«Ілияс Жансүгіров атындағы Жетісу университеті» КЕ АҚ

ӘОЖ 159.942.5 Қолжазба құқығында

АЛЬМУХАМБЕТОВА БИБИГУЛЬ ЖЕКСЕМБАЕВНА

Ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеу (ЖОО мен колледждердің нашар еститін білім алушылары мысалында)

6D010300 – Педагогика және психология

Философия докторы (PhD)
дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация

Отандық ғылыми кеңесші:
психология ғылымдарының
докторы, профессор Н.Қ.Тоқсанбаева

Философия докторы
PhD., Э.Д.Баженова

Шетелдік ғылыми кеңесші:
педагогика ғылымдарының
докторы, профессор
Южел Гелишли

Қазақстан Республикасы
Талдықорған, 2022

МАЗМҰНЫ

НОРМАТИВТІК СІЛТЕМЕЛЕР.....3
АНЫҚТАМАЛАР..... 4
БЕЛГІЛЕУЛЕР ЖӘНЕ ҚЫСҚАРТУЛАР.....5
КІРІСПЕ.....7
1 ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫ МЕН КОЛЛЕДЖДЕРДЕ ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ ЭМОЦИЯЛЫҚ ЖАҒДАЙЫН ЗЕРТТЕУДІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ.....21
1.1 Ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың эмоциялық жағдайы мәселесіне талдау.....21
1.2 Жоғары оқу орындары мен колледждердің нашар еститін білім алушыларының психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері.....34
1.3 Нашар еститін білім алушыларды жоғары оқу орындары мен колледждерде оқыту мәселесі.....45
2 ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫ МЕН КОЛЛЕДЖДЕРДЕ ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ ЭМОЦИЯЛЫҚ ЖАҒДАЙЫН ЗЕРТТЕУДІҢ ТӘЖІРИБЕЛІК-ЭКСПЕРИМЕНТТІК ЖҰМЫСЫ (ЖОО ЖӘНЕ КОЛЛЕДЖДЕРДІҢ НАШАР ЕСТИТІН БІЛІМ АЛУШЫЛАРЫНЫҢ МЫСАЛЫНДА).....58
2.1 Жоғары оқу орындары мен колледждерде ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеу әдістемесінің сипаттамасы.....58
2.2 Жоғары оқу орындары мен колледждердегі нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеуді ұйымдастыру.....67
2.3 Тәжірибелік-эксперименттік жұмыс нәтижелерін математикалық өңдеу және статистикалық талдау.....92
3 ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ ЭМОЦИЯЛЫҚ ЖАҒДАЙЫН ЗЕРТТЕУДІ ІСКЕ АСЫРУДЫҢ НЕГІЗГІ БАҒЫТТАРЫ........128
3.1 Жоғары оқу орындары мен колледждің нашар еститін білім алушыларының эмоциялық жағдайын зерттеудің құрылымдық-мазмұндық моделі.....128
3.2 Жоғары оқу орындары мен колледждерде ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың эмоциялық жағдайын дамытудың негізгі бағыттары.....140
3.3 Жоғары оқу орындары мен колледждің нашар еститін білім алушыларының эмоциялық жағдайының оңтайлы деңгейін қамтамасыз ету бағдарламасы.....149

ҚОРЫТЫНДЫ.....161
ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ.....167
ҚОСЫМШАЛАР.....175

НОРМАТИВТІК СІЛТЕМЕЛЕР

Бұл диссертациялық жұмыста келесі нормативті құжаттарға сілтемелер жасалды:

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы: 2007 жыл27 шілде №319-III ҚРЗ (20.02.2021 ж. жағдай бойынша өзгерістермен және толықтырулармен қабылданды).

Қазақстан Республикасының «Ғылым туралы» Заңы Астана. 18 ақпан, №407-IV, 2011.

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2018 жылғы 31 қазандағы № 604 бұйрығыменбекітілген Жоғары білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты.

Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016-2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. Қазақстан Республикасы Президентінің 2016 жылғы 1 наурыздағы № 205 Жарлығы

Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2020 - 2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2019 жылғы 27 желтоқсандағы № 988 Қаулысы.

1975 жылғы 9 желтоқсанда Бас Ассамблеясының 3447 (XXX) қарарымен қабылданған «Мүгедектер құқықтары туралы декларация».

Қазақстан Республикасында «Мүгедектерді әлеуметтік қорғау туралы Қазақстан Республикасының (01.01.2016 жылғы жағдайы бойынша өзгертулер және толықтырулармен) Заңы».

«Мүмкіндіктері шектеулі балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзетудегі қолдау туралы» ҚР-ның 2002 жылғы 11 шілдедегі №343 Заңы (26.06.2021 жылғы жағдайы бойынша өзгертулер және толықтырулармен).

«Мүмкіндіктері шектеулі тұлғалар құқықтары туралы» Конвенция – БҰҰ -2007 жылдың наурызы.

ГОСТ 7.1-84 ақпарат, кітапхана және баспа стандарттары жүйесі. Құжаттың библиографиялық сипаттамасы. Құрастырудың жалпы талаптары мен ережелері.

АНЫҚТАМАЛАР

Бұл диссертациялық жұмыста келесі терминдерге сәйкес анықтамалар қолданылды:

Эмоция – тұлғаның қоршаған ортамен қарым-қатынасы негізінде пайда болып, оның барлық іс-әрекетін реттеуіне, қалыптасуына әсер ететін жеке тұлғаның бойындағы негізгі психикалық үрдістердің бірі.

Эмоциялық жағдай – құрамына бір және бірнеше эмоцияны біріктіретін, солай бола тұра арасындағы бір ғана эмоция бәрінен басым болатын неғұрлым күрделі психикалық құбылыс.

Ерекше білім беруге қажеттілігі бар тұлға (балалар) – денсаулығына байланысты білім алуда ұдайы немесе уақытша қиындық көріп жүрген, арнайы, жалпы білім беретін оқу бағдарламалары мен қосымша білімнің білім беру бағдарламаларын қажет ететін адамдар (Қазақстан Республикасының «Білім беру» туралы Заңы).

Инклюзивті білім беру – ерекше білім беру қажеттілігі мен жеке-дара мүмкіндіктерін ескере отырып, барлық білім алушылар үшін білім алуға тең қолжетімділікті қамтамасыз ететін процесс (Қазақстан Республикасының «Білім беру» туралы Заңы).

Студенттік жас – кәсіптік білім алумен, жеке тұлғаның жастық шақтың соңы немесе есеюдің басы сияқты түрлі жіктеулерге бөлінетін жастық кезеңдерінде айтарлықтай кең ауқымда әлеуметтенуі үдерісімен байланысты болатын өмір кезеңі.

Модель (франц. modele, үлгі) – нақты немесе күтілетін қасиеттер көрсетілетін нысанның нақты бейнесі т.б. Бұл – жобаланған әрекетті жүзеге асырудың мүсіні, үлгісі.

Үдеріс (процесс) – белгілі бір ойды дамытудағы бағыттылық.

Рефлексия (латынша reflexio- артқа айналдыру) – субъектінің назарын өзіне, атап айтқанда, оларды қайта ойластыру мақсатында өзіндік белсенділікке аудару.

Бейімделудің нәтижесі – білім алушылардың оқу орны мен өмірінің қатынастарына араласудың белгілі бір дәрежесі, яғни жеке тұлғаның өзіне және өзінің қабілетіне қойылатын талаптар, сонымен қатар осы талаптарды игеруі мен оларды күнделікті өмірде жүзеге асыру қабілетінің көрінісі.

БЕЛГІЛЕУЛЕР МЕН ҚЫСҚАРТУЛАР

Бұл диссертациялық жұмыста келесі белгілеулер мен қысқартулар қолданылады:

ҚР – Қазақстан Республикасы

ҚР МЖМБС – Қазақстан Республикасының мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарты

ЕББҚ – ерекше білім беру қажеттілігі

ЖОО – жоғары оқу орны

ҚР МЖМББС–Қазақстан Республикасының Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарты

ТДМ – тұрақты даму мақсаты

ЖУ – Жетісу университеті

ЭТ – эксперименттік топ

БТ – бақылау тобы

НБ – нашар еститін білім алушылар

К– көрсеткіш

СК – Стен-көрсеткіш

ӨБК – өзін сезіну - белсенділік - көңіл-күй

ДЭШ–К. Изардтың дифференциалды эмоциялар шкаласы

ОЭМ – оң эмоциялар индексі

ЖЭМ – өте жағымсыз эмоциялар индексі

МДЭМ – мазасыздық-депрессиялық эмоциялар индексі

ПОҚ – профессорлық-оқытушылар құрамы

БМ-КЖС – «Бейімділік» көп деңгейлі жеке тұлғалық сауалнамасы

ММРІ– миннесоталық көп өлшемді жеке сауалнама

МР – мінез-құлықты реттеу

КӘ – коммуникативті әлеует

МН – моральдық нормативтілік

ЖБӘ – жеке тұлғалық бейімделу әлеуеті

НПТ–нервтік-психикалық тұрақтылық

ЖӨБ – жеке тұлғаның өзін-өзі бағалауы

ӘҚ – әлеуметтік қолдау

БО – байланыстар орнату қағидасы немесе дау-жанжалдық

ҚТ – қарым-қатынас тәжірибесі

МАБ – моральдық-адамгершілік бағдарлау

ТС – топтық сәйкестендіру

ТДМ – тұрақты даму мақсаттары

БҒДМБ – Білім беруді және ғылымды дамытудың мемлекеттік бағдарламасы

НБЭЖЗ – нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеу моделі

НБЭЖОДҚ бағдарламасы – нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайының оңтайлы деңгейін қамтамасыз ету жөніндегі бағдарлама

АЖ – астеникалық реакциялар және жағдайлар

ПЖ – психотикалық реакциялар және жағдайлар

БА – интегративті бағалау: «Бейімделмеген ауытқулар»

МР – мінез-құлықты реттеу

КӘ – коммуникативтік әлеует

МН – моральдық нормативтілік

КІРІСПЕ

Зерттеудің өзектілігі. Қазақстан Республикасындағы білім берудің қазіргі кезеңі барлық білім алушыларды қоғамға кіріктіре отырып, олардың білім алу қажеттілігін қамтамасыз ететін оқудың инклюзивті түрін белсенді түрде енгізу жолында тұр. Мұндай инновация жалпы білім беру кеңістігінде тең дәрежеде оқытуды қарастыратын «инклюзия», «ерекше білім беру қажеттілігі бар тұлғалар» сияқты түсініктердің этимологиясын нақтылау қажеттігін талап етеді.

«Ерекше білім беру қажеттілігі» (ЕББҚ) (special Educational Needs - SEN) термині алғаш рет 1978 жылы Лондонда мүмкіндігі шектеулі балаларға білім беру мәселелері жөніндегі комитеттің есебінде қолданылған. Осы комитеттің төрағасы, Британдық философия профессоры Баронесса Мэри Уорнок сол жылы осы баяндамада, «егер баланың оқу процесінде қиындықтар туындаса, онда қосымша немесе арнайы қызметтер ұсыну қажет болса, баланың ерекше білім беру қажеттіліктері болады», деп нақтылаған [1]. Қазіргі таңда ерекше білім беру қажеттілігі бар тұлғалардың білім алу құқықтарының нормативтік-құқықтық негіздері мынадай халықаралық және мемлекеттік құжаттармен реттеледі: Жалпыға бірдей білім беру туралы дүниежүзілік декларация [2], Мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға тең мүмкіндіктерді қамтамасыз етудің стандартты ережелері [3], Ерекше қажеттіліктері бар тұлғаларға білім беру саласында қағидалар, саясат пен практикалық әрекеттер және ерекше қажеттіліктері бар тұлғаларға білім беру бойынша қызметтердің шеңбері туралы Саламан декларациясы [4], Қазақстан Республикасының Конституциясы [5], Қазақстан Республикасының «Қазақстан Республикасында мүмкіндігі шектеулі тұлғаларды әлеуметтік қорғау туралы» заңы [6] және т.б. Алғаш рет 2002 жылы Қазақстан Республикасының «Мүмкіндігі шектеулі балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзетудегі қолдау туралы» Заңы күшіне енді. Заңның қабылдануымен байланысты әкімдік, еңбек және тұрғындарды әлеуметтік қорғау департаменттерінде мүмкіндігі шектеулі балаларға әлеуметтік көмек көрсету орталықтары ашылды. Қалаларда және аудан орталықтарында, ауылдарда мүмкіндігі шектеулі балаларға әлеуметтік психологиялық көмек көрсетудің бірқатар жүйесі қалыптасты. [7].

Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016 – 2019 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасында көрсетілген міндеттердің бірі болып, мүмкіндігі шектеулі тұлғалар үшін білім беру мен қолжетімді ортаны қамтамасыз етудің нақты тетіктері айқындалып көрсетілді [8]. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңына сәйкес: «ерекше білім беруді қажет ететін тұлғалар (балалар) – денсаулығына байланысты білім алуда тұрақты немесе уақытша қиындық көріп жүрген, арнаулы, жалпы білім беретін оқу бағдарламаларын және қосымша білім беретін білім бағдарламаларын қажет ететін адамдар (балалар)» [9].

Жоғарыда аталған өзгерістер заңды жалғасын тауып, оң әрекеттерге ұласты. Қазақстан Республикасында мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың құқықтарын қамтамасыз ету және өмір сүру сапасын жақсарту жөніндегі

ұлттық жоспарда 2025 жылға дейін «арнайы» білім беруден инклюзивті білім беруге көшу мәселелері, ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылардың қалыпты балалар сияқты өмір сүруіне мүмкіндік беру қажеттілігі ең өзекті мәселердің бірі болып анықталды [10].

Қазіргі Қазақстанда ерекше білім беру қажеттілігі бар тұлғалар үшін жалпыға ортақ тіршілік ету ортасының және кәсіптік білім алу мүмкіндігінің қолжетімді болуы елдің әлеуметтік-экономикалық дамуының негізгі міндеттерінің бірі болып табылады. Біздің еліміз білім беру интеграциясының жоғары дамыған мемлекеттерге тән жалпы әлемдік үрдісінің құрылымына енді. Қазіргі уақытта еліміздің барлық жоғары оқу орындары мен колледждері ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушыларды оқуға қабылдап қана қоймай, олардың сапалы білім алуы үшін барынша қолайлы жағдайларды жасауда.

Солай бола тұра, ерекше білім беру қажеттілігі бар орта кәсіптік біліммен ғана шектеліп, ЖОО деңгейінде оқуды жалғастыра алмауының салдарынан осы санаттағы жастардың көпшілігі біліктілігі төмен әрі жалақысы аз мамандықтарды місе тұтуға мәжбүр болып жатады. Соның кесірінен ЕББҚ бар білім алушының қабілетін іске асыратын кеңістік тарылып кетеді, бұл деген мемлекет үшін – ел тұрғындарының еңбек ету мүмкіндіктерін тиімсіз пайдалану деген сөз. Бұл ретте қазіргі статистика ерекше білім беру қажеттілігі бар балалар мен жастардың саны жыл сайын өсіп бара жатқандығынан хабардар етіп, алдымызға өте жайсыз деректерді жайып салады [11]. Республикамызда 400 мыңнан астам ерекше қажеттілігі бар еңбекке қабілетті жастағы азаматтардың 20%-ы ғана еңбек етіп, бюджетке төленетін міндетті төлемдерді жасап отыр, олардың тек 10%-ы ғана жоғары білімі барларды құрайды.

Білімді қажет ету адамның маңызды қажеттіліктерінің бірі екендігі – жалпыға белгілі ақиқат. Ол деген адам қызметінің әр түрінде байқалады да, белгілі бір әлеуметтік жағдайда пайда болып, дами береді.

Қазіргі уақытта біздің елімізде дәл осындай реформа жүріп жатыр, ол «инклюзивті білім беру» деп аталады. Инклюзия қазіргі білім беру кеңістігіндегі жаңа өркениетті білім беру парадигмасына айналды, ол соңғы онжылдықта біздің өмірімізге белсенді түрде еніп, бүкіл білім беру жүйесін өзгертудегі айтарлықтай қадам екені айқындалды. Ғылыми жұртшылықты «инклюзивті білім беру» аймағында нені түсінуге болады, ол білім берудің қолжетімділігі немесе жаңа моделі ме, жеке әдістеме немесе оқыту әдістемелерінің жиынтығы ма деген сияқты және т.б. мәселелер толғандырады. Қазақстан Республикасындағы білім беру жүйесінің жағдайы және дамуы туралы ұлттық баяндамада қазақстандық инклюзивті білім берудің жетістіктеріне талдау жасалған. Баяндамада қазіргі заманғы инклюзивті жүйенің шешуші кезеңдері инклюзия шегіне әлемдік көзқарасқа сәйкес қарастырылған. «Инклюзия дегенді – өз деңгейінде тұлғалық-бағдарлық оқыту деуге болады. Мұндай қадамды баршаға арналған қолжетімді білім алу деп түсінуге болады, алғашқы әлеуметтік инклюзия олардың болашақта заманауи

өмірге бейімделіп кететіндігіне сенімді болудың кепілі болып табылады» – деп атап көрсетеді авторлар [12].

Біз өз жұмысымызда Л.С. Выготскийдің тарихи еңбектеріне жүгінеміз, онда ғалым инклюзивті оқыту идеясын, дамуында ауытқуы бар балалардың қоғамға интеграциялануына мүмкіндік беретін шұғыл қажеттілік ретінде сипаттайды. Ғалым өз еңбектерінде: «білім алушылардың психофизикалық ауытқушылықтарымен арнайы ортада білім алуы оқшауланып қалуды, шектеулі әлемге бейімделу дегенді білдіреді» дейді. Бұдан шығудың бір ғана жолы бар, ол – тұтас оқыту мен тәрбие жұмысына түбегейлі реформа жасау, сол ғана дамуға жол ашып, нәтижесінде білім алушыны өмірге араласуға жетелейді деген тұжырымдама береді [13, 200 б.]. Осылайша, Л.С. Выготский жүз жылдан астам уақыт бұрын, күрделі психофизиологиялық жағдайы бар тұлғаның қалыпты қоғамнан шығарылмайтын оқыту жүйесін құру қажеттілігін атап өтті. Кейіннен Л.С. Выготскийдің идеясы Батыс Еуропа мен АҚШ мектептерінің жұмыс тәжірибесінде дамып, соңғы жылдары ғана Қазақстанда белсендірек іске асырыла бастады.

Инклюзия мәселесін қарастырған ғылыми еңбектерге талдау жасау барысында, алыс және жақын шетелдік, отандық ғалымдардың зерттеулерінде аталған мәселенің жан-жақтылығын әр түрлі бағыттарда қарастырылғаны анықталды. Ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылар үшін инклюзивті білім беру тиімді болатынын анықтау мәселелерін шетелдердің D.L. Ferguson [14], G. Meyer, L. Jeanchild, J. Zingo [15], A. Galkiene [16] және т.б. сияқты озық ғалымдары зерттеді. Сонымен қатар инклюзивті білім беру мәселелерімен және инклюзивті білімді енгізуге ұстаздар даярлау ісімен И.И. Лошакова, Е.Р. Ярская-Смирнова [17], С.В. Алехина [18], В.В. Хитрюк [19], Г.С.Птушкин [20], М. Малофеев [21] және т.б. сияқты ресейлік ғалымдар да айналысты. Жоғарыда аталған ғалымдар білім беру жүйесіндегі инклюзивті білім беруді – жалпы топтардағы білім алушылардың әр түрлілігін мойындайтын және олар үшін жауапкершілікті алатын білім беру жүйесінің құрылымымен байланыстырды. Олар өз еңбектерінде баршаға арналған сапалы білім берудің қолжетімділігін зерттеу үшін ғылыми-әдістемелік тәсілдің қажеттігін, және білім алу қажеттілігі белгілі бір қалып шеңберіне симайтын, сондықтан қосымша ресурстарды қажет ететін білім алушыларға тиісті назар аударылуы керектігін бірауыздан атап көрсетті.

Инклюзивті білім беру саласындағы белгілі қайраткерлер (Д.Д. Елина, Т.М. Пахолкина, Е.А. Задумкина, Т.Л. Чепель, Р.А. Сулейменова, А.Л. Байтұрсынова және т. б.) инклюзивті білім берудің негізінде барлық тұлғаларға олардың дене, психологиялық, ақыл-ой, мәдени-этникалық, тілдік және басқа да даралықтарына қарамастан, тең қатынасты қамтамасыз ететін идеологияны көреді.

Инклюзивті білім беру мәселелерін зерттеген жетекші ғалымдар инклюзивті білім беру «инклюзивті қоғам» идеясына негізделген, мұнда «бәрі басқа адамның (басқа нәсіл, дін, мәдениет, денсаулық мүмкіндігі шектеулі адам) әлеуметтік өмірге белсенді және тең құқылы қатысуына ықпал етеді,

әркімнің мүдделеріне, тәуелсіз өмір сүру қабілетінің өсуіне, олардың құқықтарының теңдігін қамтамасыз етуге ықпал етеді», деп тұжырымдайды, Д.Е. Шевелева [22, 13 б].

«Инклюзивті білім беру» ұғымын талдауда инклюзивті білім берудің қалыптасуы мен дамуына айтарлықтай үлес қосқан және бұл құбылысты отандық білім беру жүйесінің міндеттеріне сәйкес қарастыратын еліміздің зерттеушілерінің еңбектері ерекше ғылыми-теориялық маңызға ие.

Қазақстан Республикасында инклюзивті білім берудің теориялық негізін қалаушылар Р.А. Сүлейменова, З.А. Мовкебаева, Г.Д. Хакимжанова, А.М. Ерсарина, А.А. Байтұрсынова, И.Г. Елисеева, И.А. Оралқанова, Г.З. Закаева, Г.А. Абаева, А.Т. Ысқақова, С.С. Жақыпбекова және т. б. еңбектері құрайды.

Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беру тәжірибесін енгізуге, оның нормативтік-құқықтық негіздерін әзірлеуге профессор Р.А. Сүлейменованың зерттеулері мұрындық болды. Р.А. Сүлейменова қазақстандық арнайы білім беру жүйесінің негізін қалаушы бола отырып, инклюзивтік білімге ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды олардың жасы мен жынысына, әлеуметтік және экономикалық, этникалық және діни мәртебесіне қарамастан толық әлеуметтенуді қамтамасыз ететін жалпы білім беру процесіне толыққанды кіруден алыстататын кедергілерді жоюға бағытталған мемлекеттік саясат ретінде анықтама береді. [23, С. 9-17].

Инклюзивті білім беру бастамасының дамуына және инклюзивті білім беру ұйымдарында жұмыс істейтін мамандар даярлау мәселелерін зерттеуге профессор З.А. Мовкебаеваның ғылыми еңбектері ықпал етті. Ғалым өз еңбектерінде «ЕББҚ бар балалардың жалпы білім беру кеңістігіне қарапайым, физикалық қосылуы инклюзивті білім деп айта алмаймыз», деген ұстанымда. Сонымен қатар, «оқытушылар білім беру үрдісін әр баланың жеке қажеттілігін ескере отырып ұйымдастыра алмаған жағдайда, бұл балаларды білімге толық қосу мүмкіндігі айтарлықтай азаяды. Нәтижесінде олардың оқуға деген ынтасы да, оқу нәтижелері де төмендейді, өмірлік перспективалары шектеледі» [24], деген ғалымның көзқарастарымен біз келісеміз.

Біздің елімізде инклюзивтік білім беру мәселелері бойынша алғашқы диссертациялық зерттеулердің авторы А.А. Байтұрсынова болып табылады. Ғалым инклюзивтік білім беруді мемлекеттік білім беру саясаты тұрғысынан қарастырады, білім беру, әлеуметтік, түзету-дамыту қызметтерінің ерекше білім беру қажеттілігі бар балаға көрсетілетін сапа кепілдігі тұрғысынан зерттейді. [25 С. 20-21]. Сонымен қатар А.А. Байтұрсынова тұңғыш рет мүмкіндігі шектеулі балаларды жалпы білім беру мектептерінің оқу үдерісіне ілестірудің ұйымдық-педагогикалық жағдайларының ғылыми-әдістемелік аспектілерін ашып көрсеткен зерттеуші ғалым.

И.А. Оралқанова өз зерттеулерінде инклюзивті білім беру феноменін «физикалық, зияткерлік, ұлттық нәсілдік және басқа да ерекшеліктеріне қарамастан қоғам мүшелеріне қатысты қоғамның адамгершілігін сипаттайтын білім беру жүйесіне жаңа көзқарас» ретінде қарастырады [26 С. 20-21] .

2006-2008 жылдары А.Қ. Құсайыновтың басшылық еткен ғалымдар ұжымы (А.Х. Арғынов, П.Ш. Маханова, С.С. Оразақынова) ҚР БҒМ ғылыми жобалары аясында «Инклюзивті білім беру саласында ересек адамдарды кәсіби оқытуды ұйымдастырудың ғылыми-әдістемелік негіздерін әзірлеу» тақырыбында зерттеу жұмыстарын жүргізді [27]. 2013 жылы «СОРОС Қазақстан» жобасының аясында авторлық ұжым (А.Т. Искакова, З.А. Мовкебаева, Г.З. Закаева, А.Б. Айтбаева, А.А. Байтұрсынова) «Инклюзивті білім беру негіздері» атты оқу құралын әзірлеп шығарды [28]. Отандық ғалымдардың еңбектерінде «біріктірілген (интеграция: латынша integratio – қалпына келтіру, орнын толтыру – қандай да бір элементтердің бірлесуі, бөліктердің тұтасуы) және инклюзивтік (инклюзия: французша inclusif – құрамдас, латынша include - бекітемін, қосамын, латынша inclusion - қосу, қосылу) білім беру элементтерін өзгерту және толықтыру тұрғысынан арнайы білім беру жүйесін дамыту стратегиясына қайтадан мән берілуі», Қазақстан Республикасындағы инклюзивтік саясаттың айрықша белгісі болып табылатындығы атап көрсетілген [29].

А.Р. Ерментаева өз еңбектерінде мүмкіндіктері шектеулі жеткіншектердің психологиялық дамуында болатын мәселелерді қарастырып, жеткіншектің тұлғалық дамуына психофизикалық жағдайының тигізетін әсерін, осыған байланысты туындайтын мінез-құлықтың ауытқуы мәселелерін баяндаған. [30].

Инклюзивті оқыту негізінде балалардың қандай да бір дискриминациясын жоққа шығару, барлық адамдарға деген теңдік қатынасын қамтамасыз ету, сонымен қатар оқытудың ерекше қажеттілігі бар балаларға арнайы жағдай қалыптастырудың идеологиясы жатыр.

Өкінішке орай, инклюзивті білім берудің жекелеген аспектілеріне арналған жұмыстар жеткіліксіз, мысалы, қазіргі уақытта жоғары білім беру жүйесінде де, орта кәсіптік білім беру жүйесінде де ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылардың психологиялық бағытындағы эмоциялар жіктемесінің ғылыми негіздемесі, сондай-ақ эмоциялар табиғатының адамның негізгі құндылығы ретінде терең зерттеулер өте аз.

Біздің көз қарасымыз бойынша ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылардың эмоцияларын зерттеудің өзектілігі, бір жағынан алғанда – қоғамның әлеуметтік талаптарынан, барлық қызмет салаларын демократияландыру үдерісінен, құндылықтардың өзгеруінен, жеке тұлғаның тәуелсіздігі мен белсенділігінің артуынан туындаса, екінші жағынан алғанда– ерекше білім беру қажеттілігі бар тұлғаларды жалпы топтарда оқыту тәжірибесінің күрделілігінен, көп қырлылығынан туындайды. Сол себептен психофизиологиялық ерекшеліктері бар тұлғаның дүниетанымын кеңейтуге, дамытуға және қалыптастыруға бағытталған кешенді зерттеуді жүзеге асыру ЕББҚ бар білім алушылардың белсенділігін ұлғайтып, оқу әрекетіне оң әсер ететін жағымды эмоциялардың артуына ықпал етеді деп санаймыз.

Әлемдік ғылыми әдебиеттерде жеке тұлғаның эмоциялық аясы туралы көптеген еңбектер жарық көрген. Бұл қатарда В.К. Вилюнастың жұмыстары

психологиядағы эмоциялық құбылыстардың мәселесін неғұрлым толық ашып [31], эмоциялардың психологиялық теориясының негізгі мәселелерін, эмоциялардың функцияларын кеңінен қамтыған. Б.И. Додоновтың еңбектерінде эмоциялар теориясы мен практикасының әртүрлі аспектілері терең және жан-жақты қарастырылған, мұнда адамның эмоциялық бағытын зерттеудегі эмоциялар жіктемесінің ғылыми негіздемесі келтірілген [32], сондай-ақ ғалым эмоциялар табиғатының екі жақтылығын адамның негізгі құндылығы ретінде анықтап, тұлғаның эмоцияларына терең зерттеу жүргізген. Эмоция әлемін дамыту мәселелері, эмоциялық жайлылық атмосферасын құру мәселелері И.И. Петричук еңбектерінде қамтылған [33]. А.Н. Леонтьевтің еңбектерінде қажеттілік, ынталар мен эмоциялар мәселелері көрініс тапқан [34], эмоциялар мен мінез-құлықтың біртұтастығын Г.А. Вартанян қарастырды [35]. С.Л. Рубинштейн өз еңбектерінде эмоциялық үдерістердің динамикалық және мазмұндық, семантикалық компоненттері арасындағы қарым-қатынастарды қарастырады [36]. Л.С. Выготский [13], И.А. Васильев, В.Л. Поплужный, О.К. Тихомиров [37] және т.б. еңбектерінде эмоциялық орта компоненттерінің танымдық үдерістермен ажырамас байланысы зерттелді.

Эмоциялардың табиғатын түсіндіретін көптеген психологиялық теориялар жасалған. Біз қарастырып отырған мәселеге Ч. Дарвиннің [38], У. Джеймстің [39], К. Изардтың [40] еңбектерінің маңызы зор.

Бүгінгі таңда эмоция мәселесінің тарихын отандық ғалымдар да терең әрі жан-жақты зерттеп, өз еңбектерінде барынша толық айқындаған. Жеке тұлғалық және эмоциялық даму мәселесі бүгінгі таңда С.М. Жақыпов [41], Ж.Ы. Намазбаева [42], Х.Т. Шериязданова [43] және т.б. сынды қазақстандық психолог ғалымдардың еңбектерінде қарастырылып жатыр.

Отандық және шетелдік әдеби дереккөздерге талдау жүргізе отырып, қарастырылып отырған мәселенің зерттелу дәрежесі оның маңыздылығы мен өзектілігіне сәйкес келмейді деп сенімді түрде тұжырым жасай аламыз. Теория мен тәжірибенің қазіргі жағдайын талдау барысында біз қарастырып отырған бағытта бірқатар **қарама-қайшылықтар** анықталды:

– ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушыларға жоғары және орта кәсіптік білім алу мүмкіндігін беру мен осы топқа жататындардың, психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде психикалық болмысының маңызды белгілерінің бірі ретінде қарастырылатын, эмоциялық жағдайы мәселесінің ғылыми түрде негізделмегені және оны зерттеу әдістемесін жетілдірудің қажеттілігі арасындағы қайшылық.

– жастардың психикалық денсаулығын қорғау бойынша мемлекеттік білім беру саясатының талаптары мен қазіргі заманғы ЖОО-ның, колледждердің ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушыларының нақты эмоциялық жағдайларын зерттеу мен білім беру үдерісінде мақсатты түрде пайдаланып іске асыру қажеттілігі арасындағы қайшылық.

– жалпы білім беру жағдайындағы қоғамның әлеуметтік тапсырысы мен нашар еститін білім алушыларды жоғары және орта кәсіптік білім беру жүйесінде оқыту мен өзін-өзі дамытуға бағытталған теория мен тәжірибеде

байланыс орнататын әдістемелік әзірлемелердің болмауы, оқытушылар мен білім алушылардың тиімді қарым-қатынасын дамытуға, олардың эмоцияларын оңтайландыруға бағытталған бағдарламалардың қажеттілігі арасындағы қайшылық.

Ғылыми зерттеулер мен тәжірибені қоса талдау, қарастырылып отырған аспектідегі зерттеу ізденісінің маңызды алғышарттарының бірі анықталған қарама-қайшылықтарды шешуге байланысты екенін көрсетті, оларды ескере отырып, ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылардың эмоциялық жағдайын (ЖОО мен колледждердің нашар еститін білім алушылары мысалында) зерттеуді жүзеге асырудың негізгі бағыттарын ғылыми негіздеу қажеттілігінен тұратын **зерттеу мәселесін** көтеруді алға қойып отыр.

Психологиялық-педагогикалық ғылым мен тәжірибеде осы мәселенің өзектілігі мен маңыздылығы, сонымен қатар оның жеткілікті дәрежеде зерттелмегендігі диссертациялық зерттеу тақырыбын: «**Ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеу (ЖОО мен колледждердің нашар еститін білім алушылары мысалында)»** деп таңдауымызға негіз болды.

Зерттеу мақсаты: Ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеудің теориялық және әдістемелік әзірлемесін (ЖОО мен колледждердің нашар еститін білім алушылары мысалында) негіздеу.

Зерттеу нысаны: жоғары және орта кәсіптік оқу орындарындағы педагогикалық үдеріс.

Зерттеу пәні: ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеу үдерісі (ЖОО мен колледждердің нашар еститін білім алушылары мысалында).

Зерттеу болжамы: *егер* ЖОО-ның, колледждің оқу үдерісінде нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайын дамытуға арнайы бағдарлама әзірленіп, эмоциялық жағдайын зерттеудің құрылымдық-мазмұндық моделі жасалса, *онда* жалпы оқыту жағдайларында білім алушылардың эмоциялық жағдайының оңтайлы деңгейін арттыруға болады, *өйткені:* танымдық, мінез-құлық және психофизиологиялық компоненттер жоғары оқу орындары мен колледждерде ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың эмоциялық жағдайын дамытудың негізгі бағыттары ретінде, жалпы білім беру жүйесінде нашар еститін білім алушыларды әртүрлі әлеуметтік қызметтерге қосуды, оң эмоциялық жағдайды, оптимистік көңіл-күйді, эмоциялық эмпатияға қабілеттілікті, басқа адамдарға мейірімді қарым-қатынасты қалыптастыруды, психикалық үдерістерді біркелкі және уақтылы дамытуды қамтамасыз етеді.

Зерттеудің жұмыс болжамы:

1. ЖОО мен колледждердің ерекше білім беруді қажет ететін білім алушыларының эмоциялық жағдайы оның өзінің бағалауына, дифференциалды эмоциялар шкаласының деңгейіне және оны қалыптастыру жағдайына тәуелді.

2. ЖОО мен колледждердің ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылары оқуға деген ынтасын, тұлғааралық қарым-қатынас бағытын

басқара алса, онда оның әр түрлі психикалық үдерістерді біркелкі және уақтылы дамытуы жүйелі болады.

3. Егер ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың эмоциялық жағдайын дамытудың **негізгі бағыттары анықталса**, онда жалпы білім беру жүйесінде нашар еститін білім алушыларды әртүрлі әлеуметтік қызметтерге қосуда оң эмоциялық жағдайы, оптимистік көңіл-күйі, эмоциялық эмпатияға қабілеттілігі қоршаған ортамен мейірімді қарым-қатынасты қалыптастырудың тиімді тетігі бола алады.

Қойылған мақсатқа, объектіге, тақырыпқа және болжамға сәйкес зерттеудің міндеттері анықталды.

Зерттеу міндеттері:

-Қазақстандық және шетел зерттеулеріндегі ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеудің ғылыми-теориялық деңгейін жоғарылату мәселесін зерттеу.

- ЖОО мен колледжде нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайын дамытудың негізгі бағыттарының психологиялық-педагогикалық мазмұнын анықтау.

- Жоғары оқу орындары мен колледждерде нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайының (тіл табысқыштығы, эмпатия, агрессия, т.б.) ерекшеліктерін зерттеу және оны оқыту үдерісінде қолданудың маңыздылығын көрсету.

- Жоғары оқу орындары мен колледждердің нашар еститін білім алушыларының эмоциялық жағдайы ерекшеліктеріне эмпирикалық зерттеулер жүргізіп, зерттеудің құрылымдық-мазмұндық моделінің жүйелендіруші фактор ретінде қолданбалы мүмкіндіктерін анықтау.

- ЖОО мен колледждің нашар еститін білім алушыларының эмоциялық жағдайының оңтайлы деңгейін қамтамасыз ету бойынша бағдарлама әзірлеу.

Зерттеудің жетекші идеясы: ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеуді ұйымдастыру оның субъективті жағымды қатынасын қалыптастыру мақсатында бағдарлама құру негізінде жүзеге асады, ол білім алушының психофункциялық жағдайына, оқу тиімділігіне, тең позициялардағы бәсекеге қабілеттілігіне, үйлесімді қарым-қатынасы мен дүниеге көзқарасын, жалпы адамзаттық құндылықтарын қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Зерттеудің теориялық өзектілігі.

Теориялық зерттеулерді жүйелендірудің негізгі үш факторына байланысты (ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылар, тұлғалық қасиеттер, эмоциялық жағдай) эксперименттік - эмпирикалық тұрғыдан талдау құрылды.

Біріншіден, білім беру жүйесінде білім берудегі инклюзия мәселесіне (Н.П. Артюшенко, Е.В. Бурмистров, Л.И. Федорова), инклюзивті қоғамның қалыптасу (М.М. Семаго, Д.Е. Шевелева Е.В. Данилова), инклюзивті білім беруді әлеуметтік психологиялық феномені ретінде қарастыру (Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко), ерекше білім беру қажеттілігі бар (нашар еститін)

жасөспірімдер мен ересектерді оқыту (О.М. Рожко, А.П. Гозова , Е.Г. Речицкая және т. б.) мәселелеріне тікелей қатысты бірқатар жұмыстарға талдау бар. Қазақстанда инклюзивті білім беру соңғы он жылда қарқынды тәжірибеге енгізіле бастады сондықтан, ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушыларға қолдау көрсету мен оны ортаға бейімдеу мәселелері (З.А. Мовкебаева, А.М. Ерсарина, Р.А. Сүлейменова), оларды арнайы психологиялық аспектіде (Ж.И. Намазбаева, А.Н. Әлмағанбетова, М.С. Искакова, В.Б. Смычек, Е. Холостова, Н. Аккермен және З.Б. Мадалиева, Б.А. Аринова т.б.) зерттеген отандық ғалымдардың зерттеуімен қамтылды. Бұл жұмыстарда инклюзивті білім беруді дамытудың теориялық-әдіснамалық негіздері, мүмкіндіктері, ұйымдастыру, жүзеге асыру шарттары берілген.

Екінші жүйелендірудің факторы ретінде тұлғалық қасиеттерді зерттеген келесі ғалымдардың еңбектері негіз болды: К.А. Абульханова-Славская, Е.В. Гордиенко тұлғаның еркі, мінез құлқы, кәсіби қасиеттері тұрғысынан қарастырған теориялары; В.Н. Мясищевтің тұлғаның қарым-қатынас психикалық процестері мен күйлері, іс-әрекеттегі тұлғалық қасиеттердің қызметі тұрғысынан қарастырған теориялары; С.М. Жақыповтың эмоциялық қабілеттің дамуын тұлғалардың өзара әрекеттестігінің нәтижесінде талдап бірлескен іс-әрекет түрлерінің дамуы мен байланысын зерттеген тұжырымдамалары. Н.Қ. Тоқсанбаеваның тұлғалық қасиеттерді қарым-қатынастың бірлескен іс-әрекеттегі жүйелендіру факторлары арқылы анықтап жүргізген эксперименттік зерттеулері; Тұлғаны дамытуда кешенді қатынас жүйелері теориясы (Ж.И. Намазбаева, Н.Қ. Тоқсанбаева, Б.А. Тұрғынбаева, С.Қ. Бердібаева) зерделенді;

Үшіншіден, психологиядағы эмоциялық құбылыстарды толық ашып, эмоция теорияларының негізгі мәселелерін, функцияларын кеңінен қамтыған (В.К. Вилюнас, Б.И. Додонов), эмоциялық факторларды (С.Л. Рубинштейн, М.И. Тимофеев, А.А. Бодалев, Ю.К. Корнилов, Л.В. Запарожец, Г.А. Рудник, Т.Г. Егоров) психология ғылымындағы эмоция теорияларының тұжырымдамаларын (З.Б. Мадалиева) зерттеген, эмоция, сезім, қатынас адамның шын мәнінде болып жатқан құбылыстарға деген ішкі реакцияларын жиынтығын зерттеген ғалымдардың зерттеулері қамтылды. Міне, осы бағыттар зерттеудің теориялық негіздерін дамытты.

Зерттеу көздері: ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың құқықтарын реттейтін нормативтік-құқықтық құжаттар; философтардың, әлеуметтанушылардың еңбектері, ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылардың эмоцияларын зерттеу бойынша психологиялық-педагогикалық еңбектер, инклюзивті білім беру саласындағы отандық және шетелдік ғалымдардың зерттеулері, зерттеу тақырыбына байланысты жарияланған халықаралық, республикалық конференциялардың материалдары пайдаланылды.

Зерттеу әдістері:

Зерттеудің мақсатына жету үшін, қойылған міндеттерді жүзеге асыру үшін және бастапқы теориялық ережелерді тексеру үшін мынадай зерттеу әдістері қолданылды:

– теориялық әдістер: зерттеу мәселесі бойынша философиялық, психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді, сондай-ақ зерттелетін мәселе бойынша диссертациялық зерттеулерді теориялық талдау;

– эмпирикалық әдістер: сауалнама, байқау, психологиялық әдістер: «А. Вессман және Д. Рикстің эмоциялық жағдайды өзінің бағалауы»; «Т.И. Ильинаның ЖОО-да оқуға деген ынтаны зерттеу әдістемесі»; «К. Изардтың дифференциалды эмоциялар шкаласы (ДЭШ)»; «Т. Лиридің тұлғааралық қарым-қатынас тесті», «Бейімділік», «Люшердің түстік тесті», «ӨБК сауалнамасы: өзін-өзі сезіну, белсенділік, көңіл-күй В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай, М.П. Мирошников»;

– қалыптастырушы әдістер: ЖОО мен колледждердің нашар еститін білім алушыларының эмоциялық жағдайының оңтайлы деңгейін қамтамасыз ету бойынша бағдарламаны әзірлеу және енгізу, тренингтерді, рөлдік ойындарды пайдалану, проблемалық жағдайларды шешу міндеттері;

– статистикалық әдістер: эксперимент нәтижелеріне сапалық және сандық талдау әдістері.

Зерттеу базасы: Зерттеулер І. Жансүгіров атындағы Жетісу университетінің (ЖУ), Талдықорған жоғары медициналық колледжінің, Талдықорған жоғары политехникалық колледжінің, (Талдықорған қаласы); М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университетінің Қаратау тау-кен технологиялық колледжі (Қаратау қаласы); М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университетінің (ТУ, Тараз қаласы) базасында жүргізілді.

Зерттеу кезеңдері: зерттеу 2018 жылдан 2021 жылға дейін жүргізілді және мына кезеңдерді қамтыды:

Бірінші кезең (2018-2019 жылдар) зерттеудің тұжырымдамалық негізін анықтауға бағытталған. Таңдалған мәселе бойынша ғылыми, философиялық, психологиялық-педагогикалық әдебиеттер зерделенді, ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеу үшін жоғары оқу орны мен орта кәсіптік мектептердің тарихи және практикалық, отандық және шетелдік тәжірибесін талдау және жалпылау жүргізілді. Зерттеудің ғылыми аппараты анықталды, тәжірибелік-эксперименттік жұмыс бағдарламасы әзірленді. Жұмыс міндеттері жасалды және зерттеу әдістері анықталды.

Екінші кезең (2019-2020 жылдар) бағдарламаларды құрастыру және тәжірибелік-эксперименттік жұмыстарды жүргізуді қамтыды. ЖОО мен колледжде нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеу моделі мен «ЖОО мен колледждегі ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеу әдістемесі» курсы әзірленді. ЖОО мен колледждің нашар еститін білім алушыларының эмоциялық жағдайының оңтайлы деңгейін қамтамасыз ету бойынша бағдарлама әзірленді.

Үшінші кезең (2021жыл) тәжірибелік-эксперименттік жұмыс нәтижелерін талдауға, қорытындылар жасап бағалауға; ЖОО мен колледжде ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеу тәжірибесін жетілдірудің негізгі жолдарын айқындауға; сапалы және сандық талдау, алынған деректерді түпкілікті өңдеу; қорытындылар мен ұсынымдарды өңдеуге арналды.

Зерттеудің ғылыми жаңалығы:

Ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеудің ғылыми-теориялық негіздері анықталды.

Алғаш рет қазақстандық психология ғылымының шеңберінде нашар еститін білім алушылардың жоғары оқу орындары мен колледждерде эмоциялық жағдайы мәселесі қарастырылып, іргелі және қолданбалы білімдерді дамытуға мүмкіндік жасалды.

Зерттеудің құрылымдық-мазмұндық моделі және ЖОО мен колледжде нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайын дамытудың негізгі бағыттары әзірленді.

Жоғары оқу орындары мен колледждерде нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеу әдістемелері анықталып, зерттеу жұмыстары жүргізілді.

ЖОО мен колледждің нашар еститін білім алушыларының эмоциялық жағдайының оңтайлы деңгейін қамтамасыз ету бойынша «Жоғары оқу орындары мен колледждің нашар еститін білім алушыларының эмоциялық жағдайының оңтайлы деңгейін қамтамасыз ету» бағдарламасы әзірленді.

Зерттеудің тәжірибелік маңыздылығы:

– әзірленіп өңделген психодиагностикалық әдістемелер топтамасы әр түрлі санаттағы ерекше білім беру қажеттілігі бар, оның ішінде есту қабілеті нашар білім алушылары үшін ЖОО мен колледждердің оқу үдерісіндегі психологиялық-педагогикалық бақылауда қолданыла алады.

– зерттеу материалдары нашар еститін білім алушыларға психологиялық көмек көрсетудің өзекті бағыттарын анықтауға және жоғары оқу орындары мен колледждерде оқу жағдайында оларды оңтайландырудың ішкі ресурстарын анықтауға мүмкіндік береді.

– зерттеу материалдарын оқытушылар жаппай білім беру үдерісінде ЖОО мен колледждердің психологиялық қызметтерінің психодиагностикалық, консультациялық және түзету жұмыстарында пайдаланылуы мүмкін. Сондай-ақ оқу-тәрбие үдерісін ұйымдастыру кезеңінде ерекше білім беру қажетілігі бар білім алушылармен үйлесімді қарым-қатынас құру, білім алушылардың ішкі әлеуетін толық ашу және жандандыру мақсатында, жалпы оқу мен тәрбие жұмысын оңтайландыруда педагог қосымша әдістемелік құрал ретінде қолдана алады.

– «Жоғары оқу орындарындағы ерекше білім беруді қажет ететін студенттердің эмоциялық жағдайын зерттеу әдіснамасы» арнайы курсы әзірленді;

– «Жоғары оқу орындарындағы ерекше білім беру қажеттілігі

барстуденттердің эмоциялық жағдайын зерттеу әдіснамасы» оқу-әдістемелік құралы және ЭЕМ-ге арналған электронды оқулығы әзірленді;

– «ЖОО мен колледждің нашар еститін білім алушыларының эмоциялық жағдайының оңтайлы деңгейін қамтамасыз ету бағдарламасы» әзірленді.

Қорғауға ұсынылатын негізгі қағидалар:

1. Қазақстандық және шетел зерттеулеріндегі ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеудің ғылыми-теориялық негізі сипатталып, «ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылардың эмоциялық жағдайы», «эмоция» ұғымдары нақтыланып, өмірлік қатынастар жүйесі ретінде және жеке тұлғалық терең өзгерістердің детерминанты болып білім алушылардың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктерінен көрініс табады. Ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылардың эмоциялық жағдайының айқындалған психологиялық-педагогикалық мазмұны, нашар еститін білім алушыларының қоғамның басқа мүшелерімен бірге тең дәрежеде әлеуметтік өмірге толыққанды араласу мүмкіндіктерін, орта кедергілерін жеңе отырып, сапалы жаңа қарым-қатынас орнатуына үлес қосады. Психофизиологиялық ауытқуы бар білім алушылардың оқыту үрдісінде қалыпты қатарластарымен бірге өмір сүруі, олардың әл-ауқатын арттырып эмоцияларын басқару дағдыларын дамытады.

2. ЖОО мен колледждің нашар еститін білім алушыларының эмоциялық жағдайына жүргізілген эмпирикалық зерттеулер мен зерттеудің құрылымдық-мазмұндық моделі диагностикалық және түзету блоктарының өзара байланысын қамтиды. Олардың әрқайсысы құрамдас компоненттері бар тәуелсіз психологиялық бірлік ретінде қарастырылады: танымдық, мінез-құлықтық, психофизиологиялық.

3. Ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеу (ЖОО мен колледждердің нашар еститін білім алушылары мысалында) ЖОО-ның тұтас педагогикалық үдерісінде зерттеуіміздің негізгі бағыттарын біріктіреді, оған мыналар кіреді: «Жоғары оқу орындарындағы ерекше білім беру қажеттілігі бар студенттердің эмоциялық жағдайын зерттеу әдіснамасы» элективті курсы; «Жоғары оқу орындарындағы ерекше білім беруді қажет ететін студенттердің эмоциялық жағдайын зерттеу әдіснамасы» оқу-әдістемелік құралы және «ЖОО мен колледждің нашар еститін білім алушыларының эмоциялық жағдайының оңтайлы деңгейін қамтамасыз ету бағдарламасы».

4. Психофизиологиялық ауытқулардың болуына қарамастан, ЕББҚ бар жастардың өзара әрекеттесу сипатымен және олардың ЖОО мен колледж жағдайында әлеуметтік бейімделу деңгейімен байланысты эмоциялардың даму үдерісі байқалады. Эмоциялық жағдайының оңтайлы деңгейін қамтамасыз ету бағдарламасы өз кезегінде: психоэмоциялық әсерленушілікті жоюға, эмоциялық жағдайды тұрақтандыруға, эмоцияны түсіну деңгейін арттыруға, ЖОО мен колледждің нашар еститін білім алушыларының эмоцияларын сандық және сапалық тұрғыдан зерттеуді анықтауға ықпал ететін болады.

Зерттеу нәтижелерін сынақтан өткізу және тәжірибеге ендіру:

Зерттеу нәтижелері 19 ғылыми мақалада талқыланды: Scopus базасына кіретін 2 журналда; ҚР БҒМ Білім және ғылым саласындағы бақылау комитетінің 7 журналында; Халықаралық конференциялар материалдарының 3 жинағында; Отандық халықаралық конференциялар материалдарының 3 жинағында; Өңірлік ғылыми-әдістемелік конференциялар материалының 1 жинағында; Республикалық ғылыми журналдардар жинағында 1 мақала, 1 оқу-әдістемелік құралы; 1 авторлық куәлік пен электронды оқу құралы жарияланған, атап айтқанда:

1. «Psycho-emotional state of students with special educational learning needs» Journal of intellectual disability diagnosis and Treatment. – 2018.– V.6.-Iss. 4. – P. 143-148.

2. «Some Aspects of Emotional Functioning in Hard-of-Hearing Students» Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment, – 2021, №9, – P. 274-279.

3. «Проявление тревожности у студентов с особыми образовательными потребностями в процессе обучения» КазНУ им. АЛЬ-ФАРАБИ Вестник: Серия психологии и социологии. Раздел 1 «Психология», Алматы. №4/ (67). – 2018. – С. 11-21.

4. «Роль эмоции в процессе обучения у студентов с особыми образовательными потребностями» Международный научный журнал «Наука и Жизнь Казахстана», Астана. – №1 (74). – 2019 (1). – С. 148-150.

5. «Проблемы современной организации профориентационной работы лиц с особыми образовательными потребностями в вузах» КазНПУ серия «Педагогика», Алматы. –№2 (62). – 2019. – С. 275-280

6. «Ерекше білім беру қажеттілігі бар студенттердің эмоциялық жағдайына әсер ететін әлеуметтік орта факторлары» КазҰПУ-нің хабаршысы «Психология» сериясы. Алматы. – №3 (60), – 2019. – Б. 51-54.

7. «ЖОО оқытушыларының ерекше білім беруді қажет ететін студенттерді оқытуға дайындығы» әл-Фараби ат. ҚазҰУ Хабаршысы: «Психология және социология» сериясы. – Алматы. №4 (71). – 2019. – Б. 46-55.

8. «Жоғары оқу орындары мен колледждердің нашар еститін білім алушыларының психологиялық бейімделуінің механизмдері» КазҰПУ-нің хабаршысы «Психология» сериясы. – Алматы. – №4(65). – 2020. – Б. 229-231.

9. «Психосоциальная адаптация слабослышащих обучающихся вуза и колледжей как психолого-педагогическая проблема» Вестник Торайгыров университета Педагогическая серия. – Павлодар. № 1. – 2021. – С. 142-152.

10. «Профессиональная ориентация лиц с особыми образовательными потребностями в вузе». «Наука и образование сохраняя прошлое, создаём будущее» сборник статей XX Международной научно-практической конференции. Пенза. – 15 марта 2019 г. – С. 246-249.

11. «Психологическая диагностика эмоций слабослышащих обучающихся». «Актуальные вопросы современной науки и образования»

сборник статей XVI Международной научно-практической конференции. Пенза. – 5 февраля 2022 г. – С. 235-238.

12. «Choosing a profession in an inclusive space». «Актуальные вопросы современной науки и образования» сборник статей XVI Международной научно-практической конференции. Пенза. – 5 февраля 2022 г. – С. 220-223.

13. «Ерекше білім беру қажеттілігі бар студенттердің эмоциялық денсаулығының қазіргі проблемалары». «Жастар – білім, ғылым, қоғамның қозғаушы күші» халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференция материалдары 25-26 қазан І. Жансүгіров ат. ЖМУ – Талдықорған. – 2019. – Б. 45-48.

14. «ЖОО мен колледждердің нашар еститін білім алушыларының психологиялық ерекшеліктері» «Отандық және әлемдік психологияның жағдайы мен даму перспективалары» х/а ғылыми-әдістемелік конференция материалдары. «Қазақ университеті», – Алматы. – 2020. – Б. 111-114.

15. «ЖОО мен колледждің нашар еститін білім алушыларын оқытудағы эмоция мәселесі» «Қазіргі заманғы білім беру сапасының мәселелері және рухани жаңғыру – болашаққа бағдарлау» атты х/а ғылыми практикалық конференциясының материалдары. Қайнар университетінің хабаршысы 4/2 басылым. – Алматы, 2020 жыл 18 желтоқсан. – Б. 30-33.

16. «Эмоции студентов с особыми образовательными потребностями в обучении» Региональная научно-методическая конференция «Внедрение инновационных технологий в образовательный процесс – основа качественного образования» ЖГУ им. И. Жансугурова 15 февраля – Талдыкорган. – 2019 г. – С. 21-24,

17. «Vocational guidance for young people with special educational needs» ПГУ им. С. Торайгырова Научный журнал: педагогическая серия. Павлодар. – №1. –2020. – С. 90-98

18. «Методология исследования эмоционального состояния студентов с особыми образовательными потребностями в вузах». Учебно-методическое пособие. Рекомендовано к изданию решением учебно-методическим советом ЖГУ им. И. Жансугурова. (протокол №9 от 29.05.2020 г.) ISBN 978-601-216-680-4, Талдыкорган, 2020 г. – 123 с.

19. Авторлық куәлік **«**Методология исследования эмоционального состояния студентов с особыми образовательными потребностями в вузах**».** ҚР Авторлық құқықпен қорғалған объектілерге құқықтардың мемлекеттік тізілімге мәліметтерді еңгізу туралы Куәлік 2020 жылғы «13» қазан № 12540.

Диссертация құрылымы. Диссертация кіріспеден, 3 бөлімнен, қорытындыдан, пайдаланылған әдебиеттер тізімінен және қосымшалардан тұрады. Диссертацияның көлемі – 175 бет.

1.ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫ МЕН КОЛЛЕДЖДЕРДЕ ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ ЭМОЦИЯЛЫҚ ЖАҒДАЙЫН ЗЕРТТЕУДІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

1.1Ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың эмоциялық жағдайы мәселесіне талдау

Бүгінгі күні еліміздің білім беру жүйесінің міндеттерінің бірі ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылардың көпшілігі үшін, оларды оқытудың тиімділігі мен білім беру жүйесінің рентабельділігін арттыра отырып, нақты білім беруді қамтамасыз ететін оқытуға инклюзивтік тәсілдемелерді қалыптастыру болды.

Инклюзивтік білім берудің халықаралық тәжірибесінің өзінің ұзақ мерзімді тарихы бар. Соңғы жылдары шетелдік авторлар инклюзия мәселесін ғылыми тұрғыдан жүйелеп зерттеумен қатар маңызы зор кітаптар жазды, инклюзивті білім берудегі процестерді және оның әсерін талдауға арналған көптеген ғылыми еңбектер жариялады.

Сондай зерттеулердің бірінде Манчестер университетінің профессоры Питер Миттлер былай деп жазады: «инклюзивті ортада білім беру – бұл түпкі мақсатқа жету жолындағы қадам – жынысына, жасына, этникалық ерекшелігіне, қабілеттеріне, даму бұзылыстарының болуына немесе болмауына қарамастан барлық балалар мен ересектерге қоғам өміріне қатысуға және оған өз үлестерін қосуға мүмкіндік беретін қоғамды құру» [44], деп.

Осы тұста бірқатар ғылыми еңбектер негізінде А. Дайсон да инклюзивті білім беру үрдісін «инклюзия экологиясына» сәйкес дамыту керек деген көзқарасты ұсынады. Инклюзия экологиясы деп ғалым – арнайы және инклюзивті оқыту арасындағы айырмашылықты түсіндіретін негізгі ұғым ретінде қарастырады [45].

Гуманистік қағидаттарға сәйкес келетін жаңа өркениетті қоғам, білім беру жүйесін құру шеңберінде өз пікірін, Жаңа Зеландиялық профессор Дэвид Митчелльді айқын көрсетті: «инклюзивті білім беру - бұл барлық балалар мен ересектерге жынысына, жасына, этникалық тегіне, қабілеттеріне, даму бұзылыстары мен қоғам өміріне қатысуға және оған өз үлесін қосуға мүмкіндік беретін инклюзивті қоғам құру жолындағы қадам. Мұндай қоғамда айырмашылықтар құрметтеледі және бағаланады, саясатта, күнделікті өмірде және мекемелердің қызметінде кемсітушілік пен алалаушылықпен белсенді күрес жүргізіледі», деп [46].

