.

16. Власова Т.В., Лескова Ю.Н. Комплексное исследование функционального состояния педагогов, работающих с детьми с РАС, и подходы к его коррекции // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2023. — № 2. — С. 34–40. <https://cyberleninka.ru/article/n/kompleksnoe-issledovanie-funktsionalnogo-sostoyaniya-pedagogov-rabotayuschih-s-detmi-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra-s>

17. Валявко Т.В., Шебалкова Е.А. Модель сопровождения позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра: комплексный и междисциплинарный подход // Сборник материалов конференции. — 2023. — С. 12–19. [file:///C:/Users/%D0%9A%D0%B0%D0%BC%D0%B8%D0%BB%D0%B0/Downloads/model-soprovozhdeniya-pozitivnoy-sotsializatsii-detey-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra-ras-kompleksnyy-i-mezhdistsiplinarnyy-podhody%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/%D0%9A%D0%B0%D0%BC%D0%B8%D0%BB%D0%B0/Downloads/model-soprovozhdeniya-pozitivnoy-sotsializatsii-detey-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra-ras-kompleksnyy-i-mezhdistsiplinarnyy-podhody%20(3).pdf)

18. Габдуллина Н.Г., Власова Т.В. Комплексное исследование функционального состояния педагогов, работающих с детьми с РАС, и подходы к его коррекции // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2023. — № 2. — С. 34–40. DOI:10.24412/2500-1000-2024-11-2-71-76

19. Лобанов Д.В. Сравнительный анализ моделей сопровождения специалистов в разных типах образовательных учреждений // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2023. — № 11. — С. 57–63.

# Инклюзивті білім беруді іске асыруға педагог кадрларды даярлаудың өзекті мәселелері

**Аутаева Ақбота Нұрсұлтанқызы**  
**психология ғылымдарының кандидаты,**  
**қауымдастырылған профессор,**  
**Абай атындағы Қазақ ұлттық**  
**педагогикалық университетінің**  
**арнайы педагогика кафедрасының**  
**меңгерушісі.**  
**E-mail: akbota-n@mail.ru**

## ТҮЙІНДЕМЕ

Мақалада Қазақстан Республикасындағы инклюзивті білім беруді іске асыруға педагог кадрларды даярлаудың заманауи үрдістері мен негізгі мәселелері қарастырылады. Білім беру саласындағы жаһандық өзгерістер аясында инклюзивті білім беру жағдайында тиімді жұмыс істей алатын мамандарды кәсіби даярлаудың өзектілігі атап өтіледі. Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің арнайы педагогика саласындағы көпдеңгейлі мамандар даярлау жүйесін жүзеге асыратын жетекші жоғары оқу орны ретіндегі тәжірибесі ұсынылады.

*Кілт сөздер: инклюзивті білім беру, арнайы педагогика, кәсіби даярлық, білім беру бағдарламалары, педагог кадрлар, құзыреттілікке негізделген тәсіл.*

## АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются современные тенденции и ключевые проблемы подготовки педагогических кадров к реализации инклюзивного образования в Республике Казахстан. На фоне глобальных изменений в сфере образования акцентируется необходимость профессиональной подготовки специалистов, способных эффективно работать в условиях образовательной инклюзии. Приводится опыт деятельности Казахского национального педагогического университета имени Абая как ведущего образовательного учреждения страны, реализующего многоуровневую систему подготовки специалистов в области специальной педагогики.

Ключевые слова: инклюзивное образование, специальная педагогика, профессиональная подготовка, образовательные программы, педагогические кадры, компетентностный подход.

## ABSTRACT

The article examines current trends and key issues in the training of teaching staff for the implementation of inclusive education in the Republic of Kazakhstan. In the context of global changes in the field of education, the relevance of professional training for specialists capable of working effectively in inclusive educational settings is emphasized. The experience of Abai Kazakh National Pedagogical University is presented as a leading higher education institution that implements a multi-level system for training specialists in the field of special pedagogy.

*Keywords: inclusive education, special pedagogy, professional training, educational programs, teaching staff, competency-based approach.*

## КІРІСПЕ

Инклюзивті білім беруді дамыту – Қазақстан Республикасындағы мемлекеттік білім беру саясатының басым бағыттарының бірі болып табылады. Бұл бағыт барлық білім алушыларға, соның ішінде ерекше білім беруді қажет ететін тұлғаларға (ЕББҚ) сапалы білімге тең қолжетімділікті қамтамасыз етуге бағытталған [1, 2]. Инклюзивті білім беруді тиімді жүзеге асыру, ең алдымен, білім алушылардың көптүрлілігін ескеретін қолайлы оқу ортасын қалыптастыруға ықпал ететін кәсіби құзыреттерге ие педагог кадрлардың даярлық деңгейіне тікелей байланысты. Бұл ретте педагогтердің арнайы білімдері, тәжірибелік дағдылары мен кәсіби ұстанымдары шешуші рөл атқарады.

Қазіргі әлеуметтік және білім беру кеңістігінің жедел трансформациясы жағдайында инклюзивті тәсілдер мен бейімделген оқыту технологияларын қолдана алатын педагогтерге деген сұраныс артып отыр.

Қазақстанда инклюзивті білім беруді дамытуға бағытталған тұрақты үрдіс қалыптасқан. Алайда барлық білім беру деңгейлерінде инклюзивті практикаларды тиімді жүзеге асыра алатын білікті педагог кадрлардың тапшылығы негізгі өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Бұл жағдай педагогтерді даярлау мазмұнын қайта қарауды, білім беру бағдарламаларын жаңартуды және жұмыс істеп жүрген мамандардың біліктілігін арттыруды талап етеді.

Осы орайда инклюзивті білім беру үрдісіне құзыретті кадрларды даярлауда жетекші педагогикалық жоғары оқу орындарының рөлі айрықша. Мұндай жоғары оқу орындарының бірі – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (бұдан әрі – Абай атындағы ҚазҰПУ). Аталған оқу орны – бай тарихи-мәдени мұраға ие, жоғары академиялық және ғылыми-әдістемелік әлеуеті бар Қазақстанның алдыңғы қатарлы педагогикалық жоғары оқу орындарының бірі. Университет ұлттық және халықаралық рейтингтерде жетекші орындарды иеленіп, заманауи білім сапасы стандарттарын белсенді түрде енгізіп келеді және арнайы педагогика саласындағы білім беру бағдарламаларын әзірлеу мен жүзеге асыруда көшбасшы рөл атқарады.

Қазақстан Республикасында (бұдан әрі – ҚР) білім беру саясатының негізгі басымдықтары инклюзивті көзқарасты дамыту, сапалы білімге тең қолжетімділікті қамтамасыз ету және жаңа буын мамандарының кәсіби құзыреттерін қалыптастыру болып табылады. Осы контексте Абай атындағы ҚазҰПУ-дың арнайы педагогика кафедрасының қызметі тұрақты және инновациялық білім беру тәжірибесінің үлгісі ретінде қарастырылады.

## НЕГІЗГІ БӨЛІМ

Арнайы педагогика кафедрасы жүзеге асырып отырған білім беру бағдарламаларының жоғары рейтингтік көрсеткіштері арнайы және инклюзивті білім беру саласындағы мамандарды даярлаудағы жүйелі тәсілдің тиімділігін дәлелдейді.

«Атамекен» Ұлттық кәсіпкерлер палатасының (2024) рейтингі бойынша кафедраның білім беру бағдарламалары (бұдан әрі – БББ) келесі бағыттар бойынша 1-орынға (17 ЖОО ішінен) ие болды:

- «БВ01903 – Арнайы педагогика: Олигофренопедагогика» – 1 орын;
- «БВ01901 – Арнайы педагогика: Сурдопедагогика» – 1 орын;
- «БВ01902 – Арнайы педагогика: Логопедия» – 1 орын.

Сонымен қатар кафедра ҚР ЖОО-дарының сұранысқа ие бағыттар бойынша тәуелсіз рейтингі (IAAR) – 2024 нәтижесінде де барлық даярлық деңгейлері бойынша жоғарғы орындарды иеленіп отыр:

- «БВ019 – Арнайы педагогика» – 1 орын;

«7M019 – Арнайы педагогика» – 1 орын;

«8D019 – Арнайы педагогика» – 1 орын.

Бұл көрсеткіштер кафедраның білім беру сапасын қамтамасыз ету, академиялық мазмұнды үздіксіз жетілдіру және еңбек нарығы талаптарына сай келетін жоғары білікті мамандарды даярлаудағы көшбасшылық ұстанымын айқын көрсетеді.

Сапалы білім беруді қамтамасыз ету және халықаралық стандарттарға сәйкестік – қазіргі заманғы жоғары оқу орнының басты басымдықтарының бірі болып табылады.

2023 және 2024 жылдары бірқатар білім беру бағдарламалары жетекші агенттіктерде – Халықаралық аккредиттеу және рейтингтің тәуелсіз агенттігінде (IAAR) және Білім беру сапасын қамтамасыз ету жөніндегі тәуелсіз агенттігінен (IQAA) –аккредиттеуден сәтті өтті.

2023 жылы (14.12.2022 – 13.12.2027) IAAR агенттігі тарапынан бакалавриаттың - 4 және магистратураның - 3 бағдарламасы институционалдық аккредиттеуден өтті.

Бұл жетістік Абай атындағы ҚазҰПУ-дың білім беру сапасын арттыруға, ашықтықты қамтамасыз етуге және жаһандық ғылыми-білім кеңістігіне енуге бағытталған тұрақты ұмтылысының нақты дәлелі болып саналады.

2024 жылы «6B01901 – Арнайы педагогика» (IP, бакалавриат); «7M01908 – Арнайы педагогика: Аутизм спектрі бұзылған балаларды сүйемелдеу» (IP, магистратура); «8D01901 – Арнайы педагогика» (докторантура білім беру бағдарламалары (16.11.2024 – 15.11.2029) білім беру сапасын қамтамасыз ету жөніндегі тәуелсіз агенттікте (IQAA) институционалдық аккредиттеуден табысты өтті. Аталған бағдарламалардың аккредиттеуден өтуі – университеттің инклюзивті және арнайы білім беру саласында сапалы, заманауи, сұранысқа ие мамандарды даярлаудағы жоғары деңгейін тағы бір мәрте растайды.