Ал, ресейлік ғалым Н.А. Ливенцева заманауи шетелдік тәжірибеде инклюзивті білім беру бойынша зерттеулерге ғылыми шолу жасай отырып, ресейлік білім беру жүйесіндегі инклюзия ұғымын және алыс шетел тәжірибесін салыстырады. Ғалымның пікірінше, «бүкіл әлемде инклюзия ұғымы ресейлік білім беру жүйесіне қарағанда анағұрлым кең контекстпен бірге жүреді, мұнда инклюзия мүмкіндігі шектеулі және ерекше білім беру қажеттілігі барбалаларды жалпы білім беру процесіне қосу» деп түсініледі. Автор, батыстық зерттеулерде инклюзивті мектеп мәдениеті ұғымы кеңінен

қолданылады, жүйе мәдениеті қоғамның қарым-қатынас түрлері мен тәсілдерінде тікелей көрініс табады деген пікірде. Сонымен қатар, ғалым «инклюзия саясатының қадір-қасиетін қоғамның барлық мүшелерінің мүдделеріне, олардың дербес өмір сүру қабілетінің өсуіне, олардың құқықтарының теңдігін қамтамасыз етуге және ықпал ететін қоғамға кез келген басқа адамды қолайлы түрде енгізу» [47], деп біледі.

Е.В. Бурмистров пен Л.И. Федорова өз еңбектерінде «инклюзивті білім беру – мейірімділіктің, өзара қызығушылықтың және өзара келісімнің атмосферасы және ол бірлескен шығармашылық еңбегісіз мүмкін емес» деп атап өтті [48].

Н.П. Артюшенко білім берудегі инклюзия мәселесіне екі көзқарасты ұсынады, біріншісі баланың жеке ерекшеліктеріне бейімделу және психофизикалық дамудың бұзылуының ауырлығына қарамастан барлық балалар үшін білімнің қол жетімділігімен, ал екіншісі бірлескен іс-әрекеттің ресурсын қолдана отырып, мұғалімнің қарапайым балалар мен мүмкіндігі шектеулі балалардың бірлескен іс-әрекетін ұйымдастыру үшін арнайы әрекеттер жасауымен байланыстылығын көрсетеді [49].

ЖОО мен колледждерде инклюзивті білім беруді зерттеу мәселелері бойынша біз келесі диссертациялық жұмыстарға талдау жасадық.

С.И. Кондратьеваның диссертациялық зерттеуінде университетте инклюзивті білім беру моделін енгізу бойынша инновациялық жобаны басқару тетіктерінің мәселелері зерттеле отырып, жоғары оқу орнының білім беру тәжірибесіне инклюзияны енгізу перспективалары мен кезеңдері талданады [50]. Ғалым ЕББҚ бар жандарды жаппай оқу орындарының білім беру процесіне қосу - бұл жалпы білім беруді дамыту үрдісі, ал студенттер үшін әлеуметтік бейімделу деп қарастырады. Біз автордың, инклюзивті білім беру оны енгізу барысында кедергісіз орта ұйымдастырудың қиындықтарымен ғана емес, сонымен қатар жалпы стереотиптер мен наным-сенімдерден тұратын әлеуметтік сипаттың қиындықтарымен, соның ішінде оқытушылардың, ата-аналардың интеграцияны қабылдауға дайын болуымен байланысты деген пікіріне қосыламыз.

С.В. Коржук өзінің диссертациялық жұмысында ЖОО білім алушыларының инклюзия жүйесінде білім алу мәселелерін зерделей келе, осы жүйеде кездесетін кедергілерді жеңу жолдарын, жеке тұлғалардың инклюзивті білім беру принциптерін жүзеге асыратын университеттердің мысалында көрсетеді. Автордың пікірі бойынша «инклюзия – әлеуметтік институт, ол арқылы адам әлеуметтік және физикалық кеңістікті игеріп, өмірдің әртүрлі салаларындағы көптеген дискриминация жағдайынан (әлеуметтік эксклюзия) қоғамдағы әлеуметтік интеграцияға көшуді жүзеге асырады» [51].

Біздің ойымызша, жоғары оқу орнында инклюзия мәселелерін жүйелі түрде ұсынудың сәтті әрекеттері Е.В. Воеводинаның еңбектерінде жасалды. Көптеген ғылыми зерттеулерге сүйене отырып, ғалым ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылардың жоғары оқу орындары жүйесіне әлеуметтік бейімделу процесіне талдау жасайды. Ерекше білім беруді қажет ететін білім

алушыларды ЖОО-да оқыту мәселелері бойынша практикалық ұсыныстар берді. Біз, Е.В. Воеводинаның зерттеулеріндегі келесі ақпаратқа жүгінеміз және бідің зерттеуіміз үшін бұл пікір маңызды болып табылады: «жоғары оқу орнындағы оқу процесі ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушы үшін бейімделу құралдарының бірі болып табылады, өйткені мамандық алудан басқа, ерекше білім беруді қажет ететін білім алушы әлеуметтік қатынастар жүйесіне белсенді қосылуға ықпал ететін әлеуметтік, коммуникативті, жеке өмірлік тәжірибе ала отырып, құрдастарымен позитивті қарым-қатынас шеңберін құруға ұмтылады» [52].

Біз қарастырып отырған ізденістердің жаңа жолағы Г.Ю. Баротованың инклюзия мәселелеріне байланысты ғылыми зерттеулерінің нәтижелері болды. Автор инклюзия құрылымын келесі компоненттермен қарастыруды ұсынады: инклюзивті этика; инклюзивті теория; инклюзивті тәжірибе. Педагогикалық жоғары оқу орындары студенттерінің «инклюзивті орта жағдайында кәсіби-педагогикалық мәдениетті» қалыптастыру үдерісіне ықпал ететін педагогикалық жағдайларды анықтайды [53]. Автордың пайымдауынша жалпы білім беру мекемелерінде ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды оқыту педагогтардың арнайы және педагогикалық, психологиялық дайындығын қажет етеді. Әрбір білім алушыға қатысты педагогикалық тәсілдердің алуан түрлілігі оқытуда инклюзивті орта жағдайында неғұрлым маңызды деген пікірді ұсынады.

Инклюзивті білім берудің біз қарастырған анықтамалары инклюзияны келесі негізгі бағыттарда жіктеуге мүмкіндік берді:

- білім беру жүйесінде инклюзивті қоғамның қалыптасуы (М.М. Семаго, Д.Е. Шевелева және т. б.);

- интеграцияланған үрдіс ретінде (Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко және т.б.).

Бірінші бағытқа байланысты Н.В. Борисованың пікірі өте маңызды: «...инклюзивті білім берудің табиғаты екі жақты: бір жағынан, ол білім беру саясаты және мемлекеттің әлеуметтік дамуы; екінші жағынан, жалпы білім беру мәнмәтінімен тікелей байланыссыз ерекше міндеттер саясаты. Мұндай қосарлылықтың бастауы инклюзия идеологиясында – білім беру процесіне енгізілген саяси үрдіс болып, білім алуға тең құқықтар мен қолжетімділікті қамтамасыз етеді». [54].

Сонымен, әлеуметтік-педагогикалық құбылыс ретінде инклюзивті білім берудің негізгі сипаттамаларына ғылыми әдебиеттерде келесі тұжырымдамалар ұсынылады:

Педагогикалық тұрғыдан алғанда, инклюзивті білім беру барлық білім алушылардың психикалық, физикалық және басқа даму ерекшеліктеріне қарамастан, жалпы білім беру жүйесіне кіретін, яғни қалыпты қатарластарымен бірге оқытылатын білім беру процесін ұйымдастыруды қамтиды. Сонымен қатар, ерекше білім алу қажеттілігін ескеру және нақты педагогикалық қолдау мен түзету көмегін ұсыну міндетті шарттар болып табылады.

Әлеуметтік саясат тұрғысынан инклюзивті білім беру қоғамда мүмкіндігі шектеулі адамдарға қатысты ерекше мәдениетті қалыптастыруды, ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушының әлеуметтенуі мен өзін-өзі жүзеге асыруын қамтамасыз ететін жағдайлар жасауды қамтиды [55].

Қазақстанның білім беру саласындағы оң өзгерістердің болашағының зор және заманға сай екендігін Н.Қ. Тоқсанбаева өз еңбектерінде айта отырып, инклюзивтік білім беру идеясын білім алушыларды кәсіптік даярлау тұрғысынан өрбіте түседі. Ғалым атап көрсеткендей, инклюзивтік білім беру дегеніміз «бұл алға басу, өрлеу мен жаңғыру жолы және елімізді жетістікке жеткізетін аса маңызды фактор» [56]. Қазіргі заманғы Қазақстандағы инклюзивті білім беру ғаламдық мәселе болғандықтан ел экономикасының дамуына айтарлықтай әсер етеді, ғалымдар қауымы қазір инклюзивті білім беруді барынша дамыту болашақта Қазақстанның экономикасы мен адами әлеуетіне оң әсерін тигізетіндігін атап көрсетуде.

Инклюзивтік білім беру жүйесінде білім беру қызметін ұйымдастырудың шетелдік және отандық тәжірибесі көрсеткендей инклюзивті білім беруге көшу мәселесі әлі де оның жақтастары мен қарсыластары арасындағы пікірталас тақырыбы болса да, бүгінгі күні бүкіл елдердің мемлекеттік саясатындағы үлкен өзгерістердің бастамасы болып табылады.

Біз өз зерттеуіміздің аясында ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың оқу үдерісі барысындағы эмоциялық жағдайлары зерттелген отандық және шетелдік тәжірибелерден туындаған ғылыми жұмыстарға салыстырмалы талдау жасап шықтық [57]. Осылайша, біздің пайымдауымызша, білім алу қажеттілігін жеке тұлғаның басына қатысты жағдай деп қарауға болмайды. Бұл тұрғыда Т.В. Фуряеваның: «Білім алу қажеттілігі – адамның дамуы, өзін өзі басқаруы және өз қабілетін дәлелдей білуі тұрғысынан өзінің болмыстық сипаты болып табылатын білім саласына белсенді-қайраткерлік қатынасы арқылы шартты түрде әлеуметтік-мәдени үстемдік жасайтын күрделі де кешенді қажеттілік» деген пікірімен келісеміз [58].

Ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылар үшін оқу үрдісі аса маңызды, өйткені білім оның жеке тұлға ретінде қалыптасуына және әлеуметтік мәртебесінің артуына тікелей әсер ететін бірден-бір тиімді тетік болып табылады. Адамның танымдығына жол ашатын және оған әсер етуге тікелей қатысы бар кез келген әрекетінің нәтижелі болуы, табиғи түрде оның эмоциялық сезімімен байланысты болатыны белгілі. Осыған байланысты біздің диссертациялық зерттеуіміздің міндеттерінің бірі ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылардың эмоциялық жағдайына талдау жасау болып табылады.

Қазіргі заманда көз ілеспес жылдамдықпен өзгеріп жатқан әлеуметтік-экономикалық жағдайларға, қарыштап бара жатқан ғылыми-техникалық ілгерілеуге әрбір адамның бейімделе білуі қажет. Ал ол ой-санаға қаншама салмақ салып, адамды интелектуалдық шығынға батырады. Осы орайда эмоциялық жағдайды зерттеудің өзектілігі де артып отырғаны ақиқат. Психикалық әрекеттің артуы эмоциялық шиеленістің де өрши түсуіне әкеліп соғады. Алайда, физикалық белсенділіктің төмендеп кетуі бәрібір эмоциялық

тұрғыдан жеңілдеуге мүмкіндік бермейді. Сондықтан да қазіргі заманғы адамның психикасына салмақ түсіретін ақпараттар ағынына қарсы тұруға мүмкіндік беретін эмоциялық жағдайды реттейтін жаңа әдістерді іздеу қажеттігі туындайды. Ал оны табу үшін ең алдымен эмоцияның өзінің болмысын түсініп алуымыз қажет. Қазіргі уақытта оқып жатқан білім алушылар қауымын жас жағынан арнайы әлеуметтік топ ретінде алып қарасақ, олардың эмоциялық ерекшеліктерін психологиялық білімнің аз зерттелген саласына жатқызуға болады. Бұл мәселенің шешімін табу тек эмоциялық жағдайдың сипаттық белгілерін ашумен ғана шектелмейді, ерекше білім беру қажеттілігі бар жастар үшін маңызды болып табылатын айрықша белгілерді, эмоциялық сипаттарды анықтау қажет: оқу орнына (ЖОО) немесе колледжге келген жастың ойында не бар, сезімі қандай, көкейінде қандай эмоция бар, білім беру үдерісі ерекше қажеттілігі бар білім алушының жағдайына қалай әсер етеді. Біз бұл мәселені талқылауды ең алдымен эмоцияның табиғаты мен маңызынан бастауды логикалық тұрғыдан дұрыс деп шештік.

Эмоцияны зерттеудің талай ғасырлар бойғы тарихында осынау құбылыстың табиғаты мен маңызына қатысты сан алуан көзқарас қалыптасқан. Эмоцияның адамның тіршілігіндегі орны туралы, кезінде Көне Греция ойшылдары да қаншама қызылкеңірдек болып айтысқан. Эмоциялық саланың философиялық аспектісінің қалыптасуын И. Кант [59], J. Leavitt [60], F. Fisher [61] және т.б. сияқты ғалымдар қарастырған. Таным түсінігінің түбірін қопарған Платон да эмоцияны адамның өзінен бастау алатын жай-күйі ретінде алып қарап, оның ролін кең аспектіде зерттеген [62]. Эмоцияның бізге алғашқылардың бірі болып жеткен және ықпалы да өте жоғары анықтамасын Аристотель берген. Ол гректің «pathos» түсінігін былайша суреттеп берді: «Адамдардың өз шешімін өзгертуге ықпал ететін, мәселен, ашу, аяушылық, қорқыныш, және басқа да осыған ұқсас сезімдерден тұратын қанағаттану немесе қанағаттанбау сезімімен іргелес қасиеттің барлығы – ол Құштарлық» [63].

Белгілі философ Р. Декарт жан мен тәннің дуализмі, сондай-ақ сана мен сезімнің дуализмі ретінде параллельді түрде салыстра отырып қарастырған. Ол өз зерттеулерінде эмоцияны тірі ағзалардың белгілі бір тетігі ретінде қарастыру қажеттігі туралы айтты. Оған сәйкес мынадай мысал келтірген: бөтен адамның саусағы көзімізге таяп қалғанда, санамыз ол саусақ жақын досымыздың саусағы екенін біліп тұрса да, денеміз қорқыныш пен қорғану әрекетін жасап, біз көзімізді жұма қоямыз. Демек, біздің санамыз мұндай жағдайда кәдеге аспай қалады, өйткені «біздің денеміздің өзіндік құрылымына сәйкес, саусақтың көзге тақалуы миымызды басқаша әрекет жасауға ықпал етіп, көзді жұмылуға мәжбүрлейді» [64].

Спиноза табиғи-ғылыми рефлексияны эмоция рефлексиясымен байланыстырып, сана мен сезімді табиғаттың бір бөлшегі ретінде қарастырады. Олар да «белгілі бір дененің сыртқы сипаты сияқты» жалпыға бірдей заңдарға бағынады дейді ол [65]. Сезімді «әрекет» және «құштарлық» деп екіге бөлген философ: «біріншісінің қозғаушы күші өз ішімізде, ал екіншісінің қозғаушы

күші біздің тыс, бірақ олар бір-бірінен мүлдем алшақ емес, екеуінің де төркіні – табиғат» – деп жазды [66].

Шығыстың ұлы ойшылы әл-Фараби де эмоция туралы толғанып, сезім, сана және таным аспектілерінің шығу тегі туралы ой қозғаған. Әл-Фарабиден бастау алатын «һауас, иманигүл, жауанмәртлік» хақындағы ойларын басшылыққа аламыз. Әл-Фарабидің осы ойларын Абай өзінің қара сөздерінде дамытады. Абайдың қара сөздеріндегі «Һауас» деп аталатын ұғым, адам сезімі және оны дамыту мәселесін қозғайды. 38-қара сөзінде адамның сезімі және ізденіс барысындағы кедергілердің ықпалы туралы терең ой толғап, сабыр мен сабырсыздық, қиянат пен зорлық, махаббат пен ләззат мәселесін мұсылмандық тұрғыдан аша көрсетеді. (7-10 сөздер) [67].

Педагогика ғылымында эмоцияның табиғатын талдап, сипаттаған Л.В. Благонадежин [68], К.Д. Ушинский [69], Г.М. Бреслав [70], Я.А. Коменский [71] және т.б. сияқты көрнекті ғалымдардың еңбектері белгілі. Отандық психология ғылымында эмоциялар туралы біршама классикалық еңбектер бар. Мәселен, психология ғылымының қазақ тіліндегі бірінші оқулығының авторы Ж. Аймауытұлы өзінің алғашқы психологиялық басылымында сезімнің, көңіл-күйдің туындау түбіріне үңіліп, менмендік, қорқыныш сияқты сезімдерге ғылыми көзқарасын баяндаған [72, 127-128-беттер].

Қазақтың белгілі педагогы М. Жұмабаев эмоцияның, ішкі сезімдердің түрлеріне жеке-жеке тоқталып, олардың пайдалы және кері әсері туралы айтып, осы сезімдерді тәрбиелей білу қажеттігі туралы ой қорытқан. Қорқыныш сезімі туралы да терең талдаған ол - адам эмоциясын қиялдау үдерісімен байланыстырған [73].

«Оқыту үдерісіндегі эмоциялық фактор» түсінігін талдау Ш.А. Амонашвили [74], Ю.К. Бабанский [75], В.Ф. Шаталов [76] және т.б. сияқты ғалымдардың еңбектерінде қарастырылған.

Білім алушыларға материал мазмұнының тиімді эмоциялық әсері, эмоциялық әсер етудің нақты тәсілдерінің сипаттамасы Ж.И. Намазбаева [26], А. Оразалиев [77], М.Ю. Саутенкова [78], С.М. Жакыпов [79] және т.б. сияқты қазақстандық зерттеушілердің еңбектерінде кездеседі.

Эмоцияның мән-мазмұнын ашып көрсетуге, оның дамуына У.Джеймс [80], В. Вундт [81], К. Левин [82], Л.И. Божович [83], Г.М. Бреслав [84], П.В. Симонов [85] және т.б. сияқты психолог ғалымдар үлкен үлес қосты. Олар эмоцияның құрамы мен құрылымын анықтап, адам өмірінде атқаратын қызметі мен рөлін айшықтап берді.

Эмоцияның табиғатына деген сан алуан көзқарасты XX ғасырдың ортасында өмір сүрген психологтардың еңбектерінен көреміз. Мәселен, Е. Даффидың (Duffy E.) пайымдауынша, эмоциялар дегеніміз – «тек бір ғана нүкте немесе қозу шкаласындағы нүктелер жиынтығы болып табылады. Адамның мінез-құлқы бағыттылық және қарқындылық атты екі вектордың түрленіп тұруына байланысты», деп санайды ол [86].

М.Б. Арнольд [87], R.S. Lasarus [88], К.Г. Юнг [89] сияқты зерттеушілер эмоцияның мәнін адамның мінез-құлқының бұзылуы мен психосоматикалық дертке ұшырау тұрғысынан қарастырады.

Осы ретте М. Арнольд эмоцияны адамды іс-әрекет жасауға итермелейтін үрдіс ретінде көрсетеді. Эмоцияның пайда болуын зерттеуші ғалым түйсікпен сезіну және бағалай білу арқылы қабылданатын әлдеқандай оқиғалар тізбегінің нәтижесімен байланыстырады. Осылайша, қабылдай алу және бағалай білу эмоцияның құрамдас бөлігі бола тұра, эмоцияның өзі болып табылмайды. М. Арнольдтың пікірінше, интуитивтік баға, яғни жағдайды түйсікпен бағалай білу әрекет жасау үрдісін туындатады. Оны адам іштей эмоция ретінде сезінеді, ал сырттай ол адам бойында экспрессивті айқын да жағымсыз әрекет тудыратын түрлі соматикалық өзгеріс ретінде байқалады дейді М. Арнольд. Ал, Izard [90], Leeper [91], Schachtel [92] және т.б. сияқты ғалымдардың болжамдары керісінше, эмоцияның адам өміріне жайлы да пайдалы әсері туралы баяндайды.

Сонымен қатар, эмоцияның тарихын зерттеген бірқатар зерттеушілердің (Фукидида) пайымдауынша, эмоциялар өткен замандарда адамдарды іс-әрекетке бастаған негізгі қозғаушы күш қызметін атқарған, ашу-ыза, қорқыныш-үрей және адамның басқа да бірқатар күшті эмоциялары «бейбіт өмірді күл-талқан етіп, соғыс бастаған» және тек «сезім ғана адамдарды мүлгіген тіршілік қамытын бұзып шығып, статус-кво жағдайындағы үйреншікті тыныштықтың талқанын шығаруға мәжбүрлеген» болса, кейбір өзге де зерттеушілердің пікірінше, эмоция дегеніміз – бар болғаны риторикалық құрал, яғни көпірме көп сөз ғана [93, 70-бет]. Бірқатар ғалымдар өз теорияларында эмоциялар когнитивті, яғни танымдық үдерістерге бағынышты болуы керек деген тұжырым жасайды, ал мұндай бағыныштылық тізбегінің бұзылуын сәтсіздіктің белгісі ретінде бағалаған. Өзге зерттеушілер керісінше, эмоцияларды сол танымдық үдерістерді іске қосуға мұрындық болатын тетік деп қарап, олар үдерістерді туындатып, бағыт беріп отырады деп есептейді. Адам жағымсыз эмоциясын ақылы мен санасына жеңдіру арқылы түрлі психопаталогиялық ауытқулардан құтыла алады деген де пікір бар. Сонымен қатар, өзге де пікірлерге сүйенсек, мұндай жағдайда эмоция жарқ етіп шығып, танымдық және гомеостаттық, яғни өзін-өзі реттеуші үдерістермен, қозғаушы күштермен табиғи жолмен өзара еркін байланысқа түскені жақсы. Бір сөзбен айтқанда, кез келген эмоцияны бірден шығарып тастаған дұрыс [Сонда. 327-335-беттер].

Психология ғылымының көрнекті теоретигі А.Н. Леонтьевтің пікірінше эмоция психиканың аффективті ағысы жағынан да, атқаратын рөлі жағынан да ерекше қасиет. Себебі, адамның психикалық қызметінің түрлі тетіктерінің тұтастығы мен ажырамастығын эмоция сақтап тұр деп түсіндіреді ғалым, оның пікірінше, бұл жерде эмоция нақты идеаторлық, яғни ой-саналық сипатқа ие болып тұр. Эмоцияның табиғатын талдау ісінде А.Н. Леонтьевтің эмоциялар адамның ішкі сигналының міндетін атқаратындығы және сыртқы құбылыстардың маңызын ажырататын ішкі сезім түйсігі, ішкі сигналдар жүйесі болып табылатындығы туралы тұжырымының айрықша ғылыми-теориялық

маңызы бар. Оның пікірінше, эмоцияның ерекшелігі сонда, ол себептер мен осы себептердің әсерінен пайда болатын іс-әрекеттің арасындағы қарым-қатынасты дәлме-дәл көрсетіп береді. Осылайша, А.Н. Леонтьевтің тұжырымы бойынша, эмоциялар – іс-әрекеттің «ішкі реттеушісі» [34].

Қазақстандық педагог-психологтардың ішінде С.М. Жақыпов [41], А.М. Құстубаева [94] өз еңбектерінде психиканың эмоциялық және танымдық қызметін қарастырған. Білім алушылардың оқу үдерісіндегі эмоциялары мен сезімдеріне тірек болу мәселелерін Қ.Б. Жарықбаев [95], Ж.И. Намазбаева [42], Х.Т. Шериязданова [43], Н.Қ. Тоқсанбаева [96] және т.б. сияқты қазақстандық педагогтар мен психологтар жариялап жүр.

Тұлғалық және эмоциялық даму мәселелерін, сондай-ақ «эмоция» мен «ерекше қажеттілік» түсініктерін анықтау Н.Қ. Тоқсанбаеваның ғылыми еңбектерінен көрініс тапқан. Ғалым ерекше қажеттілігі бар білім алушылардың эмоциялық ортасын зерттеудің өзектілігін атап, «барлық танымдық үдерістердің ішінде адамды қоғамға бейімдеп, оны оқу үдерісіне икемдейтін эмоциялық аспект негізгі болып табылады, өйткені әртүрлі әлеуметтік рөлдік қызметтерді субъективті-эмоция түрінде атқару жеке тұлғаны да және оны қоршаған әлемді де өзгертеді» дейді [96]. М.К. Бапаева өз еңбектерінде білім алушылардың қарым-қатынасы мен танымдық әрекетінің өзара қатынасын, стресс, фрустрацияның даму себептерін зерттейді [97]. А.Ж. Аплашова әр түрлі мәдениет өкілдерінің негізгі эмоцияларының ерекшеліктерін, психолог қызметіндегі эмоция рөлі мәселелерін зерттеуде [98]. Г.Б. Ниетбаеваның білім алушылардың психологиялық денсаулығы, мазасыздық деңгейін зерделеу шеңберінде ғылыми еңбектері бар [99].

А.А. Төлегенова [100], Д.Б. Ахметова [101] сынды зертеушілер эмоциялық интеллектіні талдаған. Авторлар атап көрсеткендей, эмоциялық интеллектінің жоғары деңгейі эмоцияның мәнін түсінуге, жағымсыз эмоцияның көріністерін ретке келтіруге мүмкіндік береді.

А.Н. Аутаева, Д.Е. Әбдімәжитова [102], А.А. Тайжан [103] сынды ғалымдар өз зерттеулерінде есту қабілеті зақымдалған балалардың эмоциялық ерік-жігерінің даму ерекшеліктерін, сондай-ақ болашақ-дефектологтардың эмоциялық интеллектісінің даму ерекшеліктерін қарастырған.

Педагогикалық, психологиялық әдебиеттерге жасалған талдау, бұрынғы және қазіргі ғалымдардың эмоция мәселесіне қатысты түрлі маңызды пікірлерін зерделеуге мүмкіндік береді. Алайда, біріншіден, олар негізінен мектеп жасындағы немесе мектепке дейінгі жастағы балаларға қатысты айтылған, екіншіден, олардың барлығы үзінді сипатында берілген.

Тек зерттеулердің шағын бөлігі ғана білім алушылардың жасөспірім жастан кейінгі кезеңдегі эмоциялық мәселелерін қамтиды. Мұндай зерттеулердің бірі білім алушылардың эмоциялық күйзеліске әкелетін жағдайларды қарастырған М.С. Ибашова, Л.А. Баймолдина, А.С. Қосшығұлованың еңбектері [104], сондай-ақ Р. Кенжетаева [105], Г.Р. Ақманова, Б.Т. Ақжалов, А.Б. Кундакова, Г.Т. Дакина [106] сынды зерттеушілер жасөспірімдердің эмоциялық ерік-жігерлерінің даму

ерекшеліктерін қарастырып, оқушылардың сабақ үстіндегі эмоциялық жағдайларын талдаған.

Біз талдау жүргізген эмоция мәселесіне арналған диссертациялық жұмыстардың негізгі бөлігі орта мектептің материалдары бойынша орындалған. Біз ЖОО материалдары бойынша орындалған, тек екі зерттеу жұмысын ғана кездестірдік. Қазақстандық ғалым Б.Д. Байтұқбаеваның диссертациялық зерттеуінде қазіргі заманғы бакалавр студенттердің психикалық-эмоциялық орнықтылығы мәселесі қарастырылған. Болашақ педагогтардың психикалық-эмоциялық орнықтылығының ерекшеліктері ынталандырушылық, танымдық, эмоциялық, мінездік деңгейлерде эмоциялық тиянақтылық, коммуникативтік төзімділіктің төмен көрсеткіштерін эксперименттік жұмыста нақтылау арқылы көрсетіледі. Болашақ педагогтардың психикалық-эмоциялық орнықтылығын қалыптастырудың ғылыми-тәжірибелік моделі әзірленді және психологиялық-педагогикалық шарттары анықталды [107].

З.Б. Мадалиеваның диссертациялық жұмысы мұғалімнің оқыту үдерісі барысындағы эмоциялық жағдайын зерттеуге және оны түзететін педагогикалық қызметтің тиімділігін арттыруға бағытталған кешенді бағдарлама жасауға арналған. Мұғалімнің эмоциялық жағдайы педагогикалық қызметтің тиімділігін арттыруға қажетті ішкі ресурс ретінде қарастырылды. Оқыту үдерісін оңтайландыру мен мұғалімдердің эмоциялық-жеке тұлғалық ерекшеліктерінің өзара байланысы дәлелденген [108].

Сөйлеу қабілеті жалпы дамымаған балалар мен олардың қалыпты дамыған қатарластарында болатын эмоциялық көріністер туралы жекелеген мәселелер М.С. Искаковаңың диссертациясында теориялық және эксперименттік тұрғыдан дәлел тапқан [106]. Зерттеу ортасы 2-3 сыныптағы дамуында ауытқуы бар оқушылар мен қалыпты балалардың эмоциялық компоненттерін зерделеумен және салыстырумен шектелген. А.Д. Шарапиеваның диссертациялық жұмысында ауытқуы бар балалардың эмоцияларына қатысты мәселеге кеңінен шолу жасалған, мұнда осы санаттағы балалардың эмоцияларын түсінудің негіздері кеңінен ашылып көрсетілген [110]. Балалардың эмоциялық ортасына профилактика мен оңтайландыру жұмысын жүргізу туралы автор ұсынған әдістеменің тәжірибелік мәні зор.

Осылайша, ғылыми зерттеулердегі эмоция мәселесін талдай келе, эмоция адамның іс-әрекетінің психикалық реттелуіне араласа отырып, оның психикалық болмысының әртүрлі деңгейіндегі сипатын көрсетеді деп пайымдаймыз. Жүргізілген теориялық зерттеулердің негізінде эмоция мәселесінің аумағы орасан әрі көп қырлы екендігін аңғардық. Соған қарамастан, осынау аса күрделі түсінікті барлық сипатымен қоса жинақтап зерттеуді міндет етіп отырмыз. Осы мақсатта, «эмоция» түсінігінің жалпы анықтамасынан шегініп, эмоциялық жағдайды қарастыруға көшеміз. Заманауи психология ғылымында эмоциялық жағдайдың табиғаты жайында екі түрлі көзқарас қалыптасқан.

Бірінші көзқарас бойынша, ғалымдар (П.К. Анохин, Н.Д.Левитов, Л.В. Куликов, А.О. Прохоров, Ю.Е. Сосновикова, Е.А. Черкевич, және т.б.) мәселенің мәнін жеке тұлғаның эмоциялық аясы психикалық жағдайдың жіктелуіне жатады деген пікірге тоғыстырады. Психикалық жағдайды жеке тұлғаға тап сол сәттегі психологиялық іс-қимыл динамикасына сай тұтас нышандық кешен ретінде сипаттама беретін күрделі поликұрылымдық құбылыс ретінде анықтай отырып, зерттеушілер психологиялық жағдайлардың тұтастығы мен тұрақтылығын, мінез-құлық пен күйзелістің бірлігін атап көрсетеді. Ғалымдардың психологиялық, жалпы эмоциялық жағдайлардың негізгі сипаттамасы ретінде көбіне атайтындары: белсендірілу мен күш-қуат; екіжақтылық (амбиваленттілік – қосарластық); әсерленушіліктің кең ауқымы; эмоцияның басымдығы; қарқындылық; эмоциялық кері жауаптың дербес ерекшелігі.

Ғылымда кеңінен таралған жағдайлар жіктемесін (В.М.Смирнов және А.И. Трохачев (1974), Л.В. Куликов (1999, 2000) және т.б.) талдай отырып, Е.П. Ильин психикалық және эмоциялық жағдайлардың арасындағы арақатынас мәселесін көтерген. Бұдан әрі психологиялық жағдайдың эмоциялық жағының сипаттамасында бұл пікір эмоциялық күйзеліс мәселесін де қамтып, айқындала түседі. Бұл ретте эмоциялық жағдайды психикалық жағдайға теңестірмейді. Осылайша, ғалымдар зерттеліп отырған құбылыстың психологиялық мәніне қатысты екінші көзқарасты қолдана отырып, (В.К. Вилюнас, Б.И. Додонов, Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, Г.Х. Шингаров және т.б.) эмоциялық жағдайды жеке тұлғаның сезімдерімен теңестіреді.

Эмоцияны біз, тұлғаның қоршаған ортамен қарым-қатынасы негізінде пайда болып, оның барлық іс-әрекетін реттеуіне, қалыптасуына әсер ететін жеке тұлғаның бойындағы негізгі психикалық үрдістердің бірі деп қарастырамыз.

Эмоциялық жағдай біздің пікірімізше – құрамына бір және бірнеше эмоцияны біріктіретін, солай бола тұра арасындағы бір ғана эмоция бәрінен басым болатын неғұрлым күрделі психикалық құбылыс.

Бірақ, эмоциядан айырмашылығы, *эмоциялық жағдайдың туындауының негізгі мақсаты* қажеттілікті қанағаттандыру үшін қажетті ішкі ресурстарды немесе сыртқы мүмкіндіктерді іздеу болып табылады. Ол маңызды ықпалға жауап қату мүмкін болмағандығының нәтижесінде немесе жауап қатудың бұл тәсілі тиімсіз болғандығының нәтижесінде туындайды.

Басқаша айтқанда, *эмоциялық жағдай* өзекті қажеттіліктің маңыздылығын бағалайтын кезеңде туындайды және эмоциялық бәсеңдеуі қажеттілікті қанағаттандыру жағдайында аяқталады.

Осылайша, эмоциялық жағдай – сыртқы және ішкі ықпалдардың маңыздылығына әсерленудің көрінісі түрінде туындайтын күрделі психикалық жағдай. Күрделілігінен бұрын, қарқыны баяу, ұзақ уақыт алады, зат емес, ең бастысы субъектіні бағалаудың күрделі сипаты, сондай-ақ кезеңдік қайталануы мен ішкі эмоциялық шиеленісті қолдауы – осы мәселелердің ара қатынасы тоғысатын осынау бір ғана күрделі түсініктің мәнін анықтаудағы көптеген

ғалымдармен (Л.С. Выготский, В.К. Вилюнас, Р.М. Грановская, Ю.А. Бутузова және т.б.) ниеттеспіз.

Біздің зерттеуіміздің негізгі нысаны ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың эмоциялық жағдайы болғандықтан, жоғарыдағы түсініктерді біз олардың психофизикалық дамуының шектелуі тұрғысынан қарастыратын боламыз.

Психология саласында психикалық даму мен қатар жүретін қандай да бір физиологиялық ауытқу заңдылықтарын теориялық тұрғыдан негіздеу ғылым тарихында ертеден қалыптасқан. Дамуы қалыпты тұлғалар мен белгілі бір физиологиялық ауытқуы барлардың психикалық дамуындағы жалпылама заңдылықтар туралы ең алғаш психолог дәрігер Г.Я. Трошин 1915 жылы жазған болатын.

Алғаш рет, физиологиялық ауытқу түрлеріне байланысты пайда болатын психикалық дамудың заңдылықтарын мақсатты түрде қарастырып, олардың бірнешеуін бөліп қарауға тырысқан Л.С.Выготский болды.

Өз теориясының аясында Л.С. Выготский Г.Я. Трошиннің қалыпты және дамуында ауытқудың ортақ заңдылықтары туралы идеясын дамыта түсті. Неғұрлым кең тараған жалпы және маңызды заңдылықтарға: психикалық дамудың кезеңдігі мен сензитивтік кезеңнің болуы, психикаға әсер ететін биологиялық және әлеуметтік факторлардың арақатынасы, жүйке жүйесінің маңызды сыртқы және ішкі факторлардың әсеріне жауап ретінде мидың функционалды қайта құрылымдау мүмкіндігі, яғни икемділігі және соған негізделген компенсациялау қабілеті жатады. Дамуында ауытқуы бар адамдардың психикасы қалыпты дамыған адамдардың психика заңдылықтарына бағынады деген тұжырымның психология мен педагогиканың барлық саласы үшін мәні зор [111].

Психиканың даму сатыларының белгілі бір бірізділігі, жалпы танымдық саланың дамуының бірізділігі, психикалық дамудағы психикалық үдерістердің жетекші рөлі – тұлғаның қалыпты және ауытқумен дамуындағы нақты көріністері Л.В. Занков, Т.А. Власова, И.М.Соловьев, Т.В. Розанова, Ж.И. Шиф және т.б. сынды ғалымдардың 1930-1970 жылдар аралығында жүргізген зерттеулерінде көрініс тапқан. Бұл психологтар қалыпты дамыған адамды зерттеген кезде анықталған эмоция дамуының негізгі заңдылықтары психикасында ауытқу бар адамдарға да таралады дегенді көрсетті.

Ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың эмоциялық жағдайына арналған зерттеулерді талдау көрсеткендей, белгіленген мәселенің тек жекелеген аспектілері ғана зерделенген және олардың көпшілігі (мектепке дейінгі жастағы және мектеп жасындағы) балалар психологиясына арналған. Ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушыларға байланысты мәселелер отандық зерттеушілердің жекелеген ғылыми мақалаларында ғана көтерілген. Осы орайда, есту қабілеті нашар балалардың эмоциялық ерік-жігерінің даму ерекшелігіне қатысты мәселелердің маңыздылығын ғалым А.А. Тайжан қарастырып жатыр [103]. Ғалымдар Л.А. Бұтабаев пен А.Н. Есеннің жұмыстары есту қабілеті нашар дамыған төменгі сынып оқушыларын зерттеуге арналған.

Өз еңбектерінде зерттеушілер нашар еститін балалардың сөз құрау қабілеттерінің ерекшеліктеріне баса назар аударуда [112]. М.Э. Үсенова төменгі сынып оқушыларына көңіл бөліп, нашар еститін балалардың әлеуметтік белсенділігінің даму маңызын зерттеуде [113]. Л.К. Макина мен А.Б. Айтжанова да нашар еститін төменгі сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігінің даму мәселесін қарастыру үстінде [114]. М.М. Мәуенова, А.М. Рахметова, А.С. Кударинова және басқа ғалымдар есту қабілеті төмен және естімейтін балалардың есту және сөйлеу қабілетінің даму ерекшеліктері мәселесін зерттеу үстінде [115].

Нашар еститін оқушылардың эмоциялық дамуының жекелеген аспектілірін зерттеген ғалымдар А.А. Тайжан [103], Т.М. Грабенко И.А. Михаленкованың [116, 34-бет] еңбектеріне сүйене отырып, біз ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың эмоциялық жағдайының өзіндік ерекшелігі ең алдымен, олардың тіліндегі, естуіндегі бұзылыстар және т.б. ауытқулары болғандықтан, айналасындағы адамдармен толыққанды сөйлесе алмауына байланысты деген пікірді ұстанамыз. Эмоциялық тапшылық әлеуметтенуде және қоғамға бейімделуде айтарлықтай қиындықтар тудырады, тіпті кейбір жекелеген жағдайларда ол адамның мінез-құлқында невротикалық қасиеттерінің дамуына да әкеліп соғуы мүмкін.

Жалпы алғанда, өмір жолын енді ғана бастаған нашар еститін білім алушының эмоциясы туындап, дамуы үшін, одан әрі оның қоғамдағы бет-бейнесі қалыптасуы үшін ол өмір сүретін тіршілік ортасының атқаратын қызметі мен маңызы ерекше. Білім алушының студент кезінде өз қатарластарымен және айналасындағы басқа да адамдармен араласып, сөйлесуі арқылы оның әлеуметтік тәжірибесі де тәп-тәуір қалыптасып үлгеруі мүмкін. Адами қарым-қатынастар жүйесі, адами тұрмыс, қоршаған әлеуметтік ортадағы өмір шындығы оған өмірлік тыныс-тіршіліктің шынайы бейнесін көрсетеді. Солай бола тұра, бұл жерде оның өз ұстанымының, яғни ол өз жағдайына қалай қарайтындығының маңызы ерекше: селқос қана білім алып жүре бере ме, жоқ, әлде мәселені тұжырымдап, оны талдап, шешу жолдарын таба алатын белсенді білім алушы бола ма, яғни қоршаған ортаға жай ғана бейімделіп қана қоймай, сол ортаның белсенді мүшесі бола алуы өте маңызды.

Бұл тұрғыдағы өзіміздің бақылауымыз бен зерттеулеріміз көрсеткендей, жалпы алғанда сезімдік (сенсорлық), сөз байлығы (моторлық) немесе дене соматикалық жетілмеуі сияқты адам бойындағы тапшылықтың орасан жағымсыз салдары бар. Ол ауытқуы бар тұлғаның эмоциялық дамуын тежеп, өзге адамдармен түсінісуін қиындатып, жеке басына түрлі кедергілер туындатады. Өз қалауын жеткізе алмау, сезімін білдіре алмаудың қиындығы оның әлеуметтік қарым-қатынасының бұзылуына әкеліп соғуы, адамды шектен тыс ашуланшақтыққа, агрессиялық озбырлыққа жеткізуі мүмкін.

Бұл бағытта жүргізілген зерттеу жұмысы нашар еститін білім алушылардың жақсы еститін қатарластарына қарағанда эмоция мен эмоциялық жағдайды өте нашар қабылдайтындығын анықтады. Сәйкесінше, түрлі эмоциялық жағдайлардың туындау себебін түсінуінде және ішкі эмоциялық

әсерленуді сезінуінде де айтарлықтай қиындықтар туындағаны байқалды, бұл жағдай айналасындағы адамдармен қарым-қатынастағы тартымдылыққа, белсенді позицияда бола алмауына, қасында жүрген адамдармен еркін сөйлесіп ойын айта алмауына әкеліп, осының нәтижесінде пайда болған психологиялық кедергілер көптеген қателіктерге ұрындыруы мүмкін.

В. Петшактың зерттеу нәтижесі бойынша [117], нашар еститін бала ортаншы сыныптағы жасында көркем шығармалардың кейіпкерлерінің эмоциялық жағдайын түсінуге қабілетті келеді, базалық эмоцияларды да ажырата алады, солай бола тұра, олар эмоциялық жағдайдың ұқсас мағыналарын анықтай алмайды. Егер жасөспірім шақты – айрықша эмоциялық сезімтал жас кезеңі десек, онда, біздің ойымызша, студент жастардың эмоциялық өмірінде тек қана ішкі нақты сезім ғана дамып қана қоймайды, сонымен бірге жоғары әлеуметтік сезімдер де қалыптасады, ал бұл құбылыстың нашар еститін студенттерді де айналып өтпесі анық. Дегенмен, нашар еститін білім алушылардың эмоциялық дамуы, қалыпты қатарластарынан айырмашылығы бар және бірқатар ерекшелікке ие екендігін ескеру қажет. Оларға бұл кезде іргелі эмоциялар (ашу, қуаныш, қорқыныш), әлеуметтік эмоциялар (ұят, қызығушылық, кінә және т.б.) таныс, алайда өзге эмоциялар туралы терең түсінігі мен толық ақпараты болмағандықтан, таныс эмоциялардың өзін іс-әрекетке айналдыру оған қиынға соғады. Нашар еститін білім алушы үшін эмоциялық жағдайды сөзбен айтып жеткізу қиынға соғады, алайда жоғарыда айтылған жас ерекшеліктеріне қарай психика даму заңдылықтарының ортақ екендігін ескерсек, онда бұл білім алушыларда қалыпты қатарластары сияқты ішкі эмоциялық шиеленісі төмендеп, жалпы эмоциялық жағдайы айтарлықтай қалыпқа түскен деп тұжырым жасауға негіз бар. Студенттік орта олардың болашағына жалпы бағдар беріп, әртүрлі жарқын әсерлерге психологиялық жайлы жағдай жасайды. Эстетикалық әсемдік сезімдер, жаңа ортаға қатысты әсерленушіліктер, махаббат сезімі, шығармашылықтың ләззаты, өзге адамның, әсіресе қатарлас құрдасыңның жан дүниесіне қызығушылық – осының барлығы балғын жастарына сәйкес эмоциялық орасан сезімталдықтарының арта түскендігінің белгісі. Бұдан бөлек, П.М. Якобсонның пікірінше [118], тап осы жасөспірім шақта бұрын болмаған, жаңаша сезімдердің ықпалымен түрлі әсерленушілікке бой алдыру қабілеті дамиды. Осы кезеңде жас жігіттер мен қыздардың бойында өз сезімін іштей реттей білу, сезімі мен көңіл-күйін толық игере алатын қабілеті оянады. Егер жасөспірім бала өзінің әсерленушілігін немқұрайлы қалпымен жасыратын болса, ал бозбала өз сезімін жасырып қана қоймай, әртүрлі әдіспен бүркемелей алады. Осылайша ол жақсы көретін адамын жолықтырғандағы толқынысын, ұялшақтығын – еркін қимылы мен сенімді мақаммен, уайымын – жасанды көтеріңкі көңілмен көрсетеді (П.М. Якобсон, 1976). Бозбала шақ адамның эмоциялық аясын кеңейтіп, дамыту үшін өте маңызды кезең. Осы уақыт ішінде адамның ересек өмірінің іргетасы болып қаланатын ішкі эмоциялық сезімдерінің негізі қалыптасады. Тап осы бозбала шақ жеке тұлға болып қалыптасудың белсенді кезеңі. Осы мерзім толығымен психологиялық

қасиеттерді барынша қайта құрып, жаңа бастамаларға жол ашатын кезең болып табылады. Осы бір күрделі де ұзаққа созылатын үдеріс нашар еститін білім алушылардың да даму аймағын айналып өтпейді, керісінше оның ішкі әлемінде әртүрлі әсерленушілікпен қатар, жеке тұлғалық даму факторының тиімді жүзеге асырылуына дайындық жүріп жатады.

Қорытындылай келе, «эмоциялық жағдай» психология ғылымында өзінің орнын сенімді түрде ойып алғанын атап өткіміз келеді. Психиканың бір бөлігі ретінде оның мазмұны: жекелеген эмоциялық жағдайлар мен олардың пайда болуы туралы түсіндірмелермен, психикалық тетіктердің туындауына жүргізілген түрлі зерттеулермен, психикалық құбылыстарға талдау жасай отырып толыға бастады.

Эмоциялық жағдай субъектінің тіршілік жасау үдерісінде пайда болып, адамның тек қана ақпараттық-энергетикалық алмасуын ғана емес, сонымен бірге мінез-құлықтық бағдарын да анықтайтын психикалық құбылыс ретінде дамып, жетіліп келеді. Осы орайда, атап кететін жағдай, адамның физиологиясы мен жоғарғы жүйке қызметі туралы зерттеулер педагогика, психология, медицина ғылымдарында кеңінен пайдаланыла бастады.

Ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылардың эмоцияларының дамуының негізгі заңдылықтары қалыпты дамыған білім алушылармен бірдей, барлық адамдар сыртқы ықпалдар мен құбылыстардың маңызын бағамдауға, тіршілікке қарым-қатынасы жағынан да, түрлі эмоциялық жағдайларды қабылдауы жағынан да өмірге тең дәрежеде қадам басқан. Студент атанатын шаққа дейін жастардың барлығында кез-келген жағдайға сәйкес сипаты бар өзіндік эмоциялары қалыптасып үлгереді. Алайда нашар еститін білім алушылардың эмоциялық тәжірибесінің жетілуі айналасындағы адамдармен интонациялық қарым-қатынасы арқылы өмір бойы қалыптасуды талап етеді. ЖОО және колледждердегі нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайы мәселесіне талдау жасау, инклюзивтік жүйедегі ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылардың сапалы білім алу, тең мүмкіндіктер беру, өзара сенім деңгейін арттыру мәселелеріне жіті назар аударуға мүмкіндік береді.

1.2 Жоғары оқу орындары мен колледждердің нашар еститін білім алушыларының психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері

Статистикалық мәліметтер еліміздің барлық өңірлерінде ЖОО және колледждерде оқитын нашар еститін білім алушылар санының арта түскендігінің айқын үрдісін көрсетіп отыр. Сараптамалық есеп бойынша, бүгінгі таңда Қазақстанда есту қабілеті зақымданған 160 мың адам бар екен, ал Алматы облысында олардың саны 15 мыңнан астам [11]. Және жыл сайын олардың қатары жасарып бара жатқандықтан, олардың толыққанды кәсіптік білім алуына қолжетімділігі қамтамасыз етіліп, өздерінің қабілетін іске асыруға жағдай жасау қажеттілігі өзектендіріледі. Ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың оқуда және кәсіптік қызметте өздерінің қабілетін іске асыруы, олардың әлеуметтенуінің жемісті бір көрінісі екендігі белгілі.

Қазіргі уақытта жоғары және орта кәсіптік білім беру мәселелері тұрғысынан нашар еститін білім алушылар мәселесін зерттеу әлеуметтік жағынан да, ғылыми жағынан да өзекті болып отырғаны анық. Оның үстіне есту қабілеті нашар дамыған білім алушы өзінің кәсіптік білім алуға деген құқығын іске асыруда айтарлықтай қиындық көретіндіктен, бұл мәселенің маңызы да арта түседі. Мұндай қиындықтардың туындауы оның оқуға түскен кезеңінен басталып, кәсіптік білім алатын барлық жылдар бойына жалғасады. Мұнда көбінесе әр түрлі деңгейде кездесетін технологиялық, әдістемелік мәселелердің ішінде психологиялық-педагогикалық мәселелердің алатын орны ерекше.

Адам өмірдің әртүрлі кезеңінде белгілі бір дәрежеде дамып отыратыны белгілі, алайда ЖОО және колледжде оқып жүрген кезеңде оның жеке тұлға ретіндегі танымы барынша толысып, қоршаған орта мен қоғам өміріне қатысты өзіндік көзқарасы қалыптасады. Осы орайда, ЖОО және колледждерде оқитын нашар еститін білім алушылардың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктерін зерттеу жұмысы ең алдымен «ЖОО және колледжде білім алушы» деген түсініктің мағынасын ашып алуды қажет етеді. Жоғары және орта кәсіптік білім алушы контингентті біз латын сөзінен шыққан «студент» («studens») санаты ретінде қарастырамыз және оның ЖОО немесе колледжде білім алған жылдарын, жас кезеңдеріне бөліп қарау арқылы, олардың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері мәселелерін ашып көрсетуге мүмкіндік туады деп есептейміз.

Психология ғылымында 18 бен 25 жас аралығындағы жастар, ересек адамның даму кезеңіне сәйкес – студенттік кезең деп қарастырылады. 1960 жылдары Ленинградтың психологиялық мектебінде Б.Г. Ананьевтің басшылығымен жүргізілген жеке тұлғаның психофизиологиялық ерекшеліктерін зерттеу барысында 18 бен 25 жас аралығы «есею кезеңі», деп белгіленген [119].

Бұл мәселенің тарихы Б. Мещеряков пен В. Зинченконың Үлкен психологиялық сөздігінде мынадай мазмұнда көрсетілген: «жастық кез (ағылшынша «juvenile age») – адам өмірінің жасөспірім шағы мен есейгендігінің арасындағы кезеңі [120]. Морфология, физиология және биохимия мамандары қабылдаған онтогенезді (ағзаның өз бетінше өсіп дамуы) жасқа қарай кезеңге бөлу сызбасында бұл кезең ер балалар үшін 17-21 жас, қыз балалар үшін 16-20 жас деп белгіленген. Ал батыс психологиясында жасөспірім кез бен жастық шақты «есею кезеңі» деп аталатын бір кезеңге біріктіру дәстүрі басым (ағылшынша «adolescence»), шегі 12-14 жастан 25 жасқа дейін созылады. Зерттеушілер жастық шақты «адамның жеке тұлғалығы мен даралығы қалыптасатын, дамуының дербес кезеңі» ретінде қарайды [120, 635-бет].

Адам өмірінің өзге кезеңдерімен ара қатынасын «адамның ішкі ұстанымын нығайтып, сана-сезімін бекемдеп, өзін-өзі қадірлей білуге қол жеткізіп, дамудың жаңа деңгейіне көтерілу кезеңі», деп белгілеген жастық шақтың психологиялық сипатының мәселелері Т.В. Малютинаның жұмыстарында көрініс тапқан. Автор атап көрсеткендей, «бұл жаста жеке тұлға

ретінде қалыптасу, дүниедегі өз орнын болжау, өз болашағы мен өмір сүру тәсілдерін жоспарлау белсенді түрде жүзеге асады» [121]. Ғалымның пікірі бойынша, орташа алғанда жастық шақтың төменгі шегі адам алғаш рет әлеуметтенуге қадам басатын 16-17 жастан басталады, ал жоғарғы шегі әлеуметтену аяқталатын, яғни кәсіптік, отбасылық, мәдени міндеттерді меңгерген 24-25 жас болады [Сонда].

Жастық шақтың ара қатынасын адамның ішкі ұстанымын нығайтып, дамудың жаңа деңгейіне көтерілу кезеңі деп белгілеген Т.В. Малютинаның пікірін дамыта отырып, біз бұл жасты есеюдің алдыңғы кезеңдерінің бір мезгілі деп қарастырамыз. Жастық шақ деген толығымен бұлжымастай орнығып қалған кезең емес, өйткені бір елде тұратын 15-17 жастағы адамдардың өзі дамудың әртүрлі әлеуметтік жағдайында жүруі мүмкін. Оның үстіне егер соматикалық, психикалық және әлеуметтік даму үдерістері әртүрлі адамдарда әрқалай және әр түрлі кезеңде өтетінін және жастарына сай айырмашылықтар ұлғая түсетіндігін ескерсек, онда адамның дамуының осы бір маңызды кезеңін зерттеудің қаншалықты қиын екендігін түсінуге болады.

Жастық кездің дамуының маңызы өте зор, өйткені жас адам өзінің дербес өмір жолын бастайды. Жасөспірім кезден жастық шаққа өткен кезде адамның ішкі бағдары бірден өзгереді, болашаққа ойлана қарау жеке тұлғаның негізгі бағдарына айналады, осылайша мамандық таңдау, алдағы өмір жолы, өзін-өзі тану, өзін үлкен ортаға дәлелдеу мәселелері оның өмірлік жағдайының «аффективтік орталығына» (Л.И. Божович) айналып, бұдан былай жасөспірімнің барлық әрекеттері мен қызығушылықтары соның маңына топтасады [120]. Қарқынды әсерленушіліктен туындайтын эмоциялық қызбалықты, жаңаша әсерлерге ұмтылысты және тұлғааралық өзара қарым-қатынастардан туындайтын эмоциялық сезімталдықты жастық шақтың негізгі сипаты ретінде суреттейтін П.М. Якобсонның пікіріне сүйене отырып, біз мұндай көріністерді есею кезеңінің психологиялық қиындықтары болатындығымен байланыстырамыз.

Теориялық материалдарды талдай отырып, жоғары эмоциялық қызбалықпен және эмоциялық әсерленушілікпен сипатталатын жастық шақты біз есеюге өтпелі шақ ретінде қарастырымыз.

Б.Г. Ананьев өзінің «Студенттік жастың психофизиологиясы» еңбегінде «маман тәрбиелеу, қоғам қайраткерін тәрбиелеу және азамат тәрбиелеу, сондай-ақ көптеген әлеуметтік міндеттерді игеру мен нығайту, кәсіби шеберлікті қалыптастыру» ісін осы кезеңнің мазмұнымен салыстырады [119, 3-11-бет.]. Осының барлығы қоғамның дамуы мен жеке тұлғаның қалыптасуы үшін айрықша және маңызды «студенттік жас» деп аталатын кезеңді терең түсінуге мүмкіндік береді. Б.Г. Ананьевтің пікірінше, «студенттік жас 16-25 жас аралығына дейінгі хронологиялық шекте орналасқан және осы кезең көптеген психикалық үдерістердің дамуындағы ілгерілеушілікпен сипатталатын онтогенездік даму кезеңі – психиканың негізгі даму кезеңі болып табылады» [Сонда]. Автордың пайымдауынша, студенттік жас «адамның негізгі әлеуметтік әлеуетінің дамуы үшін сензитивтік кезең» болып табылады және бұл ересек

адамның әлеуметтік рөлдерді толық меңгеретін шағы [Сонда, 10-13-беттер]. Жетілу-есею кезеңінің ішінде студенттік жасты ерекше бөліп алып қарау коммуникативті, адамгершілік әлеует қағидасымен өрілген әлуметтік-психологиялық амалға, сондай тұлғаның қалыптасуы кезіндегі білімінің, қарым-қатынас мәдениетінің, әлеуметтік қарым-қатынасының артуына негізделген.

Біздің зерттеп отырған мәселеміз үшін Қ.Б. Жарықбаев, О.С. Саңғылбаев [122], А.Р. Ерментаева [30] сынды отандық ғалымдардың білім беру үдерісін студенттердің субъективті көзқарастары тұрғысынан, сондай-ақ жеке тұлғаның даму динамикасы тұрғысынан қарастырған зерттеу жұмыстарының ғылыми-теориялық мәні ерекше.

Қ.Б. Жарықбаев пен О.С. Саңғылбаевтың энциклопедиялық сөздігінде «жеке тұлға» санаты өзінің даму бағыты бар, ойы, көзқарасы, танымы, қажеттілігі бар, өзіндік өмірлік ерекше мәні мен бейнесі бар, әлеуметтік қарым-қатынастары қалыптасқан субъект ретінде қарастырылған. Ғалымдар осы мәселелерді жүйелі түрде баяндауға тырысқан, «жеке тұлға өзіне өмір бойы қажет болатын және қоғамда базалық басымдық берілетін жеке қасиеттерді кәсіптік білім алу барысында қалыптастыруы тиіс және өз білімін өмір бойы жетілдіруге міндетті», деген пікір білдірген [122].

Студенттік жастың жекелеген аспектілерін әртүрлі деңгейде зерттеген психологтардың, педагогтардың еңбектеріне, сондай-ақ өзіміздің теориялық ізденістеріміздің нәтижелеріне сүйене отырып, біз *студенттік жасты* – кәсіптік білім алумен, жеке тұлғаның жастық шақтың соңы немесе есеюдің бас кезеңі деп - әлеуметтенуі үдерісімен байланысты болатын өмір кезеңі деп қарастырамыз.

Нашар еститін студенттердің психологиялық ерекшеліктерін зерттей отырып, біз ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың тұлғалық-психологиялық бағдарына, қоғамның эмоциялық-психологиялық қабылдауына, қоғамға араласуындағы мінез-құлықтың негізгі стереотиптеріне сүйенеміз. Бұл мәселелерді шешудің жолын біз түрлі мазасыздық туғызатын, әлеуметтік фрустрация, агрессиялық қорғану реакциясының басымдығы білім алушылардың психоэмоциялық жағдайына әсер етіп, бұл жағдайды оңтайлы шешу эмоциялық жағдайды зерттеуде деп пайымдаймыз. Ғылым әлемінде мазасыздықты, сондай-ақ эмоциялық шиеленіс – фрустрацияны, адамның мінез-құлқы мен қызметін реттеуші болып табылатын өзін-өзі бағалау сияқты қасиеттерін зерттеу эмоциялық жағдайды зерттеумен теңеседі. Осы мәселелерді біздің зерттеу тақырыбымыздың шеңберінде қарастырайық.

Нақты қорқыныштың («Furcht») жанында көмескі қорқынышты бөлек алып қарап, «үрей» психологиялық түсінігін ғылымға ең алғаш енгізген З. Фрейд болды. Бұдан кейін бұл «үрей» түсінігін зерттеу бірқатар ғылыми бағыттарда көрініс тапты: байыпсыз қорқыныш («Angst»), О.А. Черникова үрей жайлы «күту қорқынышы» деп жазды, ал О. Кондаш (1981) – «сынақ алдындағы қорқыныш» деп атады. Ф. Перле (Perls, 1969) үрейді «қазір» мен

«кейін» арасындағы айырма деп анықтаса, «аудитория алдындағы қорқыныш» деп те атағандар бар (Е. Ильин).

Заманауи зерттеушілердің пікірі үрей – қиял мен елестің салдары болып табылады дегенге тоғысады. Біз өз зерттеуімізде «үрей, үрейлену» түсінігіне ағза реакциясының негізгі формасы деп қарап, А.М. Прихожанның үрейді «эмоциялық жайсыздықты бастан кешіру, сәтсіз жағдайды, қауіп пен қатерді алдын-ала сезіну мен күту» деп қарастырған ұстанымымен келісеміз (А.М. Прихожан, 1983: 42-50-беттер). Тұрмыста толқу, үрку деп айтыла беретін үрейлі жағдай адам бойында, егер оның сәтті түрде жүзеге асатындығына сенімсіз болса, кез-келген жауапты істің алдында пайда болады. Осы анықтамаға сүйенетін болсақ, ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушыларда үрей мен мазасыз жағдайлардың жиі болуы түрлі бейтаныс жағдайларға, айналасында бейтаныс адамдардың пайда болуына, қызмет барысындағы белгісіздіктерге байланысты екендігіне назар аударғымыз келеді. Бұл ретте мазасыздыққа бой алдырған кейбір білім алушыларда қорқыныш алда тұрған жұмыстан бірнеше күн бұрын басталып кетуі мүмкін. Сонымен қатар, оқудың күрделі жүктемесі нашар еститін білім алушыларды жаппай күйзеліске душар ететіні белгілі, бұл да өз кезегінде олардың бойында үрейлі жағдайдың пайда болуына апарып соқтыруы мүмкін. Мұндай фактілер біздің жұмысымыздың өзектілігін бекемдей түсетіні анық. Білім алушылардың эмоциялық жағдайларын зерттеу аспектісінде ғылым жүйесінде екі мағынада қолданылатын «фрустрация» түсінігі назар аударуды қажет етеді (Н.В. Костерина, 1999): 1) маңызды мақсатқа қол жеткізуге батталған істі орындалмау немесе үзіп жіберу (яғни фрустрациялық жағдай); 2) сәтсіздіктен кейін, қандай да бір аса қажеттілікке қанағаттанбаушылықтан кейін, өзін біреудің жазғыруынан кейін адамның бойында пайда болатын эмоциялық жағдай. Мүмкіндігі шектеулі тұлғалар мәселелерін зерттеген Н.А. Соловьева өзінің зерттеу жұмыстарында фрустрацияның спецификалық ерекшеліктерін сипаттайды. Ғалымның пайымдауынша, қажеттілікті қанағаттандыруға бағытталған іс қиын кедергілерге кез болса, одан шыққан дау-жанжалдың жағымсыз әсері фрустрацияның туындауына себеп болады (Н.А. Соловьева, 2004). Ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушының жағдайында мұндай келеңсіздіктен өзін-өзі қорғау тетігі іске қосылып, әлеуметтік жүйемен немесе оның бір бөлігімен келіспеушілікке және араздыққа бағытталуы мүмкін. Мұндай жағдайға түрткі болатын себеп – психофизиологиялық факторлар, бұл факторлар білім алушының іс-әрекетін шектейтіндіктен, сол арқылы жеке тұлға фрустрациялық жағдайға түсіп, психикалық күш-қуатының сарқылуына душар болады. Мұндайда олардың кейбіреулері барлығына өздерін кінәлі деп санауға бейім болса, екіншілері – сыртқы жағдайларды кіналайды, үшіншілері тағдырдың салғанына көніп, фаталистік көзқараспен фрустрацияға мойынұсынады, ал кейбіреулері қалыптасқан жағдаймен белсенді түрде күресіп, оны өзгертуге тырысады. Сонымен қатар, Н.А. Соловьева ерекше білім беру қажеттілігі бар тұлғаның психологиялық аспектісі мәселелерін қарастырғанда олардың бойында өзін кем сезінушілік жағдайының бар-жоғына

назар аударуды сұрайды. Ғалымның пікірі бойынша, өзіне сенімсіздік пен айналасындағы адамдарды өзінен артық сезіну жағдайын белгілеу үшін Адлер енгізген «өзін кем сезінушілік» термині адамның ерте бала кезінде өзінің қандай да бір психофизиологиялық зақымдануын сезінуден туындаған ішкі күйзелісінен пайда болған психикалық белсенділіктің энергетикалық әлеуетін білдіреді [123]. Біз автормен келісе отырып, адамның өзін әлсіз санауынан туындайтын психологиялық және эмоциялық сезімдерінің жиынтығы оның мінез-құлқы мен жай-күйіне әсер етеді, тіпті кейбір жағдайларда депрессиялық жабығуға душар етіп, оның асқынып кетуіне әкеліп соғуы мүмкін деген пікірді ұстанамыз.

Жеке тұлғаның психикалық өмірінде адамның өзін-өзі бағалауы реттеуші және қорғаныстық міндет атқарады. Нашар еститін санатқа жататын білім алушылардың әлемді сезінуі мен қоршаған ортаны қабылдауының біржақты болуы олардың өздеріне лайықты баға қалыптастыруына кедергі жасайды. Бұл фактор олардың өздеріне сыншылдықпен қарамайтындығы мен өз-өздерін дұрыс бағалай алмайтындықтарын көрсетеді. Ғылыми әдебиеттерде (А.П. Гозова, М.М. Нудельман, В. Петшак) білім алушының өз-өзін бағалауы негізінен сол сәттегі жағдайға байланысты болады, ал адамның жасы ұлғая келе бағаның тұрақтылығы мен сыншылдығы арта түседі.

Сонымен бірге, осы бағыттағы еңбектерге талдау кезінде алынған эмпирикалық материалға сүйенсек, өзін-өзі бағалау эмоциялық саланың құрамдас бөлігі ретінде нашар еститін білім алушылардың айналасындағылармен қарым-қатынасына, оның сыни, өзіне деген талабына, өз қызметіндегі жетістіктер мен сәтсіздіктерге деген көзқарасына әсер етеді.

Бұл құбылыс жасөспірімдік және бозбалалық жасқа қатысты белсенді түрде зерттеледі, өйткені өзін-өзі бағалаудың дамуы әсіресе осы кезеңде қарқынды жүреді. Ғылым үшін адамның өзін-өзі бағалауының жеткіліктілігі мен тұрақтылығына байланысты өзіне деген сенімділік қалыптасатындығы бұрыннан белгілі, ал өзін-өзі бағалау кез-келген әрекеттің шеңберімен шектелмейді және оның басқа түрлеріне де қолданылады.

Біздің ойымызша, ерекше қажеттілігі бар білім алушылардың психологиялық сипаттамалары аясында өзін-өзі бағалауды зерттеу өте маңызды, өйткені терминнің шығу этимологиясының өзі адамның өзі көретін құндылығы туралы айтады. Өзіне деген көзқарас, қоғамның көзқарасы – ЕББҚ бар білім алушы үшін маңызды, өйткені, өкінішке орай, қоғамда оларды қалыпты құрдастарына қарағанда біршама төмен қояды. Бұл жағдай олардың өз-өздеріне деген пікірлеріне нұқсан келтіретіні анық. Жеке тұлғаның өмір салты, оның адамдар арасындағы орны өзін-өзі бағалауға байланысты. ЕББҚ бар білім алушылардың өзін-өзі бағалауын сипаттай отырып, психологтар оның қарама-қайшылығына назар аударады (Е.А. Мальцева, Б.С. Братус, В.Н. Павленко). Бұл өздерінің жекелеген қасиеттерін бағалаудағы айқын айырмашылықтардан және өзін-өзі бағалаудың саналы және санадан тыс компоненттерінің сәйкес келмеуінен байқалады, және ЕББҚ бар білім алушыларда өзіне-өзі шектен тыс баға беру (өте жоғары және өте төмен)

үрдістері байқалады, ал олардың қалыпты құрбыларының өзін-өзі орташа деңгейде бағалауы басым болады. Өзін-өзі жоғары бағалаудың негізінде өзіне деген сыни көзқарасты жоқ қылатын психологиялық қорғаныс тетігі жатыр. Зерттеушілер сондай-ақ өзін-өзі жоғары бағалау көбінесе ауызша деңгейде ғана болатынын анықтады, бірақ терең психологиялық зерттеу көпшілігінің өз-өзіне қанағаттанбайтындығын көрсетеді. Мысалы, олар өздерінің белсенділігін жоғары бағаламайды, бұл олардың интроверттігін, пассивтілігін, эмоциялық сезімдерін тежеуге тырысатындығын көрсетеді. Эгоцентризм, өз мәртебесі үшін алаңдаушылық, өзінің басына түскен қиындықтарға ғана көңіл бөлуді қамтиды.

Осы тұста қарастырылған жеке психологиялық мәселелер, айналадағы адамдармен қалыпты қарым-қатынас орнатуға кедергі келтіріп, еңбекке қабілеттілікке, жалпы дүниетанымға кері әсер етіп, ЕББҚ бар білім алушылардың психологиялық жағдайын нашарлатады, соның салдарынан олардың оқу үлгерімдері де төмендейді деген ой тұжырымдаймыз.

Нашар еститін білім алушылардың педагогикалық ерекшеліктерін зерттеу білім алушылардың оқу ісіне қатынасымен, танымдық үдерістердің дамуымен және білім алушылардың зияткерлік іс-әрекетінің дамуымен тікелей байланысты.

Жоғары және орта кәсіптік оқу орнына түсіп, оқу ісі басталысымен ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың өмірінің кезекті кезеңі басталады. ЖОО мен колледжде оқудың мектеппен салыстырғанда айтарлықтай айырмашылығы бар, оның ішінде оқу материалының көптігі, оқу пәндерін таңдау мүмкіндігі (бұл мәселеде көптеген келіспеушіліктер болуы мүмкін), өз бетінше даярлыққа оқытушылар тарапынан бақылаудың аздығы бар. Бұдан, әрине, дербестік, бастамашылдық, икемділік, өзін-өзі бақылау, мақсатқа сай бағдарлау, өзін-өзі сынау, жеке жетістіктерін объективті бағалау және жеке даму мен кәсіби дайындықтағы қателіктер мен кемшіліктерден қорытынды жасау сияқты қасиеттерін дамытуда білім алушыларға қойылатын талаптар да жоғарылай түседі.

Орта жалпы біліммен салыстырғанда, ЖОО немесе колледж түлегінен білім мен біліктілік жағынан күтілетін нәтижелер де түбегейлі өзгереді – осының барлығы білім алушылардың жеке тұлғалық, зияткерлік, уақыт шығынын, ал біз қарастырып отырған мәселеге байланысты жағдайда физикалық ресурстардың елеулі шығындарын талап етеді.

16-18 жастағы жасөспірімдерде жаңа өмірлік жағдай қалыптасады, мұндай кезде ересектер тарапынан оларға жіті назар аудару қажет екені сөзсіз. Бұл жағдайда білім алушының қызығушылықтарын, мақсаттарын, мүмкіндіктерін және оқуда, өзін-өзі тәрбиелеуде, қарым-қатынаста, өмір салтында қажетті нәтижелерге өз бетінше қол жеткізуге кедергілерді жеңуге бағытталған оқытушы мен ЕББҚ бар білім алушының арасындағы бірлескен жұмыс жандана түседі.

Кәмелетке жеткен азаматтың өмір жолында, ол үшін күрделі болып табылатын жеке және әлеуметтік жағдайларда оған белсенді ықпал ете алатын

адамдармен қарым-қатынаста болуы, ол қалыпты эмоциялық жағдайда жүргенде ғана мүмкін болады. ЕББҚ бар білім алушы өзіне айналасындағылардың құнды қарым-қатынасы арқылы, өзін-өзі қабылдау мен өзіне деген сенімділік арқылы өзін оқу ісінің субьектісі ретінде сенімді түрде сезіне алады. Жастар ортасы, бір жағынан, адамның динамикалық әлеуметтік жағдайларға бейімделуіне, ата-анасынан тәуелсіз болуына ықпал етеді, ал екінші жағынан, тұрмыс жағдайының өзгеруіне байланысты қажетті әлеуметтік тәжірибенің болмауы көбінесе дамып келе жатқан жеке тұлғаның көзқарастары мен ұстанатын қағидасына теріс әсер етеді, бұзады, гипертрофия үрдісі орын алады, сөйтіп оған оң әсер етуге тырысатындардың күш-жігерін жоққа шығарады. Білім алушы жаңа ортаға түскен сәттен бастап-ақ, болашақта маман болатын жеке тұлғаның құндылық бағдарлар жүйесі сапалы түрде қайта құрылады. ЖОО-да оқыған жылдар болашақ еңбек қызметі үшін қажетті білім алу, кәсіби біліктілік алу, өз мүмкіндіктері мен бағдарларын қоғам тарапынан болатын шартты талаптармен сәйкестендіру уақыты болып табылады. Бұл жеке тұлғаның психологиялық және әлеуметтік тұрғыдан неғұрлым қарқынды қалыптасатын және өзінің қоғамдағы орны мен рөлін ұғынатын кезеңі. ЕББҚ бар білім алушы қатарластарымен қарым-қатынас жасай отырып, белсенді өмірлік ұстанымға ие болады, кәсіби білім мен дағдыларды, әлеуметтік-мәдени көзқарастар мен құндылықтарды меңгереді.

Авторлардың басым көпшілігінің пікірі бойынша (Т.Г. Луковенко, Г.В. Митина, Н.В. Ющенко), ЕББҚ бар білім алушы үшін колледжге немесе университетке түсуіне оның өзімен қатар жастардың ортасында болғысы келетіндігі ғана негіз болған емес, сонымен қатар оның мамандық алуға деген ұмтылысының басым болғандығына байланысты. Егер денсаулығы қалыпты білім алушының ЖОО-да оқуға деген ынтасының күші мен динамикасы университеттің беделіне немесе алатын мамандығына, диплом алуға немесе қосымша білім алуға, әлеуметтік мәртебесін арттыруға деген ұмтылысына байланысты болса, ал есту қабілеті нашар білім алушы үшін, біздің пікіріміз бойынша, бұл – әлеуметтенудің, өзін-өзі танытудың ажырамас шарттарының бірі және қоғамдық өмірге араласу мүмкіндігі.

Көп жағдайда жоғары оқу орындары мен колледждерде өздерінің жеке-психологиялық, физиологиялық ерекшеліктері мен мүмкіндіктерін зерттеу арқылы өзін-өзі кәсіби тұрғыдан анықтаған ЕББҚ ететін білім алушылар оқиды. Оқуға түскенге дейін олардың көпшілігінде мамандық алып, сол арқылы жеке тұлға ретінде өзін-өзі таныту үдерісін тездетуге және дамытуға ынта қойылады. Ең алдымен, ұлдар мен қыздардың осындай ынтасы бар санаты жоғары оқу орнына немесе колледжге түседі. И. Шумская (2005) студенттердің жеке және кәсіби қалыптасу мәселесін талдай отырып, Адлердің дербес психологиясына жүгінеді, оның аясында ол студенттердің өз ауытқуын сезінуі олардың бойында «құнсыздық» сезімін тудыратындығын, және бұл сезім жеке тұлғаның компенсаторлық қасиеттерінің дамуын арттырып, кемшілікті айналып өтіп, жоғары кәсібилікке қол жеткізуіне мүмкіндік беретіндігін негіздейді [124].

Біз ерекше білім беруді қажет ететін қазіргі заманғы білім алушы айтарлықтай дәрежеде тәуелсіз өмір философиясын бейнелейтінін көреміз, одан, бір жағынан, ЖОО-да оқуға олар үшін басқа білім алушылармен тең мүмкіндіктер жасау, ал екінші жағынан – ерекше білім беру және әлеуметтік қажеттіліктерді іске асыру үшін арнайы жағдайлар жасау қажеттілігі туындайды. Сонымен қатар, олар – кәсіби және жеке жетістіктерге айқын көзқараспен қарайтын, қоғамда тұрақты және ыңғайлы өмірді қамтамасыз етуге тырысатын прагматикалық жеке тұлға екендігін атап өту қажет.

Солай бола тұра, ЕББҚ бар білім алушылар үшін бұл үдерістің тиімділігі оның сыртқы әлеммен өзара әрекеттесуінің сәттілігіне, нәтижелі байланыс орнатуына, өз эмоцияларын оңтайлы түсінуіне және басқаруына, сондай-ақ өзгелердің эмоциялық жағдайын түсіне білуіне байланысты. Жаңа жағдайда оқу ЕББҚ бар білім алушының психофизиологиялық жағдайының айтарлықтай қайта құрылуымен қабаттаса жүретін психоэмоциялық жағдайына тікелей әсер етеді. Бұл жерде бізге тиісті тұжырымдар жасауға Д.В. Оборинаның диссертациялық зерттеулері көмектеседі, оның пікірінше, «адамның кәсіби қалыптасуында құндылық бағдарларының құрамдас бөліктерінде неғұрлым қарқынды өзгеріс болса, соғұрлым олардың дамуында жаңа серпіліс пайда болады, бұл болашақ маманның қалыптасуының күрделі үдерісінің мазмұнды жағын ашып көрсетеді» [125]. Біздің ойымызша, білім алушылардың жаңа жағдайларға түскенде міндетті түрде кездесетін қиындықтарды тез және сәтті жеңе білуі оның болашақ өмірінің нәтижелі болуына оң әсерін тигізеді.

Есту қабілеті нашар білім алушылардың педагогикалық ерекшеліктерін толық қамту үшін біз білім беру үрдісі мен эмоциялардың өзара әрекеттесу мәселелерін жеке тұлғаға жағымды әсер етудің нәтижесі ретінде қарастыратын ғалымдардың еңбектеріне жүгіндік. Л.Г. Дикая бұл тұрғыда «эмоциялар іс-әрекеттен туындай отырып, оның қажетті құрамдас бөлігі болып қана қоймай, оны реттеу функциясын орындай бастайды» деп атап өткен [126]. Ғалым сонымен қатар күйзелістік жағдайларды тудыратын және зияткерлік қызметті жалпы белсенділік деңгейіне төмендетіп тастайтын жағымсыз эмоциялардың ықтимал теріс әсерін көрсетіп берген. Теріс эмоциялар көмескі ынтамен бірлесіп кетіп оқу ісінің нәтижесін төмендетеді, өзін-өзі реттеу тетігіне әсер етеді және бейімсізденуді күшейтеді деген нәтижелердің маңызы ерекше. Біздің зерттеуіміздің негізгі ұғымы – «педагогикалық ерекшеліктерді», біз эмоциялар мен эмоциялық жағдайларды өзінің реттеуі маңызды орын алатын есту қабілеті нашар білім алушылардың кәсіби білім алу кезеңімен өзара әрекеттестіреміз.

Студенттік кезеңде көп жағдайда уақыт тапшы келеді, сондықтан да бұл кезеңде студенттердің зияткерлік-эмоциялық ортасына жоғары талаптар қойылады. Табысты кәсіби қызмет арқылы өзін-өзі дәлелдеуге ұмтылу көптеген студенттер үшін белсенділіктің басты доминанты болып табылады. Оған үлгі болатын – жігерлі, батыл, тәуелсіз және білімді адам.

Алдыңғы ғылыми еңбектерімізде, біз білім алушылардың оң психоэмоционалды жағдайы бар субъект ретінде қалыптасуына тікелей әсер етуі мүмкін деп оның қоршаған ортасына, іс-әрекеттері мен кәсіби

бағдарларына қатысты объективті факторларды атап өттік, олар: тіршілік ортасы, денсаулық жағдайы, демалысы, оның ішінде белсенді демалысы, еңбек нарығындағы бәсекелестіктің артуы, әлеуметтік мәртебе мен беделдің өзгеруі сияқты көрсеткіштері және осы көрсеткіштер білім алушының жалпы оқу жүктемесі мен білім алуының психоэмоциялық жағдайына жалпы өркендеген, бақытты субъект ретінде қалыптасуына әсер етеді деп санаймыз.

Маманның қалыптасу үдерісін зерделеуге бағытталған зерттеулер көрсеткендей, педагогикалық үдерісте әлеуметтік-психологиялық фактор да, яғни кәсіби қалыптасу үдерісінде жеке тұлғаның рөлін және әсіресе оның интеллектуалды дамуын арттыру маңызды болып табылады. Дәл осы кезең маманның қалыптасу үдерісінде оның кәсіби қызметінің алдында жүреді. Белгілі бір жағдайда қолайсыз объективті, субъективті, әлеуметтік-психологиялық факторлардың жиынтығы білім алушылардың психосоматикасына, яғни жүрек-тамыр, жүйке, тіпті психикалық ауруларының пайда болуына ықпал етуі мүмкін деп болжаймыз. Біз бұл жағдайдағы қауіп-қатер факторларын былайша жинақтауға тырыстық:

1) әлеуметтік өзгерістер, өмірлік қиындықтар, белгілі бір өмірлік жағдайларды бағалаудағы субъективті фактордың маңызының артуы, жақын адамдардың түсінбеушілігі, бірақ шыдамдылық, уақыттың жетіспеушілігін үнемі сезіну;

2) жұмыстың шамадан тыс жүктемесі, созылмалы психоэмоциялық шамадан тыс жүктеме, атқарылатын жұмысқа жауапкершілікпен байланысты ұзақ эмоциялық күйзеліс, күнделікті тіршіліктегі физикалық компоненттің күрт шектелуі, созылмалы тітіркену, өз-өзіне сенімсіздік, созылмалы мазасыздық және ішкі шиеленіс, озбырлық және невротизм (эмоциялық тұрақсыздықпен, мазасыздықпен, өзін-өзі төмен бағалаумен, вегетативті ауытқулармен сипатталатын жағдай), созылмалы ұйқысыздық;

3) жүйкенің және ақыл-ойдың шаршауы, созылмалы шаршаңқылық, еңбек ету және тынығу режимінің созылмалы түрде бұзылуы, сирек тамақтану, алкогольді жүйелі түрде пайдалану, темекі шегу;

4) артериялық гипертензия (сынап бағанасы бойынша 100 мм жоғары диастолалық қысым) кезінде (қан қысымының тұрақты жоғарылауы), қандағы қант құрамының жоғарылауы, жыныстық гормондардың төмендеуі, ми қан айналымының бұзылуы.

Бірнеше қауіп-қатер факторларының жалпы әсері ағзаға бір уақытта әсер етіп, созылмалы сипат алған кезде оның қатері де жоғарылай түседі, өйткені ол психоэмоциялық шамадан тыс жүктеменің созылмалы сипатының салдары, бұдан жүйке шаршауы нәтижесінде созылмалы депрессиялық жабығу синдромы, теріс эмоциялық орта және пассивті мінез-құлық пайда болады.

Мамандыққа деген қызығушылықты арттыру мен тереңдетуді, таңдап алынған мамандық бойынша білім мен білік және дағды қалыптастыруды, ЖОО-ның болашақ түлегінің жеке басын жетілдіруді жүзеге асыру білім алушының жеке басының эмоциялық жағдайы тұрақты болған кезде мүмкін болады деп санаймыз. Ол тұрақты көзқарастар, мінез-құлық белгілері белгілі

бір психоэмоциялық жағдай түрінде көрінеді. Бұл үдерісте білім алушылардың эмоциялық ортасы анықтаушы детерминант болып табылады, ол оқу орнының әлеуметтендіру әсерімен бірге нақты әлеуметтік жағдайлар мен өзара әрекеттесудің жеке маңызды микроортасының әсерінен қалыптасады.

Білім беру жүйесіндегі білім алушының жеке тұлғасының дамуы бүгінде кәсіптік мектептегі орталық үдерістердің бірі ретінде қарастырылады. Есту қабілеті төмен білім алушыларға білім беруді жетілдірудегі ең бастысы – өзін-өзі ұсына алатын, мәні толық, барынша жақсы деңгейдегі жеке тәжірибесі бар, тұтас жеке тұлғаның қалыптасуына ықпал ететін жағдай жасау. Адамның мінез-құлқын қатаң бақылау үшін емес, адамның қалауы мен мүмкіндіктерін ашуға және іске асыруға көмектесу әлеуметтік ілгерілеуді қамтамасыз етеді. Демек, оқытушының немесе психологтың кәсібилігі – адамға бір нәрсесін түзету не жақсарту қажет нысан ретінде қарамай немесе қалаған нәтижеге қол жеткізу үшін манипуляция жасап, даралықты қалыптастыратын сарапшы ретінде де емес, ең алдымен адамның икемділігін оятатын жағдай жасау болып табылады. К.Роджерс атап өткендей, адам мейірімді және қызықты ортада өзгереді. Білім беру қоғамдастығы өз кезегінде әрбір білім алушының жаңа кәсібі мен мамандығын алуға мүмкіндігін пайдаланатын жеке тұлғаның кәсіби маңызды қасиеттерін дамытуға мүмкіндік береді, бұл адамдардың осы санатын қоғамға сәтті әлеуметтендіру үшін ғана емес, сонымен қатар қоғамның әлеуметтік атмосферасын өзгерту үшін де маңызды.

Осылайша, оқу барысында есту қабілеті нашар білім алушылар өздерінің жеке білім алу бағытын игере отырып, өздерінің өмірлік құзіреттілік дағдыларын, кеңістік пен уақытты бағдарлау дағдыларын, өзіне-өзі қызмет көрсету және әлеуметтік бағдарлауды, коммуникацияның әртүрлі нысандарын, қоғамдағы өз мінез-құлқын саналы түрде реттеу, физикалық және әлеуметтік ұтқырлық дағдыларын қалыптастырады, қоршаған әлем туралы білімнің жетіспеушілігін толықтырады деп санаймыз. Сонымен бірге, қоғамда барынша тәуелсіз өмір сүру қабілетін, оның ішінде кәсіби өзін-өзі анықтау, әлеуметтік-оқу қызметі арқылы өмір сүру қабілетін дамытады. Біз зерттеп отырған мәселенің жекелеген аспектілерін зерделеген ғалымдардың еңбектеріне сүйене отырып (Ф.С. Алексеева, Е.Г. Речицкая, З.А. Мовкебаева, А.Н.Аутаева және т.б.), біз оқыту үдерісінде қарым-қатынастың жоғары қарқындылығы, жаңа идеяларға деген ұмтылыс, жоғары сезімталдық және тәуекелге бейімділік, ішкі әлемнің сәйкессіздігі сияқты жеке қасиеттерді қалыптастыру – нашар еститін білім алушылардың өзіндік ерекшелігі мен даралығын баса көрсете отырып, олардың *психологиялық-педагогикалық ерекшеліктерін* қалыптастырады деп болжаймыз.

Жоғарыда келтірілген барлық дәйектерге сүйене отырып, психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері қалыптасқан білім алушы ЖОО мен колледж қабырғасында *үйрену деңгейінің* бірнеше сатысынан өтеді деп пайымдауға болады: білім алудың жаңа жүйесіне бейімделу, жаңа оқу ұжымына кірігу, болашақ кәсіби қызметтің құндылықтарын қабылдау, оларға бағдарлану. Осы себепті адамның эмоциялық жағдайы туралы мәселе өзекті болып табылады, ол

мінез-құлықтың бағытын және оның ақпараттық-энергетикалық алмасу деңгейін анықтайды, ол оқу үлгерімінің деңгейін, қарым-қатынастағы қиындықтарды және олардың өміріндегі басқа да жағымсыз факторларды анықтайды.

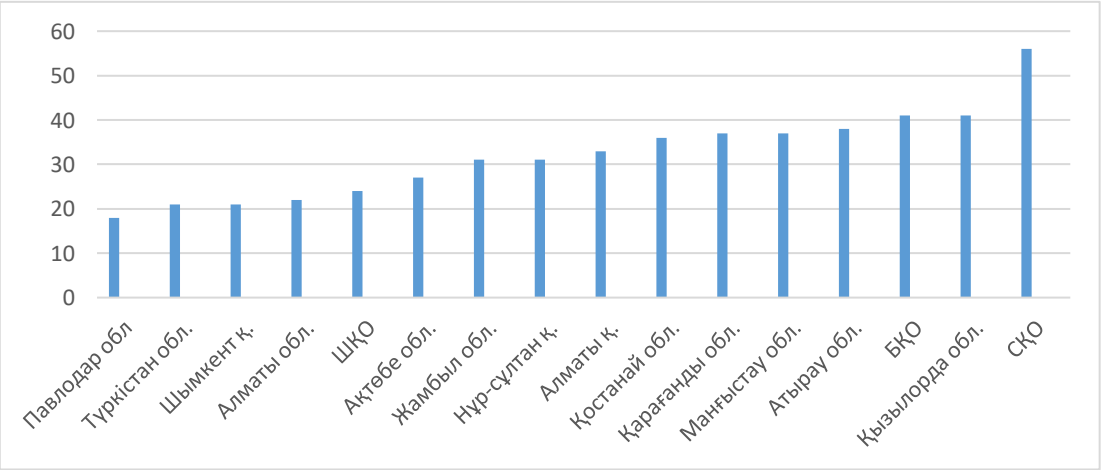
Біз өз зерттеуімізде қалыптасқан үлгідегі ЖОО мен колледждердің нашар еститін білім алушыларының психологиялық-педагогикалық үдерісін табысты оқу ісінің негізі ретінде одан әрі жалғастыру үшін ғана емес, сондай-ақ нашар еститін білім алушылардың әлеуметтік еститін ортаға толыққанды кірігуі үшін де қарастырамыз.

1.3 Нашар еститін білім алушыларды жоғары оқу орындары мен колледждерде оқыту мәселесі

Әлемдік ауқымда есту қабілеті төмен білім алушыларды оқыту және олар үшін қазіргі уақытта толыққанды білім алуға жағдай жасау ерекше жағдай емес. Мұндай тәжірибе әлемдік деңгейдегі ұлттық университеттерде (Рочестер, АҚШ), Гэлоудет университеті (Вашингтон, АҚШ), Н.Э. Бауман атындағы ММТУ және т.б. сияқты жоғары оқу орындарында бар. Қазақстан Республикасында бұрын мұндай білім алушыларды оқыту мамандандырылған мектептер мен орта білімнен кейінгі оқу орындары шеңберінде жүзеге асырылатын. Қазіргі Қазақстанда нашар еститін білім алушылар арнайы кәсіптік оқу орындарында да, жоғары оқу орындарында да, жалпы үлгідегі колледждерде де білім алады. Еліміздің нашар еститін білім алушылары үшін білім алудың тең құқықтарын жүзеге асыра отырып, алдыңғы орта білімге қарамастан, бірыңғай білім беру ортасына қол жеткізуге мүмкіндік беретін арнайы білім беру жағдайлары жасалған. Еліміздің ерекше мәртебесі бар азаматтары мемлекет кепілдік берген жалпыға қолжетімді, тегін кәсіптік білім алуға деген өзінің ажырамас құқығын ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушыларды оқыту үшін бірқатар арнайы жағдайлар жасалған мемлекеттік білім беру мекемелерінде іске асырылады.

1-суретте 2018-2019 жылдар аралығында ЕББҚ бар білім алушылар үшін республикамызда тең жағдай және кедергісіз қол жетімділік жасалған колледждерінің үлесі көрсетілген [127, 101-бет].

.



Сурет 1 – Ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылар үшін республикамызда тең жағдай және кедергісіз қол жетімділік жасалған колледждер

Біздің еліміздің колледждерінде ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылардың ең көп тобы есту мен көру ауытқуы бар білім алушыларға тиесілі, 2 суретте ҚР колледждерінің ЕББҚ бар білім алушыларының контингенті көрсетілген.

Сурет 2 – ҚР колледждерінің ЕББҚ бар білім алушыларының контингенті

Соңғы үш жылдағы ведомстволық ұйымдардың есептеріне жүргізілген талдау ЕББҚ бар білім алушылардың ЖОО мен колледжге оқуға түсуі мен білім алуы үшін мамандықтар бойынша үлгілік оқу жоспарлары әзірленгені, білім алушылардың әлеуметтік пакетіне көмектің әр түрі қарастырылғаны туралы мәліметтер берді.

1990 жылы И.В.Цукерман КСРО аумағында жүргізген зерттеулер бойынша есту қабілеті нашар бар білім алушыларды даярлау техникалық арнайы мамандықтарға оқытудың басым екендігін көрсетеді (білім алушылардың жалпы санынан техникумдарда техникалық бағыт бойынша – 68,8%, ЖОО-да –75,8%). Оқытудың басқа бейіндері арасында арнайы орта білім беруге мәдени-ағартушылық (14%), экономикалық (5,7%), көркем (5,2%), педагогикалық және медициналық (4,1%), дене шынықтыру (2,2%) мамандығы тән. Осы бағыттар бойынша дайындық жоғары оқу орындарында да жүзеге асырылды, дегенмен мұнда сандық арақатынасы әртүрлі: көркем (7,2%),

мәдени-ағартушылық (6,6%), дене шынықтыру (5,3%), педагогикалық және медициналық (3,1%), экономикалық (2%) [128, 12-бет].

Жиналған ақпаратқа сүйенетін болсақ, есту қабілеті төмен білім алушыларының қазіргі жағдайының өзгергені шамалы, біздің елімізде орта арнайы білім алған есту қабілеті төмендер саны жоғары оқу орындарының дипломдары бар мамандардың санынан едәуір асып түседі.

Ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушыларды оқыту үшін тиісті жағдайларды қамтамасыз ететін Қазақстан Республикасындағы жоғары кәсіптік білім беретін базалық білім беру мекемелерінің бірі І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті болып табылады.

Университетте бейімделген компьютерлік технологияларды пайдалану арқылы ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылардың оқу үдерісін әдістемелік және педагогикалық сүйемелдеуді қамтамасыз ету мақсатында құрылған «Инклюзивті білім беруді дамытудың ғылыми-инновациялық орталығы» инклюзивті білім берудің үздіксіз жүйесін енгізу мәселелерімен айналысады. Ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылар туралы деректер банкі, ЕББҚ бар білім алушылардың білім беру үдерісін ұйымдастыру бойынша сертификаттары бар педагогтар туралы деректер банкі құрылған.

Ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылар арасында әлеуметтік-психологиялық жұмыс жүргізіледі: психологиялық әңгімелесулер, сынақтар мен емтихандарға дайындық және тапсыру кезіндегі тренингтер, қажетті ақпаратты қолжетімді нысанда ұсынуда практикалық көмек көрсету және көру проблемалары бар студенттерге баспа жұмыстарын ресімдеу. Логопедтер, олигофрениялық, яғни ақыл-есінің ауытқуы бар балалармен жұмыс істеуге мамандандырылған мұғалімдер, денсаулығында ауытқушылықтары бар адамдармен жұмыс істеуге бейімделген дене шынықтыру мамандары оқытылады. Осы мамандықтар шеңберінде түлектер білім беру, денсаулық сақтау, әлеуметтік қорғау жүйесі мекемелерінде балабақша, мектепке дейінгі, мектеп жасындағы ерекше білім беру қажеттілігі барбалалармен, ересектермен кәсіби түзету-педагогикалық жұмыстарды жүргізуге мүмкіндік алады. «Инклюзивті білім беру толеранттылық пен әлеуметтік теңдікті дамытуға ықпал етеді» деген ұранды назарға ала отырып, университет бөлімшелерінде ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылар қалыпты қатарластарымен бірге оқиды, олар бір ұжымда жүріп, бір-бірімен өзара әрекеттесуге, өзара қарым-қатынас орнатуға үйренеді, оқытушымен бірлесе отырып, білім беру міндеттерін шығармашылық жолмен шешеді. Білім алушылардың өзіндік психологиялық ерекшеліктерін арнайы білімі бар профессорлар мен оқытушылар құрамы (ПОҚ) мүмкіндігінше ескере отырып, есту қабілеті төмен білім алушыларға болашақ мамандар ретінде қалыпты білім алушылармен бірдей білім береді. Олар барлығымен қатар оқиды, оқуда да, спортта да, қоғамдық өмірде де түрлі жетістіктерге жетеді, әртүрлі іс-шараларға, жарыстарға және т. б. белсенді атсалысады. Мұндай кіріктірілген оқыту, яғни дамуында шамалы ауытқуы бар білім алушыларды қалыпты қатарластарымен бірге оқыту олардың үлкен ұжымға жылдам бейімделуіне ықпал етеді,

университет қоғамдастығына және айналасындағы қоғамға кірігу үдерісін жеңілдетеді, әркімнің жеке мүмкіндіктерін кеңейтеді, моральдық қасиеттерді қалыптастырады.

Осылайша, *инклюзия біздің түсінігімізде* адамгершілікті және тиімді білім беру жүйесі болып табылады. Әрбір білім алушының даралығын құрметтеу және қабылдау арқылы өзінің білім беру траекториясы бар жеке тұлғаның дамуы қатар жүріп отырады.

Сарапшылардың пікірінше, қазіргі уақытта есту қабілеті төмен жастар үшін оқуды жалғастыру және кәсіби білім алу үшін алғышарттар жеткілікті, бірақ олардың көпшілігі мұны қолға алмайды. Бұл құбылыстың себебін түсіну үшін осы контингенттің білім алуды жалғастыру мәселесін түсінудің психологиялық-педагогикалық, психоэмоциялық аспектілеріне ғылыми зерттеу жүргізу қажет.

Біз есту қабілеті қалыпты және нашар еститін 16 жастан 24 жасқа дейінгі білім алушылардың қатысуымен өткізілген зерттеуімізде ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар білім алушылар үшін оқытудың қолжетімділік мәселелерін, олардың кәсіптік білім алу мүмкіндігін, ЖОО мен колледждің нашар еститін білім алушыларын оқытудағы эмоциялық жағдайы мәселелерін айқындауға тырыстық. «Оқыту үрдісінде ЕББҚ бар білім алушы эмоциялық кедергілерді жеңе алғанда ғана ол сапалы жаңа өзара іс-қимыл құруға негіз жасай алады» деп, санаймыз [129].

Есту қабілеті бұзылған жастарға арналған кәсіптік білім беру жүйесінің жетілмегендігі оқытудың біріктірілген әдісін мамандық беру кезеңіне кеңінен тарату қажеттігін өзектендіре түсті. Білім беру кеңістігіндегі және қоғам өміріндегі көптеген факторлар есту қабілеті төмен білім алушының өзін-өзі жүзеге асыруын қиындата түседі. Қазіргі уақытта отандық педагогика мен сурдопедагогика ғылымында есту қабілеті бұзылған білім алушыларды оқытудың мақсаттары, міндеттері, мазмұны мен әдістері қайта қаралып жатыр. Ғылымның, ақпараттық технологиялардың қарқынды дамуы есту қабілеті бұзылған білім алушыларды даярлау сипатына назар аудара отырып, оқу үдерісін жетілдіру қажеттігін алға қойып отыр. Біз өз зерттеуімізде нашар еститін білім алушыларды даярлау мәселесінің психологиялық ерекшеліктеріне баса назар аударамыз, өйткені оның білім алу үдерісі мен білімінің нәтижелері, студенттік кезеңдегі жеке тұлғасының дамуы, кәсіби өзін-өзі тану нәтижесі білім алушының психологиялық жағдайына байланысты деп санаймыз. ЕББҚ бар білім алушының студенттік өмірге араласып, үйренісуі, қалыпты замандастарының қатарында түрлі ережелерді, өмір салтын игеруі – бұл күрделі әрі тез өте шығатын үдеріс. Оның нәтижелері білім алушылардың университет пен колледждегі алғашқы күндерінен-ақ әртүрлі формада көріне бастайды. Бұл – оқу үдерісінің талаптарына, әлеуметтік және әлеуметтік-мәдени қызметтің талаптарына, қарым-қатынас стандарттарына, еститін ортаға және осы ортада білім алуға қатысты өзін-өзі анықтауға бейімделу дегенді білдіреді. Бейімделудің нәтижесі дегеніміз – бұл білім алушылардың оқу орны мен өмірінің қатынастарына араласудың белгілі бір дәрежесі, яғни жеке тұлғаның

өзіне және өзінің қабілетіне қойылатын талаптар, сонымен қатар осы талаптарды игеруі мен оларды күнделікті өмірде жүзеге асыру қабілетінің көрінісі. Іс-әрекеттің жаңа мазмұны тұрғысынан жаңа адамдармен нақты қарым-қатынас жасау тәжірибесі жеке тұлғаның өзін-өзі анықтай білуінің қалыптасуына, жеке тұлғалық жаңа тетіктерді іс-әрекет барысында байқап көруге және оны түзете білуге мүмкіндік береді.

Есту қабілеті төмен білім алушыларды жоғары және орта оқу орындарында оқыту тәжірибесі, олардың әртүрлі салаларда жұмыс істеу үшін жоғары деңгейде кәсіби даярлықтан өте алатындықтарын көрсетеді. Көптеген нашар естітіндердің ғылым мен техника, кескіндеме, өнертапқыштық қызмет, еңбек және спорт саласында қол жеткізген жетістіктері есту қабілеті төмен адамдардың даму мүмкіндіктеріне тіпті де күмән тудырмайды.

Белгілі бір мамандықты сәтті игеру үшін тек белгілі бір қабілеттердің болуы және оқу үдерісінде қалыптасатын тиісті білімге, икемділік пен дағдыларға ие болу ғана емес, сонымен қатар өзін-өзі тану шарттары қажет екендігі белгілі фактор – бұл деген қауіпсіздік пен жайлылық сезімі, бірін-бірі өзара қолдау, қарым-қатынастағы жылулық пен жақын көңіл, тұлғааралық жанашырлық, қарым-қатынастың ашықтығы.

Нашар естітін білім алушылар үшін сапалы кәсіби білім алудың перспективасы тек мамандандырылған немесе жалпы білім беретін орта мектепте алған біліміне, қоршаған ортасының әсеріне, қатарластарының пікірлері мен отбасының үміттеріне ғана байланысты емес, сонымен бірге білім алушылардың жалпы білім беру кеңістігінің ағымына қосылуға дайындығына, кәсіби білім беру жүйесіне ілесуге әзірлігіне, кәсіби тұрғыдан өсуге ұмтылысы мен қателіктер жасаудан жасқанбай, дамуға деген сенімділігіне байланысты. Еңбек нарығындағы жоғары бәсекелестік, үдемелі жұмыссыздық, жалпы халықтың әлеуметтік жағынан нашар қорғалуы жайлаған қоғам мәселелері жастардан денсаулығының жағдайына қарамастан, олардан неғұрлым ертерек кәсіптік өзін-өзі анықтауды және жоғары функционалдық тұрғыдан сауатты болуды талап етеді. Сонымен бірге, белгілі бір аурудың немесе ауытқушылықтың салдары, тұлғаның эмоциялық жетілмегендігінің салдары ЕББҚ бар білім алушының өзінің жас санатына үйлесетін үдерістерге ілесуіне – оқу үдерісіне толық енуіне кедергі келтіреді.

Жақсы оқу және іргелі білім алуға деген ұмтылыс еңбек нарығындағы бәсекелестікте табысты болуға мүмкіндік береді. Бұл үшін, біздің ойымызша, адам өзінің психологиялық жағдайын түсінуді, басқалармен қарым-қатынаста эмоцияларын реттей білуді үйренуі керек, яғни жаңа жағдайға бейімделуді үйрену ғана емес, сонымен қатар оқу үдерісінде кездесетін қиындықтарды қабылдай білу дағдысын, кез-келген құбылыстар мен оқиғалар тізбегіндегі маңызды жағдайларды (қуаныш, қорқыныш, ләззат) сезіну дағдыларын қалыптастыра білуі қажет.

Психологтардың пікірінше, психикалық және физикалық қалыпсыздығы бар адамдар (есту, көру, сөйлеу және т.б. ақаулары) эмоциялық жағдайдың аясында ерекше қиындықтарға тап болады [120, 12-бет]. Мұндай жағдайларда

білім алушылардың бұзылған функцияларын түзетуге және қалпына келтіруге күнделікті өмірде ықпал ететін, сондай-ақ олардың оқу үдерісіне ықпал ететін эмоциялық жағдайларды зерттеу қажет. Отандық ғалымдардың ғылыми еңбектерін талдау (А.Н. Аутаева, С.Т. Булабаева, З.Н. Бекбаева, А. Қоңыратова және т.б.) қарастырылып отырған мәселеде бір негізгі пікірге біріктіруге болатын бірнеше көзқарас бар екенін көрсетті, бұл деген – жалпы топтардағы есту қабілеті төмен балаларды оқыту мен тәрбиелеу ісі негізгі педагогикалық идеяларды немесе ақпараттық технологияларды қолдану негізінде көрнекілік, даралау, коммуникативтілік қағидаларын қолдану арқылы құрылуы керек деген пікір. Алайда, аталған зерттеулерде, тек есту қабілеті бұзылған мектеп жасына дейінгі балалар мен бастауыш сынып оқушыларының эмоциялық жағдайының ерекшеліктері мәселесі өзекті болып табылады. Ғылыми әдебиеттерде есту қабілеті төмен білім алушыларды жалпы типтегі орта және жоғары кәсіптік оқу орындарында оқыту мәселелеріне арналған жұмыстар өте аз. Жоғарыда баяндалған жайлар кәсіби дайындық мәселелерінің соңғы жылдары арнайы қарастырылмағандығын және кеңес өкіметі кезеңінде мамандар үшін жасалған әдебиеттердің соншалықты өзекті болмағандығын көрсетеді. Есту қабілеті бұзылған ересектеу жасөспірімдердің эмоциялық-танымдық сипатта дамуына арналған зерттеулерді, сондай-ақ есту қабілеті төмен білім алушылардың оқу үдерісіндегі және кәсіби қалыптасуындағы эмоциялық жағдайларын талдауға бағытталған зерттеулерді біз отандық ғылымда кездестіре алмадық.

Шетелдік ғалымдардың (К. Изард, Р. Лазарус, Р. Барон, Д. Бирн, Б. Джонсон) еңбектерінде сезімнің біздің танымымыздың көптеген аспектілеріне әсері қарастырылады, ал таным өз кезегінде біздің көңіл-күйіміз бен сезімдерімізді қалыптастыра алады. Сезімдер және олардың үнемі өзгергіштігі күнделікті өмірдің негізгі құрамдас бөлігі болып табылады. Бұл жерде эмоция ойдан бұрын пайда бола ма, әлде ой эмоциядан бұрын пайда бола ма деген немесе эмоция мен ой мидың мүлдем бөлек жүйелерінің өнімдері болып табыла ма деген пікірталас қазіргі уақытта да жалғасып, заманауи зерттеулерге де арқау болып келе жатқандығына назар аударған жөн.

Есту қабілеті төмен балалардың эмоциялық-танымдық саласын дамыту мәселелері бойынша В. Петшактың зерттеуі бар, ол қалыпты еститін балаларда да, есту қабілеті төмен балаларда да эмоциялық жағдай мен олардың пайда болу себептері арасында байланыс бар екенін көрсетті. Балалардың барлығы бірдей зияткерлік және әлеуметтік-адамгершілік сезімдерді танудан гөрі жалпы эмоцияларды (қуаныш, қорқыныш, ашу, қайғы) анық танитындықтарын байқатты [117]. Автордың пікірінше, бұл коммуникативті қарым-қатынастың эмоцияларды ауызша білдіру арқылы сезінуді қиындататын жағдайлармен байланысты.

Есту қабілеті төмен білім алушылар жалпы топтарда оқып жүргенде өздерінің физикалық ақауларына байланысты белгілі бір жағымсыз, қиын кездерді бастан кешіреді, және бұл олардың өмірінің барлық бағытында қиындық тудырады, тіпті олар соның салдарынан еститін ортадан мүлдем кетіп

қалуға да мәжбүр болады. Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко олардың ішіндегі ең маңыздыларын бөліп көрсеткен [130]:

– оқу материалын қабылдау мен түсінудегі қиындықтар (есту аппараттарын пайдаланудан, ерінге қарап оқудан), дәрісті конспектілеудегі ілеспе жазу және оқытушының қимылын бақылап отыру;

– естітін ортамен қарым-қатынаста көрінетін сөйлеу мәнерінің коммуникативтік ерекшеліктеріндегі психологиялық кедергілер. Олар сұхбаттасушымен сөйлеу байланысын құрудың, ережелерді, әдістерді, байланыс құралдарын қолданудың қиындықтарынан көрінеді.

XX ғасырдың танымал психологтары (П.Я. Халперин 1966, Б.В. Зейгарник 1986) өз зерттеулерінде атап өткендей, ақауларды жоюдың психологиялық деңгейде дәлме-дәл қалыптастырылған дағдылары мен тәсілдері адамды іс-әрекеттің орындалуын бақылаудан босатады және сол арқылы бағдарлауды кең қызмет саласына жұмсауға мүмкіндік береді. Нақты зерттеулердің нәтижесі (С.Я. Рубинштейн, В.Э. Ренге, О.И. Болдырева, А.Б. Халфина, Т.С. Кабаченко) белгілі бір физиологиялық ауытқуы бар адамды нақты бір өнімді еңбекке араластыру оның өзін-өзі бағалауын, өзіне және басқаларға деген көзқарасын ғана қалыптастырып қоймай, сонымен бірге адамның мақсатты белсенділігінің пайда болу көзі болып табылатындығын нақты көрсетті.

Жоғарыда аталған зерттеулер, ең алдымен, білім беру стандарттарының деңгейін төмендетпестен, оқу үдерісін ұйымдастыру, білім алушыларды олардың мүмкіндіктеріне сәйкес осы үдеріске «қосып жіберу» және есту қабілеті бұзылған білім алушылардың әлеуетті мүмкіндіктерін анықтау қажеттілігі тұрғысынан қызығушылық тудырады. ЕББҚ бар білім алушы үшін қазіргі өмірлік жағдайға сәйкес (яғни сыртқы себептер бойынша) оқудың сөзсіз қажетті болуына байланысты сананы ынталандырумен қатар, белсенді қозғалыстың өзіне тән мүмкіндіктерін ашуға, өзін-өзі жетілдіруге және оның өмір сүру тұтастығын көрсетуге деген қажеттілігін пайдалану және адам үшін туа біткен және табиғи қажеттіліктерді қолдану барған сайын маңызды бола түсуде. Сонымен бірге, білім беру кеңістігінде толыққанды өзара қарым-қатынасты орнату үшін есту қабілеті төмен білім алушыға естітін ортаға, ЖОО-дағы мен колледждегі қатынастар жүйесіне барынша бейімделуге тырысуы қажет және бұл негізінен олардың дау-жанжалды жағдайды да достыққа жеңдіре білу қабілетіне, өзінің де, басқалардың да жағдайын дұрыс түсініп, бағалау қабілетіне және топішілік қарым-қатынас орната білуіне байланысты. Жалпы топтың ішінде жүріп қарым-қатынас пен іс-әрекет шеңберін біртіндеп кеңейте беру – өз кезегінде эмоциялық тұрақтылықты қалыптастырудың және өзін-өзі танып білудің, сондай-ақ белсенді өмірлік ұстанымды дамыта отырып, көзқарастар мен құндылықтарды қалыптастырудың алғышарты болады.

Шетелдік ғалымдардың (G. John, Schroedel, Douglas Watson and Donnell, H. Ashmore) есту қабілеті төмен білім алушыларды оқыту және оларға психологиялық жайлылық ұйымдастыру мәселелері бойынша, есту қабілеті

төмен білім алушыларды орта деңгейден кейінгі аралық деңгейде оқыту мәселелері бойынша (R.A. Pendergrass and M. Hodges, 1976; D.J. Wood, 1990; D.G. Creamer, 1980), сондай-ақ есту қабілеті төмен азаматтарға арналған мектептен кейінгі білім беру ұйымдарының мәселелері бойынша (S.B. Foster, G.G. Walter, 1992) зерттеулері әлеуметтік маңызы бар бірлескен жұмыс жағдайында адамның өзге адамдармен байланысын дамыту мен арттырудың ерекше рөлін және осы контингент үшін эмоциялық фактордың шешуші мәнін тереңірек түсінуге мүмкіндік береді. Осы байланыстар арқылы адам өзін және басқаларды дұрыс қабылдай және бағалай бастайды. Осылайша, ол әлеуметтік тәжірибені көптеп жинақтайды және дараланады, жеке тұлғаға айналады, өзінің физиологиялық денсаулығына қарамастан, әлеуметтік әсердің объектісі ғана емес, сонымен қатар субъектісі болу мүмкіндігі мен қабілетіне ие болады, іс-әрекетте тек өзінің ғана емес, сонымен қатар басқа адамдардың да ынталану аясының маңызды өзгерістерін жүзеге асырады.

Осылайша, Батыс елдерінің бірқатарында есту қабілеті төмен студенттерді оқыту, білім беру және эмоциялық әл-ауқат мәселелеріне кешенді түрде тоқталып, оның білім беру саласындағы ерекше орны белгіленгенін атап өтуге болады.

Есту қабілеті бұзылған білім алушыларды оқыту мәселелерін қарастыру тұрғысында оқытудың сәттілігі, оның нақты қызмет түрін орындау сапасы, өзін-өзі талдай білудің ерекше ғылыми-теориялық маңызы бар. Біз эмоцияларда, ерік-жігерде, темпераментте, мінезде, қабілеттерде, сезімдерде көрінетін адамның психикалық белсенділігінің қасиеттері тұлғаның жеке психологиялық сипаттамаларының қалыптасуына әсер етеді деп санаймыз. Эмоциялар туралы ғылыми әдебиеттерден біз эмоциялардың айырмашылықтары мен көріністері белгілі бір дәрежеде нақты бір адамның өзіндік қайталанбас ерекшелігін анықтайтындығын білеміз.

Танымдық үдерістердің – сезімдердің, қабылдаудың, зейіннің, есте сақтаудың, сөйлеудің, ойлаудың дамуымен бірге – жеке тұлғаның дара психологиялық ерекшеліктері де қатар дамып отырады. Осылайша, есту қабілеті бұзылған білім алушыда танымдық үрдістің дамуы және осыған байланысты жеке ерекшеліктерінің қалыптасуы қайталама ауытқулардың көрінісі болуы мүмкін және оның ЖОО-дағы немесе колледждегі оқу үдерісіне әсерін тигізуі мүмкін. Сондықтан, есту қабілеті төмен білім алушыны оқытудың сәттілігіне эмоциялық жағдайдың әсерін де танымдық үдерістермен салыстыра отырып қарастырамыз.

Е.Д. Хомскаяның бірқатар еңбектері эмоциялар мен танымдық үдерістердің маңызды байланысына арналған. «Ми және эмоциялар» монографиясында нейропсихология тұрғысынан эмоцияларды эксперименттік зерттеудің нәтижелерін көрсете отырып, автор Л.С.Выготскийдің шығармаларынан бізге белгілі тұжырымдарды мысалға келтіреді, онда ол «Ойлауды аффектілік әсерден о баста ажыратқан адам өзін ойлаудың себептерін түсіндіруге алып баратын жолды мәңгілікке жапты» [131], деп жазды. Сондай-ақ, кеңестік психологияның классигі А.Н. Леонтьевтің

көзқарастары адам эмоцияларының өзіне және өзінің қызметіне жеке тұлғалық, бағаланған қатынасын атап өтті [34]. Адамның танымдық функцияларының динамикалық жағын анықтайтын эмоцияларының аффективті және интеллектуалдық табиғатының бірлігі туралы С.Л. Рубинштейн атап өткен [36]. В.К. Вилюнас эмоциялардың танымдық үдерістерден бөлек болуы мүмкін емес екендігін сипаттай отырып, қабылдау, есте сақтау, ойлау сияқты танымдық үдерістерді – эмоциялық әсерленушіліктің объектісі ретінде қарастыратын эмоциялар жіктелуін ұсынады. Танымдық үдерістердің қарқыны, жылдамдығы, өнімділігі сияқты динамикалық сипаттамаларын зерделеу – оның эмоциялық көріністерін белгі (оң немесе теріс) ретінде және эмоциялардың сипаттарын қарқындылық (күшті, әлсіз) ретінде анықтауға мүмкіндік береді [31].

П. Фресс пен Дж. Пиаженің (1973) зерттеулеріне сәйкес, есте сақтау мен эмоцияның арасында байланыс бар: бейтарап оқиғаға қарағанда жағымды немесе жағымсыз оқиғалар жақсы есте қалады. Ғалымдардың пікірінше, оң немесе теріс ақпаратты есте сақтау зерттелуші адамның зерттеу кезіндегі жеке ерекшеліктерімен эмоциялық жағдайына тікелей байланысты. Депрессиялық жабығу жағдайындағы жеке тұлға жағымды ақпарат шығаруды азайтып, жағымсыз ақпарат шығаруды арттыратыны анықталды, ал көтеріңкі көңіл-күй теріс әсерді төмендеп, жағымды оқиғаның көбеюіне әсер етеді. Жалпы алғанда, әртүрлі мазмұндағы материалдың есте сақталуы – мәтіннің эмоциялық мағынасы мен жеке тұлғаның эмоциялық жағдайына байланысты екендігі дәлелденді.

Қазіргі заманғы психология фразаларды, белгілерді, символдарды және оларды адам қалай қабылдап, қалай түсіндіретінін зерттейтін психосемантика ғылымының аясында эмоциялық және танымдық құбылыстардың байланысын зерттейді. Осылайша, эмоциялардың танымдық салаға әсері перцептивтік (естілімдік, қабылданымдық) үдерістерде де кездеседі. Анықталғандай, жеке тұлғаның қалыптасуына сәйкес оның қабылдау үдерісі толықтығының, дифференциалдығының, қабылдау объективтілігінің артуына қарай сапалық және сандық өзгерісті бастан кешіреді. Бұл ұстанымды ынталандырудың эмоциялық мазмұнына да, адамның бастапқы эмоциялық жағдайына да қабылдаудың тәуелділігін зерттеп, оның динамикасы мен семантикасын ажырата отырып, Е.Д. Хомская да ұстанады. Алайда, Н.В. Масленникова (2011) атап өткендей, жоғарыда аталған динамиканың нормасына жақындау жеке тұлғаның бойындағы өзгерістердің немесе физиологиялық айытқулардың сипатына байланысты. Нашар еститін білім алушылар бойындағы ауытқушылықтың дәрежесіне қарай қоршаған әлемді есту, көру және есту-көру арқылы қабылдайды. Есту қабілеті төмен адам үшін сұхбаттасушыны қабылдаудағы қиындықтар: сөйлеп тұрған адамның артикуляциясының анатомиялық ерекшеліктері, әңгімеге бірнеше адамның араласуы, есту қабілеті төмен адамның тұрмыстық және әлеуметтік тәжірибесінің шектеулі болуы сияқты бірқатар себептерге байланысты. Бұл тұрғыда автордың есту қабілеті төмен білім алушының қабылдау мазмұны әлеуметтік-перцептивті дағдылардың, өзгелермен өзара әрекеттесу сипатының, адамгершілік

қасиеттердің және жеке тұлғаның субъективті сипаттамаларының әсерінен қалыптасады деген идеясы өте өзекті.