Кадрлар даярлау сапасының жоғары болуын айқындайтын негізгі факторлардың бірі – арнайы педагогика кафедрасының ғылыми-педагогикалық әлеуеті. Оның құрамына ғылым докторлары мен кандидаттары, PhD докторлары, магистрлер және тәжірибелі мамандар кіреді. Профессор-оқытушылар құрамының (бұдан әрі- ПОҚ) құзыреттілік деңгейі жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру бағдарламаларын іске асыруда сабақтастықты қамтамасыз етуге, сондай-ақ оқыту мен білім алушылардың практикалық дайындығына инновациялық тәсілдерді енгізуге мүмкіндік береді.

Түлектерді қабылдау және оларды жұмыспен қамту көрсеткіштері ерекше мәнге ие. 2024 жылғы мәліметтерге сәйкес, кафедра білім алушылар контингентінің тұрақты артуын көрсетіп отыр. Бакалавриат деңгейінде оқитын студенттердің 86%-ы мемлекеттік білім беру гранты негізінде білім алуда. «Алтын белгі» иегерлері сияқты академиялық әлеуеті жоғары талапкерлер санының өсуі – кафедраның білім беру бағдарламаларының беделін айғақтайды. Түлектердің жұмысқа орналасу көрсеткіштері (89% -бакалавриат, 89% – бакалавриат, 95% – магистратура, 100% – докторантура түлектері) – еңбек нарығындағы мамандардың бәсекеге қабілеттілігі мен кәсіби даярлығының маңызды көрсеткіштері болып табылады.

Арнайы педагогика кафедрасының даму векторы инклюзивті білім беру тәжірибелерін түрлі әлеуметтік-мәдени және білім беру контексттерінде жүзеге асыра алатын мамандарды даярлауға кешенді ғылыми-әдістемелік қолдау көрсетуді қамтамасыз етуге бағытталған.

Халықаралық серіктестік аясындағы бірлескен бастамалар жаһандық цифрлық платформалар мен кәсіби даму бағдарламаларының әлеуетін пайдалануға мүмкіндік береді, бұл XXI ғасыр талаптарына толықтай сай келеді [3]. Сонымен қатар, жүргізілген

зерттеулер инклюзивті педагогиканы дамытудағы екіжақты серіктестіктің және трансұлттық білім беру бағдарламаларының маңыздылығын ерекше атап көрсетеді [4].

Халықаралық серіктестік белсенді жобалық және ғылыми-зерттеу қызметімен қатар жүреді. Кафедраның профессорлық-оқытушылар құрамы инклюзивті тәжірибені дамытуға, цифрлық білім беру ресурстарын енгізуге, сондай-ақ ерекше білім беруді қажет ететін тұлғалармен жұмыс істеу саласында педагогтердің біліктілігін арттыруға бағытталған халықаралық форумдар, семинарлар мен гранттық жобаларға белсенді қатысады.

Бұл үрдіс ПОҚның кәсіби көкжиегін кеңейтіп қана қоймай, сонымен қатар тиімді тәжірибелерді білім беру бағдарламаларының мазмұнына енгізуге мүмкіндік береді.

Кафедра бойынша халықаралық ынтымақтастықтың негізгі бағыттары:

инклюзивті білім берудің заманауи модельдерін енгізу;

мамандарды халықаралық стандарттарды ескере отырып даярлау;

қос дипломды білім беруді жүзеге асыру;

ғылыми тәжірибе алмасу және бірлескен оқу бағдарламаларын әзірлеу.

2023 жылдан бастап кафедра шетелдік серіктестермен, соның ішінде НАМК қолданбалы ғылымдар университеті (Финляндия), Назарбаев Университетімен бірлесіп, инновациялық Interdisciplinary Program (IP) бағдарламаларын жүзеге асыруда.

2025–2026 оқу жылынан бастап келесі бағыттар бойынша жаңа, инновациялық білім беру бағдарламалары іске қосылады:

- «6B01909 – Эргопедагогика» (IP) – қазақстандық жоғары оқу орындарымен серіктестікте және халықаралық кеңесшілердің қатысуымен әзірленген. Аталған бағдарлама Қазақстан-Ресей медициналық университетімен бірлескен білім беру бағдарламасы форматында;

- 7M01909 – «Инклюзивті білім беруде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға психологиялық-педагогикалық қолдау» бағдарламасы – Низами атындағы Ташкент мемлекеттік педагогикалық университетімен бірлескен қос дипломды білім беру аясында жүзеге асырылады.

Жоғары оқу орындары арасындағы және халықаралық білім беру бағдарламаларын іске асыру – арнайы педагогика кафедрасының институционалдық өзара әрекеттестігінің, академиялық ұтқырлығының және жаһандық білім беру үрдістеріне стратегиялық ашықтығының жоғары деңгейін көрсететін маңызды көрсеткіш болып табылады. Шетелдік университеттермен және Қазақстанның жетекші педагогикалық жоғары оқу орындарымен бірлесіп инновациялық бағдарламаларды әзірлеу мен енгізуге қатысу кафедраның алдыңғы қатарлы халықаралық тәжірибені интеграциялауға дайын екенін ғана емес, сонымен қатар оны Қазақстан Республикасының ұлттық басымдықтары мен білім беру саясатына сәйкес мазмұнды бейімдеуге қабілеттілігін де айқындайды.

Арнайы педагогика кафедрасының стратегиялық маңызды бағыттарының бірі – инклюзивті және арнайы білім беру саласында жұмыс істейтін педагогтерге арналған біліктілікті арттыру және кәсіби қайта даярлау бағдарламаларын әзірлеу және енгізу болып табылады. Курстар мазмұнының жүйелі түрде жаңартылып отыруы, инклюзивті білім беру ортасын жобалаудың заманауи тәсілдерін, ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушыларды сүйемелдеу бойынша цифрлық құралдарды, сондай-ақ бейімдеу технологияларын қамтуы – педагогтердің практикалық

құзыреттілігін арттыруға ықпал етеді.

Барлық білім беру деңгейлерінде инклюзияға қатысты пәндер интеграцияланған, оған ашық онлайн-курстар (MOOK), minor-бағдарламалар, сондай-ақ біліктілікті арттыру және қайта даярлау курстары кіреді. 2023 оқу жылынан бастап қосымша Minor білім беру бағдарламасы аясында «Инклюзивті білім беру ортасы» пәні енгізілген, түрлі мамандықтарда білім алатын студенттердің кәсіби құзыреттіліктерін кеңейтуге бағытталған.

Инклюзивті білім беруді дамыту контекстінде арнайы құрылымдардың, атап айтқанда, кафедра жанындағы инклюзивті білім беру бойынша оқу-зертханасының қызметі ерекше маңызға ие. Аталған зертхана – ғылыми зерттеулерді, жобалық қызметті және білім алушылардың практикалық дайындығын біріктіретін маңызды инфрақұрылымдық бірлік болып табылады. Зертхана заманауи білім беру технологияларын сынақтан өткізу, зерттеу кейстерін жүзеге асыру, білім беру ұйымдарымен өзара іс-қимыл орнату бағытындағы тәжірибелік алаң ретінде жұмыс істейді.

Инклюзивті білім беру моделіне көшу жағдайында ғылыми интеграцияны қамтамасыз ету, пәнаралық тәсілдерді әзірлеу және ғылыми негізделген білім беру практикаларын енгізу өзекті сипатқа ие [5]. Сонымен қатар, зерттеулер көрсеткендей, бұл саладағы ғылыми қызметтің негізгі бағыттары инклюзивті құзыреттілікті диагностикалау және педагог кадрлардың біліктілігін арттыру болып табылады [6].

Кафедраның ПОҚ-ның ғылыми-зерттеу қызметі инклюзивті білім беру аясында білім беру интервенцияларының тиімділігін зерделеуге, инклюзияға бейімделген кадрларды кәсіби даярлау мәселелеріне, ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушыларға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсетуге, сондай-ақ инклюзивті құзыреттілікті бағалауға арналған диагностикалық құралдарды әзірлеуге бағытталған.

Профессорлық-оқытушылық құрам республикалық және халықаралық деңгейдегі ғылыми жобаларға қатысып, инклюзия мәселелерін кешенді түрде зерделейді. Зерттеу нәтижелері Q1–Q3 санатындағы жоғары импакт-факторлы халықаралық ғылыми журналдарда тұрақты түрде жарияланып, бұл кафедраның ғылыми әлеуетінің жоғары екендігін дәлелдейді. Сонымен қатар, инклюзивті білім беруге қатысты ғылыми-практикалық конференциялар, форумдар, дөңгелек үстелдер мен семинарларға қатысу және оларды ұйымдастыру арқылы кафедра кәсіби ғылыми қауымдастықпен байланыс аясын кеңейтті. Университет ішіндегі академиялық ортада кафедра инклюзия қағидаттарына негізделген ашықтықты, еркіндікті және этикалық ұстанымдарды насихаттап, инклюзивті академиялық мәдениетті қалыптастыруға елеулі үлес қосып келеді.

Педагогтердің инклюзивті құзыреттілігін бағалау нәтижелеріне талдау

Кафедра қызметінің маңызды бағыттарының бірі – инклюзивті білім беруге құзыретті педагогтерден құралған кәсіби қауымдастықты қалыптастыруға ықпал ететін іс-шараларды ұйымдастыру және өткізу болып табылады. Олардың қатарында республикалық және халықаралық ғылыми-практикалық конференциялар, дөңгелек үстелдер, онлайн-сауалнамалар, т.б. зерттеулер бар.

Арнайы және инклюзивті білім беру саласындағы мамандардың инклюзивті құзыреттілігінің қалыптасу деңгейін анықтау мақсатында республикалық онлайн-сауалнама жүргізілді. Зерттеу жұмысына еліміздің түрлі білім беру ұйымдарында қызмет атқаратын 486 маман (педагогтер, дефектологтар, логопедтер және басқа да сала өкілдері) қатысты.

Зерттеу әдістемесі ретінде кең ауқымды респонденттерді қамтуға және деректерді тиімді түрде жинап, өңдеуге мүмкіндік беретін Google Forms платформасы арқылы

онлайн-сауалнама жүргізілді. Сауалнама құрылымы кәсіби қызметтің теориялық және практикалық қырларындағы когнитивтік белсенділіктің әртүрлі деңгейлерін меңгеру дәрежесін кешенді түрде бағалауға мүмкіндік берді. Аталған зерттеу нәтижелері респонденттердің инклюзивті құзыреттілігін білім, түсіну, қолдану, талдау, жинақтау және бағалау секілді алты негізгі танымдық деңгейлерін қамтитын Б.Блумның таксономия моделі негізінде зерделенді.