Есту қабілеті төмен білім алушыларды оқытудың ерекшеліктерін зерттеу аясында моральдық және эстетикалық маңызды жоғары эмоциялар арасында біз оқу ісімен тікелей байланысты интеллектуалдық эмоцияларға ерекше мән береміз. Психологиялық әдебиеттерде эмоциялардың зияткерлік үдерістерге әсері сипатталған. Әсіресе, оқытудың сәттілігі туралы айтатын болсақ, ойлау мен сөйлеудің арақатынасы туралы мәселе үлкен пікірталасқа толы. Л.С. Выготскийдің тұжырымдамасына сәйкес, ойлау мен сөйлеудің толық сәйкестігінің мүмкін емес екендігіндей, ойлау мен сөйлеуді толық бөліп алу да мүмкін емес. Өте күрделі және тек адамға ғана тән екі үдерісті теңестіре отырып, біз ой мен сөздің арасында қарым-қатынастың болуы бүгінде ғылымда сөзсіз ақиқат болып табылады және осы өзара байланысты құбылыстардың функцияларын жеке зерттеу олардың бірлігінің бұзылуына әкеліп соғады. Сондықтан оларды тек бірлестіріп, жиынтықта қарастыру керек.

Осылайша, Л.С. Выготский ойлау мен сөйлеуді бөлмей, және оларды бір-біріне теңестірмей, олардың арасында ерекше статикалық емес көзқарас бар деп тұжырымдайды, бұл деген «бірқатар фазалар мен сатылардан өтетін», «ойдан сөзге және керісінше – сөзден ойға дейінгі қозғалыс» [13]. Ойлау мен сөйлеу түбірлері мен даму сызықтары әртүрлі күрделі бірлікті құрайды. Бұл бірлік «диалектикалық, оның ішінде қарама-қайшылыққа негізделген айырмашылықтар» бар, нәтижесінде – сөйлеу ойы мен сөйлеу қалыптасады [сонда]. Ойлау мен сөйлеуді тек біріктіріп кешенді қарастыруға болады, өйткені сөйлеудің мағыналық сипаты ойлылықта, ал ойлау өз кезегінде сөйлеу арқылы анықталады. Алайда, өз ойын жалғастыра отырып, Л.С.Выготский белгілі бір уақыт ішінде олар бір-бірінен тәуелсіз болып, әртүрлі онтогенетикалық түбірлерді иеленіп, әртүрлі жолдармен қалыптасады дейді. Осылайша, есту қабілеті төмен білім алушы үшін сөз талдау құралы ретінде әрекет етіп, оның әлем туралы, өзінің жеке әсерленушіліктері мен өзара қарым-қатынасы жайындағы көріністі паш етеді.

Ауызша сөйлеуді қабылдаудың күрделілігі оны сенімділікпен қолдануға мүмкіндік бермейді, ал бүкіл оқу үдерісінің сәттілігі сөйлеуді меңгеру деңгейінен дамиды. Сөйлеудің жеткіліксіз дәрежеде дамуы салдарынан сәйкесінше білімнің де мөлшері аз болып, бұл өз кезегінде іс-әрекет қарқыны мен жеке тұлғаның тұтастай қалыптасуын баяулатады. Бұл үдеріс, көптеген ғалымдардың пікірі бойынша, білім алушы үшін жағымды эмоциялық ортада, оның салыстырмалы түрдегі танымдық қызығушылығының тарлығы аясында, өзінің жас мөлшері жағынан қарағандағы жеткіліксіз көкжиектен және т.б. көрінеді. Алайда, есту қабілеті төмен білім алушылардың мүлдем естімейтін білім алушылардан айырмашылығы – оларда белгілі бір сөздік қор жинақталған, сондықтан да көбінесе ауызша сөйлей алатыны – өмірлік тәжірибеден белгілі мысал. Сонымен бірге, жалпы білім беру жағдайларының оқу үдерісінде, күнделікті әлеуметтік мәнмәтінде сөйлеу қабілеті дами береді, тілдік тәжірибенің тұжырымдамалық шеңбері кеңейеді, сауаттылық

қалыптасады, әңгімелесушінің сөзін түсінуі жақсарады, қоғамға оның тең азаматы ретінде араласу мүмкіндігі артады. Адамның сөйлеуі оның субъективті, психологиялық ерекшелігі болғандықтан, оның деңгейінің жеткіліксіз болуы нашар еститін білім алушылардың барлық танымдық үдерістерінің толық дамуына кедергі келтіреді және әсіресе жеке тұлғаның психикалық белсенділігіне кері әсер етеді. Есту қабілеті бұзылған білім алушылардың білім игеру үдерісін психологиялық-педагогикалық зерттеу осы бағытқа негізделген.

Еститін аудиториямен салыстырғанда, нашар еститін аудиторияның психикалық операцияларының қызметі толық дамымағандықтан, олар алынған материалды талдау және зерделеуде, сонымен қатар зерделенген материалды салыстыру мен пайдалануда көптеген қиындықтарға тап болады. Жалпы нашар еститіндер үшін бөлшек түсініктерді тұтастырудың, сондай-ақ маңызды белгілерді бөліп қараудың сәтсіз болатыны – көру арқылы қабылдау мен бейнелі есте сақтаудың ерекшелігі болып табылады дейді сурдопсихолог ғалымдар. Американдық психолог Х.Р. Майкластың (1960) айтуынша, есту қабілетінің жоғалуы бүкіл сенсорлық сезіну саласының белсенділігін төмендетіп, бұл өз кезегінде ақыл-ойдың төмендеуі мен ауызша сөйлеуді игерудің қиындай түсуіне әкеліп соғады. Ғалымның пайымдауынша, есту қабілеті төмен адам қоршаған әлемді басқаша көреді, сезінеді, өзінің тактильді және кинестетикалық сезімталдығын өзгеше қолданады, яғни жалпы әлемді басқаша қабылдайды. Ойлау ерекшеліктерін зерделеу кезінде нашар еститіндердің тек 13%-ында жалпылау үдерісінің дәрежесі жоғары деңгейде екендігі анықталды (қалыпты есту кезіндегі 30%-бен салыстырғанда). Заттардың қасиеттерін анықтау қалыпты еститіндерде неғұрлым сәтті жүреді, өйткені нашар еститін балалардағы абстракцияның ерекшеліктері олардың ауызша сөйлеу мен логикалық ойлау қабілеттерінің дамуы артта қалуына байланысты. Нашар еститін білім алушылардың сөзінде тілдің грамматикалық құрылымы жиі бұзылады (келісу және басқару қателіктері, етістіктердің түрі мен уақытын дұрыс пайдаланбау және т.б.). Н.К. Кормилицынның, И.С. Кирилловтың зерттеу нәтижелері нашар еститін жасөспірімдерде талдау және зерделеу үдерістерінің дамуы орташа, ал еститін оқушыларда жоғары деңгейде екенін көрсетті. Нашар еститін білім алушыларда логикалық байланыстар мен ұғымдар арасындағы қатынастардың сипатын анықтау қабілеті бойынша қалыпты еститін қатарластарынан артта қалу үрдісі байқалады. Ойлау түріне диагностика жасау кезінде нашар еститіндердің көпшілігі мәселенің стандартты емес шешімдерін табу қабілетін сипаттайтын заттық-әрекеттік ойлаудың немесе шығармашылықтың басым болуымен сипатталатыны анықталды. Қалыпты еститін білім алушылар арасында көрініс ті-бейнелі ойлау басым.

Ғылымда есту қабілеті бұзылған балалардың эмоциялық-ерік-жігер дамуының ерекшеліктері мәселелерін зерттеген бірқатар отандық ғалымдардың еңбектерінде, айталық, А.А. Тайжан [103] мен С.Т. Бимбетова [132] есту қабілеті зақымдалған балалардың тұлғааралық қарым-қатынасының ерекшеліктері тақырыбын зерттеу барысында, ғалымдар есту қабілеті төмен

аудиториядағы зейін аудару үдерісінің ерекшеліктерін көру талдағыштарының дамығандығына, сондай-ақ екі психикалық фактордың ықпалына байланысты көреді: зейін аудару – қарқынды ақыл-ой қызметінің шарты; ақыл-ой өз кезегінде зейінге көбірек ықпал етеді, деп ой түйіндейді. Зейіннің сыртқы көріністері (мимика, пантомимика, поза, қозғалыстар), еститін қатарластарының зейінінің салыстырмалы түрдегі төмендігіне қарағанда, айқындығымен сипатталады деп пайымдайды. Зейін үрдісі сонымен қатар көрнекі-бейнелі материалдың айқындығына байланысты, сипаттамалық сурет неғұрлым бейнелі болса, ол білім алушы үшін соғұрлым ақпаратқа бай болып табылады. Сондай-ақ, ғылымдағы белгілі фактор бойынша, есту қабілеті төмен білім алушылардың зейін аудару қабілетіне қатысты ерекшеліктерін білу және оларға сәйкесінше ерекше көзқарас болуы – білім беру үдерісін тиімді құруға, оқытудың әр кезеңінде есту қабілеті төмен білім алушылардың қолайлы психоэмоциялық жағдайын ынталандыруға және дамытуға зор мүмкіндік береді.

Бұл санаттағы білім алушыларда өзінің қалыптан тыс деген жіті көзқарас жасөспірім кезінде пайда болады және олар оны өте ауыр қабылдайды. Әрине, есту қабілетінің төмендеуі адамға кез-келген басқа да ауытқушылықтар сияқты әсер етеді, оның мінезінің қалыптасуына із қалдырады, өзін-өзі белгілі бір дәрежеде бағалауды қалыптастырады. М.Э. Усенова [116] есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының адамгершілік қасиеттерін дамыту ерекшеліктері тақырыбында ой өрбітіп өзін-өзі жоғары дәрежеде немесе төмен дәрежеде бағаласа да, мұндай жағдайдағы адам өзіне айтылған сынды ауыр қабылдап, қарым-қатынас жасауда түрлі қиындықтарды бастан кешеді деген ой түйіндейді. Л.Қ. Макина мен А.Б. Айтжанова [114] – есту қабілеті зақымдалған балалардың сөзжасамды меңгеру ерекшеліктері, Л.А. Бутабаева, А.Н. Есен [112] – есту қабілеті нашар және естімейтін балалардағы есту және сөйлеу дамуының ерекшеліктері, М.М. Мауенова, А.М. Рахметова [115], Н.К. Тоқсанбаева [56] – ЖОО мен колледждердің нашар еститін білім алушыларының психологиялық ерекшеліктері тақырыбын зерттеген, бұдан басқа да зерттелген көптеген тақырыптар бар. Осы аталған еңбектерде де, есту қабілетінің зақымдалуы ішкі қайшылыққа айналып, соның салдарынан ішкі жайсыздыққа әкелуі пайымдалады.

Біздің ойымызша, есту қабілеті бұзылған білім алушыға тән танымдық үдерістердің дамуына байланысты болатын барлық мәселелер (қабылдаудың баяулауы, тілдік тәжірибе, ойлау қызметі және т. б.) өзінің даралық қасиетін жоғалту, өзімен-өзі болудан қорқудың басымдығы, басқаларға негізсіз тәуелділік, өзін-өзі дұрыс бағаламау, өзін ұйымдастыра алмау және ынталандыра алмау және т.б. сияқты құбылыстардан көрінетін жеке сипаттағы мәселелерді құрайды. Нашар еститін білім алушыларды жалпы топтарда оқыту біртұтас педагогикалық үдерісте білім алушылардың оқуын дараландыруды қамитиды деп санаймыз. Білім алушының өзін-өзі оң қабылдауы, оның эмоциялық ортасының тұрақтылығы, өзіне деген сенімділік және қауіпсіздік сезімі білім алушының өзін-өзі дұрыс бағалауын қалыптастырады, бұл өзіне

сыни көзқараспен қарауға, өз мүмкіндігін өзгелердің талаптарымен, әртүрлі күрделі міндеттерімен байланыстыруға мүмкіндік береді.

Жеке ерекшеліктерді ескере отырып, оқу үдерісін ұйымдастыру ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылардың әлеуетті мүмкіндіктерін іске асыру үшін қолайлы жағдайлар жасайды. Жеке психологиялық ерекшеліктер танымдық ортада, психофизикалық ерекшеліктерінен, эмоциялық ерік-жігер аясының тұрақтылығынан, білім алушының зияткерлік қабілеттерінен көрінеді.

Нашар еститін білім алушыларды оқытудың психологиялық мәселелерін зерделеу олардың жалпы білім беру жағдайларында жоғары оқу орындары мен колледждерде білім алудағы әлеуетті-жеке мүмкіндіктерін ескере отырып, оқыту жүйесін құруға мүмкіндік береді. Білім алушылар топтық іс-шараларға қатысу барысында ауызша және жазбаша сөйлесуді қолдана отырып, өз жобаларын таныстырады және қорғайды, өзара әрекеттесе отырып, әртүрлі әлеуметтік ұстанымдар бойынша пікірталаста ұтуды және ұтылуды үйренеді, қалыпты еститін қатарластарымен бірге жалпы топтарда іскерлік қарым-қатынас дағдыларын игере отырып, есту қабілеті төмен білім алушылар оқытудың жетекші әдістемелік қағидасы ретінде қолданылатын коммуникативтілік қағиданы жүзеге асыру арқылы толыққанды білім алады.

Аталған қиындықтар білім алудың барлық кезеңдерінде оқу мен дамудың үздіксіздігін қамтамасыз ету үшін есту қабілеті төмен білім алушыға ішкі орта тарапынан психологиялық қолдаудың қажет екендігін көрсетеді. Оқытушы тарапынан мұндай көмек барынша кең көрнекі ақпарат беру арқылы ұсынылады, бұл жерде ПОҚ, әрине, реттеушілік рөл атқаратын арнайы бағдарламаларды қолданады, мысалы, ұғымдар сөздігі, оқу үдерісін қолдайтын компьютерлік бағдарламалар және т. б. Дұрыс әзірленген, яғни нашар еститін студент үшін бейімделген оқу-әдістемелік кешен (таныстырылымдар, электрондық оқулықтар, электрондық тест материалдары және т.б.) білім алушының оқу үдерісіне қатысуын және қосылып отыруын қамтамасыз етеді. Қажетті оқу материалын «тиісті» түрде ұсыну, біздің ойымызша, нашар еститін білім алушылардың ерекшеліктерін барынша есепке алу болып табылады және олардың тыныс-тіршілігінің ағымдағы күнделікті мәселелерін шешеді.

Білім беру құндылықтарын дамытып және жеткізе алатындай осындай білім беру ортасын құра отырып, психологиялық қолайлы жағдайларда оқытуды ұйымдастыра отырып, біз жалпы қабылданған халықаралық қағидаттар мен нормаларға негізделген азаматтардың құқықтары мен бостандықтарының тең мүмкіндіктерін қалыптастырудың нақты міндеттерін шешер едік. Ғылыми әдебиеттерді талдау және біздің еліміздегі инклюзивті білім беру тәжірибесі ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушыларға толыққанды сапалы білім беріп оқыту – *білім алушылардың танымдық үрдісінің, коммуникативтік-әрекетінің ерекшелігін ескере отырып* ұйымдастырған жағдайда ғана мүмкін болады деген қорытынды жасауға мүмкіндік береді.

Осылайша, эмоциялық жағдайды жалпы білім беру үрдісінде есту қабілеті төмен білім алушыларының сәтті оқуы мен кәсіби қалыптасуының

шарты ретінде зерттеу – қазіргі уақытта оған қоғамның басқа мүшелерімен бірге өмірлік мүмкіндіктердің шектеулілігінің орнын толтыратындай жағдайда *қоғамның барлық әлеуметтік түрлеріне тең дәрежеде барлық құқықтар мен нақты мүмкіндіктерді қолдана қатысу нәтижесін* білдіреді. Демек, *оқытудың жалпы жағдайлары* кедергілерді жеңіп, олардың арасындағы шекараны аша отырып, жаппай және арнайы білім берудің арасында сапалы жаңа өзара іс-қимыл орнатудың негізін салады. Сонымен қатар, дамуында ауытқулары бар әрбір білім алушыға қажетті *мамандандырылған психологиялық-педагогикалық көмек пен қолдау* сақталады, олар инклюзивті білім берудің белгілі бір үлгілері жағдайында психофизиологиялық қалыпсыздықтың құрылымына, психофизикалық, психологиялық сипаттамаларына байланысты жүзеге асырылады.

Жоғарыда баяндалғандардан психологиялық дағдарыс пен өмірлік сынақтарсыз жеке тұлғаның даму жолы мүмкін емес деген ой қорытуға болады. Ең бастысы – денсаулығы бұзылған адам дер кезінде өзінің психологиялық күш-қуатын нығайту үшін жұмыс жасамаса, өзінің психоэмоциялық жағдайын дұрыс түсінбесе және эмоцияларды басқаруды шұғыл түрде үйренбесе, бірден өз эмоцияларының «тұтқынына» айналды, осылайша ол өзінің денсаулығына және тұтас өз өмірінің сапасына орасан қауіп төндіреді. Демек, эмоциялардың табиғаты мен өзіндік қасиеттерін ғылыми тұрғыдан түсіндіру – оларды басқара білу үшін қажет және психофизиологиялық ерекшеліктері бар адамның қалыпты қатарластары арасында тең дәрежеде, әл-ауқатты өмір сүруі үшін қажет.

2. ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫ МЕН КОЛЛЕДЖДЕРДЕ ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ ЭМОЦИЯЛЫҚ ЖАҒДАЙЫН ЗЕРТТЕУДІҢ ТӘЖІРИБЕЛІК-ЭКСПЕРИМЕНТТІК ЖҰМЫСЫ (ЖОО ЖӘНЕ КОЛЛЕДЖДЕРДІҢ НАШАР ЕСТИТІН БІЛІМ АЛУШЫЛАРЫНЫҢ МЫСАЛЫНДА)

2.1 Жоғары оқу орындары мен колледждерде ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеу әдістемесінің сипаттамасы

Зерттеу білім алушылардың ЖОО және колледжде оқу кезеңдеріндегі жеке ерекшеліктерін зерделеудің кешенділік, объективтілік және динамикалық қағидаттарына негізделген.

Зерттеу Б.Г. Ананьевтің [119], А.Н. Леонтьевтің [34], С.Л. Рубинштейннің [36] және басқа ғалымдардың еңбектерінде сипатталған іс-әрекеттік тәсілдеме тұрғысынан жүзеге асырылды. Біз өзіміздің ғылыми жұмысымызда эмоцияларды зерттеу барысында Л.С. Выготскийдің мәдени-тарихи теориясы мәнмәтініне сүйендік [13]. Л.С. Выготский эмоцияларды жоғары психиканың мәнмәтініне орналастырады, атап айтқанда, ол эмоциялардың психологиялық сипатына оның ең жоғары көріністері ретінде, әсер мен ақылдың бірлігіне назар аударады.

Әрине, ұлы психологтың ой-пікірінің айтылмай қалған өрісін жандандыру қиын, дегенмен, оның эмоцияны баланың дамуындағы әлеуметтік жағдайдың бастапқы құрамдас бөлігі ретінде, сана бірлігі ретінде қарастыратындығы, эмоцияны зерттеу тек эмоциялық өмірді дамытуда ғана емес, сонымен бірге жеке тұлғаны қалыптастыруда да ерекше маңызға ие екендігін көрсетеді.

ЖОО мен колледжде оқу жағдайында ЕББҚ бар білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеуге Т.М. Грабенконың, И.А. Михаленкованың [113], Б.Д. Байтукбаеваның [107], А.Р. Ерментаеваның [30], З.Б. Мадалиеваның [108] және т. б. ғалымдардың жұмыстары негіз болды. Біздің зерттеуімізде есту қабілеті бұзылған білім алушының жеке басының психологиялық ерекшеліктерін, студенттік ұжымдағы қарым-қатынас ерекшеліктерін зерттеуге маңызды рөл берілді, бұл оқытудың сәтті болуына айтарлықтай үлес қосады.

Танымдық үдерістерден айырмашылығы, эмоциялар сыртқы ортаның қасиеттері мен сипаттамаларын көрсетпейді, олар объектінің адам үшін субъективті маңыздылығын көрсетеді. Оның жетістігі өзінің белсенділігі мен адамның дайындығына, оның арнайы мақсатты күш-жігеріне байланысты. Жалпы оқу жағдайында есту қабілеті бұзылған студенттердің эмоцияларының психологиялық факторларын зерттеу олардың оқуға деген ынтасын, өзін-өзі тану үрдістерін, күйзелісті жеңуді, кәсіби білім беру үдерісінің басқа субъектілерімен өзара әрекеттесу дағдыларын зерттеуді қамтиды.

ЖОО мен колледждің нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеудің сәтті болуын өзара байланысты үш топқа біріктіруге болатын әдістердің жиынтығын қолдануға байланысты деп пайымдаймыз:

1. Зерттеу субъектілерінің танымдық қасиеттерін бағалау үшін эмоциялық жағдай мен оқуға деген ынтаның өзгеруін зерттеудің психодиагностикалық әдістері;

2. Есту қабілеті төмен білім алушылардың әлеуметтік қарым-қатынаста, іс-әрекетте және мінез-құлық қасиеттерінде көрінетін эмоцияларды бағалау әдістері.

3. Зерттелетін білім алушылардың психикалық және әлеуметтік дамуының интегралды ерекшеліктерін көрсететін жеке тұлғаның кейбір психофизиологиялық және әлеуметтік-психологиялық сипаттамаларына диагностика жасау әдістері.

Осылайша, эмоциялық жағдайдың параметрлерін бағалау үшін бірқатар сауалнамалар қолданылды. Көптеген зерттеушілердің пікірінше (В.С. Мерлин, А.Е. Ольшанникова, В.М. Русалов, Г. Айзенк, Дж. Гилфорд) сауалнама әдістерінде эмоциялық қасиеттерді анықтауға қажетті жақсы диагностикалық параметрлер бар.

Тұлғаның эмоциялық кеңістігін эмпирикалық зерттеу үшін қолданылатын әдістемелерді таңдауда біз практикалық психологияның барлық аспектілеріне қолданылатын этикалық нормаларға, стандарттар мен ережелерге, сондай-ақ келесі талаптарға сүйендік [133]:

1. Пайдаланылған әдістемелердің сенімділігі тексерілуі қажет, сонымен қатар қолданыстағы әлеуметтік жағдайларға сәйкес келуі керек, бір-бірін толықтыра алатын болуы шарт, барынша толық ақпаратпен қамтылған болуы қажет және зерттеуге бөлінетін аз уақыт ішінде қажетті параметрлерге диагностика жасауға мүмкіндік беретіндей болуы қажет.

2. Ынталандыру материалы ретінде бұл әдістемелерде ауызша ынталандырма – эмоциялар мен сезімдерді білдіретін ұғымдар болуы керек. Зерттеу нәтижелері адамның өз әсерленушілігінің құрамдас ортасы туралы түсінігінің тұтас жүйесін қайта құрылымдауы керек, бұл зерттеу мәселесінің аймағын түсінуге, қайта құрылымдауға және өз эмоциялары мен сезімдерінің аясы туралы өз түсінігін реттеуге мүмкіндік береді.

3. Зерттелуші білім алушының ынталандырушы материалмен жұмысы субъективті шкалалау қағидасына және белгілі бір эмоциялық әсерленушілікті бағалауға негізделуі керек. Осы шарттарды ескере отырып, келесі әдістемелер қолданылды:

Танымдық компоненттің әдістемелері:

1. А. Вессман және Д. Рикстің «Өзінің эмоциялық жағдайын бағалау». Әдістеме адамның эмоциялық жағдайындағы өзгерістерді анықтайды. Зерттелуші білім алушының эмоциялық көтерілуінің немесе сарқылуының деңгейі мынадай шкалаларда балл бойынша көрсетілген: «Тыныштық – мазасыздық» шкаласы, «Жігерлілік – шаршаңқылық» шкаласы, «Көтеріңкілік – жабырқаңқылық» шкаласы, «Өзіне деген сенімділік – дәрменсіздік сезімі» шкаласы [134, 101-бет].

2. «Т.И. Ильинаның ЖОО-да оқуға деген ынтаны зерттеу әдістемесі». Әдістеме үш шкаладан тұрады: «Білім алу» (білім алуға деген ұмтылыс, білуге құштарлық); «Мамандықты игеру» (кәсіби білімді игеруге және кәсіби маңызды қасиеттерді қалыптастыруға деген ұмтылыс); «Диплом алу» (білімді ресми меңгеруде диплом алуға деген ұмтылыс, емтихандар мен сынақтарды тапсыру кезінде айналып өту жолдарын іздеуге ұмтылу). Деректерді өңдеу кезінде балдарды беру әдістеменің «кілтіне» сәйкес жүзеге асырылып, одан әрі шкалалар бойынша бөлінді [135].

Мінез-құлық компонентінің әдістемелері:

1. «К. Изардтың дифференциалды эмоциялар шкаласы (ДЭШ)». Әдістеме К. Изард шкаласының тізіміне сәйкес 10 негізгі эмоцияның қарқындылығы мен шығу жиілігін өзін-өзі бағалауға арналған. Дифференциалды эмоциялар теориясы жеке эмоцияларға негізделгендіктен, атауы да соған сәйкес, олар әртүрлі әсерленушілік пен ынталандырушы үдерістер деп түсініледі және ынталанушылық, әлеуметтік коммуникация, таным және іс-әрекет үшін орталық мәнге ие. Әрбір негізгі эмоция (тест шкаласы) үш градацияға ие (сауалнаманың үш тармағы), олар төрт балдық шкала бойынша бағаланады [134, 77-бет].

2. «Т. Лиридің тұлғааралық қарым-қатынас тесті». Бұл әдісті Т. Лири (1954) жасаған және субъектінің өзі туралы және идеалды «Мен» туралы түсінігін зерттеуге, сондай-ақ шағын топтардағы өзара қарым-қатынастарды

зерттеуге арналған. Оның көмегімен өзін-өзі бағалау және өзара бағалаудағы адамдарға деген қарым-қатынастың басым түрі анықталады. Бұл жағдайда екі фактор ерекшеленеді: «үстемдік – бағынушылық» және «достық сүйгіштік – озбырлық (дұшпандық)». Дәл осы факторлар адамның тұлғааралық қабылдау үдерістеріндегі жалпы әсерін анықтайды. Тиісті көрсеткіштерге сәйкес бірқатар бағдарлар бөлінеді – айналасындағыларға қарым-қатынас түрлері. Типтің айқындылығы туралы, мінез-құлықтың бейімделу дәрежесі туралы – мақсаттар мен қызмет үдерісінде қол жеткізілген нәтижелер арасындағы сәйкестік (сәйкессіздік) дәрежесі туралы тұжырымдар жасалады [136].

Психофизиологиялық компоненттің әдістемелері:

1. «Бейімділік» көп деңгейлі жеке тұлғалық сауалнамасы. «Бейімділік» (БМ-КЖС) көп деңгейлі жеке тұлғалық сауалнамасы профессорлар А.Г. Маклаков пен С.В. Чермяниннің ММРІ (Миннесоталық көп өлшемді жеке сауалнама) негізінде жасалған және психикалық және әлеуметтік дамудың интегралды ерекшеліктерін көрсететін жеке тұлғаның кейбір психофизиологиялық және әлеуметтік-психологиялық сипаттамаларын бағалау негізінде жеке тұлғаның бейімделу мүмкіндіктерін зерттеуге арналған. БМ-КЖС әлеуметтік-психологиялық бейімделудегі жеке резервтерді бағалайтын және «Мінез-құлықты реттеу» (МР), «Коммуникативті әлеует» (КӘ), «Моральдық нормативтілік» (МН) шкаласынан қалыптасатын «Жеке тұлғалық бейімделу әлеуеті» (ЖБӘ) шкаласы бойынша әртүрлі көлем мен сипаттағы ақпарат алуға мүмкіндік береді. Өз кезегінде 3-ші деңгей шкалаларына 2-ші деңгейдің 7 шкаласы кіреді: нервті-психикалық тұрақтылық (НПТ), жеке тұлғаның өзін-өзі бағалауы (ЖӨБ), әлеуметтік қолдау (ӘҚ), байланыстар орнату қағидасы немесе дау-жанжалдық (БО), қарым-қатынас тәжірибесі (ҚТ), моральдық-адамгершілік бағдарлау (МАБ), топтық сәйкестендіру (ТС). 1-ші деңгей шкалалары тәуелсіз және ММРІ негізгі шкалаларына сәйкес келеді [131].

2. М. Люшердің түстік әдістемесі. Тестілеу рәсімінің өзі зерттелуші адамның түстерді субъективті жағымдылық дәрежесіне сәйкес реттеуінен тұрады. М. Люшердің түстік диагностикасының нәтижелері жеке-даралық бағалау жүргізуге және психологиялық күйзеліске жол бермеу туралы және соның салдарынан шығатын физиологиялық ауру белгілерін болдырмау туралы кәсіби ұсыныстар беруге мүмкіндік береді. Сондай-ақ, түстерді таңдау зерттелуші адамның белгілі бір іс-әрекетке, көңіл-күйге, функционалды жағдайға және ең тұрақты жеке тұлғалық қасиеттерге бағыттылығын көрсетеді [136, 139-бет].

3. «ӨБК» сауалнамасы: өзін сезінуі, белсенділік, көңіл-күй (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай және М.П. Мирошников). Респонденттің өзін сезінуін, белсенділігін, көңіл-күйін анықтау үшін қолданылады. ӨБК – бұл психоэмоциялық жағдайдың (өзін сезінуі, белсенділік, көңіл-күй) зерттелетін ерекшеліктерін көрсететін қарама-қарсы сипаттамалардың 30 жұбын қамтитын кесте. Әр психоэмоциялық жағдайға 10 жұп сөз берілген. Зерттеу бланкісінде полярлық сипаттамалар арасында рейтингтік шкала орналасады. Зерттеу

жүргізілетін адамға өз жағдайын шкаладағы белгілі бір бағамен белгілеу ұсынылады (өз жағдайының белгілі бір сипатының айқындылық деңгейін белгілеу). Зерттеудің нәтижелерін өңдеу кезінде бағалар 1-ден 7-ге дейінгі «шикі» балдарға қайта есептеледі. Бұдан шығатын сандық нәтиже – жеке санаттар бойынша бастапқы балдардың қосындысы (немесе олардың арифметикалық орташа мәні) болып табылады [134, 79-бет].

Жұмыста қолданылған сынақтар бойынша шыққан бастапқы көрсеткіштер мына әдістемелердің орташа мәндерінде есептелді: «Эмоциялық жағдайларды өзінің бағалауы», «Т.И.Ильинаның ЖОО-да оқуға деген ынтаны зерттеуі», «К.Изардтың дифференциалды эмоциялар шкаласы (ДЭШ)», «Т.Лиридің тұлғааралық қарым-қатынас сынағы», «Бейімділік» көп деңгейлі жеке тұлғалық сауалнамасы», «Люшердің түстік әдістемесі», «ӨБК». Пайызбен – «Студенттер өздері туралы және студенттік ұжым туралы» сауалнамасы.

Зерттеу барысында оқу ісінің сәттілігі, нашар еститін білім алушылардың жеке басының эмоциялық ерекшеліктері мен дененің функционалды жағдайының кейбір көрсеткіштері арасындағы қарым-қатынастың сипаты анықталады деп болжаймыз.

Бұл диссертациялық зерттеу үш кезеңнен тұрады: дайындық, негізгі, қорытынды.

Эксперименттің дайындық кезеңінде тапсырмалар мен жұмыс гипотезалары тұжырымдалды, зерттеу әдістері таңдалды. Эксперименттік зерттеудің осы кезеңінің маңызды бөлігі зерттеу кезеңдерін құру, білім алушыларға сауалнама жасау болды. Жалпы, сауалнамалар мен зерттеу әдістерін апробациялық анықтау жасалған құралдар қажетті талаптарға сай келетінін және негізгі зерттеуде қолдануға болатындығын көрсетті.

Эксперименттік зерттеудің негізгі кезеңінде психологиялық эксперимент нәтижелерінің растығы мен көрсетілімін қамтамасыз ету үшін білім алушылардың қажетті жиынтығының оңтайлы санын анықтау жүргізілді.

Эксперименттік зерттеудің соңғы кезеңі нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеу бойынша жұмыстың негізгі эксперименттік бөлігін жүргізуді, зерттеу нәтижелерін сипаттауды, тұжырымдар мен қорытындыларды қамтыды.

Эксперименттік зерттеу 2018-2021 жылдар аралығында жүргізілді. Зерттеу 3 кезеңнен тұрады:

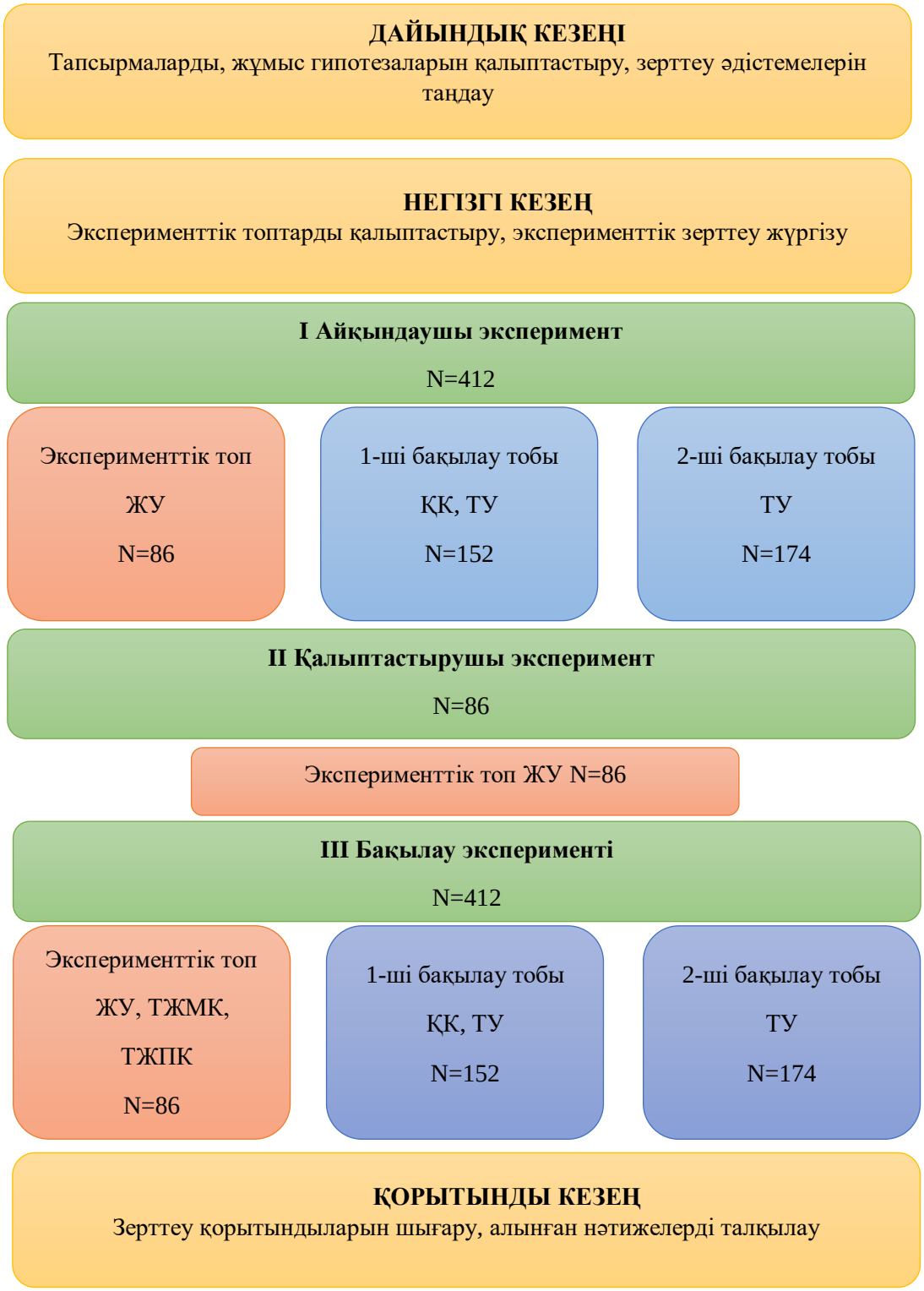
I Айқындаушы эксперимент;

II Қалыптастырушы эксперимент;

III Бақылау эксперименті.

Эксперименттік зерттеудің айқындаушы және бақылау кезеңдері І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті (ЖУ), Талдықорған жоғары медициналық колледжі, Талдықорған жоғары политехникалық колледжі (Талдықорған қаласы), М.Х.Дулати атындағы Тараз өңірлік университетінің Қаратау тау-кен технологиялық колледжі (Қаратау қаласы), М.Х.Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті (ТУ, Тараз қаласы) базасында өткізілді. Зерттеудің көрсетілген кезеңдеріне барлығы 412 білім алушы қатысты.

Эксперименттік зерттеудің қалыптастырушы кезеңі І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті (ЖУ), Талдықорған жоғары медициналық колледжі, Талдықорған жоғары политехникалық колледжі (Талдықорған қаласы) базасында өткізілді. Эксперименттің бұл кезеңіне 86 білім алушы қатысты.



Сурет 3 – Зерттеу кезеңдері

Қойылған міндеттерді орындау үшін және объективті нәтижелерге қол жеткізу мақсатында Талдықорған, Қаратау, Тараз қалаларының жоғары оқу

орындары мен колледждерінде есту қабілеті бұзылған ұлдар мен қыздардың эмоциялық жағдайын бағалау үшін оқу жағдайында зерттеу жүргізілді.

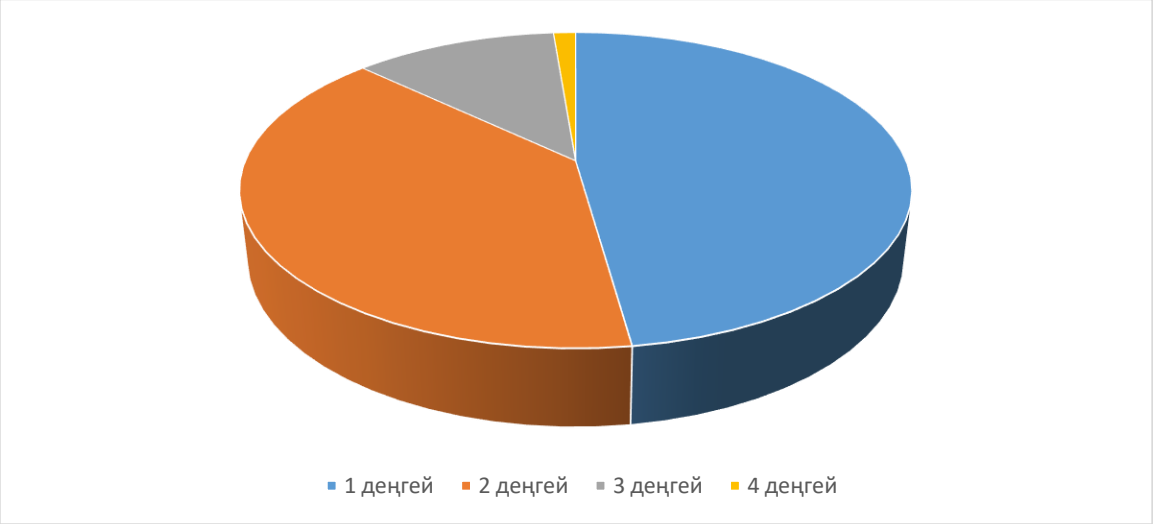
Зерттеу жұмысына 2017-2020 жылдар аралығында ЖОО мен колледжге оқуға түскен 17-25 жас аралығындағы есту қабілеті бұзылған 412 білім алушы қатысты, олардың ішінде: 259 жігіт (62,92%) және 153 қыз (37,08%) бар.

Білім алушылардың қазіргі жағдайы, алдыңғы оқу жағдайлары туралы алғашқы әлеуметтік-психологиялық ақпарат алу үшін, қазіргі уақытта білім беру ортасының қолжетімділігі мәселесі туралы, эмоцияларға қатысты білімнің қажеттілігін зерделеу мақсатында біз білім алушыларға арналған «Білім алушы өздері және білім алатын ұжымы туралы» атты сұрақтары бірнеше блоктарға біріктірілген сауалнаманы қолдандық:

1. өмірбаяндық мәліметтер (жынысы, жасы, ЖОО-да немесе колледжде оқыған жылы, отбасы құрамы, есту мүкістігінің басталу уақыты, түзету жұмысы, қолданылатын қарым-қатынас құралдары).
2. студенттік ұжымға кірудің қиындығы, ондағы жайлылық сезімі, топтың басқа мүшелерімен байланыс орнату, сабақта және сабақтан тыс уақытта курстастардан көмек алу;
3. сабақта және сабақтан тыс уақытта оқытушыдан жеке көмек сұрау, есту қабілетінің бұзылуына байланысты туындайтын қиындықтар туралы оқытушыны хабардар ету, оқытушылармен байланыс орнату;
4. отбасымен және достарымен өзара қарым-қатынас ерекшеліктері (жоғары оқу орнына немесе колледжге түсу туралы шешімін отбасының қолдауы, оқу мәселелерімен және білім алуға байланысты басқа да мәселелермен отбасы мүшелері мен достарынан жәрдем сұрау);
5. эмоциялық ортаның аспектілері (сабақтарда тапсырмаларды орындау және емтихандарды тапсыру кезіндегі толқу деңгейі, өзін топтың басқа мүшелерімен салыстыру);
6. студенттік іс-шараларға қатысу, бос уақытын топтың өзге мүшелерімен бірге өткізу.

ЖОО мен колледждің нашар еститін білім алушылары арасында жүргізілген сауалнама нәтижелерінің алғашқы жалпылама талдауы көрсеткендей, эксперименттік зерттеуге қатысқан нашар еститін білім алушылар ЖОО мен колледжге түскенге дейін тұрғылықты жері бойынша жалпы білім беретін мектептерде оқыған.

Білім алушылардың 4 деңгейдегі есту мүкістігі барлардың көпшілігінде мектепте оқыған кезінде психологиялық-медициналық-педагогикалық комиссияның (ПМПК) жалпы білім беретін мектепте қалыпты еститін қатарластарымен бірге оқуға ұсыныс жасалған қорытындысы болған. 4 суретте зерттеуге қатысқан есту қабілеті бұзылған білім алушылардың есту қабілетінің жағдайы көрсетілген.



Сурет 4 – Есту қабілеті бұзылған білім алушылардың есту қабілетінің жағдайы

4-суретте көрсетілген деректерге сәйкес, есту функциясының бұзылуы бойынша білім алушылардың көпшілігінде 1-деңгейлі есту мүкістігі бар – 45%, (187 білім алушы), одан кейін – 2-деңгейлі 37 % (152 білім алушы), 3-деңгейлі 11 % (46 білім алушы), 4-деңгейлі 6 % (27 білім алушы) есту мүкістігі бар.

Нашар еститін білім алушылардың отбасының құрамы және бұрынғы өмір сүру жағдайлары туралы анамнестикалық деректерге талдау жүргізілді. Сауалнама нәтижелері 1-кестеде келтірілген.

Кесте 1 - Нашар еститін білім алушылар туралы деректер

Білім алушылар туралы мәліметтер	Талдау негізінде бөлінген білім алушылар тобы		Білім алушылардың саны	Жалпы саннан %
1	2		3	4
Жынысы	Ер		259	62,86%
	Әйел		153	37,14%
ЖОО-да немесе колледжде оқыған жылы	1 курс 2020-2021			
	2 курс 2019-2020			
	3 курс 2018-2019			
	4 курс 2017-2018			
Отбасының құрамы	Толық отбасы	Еститін ата-аналар	334	81,07%
		Естімейтін ата-аналар	25	6,07%
	Толық емес отбасы	Еститін ата-аналар	44	10,68%
		Естімейтін ата-аналар	9	2,18%
Есту мүкістігінің басталу уақыты	Туабіткен		82	19,90%
	Жүре пайда болған		330	80,10%
Түзету жұмысы	Жүргізілген		329	79,85%
Білім беру нысаны	Жалпы білім беру		385	93,45%
	Арнайы мектеп		27	6 ,55%
Пайдаланылған сөйлеу құралы	Ауызша сөйлеу		385	93,45%
	Қимылмен сөйлеу		27	6, 55%

Зерттеу нәтижелері бойынша, 334 білім алушы (81,07%) ата-анасы қалыпты еститін толық отбасынан шыққан, 44 студентті (10,68%) қалыпты еститін жалғыз басты анасы тәрбиелеген. Экспериментке қатысқан білім алушылардың арасында 25 студент (6,07%) ата-анасының есту қабілеті төмен отбасынан шыққан.

Зерттеуге қатысқан білім алушылардың 93,45%-ы ауызша сөйлеу арқылы байланысады (әр түрлі сапада). Зерттелген 412 адамның 339-ы (82,28 %) қимылмен сөйлеу тілін де, дактилологияны да білмейді. Қалыпты еститін және естімейтін отбасынан шыққан 111 адам (26,94%) ата-аналармен ауызша да, қимылмен де сөйлеседі.

Зерттелген 82 білім алушының (19,90%) есту қабілетінің төмендігі – туабіткен болса, ал 330 адамда (80,10%) жүре пайда болған.

Зерттелуші білім алушылардың негізгі бөлігіне мектепке дейінгі және мектепте оқыту кезеңінде арнайы сурдопедагогикалық көмек көрсетіліп, түзету жаттығулары өткізілгені анықталды.

Колледжге және университетке түскенге дейін 385 нашар еститін зерттелуші (93,45%) жалпы білім беретін орта мектепте оқыған. 27 білім алушы арнайы мектепте оқыған, бұл зерттелушілердің жалпы санының 6,55% құрайды. Отбасының құрамы туралы деректерді талдау көрсеткендей, 359 білім алушы (87,14%) толық отбасында тұрады, 53-і (12,86%) жалғыз басты анасымен тұрады.

Алынған мәліметтерге қарағанда, зерттелген білім алушы тобының ішінде есту қабілетінің нашарлау деңгейінде айырмашылықтар бар екендігі байқалады. Көптеген білім алушылар үшін ортақ нәрсе – ата-аналарының қалыпты еститіндігі, түзету-дамыту үдерісіне уақтылы қосылғандығы және ауызша сөйлеуді қарым-қатынастың негізгі құралы ретінде пайдаланатындығы, сондай-ақ есту қабілетінің туабіткен зақымдануы.

Зерттеу барысында білім алушылардың жеке басының психикалық ерекшеліктері, ағзаның функционалды жағдайының кейбір көрсеткіштері және оқу ісінің сәттілігі арасындағы қарым-қатынас сипаты анықталды. Эксперименттік топтарға кеңістіктік және әлеуметтік-тұрмыстық бағдарлаудың, коммуникативтік функциялардың қалыптасуының жоғары және салыстырмалы деңгейі бар есту қабілеті төмен білім алушылар кірді.

2.2 Жоғары оқу орындары мен колледждердегі нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеуді ұйымдастыру

Айқындаушы эксперимент бірнеше кезеңнен тұрды:

1-кезең–нашар еститін білім алушылардың танымдық компонентінің деңгейін анықтау;

2-кезең –мінез-құлық компонентінің деңгейін анықтау;

3-кезең –психофизиологиялық компоненттің деңгейін анықтау.

Біз танымдық компонент ретінде анықтаған бірінші кезең өзі туралы, өзінің эмоциялары туралы білімнің көлемімен, тереңдігімен және бағдарымен

сипатталады, бұл компоненттің маңызды құрамдас бөлігі білім алушылардың оқу ісіне қатынасы, білім алуға деген ынтасының басым айқындығы болып табылады. Эмоциялық жағдайдың танымдық компоненті өз эмоцияларын және олардың себептерін сезінуі мен түсінуді, басқа адамдардың сезімдерін де өзінің эмоциялық әсерленушілігі ретінде қабылдауды, кез-келген адамның ішкі әлемінің өзіндік ерекшелігі мен күрделілігін көрсететін эмоциялар құндылығын тануды қамтиды. Бұл дағдының қалыптасуын мынадай көрсеткіштер анықтайды: өзін-өзі дұрыс бағалау, өзінің ішкі әлемін түсіну, өзгені «өз тұрғысынан» ойлау арқылы түсіну, кәсіби білімді игеруге деген ұмтылыс және кәсіби маңызды қасиеттерді қалыптастыру.

Мінез-құлық компоненті зерттелуші білім алушылардың вербальды және вербальды емес мінез-құлық реакциялары арқылы танылады. Эмоциялық жағдайдың мінез-құлықтық құраушысы бастан кешкен аффектілік әсердің, ашудың, сондай-ақ қоғаммен өзара қарым-қатынасқа немесе оқу өнімділігінің деңгейіне әсер ететін басқа эмоциялық жағдайлардың әсерінен көрінеді. Екінші компонентте нашар еститін білім алушылардың болашақ маман ретіндегі жеке тұлғалық, адамгершілік қасиеттері мен ынталанушылық деңгейі анықталған. Бұл дағды эмоциялардың бағыттылығымен, адамның әлемге деген көзқарасын көрсететін осындай эмоциялардың айқындығымен сипатталады. Осы компонентте қалыптасатын дағдылардың мынадай көрсеткіштері анықталды: қоғамға деген жағымды көзқарас, эмоциялық икемділік, өз эмоцияларын басқара білу.

Психофизиологиялық компонент бақыланып отырған өзгерістердің интегралды сипатын және зерттелуші адамның жұмыс тиімділігінің динамикасымен тікелей байланысын сипаттайды. Үшінші компоненттің дағдыларының көрсеткіштері мынадай: жүйке жүйесінің функционалды жағдайы, шаршау, тітіркену, көңілдсіздік, белсенділік сезімінің пайда болуы.

Осылайша, оқу үдерісінде нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайын білдіру белгілері ретінде зерттеу барысында алынған нәтижелерді біз мынадай компоненттерге бөлдік: танымдық компонент; мінез-құлық компоненті; психофизиологиялық компонент.

1. Танымдық компонент.

1.1 А. Уэссман және Д. Рикстің «Өзінің эмоциялық жағдайын бағалау» әдістемесі.

«Өзінің эмоциялық жағдайын бағалау» әдістемесі бойынша көрсеткіштер белгілі бір жағдайды сипаттайтын шкалалар бойынша балдардың жиынтық бағасына сәйкес анықталды. Бұл көрсеткіш зерттелушінің эмоциялық көтерілуінің немесе сарқылуының айқындығын, деңгейін көрсетеді. Мынадай көрсеткіштерді (К) анықтайды:

К1 –«Тыныштық – мазасыздық»

К2 – «Жігерлілік – шаршаңқылық»

К3 –«Көтеріңкілік – жабырқаңқылық»

К4 –«Өзіне деген сенімділік – дәрменсіздік сезімі»

К5 – төрт шкаланың жағдайын жиынтық бағалау: К5 = К1 + К2+К3+К4

Біз екі бақылаушы және эксперименттік топтардың төрт шкаласы бойынша жағдайларды жиынтық бағалаудың мынандай нәтижелеріне қол жеткіздік (2-кесте).

Кесте 2 – А. Вессман және Д. Рикстің «Өзінің эмоциялық жағдайын бағалау» әдістемесі бойынша көрсеткіштер

	К1		К2		К3		К4		К5	
БТ1	5,25	13,13%	3,45	8,63%	4,65	11,63%	3,55	8,88%	4,22	10,55%
БТ2	4,19	10,48%	3,80	9,5%	4,85	12,12%	5,47	13,68%	4,58	11,45%
ЭТ	5,60	14%	4,78	11,95%	5,25	13,13%	3,28	8,2%	4,73	11,83%

Ескерту: салыстырылатын топтар арасында статистикалық маңызды айырмашылықтар жоқ

«Тыныштық – мазасыздық» шкаласы бойынша (К1) БТ1 және ЭТ зерттелушілердің орташа көрсеткіші 5,25 -5,60 балды құрайды. Осы шкала бойынша зерттелушілердің едәуір бөлігі өзін-өзі бағалауда пайымдаулар жиынтығында ұсынылған полюстердің біреуінің айқын басымдылығынсыз *орташа* көрсеткіштерді көрсетеді. 6-7 балл шегінде жинаған зерттелушілер болды. Бұл зерттелушілер «Тыныштыққа» басымдық бере көрсетеді, бұл ұстамдылықтың, сабырлылықтың, төзімділіктің, байсалдылықтың, саналылықтың, салмақтылықтың, салқынқандылықтың белгісі. Бірақ зерттелушілердің бұл тобы өте шағын және олардың балдары да орташа балдың жалпы көлемінде көрінеді. «Тыныштық – мазасыздық» шкаласы бойынша БТ2 зерттелушілерде – 4,19 балл. Зерттелушілердің бұл тобында *төменгі* көрсеткіштер болжанып отыр, бұл деген білім алушылардың жасықтығынан, тартыншақтығынан, ашуланшақтығынан, өзіне сенбеушілігінен, мазасыздығынан көрінеді.

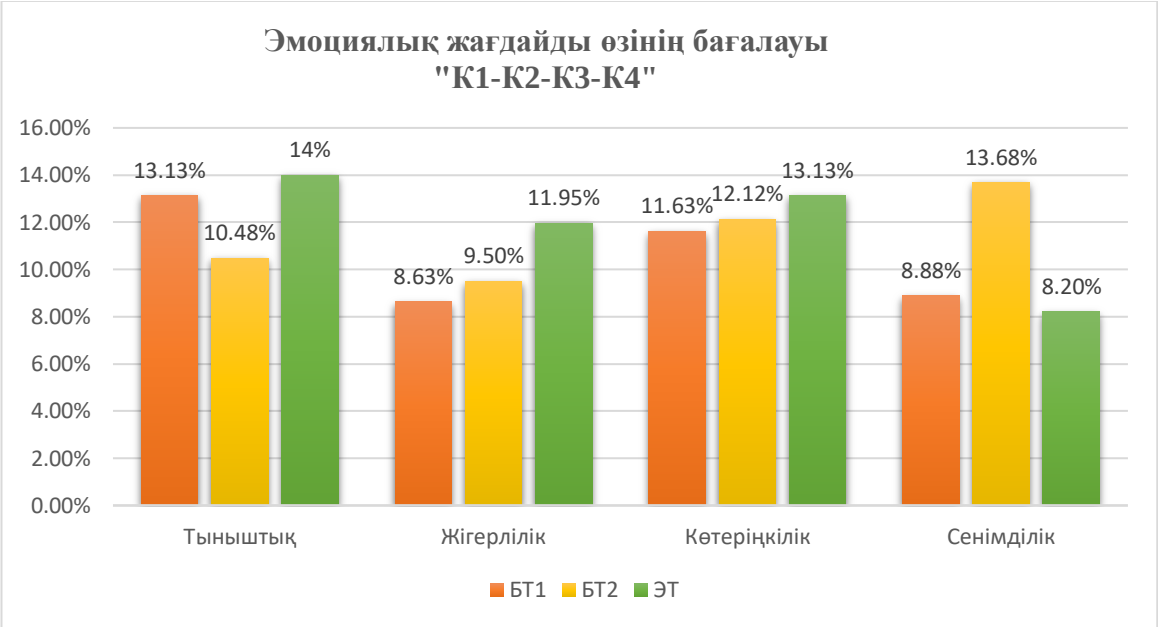
«Жігерлілік – шаршаңқылық» шкаласы бойынша БТ1 – 3,45 балл, БТ2 – 3,80 балл – төмен көрсеткіштер: осы шкала бойынша зерттелушілер өздерін белсенді емес, босаң, бойкүйез, сылбыр деп бағалады. Өзін-өзі бағалауда ЭТ зерттелушілерде – 5,25 балл – бұл полюстердің біреуінің айқын басымдылығынсыз орташа көрсеткіштер. Бұл шкала бойынша жоғары жігерлілік көрсеткіштері бар зерттелуші тіркелген жоқ.

«Көтеріңкілік – жабырқаңқылық» шкаласы бойынша БТ1 – 4,65 балл, БТ2 – 4,85 балл – бұл *төмен* көрсеткіштер, өзін-өзі: ұялшақ, тартыншақ, жасқаншақ, солғын деп бағалау. Өзін-өзі бағалауда ЭТ зерттелушілерде – 5,25 балл, бұл шкала бойынша *орташа* көрсеткіштер. Бұл шкала бойынша көтеріңкіліктің кішігірім *жоғары* балы белгіленді.

«Өзіне деген сенімділік – дәрменсіздік сезімі» шкаласы бойынша БТ1 – 3,55 балл, ЭТ – 3,28 балл. Ол көңіштік, жабықтық, ынжықтық, әлсіздік, қорқақтық сипатында көрінетін *төмен* балл ретінде бағаланады. Өзін-өзі

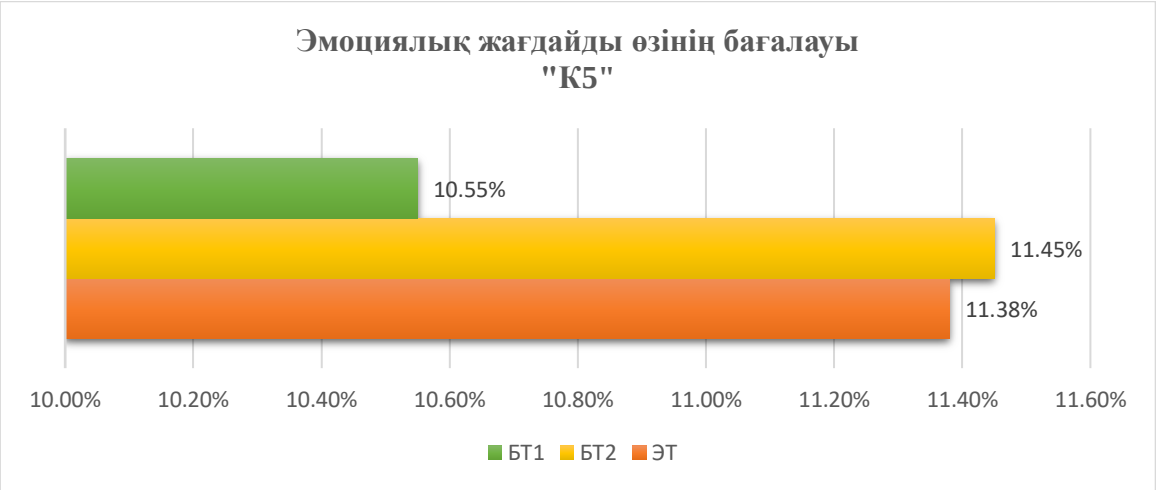
бағалауда БТ2 – 5,47 балл полюстердің біреуінің айқын басымдылығынсыз шкала бойынша *орташа* мәндерді көрсетеді. Бұл шкала бойынша *жоғары* балл алған зерттелушілер де бар.

Эмоциялық жағдайларды өзінің бағалауының графикалық нәтижелері 1-суретте көрсетілген:



Сурет 5 - Эмоциялық жағдайларды параметрлер бойынша өзінің бағалауы нәтижелерінің графикалық көрінісі

Топтарда сыналушылардың эмоциялық жағдайы (К5) балдарының жалпы орташа мәні бойынша БТ1 – 4,22 балл (10,55%), БТ2 – 4,58 балл (11,45%), ЭТ – 4,73 балл (11,38%). Бұл нәтижелер білім алушылардың өзінің эмоциялық жағдайын төмен бағалайтындығын көрсетеді. 5-суретте ұлдар мен қыздардың көпшілігінде өз-өзінің эмоциялық жағдайын бағалауы дамудың төмен және орташадан төмен деңгейлерде екендігі көрсетілген. Мұндай төмен деңгей жоспарлау үдерісі қызметінің төмендігімен, ішкі алаңдаушылықпен, өзін-өзі басқара алмаушылықпен, жоғары алаңдаушылықпен, адамның психикалық және эмоциялық тұрақсыздығымен сипатталады. Эмоциялық жағдайды өзінің бағалауы мұншалықты төмен болғандықтан, эмоциялардың өзін-өзі реттеу үдерісін сыртқы әлемнің өзгеруіне сәйкестендіріп түзету мүмкін емес болып қалады. Жастық шақта эмоциялық жағдайларды өзінің реттеу деңгейінің төмендеуімен бірге оның барлық компоненттерінің әлсіреуі байқалады. Мұндай білім алушылар эмоциялық тұрақсыз келеді, үнемі алаңдаушылық жағдайында жүреді және сыртқы бақылауды қажет етеді (6-сурет).



Сурет 6 - Эмоциялық жағдайларды жалпы көрсеткіш бойынша өзінің бағалауы нәтижелерінің графикалық көрінісі

Зерттелушілердің жалпы саны бойынша (N=412) нәтижелер мынадай: білім алушылардың ішінен 9-ы (2,1%) сабырлылықтың жоғары мәніне ие – оларда ұстамдылық, шыдамдылық, орнықтылық, сабырлылық басым; 49 (11,9%) білім алушыда – орташа мән, олар өздерін біршама мазасыз, шектеулі, аздап алаңдаулы сезінеді; 94 (22,8%) білім алушыда – төмен мән, оларда қорқыныш, жасықтық, тартыншақтық, үрей, бойкүйездік, ашуланшақтық басым.

Жігерліліктің жоғары деңгейі: 0 білім алушы; орташа деңгейі: 29 білім алушы (7%); төмен деңгейі: 43 білім алушы (10,4%).

Көтеріңкіліктің жоғары деңгейі: 11 білім алушы (2,7%); орташа деңгейі: 20 білім алушы (4,8%); төмен деңгейі: 64 білім алушы (15,5%).

Өзіне деген сенімділіктің жоғары деңгейі: 17 білім алушы (4,12%); орташа деңгейі: 23 білім алушы (5,58%); төмен деңгейі: 53 білім алушы (12,8%).

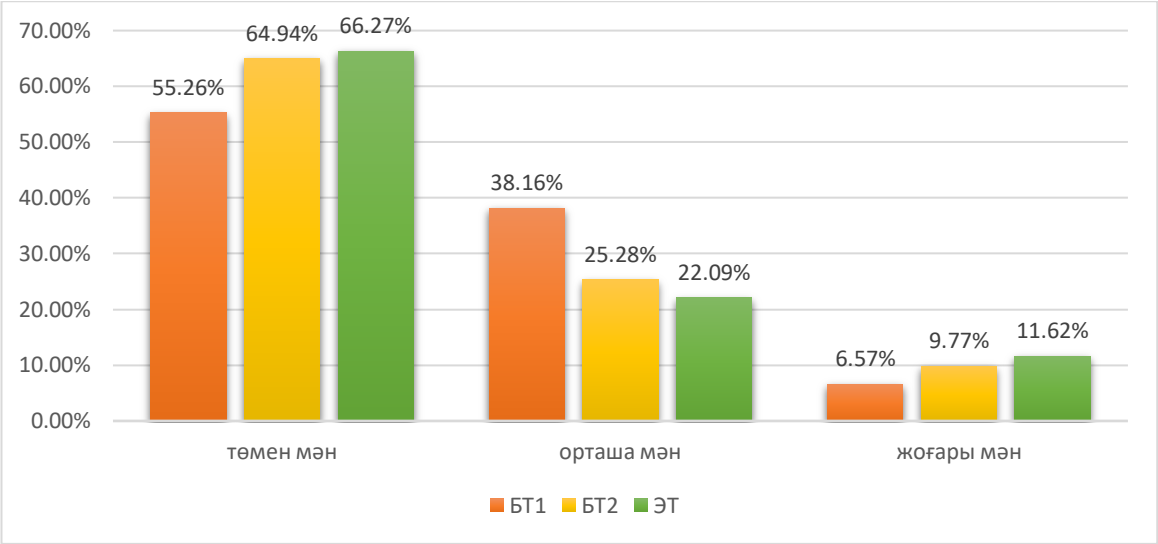
Эмоциялық жағдайлардың жоғары деңгейі: 37 білім алушы; орташа деңгейі: 121 білім алушы; төмен деңгейі: 254 білім алушы.

Жағдайды бағалаудың төрт шкала бойынша жиынтық мәні: К5=К1+К2+К3+К4 (2-кесте).

Кесте 3 – Білім алушылар санына қатысты өзін бағалау көрсеткіштері

Өзін-өзі бағалау көрсеткіштері К5	Топтар бойынша мәліметтер		
	БТ1	БТ2	ЭТ
Төмен мән	55,26% - 84	64,94% - 113	66,27% - 57
Орташа мән	38,16% - 58	25,28% - 44	22,09% - 19
Жоғары мән	6,57% - 10	9,77% - 17	11,62% - 10

7 суретте графикалық нәтижелер көрсетілген:



Сурет 7 - А. Вессман және Д. Рикстің «Эмоциялық жағдайларды өзінің бағалауы» әдістемесінің нәтижелерін зерттелуші білім алушылардың саны бойынша графикалық көрінісі

Осылайша, американдық психологтар А. Вессман және Д. Рикс жасаған «Өзінің эмоциялық жағдайын бағалау» әдістемесі бойынша білім алушылардың 62,17%-ы оқу ісі кезіндегі өзін-өзі бағалауы төмен, 28,78%-ы өзін-өзі дәлме-дәл бағалаған және тек 9,32%-ы өзін-өзі жоғары бағалайды. Статистикалық жағынан алғанда топтар арасында айтарлықтай айырмашылықтар жоқ. Біздің ойымызша, білім алушылардың көпшілігі үшінші және төртінші курстардың студенттері бола тұра, оқу ісіне бейімделмеген және өз қабілеттеріне сенімді емес.

1.2 Т.И. Ильинаның ЖОО-да оқуға деген ынтаны зерттеу әдістемесі

Т.И. Ильинаның ЖОО-да оқуға деген ынтаны зерттеу әдістемесі бойынша көрсеткіштер шкала бойынша тиісті балдардың жиынтық бағасына сәйкес анықталды. Шкала бойынша балдардың басым болуы: «Білім алу» – білім алуға деген ұмтылыс, білуге құштарлық; «Мамандықты игеру» – кәсіби білімді игеруге және кәсіби маңызды қасиеттерді қалыптастыруға деген ұмтылыс – білім алушының мамандықты дұрыс таңдағандығы мен оған қанағаттанатындығын көрсетеді.

Біз мынадай нәтижелерге қол жеткіздік.

Кесте 4 - Т. И.Ильинаның ЖОО-да оқуға деген ынтаны зерттеу әдістемесі бойынша көрсеткіштер

Шкалалар	БТ1	БТ2	ЭТ	Орташа балл
«Білім алу»	7,3	6,3	5,8	6,4
«Мамандықты игеру»	5,9	5,3	5,2	5,4
«Дипломалу»	9	7,8	8,8	8,5

Ескерту: салыстырылатын топтар арасында статистикалық маңызды айырмашылықтар жоқ

БТ1-де «Диплом алу» шкаласы бойынша балдар саны басым (барлық 10 балдан 9 балл). «Білім алу»шкаласы бойынша балдардың саны аз (барлық 12,6 балдан 7,3 балл). «Мамандықты игеру» шкаласы бойынша нәтиже өте төмен. БТ2 және ЭТ үшін басты себеп–диплом алуға деген ынта. Бұл ретте білім алушылар білім алу қажеттілігі туралы көп ойланбайды және ЖОО-дағы өз оқуын болашақтағы мамандықты игерумен байланыстырмайды.

Ынталардың орташа айқындығы 8-суретте көрсетілген.

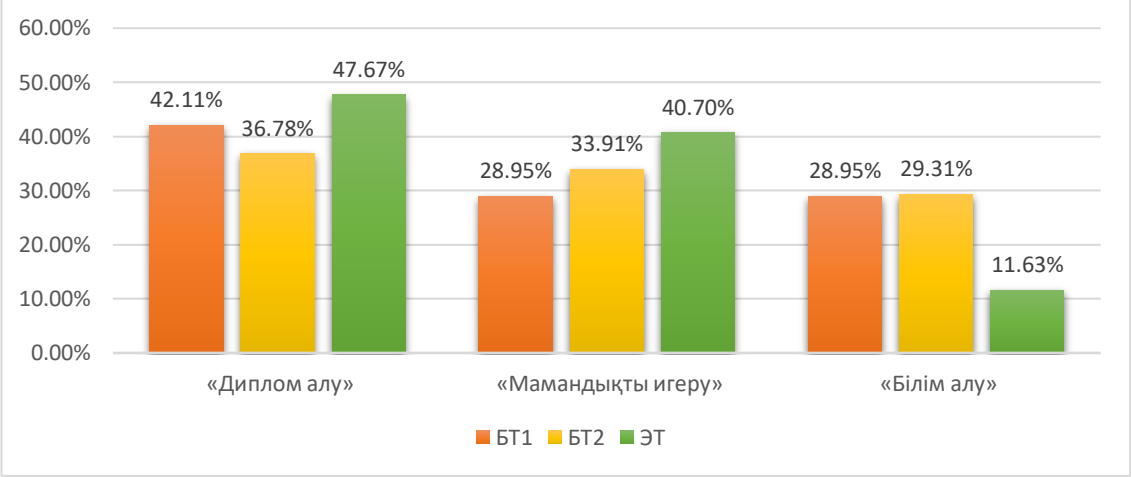
Сурет 8 - Т.И. Ильинаның ЖОО-да оқуға деген ынтаны зерттеу әдістемесі бойынша ынталардың орташа айқындығының графикалық көрінісі

Кесте 5 – Т.И. Ильинаның ЖОО-да оқуға деген ынтаны зерттеу әдістемесі бойынша зерттелетін білім алушылардың саны бойынша көрсеткіштер

Бағалау деңгейлері	Топтар бойынша мәліметтер		
	БТ1	БТ2	ЭТ
«Дипломалу»	42,11% - 64	36,78% - 64	47,67% - 41
«Мамандықты игеру»	28,95% - 44	33,91% - 59	40,7% - 35
«Білім алу»	28,95% - 44	29,31% - 51	11,63% -10

Алынған мәліметтерге сәйкес, зерттеу жүргізілген эксперименттік топта 47,67% (86 студенттен 41 білім алушы); 1-ші бақылау тобында 42,11% (152 білім алушыдан 64 білім алушы); 2-ші бақылау тобында 36,78% (174 білім алушыдан 64 білім алушы) негізгі ынта «Диплом алу». Мұндай прагматикалық ынта бақылау және эксперименттік топтардың таңдауында да болады. Бәлкім, білім алушылар үшін диплом деген кәсіби өмірге «өткізуші» немесе ЖОО-да алған білімдерінің, дағдылары мен шеберліктерінің материалдық көрінісіболып көрінетін болар. Бұл жағдайда диплом алу зерттелуші білім алушылар үшін әзірге жетістіктің қол жетпейтін белгісі ретінде дипломнан кейінгі үшінші орынға тұрақтағантерең және берік білім алуға дегенынтадан да жоғары бағаланып тұр. Соңғы екі орында– «Мамандықты игеруге» деген ынта – білім алушылардыңэксперименттік тобы 40,7% (86 білім алушыдан 35 білім алушы);

1-ші бақылау тобы 28,95% (152 білім алушыдан 44 білім алушы), 2-ші бақылау тобы 33,91% (174 білім алушыдан 59 білім алушы), және «Білім алуға» деген ынта – эксперименттік топ 11,63% (86 білім алушыдан 10 білім алушы); 1-ші бақылау тобы 28,95% (152 білім алушыдан 44 білім алушы); 2-ші бақылау тобы 29,31% (174 білім алушыдан 51 білім алушы). Графикалық нәтижелер 9-суретте көрсетілген.



Сурет 9 - Т.И. Ильинаның ЖОО-да оқуға деген ынтаны зерттеу әдістемесі нәтижелерінің зерттелетін білім алушылардың саны бойынша графикалық көрінісі

Осылайша, барлық топтарда (эксперименттік, 1-ші және 2-ші бақылау топтары) «Диплом алуға» ынта басым болып табылады (тиісінше 47,67%, 42,11%, 36,78%). Барлық топтар (эксперименттік, 1-ші және 2-ші бақылау топтары) бойынша балдардың ең аз саны «Білім алу» деңгейінде байқалды (11,63%, 28,95%, 29,31% тиісінше), 1-ші бақылау тобында «Мамандықты игеруге» (28,95%) ынта бар. Статистикалық жағынан алғанда, топтар арасындаайтарлықтай айырмашылықтар жоқ.

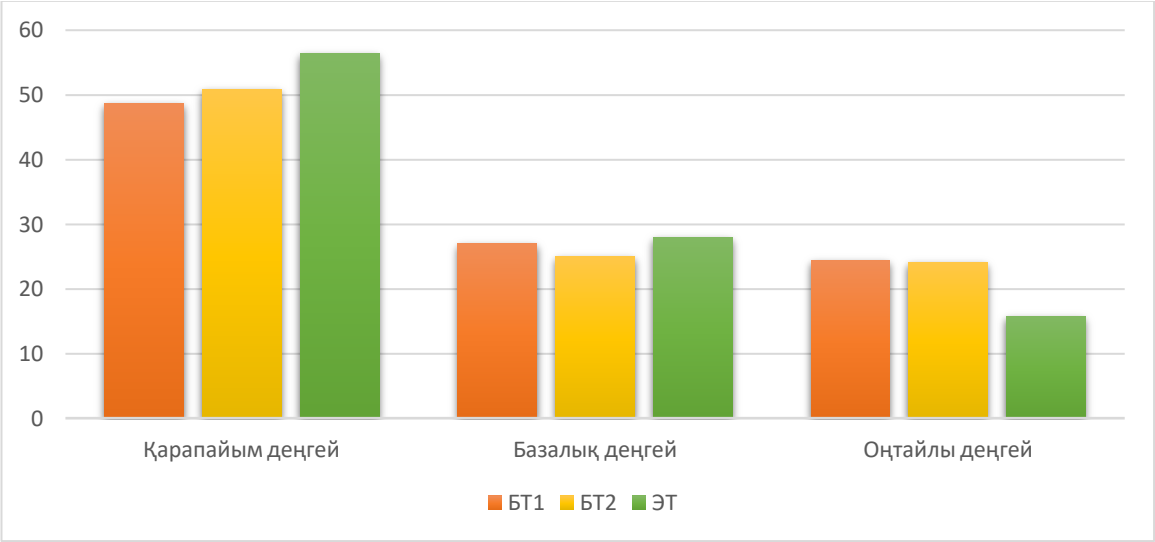
Жалпы, жоғарыда аталған әдістемелер бойынша алынған деректерге сәйкес, нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайының деңгейлерінің көрсеткіштері бойынша танымдық компонент үшін мынадай нәтижелер алынды (5-кесте).

Кесте 6 – Нашар еститін білім алушылардың танымдық компонентіндегі эмоциялық жағдай деңгейлерінің жиынтық көрсеткіштері

Бағалау деңгейлері	НБ саны, %			
	БТ1	БТ2	ЭТ	барлығы
Қарапайым	48,69%	50,86%	56,39%	51,22%
Базалық	26,97%	25,0%	27,91%	26,33%
Оңтайлы	24,34%	24,14%	15,7%	22,45 %

Осылайша, танымдық компонентте ең жоғары нәтиже оңтайлы деңгейде 1-ші бақылау тобында (24,34%), базалық және қарапайым деңгейлерде – эксперименттік топта (тиісінше 27,91% және 56,39%) тіркелді. Статистикалық жағынан алғанда, топтар арасында айтарлықтай айырмашылықтар жоқ.

Графикалық мәліметтер былайша көрсетілген (10-сурет):



Сурет 10 - Нашар еститін білім алушылардың танымдық компонентіндегі эмоциялық жағдай деңгейлерінің жиынтық көрсеткіштерінің графикалық көрінісі

Осылайша, барлық топтардағы танымдық компонентте қарапайым деңгейге басымдық берілгендігін атап өтуге болады, бұл адамның эмоцияларды сөзбен жеткізуде айтарлықтай қиындыққа тап болатындығын білдіреді. Өз жағдайының өзгеруін аса байқай бермейтін білім алушы эмоцияның өзінің мінез-құлқына қалай әсер етуі мүмкін екендігі туралы сирек ойлайды. Белгілі бір сәтте қандай эмоцияны сезінетінін нақты түсінбеу эмоцияларды бір-бірімен шатастыруы мүмкін және эмоцияларды оқудағы мақсаттарымен байланыстыра алмауына әкеледі. Өзгелердің эмоцияларын басқара алмайды, өзгелерді тыныштандыра алмайды немесе керісінше жігерлендіре алмайды. Көбінесе оның біреуді «тыныштандырмақ» болған әрекеті тікелей қарама-қарсы салдарға соқтыруы мүмкін. Өзгелерге әсер етуге тәжірибесі мүлдем аз және әдетте басқа адамның эмоциялық жағдайына қалайша әсер ету керектігі туралы сирек ойлайды.

Барлық үш топта да оқудың басым ынтасы – «Диплом алу». Ынтаның маңыздылығының бұл рейтингі, біздің ойымызша, қазіргі қазақстандық қоғамның кең ортасындағы қоғамдық пікірдің көрінісі болып табылады. Өкінішке орай, білім алушылардың көпшілігі дипломның болуы еңбек нарығында сұраныстың кепілі емес екенін түсіне бермейді. Эмоцияларды сезіну деңгейі төмен адам өзінің іс-әрекетіне неғұрлым лайықты баға таңдауда қиындыққа кез болады, ол оның жақын ортасымен қарым-қатынасына және оқуының нәтижелеріне әсерін тигізеді.

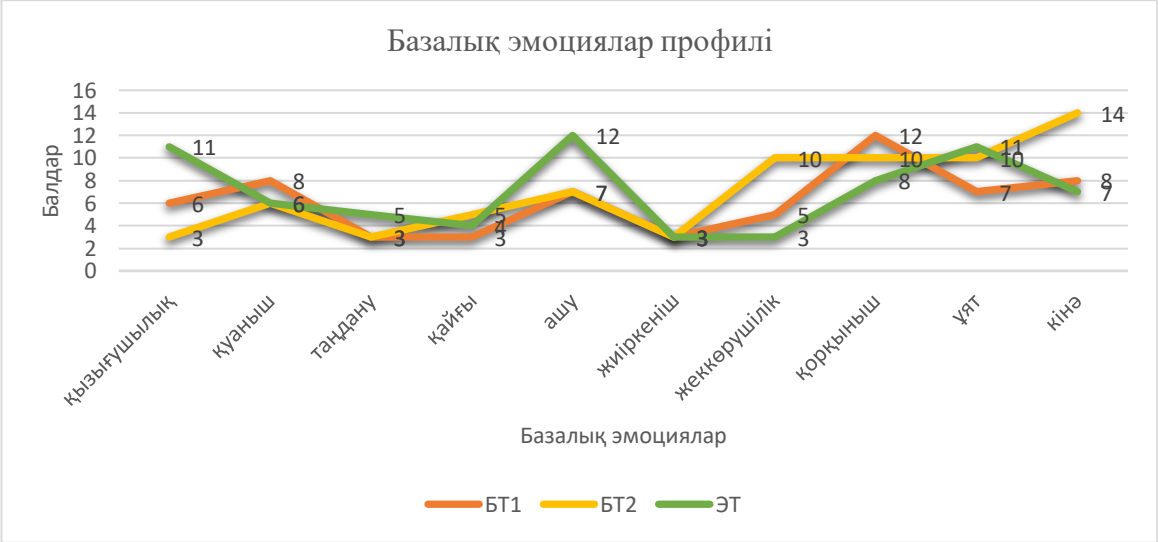
Осылайша, біз жастардың сапалы білім алуы, тиімді қарым-қатынас жасауы, өзін-өзі тануы үшін ішкі резервтерді дамыту қажет деп санаймыз, оларға тек өзін-өзі бағалауды, өзінің қадір-қасиетін ұғынуды, өзінің бақуаттылығын жарқын түрде сезіну арқылы қол жеткізуге болады, өкінішке орай, тап қазір мұндай қасиеттер зерттелуші білім алушылардың бойынан байқалмады. Адам – үнемі оқып-үйренуге талпынатын тіршілік иесі, ал таным мен білімге ұмтылыс оның көкейкесті қажеттілігі нің бірі болып табылады. Сондықтан, ең бастысы – барлық жаңа нәрселерді үйренуге қанаттандыратын қызығушылық пен таңданыс, қуаныш пен құлшыныс сияқты эмоцияларының сәулесін сөндірмеу қажет және оны бүкіл оқу үдерісінде қолдауға тырысу керек.

2. Мінез-құлық компоненті

2.1. К.Изардтың дифференциалды эмоциялар шкаласы (ДЭШ)

К.Изардтың «Дифференциалды эмоциялар шкаласы» (ДЭШ) әдістемесі бойынша көрсеткіштер тиісті эмоциялардың көріністерін сипаттайтын шкалалар бойынша балдарды қосу арқылы есептеледі.

Алынған көрсеткіштерді қолдана отырып, «эмоциялардың профилі» жасалды, оның абсцисса – осінде негізгі эмоциялардың атаулары, ординат осінде – олардың әрқайсысы үшін алынған балдық бағалар орналастырылған. 7-суретте негізгі эмоциялар профилі көрсетілген.



Сурет 11 - Нашар еститін білім алушылардың мінез-құлық компонентіндегі базалық эмоциялардың графикалық көрінісі

1-ші бақылау тобы жеткен ең жоғары көрсеткіші 15 балдан 12 балға сәйкес келді, бұл–қорқыныш әсерленушілігінің айқындық деңгейі. Зерттелуші адамда қорқыныш әсерленушілігінің мұншалықты деңгейде болуы оған қиын жағдайларда сындарлы әрекет етуге және жақсы нәтижеге жету үшін күш жұмылдыруға мүмкіндік бермейді. Бұдан былайғы зерттеулерде қорқыныштың пайда болу сипаты мен жеке тұлғаның әлеуметтік-психологиялық типтері арасындағы байланысты анықтау қажет. 2-ші бақылау тобы үшін өте айқын әсерленушілікке – жеккөрушілік (10), кінә (14) шкалалары сәйкес келеді. Бұл

жағдайдағы зерттелушілер әрбір басынан өткен сәтсіздіктері үшін өздерін негізсіз кінәлауға бейім болады, олар қиындық атаулының алдында абыржып қалады, күресуді қаламайды, жағдайларға көндігіп жүре береді. Эксперименттік топта қызығушылық шкаласы–14 балл, қорқыныш шкаласы–12 балл, ұят шкаласы–10 балл деңгейінде көрінді. Бұл білім алушылардың осы жағдайларға бейімділігін көрсетеді. Яғни, мұндай зертелушілер іс-қимылға қызығушылық танытуы мүмкін, бірақ өз-өзіне және өз күшіне күмәндана қарағандықтан, қиындықтардан қорқады. Қалған шкалалар бойынша әсерленушілік балдары барлық топтарда айтарлықтай емес.

Нәтижелерді өңдеудің келесі, екінші кезеңінде кеңейтілген эмоциялар топтары бойынша жалпыланған көрсеткіштер есептелді:

1) оң эмоциялар индексі (ОЭМ) = қызығушылық + қуаныш + таңдану;

2) өте жағымсыз эмоциялар индексі (ЖЭМ) = қайғы + ашу + жиіркеніш + жеккөрушілік;

3) мазасыздық-депрессиялық эмоциялар индексі (МДЭМ) = қорқыныш + ұят + кінә. Мынадай нәтижелер алынды (6-кесте).

Кесте 7 – Кеңейтілген топтар бойынша базалық эмоциялардың мәні

Эмоциялық әсерленушіліктер деңгейі	ОЭМбалл есебімен			ЖЭМбалл есебімен			МДЭМ балл есебімен		
	БТ1	БТ2	ЭТ	БТ1	БТ2	ЭТ	БТ1	БТ2	ЭТ
Әлсіз	-	19	-	-	14	-	-	-	-
Бірқалыпты	21	-	21	25	-	-	-	-	-
Айқын	-	-	-	-	-	29	21	23	25
Күшті	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Ескерту: салыстырылатын топтар арасында статистикалық маңызды айырмашылықтар жоқ

«Оң эмоциялар индексінің» (ОЭМ) ең жоғары көрсеткіші саналатынI шкала(қызығушылық) бойынша ЭТ –11 балл және II шкала (қуаныш) бойынша БТ – 8 балл алды. Бұл осы сұрыптама бойынша зерттелуші адамдардың зейінді екендерін және олардың рахат, қуаныш сезімін сезінуге бейім екендерін көрсетеді. Дегенмен, зерттелетін топтардағы «оң эмоциялар» индексі» (ОЭМ) 21 балдан аспайды, бұл эмоциялардың осы тобы бойынша эмоциялық әсерленушіліктің «бірқалыпты»-«әлсіз» деңгейін көрсетеді. «Өте жағымсыз эмоциялар индексі»(ЖЭМ) эмоциялық әсерленушіліктің БТ1–25 балл «бірқалыпты», БТ2–14 балл «әлсіз» және ЭТ –26 балл «айқын»деңгейін көрсетеді. Зерттелуші адамдарда кеңейтілген топтар бойынша базалық эмоциялардың ішіндегі «мазасыздық-депрессиялық эмоциялар индексіне» тән (МДЭМ)эмоциялықәсерленушіліктің басым айқындалғандеңгейі бар, 31 балдан тұратынбұл индекс бойынша БТ1–21 балға, БТ2–23 балға және ЭТ –25 балға сәйкес келеді.Алынған мәліметтер көптеген зерттелуші адамдардыңкөңілсіз ойларға бейімділігін көрсетеді, іс-әрекеттегі қиындықтар оларды тітіркенуге, көңілсіздікке, қайғы мен қорқынышқа әкелуі мүмкін. Талдау нәтижесінде

алынған деректер бойынша, зерттелушілердің осы сұрыптамасында қайғы, ашу, жиіркеніш, жеккөрушілік, қорқыныш, ұят, кінә сияқты эмоциялардың біркелкі және айқын деңгейі бар. Яғни, НБ-ға көңілсіздік, ұялшақтық, өкініш сезімдері тән.

Кесте 8 – К. Изардтың «Дифференциалды эмоциялар шкаласы» (ДЭШ) әдістемесінің сұрыптамалары бойынша көрсеткіштер

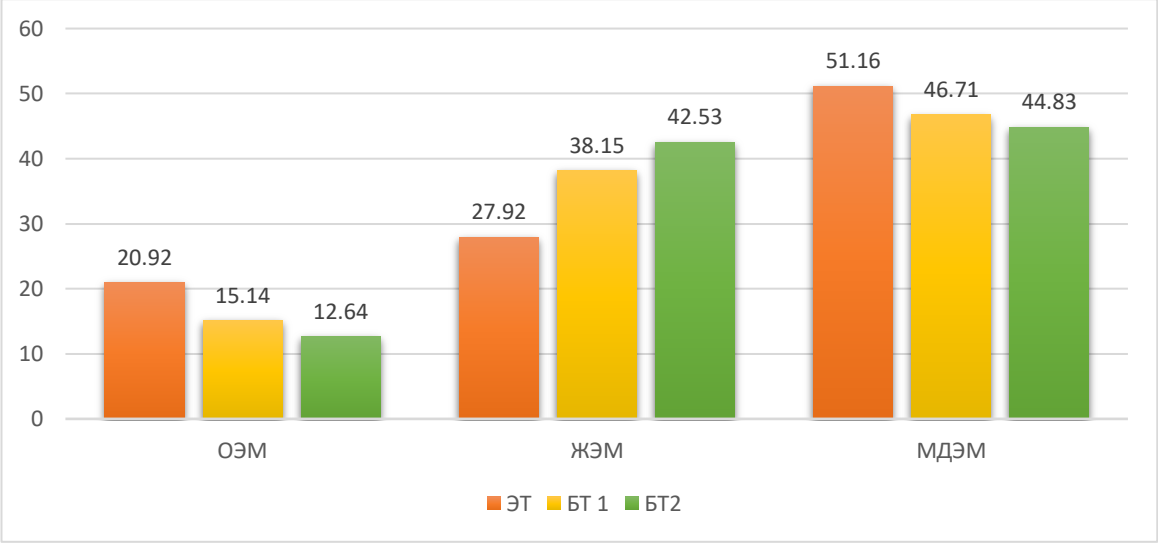
Бағалау деңгейлері	Топтар бойынша мәліметтер		
	ЭТ	БТ1	БТ2
ОЭМ	20,92% - 18	15,14% - 23	12,64% - 22
ЖЭМ	27,92% - 24	38,15% - 58	42,53% - 74
МДЭМ	51,16% - 44	46,71% - 71	44,83% - 78

Эксперименттік топ 20,92% (86 білім алушыдан 18-і); 1-ші бақылау тобы 15,14% (152 білім алушыдан 23-і); 2-ші бақылау тобы 12,64% (174 білім алушыдан 22 білім алушы) «*оң эмоциялар индексіне» (ОЭМ)* ие.

Эксперименттік топ 27,92% (86 білім алушыдан 24-і); 1-ші бақылау тобы 38,15% (152 білім алушыдан 58-і), 2-ші бақылау тобы 42,53% (174 білім алушыдан 74-і) «*өте жағымсыз эмоциялар индексіне» (ЖЭМ)* ие.

Эксперименттік топ 51,16% (86 білім алушыдан 44 білім алушы); 1-ші бақылау тобы 46,71% (152 білім алушыдан 71 білім алушы); 2-ші бақылау тобы 44,83% (174 білім алушы 78-і) «*мазасыздық-депрессиялық эмоциялар индексіне»(МДЭМ)* ие.

Графикалық нәтижелер 12 суретте көрсетілген.



Сурет 12 - К. Изардтың ДЭШ әдістемесінің сұрыптамалар нәтижелерінің графикалық көрінісі

Осылайша, барлық топтарда (эксперименттік, 1-ші және 2-ші бақылау топтарында) «*мазасыздық-депрессиялық эмоциялар индексі» (МДЭМ)* басым (тиісінше 51,16%, 46,71%, 44,83%). Бұл білім алушылардың өз кемшіліктерін

қазбалай беруге деген айқын бейімділігінің айтарлықтай деңгейін көрсетеді, олар қиындықтардан қорқады, өзіне және өз күшіне сенімді емес. Қиын сәттердегі абдыраушылық сезімі оларды өзін аяушылыққа, көңілсіздік пен торығуға ұрындыруы мүмкін.

Барлық топтарда (эксперименттік, 1-ші және 2-ші бақылау топтары) «*оң эмоциялар индексі» (ОЭМ)*бойынша балдардың мейлінше аз саны байқалды (тиісінше 20,92%, 15,14%, 12,64%). Бұл шкала бойынша адамға өмірге қанағаттану жағдайы тән, талаптары орындамаған жағдайдада олардың мінездерінде қасарысу, тітіркену және ренжудің сирек болатындығымен сипатталады. Статистикалық жағынан алғанда, топтар арасында айтарлықтай айырмашылықтар жоқ.

2.2 Т.Лиридің тұлғааралық қарым-қатынас сынағы.

Тұлғааралық қатынастар әдістемесіне сәйкес көрсеткіштер әр октанттағы балдарды санау бойынша сауалнама кілтін қолдана отырып анықталды.

Біз мынадай нәтижелерге қол жеткіздік (8-кесте).

Кесте 9 – Т.Лиридің тұлғааралық қарым-қатынастар сынағының нәтижелері

Октант / түрі:	Жиналған балдар санына сәйкесетінмінез-құлық мәнері								
	4-8 аралық			8-12 аралық			12-16 аралық		
	БТ1	БТ2	ЭТ	БТ1	БТ2	ЭТ	БТ1	БТ2	ЭТ
I. Өктемшілдік	5	5	4						
II. Өзімшілдік				6	5	6			
III. Озбырлық	8	8	7						
IV. Сезіктілік				10	10	9			
V. Бағыныштылық							13	14	13
VI. Тәуелділік				11	10	11			
VII. Достықсүйгіштік	8	8	8						
VIII. Риясыздық	7	7	7						

Ескерту: салыстырылатын топтар арасында статистикалық маңызды айырмашылықтар жоқ

Т.Лиридің тұлғааралық қарым-қатынастарды диагностикалау әдістемесі респонденттің жеке басын зерттеу үшін барынша кең көлемді ақпарат берді. Біз осы әдістеме негізінде респондеттердің өктемшілдік, өзімшілдік, озбырлық, сезімталдық, бағыныштылық, тәуелділік, достықсүйгіштік, риясыздық сияқты дара қасиеттерінің даму динамикасын қарастырдық. Зерттеудің топтық нысанын жүргізе отырып, біз жеке тұлғалардың нәтижелерін топтық профильмен, сондай-ақ бір-бірімен салыстыра аламыз. Нәтижелерін түсіндіруде екпін абсолюттік шамасына емес, бір типтің көрсеткіштерінің өзгелерге үстемдік етуіне қойылды. Сауалнаманың нәтижелерін түсіндіру өзін-өзі бағалаудың төмен деңгейімен өз-өзіне қанағаттанбаушылық барлық топтарға

тән екенін анықтады (бұл 5, 6 және 7-ші октанттарға сәйкес келеді). Респонденттердің шамалы бөлігінде бір уақытта 1-ші және 5-ші октанттардың басым болуы байқалады, бұл олардашамадан тыс өзімшілдік проблемасының болуын көрсетеді; 2-ші және 6-шы – тәуелсіздікке деген ұмтылыс пен бағыну қажеттілігі арасында қайшылық бар (мысалы, қызметтік қажеттілікке байланысты адам өзінің ішкі наразылығына қарамастан бағынуға міндетті болған кезде). 3-ші және 7-ші октан арасындағы қақтығыс өзін-өзі таныту және қосылу мотивтерінің қайшылығында орын алады; 4-ші және 8-ші – жеке адамның өзін басқалардың мойындауы үшін оларға қарсы дұшпандықты басуы кезінде көрінеді (топ тарапынан мойындау болғанына ұмтылыс және бір мезгілде оған дегендұшпандық сезімнің болуы).

Кесте 10 – Т. Лиридің сынағы бойынша нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайы деңгейлерінің көрсеткіштері

Тұлғааралық қарым-қатынастарды анықтау	Топтар бойынша мәліметтер		
	КГ1	КГ2	ЭГ
үстемдік – бағынушылық	-13,6	-14,6	-13,9
достықсүйгіштік – озбырлық	1,4	1,4	3,1

Ескерту: салыстырылатын топтар арасында статистикалық маңызды айырмашылықтар жоқ

Негізгі екі – «Үстемдік» және «Достықсүйгіштік» параметрлерін есептеулерге сәйкес, ғылыми-эксперименттік зерттеуге қатысушылардың барлық топтары бағынуға бейім екендігі анықталды, өйткені теріс мән бағыну үрдісін, жауапкершіліктен және көшбасшылық позициядан бас тартуды меңзейді. «Достықсүйгіштік» формуласы бойынша оң нәтиже адамның өзгелермен достық қарым-қатынас пен ынтымақтастық орнатуға деген ұмтылысының көрсеткіші болып табылады. Топтардың ешқайсысында теріс нәтиже тіркелген жоқ, теріс нәтиже ынтымақтастық пен сәтті бірлескен жұмысқа кедергі келтіретін озбырлық бәсекелестік бағыттың көрінісін меңзейді. Сандық нәтижелер осы сипаттамалардың айқындық деңгейінің көрсеткіштері. Осылайша, экспериментке қатысушылардан озбырлық байқалмайды, алайда достық сезімі толық мөлшерде дамымаған.

Т. Лири сынағының нәтижелеріне сәйкес топтар арасында статистикалық жағынан алғанда айтарлықтай айырмашылықтар жоқ.

Жоғарыда аталған әдістемелер бойынша алынған деректерге сүйене отырып, нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайы деңгейлерінің көрсеткіштері бойынша мінез-құлық компоненті үшін мынадай нәтижелер алынды (10-кесте).

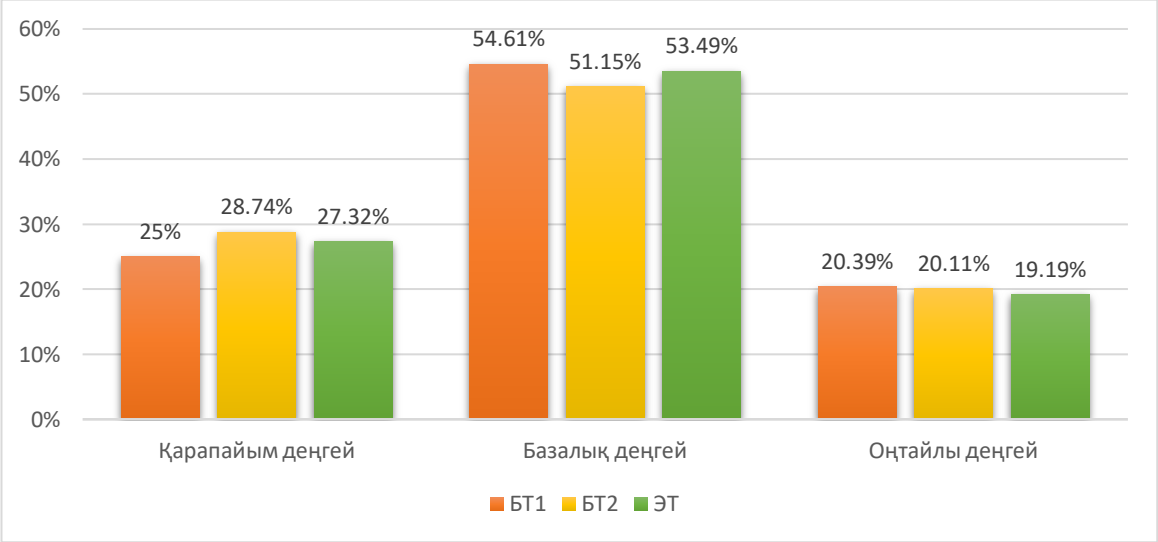
Кесте 11 –Нашар еститін білім алушылардың мінез-құлық компонентіндегі эмоциялық жағдай деңгейлерінің жиынтық көрсеткіштері

Бағалау деңгейлері	НБ саны, %

	БТ1	БТ2	ЭТ	барлығы
Қарапайым	25,0%	28,74%	27,32%	27,02%
Базалық	54,61%	51,15%	53,49%	53,08%
Оңтайлы	20,39%	20,11%	19,19%	19,9%

Осылайша, мінез-құлық компонентінде оңтайлы және «базалық» деңгейде ең жоғары нәтиже 1-ші бақылау тобында (тиісінше 20,39% және 54,61%), «қарапайым» деңгейде – 2-ші бақылау тобында (28,74%) тіркелді. Статистикалық жағынан алғанда, топтар арасында айтарлықтай айырмашылықтар жоқ.

Графикалық деректер мынадай түрде берілген (13 сурет):



Сурет 13 - Нашар еститін білім алушылардың мінез-құлық компонентіндегі эмоциялық жағдай деңгейлерінің жиынтық көрсеткіштерінің графикалық көрінісі

Осылайша, барлық топтардағы мінез-құлық компонентінде «базалық» деңгей басым екенін атап өтеміз, бұған К.Изард шкаласы бойынша эмоциялар профилінің көрсеткіштері және Т.Лири сынағының жетекші үрдістерінің көрсеткіштері дәлел бола алады. Әлеуметтік бейімделудің, зерттелушінің тұйықтығы мен жабықтығының қиындықтарын ашып көрсетіп беретін «*мазасыздық-депрессиялық эмоциялар индексінің» (МДЭМ)* және Т.Лиридің октанттары бойынша анықталған екпіндердің барлық зерттелген топтарда айтарлықтай көрініс беруі – адамның қарым-қатынасын қазіргі жағдайға жақындастыратын мазасыздық-депрессиялық жиынтықтың салыстырмалы түрдегі тұрақты әсерленушілігінің деңгейін анықтайды. Бұл нәтижелер біздің эксперименттік топтағы жұмысымызды зерттелуші білім алушылардың эмоциялық тұрақтылық деңгейін жоғарылату, өзіне деген сенімділікті дамыту, өзін-өзі бағалауды арттыру, жарақаттық жағдайда өзін-өзі басқару дағдыларын дамыту, қорқынышты азайту бағытында құруды қамтиды. Зерттелушілердің

ашу-ыза, кінә, қорқыныш сияқты эмоциялық жағдайының жетекші көрсеткіштері осы сипаттар мен жағдайлардың пайда болуының негізгі себептерін, олардың шығу тегін ашық түсіндіре отырып, қиындықтарды дұрыс түсінуді дамытып, жігерлі мінез-құлықты қалыптастырып, шыдамдылық пен ұстамдылықты дамыта отырып, білім алушыларды белсенді қызметке араластырып жіберуді бағдарлайды. Нашар еститін білім алушылардың мінез-құлық компонентіндегі эмоциялық жағдай деңгейлерінің жиынтық көрсеткіштері жеке тұлғалық және ситуациялық мазасыздықтың жоғары деңгейін, эмоциялық тұрақтылықтың төмен деңгейін, өзіне деген сенімсіздіктің, қорқыныштың болуын көрсетеді. Бұдан бұлшық еттегі шаршау мен эмоциялық шиеленісті басу тәсілдеріне үйрету, өзін-өзі талдай білуге үйрету қажеттілігі туындайды.

3. Психофизиологиялық компонент

3.1. «Бейімділік» көп деңгейлі жеке тұлғалық сауалнама

«Бейімділік» көп деңгейлі жеке тұлғалық сауалнамасы бойынша көрсеткіштер жеке тұлғаның нервтік-психикалық және әлеуметтік дамуының жалпыланған ерекшеліктерін көрсететін, тұлғаның бейімделу мүмкіндіктері шкалаларының нәтижелерін есептеу арқылы анықталды. Сауалнамаға сәйкес, 11-суретте және 11-кестеде ұсынылған БТ1, БТ2, ЭТ үшін бірінші деңгейдің шкалалары бойынша мынадай орташа балл нәтижелері алынды:

Кесте 12 – I деңгей шкалалары

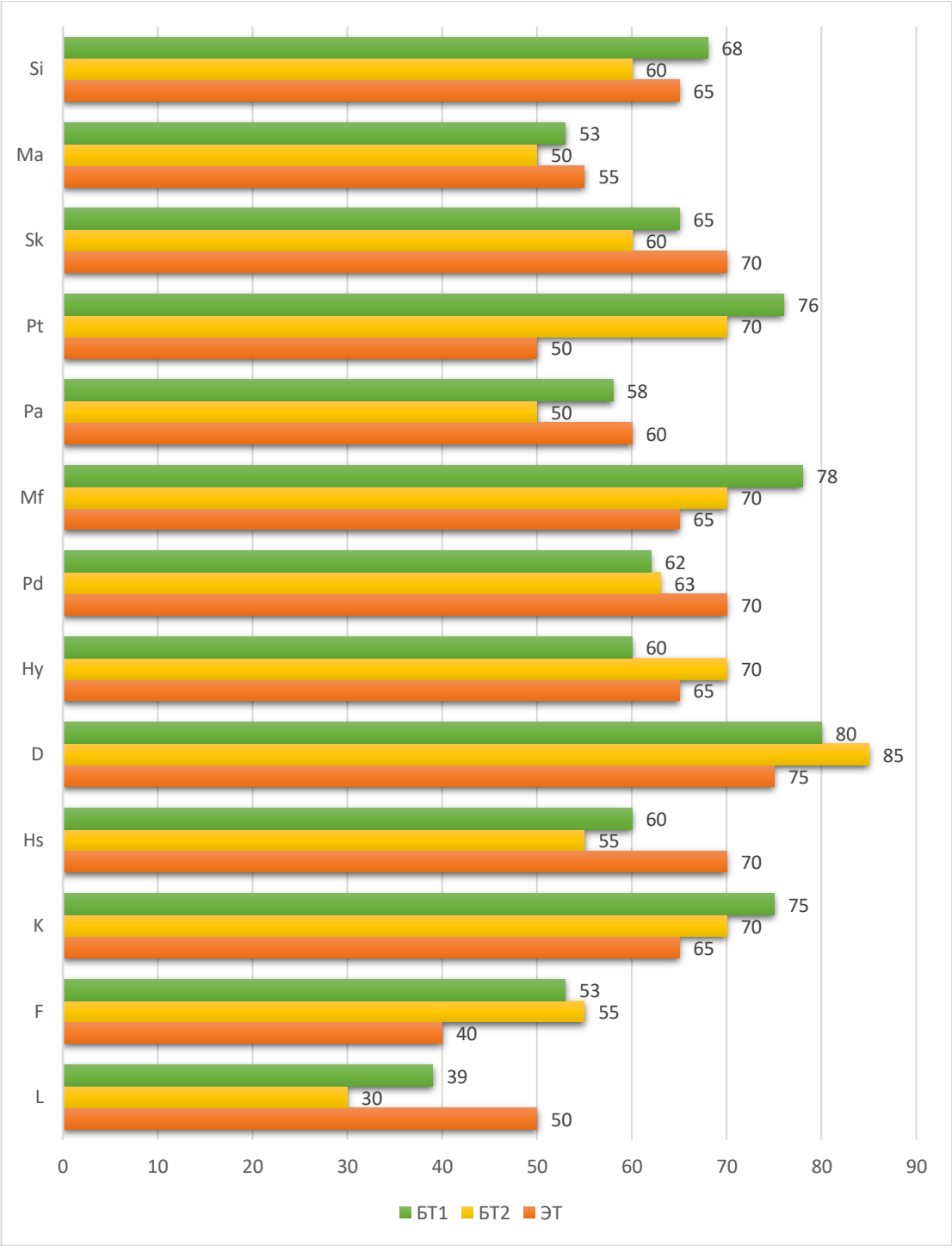
Біріншідеңгей шкалалары	шкалалар	БТ1	БТ2	ЭТ
Нақтылық	L	39	30	50
Сенімділік	F	53	55	40
Түзету	K	75	70	65
Делсалдық	Hs	60	55	70
Жабығу	D	80	85	75
Долылық	Hy	60	70	65
Есаландық	Pd	62	63	70
Ержүректік-нәзіктік	Mf	78	70	65
Паранойялық	Pa	58	50	60
Секемшілдік	Pt	76	70	50
Шизоидтық	Sc	65	60	70
Гипомания	Ma	53	50	55
Әлеуметтік интроболжам	Si	68	60	65

Ескерту: салыстырылатын топтар арасында статистикалық маңызды айырмашылықтар жоқ

«Нақтылық» шкаласы бойынша айтарлықтай жоғары балл саны (39, 30, 50>10<70) зерттелушілердің әлеуметтік қажетті жеке тұлғалық тұрпатқа мүмкіндігінше «көбірек» сәйкес келуге деген ұмтылыстарын айқындайды. Бар проблемаларды әсірелеу белгілері «Сенімділік» шкаласының көрсеткіштерінен

байқалады (53, 55, 40). Өзін-өзі бақылаудың жоғары үрдісі «Түзету» шкаласының балдарын көрсетеді (75,70, 65).

Топтық үрдіс көбінесе өмірдегі қиындықтар мен дау-жанжал жағдайларын жоққа шығару тұрғысынан бейсаналық болып табылады, бұл біздің ойымызша, зерттеу кезіндегі шамадан тыс сақтықпен және өзін-өзі жоғары бақылаумен байланысты. Көңіл-күйдің төмендеу ортасы байқалады (D=80, 85 шкаласының нәтижелері бойынша 100-ден 70 балл), өз күшіне сенімсіздік (Hs = 60, 55, 70) және күдіктің жоғарылауынан, кез-келген қарапайым сезімдерді қабылдаудан көрінетін өз денсаулығына деген шамадан тыс алаңдаушылық. Шамадан тыс секемшілдік белгілері бар, олар көбінесе жаңа жағдайлардан, барлық сынақтардан үрейленудің артуымен бірге жүреді. Шкалада Pt = 76, 70, 50 балдарының болуы зерттелуші адамдардың айтарлықтай көпшілігінде айқын тартыншақтық, өз-өзіне сенбеушілік, күдікшілдік бар екендігін айқындайды. «Ержүректік-нәзіктік» шкаласы бойынша кез-келген профильде жүзден MF = 78, 70, 65 балдарының болуы жеке тұлғалық ұстанымдағы енжарлықты, аяушылықты, достықсүйгіш үйлесімді қарым-қатынасқа деген қажеттілікті, сезімталдықты, осалдықты білдіреді.



Сурет 14 - I деңгей шкалалары

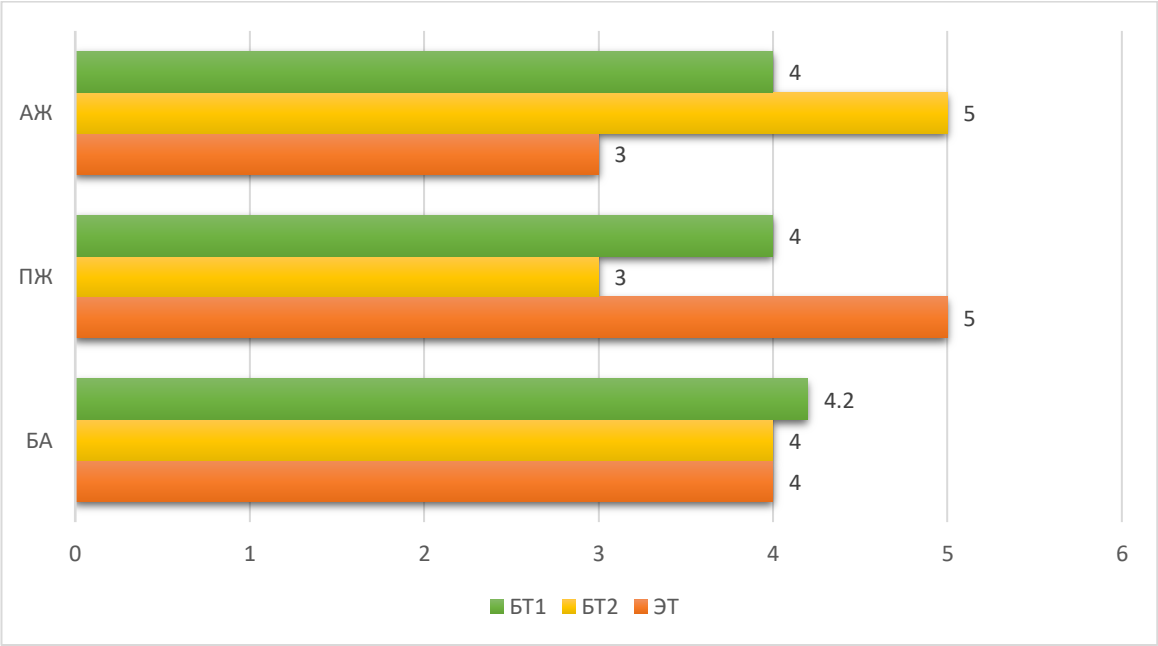
Екінші деңгейдегі шкалаларға қатысты мынадай нәтижелер алынды (12-кесте, 12-сурет):

Кесте 13 - II деңгей шкалалары

II деңгей шкалалары	шкалалар	БТ1	БТ2	ЭТ
Астеникалық реакциялар және жағдайлар	АЖ	4	5	3
Психотикалық реакциялар және жағдайлар	ПЖ	4	3	5
Біріктіруші баға: «Бейімделмеген	БА	4,2	4	4

ауытқулар»				

Ескерту: салыстырылатын топтар арасында статистикалық маңызды айырмашылықтар жоқ



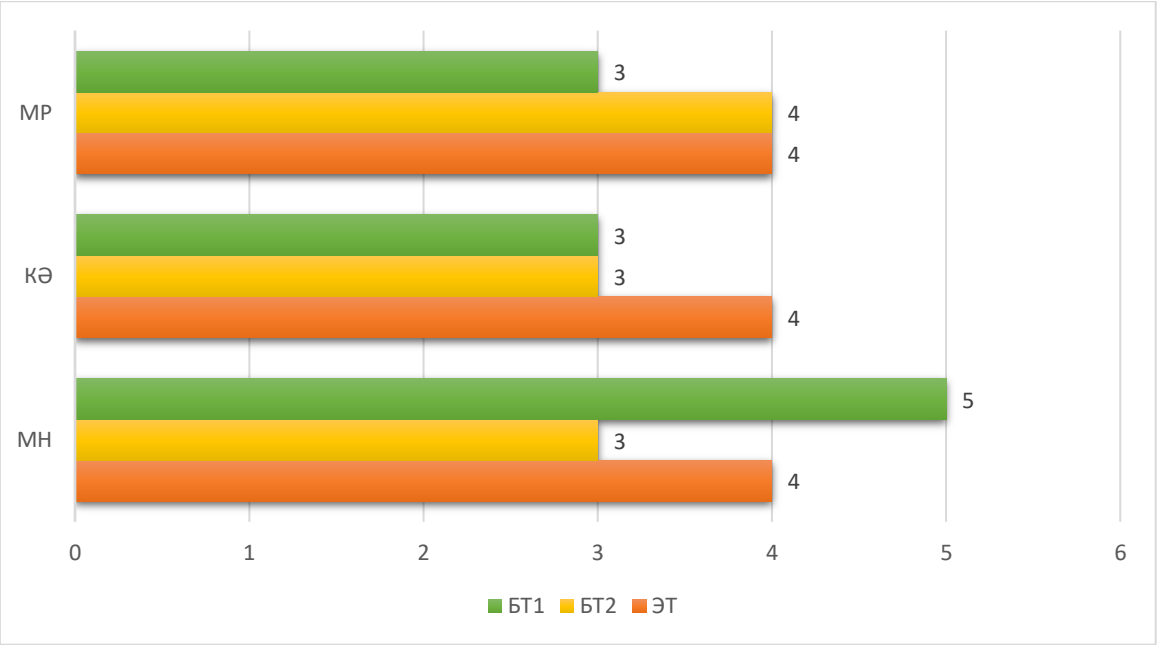
Сурет 15 - II деңгей шкалалары

«Бейімделмеген ауытқулар» сауалнаманың шкалаларына сәйкес келетін 2-ші деңгейдегі стен-көрсеткіштердің мәні орташадан төмен деңгейді көрсетеді. 10-нан 4 стен-көрсеткіштің болуы ұзақ физикалық немесе ақыл-ой шиеленісіне қабілеттіліктің орташа деңгейіне сәйкес келеді. БТ2 және ЭТ-дағы 3-ші стен-көрсеткішке жоғары шаршау, көңіл-күйдің нашарлауы, мазасыздық, белсенділіктің төмендеуі сәйкес келеді. Эмоциялық реакцияларды өзін-өзі бақылау қабілеті, жалпы қабылданған нормаларды сақтау үрдісі орташа деңгейден төмен. Жалпы біріктіруші балл N=412: бейімделу деңгейі 4,1 балға тең – орташа деңгейден төмен. Үшінші деңгейдегі шкалалар бойынша мынадай деректер алынды (13-кесте, 13-сурет):

Кесте 14 - III деңгей шкалалары

III деңгей шкалалары	шкалалар	БТ 1	БТ 2	ЭГ
Мінез-құлықты реттеу	МР	3	4	4
Коммуникативтік әлеует	КӘ	3	3	4
Моральдық нормативтілік	МН	5	3	4

Ескерту: салыстырылатын топтар арасында статистикалық маңызды айырмашылықтар жоқ



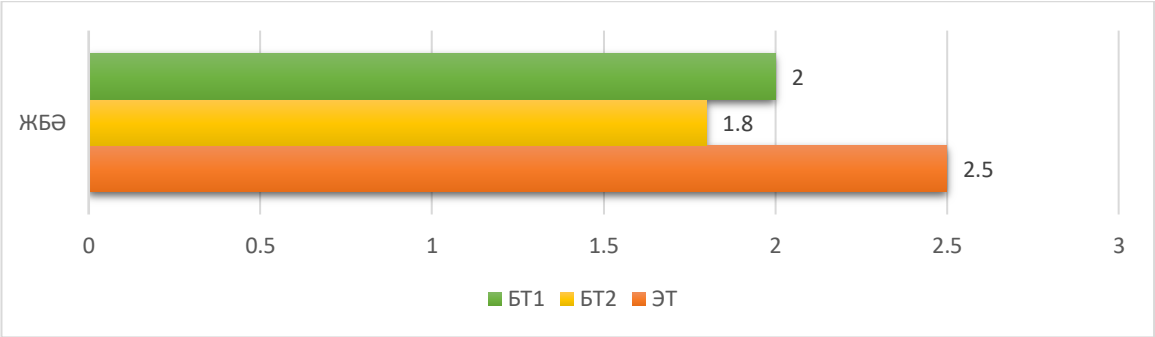
Сурет 16 - III деңгей шкалалары

Үшінші деңгейдің шкалалары барлық топтарда мінез-құлықты реттеудің төмен деңгейін көрсетеді. Нервтік-психикалық бұзылуға бейімділік, өзін-өзі дұрыс бағалай алмау және шындықты дұрыс қабылдай алмау айқын. Зерттелгендердің көңіл-күйінде жалтақтық, сезімталдық бар. Мазасыздық пен тітіркенуге бейімділік байқалады. Бұл стен-көрсеткіштердің жиынтығы күйзеліске және шындықтан жалтару сияқты өткір эмоциялық реакцияларға бейімділік үрдісін көрсетеді.

3-4 стен-көрсеткіш өлшемдеріндегі коммуникативті қабілеттер төмен деңгейді көрсетеді. Осы санаттағы зерттелушілер іскерлік және жеке байланыстарды орнатуда қиындықтарға тап болады. Топтық іс-шараларға қатысуға ұмтылмайды және қарым-қатынасты шектеуге бейім.

Моральдық нормативтілік шкаласы орташа деңгеймен 4-5 балл шегінде анықталады. Бұл деңгейдің иелері жалпы қабылданған моральдық құндылықтарға, әлеуметтік-мәдени талаптар мен нормаларға сүйенгенді жөн көреді. Кейбір жағдайларда олар жеке мүдделерді қанағаттандыруға, тәртіпсіздік көрсетуге ұмтылады.

IV деңгей шкаласы – әлеуметтік-психологиялық бейімделудің жеке тұлғалық әлеуеті (ЖБӘ). ЖБӘ 2-ге тең болды. БТ1, БТ2, ЭТ топтарында сипаттамалардың айқын белгілері бар, ал психикалық жағдайды шектік белгі ретінде сипаттауға болады. Бейімделу үдерісі қиын өтеді. Жүйке - жүйе мен психиканың бұзылуы, функционалдық жағдайдың ұзақ мерзімді бұзылуы болуы мүмкін. Бұл топтарға жататын адамдардың нервтік-психикалық тұрақтылығы төмен болады (17-сурет).