№	Когнитивтік әрекет деңгейі	Респонденттер үлесі (%)	Деңгейдің сипаттамасы
1	Білім	22%	Жалпы теориялық хабардарлықтың жоғары деңгейі
2	Түсіну	19%	Теорияны жақсы түсінеді, алайда оны іс жүзінде қолдану белсенділігі төмендеу
3	Қолдану	18%	Педагогикалық іс-тәжірибеде білімді тиімді қолдана білу қабілеті
4	Талдау	15%	Байланыстарды анықтау мүмкіндігі мен аналитикалық дағдылардың орташа деңгейі
5	Жинақтау (синтез)	14%	Жаңа әдістемелік шешімдерді құрастыру қабілетінің жеткіліксіздігі
6	Бағалау	12%	Өзін-өзі бағалау және сыни рефлексия дағдыларының төмен көрінуі

## НӘТИЖЕЛЕРДІ ТАЛДАУ

Зерттеу барысында алынған деректер респонденттердің инклюзивті білім беру саласында теориялық білім деңгейі жоғары екенін көрсетті. Атап айтқанда, «білім» (22%) және «түсіну» (19%) деңгейлерінің көрсеткіштері олардың осы саладағы негізгі ұғымдар мен теорияларды жақсы меңгергенін дәлелдейді. Дегенмен, «жинақтау» (14%) және «бағалау» (12%) деңгейлерінің төмен болуы педагогтер тарапынан жаңа әдістемелік тәсілдерді құрастыру, қолданылатын білім беру стратегияларын сындарлы түрде қайта қарау және кәсіби қызметін терең рефлексиялау қабілеттерінің жеткілікті дәрежеде қалыптаспағанын көрсетеді.

Алынған нәтижелер педагогтердің кәсіби даярлығын жетілдіруге бағытталған біліктілікті арттыру бағдарламаларының мазмұнын қайта қарау қажеттілігін көрсетеді. Бұл тұрғыда практикалық бағыттағы оқыту формаларын енгізу басымдыққа ие болуы тиіс. Атап айтқанда, нақты жағдайларды талдау әдісі (кейс-метод), аналитикалық және сыни ойлау дағдыларын дамытуға арналған тренингтер, сондай-ақ олардың тиімділігін бірлесіп талқылаумен қатар жүретін жобалық тапсырмаларды әзірлеу секілді тәсілдерді қолдану өзекті болып отыр.

Осылайша, Блум таксономиясына негізделген талдау моделі мамандардың қолданыстағы құзыреттілік деңгейін диагностикалауға ғана емес, сонымен қатар инклюзивті білім беруді тиімді жүзеге асыру үшін қажетті интеллектуалдық икемділік, өзіндік рефлексия және шығармашылық ойлау қабілеттерін дамыту бағытында біліктілікті арттыру стратегияларын қайта қарауға негіз бола алады.

## ҚОРЫТЫНДЫ

Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Арнайы педагогика кафедрасы инклюзивті білім беруді жүзеге асыруға бағытталған педагог кадрларын даярлау бойынша стратегиялық міндеттерді шешуге жоғары дайындық деңгейін көрсетіп отыр. Оқу үдерісіне кешенді көзқарас, даярлаудың инновациялық формалары, академиялық ұтқырлық,

халықаралық әріптестік, сондай-ақ ғылыми-зерттеу және әдістемелік қызмет Қазақстан Республикасындағы инклюзивті педагогикалық білім берудің орнықты дамуына берік негіз қалыптастырады.

Арнайы педагогика кафедрасы қазіргі білім беру саясатының талаптарына жауап беріп қана қоймай, сонымен қатар жаһандық трансформация жағдайында және баршаға қолжетімді әрі сапалы білім беруге деген қоғамдық сұраныс аясында педагогикалық ғылым мен практиканың дамуына бағыт-бағдар беріп келеді.

## **ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ**

1. Білім туралы Қазақстан Республикасының 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319 Заңы.
2. Қазақстан Республикасындағы инклюзивті саясаттың 2025 – 2030 жылдарға арналған тұжырымдамасын бекіту туралы (Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2024 жылғы 30 желтоқсандағы № 1143 қаулысы)
3. UNESCO. Inclusive education: Global priorities and policy perspectives. – Paris: UNESCO Publishing, 2020. – 112 p.
4. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Teacher Professional Learning for Inclusion. – Brussels, 2022. – 78 p.
5. Алехина С.В., Семякина Т.А., Мясникова И.С. Развитие инклюзивной компетентности преподавателей высшей школы в условиях повышения квалификации // Инклюзивное образование. – 2023. – №1(37). – С. 15–22.
6. Макарова И.А. Профессиональные дефициты педагогов инклюзивных дошкольных образовательных организаций // Образование и наука. – 2023. – Т. 25, № 6. – С. 117–134.

# Подготовка специалистов к инклюзивной практике: стратегии и опыт

**Магауова А.С.**  
*доктор педагогических наук,  
профессор, академик МАНПО,  
КазНУ им. аль-Фараби,  
г. Алматы, Казахстан,  
magauova@mail.ru*

## ТҮЙІН

Бұл мақалада инклюзивті білім беру үшін мамандарды даярлау саласындағы Қазақстан Республикасының мемлекеттік саясатының негізгі стратегиялары көрсетілген. Болашақ мұғалімдердің ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істеуге дайындығын дамытудағы ғылыми-әдістемелік тәсілдер негізделген. Инклюзивті білім берудің тұжырымдамалары мен стратегияларын жүзеге асыру негізінде негізгі проблемалар мен оларды шешу жолдары ашылды. Қазақстандық жоғары оқу орындарының инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге құзыретті мамандарды даярлаудағы тәжірибесі атап өтілген.

*Негізгі сөздер: кәсіптік оқыту, инклюзивті білім беру, инклюзивті құзыреттілік, инклюзивті мәдениет.*

## АННОТАЦИЯ

В данной статье освещаются основные стратегии государственной политики Республики Казахстан в области подготовки специалистов для инклюзивного образования. Обосновываются научно-методологические подходы в формировании готовности будущих педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Раскрываются основные проблемы и пути их решения на основе реализации концепций и стратегий инклюзивного образования. Освещается опыт казахстанских университетов в подготовке компетентных специалистов для работы в условиях инклюзивного образования.

*Ключевые слова: профессиональная подготовка, инклюзивное образование, инклюзивная компетентность, инклюзивная культура.*

## ANNOTATION

This article highlights the main strategies of the state policy of the Republic of Kazakhstan in the field of training specialists for inclusive education. Scientific and methodological approaches in developing the readiness of future teachers to work with children with special educational needs are substantiated. The main problems and ways to solve them are revealed based on the implementation of concepts and strategies of inclusive education. The experience of Kazakhstani universities in training competent specialists to work in conditions of inclusive education is highlighted.

*Key words: vocational training, inclusive education, inclusive competence, inclusive culture.*

Во «Всемирном докладе об инвалидности» было отмечено, что решающее значение имеет специальная подготовка компетентного, высоконравственного, высококвалифицированного педагога, обладающего высоким уровнем компетенций в области инклюзивного образования [1].

Значимым событием стало принятие «Саламанской Декларации о принципах,

политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями» (Испания, 1984), где были выделены следующие приоритеты:

- с точки зрения политики и бюджетных ассигнований необходимо уделять самый высокий приоритет совершенствованию систем инклюзивного образования;

- разработка стратегий, касающихся профессиональных аспектов инклюзивного образования;

- обеспечить подготовку учителей к работе с детьми с особыми образовательными потребностями с учетом разнообразия этих потребностей [2].

Назревшие проблемы, связанные с широким пониманием инклюзии, затрагивают многие аспекты развития национальных систем образования, в том числе формирование профессионального педагогического сообщества нового типа. Необходимость в учителях, подготовленных для удовлетворения потребностей всех учащихся, становится очевидной, чтобы обеспечить не только равные возможности для всех, но также становление системы инклюзивного образования. Важнейшей стратегией государственной образовательной политики Республики Казахстан является кадровое обеспечение, которое направлено на:

- обеспечение подготовленности педагогов к условиям работы в организациях, осуществляющих инклюзивную практику;

- включение в учебные планы педагогических специальностей высшего, технического и профессионального образования дисциплин «Инклюзивное образование» и «Специальная психология»;

- совершенствование программы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров для организаций образования, реализующих инклюзивное образование, в том числе учителей-дефектологов и педагогов для детей раннего возраста дошкольных организаций;

- создание в вузе специального структурного подразделения, включающего штатных работников-тьюторов, специального психолога, сурдопереводчика с целью психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса инвалидов [3].

В Казахстане сформированы определенные модели и накоплена практика построения системы инклюзивного образования. Однако, одной из проблем развития инклюзивного образования остается подготовка педагогов, соответствующего всем критериям инклюзивного образования [4].

В современных социо-культурных условиях требуются педагоги, ориентированные на работу с детьми с особыми образовательными потребностями с учетом многочисленных социальных факторов, специфики ближайшего окружения и особенностей социализации. Подготовка к работе в условиях инклюзивного образования должно предполагать формирование готовности педагогов к взаимодействию с обучающимися разного возраста, пола, этнической, культурной, языковой или религиозной принадлежности, социально-экономическим статусом, с инвалидностью или с особыми образовательными потребностями, что требует сформированной нравственной основы для работы с таким разнообразием контингента обучающихся. Педагог должен:

- быть готовым к толерантному восприятию детей с ограниченными возможностями здоровья или детей с особыми образовательными потребностями;

- знать современные тенденции развития психолого-педагогических концепций в системе образования лиц с ОВЗ (ООП);

- знать индивидуальные особенности психофизического развития ребенка;
- знать специальную методику обучения детей с ОВЗ (ООП), в том числе цель и задачи, принципы, методы и приемы, также организационные формы и коррекционную направленность инклюзивной практики;
- уметь работать в команде специалистов разного профиля по реализации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ (ООП) и их родителей;
- уметь проводить диагностическую работу по определению индивидуальных особенности ребенка в его учебной деятельности;
- уметь составлять индивидуальную образовательную программу (разработка индивидуальной траектории обучения) [5].

Следует отметить, что исследование научно-методологических и обоснование методических основ совершенствования профессиональной подготовки специалистов для работы в условиях инклюзивного образования находятся в центре внимания ученых многих стран.