Сурет 17- IV деңгей шкалалары: әлеуметтік-психологиялық бейімделудің жеке тұлғалық әлеуеті (ЖБӘ)

Бағалау деңгейлеріне сәйкес пайыздық қатынаста нәтижелер мынадай түрде бөлінді (15 кесте):

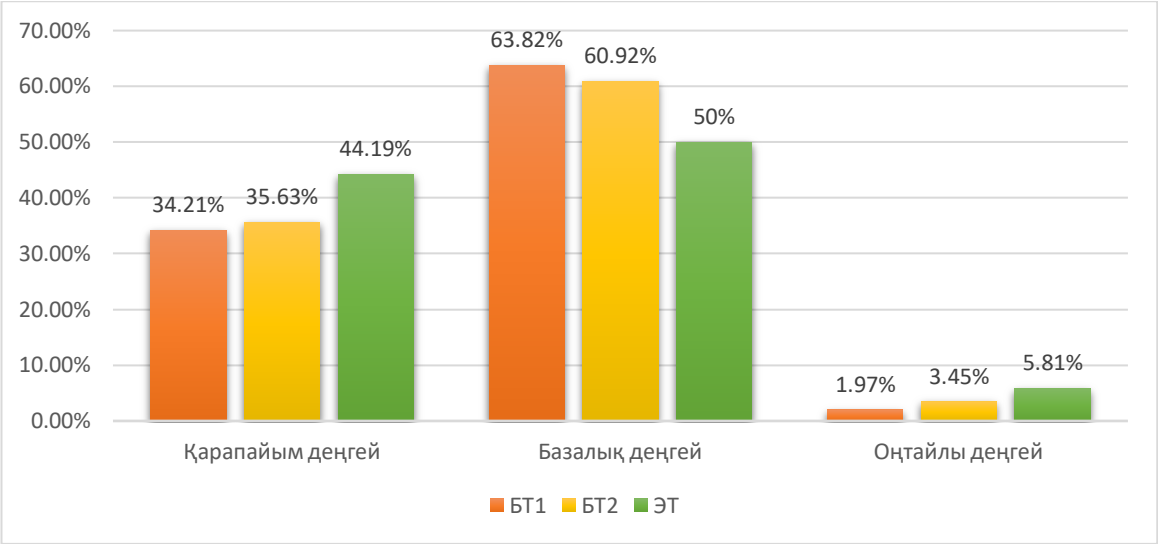
Кесте 15 - «Бейімділік» сынағы бойынша нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайы деңгейлерінің көрсеткіштері

Бейімделу қабілеттерін бағалау деңгейлері	Топтар бойынша мәліметтер		
	БТ1	БТ2	ЭТ
Жоғары және қалыпты бейімделу тобы 5-10 стен-көрсеткіштер	1,97% - 3	3,45% - 6	5,81% - 5
Қанағаттанарлық бейімделу тобы 3-4 стен-көрсеткіштер	63,82% - 97	60,92% - 106	50,0% - 43
Төмен бейімделу тобы 1-2 стен-көрсеткіштер	34,21% - 52	35,63% - 62	44,19% - 38

«Бейімділік» сынағына сәйкес эксперименттік топ 44,19% (86 білім алушыдан 38 білім алушы); 1-ші бақылау тобы 34,21% (152 білім алушыдан 52 білім алушы); 2-ші бақылау тобы 35,63% (174 білім алушыдан 62-сі) «төмен бейімділікке» ие. Эксперименттік топ 50,0% (86 білім алушыдан 43 білім алушы); 1-ші бақылау тобы 63,82% (152 білім алушыдан 97-сі), 2-ші бақылау тобы 60,92% (174 білім алушы 106-сы) «қанағаттанарлық бейімделу» деңгейіне ие.

Эксперименттік топ 5,81% (86 білім алушыдан 5-і); 1-ші бақылау тобы 1,97% (152 білім алушыдан 3-і); 2-ші бақылау тобы 3,45% (174 білім алушыдан 6 -ы) «жоғары және қалыпты бейімделу» деңгейіне ие.

Графикалық түрде деректер 18 суретте көрсетілген.



Сурет 18 - «Бейімділік» сынағы нәтижелерінің графикалық көрінісі

Осылайша, барлық топтарда (эксперименттік, 1-ші және 2-ші бақылау топтарында) «қанағаттанарлық бейімделу» деңгейі басым болып табылады (тиісінше 50,0%, 63,82%, 60,92%).

Барлық топтар (эксперименттік, 1-ші және 2-ші бақылау топтары) бойынша балдардың неғұрлым аз саны «жоғары және қалыпты бейімделу» деңгейінде тіркелді (тиісінше 5,81%, 1,97%, 3,45%). Статистикалық жағынан алғанда топтар арасында айтарлықтай айырмашылықтар жоқ.

3.2. Люшердің түстік сынағы

Түс тақырыптың функционалды жағдайын көрсетеді деген болжамға сүйене отырып, біз М.Люшер сынағын қолдандық. Екі бақылау және эксперименттік топтың сыналушыларының N=412 компьютерлік диагностикасының көрсеткіштерін талдау негізінде тестілеу нәтижелерін жалпылама түсіндіру жасалды.

Өзекті эмоциялық мәселе. Қанағаттанарлықсыз эмоциялық қажеттіліктерден туындаған үрей мен мазасыздық дау-жанжалдан қауіпсіз, еркін орта табуға тырысады. Айналасындағы адамдар өзіне түсініспеушілікпен қарайды деп қабылдап, өзгелерге немқұрайлы қарау.

Барлық зерттелушілердің жалпы көңіл-күйінің сипаттамасы мынадай болды. Өзгерістерге деген мәжбүрлеу мен аңсау түрінде көрінген регрессия байқалды. Зерттелушілер ескерусіз қалудан қорқады, сондықтан да өздерінің қажеттілігі нің дереу қанағаттандырылуын талап етеді.

Өзін-өзі түсінуге негізделген ұмтылыстар көңіл қалушылық пен сәтсіздіктерді болдырмау үшін алға қойылған мақсаттың орындалуына мықтап ден қоюымен айқын көрінеді. Өз-өзіне сенімді болу, өз күшіне күмән келтірместен, өзін танытуға қол жеткізуге табанды түрде ұмтыла отырып, өз дегенінде тұра білу де – маңызды қасиет.

Орны мен маңызы ерекше адамдарға эмоциялық көзқарас шын жүректен шыққан үйлесімді қарым-қатынасты барынша сақтап, қанағаттандыруға табандылықпен ұмтылыста көрінеді. Шын жүректен шыққан өзара шексіз

сезімге ашық наразылық пен тиісті назар мен құрметтің болмауына тап болған кездегі өте өткір реакциялар анықталды.

Ерік-жігердің сипаттамасы және өзін-өзі бағалау. Өз талаптарын орындауға деген ұмтылыс жағдайға бейімделу қажеттілігіне тап болатыны анықталды, соның нәтижесінде қайшылық туындайды. Зерттелушілер шешуші пікір айтудан және түпкілікті шешім қабылдаудан қашқақтайды, солай бола тұра, олар өздеріне сыртқы әсердің болуын қаламайды. Олар пайда болған мәселелердің белгілерін өздеріне үйреншікті сезілетін жайлылық және физикалық қанағаттану қажеттілігі мен тұмшалап, проблемалардан белсенді түрде қашқақтайды.

Зерттелуші респонденттердің әсерленгіштігі мен албырттығы өз бойындағы жайсыздықтан, мүмкіндіктерін шектейтін ыңғайсыздықтан арылып, өзін жетістіктер мен сәттілікке бастайтын қарқынды әсерге бөлейтін белсенділікті арттыруға деген ұмтылыспен байланысты.

Айналасындағы адамдардан күтетіні және қоршаған ортаға қарым-қатынасы мынадай: зерттелушілер өзін қоршаған өзгелерден күткені орындалмай, дұрыс бағаланбай қалса да, тіпті өзіне ашық түрде кемсіте қараған көзқарас болса да, өзін-өзі аяушылық сезіміне берілмейді, керісінше, тиісті жақсы көзқарас болғанын, сөйтіп, үйлесімі мен жайлылығы жарасқан ахуалдан ләззат алуды армандайды.

3.3. өзін сезінуі - белсенділік - көңіл-күй (ӨБК).

«ӨБК» сауалнамасы бойынша респонденттердің көрсеткіштері төмен, орташа және жоғары деңгейлер ретінде айқындалады. Сауалнама жүргізу қорытындысы бойынша мынадай нәтижелер алынды (19 кесте).

Кесте 16 - «ӨБК» сауалнамасының нәтижелері

Санаттар	Білім алушылар		
	БТ1	БТ2	ЭТ
Хал-жағдай	3,3	3,5	3,2
Белсенділік	2,5	2,5	2,3
Көңіл-күй	3,8	3,5	3,5

Ескерту: салыстырылатын топтар арасында статистикалық маңызды айырмашылықтар жоқ

Бағалау деңгейлеріне сәйкес пайыздық қатынаста нәтижелер мынадай түрде бөлінді (16-кесте):

Кесте 20 – «ӨБК» сауалнамасы бойынша нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайы деңгейлерінің көрсеткіштері

Бағалау деңгейлері	Топ бойынша мәліметтер		
	БТ1	БТ2	ЭТ
Төменгі деңгей	26,32% - 40	24,72% - 43	25,58% - 22

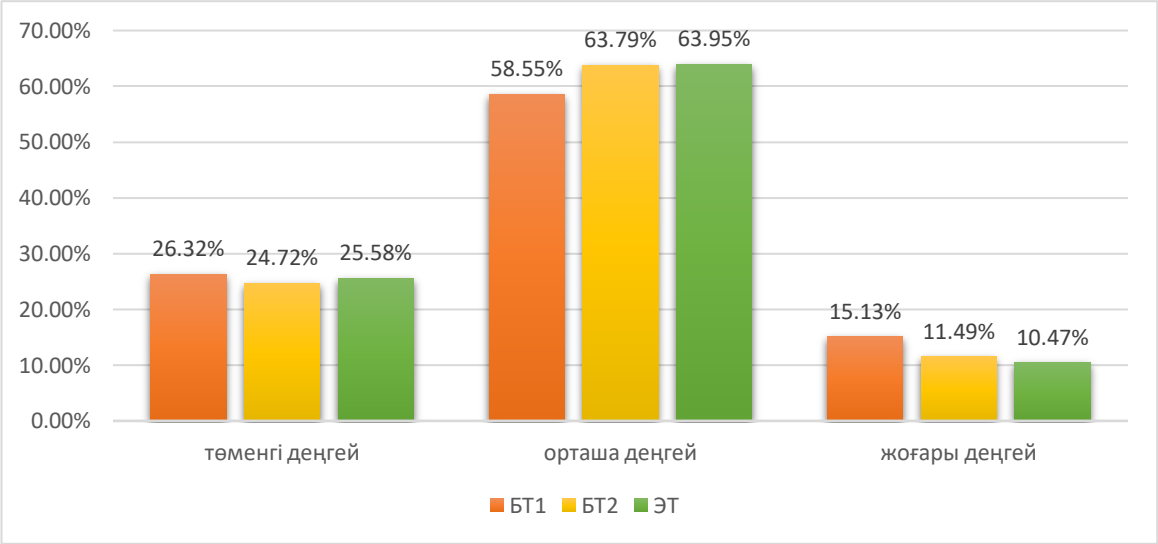
Орташа деңгей	58,55% - 89	63,79% - 111	63,95% - 55
Жоғары деңгей	15,13% - 23	11,49% - 20	10,47% - 9

«ӨБК» сауалнамасына сәйкес эксперименттік топ 25,58% (86 білім алушыдан 22-сі); 1-ші бақылау тобы 26,32% (152 білім алушыдан 40 білім алушы); 2-ші бақылау тобы 24,72% (174 білім алушыдан 43-і) төмен деңгейге ие.

Эксперименттік топ 63,95% (86 білім алушыдан 55-і); 1-ші бақылау тобы 58,55% (152 білім алушыдан 89-ы), 2-ші бақылау тобы 63,79% (174 білім алушыдан 111 білім алушы) орташа деңгейге ие.

Эксперименттік топ 10,47% (86 білім алушы 9-ы); 1-ші бақылау тобы 15,13% (152 білім алушыдан 23-і); 2-ші бақылау тобы 11,49% (174 білім алушыдан 20-сы) жоғары деңгейге ие.

Графикалық нәтижелер 19 суретте көрсетілген.



Сурет 19 - «ӨБК» сауалнамасы нәтижелерінің графикалық көрінісі

Осылайша, барлық топтарда (эксперименттік, 1-ші және 2-ші бақылау топтарында) төмен деңгей (тиісінше 63,95%, 58,55%, 63,79%) басым болып табылады.

Барлық топтар (эксперименттік, 1-ші және 2-ші бақылау топтары) бойынша балдардың ең аз саны жоғары деңгейде тіркелді (тиісінше 10,47%, 15,13%, 11,49%). Статистикалық жағынан алғанда, топтар арасында айтарлықтай айырмашылықтар жоқ.

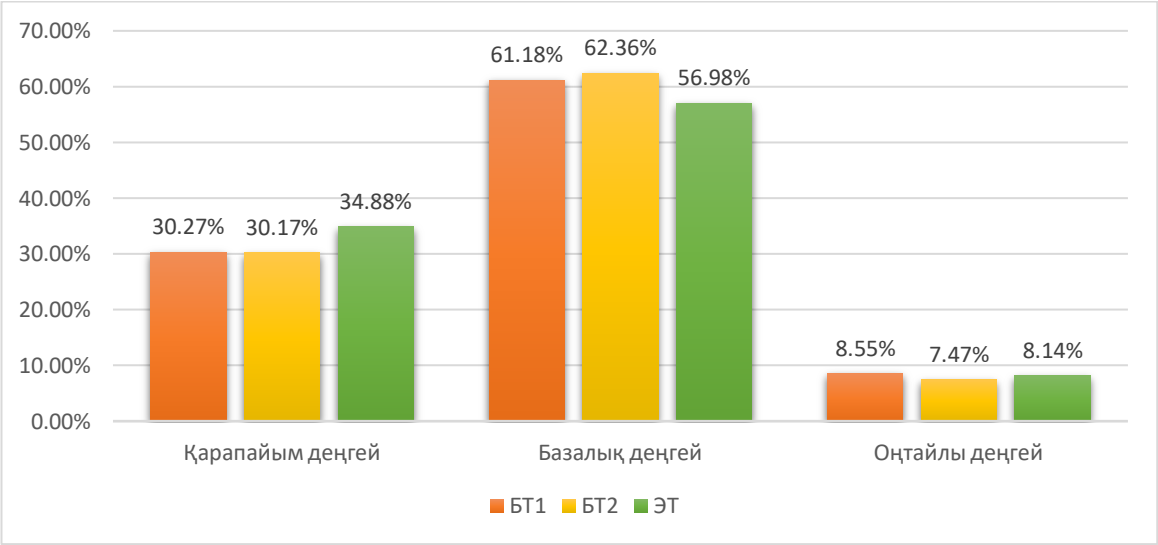
Жоғарыда көрсетілген әдістемелер бойынша алынған деректерге сүйене отырып, нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайы деңгейлерінің көрсеткіштері бойынша психофизиологиялық компонент үшін мынадай нәтижелер алынды (17-кесте).

Кесте 18 - Нашар еститін білім алушылардың психофизиологиялық компонентіндегі эмоциялық жағдай деңгейлерінің жиынтық көрсеткіштері

Бағалау деңгейлері	НБсаны, %			
	БТ1	БТ1	ЭТ	барлығы
Қарапайым	30,27%	30,17%	34,88%	31,78%
Базалық	61,18%	62,36%	56,98%	60,17%
Оңтайлы	8,55%	7,47%	8,14%	8,05%

Осылайша, психофизиологиялық компонентте ең жоғары нәтиже «оңтайлы» деңгейде 1-ші бақылау тобында (8,55%), «базалық» деңгейде – 2-ші бақылау тобында (62,36%), «қарапайым» деңгейде – эксперименттік топта (34,88%) тіркелді. Статистикалық жағынан алғанда, топтар арасында айтарлықтай айырмашылықтар жоқ.

Графикалық деректер мынадай түрде берілген (20 сурет):



Сурет 20 - Нашар еститін білім алушылардың психофизиологиялық компонентіндегі эмоциялық жағдай деңгейлерінің жиынтық көрсеткіштерінің графикалық көрінісі

Осылайша, барлық топтардағы психофизиологиялық компоненттің үстемдігі – бұл психофизиологиялық компонент мәнмәтінде есту қабілеті төмен білім алушылардың эмоциялық дамуының негізгі деңгейін көрсететін негізгі көрсеткіш.

Нашар еститін білім алушыларда эмоциялық жағдайлардың даму деңгейінің қалыптасуының және оны айқындаушы эксперименттік зерттеу қорытындылары бойынша кезеңдерге бөлудің жалпы көрінісі мынадай (19 кесте).

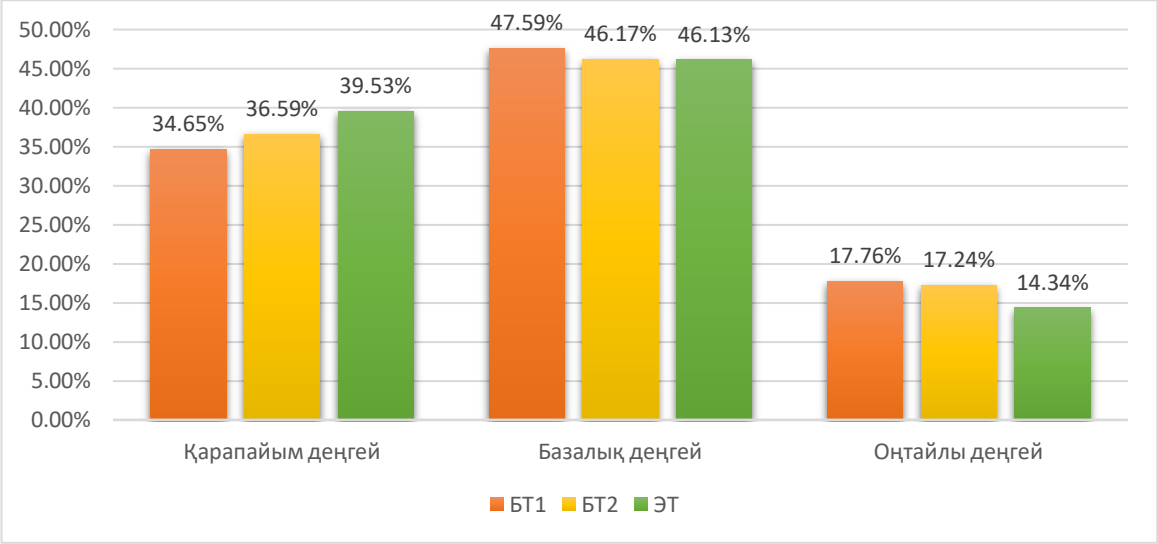
Кесте 19 – Нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайының қалыптасу деңгейлері

Бағалау деңгейлері	НБ саны, %		
	БТ1	БТ2	ЭТ

Қарапайым	34,65%	36,59%	39,53%
Базалық	47,59%	46,17%	46,13%
Оңтайлы	17,76%	17,24%	14,34%

Осылайша, «оңтайлы» және «базалық» деңгейлердегі ең жоғары нәтиже 1-ші бақылау тобында (17,76%), «қарапайым» – 2-ші бақылау тобында (63,67%) тіркелді. Статистикалық жағынан алғанда, топтар арасында айтарлықтай айырмашылықтар жоқ.

Анықтау эксперименті барысында эксперименттік және бақылау топтары білім алушыларының эмоциялық жағдайының деңгейлері арасында айтарлықтай айырмашылықтар анықталған жоқ. Эксперимент нәтижесінде барлық топтардың білім алушылары эмоциялардың «оңтайлы» деңгейін жеткіліксіз қалыптастырғаны анықталды. Толық деректер 21 суретте анық көрсетілген:



Сурет 21- Есту қабілеті төмен білім алушылардың эмоциялық жағдайының қалыптасу деңгейлерін анықтау экспериментінің нәтижелері бойынша графикалық көрініс

Курстарға бөлу мәнмәтінінде мынадай үрдіс байқалады (20 кесте):

Кесте 20 – Оқу курстарына бөлінген эмоциялық жағдай деңгейінің көрсеткіштері

Бағалау деңгейлері	Курстар бойынша мәліметтер			
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Қарапайым деңгей	51,3%	27,5%	14,4%	9,2%
Базалық деңгей	48,7%	62,1%	65,9%	69,5%
Оңтайлы деңгей	3,8%	10,4%	19,7%	21,3%

Әр түрлі курстардағы білім алушылардан (1-ден 4-ке дейін) біз эмоциялық белгілердің арасындағы айырмашылықты байқадық. Кестеден көріп

отырғанымыздай, білім алушылар курстан курсқа көшкен сайын эмоциялық жағдайдың қалыптасу деңгейінің өсуін байқауға болады. Сонымен, 1-курста эмоциялық жағдайдың «қарапайым» деңгейін көрсеткен білім алушылар 51,3% құрады, 4-курста бұл көрсеткіш 9,2% төмендеді. Төртінші курсқа дейін эмоциялық жағдай «базалық» деңгейде (69,5%) екенін атап өткен жөн. Тек 21,3% жағдайда 4 курс аяқталғаннан кейін эмоциялық жағдайлар қалыптасады. Статистикалық жағынан алғанда, топтар арасында айтарлықтай айырмашылықтар жоқ.

Осылайша, анықтау эксперименті барысында біз танымдық, мінез-құлық және психофизиологиялық компоненттердің жай-күйін анықтадық. Біз таңдаған белгілерге сәйкес эмоциялық жағдайды өлшеу нәтижесінде ЖОО-ның барлық курстарында эмоциялық ортаның негізгі компоненттері жеткіліксіз дамығаны белгілі болды.

Жүргізілген әдістердің нәтижелері бойынша эмоциялық жағдай мен оқуға ынтасының өзін-өзі бағалаудың «қарапайым» және «базалық» деңгейлеріне қатысты білім алушылардың басым бөлігі кәсіби өзін-өзі жетілдіруге қажеттіліктің төмен деңгейін көрсетеді. Сыртқы әлеммен қарым-қатынасты жоспарлау мен өзара әрекеттесудегі білім мен дағдылар шектеулі. Білім алушылар оқу үдерісінде өздерінің эмоцияларын жеткілікті білмейді және басқара алмайды, сәйкесінше психологиялық тұрғыдан түзете алмайды, өз әрекеттерін бағалай алмайды.

«Қарапайым» деңгейдегі (34,65% БТ1, 36,59% БТ2, 39,53% ЭТ) білім алушылар үшін өзіне қанағаттанбау, өз-өзінен көңілі қалу, бейтаныс жағдайдан қорқыныш сезіну және т.б. қасиеттер тән болып табылады. Алынған мәліметтерді талдай отырып, қайғы, ашу, жиіркеніш, жеккөрушілік, қорқыныш, ұят және кінә сияқты эмоциялар зерттелуші адамдардың осы үлгісінде жоғары дәрежеге ие деп айтуға болады. Оларға қуаныш сезімін сезінудің айқындығымен салыстырғанда, қайғы, ашу, ұят, қорқыныш, немқұрайлылық сезімін сезіну неғұрлым тән келеді. «Базалық» деңгейдегі (47,59% БТ1, 46,17% БТ2, 46,13% ЭТ) эмоциялық ортаның нәтижелері алаңдаушылық пен қорқыныш жағдайына бейімділікпен көрінеді. Бірақ «қарапайым» деңгеймен салыстырғанда, олар ашулану, қорқыныш, ұят, жиіркеніш, қайғы мен кінә күйлерінен гөрі қуаныш, бақыт, ләззат жағдайына көбірек бейім және олар көп жағдайда жинақы әрі мұқият болады. «Оңтайлы» деңгейдегі білім алушылар қуаныш, бақыт, рахат жағдайын сезінуге бейімді келеді, сондай-ақ олардың болмысына жинақылық және мұқият болу тән. «Оңтайлы» деңгейдегі (17,76% БТ1, 17,24% БТ2, 14,34% ЭТ) білім алушыларда мазасыздық пен күйзеліс жағдайына бейімділік төмен, олар оптимистік, жағымды эмоциялық ортаға бейім. Олардың бойында қайғы, ашу, жиіркеніш, жеккөрушілік, қорқыныш, ұят және кінә сияқты эмоциялардың дәрежесі төмен.

Бақылау экспериментінде біз осы әдістер жиынтығын қолдана отырып, есту қабілеті нашар білім алушылардың эмоциялық ортасының ерекшеліктерін зерттеуді жалғастырамыз, бұл зерттелетін құбылысты егжей-тегжейлі және толық қамтуға мүмкіндік береді.

2.3 Тәжірибелік-эксперименттік жұмыс нәтижелерін математикалық өңдеу және статистикалық талдау

Зерттеу құрылымындағы бақылау эксперименті анықтау экспериментіне ұқсас және зерттеудің бірдей кезеңдерін қамтиды.

Зерттеу барысында білім алушылардың жеке басының психикалық ерекшеліктері, дененің функционалды жағдайының кейбір көрсеткіштері және оқу ісінің сәттілігі арасындағы қарым-қатынас сипаты анықталды. Тәжірибелік топтарға кеңістіктік және әлеуметтік-тұрмыстық бағдарлаудың, коммуникативтік функциялардың қалыптасуының жоғары және салыстырмалы деңгейі бар есту қабілеті нашар білім алушылар кірді.

Салыстырылатын сынамалар арасындағы айырмашылықтарды статистикалық талдау, айқындаушы эксперименттік зерттеу барысындағы сияқты, GraphPad Prism 9 бағдарламасының көмегімен бір факторлы дисперсиялық талдау (ANOVA) арқылы жүргізілді. Статистикалық маңыздылықтың сыни деңгейі ретінде p=0,05 мәні қабылданды. Нақты-бисериалды корреляциялық талдау NCSS 2021 статистикалық пакеті арқылы жүргізілді.

Бақылау экспериментінің нәтижелері

Біздің зерттеу жұмысымыздың негізгі мақсатына сүйене отырып, келесі кезеңде қалыптастырушы эксперименттің тиімділігін анықтау үшін бақылау эксперименті жүргізілді. Мұнда есту қабілеті нашар білім алушыларды оқытудың жалпы жағдайында зерттелетін топтар арасындағы айырмашылықтар қарастырылды.

Бақылау эксперименттік зерттеулер жүргізу барысында мынадай нәтижелер алынды:

1. Танымдық компонент

1.1 А. Вессман және Д. Рикстің«Эмоциялық жағдайларды өзінің бағалауы»әдістемесі

Зерттелуші топтардың төрт шкаласы бойынша жағдайды жиынтық бағалаудың мынадай нәтижелері алынды (21 кесте).

Кесте 21 – А. Вессман және Д. Рикстің «Эмоциялық жағдайларды өзінің бағалауы» әдістемесі бойынша көрсеткіштер

	К1		К2		К3		К4		К5	
БТ1	4,89^{ab}	12,39%	3,45^{a}	8,63%	5,21^{a}	13,03%	3,25^{a}	8,12%	4,20^{a}	10,5%
БТ2	4,25^{a}	10,63%	4,85^{a}	12,13%	5,42^{a}	13,55%	4,40^{ab}	11,0%	4,73^{a}	11,83%
ЭТ	7,22^{b}	18,05%	6,58^{a}	16,45%	7,46^{a}	18,66%	5,14^{b}	12,85%	6,90^{b}	17,26%

Ескерту: әр шкала үшін топтар арасындағы статистикалық маңызды айырмашылықтар өзгеше әріптермен белгіленеді (P<0,05)

«Тыныштық – мазасыздық» (П1) шкаласы бойынша ЭТ қатысушылары БТ1 – ден 47,6%-ға, Кг2-ден 69,9% - ға (P<0,05) асып түсті, бұл «тыныштық-мазасыздық» шкаласы бойынша 4,25 балл жинаған БТ2 зерттелушілеріне қарағанда, тыныштық деңгейінде тұрақты эмоциялық жағдайды көрсетуі

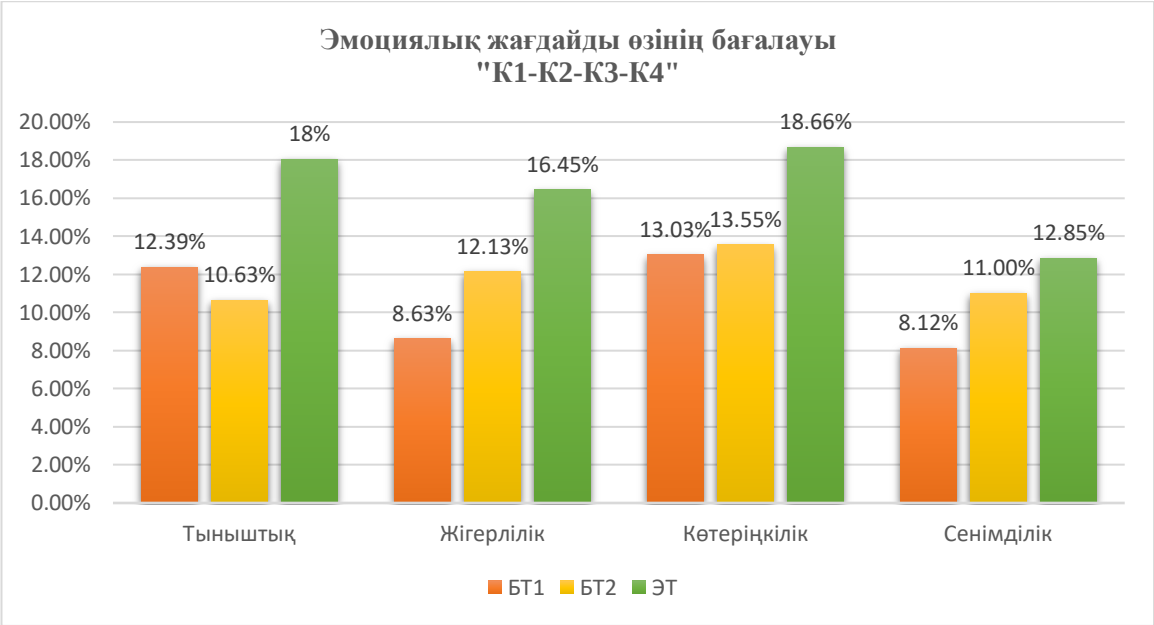
мүмкін. Білім алушылардың бұл тобы, мүмкін, бұрын анықталған эксперименттік зерттеу нәтижелерінде сипатталған шешілмеген, күрделі және ұқсас жағдайларды бастан кешіреді. Бастапқы деректерден айырмашылықтарға қатысты ЭТ-та көрсеткіштің 28,9%-ға ұлғаюы, БТ1-де–6,9%-ға төмендеуі, БТ2-де–1,4% - ға жоғарылауы тіркелді.

«Жігерлілік – шаршаңқылық» (К2) шкаласы бойынша ЭТ қатысушылары БТ1-ден 90,7%-ға, БТ2-ден 35,7%-ға асып түсті, бұл айқындаушы эксперимент барысында алынған бастапқы деректерге қатысты елеулі ілгерілеуді көрсетуі мүмкін, онда «жігерліліктің» жоғары көрсеткіштері бар зерттелушілер топтардың бірде-бірінде тіркелмеген. Статистикалық жағынан алғанда, топтар арасында айтарлықтай айырмашылықтар жоқ. Бастапқы деректерден айырмашылықтары мынадай: ЭТ-та көрсеткіштің 37,7%-ға жоғарылауы тіркелді, БТ1-де көрсеткіштер сәйкес келеді, БТ2-де–27,6%-ға төмендеу тіркелді.

«Көтеріңкілік – жабырқаңқылық» (К3) шкаласы бойынша ЭТ-тан білім алушылар БТ1-ден қатарластарынан 43,2%-ға, БТ2-ден 37,6%-ға асып түсті, бұл ЭТ зерттелушілерінде жайма-шуақ көңіл-күйдің айтарлықтай басымдығын көрсетуі мүмкін. Статистикалық жағынан алғанда топтар арасындаайтарлықтай айырмашылықтар жоқ.Бастапқы деректерден айырмашылықтары мынадай: ЭТ-та көрсеткіштің 42,1%-ға жоғарылауы, БТ1-та –12,0%-ға жоғарылауы, БТ2-де–11,8%-ға жоғарылауы тіркелді.

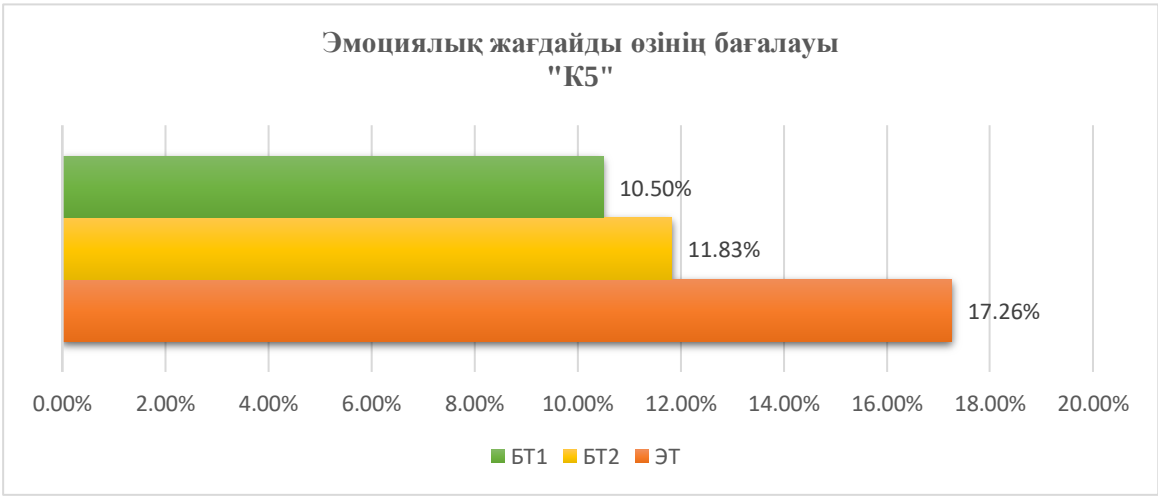
«Өзіне деген сенімділік – дәрменсіздік сезімі» (К4) шкаласы бойынша ЭТ-дан білім алушылар БТ1-дегі қатарластарынан 58,2%-ға ($P<0,05$), БТ2-ден 16,8%-ға асып түсті, бұл ЭТ-ның өз күштеріне деген сенімін, өзіне деген сеніммен қиындықтарды жеңуге ұмтылысын, батылдықты және мақсатты анық түсінуді көрсетуі мүмкін. Бастапқы деректерге қарағанда, ЭТ-да көрсеткіштің 56,7% - ға жоғарылауы тіркелді. БТ1 және БТ2, керісінше, көрсеткіш сәйкесінше 8,5% және 19,6% төмендеген, бұл зерттелушілердің жасық мінезін, әлсіз ерік-жігерін, дәрменсіздігін көрсетеді.

Графикалық түрде эмоциялық жағдайды өзінің бағалауы нәтижелері 22 суретте көрсетілген.



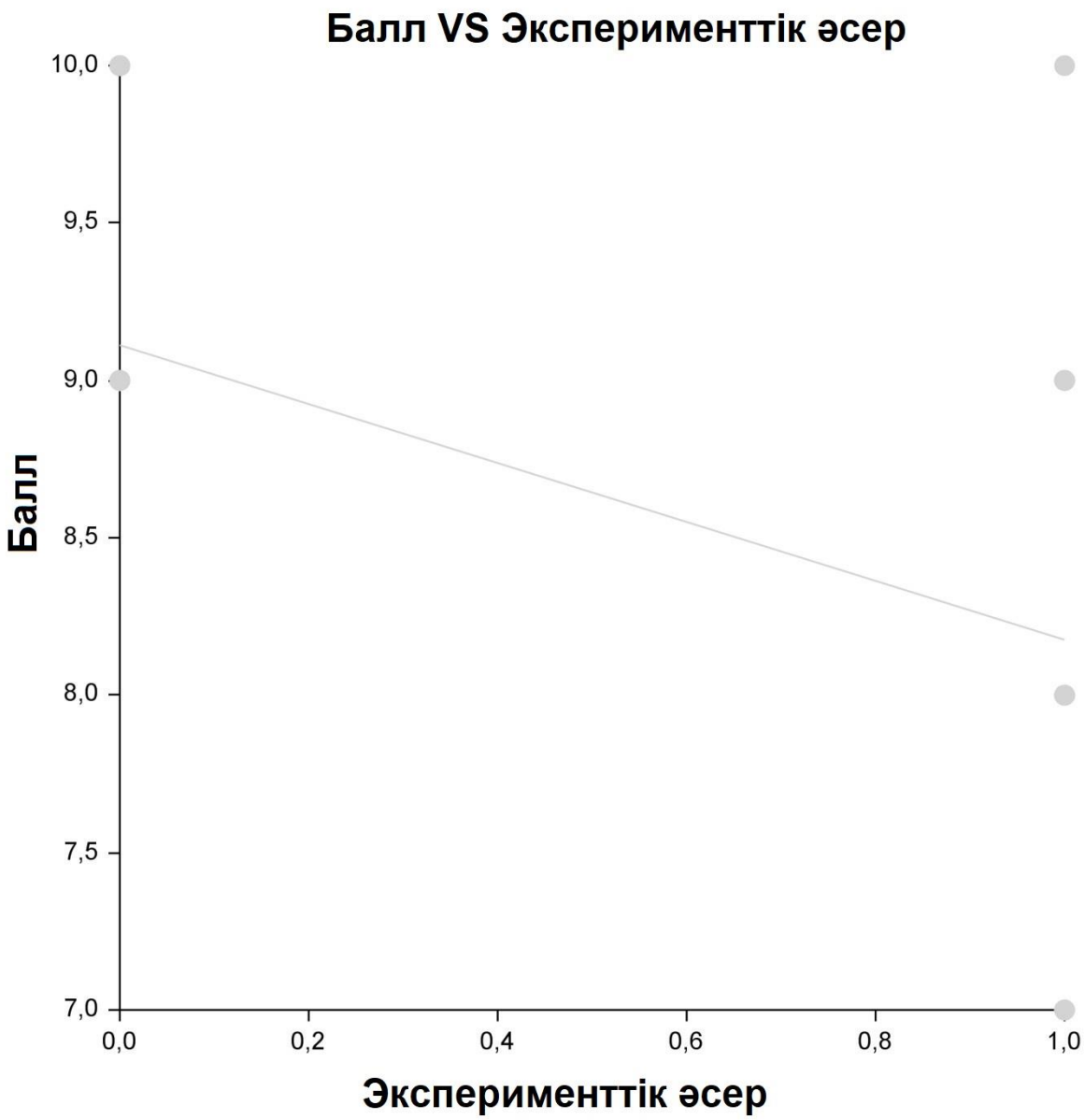
Сурет 22 - Эмоциялық жағдайды өзінің бағалауы нәтижелерінің параметрлер бойынша графикалық көрінісі

Эмоциялық жағдай балдары жиынтығының жалпы орташа мәні (К5) мынадай: ЭТ қатысушылары БТ1 білім алушыларынан 64,3%-ға (P<0,05), БТ2-ден 45,9%-ға (P<0,05) асып түсті. Бастапқы деректерден айырмашылықтарды айтар болсақ, ЭТ-да көрсеткіштің 45,9%-ға жоғарылауы, БТ1-де – 0,5%-ға төмендеуі, БТ2-де – 3,3% - ға жоғарылауы тіркелді. Бұл көрсеткіштер 2-суреттеанық көрінген.



Сурет 23 - Жалпы көрсеткіш бойынша эмоциялық жағдайды өзінің бағалауы нәтижелерінің графикалық көрінісі

Нақты-бисериалды корреляциялық талдау эксперименттік әсер мен зерттелуші студенттердің эмоциялық жағдайын өзінің бағалауының көрсеткіші арасында оң корреляциялық байланыс (r=0,72; P<0,01) бар екендігін анықтады (24 сурет).



Сурет 24 - Эксперименттік әсердің болуына/болмауына байланысты есту қабілеті төмен білім алушылардың эмоциялық жағдайын өздері бағалау индикаторының динамикасы. Нақты-бисериалды корреляция

Кесте 22 – Өзін-өзі бағалау көрсеткіштерініңбілім алушылардың санименара салмағы

Өзін-өзі бағалау көрсеткіштері К5	Топтар бойынша мәліметтер		
	БТ1	БТ2	ЭТ
Төмен мән	52,63% - 80	63,21% -110	56,97% - 49
Орташа мән	41,44% - 63	27,58% - 48	27,90% - 24
Жоғары мән	5,92% - 9	9,19% - 16	15,11% - 13

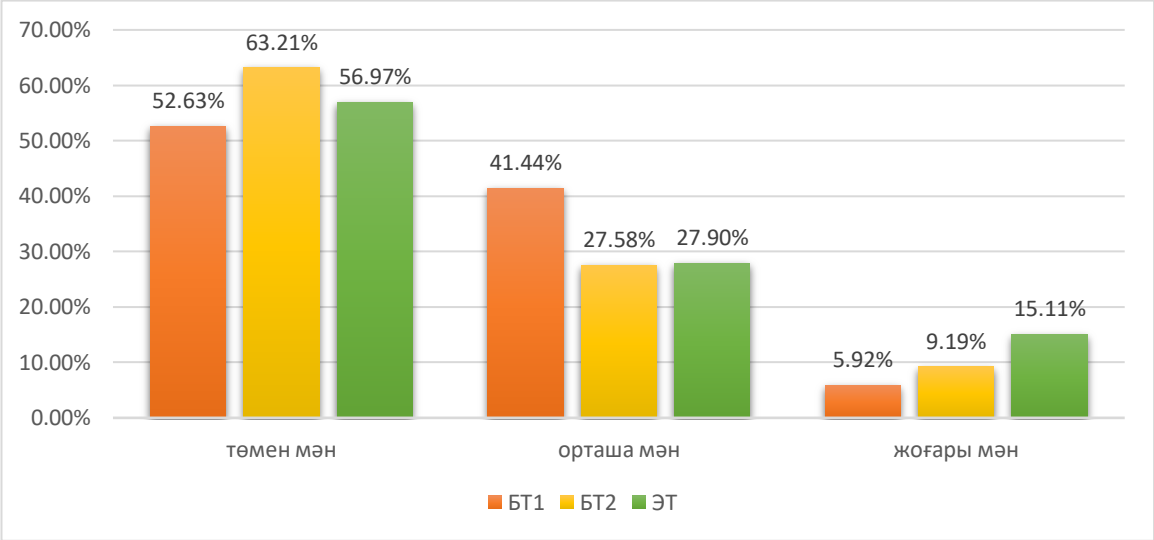
Айқындаушы эксперименттік зерттеу барысында алынған бастапқы деректерге қарағанда, бағалаудың «төмен мәні» бойынша 1-ші бақылау

тобында 4,8%-ға төмендеу, 2-ші топта 2,7%-ға төмендеу, эксперименттік топта14,0%-ға төмендеу байқалды.

Айқындаушы эксперименттік зерттеу барысында алынған бастапқы деректерге қарағанда, бағалаудың «орташа мәні» бойынша 1-ші бақылау тобында 8,6%-ға ұлғаю, 2-ші топта 9,1%-ға төмендеу, эксперименттік топта 26,3%-ға жоғарылау байқалды.

Айқындаушы эксперименттік зерттеу барысында алынған бастапқы деректерге қарағанда, бағалаудың «жоғары мәні» бойынша 1-ші бақылау тобында 9,9%-ға төмендеу, 2-ші топта5,9%-ға төмендеу, эксперименттік топта 30,0%-ға жоғарылау байқалды.

Графикалық түрде нәтижелер 25 суретте көрсетілген.



Сурет 25 - А. Вессман және Д. Рикстің «Эмоциялық жағдайларды өзінің бағалауы» әдістемесі нәтижелерінің зерттелушілер саны бойынша графикалық көрінісі

Осылайша, эксперименттік топта 1-ші және 2-ші бақылау топтарымен салыстырғанда, А. Вессман және Д. Рикстің әдістемесіне сәйкес «жоғары мәнге» қарай ілгерілеушілік түрінде жылжығандығы байқалды, мұны статистикалық маңызды нәтижелер растап отыр.

1.2 Т.И. Ильинаның ЖОО-да оқуға деген ынтаны зерттеу әдістемесі

Біз мынадай нәтижелерге қол жеткіздік (23 және 24 кестелер):

Кесте 23 – Т.И. Ильинаның ЖОО-да оқуға деген ынтаны зерттеу әдістемесі бойынша көрсеткіштер

Шкалалар	БТ1	БТ2	ЭТ	Орташа балл
«Білім алу»	7,85[a]	6,5[b]	7,9[a]	7,41
«Мамандықты игеру»	6[a]	5,89[a]	8[b]	6,63
«Диплом алу»	9,22[a]	8[b]	8,2[b]	8,47

Ескерту:әр шкала үшін топтар арасындағы статистикалық маңызды айырмашылықтар өзгеше әріптермен белгіленеді (P<0,05)

«Білім алу» және «Мамандықты игеру» шкалалары бойынша бастапқы деректерге қарағанда, барлық топтарда: БТ1 – 7,5% және 1,7%-ға, БТ2 – 3,2% және 11,1%-ға, ЭТ-да–тиісінше 36,2% және 53,8%-ға жоғарылау байқалды.

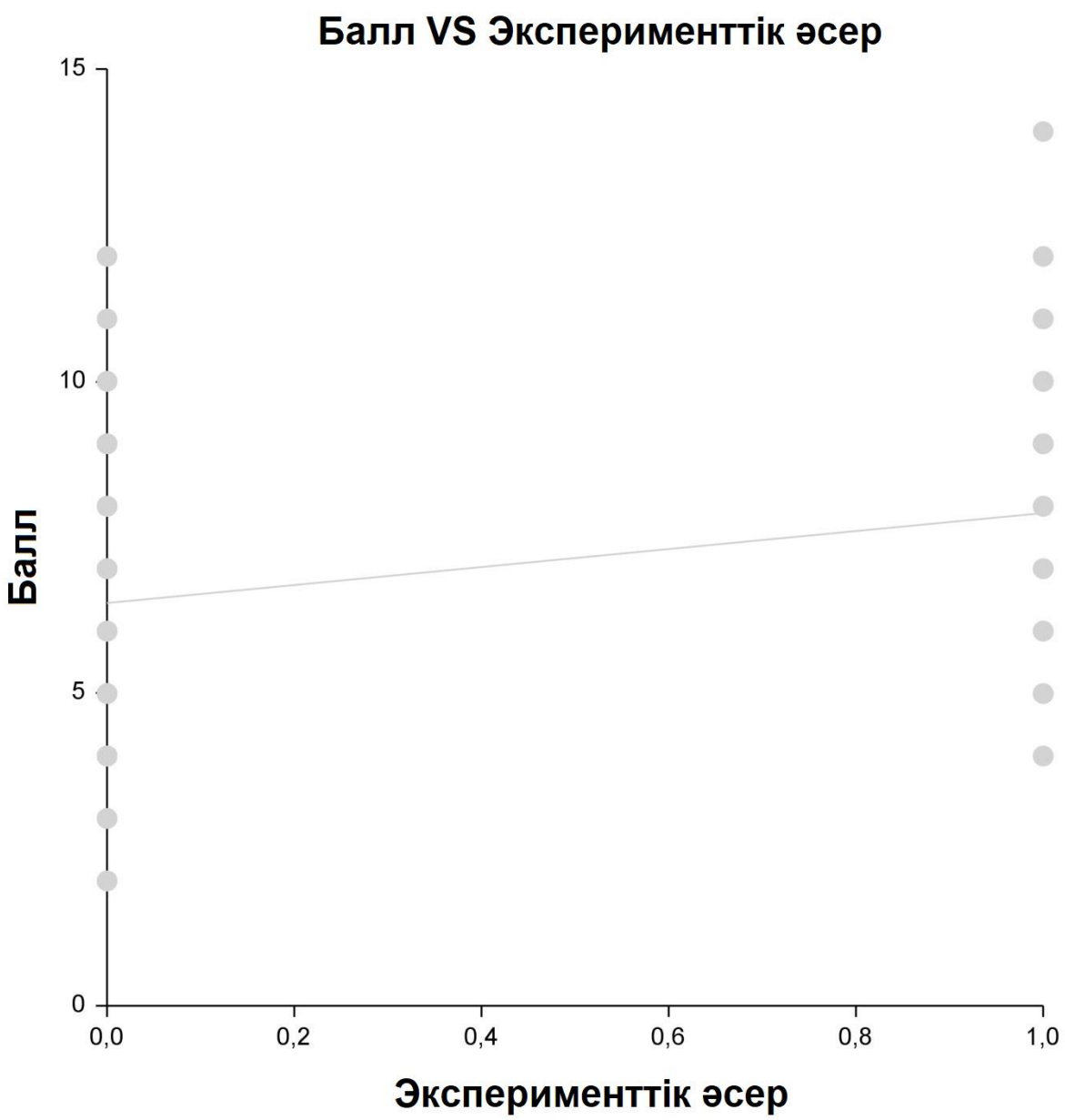
«Диплом алу» шкаласы бойынша БТ1 және БТ2-де тиісінше 2,4% және 2,6%-ға жоғарылау тіркелсе, ал ЭТ-да–6,9%-ға төмендеді.

БТ1 және БТ2-ге қарағанда, ЭТ-дағы көрсеткіштер «Білім алу»шкаласы бойынша тиісінше 0,6%-ға және 21,5%-ға (P<0,05) жоғары болды; «Мамандықты игеру»шкаласы бойынша тиісінше 33,3%-ға (P<0,05) және 35,8%-ға (P<0,05) жоғары болды; «Диплом алу»шкаласы бойынша ЭТБТ1-ден 11,1%-ға (P<0,05), ал БТ2-ден 2,5%-ға төмен болды.

Себептердің орташа көрінісі 4-суретте көрсетілген.

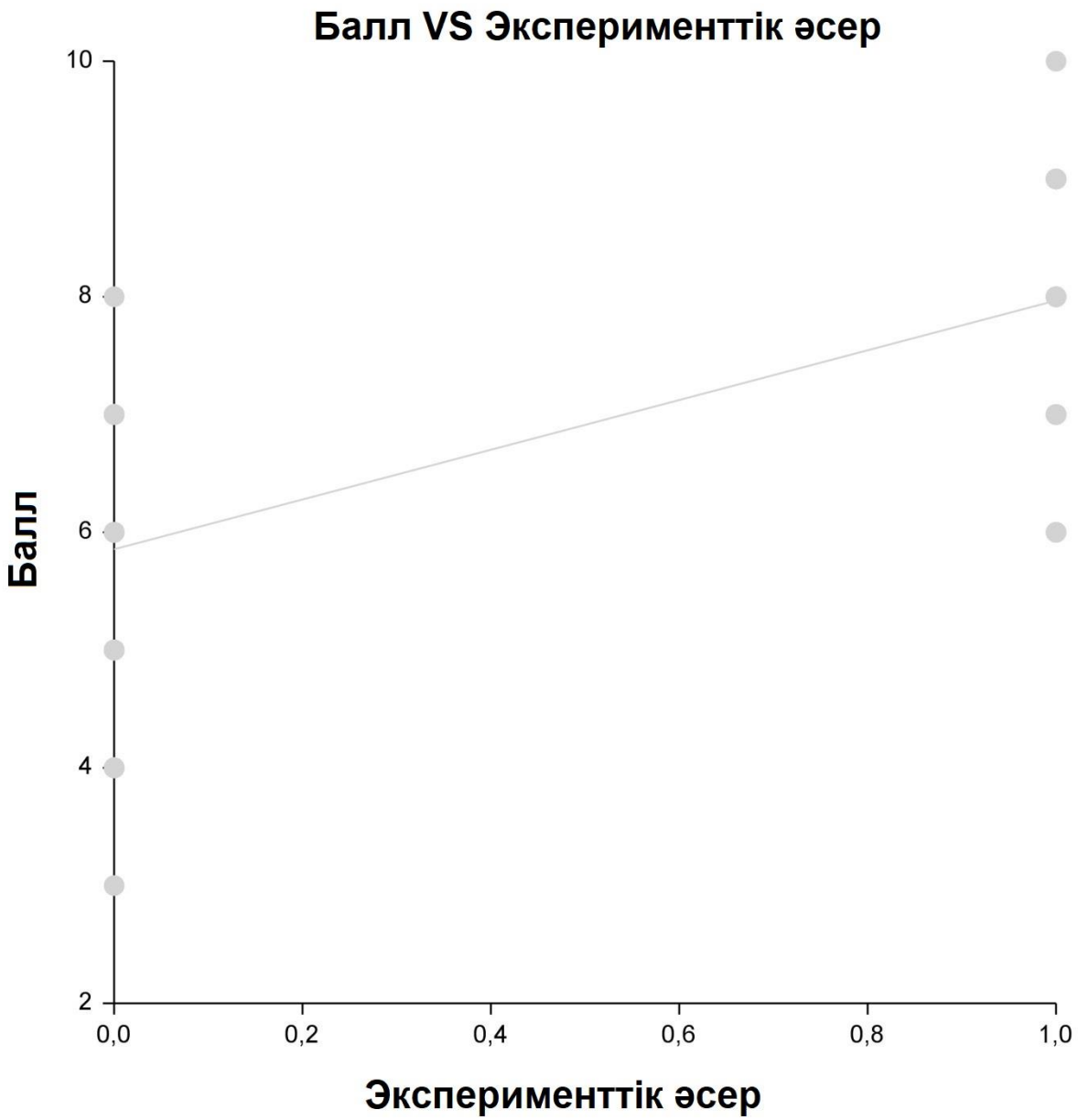
Сурет 26 - Т.И. Ильинаның «ЖОО-да оқуға деген ынтаны зерттеу» әдістемесі бойынша себептердің орташа айқындығының графикалық көрінісі

Нақты-бисериалды корреляциялық талдау эксперименттік әсер ету мен «Білім алу» көрсеткіші арасында оң корреляциялық байланыс (r=0,34; P<0,01) бар екендігін анықтады (27 сурет).



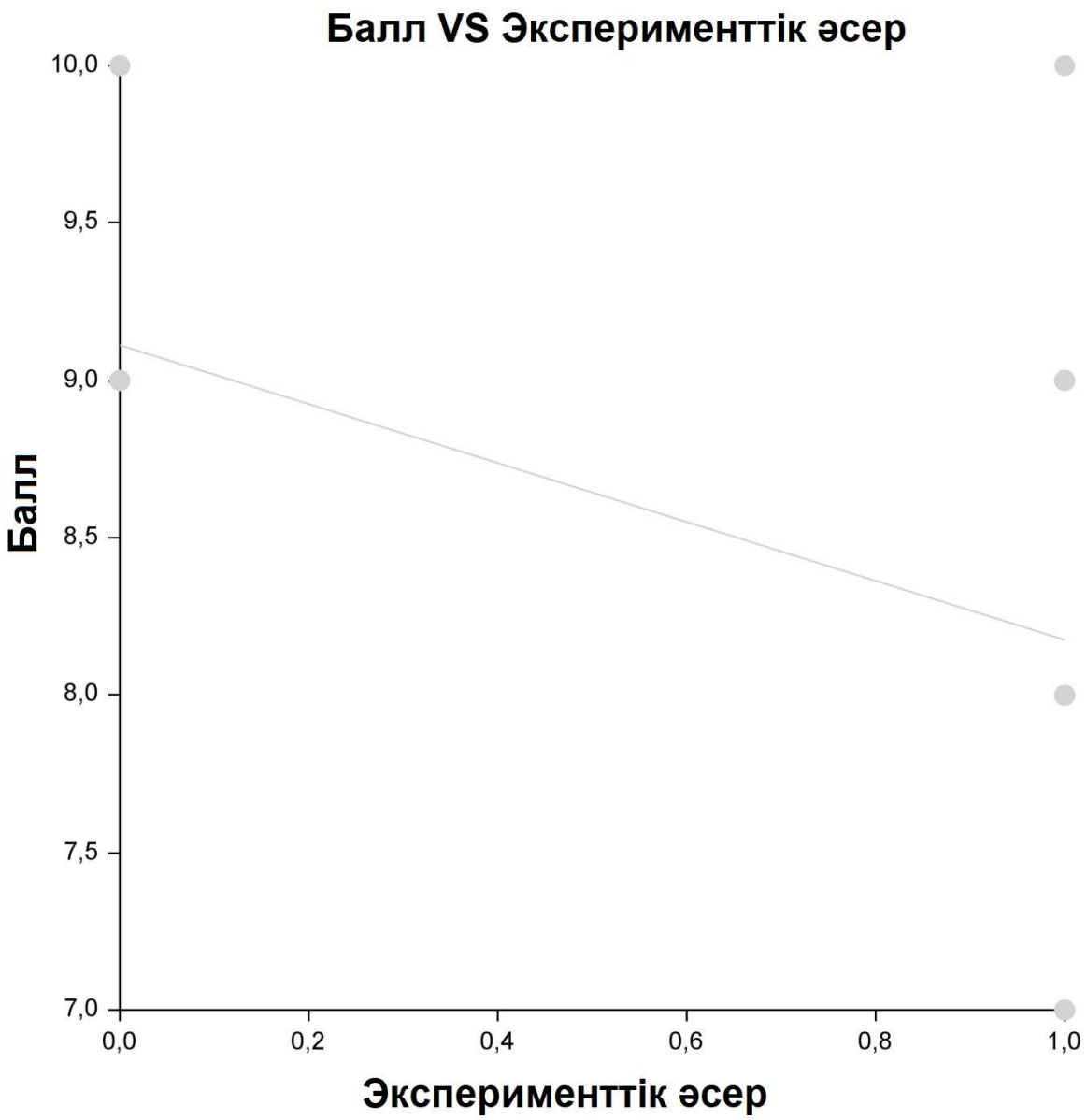
Сурет 27 - Нашар еститін студенттердің «Білім алу» көрсеткішінің динамикасы эксперименттік әсердің болуына/болмауына байланысты. Нақты-бисериалды корреляция

Оң нақты-бисериалды корреляциялық коэффициент ($r=0,77$; $P<0,01$) эксперименттік әсер ету мен «Мамандықты игеру» көрсеткіші арасында да анықталды (6-сурет).



Сурет 28 - Нашар еститін студенттердің «Мамандықты игеру» көрсеткішінің динамикасы эксперименттік әсердің болуына/болмауына байланысты. Нақты-бисериалды корреляция

Бұл ретте эксперименттік әсер ету мен «Диплом алу» көрсеткіші арасында (29 сурет) теріс нақты-бисериалды корреляциялық байланыс ($r=-0,75$; $P<0,01$) анықталды.



Сурет 29- Нашар еститін студенттердің «Диплом алу» көрсеткішінің динамикасы эксперименттік әсердің болуына/болмауына байланысты. Нақты-бисериалды корреляция

Кесте 24 – Т.И.Ильинаның «ЖОО-да оқуға деген ынтаны зерттеу» әдістемесі бойынша зерттелушілердің саны бойынша көрсеткіштер

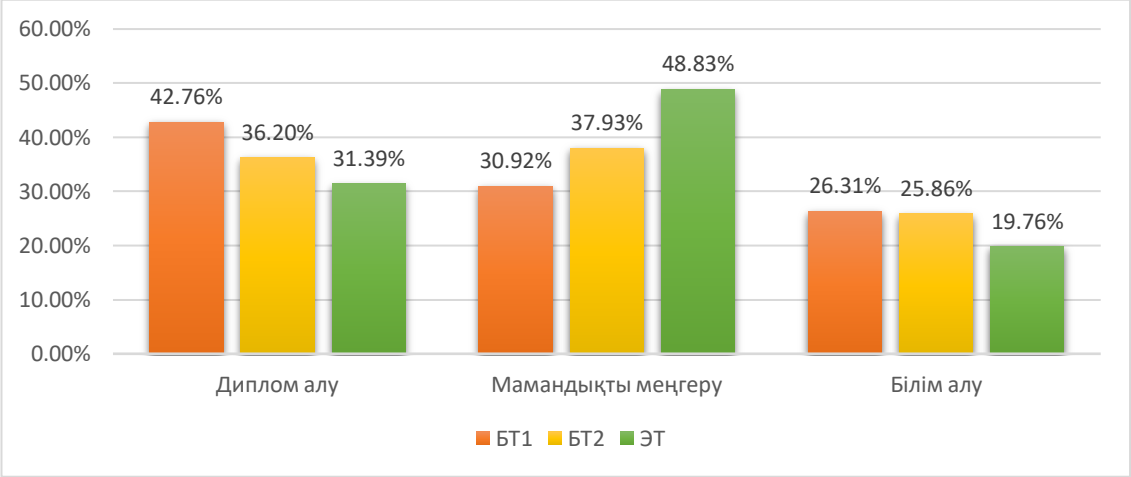
Бағалау деңгейлері	Топтар бойынша мәліметтер		
	БТ1	БТ2	ЭТ
«Диплом алу»	42,76% - 65	36,20% - 63	31,39% - 27
«Мамандықтыигеру»	30,92% - 47	37,93% - 66	48,83% - 42
«Білім алу»	26,31% - 40	25,86% - 45	19,76% - 17

«Диплом алу» деңгейі бойынша 1-ші бақылау тобында айқындаушы эксперименттік зерттеу барысында алынған бастапқы деректерге қарағанда, 1,5%-ға арту, 2-ші топта – 1,6%-ға төмендеу, эксперименттік топта–34,2%-ға төмендеу байқалды.

«Мамандықты игеру» деңгейі бойынша 1-ші бақылау тобында айқындаушы эксперименттік зерттеу барысында алынған бастапқы деректерге қарағанда, 6,8%-ға, 2-ші топта – 11,9%-ға, эксперименттік топта–20,0%-ға жоғарылау байқалды.

«Білім алу» деңгейі бойынша 1-ші бақылау тобында айқындаушы эксперименттік зерттеу барысында алынған бастапқы деректерге қарағанда, 9,1%-ға төмендеу, 2-ші топта – 11,8%-ға төмендеу, эксперименттік топта–69,9%-ға жоғарылау байқалды.

Графикалық нәтижелер 30 суретте көрсетілген.



Сурет 30 - Т.И. Ильинаның «ЖОО-да оқуға деген ынтаны зерттеу» әдістемесі нәтижелерінің зерттелушілер саны бойынша графикалық көрінісі

Осылайша, бақылау экспериментінің нәтижелері бойынша эксперименттік топтағы басымдықтың «Мамандықты игеру» себебіне қарай жылжығандығы тіркелді, бұл статистика деректерімен расталып отыр.

Жалпы, жоғарыда аталған әдістемелер бойынша алынған деректерге қарағанда, нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайлары деңгейлерінің көрсеткіштері бойынша танымдық компонент үшін мынадай нәтижелер алынды (5-кесте).

Кесте 25 – Нашар еститін білім алушылардың танымдық компонентіндегі эмоциялық жағдай деңгейлерінің жиынтық көрсеткіштері

Бағалау деңгейлері	НБ саны, %			
	БТ1	БТ2	ЭТ	барлығы
Қарапайым	46,74%	48,82%	49,14%	48,27%
Базалық	28,18%	26,33%	34,57%	29,69%
Оңтайлы	25,11%	24,85%	16,29%	22,08%

Бағалаудың «қарапайым» деңгейі бойынша 1-ші және 2-ші бақылау топтарында айқындаушы эксперименттік зерттеу барысында алынған бастапқы

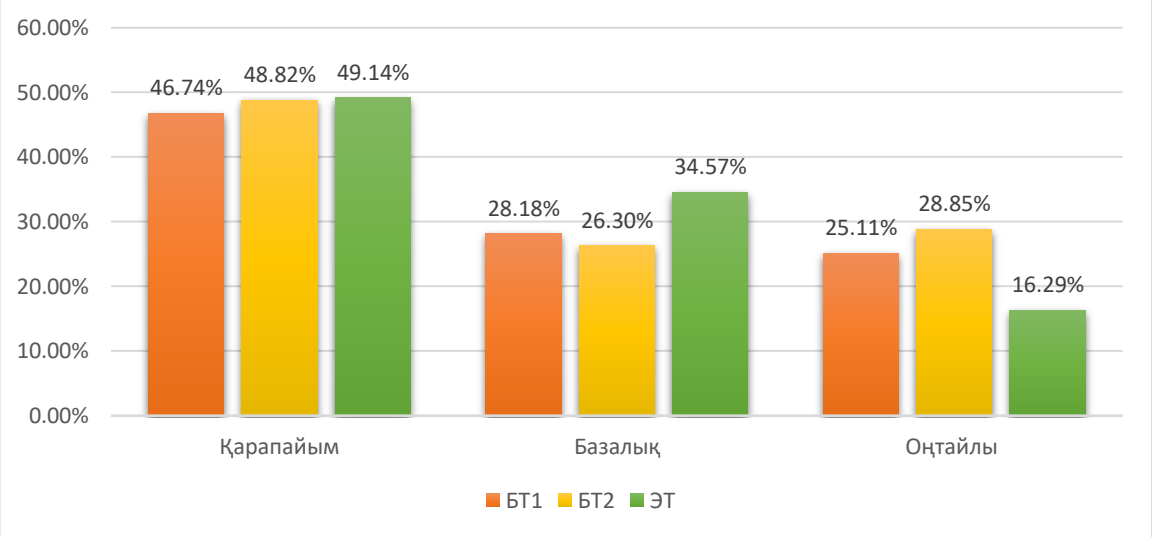
деректерге қарағанда, 4,0%-ға, эксперименттік топта 12,9%-ға төмендеу байқалды.

Бағалаудың «базалық» деңгейі бойынша 1-бақылау тобында айқындаушы эксперименттік зерттеу барысында алынған бастапқы деректерге қарағанда, 4,5%-ға, 2-ші топта – 5,3%-ға, эксперименттік топта – 23,9%-ға жоғарылау байқалды.

Бағалаудың «оңтайлы» деңгейі бойынша 1-бақылау тобында айқындаушы эксперименттік зерттеу барысында алынған бастапқы деректерге қарағанда, 3,2%-ға, 2-ші топта – 2,9%-ға, эксперименттік топта – 3,8%-ға жоғарылау байқалды.

БТ1 және БТ2 қарағанда ЭТ «қарапайым» деңгей бойынша тиісінше 5,1% және 0,7%-ға жоғары болды; «базалық» деңгей бойынша – тиісінше 22,7% және 31,3%-ға жоғары болды; «оңтайлы» деңгей бойынша ЭТ, тиісінше, 35,1% және 34,4%-ға төмен болды.

Графикалық түрде деректер былайша берілген (31 сурет):



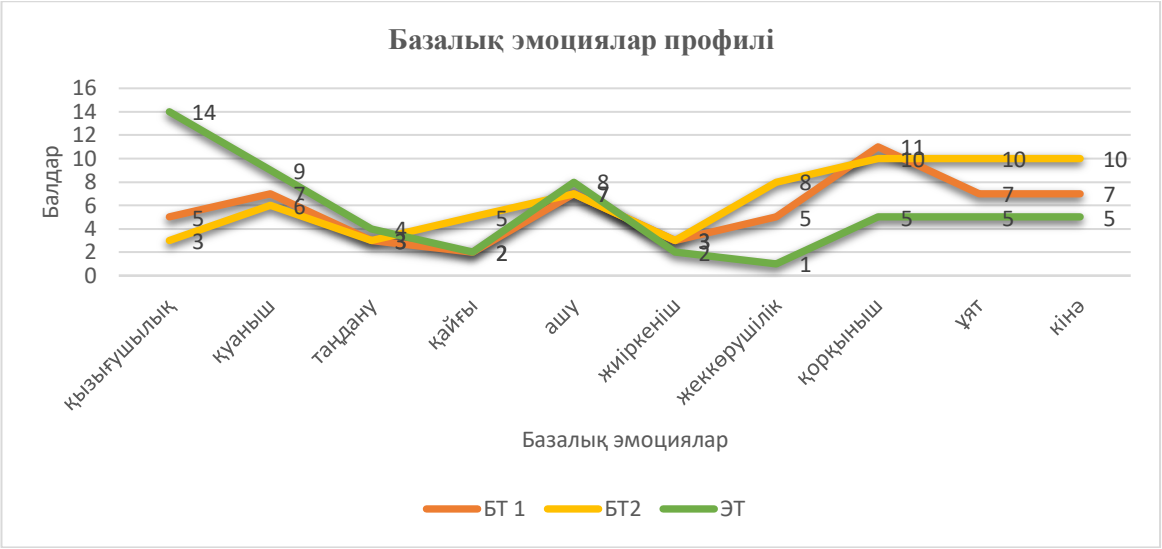
Сурет 31 - Нашар еститін білім алушылардың танымдық компонентіндегі эмоциялық жағдайлар деңгейлерінің жиынтық көрсеткіштерінің графикалық көрінісі

Осылайша, танымдық компоненттегі эмоциялық жағдайлар деңгейлерінің жиынтық көрсеткіштері бойынша эксперименттік топтағы қатысушылардың бір бөлігінің «қарапайым» деңгейден «базалық» деңгейге өткендігі байқалды, бұл қалыптастырушы эксперименттік зерттеудің оң нәтижелерін көрсетсе керек. Деректер әрбір жеке әдістеме үшін арнайы жасалған статистикалық талдаулармен расталды.

2. Мінез-құлық компоненті

2.1. К. Изардтың дифференциалды эмоциялар шкаласы (ДЭШ)

Алынған көрсеткіштер пайдаланыла отырып, «эмоциялар профилі» салынды. 32 суретте базалық эмоциялар профилі көрсетілген.



Сурет 32 - Нашар еститін білім алушылардың мінез-құлық компонентіндегі базалық эмоциялардың графикалық көрінісі

Біз қол жеткізген нәтижелер 26 кестеде келтірілген.

Кесте 26 – Кеңейтілген топтар бойынша базалық эмоциялардың мәні

Эмоциялық әсерленушілік деңгейлері	ОЭМбалл есебімен			ЖЭМ балл есебімен			МДЭМ балл есебімен		
	БТ1	БТ 2	ЭТ	БТ 1	БТ 2	ЭТ	БТ 1	БТ 2	ЭТ
Әлсіз	19[a]	19[a]	-	-	14[b]	14[b]	-	-	-
Орташа	-	-	-	24[a]	-	-	-	-	20[a]
Ашық	-	-	31[b]	-	-	-	21[a]	23[a]	-
Күшті	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Ескерту: әр шкала үшін топтар арасындағы статистикалық маңызды айырмашылықтар өзгеше әріптермен белгіленеді (P<0,05)

«Оң эмоциялар индексі» (ОЭМ) бойынша 1-ші бақылау тобында айқындаушы эксперименттік зерттеу барысында алынған бастапқы деректерге қарағанда, 4,2%-ға, 2-ші топта – өзгеріссіз, эксперименттік топта–100,2%-ға жоғарылау байқалды.

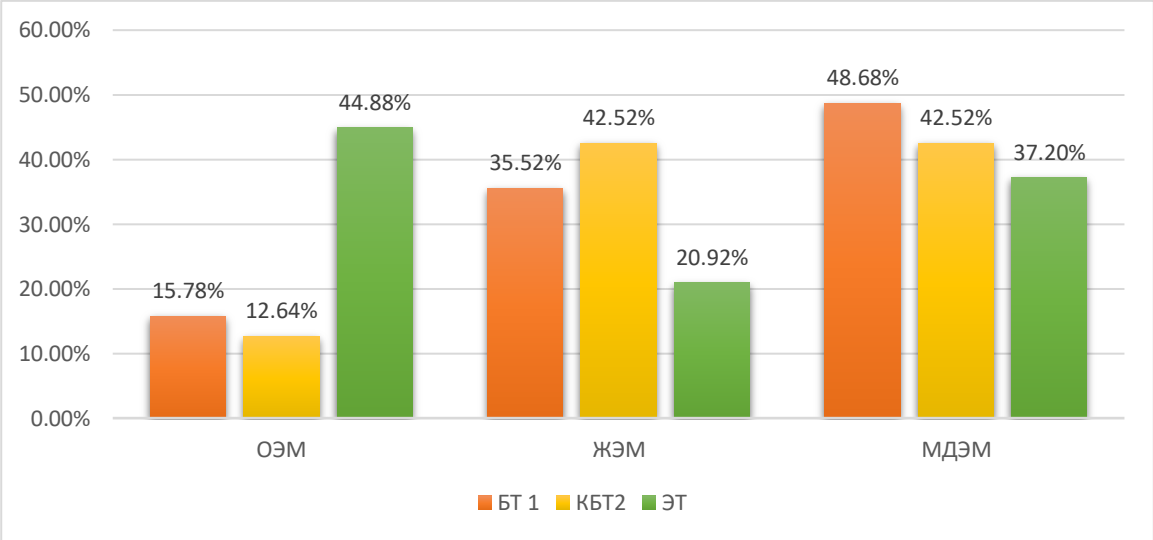
«Өте жағымсыз эмоциялар индексі» (ЖЭМ) бойынша 1-ші бақылау тобында айқындаушы эксперименттік зерттеу барысында алынған бастапқы деректерге қарағанда, 6,9%-ға төмендеу, 2-ші топта – 0,02%-ға төмендеу, эксперименттік топта–25,1%-ға төмендеу байқалды.

«Мазасыздық-депрессиялық эмоциялариндексі» (МДЭМ) бойынша 1-ші бақылау тобында айқындаушы эксперименттік зерттеу барысында алынған бастапқы деректерге қарағанда, 4,2%-ға арту, 2-ші топта – 5,2%-ға төмендеу, эксперименттік топта–27,3%-ға төмендеу байқалды. Толық мәліметтер 27 кестеде келтірілген.

Кесте 27 – К. Изардтың «Дифференциалды эмоциялар шкаласы» (ДЭШ) әдістемесінің үлгілері бойынша көрсеткіштер

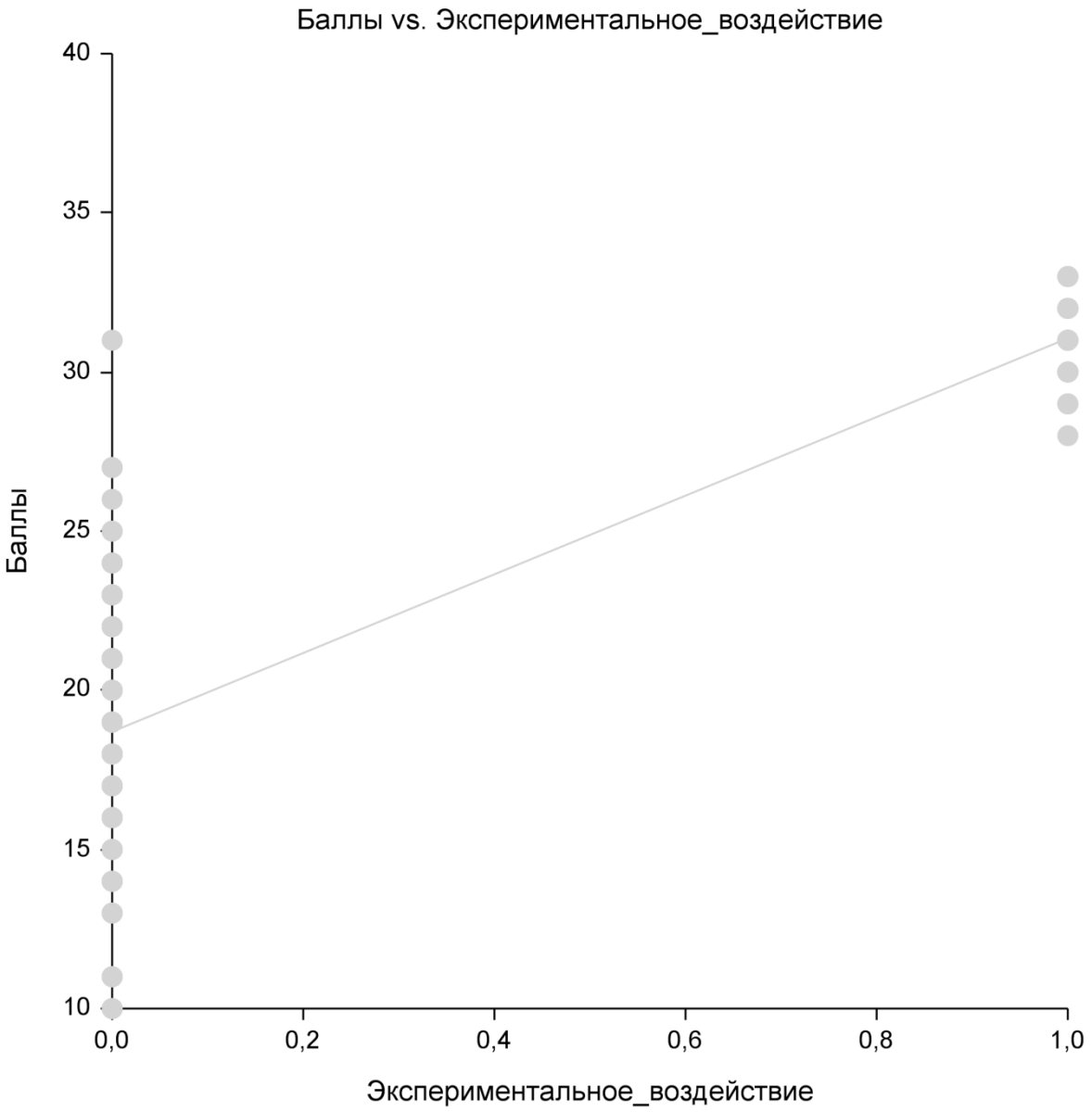
Бағалау деңгейлері	Топтар байынша мәліметтер		
	БТ1	БТ2	ЭТ
ОЭМ	15,78% - 24	12,64% - 22	41,88% - 36
ЖЭМ	35,52% - 54	42,52% - 76	20,92% - 18
МДЭМ	48,68% - 74	42,52% - 76	37,20% - 32

«Оң эмоциялар индексі» (ОЭМ) бойынша БТ1 және БТ2-ге қатысты ЭТ тиісінше 165,4%-ға (P<0,05) және 231,3%-ға (P<0,05) жоғары болды; «өте жағымсыз эмоциялар индексі» (ЖЭМ) бойынша–тиісінше 41,1%-ға (P<0,05) және 50,8%-ға төмен болды; «мазасыздық-депрессиялық эмоциялар индексі» (МДЭМ) бойынша ЭТБТ1-ден 23,6%-ға, БТ2-ден 12,5%-ға төмен болды. Графикалық түрде нәтижелер 11-суретте көрсетілген.



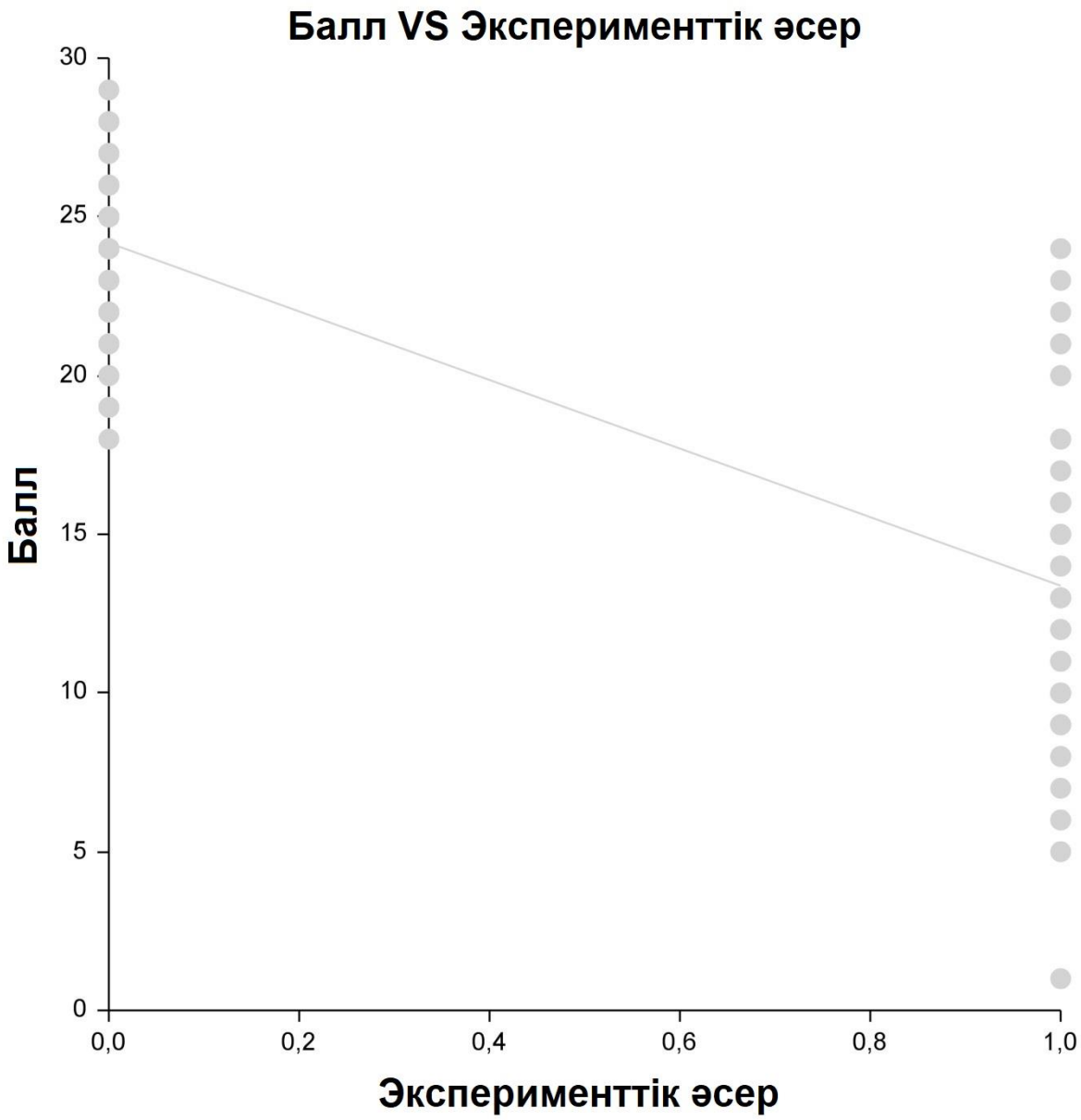
Сурет 33 - К. Изардтың ДЭШ сұрыптаулары нәтижелерінің графикалық көрінісі

Нақты-бисериалды корреляциялық талдау эксперименттік әсер мен оң эмоциялар индексі арасында оң корреляциялық байланыс (r=0,90; P<0,01) бар екендігін анықтады (34 сурет).



Сурет 34 - Эксперименттік әсердің болуына/болмауына байланысты есту қабілеті төмен білім алушылардың жағымды эмоциялар индексінің динамикасы. Нақты-бисериалды корреляция

Сонымен бірге, эксперименттік әсер мен жағымсыз эмоциялар индексі (35 сурет) арасында теріс нақты-бисериалды корреляциялық байланыс анықталды (r=-0,87; P<0,01).



Сурет 35 - Эксперименттік әсердің болуына/болмауына байланысты нашар еститін білім алушылардың жағымсыз эмоциялар индексінің динамикасы. Нақты-бисериалды корреляция

Осылайша, эксперименттік топта «оң эмоциялар индексінің» (ОЭМ) статистикалық тұрғыдан айтарлықтай өсуі және «өте жағымсыз эмоциялар индексінің» (ЖЭМ) төмендеуі тіркелді, оны бақылау топтарымен салыстырғанда, өмірге деген үлкен қанағаттануышылықтың, қоршаған әлемге деген қызығушылықтың, өзіне деген сенімділіктің, өзін және өз ортасын объективті қабылдаудың айқын көрінісі ретінде қарастыруға болады.

2.2 *Т.Лиридің тұлғааралық қарым-қатынастар сынағы*

Біз төмендегідей нәтижелерге қол жеткіздік (28 кесте).

Кесте 28 – Т. Лиридің тұлғааралық қарым-қатынастарды сынау нәтижелері

Октант/түрі:	Жиналған балдар санына сәйкесетін мінез-құлық мәнері								
	4-8аралық			8-12аралық			12-16аралық		
	БТ1	БТ2	ЭТ	БТ1	БТ2	ЭТ	БТ1	БТ2	ЭТ
I. Өктемшілдік	4^a	5^a	3^a						
II. Өзімшілдік	6^a	5^b	4^b						
III. Озбырлық	5^b	7^a	5^b						
IV. Сезіктілік				10^a	10^a	9^a			
V. Бағыныштылық							13^a	14^a	12^b
VI. Тәуелділік				12^a	10^a	8^b			
VII. Достықсүйгіштік	7^a	7^a	8^a						
VIII. Риясыздық	7^a	7^a	8^a						

Ескерту: әр шкала үшін топтар арасындағы статистикалық маңызды айырмашылықтар өзгеше әріптермен белгіленеді (P<0,05)

Статистикалық тұрғыдан айтарлықтай айырмашылықтар (P<0.05) ЭТ мен БТ1 арасындағы октанттарда: өзімшілдік, бағыныштылық, тәуелділік түрінде байқалды; ЭТ мен БТ2 арасындағы октанттарда: озбырлық, бағыныштылық, тәуелділік түрінде байқалды.

Есептеулер әдістемеге сәйкес жүргізілді, тұлғааралық қатынастар параметрлері бойынша мынадай нәтижелер алынды (29 кесте):

Кесте 29 – Нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайы деңгейінің Т.Лири әдістемесі бойынша көрсеткіштері

Тұлғааралық қатынастарды анықтау	Топтар бойынша мәліметтер		
	БТ1	БТ2	ЭТ
үстемдік – бағынушылық	$-15,3^a$	$-14,6^{ab}$	$-12,5^b$
достықсүйгіштік – озбырлық	$4,1^b$	$1,4^a$	$5,1^b$

Ескерту: әр шкала үшін топтар арасындағы статистикалық маңызды айырмашылықтар өзгеше әріптермен белгіленеді (P<0,05)

«Үстемдік» параметрінің есептеулеріне сәйкес, 1-ші бақылау тобында эксперименттік зерттеу барысында алынған бастапқы мәліметтерге қарағанда, 12,5%-ға төмендеу байқалды, бұл эксперимент жүргізілген сәттен бастап 1-ші бақылау тобының студенттері одан әрмен тәуелді болып, бағынуға бейім бола түскендігін көрсетеді. 2-ші бақылау тобында–деректер өзгеріссіз, эксперименттік топта 10,1%-ға өсу тіркелді, мұны көшбасшылықтың көрінісі, өзін-өзі көрсетуге, даралығын айшықтай түсуге ұмтылыс деп түсіндіруге болады.

«Достықсүйгіштік» параметрінің есептеулеріне сәйкес 1-ші бақылау тобында 192,9%-ға, эксперименттік топта–эксперименттік зерттеу барысында алынған бастапқы мәліметтерге қарағанда, 64,5%-ға өсу байқалды, бұл үлкен мейірімділікті, басқаларға қамқорлық пен жанашырлықты көрсетеді. 2-ші бақылау тобында көрсеткіш өзгеріссіз қалды.

«Үстемдік» параметрі бойынша БТ1 және БТ2 қарағанда ЭТ тиісінше 18,3%-ға (p<0,05) және 14,4%-ға жоғары; «Достықсүйгіштік» параметрі бойынша – тиісінше 24,4% және 264,3%-ға (P<0,05)жоғары болды.

Жоғарыда аталған әдістемелер бойынша алынған деректерге сүйене отырып, нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайы деңгейлерінің көрсеткіштері бойынша мінез-құлық компоненті үшін мынадай нәтижелер алынды (30 кесте).

Кесте 30 – Нашар еститін білім алушылардың мінез-құлық компонентіндегі эмоциялық жағдай деңгейлерінің жиынтық көрсеткіштері

Бағалау деңгейлері	НБ саны, %			
	БТ1	БТ2	ЭТ	барлығы
Қарапайым	24,12%	29,95%	18,21%	24,09%
Базалық	54,2%	48,37%	57,94%	53,5%
Оңтайлы	21,68%	21,68%	23,85%	22,4%

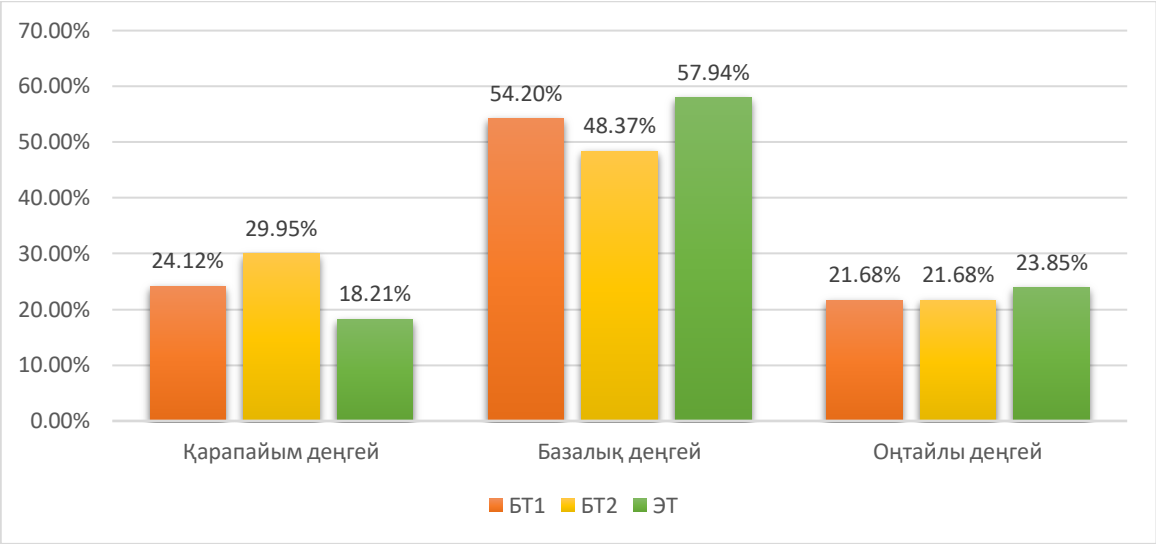
Бағалаудың «қарапайым» деңгейі бойынша 1-бақылау тобында айқындаушы эксперименттік зерттеу барысында алынған бастапқы деректерге қарағанда, 3,5%-ға төмендеу, 2-ші топта – 4,2%-ға жоғарылау, эксперименттік топта–33,3%-ға төмендеу байқалды.

Бағалаудың «базалық» деңгейі бойынша 1-бақылау тобында айқындаушы эксперименттік зерттеу барысында алынған бастапқы деректерге қарағанда, 0,8%-ға төмендеу, 2-ші топта – 5,4%-ға төмендеу, эксперименттік топта–8,3%-ға жоғарылау байқалды.

Бағалаудың «оңтайлы» деңгейі бойынша 1-бақылау тобында айқындаушы эксперименттік зерттеу барысында алынған бастапқы деректерге қарағанда, 6,3%-ға, 2-ші топта–7,8%-ға, эксперименттік топта–24,3%-ға жоғарылау байқалды.

«Қарапайым» деңгей бойынша БТ1 және БТ2-ге қарағанда ЭТ тиісінше 24,5%-ға және 39,2% - ға төмен болды; «базалық» деңгей бойынша–тиісінше 6,9%-ға және 19,8%-ға жоғары; «оңтайлы» деңгей бойынша–БТ1 және БТ2-ден 10,0%-ға жоғары болды.

Графикалық түрде деректер былайшакөрсетілген (36 сурет):



Сурет 36 - Нашар еститін білім алушылардың мінез-құлық компонентіндегі эмоциялық жағдай деңгейлерінің жиынтық көрсеткіштерінің графикалық көрінісі

Осылайша, жиынтық көрсеткіштер бойынша эксперименттік топ оқушыларының «оңтайлы» деңгейінің жоғарылау үрдісі және мінез-құлық компоненті мәнмәтініндегі базалық эмоциялардың «қарапайым» деңгейінің төмендеу үрдісі байқалады, бұл эксперименттік топтың есту қабілеті нашар білім алушыларға қалыптастырушы эксперименттік зерттеу нәтижелерінің оң әсер еткендігін көрсетеді.

3. Психофизиологиялық компонент

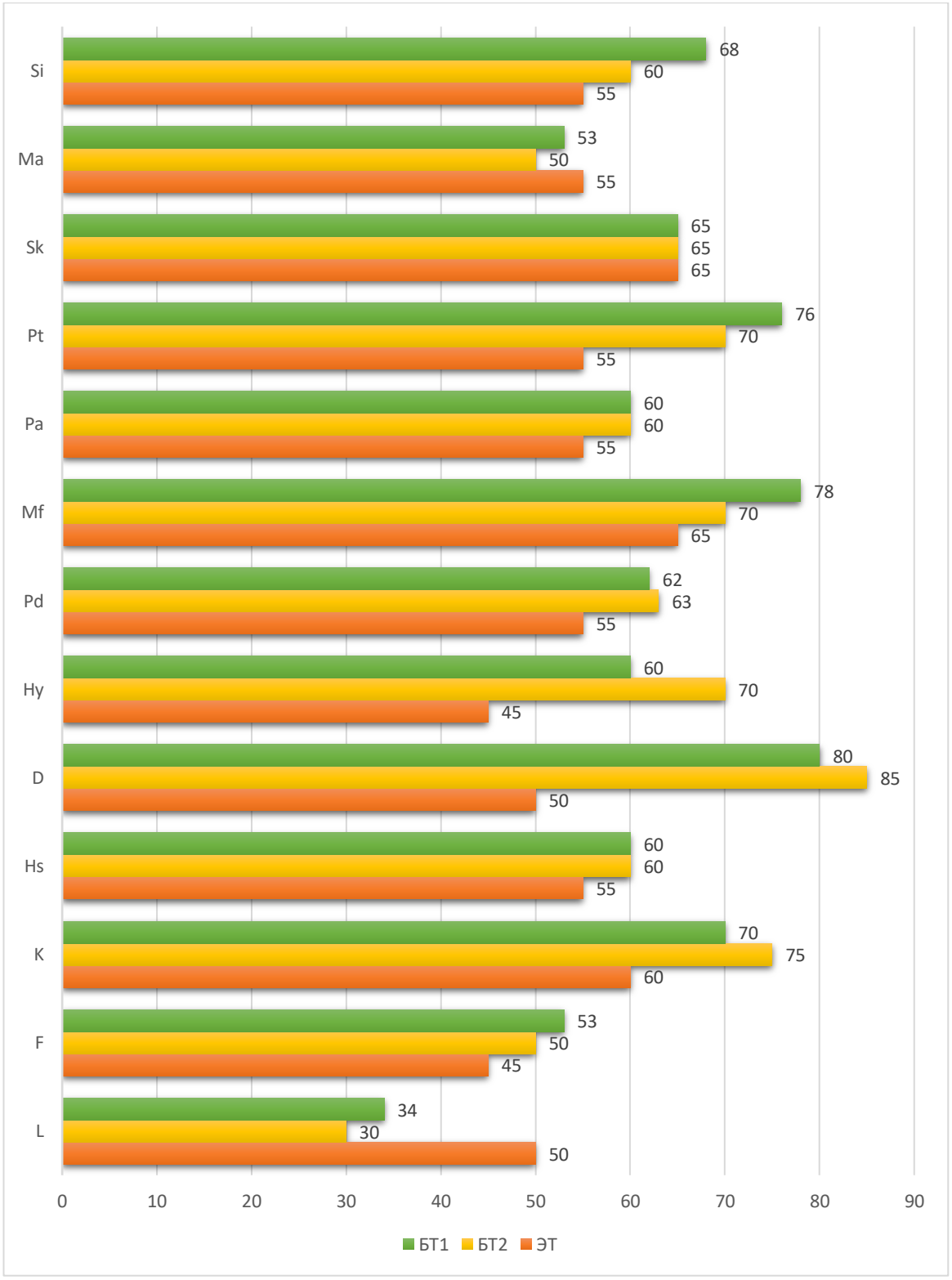
3.1. «Бейімділік» көп деңгейлі жеке сауалнама

«Бейімділік» сауалнамасына сәйкес бірінші деңгей шкаласы бойынша мынадай орташа балл нәтижелері алынды (31 кесте, 37 сурет):

Кесте 31– I деңгей шкалалалары

Бірінші деңгей шкалалары	шкалалар	БТ1	БТ2	ЭТ
Нақтылық	L	34^{ab}	30^{a}	50^{b}
Сенімділік	F	53^{a}	50^{a}	45^{a}
Түзету	K	70^{a}	75^{a}	60^{b}
Делсалдық	Hs	60^{a}	60^{a}	55^{a}
Жабығу	D	80^{a}	85^{a}	50^{b}
Долылық	Hy	60^{a}	70^{b}	45^{c}
Есалаңдық	Pd	62^{a}	63^{a}	55^{a}
Ержүректік-нәзіктік	Mf	78^{a}	70^{a}	65^{a}
Паранойялық	Pa	60^{a}	60^{a}	55^{a}
Секемшілдік	Pt	76^{a}	70^{a}	55^{b}
Шизоидтық	Sc	65^{a}	65^{a}	65^{a}
Гипомания	Ma	53^{a}	50^{a}	55^{a}
Әлеуметтік интроболжам	Si	68^{a}	60^{ab}	55^{b}

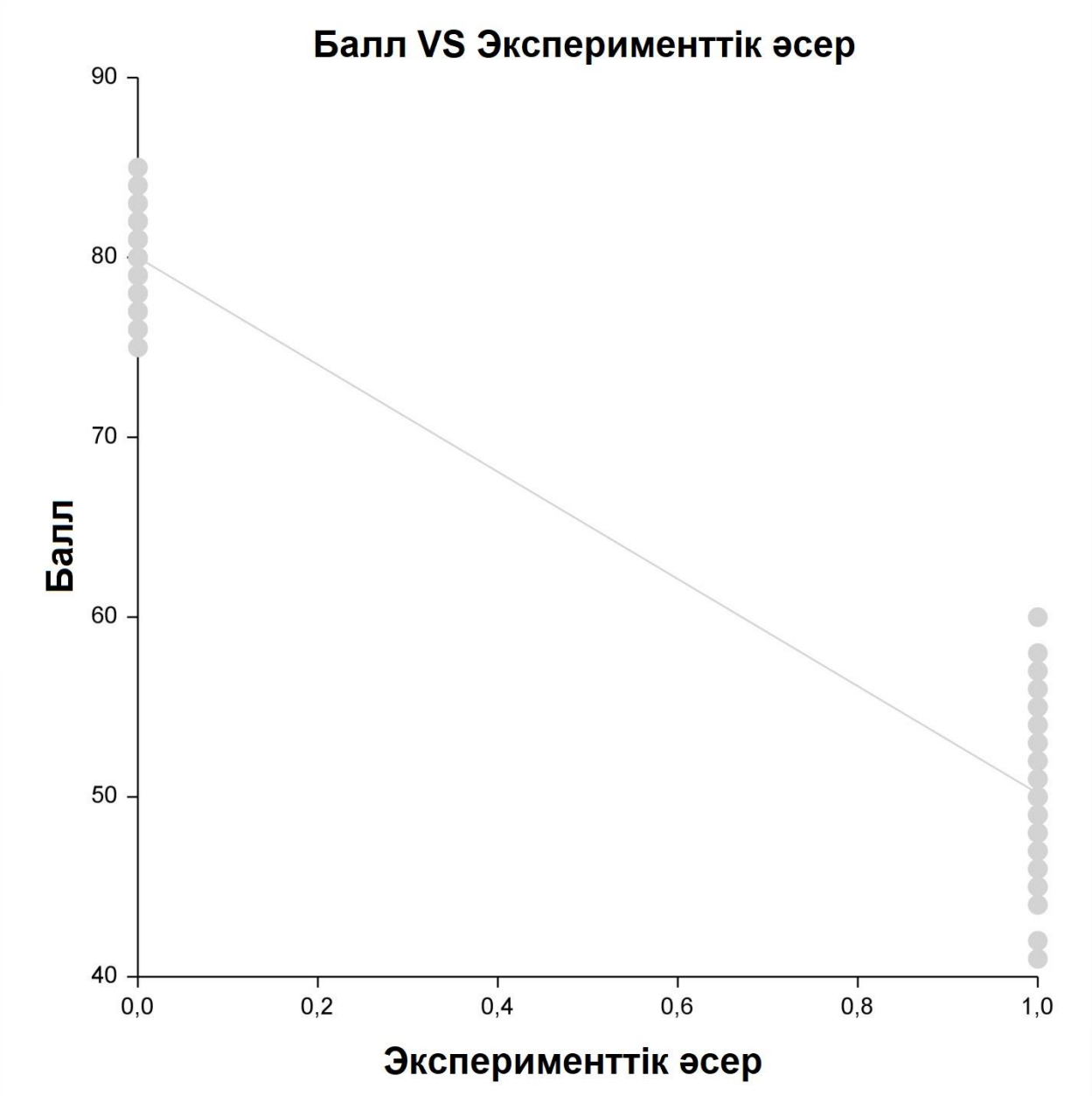
Ескерту: әр шкала үшін топтар арасындағы статистикалық маңызды айырмашылықтар өзгеше әріптермен белгіленеді (P<0,05)



Сурет 37 - I деңгей шкалалары

Статистикалық маңызды айырмашылықтар ($p<0,05$) ЭТ және БТ1 арасында шкала бойынша байқалды: түзету, жабығу, долылық, секемшілдік, әлеуметтік интроболжам; ЭТ және БТ2 арасында: сенімділік, түзету, жабығу, долылық, секемшілдік.

Нақты-бисериалды корреляциялық талдау эксперименттік әсер ету мен «жабығу» шкаласы бойынша көрсеткіш арасында теріс корреляциялық байланыс (r=-0,98; P<0,01) бар екендігін анықтады (38 сурет).



Сурет 38 - Нашар еститін білім алушылардың «жабығу» шкаласы бойынша көрсеткіш динамикасы эксперименттік әсердің болуына/болмауына байланысты. Нақты-бисериалды корреляция

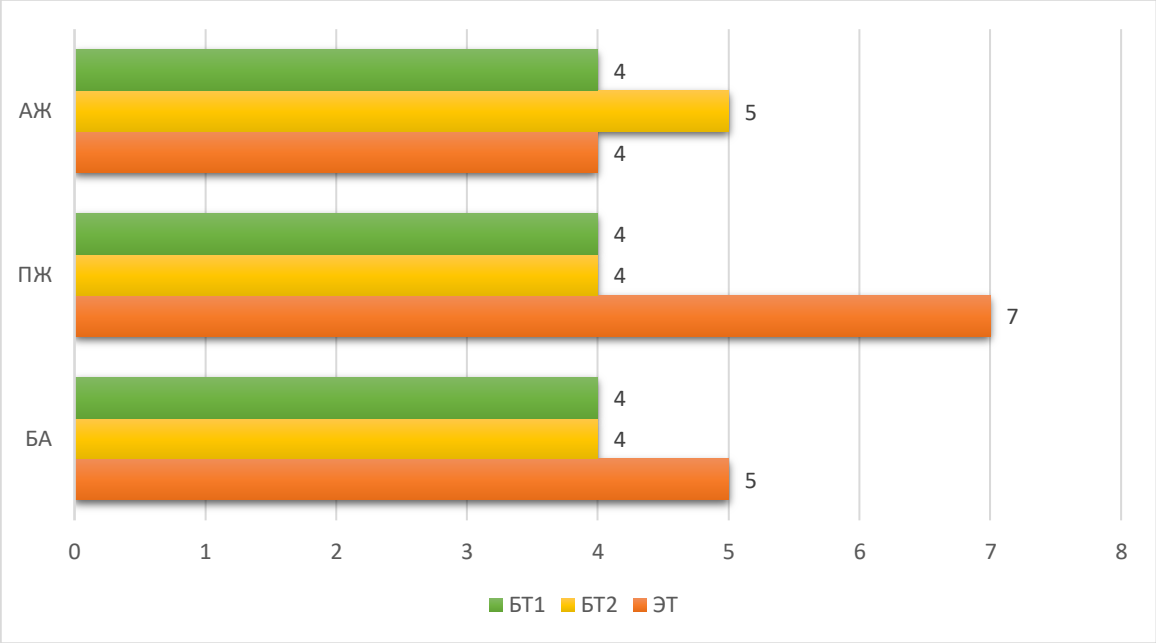
Бастапқы деректерге қарағанда, көрсеткіштер тиісінше 21,4%-ға, 33,3%-ға, 30,8%-ға төмендеді. Алынған нәтижелер зерттелген эксперименттік топта мұндай жағдайлардың жоқтығын немесе олардың азайғандығын растай алады.

Екінші деңгейдегі шкалаларға қатысты мынадай нәтижелер алынды (32 кесте, 39 сурет):

Кесте 32 – II деңгей шкалалары

II деңгей шкалалары	шкалалар	БТ 1	БТ 2	ЭТ
Астеникалық реакциялар және жағдайлар	АЖ	4	5	4
Психотикалық реакциялар және жағдайлар	ПЖ	4	4	7
Біріктіруші баға: «Бейімделмеген ауытқулар»	БА	4	4	5

Ескерту: статистикалық жағынан алғанда, топтар арасында айтарлықтай айырмашылықтар жоқ(P>0,05)



Сурет 39 - II деңгей шкалалары

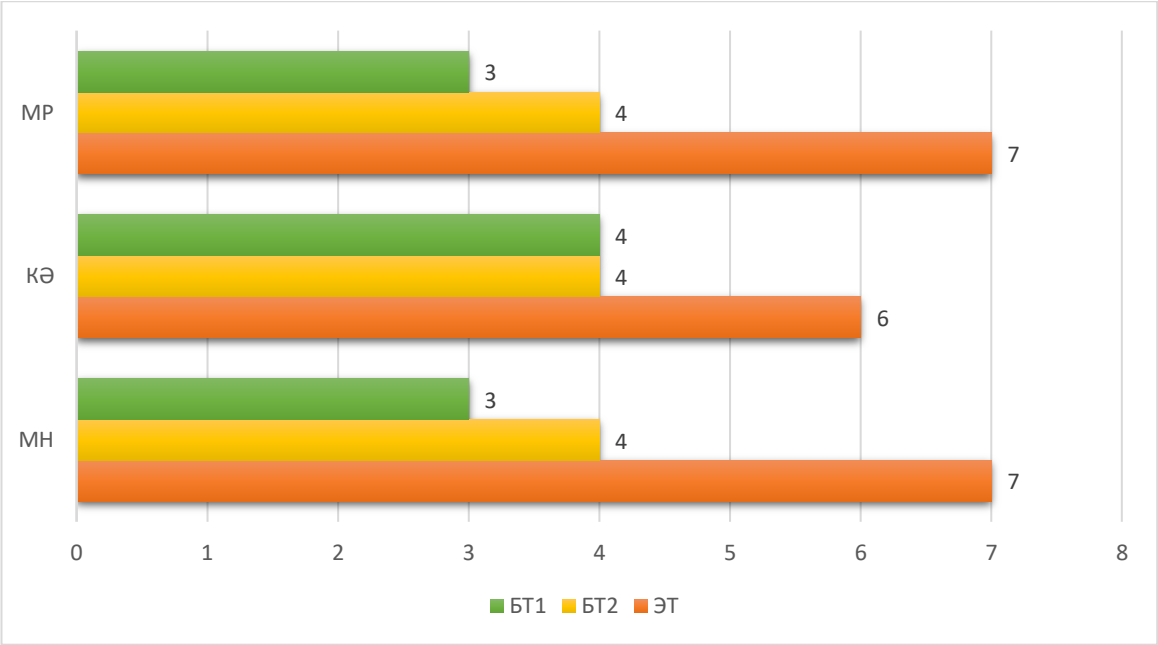
Алынған мәліметтерге сәйкес, II деңгейдегі шкалалар бойынша топтар арасында да, эксперименттік зерттеу барысында алынған бастапқы мәліметтерге қатысты да статистикалық тұрғыдан айтарлықтай айырмашылықтар тіркелмеген. Сонымен қатар, эксперименттік топта шамалы оң өзгерістер байқалады, бұл зерттелген топ қатысушыларының шындықты дұрыс қабылдай алатындығын, мазасыздығы мен қызбалығы төмен деңгейде екенін көрсетеді.

Үшінші деңгейдегі шкалалар бойынша мынадай деректер алынды (33 кесте, 39 сурет):

Кесте 33 – III деңгей шкалалары

III деңгей шкалалары	шкалалар	БТ1	БТ2	ЭТ
Мінез-құлықты реттеу	МР	3^{a}	4^{ab}	7^{b}
Коммуникативтік әлеует	КӘ	4^{a}	4^{a}	6^{a}
Моральдық нормативтілік	МН	3^{a}	4^{ab}	7^{b}

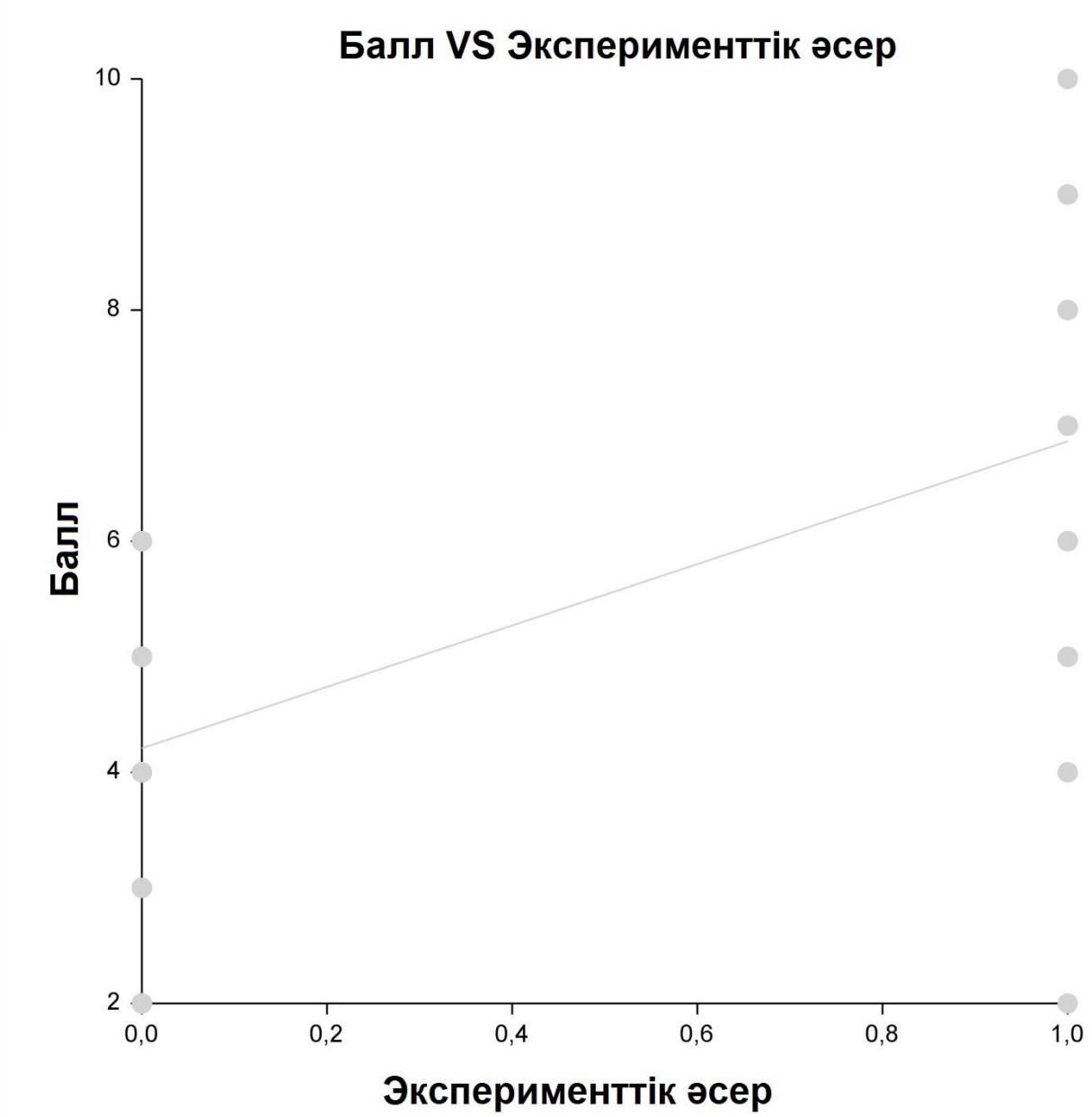
Ескерту: әр шкала үшін топтар арасындағы статистикалық маңызды айырмашылықтар өзгеше әріптермен белгіленеді (P<0,05)



Сурет 39 - III деңгей шкалалары

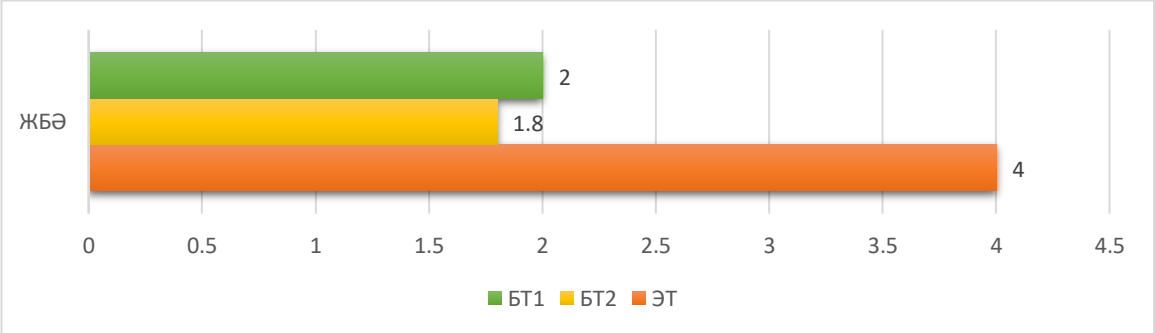
ЭТ мен БТ1 (P<0,05) арасындағы статистикалық маңызды айырмашылықтар эксперименттік топта «мінез-құлықты реттеу» және «моральдық нормативтілік» көрсеткіштері бойынша тіркелді. ЭТ мен БТ2 арасында статистикалық маңызды айырмашылықтар байқалмады. Бастапқы мәліметтерге қарағанда, көрсеткіштер екі жағдайда да 75%-ға өсті, бұл мінез-құлықтың дұрыс реттелуін, ұстамдылықты, зерттелуші адамдардың моральдық құндылықтарының болуын, әлеуметтік-мәдени нормаларды білуін және сақталуын көрсетеді. Бақылау топтарында статистикалық тұрғыдан айтарлықтай айырмашылықтар табылған жоқ.

Нақты-бисериалды корреляциялық талдау эксперименттік әсер ету мен «мінез-құлықты реттеу»шкаласы бойынша көрсеткіш арасында оң корреляциялық байланыс (r=0,87; P<0,01) бар екенін анықтады (40 сурет).



Сурет 40 - Эксперименттік әсердің болуына/болмауына байланысты нашар еститін білім алушылардың «мінез-құлықты реттеу» шкаласы бойынша көрсеткіш динамикасы. Нақты-бисериалды корреляция

Төртінші деңгей шкаласына келетін болсақ, біз мыналарды атап өтеміз: әлеуметтік-психологиялық бейімделудің жеке әлеуеті (ЖБӘ) (41 сурет):



Сурет 41 - IV деңгей шкалалары: әлеуметтік-психологиялық бейімделудің жеке әлеуеті (ЖБӘ)

БТ1 және БТ2 көрсеткіштері өзгермеген, ал ЭТ-да ол 2,5-тен 4 бірлікке– 60%-ға өсті, бұл шектеу жағдайлары бар және бейімделу үдерісі өте қиын қатарластарымен салыстырғанда, эксперименттік топ қатысушыларының өмір сүру жағдайларына неғұрлым жақсы бейімделгендігінің дәлелі бола алады.

Бағалау деңгейлеріне сәйкес пайыздық қатынаста нәтижелер мынадай түрде бөлінді (34 кесте):

Кесте 34 – «Бейімділік» тесті бойынша нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдай деңгейлерінің көрсеткіштері

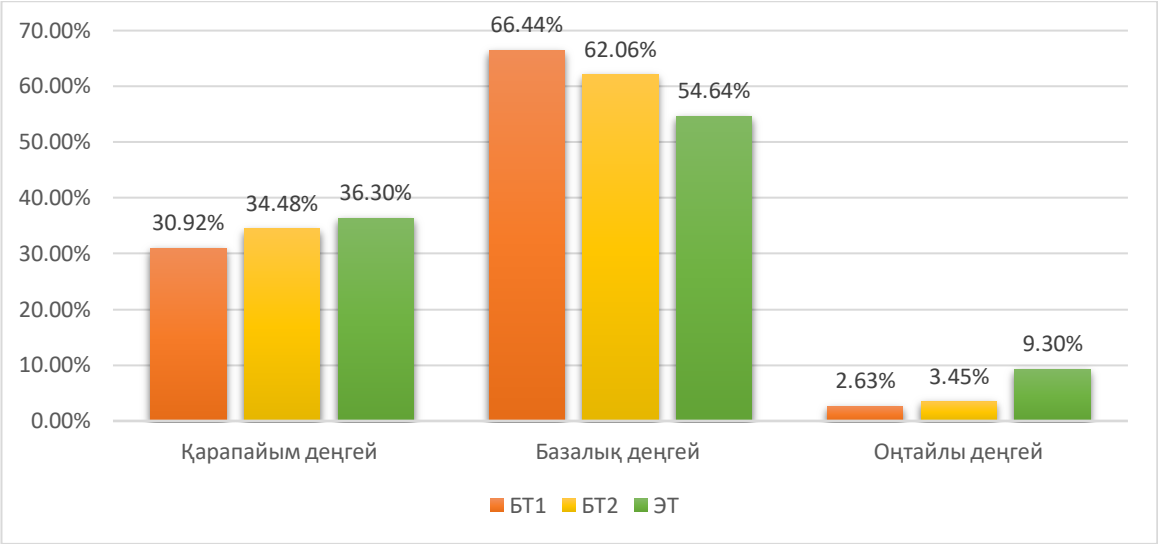
Бейімделу қабілеттерін бағалау деңгейлері	Топтар бойынша мәліметтер		
	БТ1	БТ2	ЭТ
Жоғары және қалыпты бейімделу тобы 5-10 стен-көрсеткіштер	2,63% - 4	3,45% - 6	9,30% - 8
Қанағаттанарлық бейімделу тобы 3-4 стен-көрсеткіштер	66,44% - 101	62,06% -108	54,64% - 47
Төмен бейімделу тобы 1-2 стен-көрсеткіштер	30,92% - 47	34,48% - 60	36,3% - 31

«Бейімділік» тестіне сәйкес «жоғары және қалыпты бейімделу» көрсеткіші бойынша 1-ші бақылау тобында айқындаушы эксперименттік зерттеу барысында алынған бастапқы деректерге қарағанда, 33,5%-ға, 2-ші топта – өзгеріссіз, эксперименттік топта–60,1%-ға жоғарылау байқалды.