В профессиональной подготовке педагогов приоритетными методологическими подходами являются компетентностный, контекстный и личностно-деятельностный подходы (А.А.Вербицкий, О.Л.Жук, Э.Ф.Зеер, И.А.Зимняя, Д.А.Иванов, В.А.Козырев и др.). В содержании и средствах формирования готовности педагогов к инклюзивному обучению детей важную роль играет рефлексивный подход, который связан с осознанием педагогом смысла своей деятельности. Данные подходы наиболее полно отвечают научно-методическим, организационно-педагогическим и психолого-педагогическим требованиям, обеспечивающим готовность педагогов к инклюзивной практике.

Центральным подходом выступает компетентностный подход, при котором главным элементом содержания обучения будущих и работающих педагогов становится опыт решения разнообразных задач и выполнения социальных ролей и функций, который «формируется не как традиционные умения на основе «готовых» знаний и навыков, передаваемых по образцам и отрабатываемых в упражнениях, а за счет активных форм и методов обучения, посредством включения обучающихся в созданные в образовательном процессе ситуации, имитирующие жизненные и профессиональные проблемы» [6].

Проблеме профессиональной подготовки педагогов, разработке практико-ориентированных моделей обучения педагогов для реализации инклюзивного образования посвящены работы многих исследователей Е.Н.Кутеповой, Е.Г.Самарцевой; О.С.Кузьминой; И.Н. Хафизуллиной; В.В.Хитрюк; Ю.В.Шумиловской и др. Ученые отмечают важность формирования не только знаний, умений и навыков, образующих процессуальную сторону инклюзивной деятельности, но и развитие профессионально-личностных качеств инклюзивного педагога.

Внедрение инклюзивной образовательной практики связано с решением проблемы профессиональной готовности педагогов к обучению детей с ОВЗ с нормально развивающимися сверстниками. Как отмечает О.С.Кузьмина, при организации инклюзивного образования «учитель не может ограничиваться знаниями специфики общеобразовательных стандартов, программ и традиционных методик обучения» [7, с. 54], что ведет к повышению требований к деятельности педагогов, расширению их функциональных обязанностей, изменению профессионально значимых качеств личности педагогов.

Профессиональные требования к педагогу в условиях инклюзии нормативно закрепляются в новых профессиональных стандартах педагога, согласно которым

профессиональная деятельность педагога должна быть наполнена новыми компетенциями, связанными с работой в условиях реализации инклюзивного образования. Прежде всего с его готовностью принимать разных детей, вне зависимости от их реальных учебных возможностей и особенностей психического и физического здоровья; с готовностью к взаимодействию с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума; с умением составлять совместно с другими специалистами программы индивидуального развития ребенка, с владением специальными методиками, позволяющими проводить коррекционно-развивающую работу и др. Таким образом, педагог инклюзивной практики должен обладать педагогическими умениями организовывать совместное обучение и взаимодействие детей с нормативным развитием и детей с ОВЗ, а также умениями работать в команде специалистов, осуществляющих психолого-медико-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса детей с различными образовательными потребностями.

Особый научный интерес исследователей направлен на анализ готовности педагога к инклюзивному обучению детей. Появляются такие понятия, как профессиональная и психологическая готовность педагогов к инклюзивному обучению детей, инклюзивная готовность и инклюзивная компетентность педагогов.

Анализ научных работ, посвященных исследованию готовности педагогов к инклюзивному обучению детей, показывает, что исследователи в зависимости от указанных теоретических подходов, определяют ее по-разному. С позиции личностного подхода готовность педагога к инклюзивному образованию детей определяют как «совокупность знаний и представлений об особенностях учащихся с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приемами работы с этими учениками в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности» [8, с. 9]; как профессионально-личностное образование, характеризующееся наличием установки и потребности на осуществление инклюзивного образования детей, проявляющееся в специальных знаниях, умениях и навыках реализации инклюзивного образования, в направленности сознания педагога и в его способности выполнять профессиональную деятельность по осуществлению полноценного обучения и воспитания ребенка в условиях инклюзивного образования. В.В.Хитрюк, помимо указанных видов готовности, выделяет социальную готовность, которую трактует «как желание и умение общаться и взаимодействовать с детьми с ОВЗ в условиях включенного обучения» [9].

Ряд научных исследований рассматривает готовность педагога к инклюзивному образованию с позиции компетентностного подхода (Т.Г.Зубарева, И.Н.Хафизуллина, В.В.Хитрюк и др.). В.В.Хитрюк, Е.И.Пономарева в содержание инклюзивной готовности педагога включают систему академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, определяющих способность и готовность к успешной реализации функций профессионально-педагогической деятельности и достижения образовательных результатов с учетом потребностей всех субъектов инклюзивного образовательного пространства [9]. В исследовании И.Н.Хафизуллиной вводится понятие «инклюзивная компетентность», которое определяется автором как интегративное личностное образование, позволяющее осуществлять в процессе инклюзивного обучения профессиональные педагогические функции с учетом разных образовательных потребностей детей [10]. Важными представляются компетенции, связанные с коррекционно-педагогической и диагностико-консультативной деятельностью педагога в отношении детей с ОВЗ.

Итак, проведенный анализ научных подходов позволяет рассматривать готовность педагога к инклюзивному образованию детей как интегральную, личностно-

профессиональную характеристику, отражающую ценностно-смысловые ориентации, знания и опыт, позволяющие успешно осуществлять педагогическую деятельность в условиях инклюзивного образования [11].

Обосновывая кадровое обеспечение как одно из важнейших направлений внедрения и развития инклюзивного образования казахстанские ученые (Рымханова А.Р., Алшынбекова Г.К., и др.) правомерно утверждают, что учитель основной субъект, реализующий учебно-воспитательный процесс, в данном контексте – инклюзивную практику. Далее они указывают на то, что «Изучая психофизические особенности детей с ООП и методические аспекты специального и инклюзивного образования, каждый педагог сможет правильно организовать систему работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности и преодолевать трудности обучения в условиях общеобразовательной школы; приобрести практические навыки, необходимые для самостоятельных экспериментальных исследований с целью совершенствования коррекционно-воспитательной работы; и наконец, внедрять в практику идеи интегрированного обучения» [12].

Кафедрой педагогики и образовательного менеджмента Казахского Национального Университета имени аль-Фараби накоплен определенный опыт в подготовке будущих социальных педагогов, по формированию их профессиональных компетенций для социально-педагогической работы и в системе инклюзивного образования.

В образовательный процесс включены ряд дисциплин по инклюзивному образованию, направленных на формирование следующих компетенций:

- умение организовывать сотрудничество с лицами с ограниченными возможностями;
- толерантность к людям с ограниченными возможностями;
- ответственное отношение к профессиональной деятельности в области инклюзивного образования;
- профессиональная, социально-психологическая, педагогическая, поликультурная компетенция и компетенции саморазвития;
- умения использовать профессиональные знания в организации и осуществлении учебного процесса и других видов деятельности с лицами с ограниченными возможностями;
- умение устанавливать взаимодействие с семьями, где воспитываются дети с ограниченными возможностями.
- владение навыками диагностирования личностного развития детей с ограниченными возможностями.

С 2019-2020 учебного года дисциплина «Инклюзивное образование» была введена на всех педагогических специальностях университета. Целью дисциплины является формирование способности специалистов применять современные стратегии и методы инклюзивного образования. В ходе изучения курса студент должен усвоить общие, специфические (при разных типах нарушений) закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития лиц с ограниченными возможностями здоровья; описывать существующие модели инклюзивного образования, социальную модель инвалидности в её связи с инклюзивным образованием, нормативно-правовую базу обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, особыми образовательными потребностями, детей группы «риска»; осуществлять сбор и первичную обработку информации об истории развития и заболевания детей с ограниченными возможностями здоровья разного типа; организовать совместную и индивидуальную

деятельность детей с разными типами нарушенного развития в соответствии с их возрастными, сенсорными и интеллектуальными особенностями; применять стратегии и методы инклюзивного образования и т.д.

В 2019 г. на базе кафедры педагогики и образовательного менеджмента КазНУ им. аль-Фараби была открыта специальность в магистратуре по ОП «Современные технологии в условиях инклюзивного образования». Реализация образовательной программы направлена на развитие специалиста, способного:

- интерпретировать и обобщать глубокие современные знания новейших концепций в области инклюзивного образования;
- самостоятельно осуществлять научные исследования, интегрировать знания смежных научных областей в контекст собственного научного исследования, интерпретировать результаты собственного научного исследования и способствовать их внедрению на практике;
- обеспечивать результативность образовательного процесса на основе классических и инновационных стратегий и методов обучения в условиях инклюзивного образования;
- оценивать и совершенствовать психолого-педагогическую и социально-педагогическую деятельность по диагностике, профилактике, консультированию личности в инклюзивном образовании, а также анализировать деятельность психологических, социальных, медико-профилактических служб в организациях образования;
- выстраивать собственную программу дальнейшего самообразования и научно-исследовательской деятельности.

С 2020 года осуществляется подготовка магистрантов по ОП «7М01106 «Медико-педагогическое сопровождение инклюзивного образования» (совместно с КАЗНМУ им С.Асфендиярова.) Подготовка специалистов по данной магистерской программе направлена прежде всего на овладение компетенциями по осуществлению медико-педагогического сопровождения на основе соблюдения гуманизма, нравственной культуры и этических норм, с использованием технологий социальной адаптации и навыков межличностной коммуникации, в соответствии с требованиями профессиональной этики.

Таким образом, проблема реализация идей инклюзивного образования, предполагающих создание условий для права лиц с особыми потребностями на полноценную жизнь в обществе и получение качественного образования во многом зависит от профессиональной подготовки специалистов для этой сферы педагогической деятельности.

Следует выделить основные направления по совершенствованию подготовки педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования:

- приведение квалификационных требований к выпускникам системы профессионального педагогического образования в соответствии с задачами внедрения инклюзивного образования;
- обновление перечня специализаций, профилей подготовки, магистерских программ и дополнительных (minor-major) профессиональных образовательных программ, направленных на подготовку кадров для работы в условиях к работе в условиях интегрированного и инклюзивного образования;
- корректировка содержания и форм подготовки педагогов с учетом формирования компетенций разработки индивидуальных программ обучения для детей с особыми

образовательными потребностями;

- совершенствование психологической, методической и методологической подготовки педагогов инклюзивного образования;

- формирование образовательных программ переподготовки и повышения квалификации, обеспечивающих развитие комплекса компетенций, необходимых для успешной профессиональной педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

## ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1 «Всемирный доклад об инвалидности»- Всемирная организация по здравоохранению (ВОЗ), Организация Объединенных Наций, США, Нью-Йорк, 2011 г. - <https://extranet.who.int/agefriendlyworld/wpcontent/uploads/2014/06/WHO-World-Report-on-Disability-Russian.pdf>.

2. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями [http://www.conventions.ru/view\\_base.php?id=118](http://www.conventions.ru/view_base.php?id=118)

3. Об утверждении Государственной программы развития образования и науки в РК на 2016-2019г.г. - <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U1600000205>

4. Формирование и перспективы развития инклюзивного образования в Казахстане <https://bulletin-psysoc.kaznu.kz/index.php/1-psy/article/view/261/114>

5. Концепция инклюзивного образования в Республике Казахстан -12.01.21 <https://www.gov.kz/memleket/entities/vkobilim/press/article/details/34559?lang=ru>

6. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов : компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.

7. Кузьмина, О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. С. Кузьмина. – Омск, 2015. – 318 с.

8. Шумиловская, Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ю. В. Шумиловская. – Шуя, 2011. – 28 с.

9. Хитрюк, В. В. Модель педагога инклюзивного образования: компетентностный подход / В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарева // Адукацыя і выхаванне. – 2013. – № 11. – С. 35–40.

10. Хафизуллина, И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И. Н. Хафизуллина. – Астрахань, 2008. – 22 с.

11. Magauova A. S. (2018). Competence-oriented model of training of future pedagogical-psychologists.- Innovative activity in education: Materials of the XII International scientific conference. Part I // under the General editorship of G. Novikova, Yaroslavl-Moscow: Publishing House "The Chancellor". - 520 p.

12. Рымханова А.Р., Алшынбекова Г.К., Саликов Ж.К., Мусеева Г.Н., Аманбай Ж.С. К вопросу о подготовке педагогов реализующих инклюзивную практику // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – №1-2. – С. 267-269.

# Инклюзивті білім беру жағдайында психологиялық кеңес беру

**Турлыбаева А.С.**  
**Педагог-психолог**  
**Алматы қаласы Білім басқармасы**  
**«7 Оқушылар үйі» МКҚК**  
**turlybaeva.2000@mail.ru**

## АҢДАТПА

Мақалада білім беру жүйесінде инклюзиялық кеңістіктің кеңеюіне байланысты оқу орындарында білім беру субъектілеріне бірлескен түрде психологиялық кеңес беру қажеттілігі туындады және осыған орай, инклюзиялық кеңістікке қатысы бар субъектілердің инклюзивті білім беру жөніндегі функционалды білімдерін жетілдіруді қамтамасыз ететін психологиялық кеңес жүргізудің сұранысына сәйкес кеңес берудің іс-шаралары баяндалған.

Кілт сөздер: инклюзивті білім беру, психологиялық кеңес беру, ерекше білім беру қажеттіліктері, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу.

«Инклюзивті білім беру» ұғымы білім алуға барлық адам құқылы және ол әділетті қоғам үшін негіз жасайды деген сенімнен қалыптасқан. Барлық білім алушылар жеке қасиеттеріне немесе мәселелеріне қарамастан білім алуға құқылы [1].

Әлемдік қоғамдастық нәсілдік, этникалық, жыныстық, физикалық, психикалық және басқа да айырмашылықтарына қарамастан барлық адамдардың құқықтарының теңдігі қағидатын басшылыққа ала отырып, БҰҰ-ның халықаралық құқықтық актілерінде инклюзивті білім берудің негізгі қағидаттарын бекітті.

«Инклюзивті білім беру-бұл әртүрлі қажеттіліктер мен қабілеттерді, оқушылар мен қауымдастықтарды оқытудағы сипаттамалар мен үміттерді ескере отырып, барлығына сапалы білім беруді қамтамасыз етуге, кемсітушіліктің барлық түрлерін жоюға бағытталған жалпы білім беруді дамытудың үздіксіз процесі» (ЮНЕСКО 2008).

Білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламасына сай елімізде 2011 жылдан бастап инклюзивті білім беру кезеңімен енуде. Білім беру ұйымдарында психологиялық-педагогикалық қолдап отыру қағидаларын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2022 жылғы 12 қаңтардағы № 6 бұйрығына сәйкес мынадай мақсаттарға қол жеткізуді көздейді:

Инклюзивті білім беруді психологиялық-педагогикалық сүйемелдеумен қамтамасыздандыру, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу үшін арнайы кабинеттер ұйымдастыру, орта, техникалық және кәсіптік, орта білімнен кейінгі білім берудің сұранысқа ие жұмысшылар бойынша оқу бағдарламаларын әзірлеу, педагог мамандардың біліктілігін арттыру.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар жандар үшін білім берудің барлық кезеңдеріне қолжетімділікті қамтамасыз ету жөнінде жұмыс жүргізу, жан басына шаққандағы қаржыландыру аясында қаржыландырудың жоғары нормасы қойылған, оларды оқытуға мемлекеттік тапсырыс ұлғайтылды.

Өзара іс-қимылды ұйымдастыру балаға көмек көрсету жолдарын айқындауға және оларды пікірлестер командасының іске асыруына бағытталған бірыңғай мақсаттар мен міндеттерді қоюмен қамтамасыз етіледі [2].

Көзделген мақсаттар білім беруде ерекше білім беру қажеттіліктері бар жандарды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу мен түзетудің қажеттілігін нақтылайды.

Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартына сәйкес оқуда қиындықтарға тап болған оқушылар үшін арнайы жағдайлар жасалады [3]. Қазіргі уақытта қазақстандық білім беру жүйесінде оқытудың арнайы жағдайларын жасау кезінде ерекше білім беру қажеттіліктерінің мынадай тізбесін пайдалану ұсынылады (1-сурет).

1-сурет. Оқытудың арнайы жағдайларын жасауда ескерілетін ерекше білім беру қажеттіліктері

Оқу жоспары мен оқу бағдарламаларын өзгерту;
Оқу нәтижелерін бағалау тәсілдерін өзгерту (оқушының жетістіктері);
Оқытудың вариативті, арнайы және балама әдістерін қолдану;
Оқулықтарды, оқу құралдарын таңдау, жеке оқу материалдарын дайындау;
Оқыту формасын таңдау;
Кедергісіз орта құру және оқу орнын бейімдеу;
Компенсаторлық және техникалық құралдарға қажеттілік;
Арнайы психологиялық-педагогикалық көмек (психолог, логопед, арнайы педагог, олигофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог);
Педагог-ассистенттің көмегі;
Әлеуметтік-педагогикалық көмек.

Дүние жүзіндегідей, Қазақстанда да психофизикалық дамуы бұзылған біршама балалар бар. 2018 жылғы ПМПК мәліметтері бойынша олардың саны бүкіл балалар популяциясының тек 2,7% құрайды. Оқуда қиындықтары бар балалардың көпшілігінде психофизикалық даму бұзылыстары жоқ.

Инклюзивті білім беруді дамытудың қазіргі кезеңінде ерекше білім беру қажеттіліктерінің келесі анықтамасын пайдалану ұсынылады – бұл оқушылардың психологиялық-педагогикалық, әлеуметтік және басқа да көмекке деген қажеттіліктері, онсыз сапалы білім алу мүмкін емес.

Инклюзивті білім беруді іске асыру жалпы білім беру жүйесі мен жалпы білім беретін мектептің алдына, атап айтқанда, оқу процесін ұйымдастыру және оны оқу-әдістемелік қамтамасыз ету бойынша бірқатар мәселелі бірқатар сұрақтарды қояды.

Инклюзивті білім беру идеясын таратуды іске асыруға кедергі келтіретін психологиялық-педагогикалық мәселелерді зерделеу қажеттілігі өзекті болды.

Инклюзивті білім беру жағдайында түзету жұмыстарын жүзеге асырудың негізгі көздерінің бірегейі-білім беру үдерісінде әртүрлі тараптағы мамандардың ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды бірізді сүйемелдеуін қамтамасыз ететін білім беру орны мамандарының оңтайлы құрылған өзара іс-қимылы. Мұндай өзара қызмет мына міндеттерді қамтиды:

Баланың мәселелерін анықтау мен шешудегі, оған әртүрлі бейіндегі мамандарға білікті көмек көрсетудегі кешенділік;

баланың жеке және танымдық дамуын көп қырлы талдау;

баланың оқу-танымдық, эмоционалдық-еріктік салаларының жекелеген жақтарын жалпы дамыту мен түзетудің кешенді жеке бағдарламаларын жасау.

Психология, педагогика, медицина, әлеуметтік жұмыс саласындағы әртүрлі мамандардың күш-жігерін шоғырландыру кешенді психологиялық-медициналық-педагогикалық қолдау жүйесін қамтамасыз етуге және баланың проблемаларын тиімді шешуге мүмкіндік береді. Қазіргі кезеңде мамандардың ұйымдасқан өзара іс

– қимылының ең кең таралған және пәрменді нысандары-бұл балаға және оның ата-анасына (заңды өкілдеріне), сондай-ақ білім беру мекемесіне денсаулығы орта халдегі мүмкіндігі шектеулі балаларды бейімдеу, оқыту, тәрбиелеу, дамыту, әлеуметтендіруге байланысты мәселелерді шешуде көпсалалы көмек көрсететін білім беру мекемесінің консилиумдары мен сүйемелдеу жұмыстары.

Өзара іс-қимылдың педагогикалық құрамдас бөлігі жалпы мәдениетті қалыптастыруға, ерекше білім беру қажеттіліктерін ескере отырып, мемлекеттік білім беру стандартының талаптарына сәйкес келетін оқушылардың дайындық деңгейін қамтамасыз етуге, сондай-ақ мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту мен бейімдеудегі қиындықтарды жеңуге бағытталған.

Өзара іс-қимылдың әлеуметтік-педагогикалық құрамдас бөлігі оқушылардың әлеуметтенуіне, өмірдің әртүрлі салаларында баланың бейімделу мүмкіндіктерін арттыруға, балалар мен жасөспірімдердің девиантты мінез-құлқының алдын алуға, құрдастарымен бірлескен іс-әрекет процесінде денсаулығы шектеулі балалардың әлеуетін дамытуға, баланы тәрбиелеу, әлеуметтік қорғау және көмек көрсету мәселелерінде отбасымен өзара іс-қимылды дамытуға, сондай-ақ құқықтар мен бостандықтарды іске асыруға ықпал етеді.

Өзара әрекеттесудің психологиялық-педагогикалық компоненті оқушылардың психикалық және/немесе физикалық дамуындағы ауытқуларды түзетуді қамтамасыз етеді, баланың психологиялық және соматикалық денсаулығын сақтауға, оқушының жеке басының резервтік мүмкіндіктерін ашуға ықпал етеді.

Өзара іс-қимылдың медициналық-педагогикалық құрамдас бөлігі оқушылардың денсаулығын нығайтуға ықпал етеді, шамадан тыс жүктемелердің, жүйке бұзылуларының алдын алуды, балалар мен жасөспірімдерде денсаулықты сақтауға бағытталған тұрақты өмірлік ұстанымдарды дамытуға мүмкіндік беретін отбасы ресурстарын қалыптастыруды қамтамасыз етеді.

Компоненттердің тұтастығы олардың өзара тәуелділігімен және ортақ мақсатқа бағынуымен анықталады.

Параллель қызметтердің құрылымдық ұйымы біртұтас кешенді құрайтын өзара байланысты және сонымен бірге жеткілікті тәуелсіз бөлімдер түрінде ұсынылуы мүмкін. Олардың әрқайсысына арнайы міндеттер қойылады. Бұл қызметтерге қызметтің мақсаттарына, міндеттері мен мазмұнына байланысты келесі модульдер кіреді: кешенді диагностика және кеңес беру, медициналық, психологиялық, әлеуметтік-педагогикалық, түзету-педагогикалық.

Түзету жұмыстарын жүзеге асырудың тағы бір жолы ретінде білім беру орнының сыртқы ресурстармен (әртүрлі ведомстволардың ұйымдары, қоғамдық ұйымдар және қоғамның басқа институттары) кәсіби өзара іс-қимылын көздейтін әлеуметтік серіктестікті белгілеу керек. Әлеуметтік әріптестікке мыналар кіреді:

білім беру мекемелерімен және басқа да ведомстволармен денсаулық сақтау мүмкіндіктері шектеулі балаларды оқыту, дамыту және бейімдеу, әлеуметтендіру, денсаулық сақтау мәселелері бойынша ынтымақтастық;

мемлекеттік емес құрылымдармен (мүгедектердің қоғамдық бірлестіктерімен) ынтымақтастық;

психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу қызметі мамандарының педагогикалық ұжыммен тұрақты жұмысының ата-аналық нысандарымен ынтымақтастық түрлері төмендегідей болуы мүмкін: мұғалімдердің, ата-аналардың, әкімшіліктің жеке және топтық кеңестері; «миға шабуыл»; психологиялық-педагогикалық консилиум; мамандардың сабаққа қатысуы; бірлесіп оқу, семинарлар.[4].

М.Жұмабаевтың «Білімдінің сөзі – ем, мейірімі көп, өзі – кең» деген тұжырымын инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын педагогикалық кадрларға қойылар талап деп түсіну керек. Сондай-ақ, «Айналасын түгел сыйлай білген жан - құрметке лайық» қағидасын басшылыққа алу – күтілетін нәтижелерден де зор табыстарға жетелері сөзсіз.

Жоғарыда айтылған мәліметтердің көрінісі 1 кестеде берілген:

1 кесте – Инклюзивті білім берудегі субъектілердің өзара әрекеттесуі

Қызметтің міндеттері (бағыттары)	Күтілетін нәтижелер	Қызмет пен іс-шаралар өту түрлері мен формалары	Мерзімі (жыл бойы)
Инклюзивті білім беру мәселелері бойынша педагог қызметкерлерге кеңес беру	1. Ұсыныстар, әдістер, жаттығулар және т. б. материалдар. 2. Баламен, ата-аналармен, сыныппен, мектеп қызметкерлерімен консультациялық жұмыс жоспарын әзірлеу	Индивидуалды, топтық, тақырыптық кеңес беру	Бөлек жоспар-кесте бойынша
Анықталған проблемалар бойынша білім алушыларға кеңес беру, алдын алу көмек көрсету	1. Ұсыныстар, әдістер, жаттығулар және т. б. материалдар. 2. Баламен консультациялық жұмыс жоспарын әзірлеу	Индивидуалды, топтық, тақырыптық кеңес беру	Бөлек жоспар-кесте бойынша
Ата-аналарға инклюзивті білім беру, тәрбие стратегиясын таңдау, балалардың психологиялық-физиологиялық ерекшеліктері мәселелері бойынша кеңес беру	1. Ұсыныстар, әдістер, жаттығулар және т. б. материалдар. 2. Ата-анамен консультациялық жұмыс жоспарын әзірлеу	Индивидуалды, топтық, тақырыптық кеңес беру	Бөлек жоспар-кесте бойынша

Консультативтік жұмыс білім алушыларды оқытудың, тәрбиелеудің, түзетудің, дамытудың және әлеуметтендірудің сараланған психологиялық-педагогикалық жағдайларын іске асыру мәселелері бойынша денсаулығы шектеулі балалар мен олардың отбасыларын арнайы сүйемелдеудің үздіксіздігін қамтамасыз етеді.

Психологиялық кеңес берудің жалғасы баланы әлеуметке бейімдеу мен түзетудің интеграциялануы болуы қажет. Бұл орайда атқарылатын қызметтер төмендегідей болмақ:

ата-аналардың психологиялық ұстанымдарын өзгертуге ұмтылу;

баламен жұмыс жасаудың бағытын көрсету;

отбасының педагогикалық мүмкіндіктерін кеңінен ашу.

Инклюзивті кеңістіктегі психологиялық кеңес беру қызметінің тиімділігінің көрсеткіштері:

- мектеп қоғамдастығында мүмкіндігі шектеулі балаларға деген көзқарастың өзгеруі;
- ата-ананың балаға қатысты ұстанымының өзгеруі;
- бала мен ата-ананы мектеп қоғамдастығына қосудың тиімділігі.

Қорытындылай келе, ҚР білім беру мен ғылымды дамытудың мемлекеттік бағдарламасы стратегиялық міндеттердің бірі ретінде айқындаған инклюзивті білім беру даму ерекшеліктерінен туындаған белгілі бір білім беру қиындықтары бар балаларды қоса алғанда, барлық оқушылардың сапалы білім алуына қол жеткізуді қамтамасыз етуді көздейді. Осыған байланысты қазіргі мұғалім білім алушылардың әртүрлілігіне назар аударуды талап етеді: оқушылардың мүмкіндіктерін анықтау, оқу материалын бейімдеу, әр оқушыны сабақтағы белсенді жұмысқа қосу үшін вариативті әдістер мен оқыту құралдарын қолдану мүмкіндігі. Қазіргі уақытта біздің елімізде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар жалпы білімге енгізілген, ал мұғалімдер инклюзивті білім беру практикасын жүзеге асыруға әлі дайын еместігі даулы жағдай ретінде сақталуда. Осыған байланысты оқушылардың ерекше білім беру қажеттіліктерін қанағаттандыру мәселелері бойынша оқытушылардың құзыреттілік аясын кеңейту мақсатында жалпы білім беру мұғалімдеріне кеңес беру және сүйемелдеу өзекті болып отыр. Инклюзивті білім беру идеяларын жүзеге асыруға көшу мұғалімнің кәсіби құзыреттілігін кеңейтуді көздейді: жаңа және арнайы білімді игеру, педагогикалық қызметтің нәтижелері үшін жауапкершілікті қабылдау, ресурстарды іздеу және оларды пайдалану мүмкіндігі, кәсіби болашағының бейнесін салу.

#### **ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:**

1. ҚР БҒМ, ЮНИСЕФ, ЮНЕСКО баспасөз хабарламасы [Электронды ресурс] – URL: <https://www.unicef.org/kazakhstan/kk> , қаралған күні 20.02.2023
2. Білім беру ұйымдарында психологиялық-педагогикалық қолдап отыру қағидаларын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2022 жылғы 12 қаңтардағы № 6 бұйрығы. Қазақстан Республикасының Әділет министрлігінде 2022 жылғы 18 қаңтарда № 26513 болып тіркелді [Электронды ресурс] – URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200026513> , қаралған күні 25.02.2023
3. «Білім туралы» 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319-III Қазақстан Республикасының Заңы (2023.26.02. берілген өзгерістер мен толықтыруларымен) [Электронды ресурс] – URL: [https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=30118747](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747) , қаралған күні 01.03.2023
4. Елисеева И.Г., Чумакова О.Ф. Профессиональное сопровождение педагогов общеобразовательных школ, реализующих инклюзивную практику: методические рекомендации. – Алматы: ННПЦ КП, 2015. - 48 с.

# Инклюзивті білім беру жағдайында ата-анамен жұмыс істеудің психологиялық аспектілері

*Сүлейменова Жадыра Амантұрқызы  
ГККП Дом школьников №7  
Управления образования г.Алматы  
Отдел дополнительного инклюзивного образования  
E-mail: Jadira\_97\_8@mail.ru*

Бұл мақалада инклюзивті білім беру жағдайында ата-анамен жұмыс істеудің психологиялық аспектілері жан-жақты және жүйелі түрде зерттелді. Инклюзивті білім берудің теориялық негіздері қарастырылып, отбасылық және мектептік ресурстарды интеграциялау арқылы ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың дамуына ықпал ететін тиімді әдістемелер мен психологиялық қолдаудың практикалық формалары ұсынылды. Автор отбасы-орта, мектеп-педагог және қоғамдық деңгейлердегі аралығын терең талдап, ата-аналардың эмоциялық күйі, педагогтармен қарым-қатынасы, сондай-ақ отбасылық қолдаудың баланың оқу үрдісіне және әлеуметтік интеграциясына әсерін сандық және сапалық әдістер арқылы бағалады. Зерттеу аясында ата-аналардың білім беру процесіне белсенді араласу деңгейінің алдын ала бағасын және психологиялық қолдау көрсетілгеннен кейінгі динамика салыстырылды, зерттеу нәтижесі бойынша, мақсатты және жүйелі психологиялық-консультативтік көмек көрсету ата-аналардың білім беру процесіне деген сенімін арттырып, олардың мектеппен ынтымақтастығын күшейтті, бұл өз кезегінде мектептегі инклюзивті практикалар тиімділігі дәлелденді.

## КІРІСПЕ

Инклюзивті білім беру – қазіргі заманғы білім беру жүйесінің ең маңызды реформаларының бірі болып табылады. Оның басты қағидаты – әр баланың оқу үдерісіне тең қолжетімділігін қамтамасыз ету, даму мүмкіндігіне, денсаулығына немесе әлеуметтік жағдайына қарамастан, білім алу құқығын жүзеге асыру. Инклюзивті білім берудің мәні тек ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды мектепке қабылдау ғана емес, сонымен бірге олардың білім алудағы, әлеуметтенудегі және тұлғалық дамуындағы барлық қажеттіліктерін қанағаттандыруды көздейді. Бұл тұрғыда ата-аналардың рөлі шешуші мәнге ие. Инклюзивті білім беру қазіргі заманғы білім беру жүйесінің басты бағыттарының бірі ретінде халықаралық және ұлттық деңгейде жылдам даму үстінде. Халықаралық қауымдастық инклюзияны адам құқығы және білімге тең қол жеткізу мәселесі ретінде қарастырады, бұл БҰҰ-ның Тұрақты даму мақсаттарымен (SDG4) туыстас екендігі анық [1]. Қазақстан Республикасының білім беру саясаты да инклюзивті қағидаттарды енгізуге бағытталған өзгерістерді белсенді түрде жүзеге асыруда: мектептердің материалдық-техникалық базасын жақсарту, мұғалімдерді қосымша даярлау, психологиялық-қоғамдық қызметтердің кеңеюі сияқты шаралар қабылдануда [2]. Инклюзивті білім беру жүйесі отбасымен тығыз өзара әрекеттесуді талап етеді: мектеп пен отбасының үздіксіз ынтымақтастығы балалардың оқу және әлеуметтік дағдыларын дамытуда шешуші рөл атқарады. Ата-аналардың рөлі туралы зерттеушілер әртүрлі тәсілдермен келтірілген. Мысалы, Bronfenbrenner-дың экологиялық жүйелер теориясы отбасының – балалар дамуына тікелей және жан-жақты әсер ететін микрожүйе екенін айтады, ал мектеп пен қоғам – кеңірек экожүйелер ретінде баланың даму контекстін анықтайды [3]. Florian мен қабылдаған заманауи инклюзивті парадигма ата-аналарды білім берудің тең құқықты серіктесі ретінде қарастырады және ата-аналардың білім беру процесіне қатысуы баланың

оқу жетістігіне, өзін-өзі бағасына және әлеуметтік интеграциясына оң әсер ететінін дәлелдейді [4].

Кіріспе бөлімінде инклюзивтік білім берудің теориялық, заңдық және практикалық аспектілері талданады, сондай-ақ ата-анамен жұмыс істеудің психологиялық компоненттері және олардың мектептік процестерге ықпалы қарастырылады. Зерттеу контекстінде ата-аналардың психологиялық қажеттіліктерін анықтау үшін отбасылық стресс, адаптация деңгейі, сенбеу/сенім және қолдау жүйесінің қолжетімділігі сияқты айнымалылар қарастырылды. Бұдан басқа, әлеуметтік-мәдени факторлар, отбасылық ресурстар мен экономикалық жағдайлар ата-аналардың мектеппен ынтымақтастығына әсер ететін маңызды детерминанттар ретінде анықталды [5]. Инклюзивті практикадағы негізгі кедергілердің бірі – ата-аналардың ақпараттық дайын еместігі және инклюзия туралы мифтер мен стигмалардың кең таралуы. Бұл факторлар белгілі бір отбасыларды мектеп қауымдастығына белсенді қатысуға кедергі келтіреді және баланың әлеуетінің толық ашылуына бөгет болады. Осындай кедергілерді жою үшін мектептер мен білім беру жүйесі ата-аналарға бағытталған ақпараттық, психологиялық және практикалық қолдау бағдарламаларын жүйелі түрде енгізуі тиіс [6].

Қазақстандық контекстте инклюзивті білім беру тәжірибесі салыстырмалы түрде жаңа болып табылады, сондықтан отандық зерттеулер әлі де қалыптасу кезеңінде. Отандық зерттеушілердің жұмыстары (Мухамбетова, Сүлейменова, т.б.) инклюзияны енгізуде педагогтардың кәсіби дайындығы, мектеп ресурстарының жеткіліксіздігі және ата-аналармен тиімді коммуникацияның жоқтығы сияқты мәселелерге назар аударған [7][8]. Осы проблемаларды шешу үшін отандық тәжірибе халықаралық стандарттар мен жергілікті ерекшеліктерді ескере отырып үйлестірілген модельдерді қарастыруы қажет.

Инклюзивті білім беру жағдайында ата-анамен жұмыс істеудің психологиялық аспектілері көптеген ғалымдардың еңбектерінде қарастырылған. Ғалымдардың еңбектері кесте түрінде келтірілді [кесте-1].

### **КЕСТЕ-1. ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА АТА-АНАМЕН ЖҰМЫС ІСТЕУДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІНЕ АРНАЛҒАН ӘДЕБИ ШОЛУ**

Автор / Ғалым	Жылы	Негізгі идеясы / Қорытындысы
Booth & Ainscow	2002	Index for Inclusion еңбегінде ата-аналарды мектеп қауымдастығының толыққанды мүшесі ретінде қарастыру қажеттігін көрсетті.
Florian	2014	Инклюзияның тиімділігі үшін ата-аналар мен мұғалімдердің серіктестік қарым-қатынасының маңыздылығын атап өтті.
Мухамбетова С.	2018	Ата-аналардың психологиялық даярлығы жеткіліксіз екенін және қолдау көрсету қажеттігін айтты.
Сүлейменова Р.	2019	Ата-аналарға ақпараттық және психологиялық қолдау көрсету мектептегі бейімделу деңгейін арттыратынын дәлелдеді.
Bronfenbrenner	1979	Экологиялық жүйелер теориясы бойынша отбасы мен мектеп микрожүйе ретінде баланың дамуына ықпал етеді.

Vygotsky	1934	Әлеуметтік-мәдени теория – ересектердің қолдауы мен әлеуметтік ортаның баланың дамуындағы рөлі шешуші.
Minuchin	1974	Отбасылық жүйе теориясы: отбасының ішкі динамикасы мен эмоционалды тұрақтылығы баланың инклюзияға бейімделуін анықтайды.

Осылайша, әдебиеттерді талдау нәтижесінде ата-анамен жұмыс істеудің психологиялық аспектілері халықаралық және ұлттық деңгейде зерттеліп, олардың тиімділігін арттыруға бағытталған түрлі әдіснамалық және теориялық тұжырымдар қалыптасқанын көреміз. Бұл ғылыми еңбектердің барлығы инклюзивті білім беру жағдайында ата-аналарды қолдау қажеттілігін бір ауыздан растайды.

### **КІРІСПЕНІҢ СОҢЫНДА ЗЕРТТЕУ ТАҚЫРЫБЫ АЯСЫНДА МЫНАДАЙ НЕГІЗГІ ЗЕРТТЕУ СҰРАҚТАРЫН ҚАРАСТЫРАМЫЗ:**

- 1) Инклюзивті білім беру жағдайында ата-аналардың психологиялық қажеттіліктері және оларды қанағаттандырудың негізгі бағыттары қандай?
- 2) Ата-аналарға көрсетілетін психологиялық қолдаудың формалары мен әдістері мектептегі инклюзивтік практикалардың тиімділігін қалай өзгертеді?
- 3) Нақты мектептік жағдайда (мысалы, Алматы қаласының жалпы білім беру мекемелерінде) ата-аналық белсенділікті арттыру үшін қандай практикалық бағдарламалар тиімді болуы мүмкін?

Осы зерттеу сұрақтары негізінде мақала мақсатты түрде ата-аналармен жұмыс істеудің психологиялық аспектілерін терең сипаттап, теориялық негіздерді тәжірибелік зерттеу деректерімен байланыстыруды көздейді.

### **НЕГІЗГІ БӨЛІМ**

Бұл зерттеу жұмысының негізгі мақсаты – инклюзивті білім беру жағдайында ата-анамен жұмыс істеудің психологиялық аспектілерін тәжірибелік тұрғыда анықтау және оның тиімділігін бағалау. Жоба аясында ата-аналардың инклюзивті білім беру туралы түсініктерін, психологиялық дайындығын, балаларына қолдау көрсету мүмкіндіктерін зерттеу көзделді. Сонымен қатар, ата-аналарға арналған психологиялық қолдау бағдарламасы жасалып, тәжірибеде қолданылды.

Зерттеу үш кезеңнен тұрды:

Диагностикалық кезең – ата-аналардың бастапқы психологиялық жағдайын, инклюзияға көзқарасын, қолдау деңгейін анықтау.

Интервенциялық кезең – ата-аналарға тренингтер, семинарлар және психологиялық кеңес беру бағдарламасын жүзеге асыру.

Қорытынды кезең – интервенциядан кейінгі өзгерістерді қайта өлшеп, нәтижелерді салыстыру.

Зерттеу 2024–2025 оқу жылында Алматы қаласы Білім басқармасының «№7 Оқушылар үйі» Инклюзивті қосымша білім беру мекемесінде өткізілді. Зерттеуге ерекше білім беруді қажет ететін (ЕБҚ) балалардың ата-аналары қатысты.

Қатысушылардың жалпы саны – 40 ата-ана:

Эксперименттік топ – 20 ата-ана (арнайы бағдарламаға қатысты).

Бақылау тобы – 20 ата-ана (бағдарламаға қатыспаған, тек әдеттегі мектеп

жұмысында болған).

Зерттеу барысында келесі психологиялық-педагогикалық әдістер қолданылды:

Сауалнама (ата-аналардың инклюзивті білім беруге көзқарасын, психологиялық дайындығын анықтау үшін).

Әңгімелесу (сапалық деректер алу үшін).

Тест әдістемелері:

«Ата-аналық қатынас сауалнамасы» (А.Я.Варга, В.В.Столин нұсқасы).

Эмоционалдық күйді анықтау шкаласы (Бек шкаласы бейімделген).

Статистикалық талдау (Манн-Уитни U-критерийі, Фишер ф-критерийі).

Бастапқы нәтижелер (зерттеуге дейін) Диагностикалық кезеңде ата-аналардың көпшілігінде инклюзивті білім беру туралы толық түсініктің жеткіліксіз екендігі анықталды. Эксперименттік және бақылау топтарындағы бастапқы көрсеткіштер ұқсас болды. [кесте-2].

Кесте 2 – Зерттеуге дейінгі ата-аналардың психологиялық дайындық деңгейі

Деңгей	Эксперименттік топ (%)	Бақылау тобы (%)
Жоғары деңгей	10	15
Орташа деңгей	55	50
Төмен деңгей	35	35

Интервенция барысы. Эксперименттік топ ата-аналарына 3 ай көлемінде психологиялық қолдау бағдарламасы жүргізілді. Бағдарлама құрамына:

«Инклюзия – барлығына тең мүмкіндік» атты семинар;

«Ата-ана және бала қарым-қатынасы» атты тренинг;

Жеке психологиялық кеңес беру (әр ата-анаға айына 2 рет);

Психоэмоциялық релаксациялық жаттығулар енгізілді.

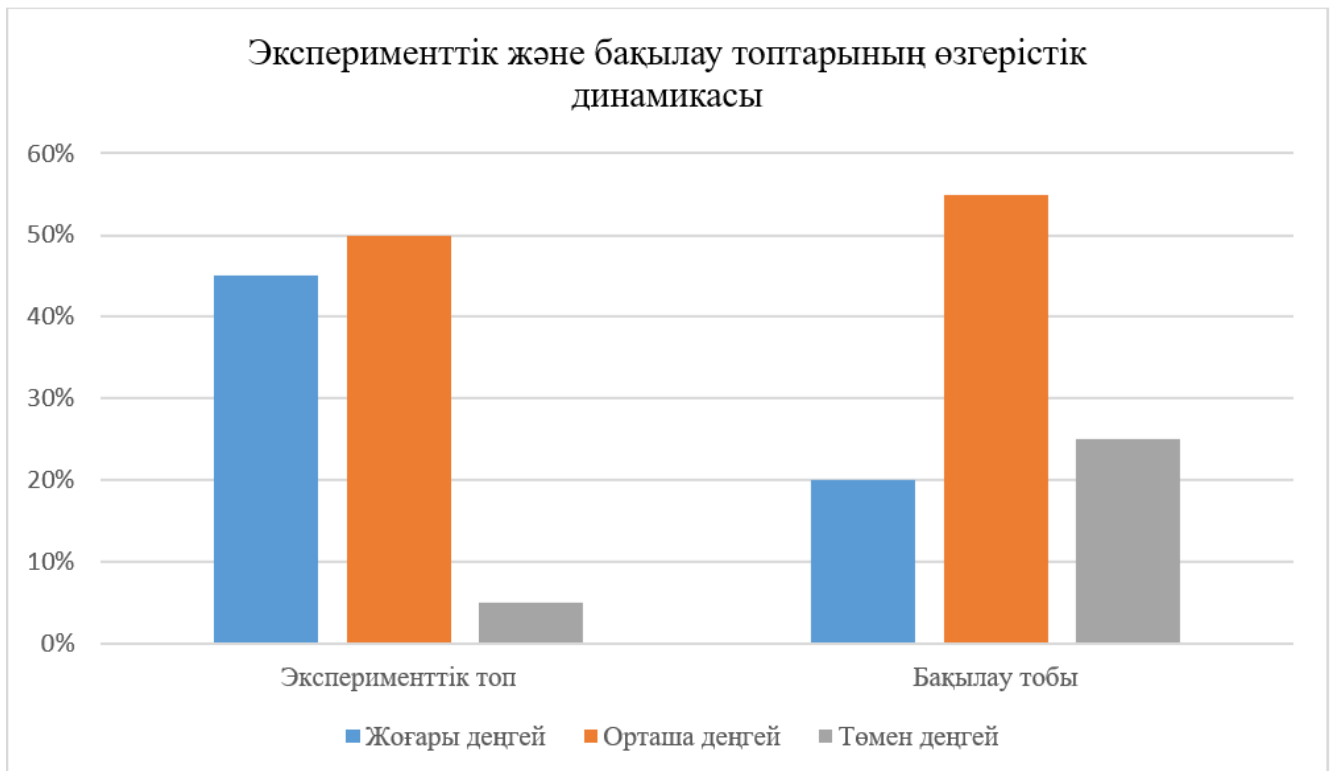
Зерттеуден кейінгі нәтижелер Бағдарлама соңында эксперименттік топтағы ата-аналардың көрсеткіштері айтарлықтай өзгерді.

Кесте 2 – Зерттеуден кейінгі ата-аналардың психологиялық дайындық деңгейі

Деңгей	Эксперименттік топ (%)	Бақылау тобы (%)
Жоғары деңгей	45	20
Орташа деңгей	50	55
Төмен деңгей	5	25

Диаграмма 1 – Эксперименттік және бақылау топтарының өзгеріс динамикасы.

(Диаграммада эксперименттік топтың жоғары деңгейге көтерілгенін, төмен деңгейдің азайғанын анық көруге болады).



## САПАЛЫҚ ӨЗГЕРІСТЕР

Эксперименттік топтағы ата-аналардың әңгімелесу барысында атап өткен сапалық өзгерістері:

- Инклюзивті білім беру туралы түсінік кеңейген;
- Балаға қолдау көрсету дағдылары артқан;
- Отбасындағы эмоционалды атмосфера жақсарған;
- Мұғалімдермен және басқа ата-аналармен қарым-қатынас орнату жеңілдеген.

## ҚИЫНДЫҚТАР

- Зерттеу барысында бірнеше қиындықтар кездесті;
- Кейбір ата-аналардың бастапқыда белсенді қатысуға қызығушылығы төмен болды;
- Уақыт тапшылығы (жұмыс кестесіне байланысты тренингке қатысу қиындықтары);
- Эмоционалды қарсылық (инклюзивті білімге қатысты теріс көзқарастар).

Жүргізілген зерттеу нәтижесінде инклюзивті білім беру жағдайында ата-аналарға психологиялық қолдау көрсету олардың дайындық деңгейін айтарлықтай арттыратыны анықталды. Эксперименттік топтағы ата-аналардың 45%-ы жоғары деңгейге көтерілсе, бақылау тобында мұндай айқын өзгерістер байқалмады. Бұл нәтиже ата-анамен жүйелі психологиялық жұмыс жүргізу – инклюзивті білім беру тиімділігінің негізгі факторы екенін дәлелдейді.

## ҚОРЫТЫНДЫ

Жүргізілген зерттеу жұмысы инклюзивті білім беру жағдайында ата-анамен жұмыс істеудің психологиялық аспектілерінің маңыздылығын айқын көрсетті. Эксперименттік топтағы ата-аналарға психологиялық қолдау бағдарламасын

жүйелі түрде жүзеге асыру олардың инклюзивті ортаға көзқарасын оң өзгертті, балаларына қолдау көрсетуге деген сенімділігін арттырды және эмоционалды күйін тұрақтандырды. Сандық деректер бойынша, ата-аналардың жоғары дайындық деңгейі 10%-дан 45%-ға көтерілсе, төмен деңгей көрсеткіші 35%-дан 5%-ға дейін азайды. Бұл психологиялық қолдау бағдарламасының тиімділігін айқын дәлелдейді. Сапалық тұрғыда да ата-аналардың балаларымен қарым-қатынасы нығайып, білім беру мекемесімен ынтымақтастығы жақсарғаны байқалды. Зерттеу барысында туындаған қиындықтар (ата-аналардың бастапқы қызығушылығының төмендігі, уақыт тапшылығы, кейбір психологиялық қарсылықтар) тәжірибе барысында арнайы әдістемелік тәсілдер арқылы біртіндеп еңсерілді. Бұл факторлар инклюзивті білім беру үдерісінде ата-анамен жұмыстың үздіксіз және көпқырлы болуын қажет ететінін көрсетті.

## ҰСЫНЫСТАР

Ата-аналарға:

- Баланың оқу және даму үдерісіне белсенді қатысу, мұғалімдермен тұрақты байланыста болу;
- Психологиялық тренингтер мен семинарларға жүйелі түрде қатысып, инклюзияға қатысты білім мен дағдыларын кеңейту;
- Үй жағдайында эмоционалды қолайлы атмосфера құру, баланың жеке ерекшеліктерін ескере отырып қолдау көрсету.
- Мұғалімдер мен мектеп қызметкерлеріне:
- Ата-аналарға арналған тұрақты психологиялық және әдістемелік қолдау жүйесін қалыптастыру;
- Инклюзивті тәжірибені бөлісуге арналған ата-аналар клубтарын ұйымдастыру;
- Әр ата-ананың жағдайына бейімделген икемді қатысу формаларын (онлайн кеңес, жеке кездесу, топтық тренинг) ұсыну.
- Психологтар мен әлеуметтік педагогтарға:
- Ата-аналардың психологиялық жағдайын үнемі мониторинг жасап отыру;
- Отбасылық кеңес беру тәжірибесін күшейту;
- Ата-аналардың психологиялық ресурстарын дамытуға бағытталған ұзақ мерзімді бағдарламалар әзірлеу.

Осылайша, зерттеу нәтижелері ата-аналарға психологиялық қолдау көрсету – инклюзивті білім беру тиімділігін қамтамасыз ететін шешуші фактор екенін көрсетті. Инклюзияның табысты жүзеге асуы мектеп, ата-ана және мамандардың бірлескен ынтымақтастығына тікелей байланысты.

## ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. United Nations. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. – New York: United Nations, 2015. – 41 p.
2. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі. Қазақстанда инклюзивті білім беруді дамытудың 2020–2025 жылдарға арналған тұжырымдамасы. – Нұр-Сұлтан: ҚР БҒМ, 2020. – 36 б.
3. Bronfenbrenner, U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. – 330 p.
4. Florian, L. What counts as evidence of inclusive education? // European Journal of Special Needs Education. – 2014. – Vol. 29, No. 3. – P. 286–294.
5. Booth, T., Ainscow, M. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. – Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002. – 128 p.
6. Мухамбетова С. Инклюзивті білім беруде ата-аналардың психологиялық қолдауының ерекшеліктері // Қазақстан педагогикалық журналы. – 2018. – №4. – Б. 55–60.

Форум жұмысына қатысқандарыңыз үшін алғыс білдіреміз. Ынтымақтастық және мақалаларды жариялау мәселелері бойынша [a.amanzholova@elumiti.kz](mailto:a.amanzholova@elumiti.kz) электрондық поштасына немесе Instagram парақшамызға [@qabilet\\_elumiti.kz](https://www.instagram.com/qabilet_elumiti.kz) хабарласа аласыздар.

Благодарим за участие в работе Форума. По вопросам сотрудничества и публикации статей обращайтесь по адресу: [a.amanzholova@elumiti.kz](mailto:a.amanzholova@elumiti.kz), а также в Instagram: [@qabilet\\_elumiti.kz](https://www.instagram.com/qabilet_elumiti.kz).

Thank you for participating in the Forum. For cooperation and article publication inquiries, please contact [a.amanzholova@elumiti.kz](mailto:a.amanzholova@elumiti.kz) or reach us on Instagram: [@qabilet\\_elumiti.kz](https://www.instagram.com/qabilet_elumiti.kz).



[qabilet.elumiti.kz](http://qabilet.elumiti.kz)