«Қанағаттанарлық бейімделу» көрсеткіші бойынша 1-бақылау тобында айқындаушы эксперименттік зерттеу барысында алынған бастапқы деректерге қарағанда, 4,1%-ға, 2-ші топта – 1,9%-ға, эксперименттік топта–9,3%-ға жоғарылау байқалды.

«Төмен бейімделу» көрсеткіші бойынша 1-бақылау тобында айқындаушы эксперименттік зерттеу барысында алынған бастапқы деректерге қарағанда, 9,6%-ға төмендеу, 2-ші топта – 3,2%-ға төмендеу, эксперименттік топта–17,9%-ға төмендеу байқалды.

БТ1 және БТ2-ге қатысты «жоғары және қалыпты бейімделу» көрсеткіші бойынша ЭТ тиісінше 253,6%-ға және 169,6%-ға жоғары болды; «қанағаттанарлық бейімделу» бойынша–тиісінше 17,8%-ға және 12,0%-ға төмен болды; «төмен бейімделу» бойынша ЭТБТ1-ден 17,4%-ға, БТ2-ден 5,3%-ға жоғары болды. Графикалық түрде нәтижелер 42 суретте көрсетілген.



Сурет 42 - «Бейімділік» тесті нәтижелерінің графикалық көрінісі

Осылайша, тура эксперименттік зерттеудегідей, барлық топтарда «қанағаттанарлық бейімделу» деңгейі басым болып қала береді, алайда тіркеуге алынған статистикалық айтарлықтай өзгерістер эксперименттік топтағы бейімделу деңгейінің жоғарылауына оң серпін болғандығын байқатады.

3.2. М. Люшердің түстік сынағы

М.Люшердің түстік сынағы нәтижелеріне сәйкес 1-ші және 2-ші бақылау топтарында ерекше өзгерістер болған жоқ. Өздеріне назар аударудың, өз қажеттілігі н қанағаттандырудың, қоршаған кеңістікте өзін көрсетудің аса қажет екендігі байқалады. Жекелеген жағдайларда депрессиялық жағдай мен өмірге қанағаттанбаушылық, өмір жағдайларымен келіспеушілік, таңдау құқығының жоқтығы туралы жалған пайымдау кездесті.

Сондай-ақ, дәл эксперименттік зерттеудегідей, басты назар мақсатқа бағытталғанымен, ынталандыру көбінесе теріс сипатты болып келеді, өйткені ол сәтсіздікке ұшраудан қорқуға негізделген. Өзін-өзі танытуға деген ұмтылыс сақталған. Бақылау топтардағы сыналушылар ішкі қақтығыстарды тудыруы мүмкін айқын проблемалардан қашқақтау арқылы, шешім қабылдаудан аулақ болғанды қалайды.

Барлық топтардағы беделді жеке тұлғаларға (мұғалімдерге, кураторларға, тәлімгерлерге) эмоциялық көзқарас біркелкі деңгейде сақталған – ол көбінесе жақсы көрушілік пен үйлесімді қарым-қатынас қажеттілігін қанағаттандыруға деген ұмтылыстан көрінеді.

Эксперименттік топта басымдыққа ие түстерге сәйкес мынадай нәтижелер байқалды: өзіне деген қанағаттану сезімі, тыныштық, өзіне және өз күшіне деген сенімділік. Кейбір жағдайларда шамадан тыс белсенділік, сөйлесуге, өзіне назар аудартуға ұмтылыс байқалады. Мазасыздық факторлары салыстырмалы түрде әлсіз. Тыныш күйге деген ұмтылыс, жанжалдарға қатысқысы келмеу, күйзелісті сезіну байқалады. Қорқыныштан жалғыздықтан қорқуды атап өткен жөн, бірақ ол толық көрініс таппайды және аз респондентте ғана байқалады.

3.3. Өзін сезінуі-белсенділік-көңіл-күй

«ӨБК»сауалнамасы бойынша респонденттердің көрсеткіштері төмен, орташа және жоғары деңгейлер ретінде айқындалады. Сауалнама жүргізу қорытындысы бойынша мынадай нәтижелер алынды (35 кесте):

Кесте 35 – «ӨБК» сауалнамасының нәтижелері

Санаттар	Білім алушылар		
	БТ1	БТ2	ЭТ
Өзін сезінуі	$3,3^{a}$	$3,8^{ab}$	$5,4^{b}$
Белсенділік	$3,2^{a}$	$3,2^{a}$	$5,0^{b}$
Көңіл-күй	$3,5^{ab}$	3^{a}	$5,1^{b}$

Ескерту: әр шкала үшін топтар арасындағы статистикалық маңызды айырмашылықтар өзгеше әріптермен белгіленеді (P<0,01)

Бастапқы деректерге қатысты ЭТ-да «өзін сезінуі» шкаласы бойынша 68,8%-ға, «белсенділік» шкаласы бойынша 117,4%-ға өскендігі байқалды. «көңіл-күй» шкаласы бойынша 45,7%-ға артқан. БТ1-де «өзін сезінуі» шкаласы бойынша – өзгеріссіз, «белсенділік»–28%-ға өскен, «көңіл-күй»– 7,9%-ға төмендеген. Осы көрсеткіштер БТ2-де тиісінше–8,6%-ға өскен, 28%-ға өскен және 14,3%-ға төмендеген.

ЭТ мен БТ1 (P<0,01) арасындағы статистикалық тұрғыдан айтарлықтай айырмашылықтар «өзін сезінуі» және «белсенділік» көрсеткіштері бойынша тіркелді. ЭТ мен БТ2 (P<0,01) арасындағы статистикалық айтарлықтай айырмашылықтар «белсенділік» және «көңіл-күй» көрсеткіштері бойынша болып отыр.

Бағалау деңгейлеріне сәйкес пайыздық қатынаста нәтижелер мынадай түрде бөлінді (16-кесте):

Кесте 36 - «ӨБК» сауалнамасы бойынша нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдай деңгейлерінің көрсеткіштері

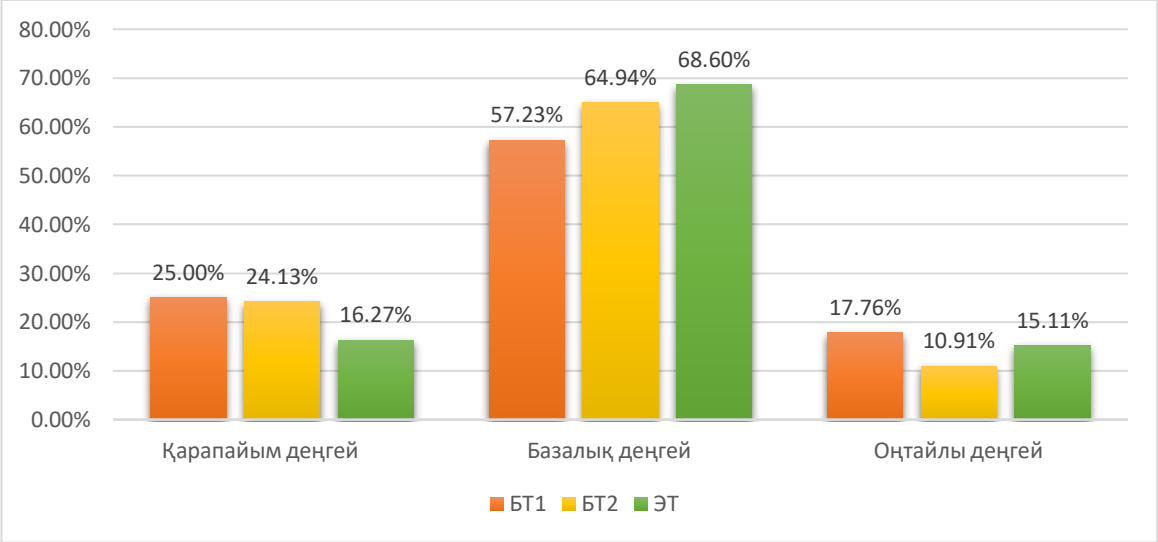
Бағалау деңгейлері	Топтар бойынша мәліметтер		
	БТ1	БТ2	ЭТ
Төмен деңгей	25,0% - 38	24,13% - 42	16,27% - 14
Орташа деңгей	57,23% - 87	64,94% - 113	68,60% - 59
Жоғары деңгей	17,76% - 27	10,91% - 19	15,11% - 13

«ӨБК» сауалнамасына сәйкес «төмен» деңгей бойынша 1-ші бақылау тобында айқындаушы эксперименттік зерттеу барысында алынған бастапқы деректерге қарағанда, 5,0%-ға төмендеу, 2-ші топта – 2,4%-ға төмендеу, эксперименттік топта-36,4%-ға төмендеу байқалды.

«Орташа» деңгей бойынша 1-ші бақылау тобында айқындаушы эксперименттік зерттеу барысында алынған бастапқы деректерге қарағанда, 2,3%-ға төмендеу, 2-ші топта – 1,8%-ға жоғарылау, эксперименттік топта – 7,3%-ға жоғарылау байқалды.

«Жоғары» деңгей бойынша 1-ші бақылау тобында айқындаушы эксперименттік зерттеу барысында алынған бастапқы деректерге қарағанда, 17,4%-ға жоғарылау, 2-ші топта – 5,0%-ға төмендеу, эксперименттік топта – 44,3%-ға жоғарылау байқалды.

БТ1 және БТ2 қатысты «төмен» деңгей бойынша ЭТ тиісінше 34,9%-ға және 32,6%-ға төмен болды; «орташа»деңгей бойынша – тиісінше 19,9%-ға және 5,6%-ға жоғары болды; «жоғары» деңгей бойынша ЭТ БТ1-ден 14,9%-ға төмен болды, бірақ БТ2-ден 38,5%-ға жоғары болды. Графикалық түрде нәтижелер 43 суретте көрсетілген.



Сурет 43 - «ӨБК» сауалнамасы нәтижелерінің графикалық көрінісі

Осылайша, эксперименттік топ мүшелерінің «төмен» деңгейден «жоғары» деңгейге ауысуы және эксперименттік топ мүшелерінің «орташа» деңгейдегі өзгеруі тіркелді, бұл олардың өзін сезінуін, дүниетанымын, өмірге деген қызығушылығын, ұқсас бақылау топтарына қатысты эксперименттік топ мүшелерінің позитивті ойлауын көрсетеді.

Жоғарыда көрсетілген әдістемелер бойынша алынған деректерге сүйене отырып, нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдай деңгейлерінің көрсеткіштері бойынша психофизиологиялық компонент үшін мынадай нәтижелер алынды (37 кесте).

Кесте 37 – Нашар еститін білім алушылардың психофизиологиялық компонентіндегі эмоциялық жағдай деңгейлерінің жиынтық көрсеткіштері

Бағалау деңгейлері	НБ саны, %			
	БТ1	БТ2	ЭТ	барлығы

Қарапайым	29,14%	29,5%	25,11%	27,91%
Базалық	61,74%	62,38%	63,87%	62,66%
Оңтайлы	9,12%	8,12%	11,02%	9,42%

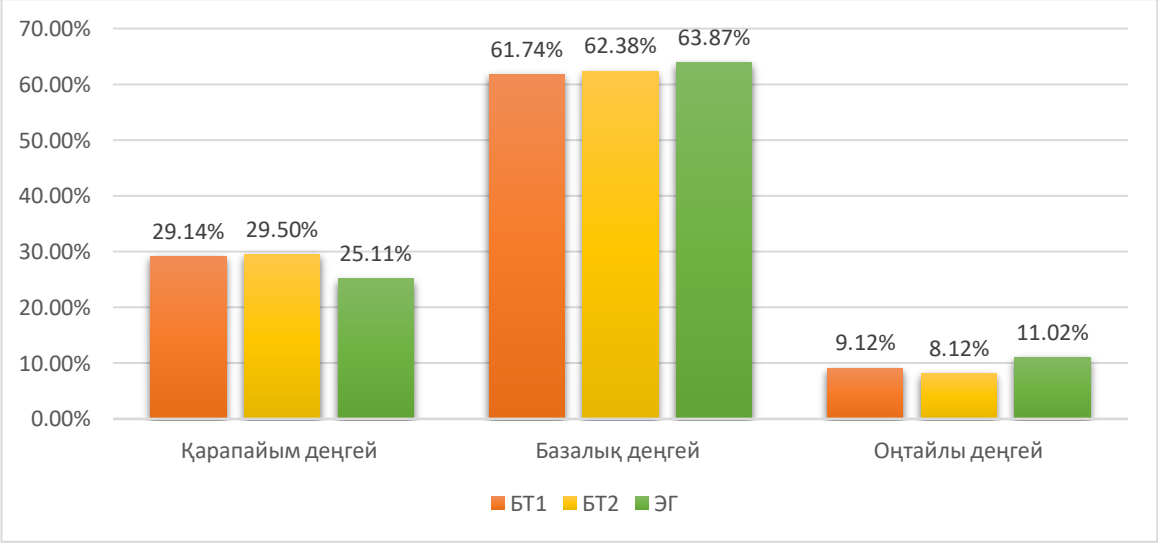
Бағалаудың «қарапайым» деңгейі бойынша 1-ші бақылау тобында айқындаушы эксперименттік зерттеу барысында алынған бастапқы деректерге қарағанда 3,7%-ға төмендеу, 2-ші топта – 2,2%-ға төмендеу, эксперименттік топта–28,0%-ға төмендеу байқалды.

Бағалаудың «базалық» деңгейі бойынша 1-ші бақылау тобында айқындаушы эксперименттік зерттеу барысында алынған бастапқы деректерге қарағанда, 0,9%-ға жоғарылау, 2-ші топта – 0,03%-ға жоғарылау, эксперименттік топта–12,1%-ға жоғарылау байқалды.

Бағалаудың «оңтайлы» деңгейі бойынша 1-ші бақылау тобында айқындаушы эксперименттік зерттеу барысында алынған бастапқы деректерге қарағанда, 6,7%-ға, 2-ші топта – 8,7%-ға, эксперименттік топта – 35,4%-ға жоғарылау байқалды.

ЭТ «қарапайым» деңгей бойынша БТ1 және БТ2-ге қатысты тиісінше 13,8%-ға және 14,9%-ға төмен болды; «базалық» деңгей бойынша тиісінше 3,4%-ға және 2,4%-ға жоғары болды; «оңтайлы» деңгей бойынша ЭТ БТ1-ден 20,8%-ға жоғары болды, БТ2 – 35,7%-ға жоғары болды.

Графикалық түрде деректер келесідей берілген (44 сурет):



Сурет 44 - Нашар еститін білім алушылардың психофизиологиялық компонентіндегі эмоциялық жағдай деңгейлерінің жиынтық көрсеткіштерінің графикалық көрінісі

Осылайша, барлық топтардағы психофизиологиялық компонентте, сондай-ақ эксперименттік зерттеуде психофизиологиялық компонент тұрғысынан нашар еститін білім алушылардың эмоциялық дамуының негізгі деңгейін көрсететін «базалық» деңгей басым болып қала береді. Алайда, эксперименттік топ білім алушыларының «оңтайлы» деңгейінің жоғарылауы

және негізгі эмоциялардың «қарапайым» деңгейінің төмендеуі байқалады, бұл эксперименттік топтың нашар еститін білім алушыларына қалыптастырушы эксперименттік зерттеу нәтижелерінің оң әсерін көрсетеді.

Бақылау эксперименттік зерттеу қорытындылары бойынша нашар еститін білім алушыларда эмоциялық жағдайдың даму деңгейінің қалыптасуының және оның кезеңдерге бөлінуінің жалпы көрінісі мынадай (38 кесте).

Кесте 38 – Нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайының қалыптасу деңгейлері

Бағалау деңгейлері	НБ саны, %		
	БТ1	БТ2	ЭТ
Қарапайым	33,48%	35,54%	31,45%
Базалық	51,31%	46,61%	51,74%
Оңтайлы	18,21%	17,85%	16,81%

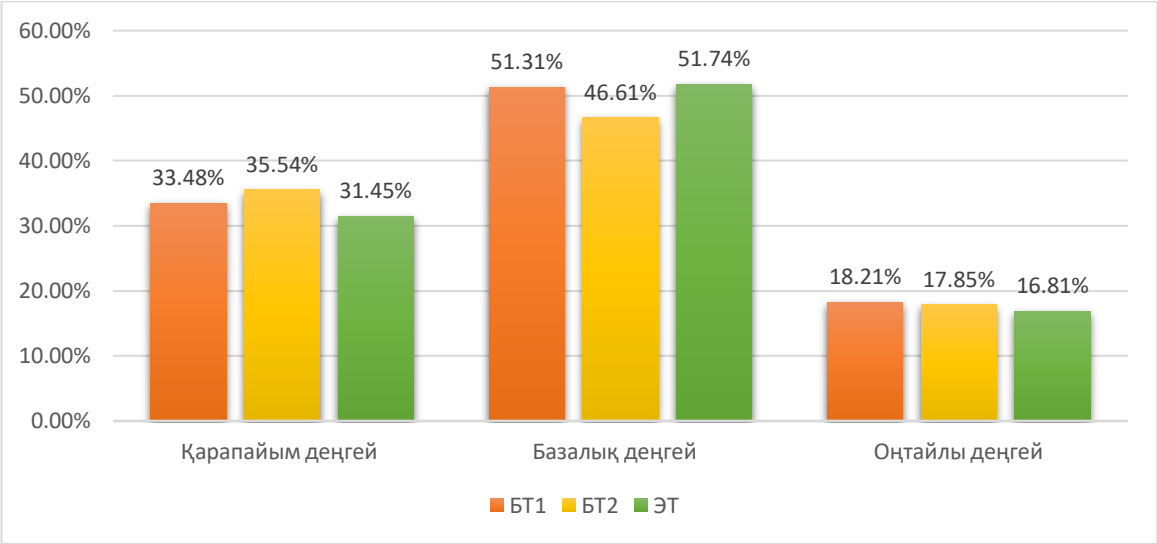
Бағалаудың «қарапайым» деңгейі бойынша 1-ші бақылау тобында айқындаушы эксперименттік зерттеу барысында алынған бастапқы деректерге қарағанда, 3,4%-ға төмендеу, 2-ші топта – 2,9%-ға төмендеу, эксперименттік топта–20,4%-ға төмендеу байқалды.

Бағалаудың «базалық» деңгейі бойынша 1-ші бақылау тобында көрсеткіш айқындаушы эксперименттік зерттеу барысында алынған бастапқы деректерге қарағанда, 7,8%-ға, 2-ші топта–1,0%-ға, эксперименттік топта–12,2%-ға жоғарылады.

Бағалаудың «оңтайлы» деңгейі бойынша 1-ші бақылау тобында айқындаушы эксперименттік зерттеу барысында алынған бастапқы деректерге қарағанда 2,5%-ға жоғарылау, 2 – ші топта–3,5%-ға жоғарылау, эксперименттік топта–17,2%-ға жоғарылау байқалды.

«Қарапайым» деңгей бойынша ЭТБТ1-ге қатысты 6,1% – ға, ал БТ2-мен салыстырғанда – 11,5%-ға төмен болды; «базалық» деңгей бойынша ЭТБТ1-ден және БТ2-ден тиісінше 0,8%-ға және 11,0%-ға асып түсті; «оңтайлы» деңгей бойынша ЭТБТ1-ден–7,7%-ға, БТ2-ден–6,4%-ға төмен болды.

Толық деректер 45 суретте анық көрсетілген:



Сурет 45 - Бақылау экспериментінің нәтижелері бойынша нашар еститін білім алушыларда эмоциялық жағдайлардың қалыптасу деңгейлерінің графикалық көрінісі

Осылайша, жалпы көріністе эксперименттік топ «оңтайлы» деңгейде бақылау топтарынан сәл артта қалғанымен, бастапқы мәліметтерге сәйкес жоғарылау эксперименттік топта тіркеледі, бұл қалыптастырушы эксперименттік зерттеудің тәжірибелік топтыңзерттелушілеріне нақты оң әсерін көрсетеді.

Бақылау эксперименттік зерттеу аясында курстарға бөлу мәнмәтінінде мынадай үрдіс байқалады (39 кесте):

Кесте 39 – Оқу курстарына бөлінген эмоциялық жағдай деңгейінің көрсеткіштері

Бағалау деңгейлері	Курстар бойынша мәліметтер			
	1-курс	2-курс	3-курс	4-курс
Қарапайым деңгей	41,5%	18,6%	6,2%	3,21%
Базалық деңгей	53,14%	66,25%	68,25%	74,2%
Оңтайлы деңгей	5,36%	6,25%	25,55%	22,57%

Бағалаудың «қарапайым» деңгейі бойынша 1-курс білім алушыларының эксперименттік зерттеу барысында алынған бастапқы деректерге қарағанда, 19,1%-ға төмендегені, 2-курс – 32,4%-ға төмендегені, 3-курс– 56,9%-ға төмендегені, 4-курс– 65,1%-ға төмендегені байқалды.

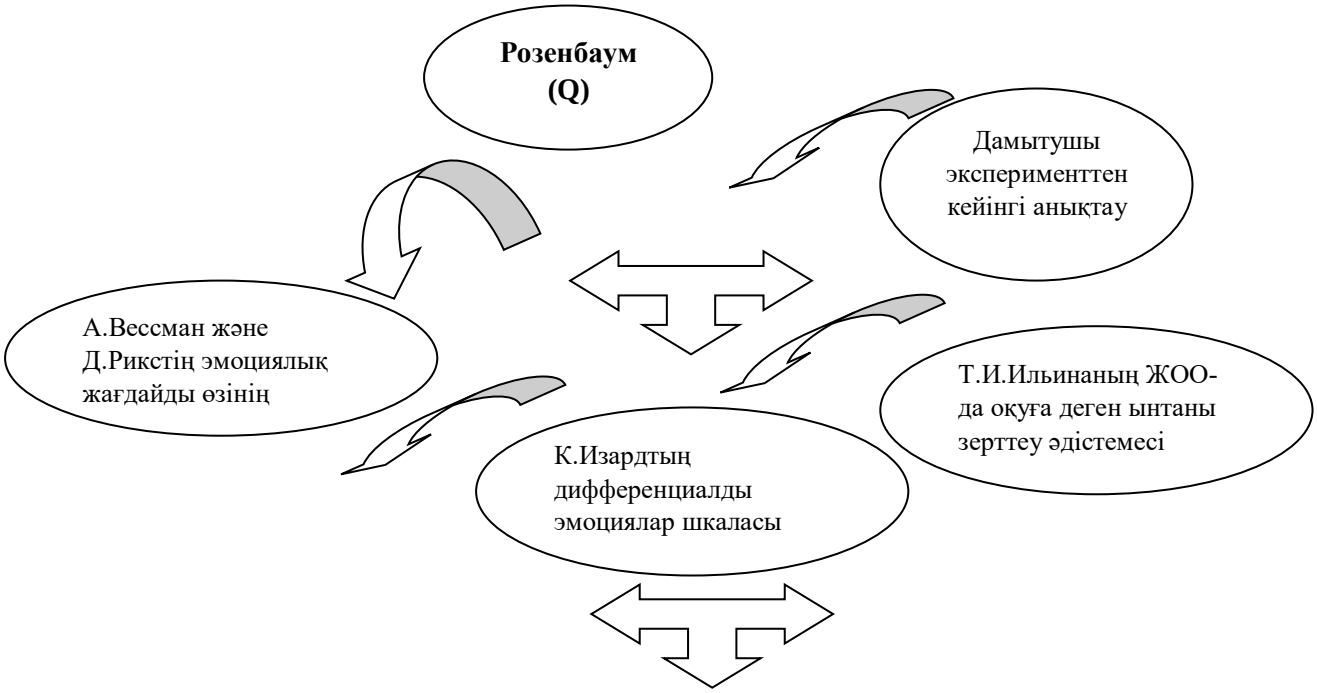
Бағалаудың «базалық» деңгейі бойынша 1-курс білім алушыларында айқындаушы эксперименттік зерттеу барысында алынған бастапқы деректерге қарағанда 9,1%-ға жоғарылау, 2-курс– 6,7%-ға жоғарылау, 3-курс– 3,6%-ға жоғарылау, 4-курс– 6,8%-ға жоғарылау байқалды.

Бағалаудың «оңтайлы» деңгейі бойынша 1-курс білім алушыларының эксперименттік зерттеу барысында алынған бастапқы деректерге қарағанда,

41,1%-ға жоғарылағаны, 2-курс – 39,9%-ға төмендегені, 3-курс–29,7%-ға жоғарылағаны, 4-курс–6,0%-ға жоғарылағаны байқалды.

Келесі статистикалық өңдеу әдістемелерінің бірі – Розенбаум корреляциялық коэффициент критерийі. Екі топтағы алға жылжулар сыналушылардың екі тобында тәуелсіз алынған көрсеткіштер болып табылады. Жылжудың мұндай көрсеткіштерін салыстыру міндеті – белгілі бір сипаттың маңыздылық деңгейіне қарай екі топты салыстыру міндетіне орай дара жағдай. Мұндай міндеттер Q – Розенбаум және U – Манна-Уитни белгілерінің көмегімен шешіледі. Статистикалық мәнділік деңгейі немесе критерийдің критикалық мәні - бағытталған және бағытталмаған статистикалық гипотезаларды тексеру барысына әр түрлі анықтама беруге болады.

Бағытталған статистикалық жорамалда – екі жақты критерий, бағытталмаған болжамда – екі жақты критерий қолдана алады. Екі жақты критерий қатаң, өйткені екі жақтын айырмашылығын тексереді, және сондықтан критеридің эмпирикалық мәні $p \leq 0,05$ мәнділік деңгейіне сәйкес болған, енді $p \leq 0,10$ деңгейіне ғана сәйкес болады.



«Т.Лиридің тұлғааралық қарым-қатынас тесті»,
«Бейімділік»,
«ӨБК сауалнамасы: хал-жағдай, белсенділік, көңіл-күй».

Сурет 46 – Розенбаум статистикалық өңдеу әдістемесін қолдану аймақтары

«Әрбір эмпирикалық ғылымда бақылау мен тәжірибе әдістерінің маңыздылығы орын алады, қазіргі ғылыми психология соларға негізделеді. Эксперименттік әдістердің орасан зор дидактикалық мәні бар. Ол өзіндік әрекет әдісі бола отырып, сонымен бірге шығармашылықты, дәлелділікті, нақтылықты, көрнекілікті көрсетеді. Психология үшін осы сапалардың барлығы

ерекше құндылық болып табылады» [134]. Психология ғылымында алуан түрлі психодиагностикалық әдістемелер мен әдістер кездеседі. Оларды таңдай білуде арнайы бағыттарға сүйенбеу мүмкін емес. Бірқатар ғалымдар әдістемелерді таңдауға кірісе отырып, тәжірибе жүргізушінің не өлшейтіні және зерттеудің немесе тәжірибелік міндеттердің адекватты шешімінің талаптарын өлшеу нәтижелерін қанағаттандыруы туралы нақты түсініктері болуы қажеттігі туралы айтады. Сондықтан диссертациялық зерттеуімізде аталмыш бағыттарды анықтауда психологиялық әдістемелердің өзіндік классификациялану жолдарын ұсынамыз. Мәселен, ғылымда аталмыш әдістерді келесі топтарға бөліп қарастырамыз:

1) бақылау негізіндегі психодиагностикалық әдістер;
2) сұрақты психодиагностикалық әдістер;
3) объективті психодиагностикалық әдістер, яғни адамның әрекеттік реакцияларын есепке алу және талдау әдістері;
4) эксперименттік психодиагностикалық әдістер.

Зерттеу жұмысымыздың келесі кезеңінде тәжірибеге қатысушылардың эмоциясы бойынша қалыптастырушы экспериментке дейінгі және қалыптастырушы эксперименттен кейінгі нәтиже көрсеткіштеріне статистикалық талдау жасалды. Статистикалық өңдеу жұмыстары Розенбаум критерийі бойынша жүргізілді.

Статистикалық талдау болжамы:

H_0 – нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайларын қалыптастырушы эксперимент барысында арттыруды қажет етеді.

H_1 – нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайларын қалыптастырушы эксперимент барысында ары қарай дамыту қажет емес.

Бірінші қатардың максималды саны: S_1=6. Ал екінші қатардың минималды көрсеткіші: S_2=2. $Q_{эмп}$ формуласы бойынша есептесек:

$Q_{эмп} = S_1 + S_2 = 6+2=8$

Q критикалық мәндер кестесі бойынша n_1= 11; n_2= 12:

$$Q_{крит} = \begin{cases} 6\ (p \leq 0{,}05) \\ 9\ (p \leq 0{,}01) \end{cases}$$

Алынған нәтиже көрсеткіштерін Розенбаум кестесіне толтырып, нәтижесін формула бойынша есептедік:

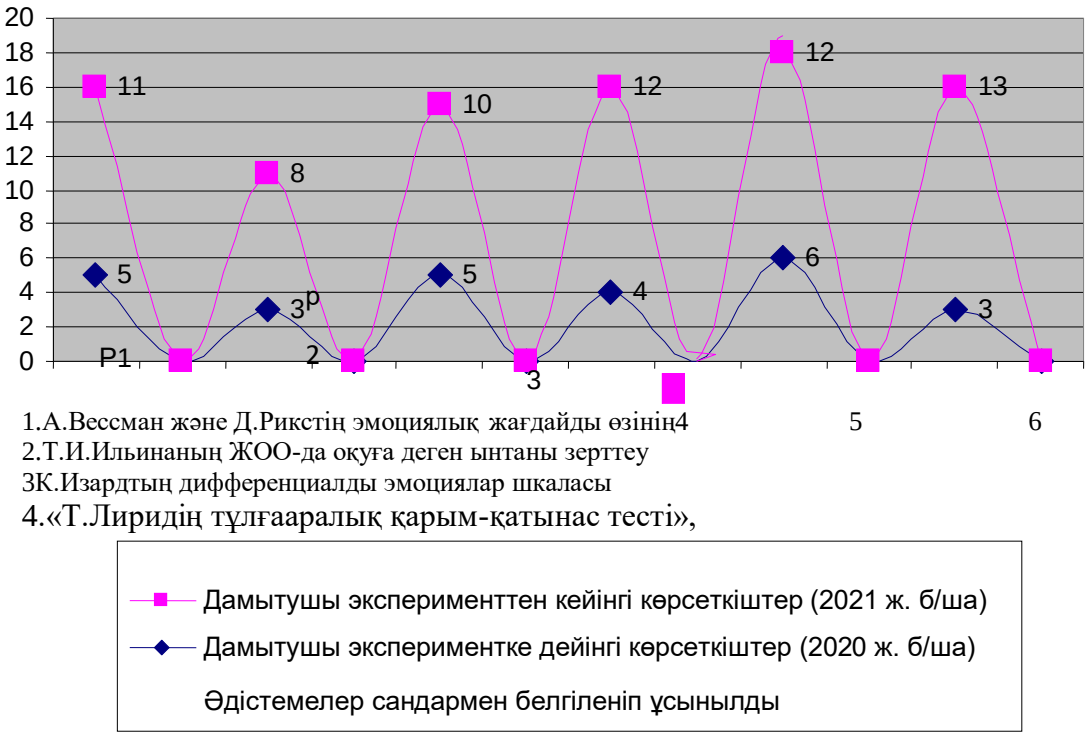
Кесте 40 - Талдықорған қаласы, 86 нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайларын қалыптастырушы экспериментке дейінгі және кейінгі өзгешеліктері (Q б/ша, респонденттердің 6 әдістемме бойынша 23 ұпайдан – ең жоғары ұпай саны – 138 ұпай болды, оны кодталды)

1 қатар - Талдықорған қаласы, 86 нашар еститін білім алушылардың		2 қатар - Талдықорған қаласы, 86 нашар еститін білім алушылардың	
Сыналушының коды (кейінгі)	Эмоциялық аумақ көрсеткіші	Сыналушының коды (дейінгі)	Эмоциялық аумақ көрсеткіші
1. П003. 2. Э008 3. Ж011 4. П006 5. Т007 6. С007	138 137 137 137 136 136		
7. М009 8. М006 9. Т0012 10. П008 11. Т009	135 134 131 129 129	П003. Э008 Ж011 П006	135 134 134 129
		Т007 С007 М009 М006 Т0012 П008 Т009	128 128 128 128 128 121 120

Демек, таңдамалылар арасында неғұрлым айырмашылық көбірек болса, соғұрлым Q мәнінің көлемін көрсетеді. Біздің жағдайда $Q_{эмп} = Q_{крит.}$ Яғни, H_0 – нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайларын қалыптастырушы эксперимент барысында арттыруды қажет етеді болжамын қабылдауымызға тура келді. Сонымен, болжамдарды негізі әдісі мынада, H_0 гипотезасы қойылады оны жоққа шығару үшін H_1 болжамы қабылданды. Шынындада орташалардың арасындағы айырмашылықты талдау үшін қолданылатын статистикалық тестің нәтижелері келесідей бола алады. Нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайларын ерекшелігіне қарай эмоциялық аумағын дамыту шаралары жүзеге асырылса, онда олардың эмоциялық жағдайларын дамуына зор ықпалы болады. Жалпы, жүргізілген статистикалық өңдеулер бойынша тәжірибеге қатысушылардың да қалыптастырушы экспериментке дейінгі және қалыптастырушы эксперименттен кейінгі эмпирикалық мәндері төмендегі сипатта болды. Мәселен, жете тоқталар болсақ, бақылау тобы мен тәжірибелік топтарының дамытушы экспериментке дейінгі нәтиже көрсеткіштерінің динамикасы Талдықорған қаласыда колледжге және университетке, 86 нашар еститін білім алушылардың $q = 5$ қалыптастырушы эксперименттен кейін $q_{эмпир} = 11$, яғни жоғары мәнділікті көрсетіп отыр. Олай болса, қалыптастырушы бағдарламалардың тиімділігін толық дәлелдейді. Осы сияқты өзге де Талдықорған қаласыда колледжге және университетке, 86 нашар еститін білім алушылардың қалыптастырушы экспериментке дейінгі

эмпирикалық бірліктерге қарағанда арнайы дамытушы модулдік бағдарламалардан кейінгі нәтижелер әлдеқайда жоғары мәнділікті көрсетеді. Демек, нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайларын жүйелендіру факторларын дамытатын жұмыстың психологиялық маңыздылығы толық дәлелденді деуге болады. Қалыптастырушы экспериментке дейінгі және одан кейінгі нәтижелердің айырмашылығын төмендегі суреттен анық көруге болады:

Егерде дәлділіктің деңгейі оған жетпесе онда айырмашылықты шынында да кездейсоқтық деп айта аламыз және нөлдік болжамды жоққа шығаруға болмайды. Қателесулердің ықтималдылығы қаншалықты екенін айту үшін не қабылдап не жоққа шығару үшін таңдау ерекшеліктеріне сәйкес статистикалық әдістер қолданылды. Сөйтіп нәтижелер неғұрлым көп алынған сайын екі таңдаудың арасындағы айырмашылықтар нақтыланып, жұмыстың болжамдарын дәлелдеуге көмектеседі.



1.А.Вессман және Д.Рикстің эмоциялық жағдайды өзінің
2.Т.И.Ильинаның ЖОО-да оқуға деген ынтаны зерттеу
3К.Изардтың дифференциалды эмоциялар шкаласы
4.«Т.Лиридің тұлғааралық қарым-қатынас тесті»,

«Бейімділік»,
ӨБК сауалнамасы: өзін сезінуі, белсенділік, көңіл-күй»

Сурет 47 - Қалыптастырушы экспериментке дейінгі және қалыптастырушы эксперименттен кейінгі көрсеткіштердің даму динамикасы

Сонымен, тәжірибеге қатысушы респонденттердің қалыптастырушы экспериментке дейінгі және қалыптастырушы эксперименттен кейінгі нәтиже көрсеткіштеріне статистикалық талдау жасай отырып:

- біріншіден, нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайларын арттыруға болады;
- екіншіден, тұлғаның эмоциялық аумағын дамыта отырып, нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайларын арттыру – олардың кәсіби қызметінде жоғары жетістіктерге жетуіне әсер етуші бірден-бір құралы;
- үшіншіден, қалыптастырушы тәжірибелік жұмыстардың көмегі арқылы білім алушының біріккен іс-әрекет барысында коммуникативтік немесе қарым-қатынас эмоциялық жағдайларын болатындығы толық дәлелденді.

Сонымен, зерттеу жұмысымыздың осы бөлімінде, нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайларын жағымды позиция тұрғысынан дамыту жұмыстарын жүргізген жағдайда, тәжірибеге қатысушылардың эмоциялық жағдайларын арттыруға болатындығын дәлелдей алдық.

Тұжырымдама: сонымен, зерттеу жұмысымыздың жоғарыда берілген статистикалық өңдеу кезеңін қорытындылай отырып, мынадай тұжырымдар жасадық:

- біріншіден, нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайларын мақсатқа бағытталған дамыту жұмыстары жүргізілген жағдайда, эмоциялық қабілеттілігін арттыру мәселесіне үлес қосуға болады;
- екіншіден, тұлға типіне мақсатқа бағытталған әрекет арқылы әсер ете отырып, жағымды позицияға қарай өзгертуге болады;

Осылайша, біз эксперименттік және бақылау топтарының нашар еститін білім алушылардың көрсеткіштерінің жалпы мәндерін анықтадық және алынған мәндерді бақылау экспериментінің нәтижелері бойынша тіркелген көрсеткіштермен салыстырдық. Бақылау топтарында эксперименттік зерттеу барысында алынған бастапқы деректермен салыстырғанда, айтарлықтай өзгерістер байқалды. Мүмкін, мұның себебі жоғарыда аталған топтарда қалыптастыру жұмыстары мақсатты түрде жүргізілгендіктен болар.

3 ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ ЭМОЦИЯЛЫҚ ЖАҒДАЙЫН ЗЕРТТЕУДІ ІСКЕ АСЫРУДЫҢ НЕГІЗГІ БАҒЫТТАРЫ (ЖОО МЕН КОЛЛЕДЖДЕРДІҢ НАШАР ЕСТИТІН БІЛІМ АЛУШЫЛАРЫ МЫСАЛЫНДА)

3.1 Жоғары оқу орындары мен колледждің нашар еститін білім алушыларының эмоциялық жағдайын зерттеудің құрылымдық-мазмұндық моделі

Инклюзивті білім беру қазіргі кезде білім беру саласына етек жайып келе жатыр, бұл дегеніміз сапалы білім алудың барлығы үшін тең болуымен ескеріледі. Яғни, жалпы білім беретін мектептерде, колледждер, ЖОО және т.б. мүмкіндіктері шектеулі тұлға мен басқа да әлеуметтік қорғалатын топтарға жататындарға өзгелермен теңдей білім беру, соған жағдай жасау. Инклюзивті білім беру - негізгі білім беру ұйымдарындағы барлық тұлғаға олардың ерекшеліктерінен тыс сапалы білім беру болып табылады.

Мемлекетіміз барлық білім алушыларға және ерекше қажеттілігі бар білім алушылардың сапалы білім алу құқығын қамтамасыз етеді. Соның ішінде:

- денсаулығында ақаулығы барлар (психофизикалық бұзылыстар);
- қоғамдық ортада әлеуметтік бейімделуінде қиындықтары барлар (отбасыныңтөмен әлеуметтік жағдайы немесе психологиялық ахуалы).

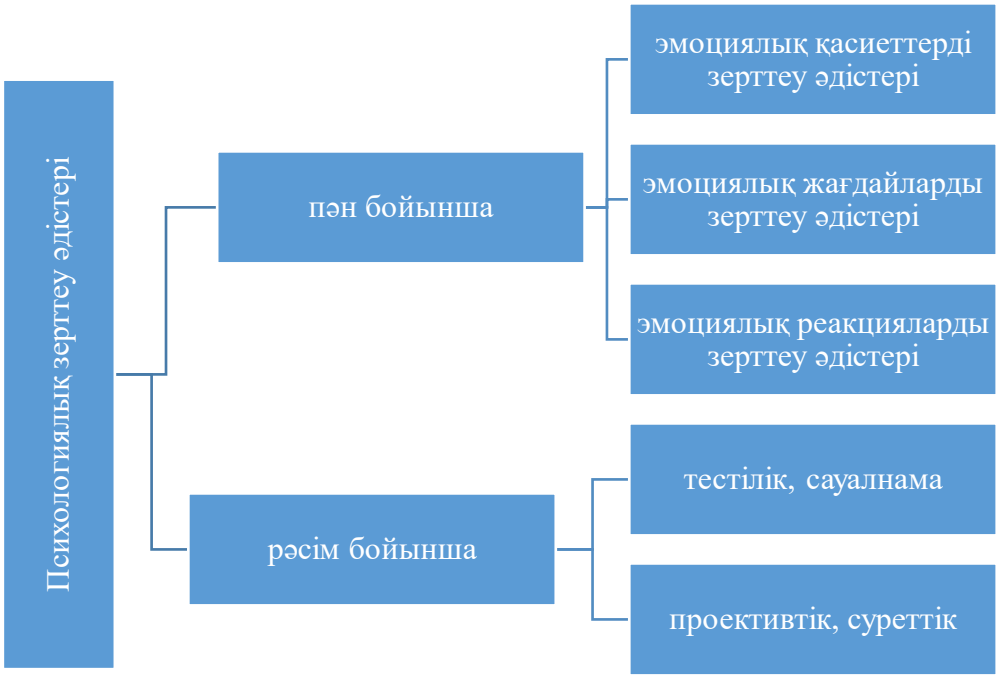
Сондықтан біздің жұмысымызда осы олқылықтың орнын толтыруға және ЖОО мен колледжде оқу үдерісінде нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеу тәсілдерін модельде әзірлеуге, негіздеуге және тәжірибелік-эксперименттік жолмен тексеруге әрекет жасалды. Зерттеуде нашар еститін білім алушылардың эмоциялық-жеке тұлғалық қалыптасуына баса назар аударылды. Есту қабілеті төмен білім алушыларың эмоциялық жағдайын зерттеудің құрылымдық-мазмұндық моделін жасау қажеттілігі оны жүйелі түрде жүзеге асыру мақсатында осы мәселенің негізін құрайтын әдіснамалық ұстанымдардың сарапануына әкелді. Нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеу үшін тірек, маңызды және пәрменді болып табылатын әдіснамалық негіздердің қатарында:

– Л.С.Выготскийдің қалыпты және ауытқуы бар баланың даму заңдылықтарының бірлігі туралы ұстанымы;

– А.Н.Леонтьевтің жеке тұлға туралы қайталанбайтын тұтастық пен бірлік туралы, Ж.И.Намазбаеваның жеке тұлға теориясын зерттеудегі кешенді тәсіл туралы идеяларын жүзеге асыру.

Психологиялық-педагогикалық теорияларға, сондай-ақ көптеген зерттеулерге шолу жасау бұл мәселені шеше алмады, керісінше, оның тереңдігін көрсетті, эмоциялар психологиясын талдау бағыттарының спектрін анықтап берді. Жеке тұлғаның эмоциялық жағдайын зерттеуде біз қолданған әдістерді зерттеу олар туралы түсініктерді кеңейтуге және оларды жүзеге асырудың әртүрлі тәсілдеріне көз жеткізуге мүмкіндік берді. Біз оларды мынадай екі топқа бөліп қарастырамыз: нақты психологиялық және физиологиялық әдістер.

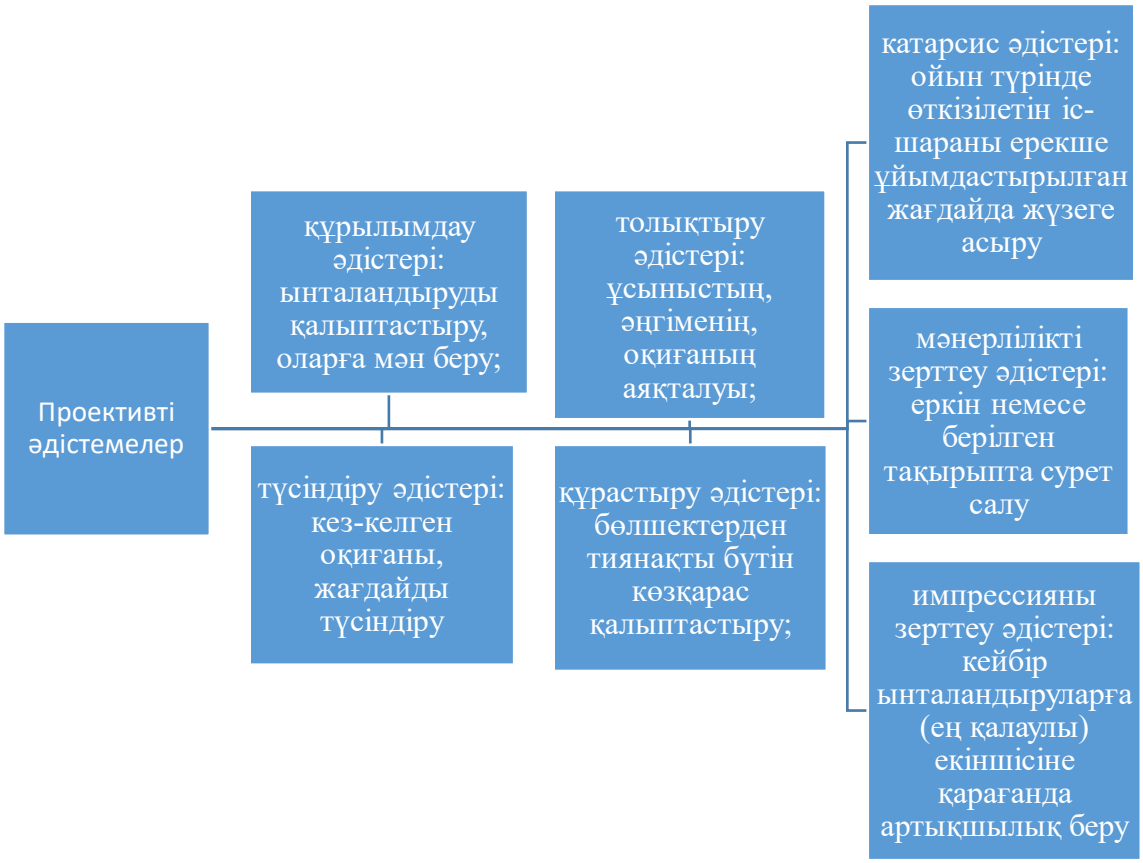
Сурет 48 - Эмоцияларды зерттеу әдістерінің екі тобы (А.Уэссман, Д.Рикс, П.Экман, У.Фризен, С.В.Велиев, В.Д.Балин және т. б.).



Біз өз жұмысымызда ЖОО-ны мен колледждерде нашар еститін білім алушылардың эмоциялық ортамен байланысты жеке тұлғаның психодинамикалық ерекшелігінің айқындылық деңгейін анықтауға бағытталған нақты әдістердің арасында сауалнамаларды қолдандық. Біз үшін тіркеу рәсімдерінің қарапайымдылығы және зерттелуші адам туралы егжей-тегжейлі ақпарат алу эксперименттік жұмыста сауалнамалардың артықшылығы болды. Артықшылықтар мен қатар нәтижелерді түсіндіруде белгілі бір қиындықтар орын алды –деректерді сапалы талдауды өңдеу, рәсімнің қиындығы және көп уақыт алады. Сонымен бірге, талдау нәтижелері бойынша біз сауалнама әдістері жеке тұлғаның эмоциялық ортасының барлық түрлерін зерттеуге мүмкіндік бермейтініне көз жеткіздік, және біз бұл фактіні осы зерттеу әдісінің кемшілігі деп санаймыз.

Ерекше мінезді нақты бір жеке тұлғаның эмоциялары мен сезімдерін зерттеу проективтік әдістерді ұсынады. Проективтік тесттердің құрылуын болжаған зерттеулер В.Вундт пен Ф.Галтонның жұмыстары болды деп саналады. Проективтік әдістердің мақсаты біршама жасырылған, бұл зерттелуші адамның өзі туралы жағымды әсер қалдыруға мүмкіндік беретін жауаптар беру мүмкіндігін азайтады.

Проективтік әдістердің мынадай топтарын ажырату бекітілді 49 сурет.



Сурет 49 - Проективті әдістемелер

Эмоцияны зерттеу шеңберіндегі тәсілдерді талдау біздің зерттеу жұ мысымызда қолданылатын негізгі эмоциялық жағдайларды және оларды қарастырған ғалымдарды анықтауға әкелді.

1. Қуаныш – бұл ашық оң эмоциялық жағдай. Бұл қазіргі кездегі қажеттілікті, егер осы уақытқа дейін оның ықтималдығы аз немесе, кем дегенде, белгісіз болса, толығымен қанағаттандыру мүмкіндігіне байланысты.

2. Ашулану – бұл теріс эмоциялық жағдай. Көбінесе әсер ету түрінде жүреді. Бұл, әдетте, субъект үшін өте маңызды қажеттілікті қанағаттандыру жолында күтпеген елеулі кедергінің пайда болуынан туындайды.

3. Қорқыныш – теріс эмоциялық жағдай. Бұл субъектінің өміріне, денсаулығына, әл-ауқатына нақты, болжамды немесе елестетілген қауіп кезінде пайда болады.

4. Қызығушылық – бұл танымдық іс-әрекетке ықпал ететін жағымды эмоциялық жағдай: дағдылар мен қабілеттердің дамуы, білім алу. Қызығушылық оқуды ынталандырады.

5. Таңдану – белгілері бойынша бейтарап эмоция. Бұл объектінің немесе жағдайдың сипаты туралы ақпарат болмаған жағдайда кенеттен туындаған жағдайға немесе объектіге қатысты реакция.

Кесте 41 – Негізгі эмоциялар

Авторлар	Ол көрсеткен негізгі эмоциялар	Эмоцияны базалыққа жатқызу үшін негіз
Arnold (1960)	Ашу, жиіркеніш, батылдық, уайым, құмарлық, үмітсіздік, қорқыныш, жеккөрушілік, үміт, махаббат, қайғы.	Әрекетке дайындықпен байланыс
Ekman, Friesen, Ellsworth (1982)	Ашу, жиіркеніш, қорқыныш, қуаныш, қайғы, таңдану.	Әмбебап бет әлпеті
Frijda (1986)	Құмарлық, бақыт, қызығушылық, таңдану, таңдану.	Әрекетке дайындық нысандары
Gray (1982)	Ашу, қорқыныш, алаңдаушылық, қуаныш.	Туа біткен реакциялар
Isard (1971)	Ашу, жеккөрушілік, жиіркеніш, қайғы, қорқыныш, кінә, қызығушылық, қуаныш, ұят, таңдану.	Туа біткен реакциялар
James (1884)	Қорқыныш, қайғы, махаббат, қуаныш.	Дене қимылдарын жасау
McDougall (1926)	Ашу, жиіркеніш, ләззат, қорқыныш, тәуелділік, нәзіктік, таңдану.	Түйсікпен байланыс
Mowrer (1960)	Ауырсыну, ләззат	Туа біткен эмоциялық жағдай
Oatley, Johnson-Laird (1987)	Ашу, жиіркеніш, алаңдаушылық, қайғы, бақыт.	пропозиционалдыларға қарағанда нақты эмоциялық болып табылады
Panksepp (1982)	Үміт, қорқыныш, ашу, дүрбелең	Туа біткен реакциялар
Plutchik (1980)	Мойындау, ашу, күту, жиіркеніш, қуаныш, қорқыныш, қайғы, таңдану.	Бейімделу биологиялық үдерістермен байланыс
Tomkins (1984)	Ашу, қызығушылық, жеккөрушілік, жиіркеніш, қайғы, қорқыныш, қуаныш, ұят, таңдану.	Нейрондардың белсендірілу тығыздығы
Watson (1930)	Қорқыныш, махаббат, ашу.	Туа біткен реакциялар
Weiner, Graham (1984)	Бақыт, қайғы.	Атрибуцияға тәуелді емес

Осылайша, талданған материалға назар аудара отырып, біз ЖОО мен колледждің нашар еститін білім алушыларының эмоциялық жағдайын зерттеу моделін құруға тырыстық.

Біз ЖОО мен колледждің нашар еститін білім алушыларының эмоциялық жағдайды зерттеу моделінің құрылымы туралы өз идеяларымызды «модель»

категориясын («modulus» – өлшем, үлгі, бір нәрсенің стандарты) педагогикалық, психологиялық теорияда қарастырудан бастаймыз, ол «модельді» былай түсіндіреді: «...белгілі бір білім саласындағы фактілерді, заттарды және қатынастарды осы саланың немесе басқа саланың қарапайым, көрнекі материалдық құрылымы түрінде көрсету» (Клаус). Сонымен қатар, объектінің «жасырын ішкі қасиеттерін» модельдеуге баса назар аударылады. Ш.Т.Таубаева өз зерттеулерінде «модель» түсінігінің, латынның «modules» сөзінен туындағандығына, ол «өлшем», «бейне» деген түсінікті білдіретіндігіне тоқталып, «модельдеу» түсінігі ғылым саласында әртүрлі мағынада пайдаланылатындығын атап өтеді. Бұл нақты мағынада «модельдеу» объектінің арнайы жасалған пішінінің, нақты нысанның сипаттамасын өңдеп жасауы деген қорытынды жасауға негіз болады [138].

Эмоциялық жағдайды зерттеу моделінің идеясы ЕББҚ бар білім алушылардың тәуелсіз өмір философиясы болып табылады, оның нәтижесінде нашар еститін студенттер үшін басқа студенттермен ЖОО-да, колледжде білім алу және оның өміріне қатысу үшін тең мүмкіндіктер жасау қажеттілігі туындайды.

Нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеу моделі (НБЭЖЗ) мынадай алғышарттарды ескере отырып іске асырылуы тиіс:

– позициялардың теңсіздігін болдырмайтын серіктестік диалог ретінде бірлескен қызметті жүзеге асыру. Білім алушылардың бір-бірімен қарым-қатынас жасауының себебі екі тарап үшін де бірдей маңызды кез-келген бірлескен іс-әрекет болып табылады;

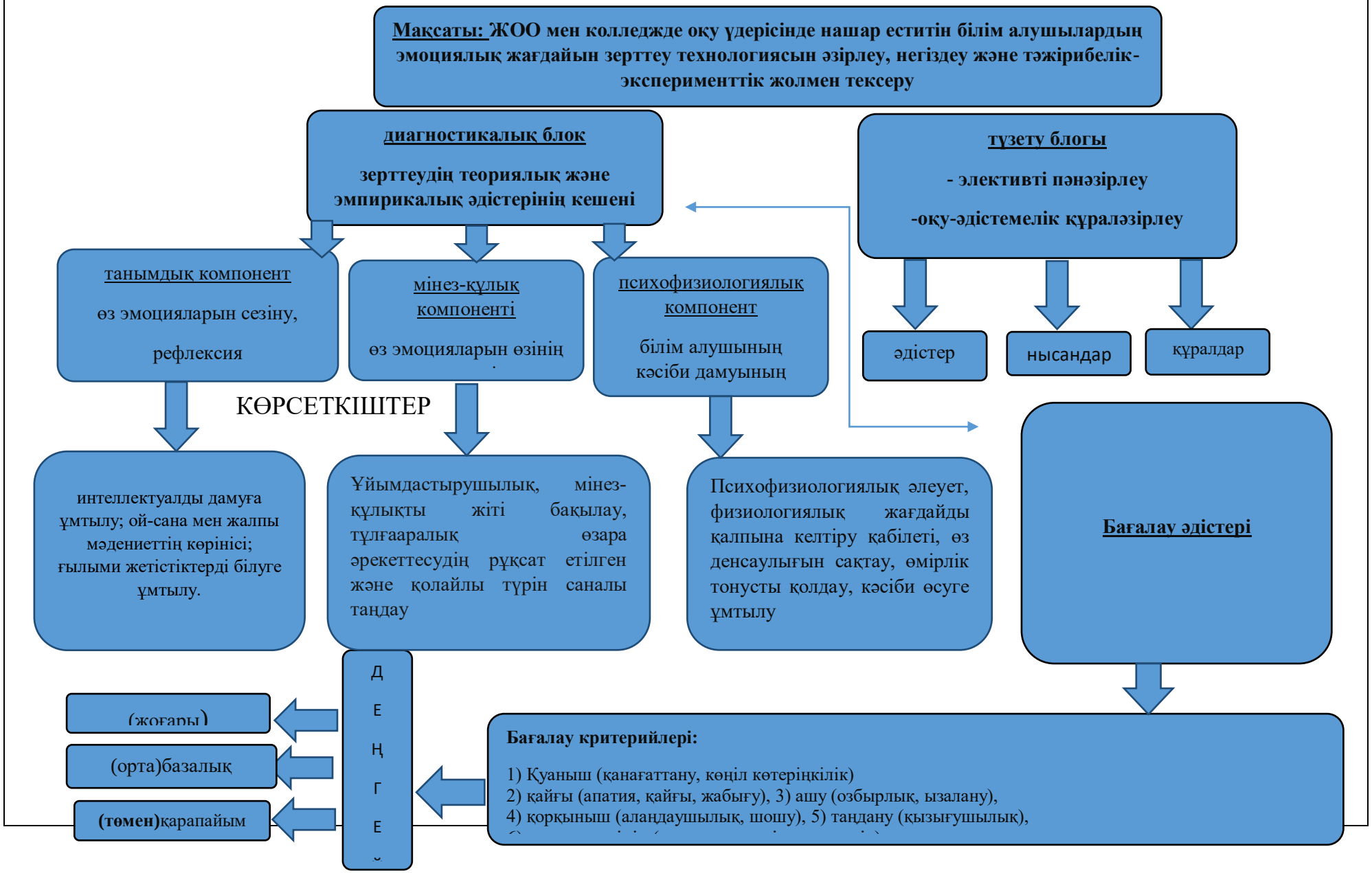
– білім алушылардың бірлескен іс-әрекеті, бірлескен іс-әрекет бойынша серіктестердің ұстанымымен қамтамасыз етіледі, олар іс-әрекет әдісін, шешімді өз бетінше таңдау құқығына әсер етпеуі керек;

– сезімдік «әлсіздігі» бар білім алушыларды кең әлеуметтік ортаға психикалық функциялар кешені негізінде құрылған психологиялық неоплазма ретінде біріктірудің өзіндік сезімтал даму кезеңі бар, оны міндеттті түрде ескеру қажет.

Модельді әзірлеудің мақсаты – нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеу және білім алушылардың ішкі ресурстарын, әлеуетті психоэмоциялық мүмкіндіктерін дамыту. Әзірленген НБЭЖЗ моделі нашар еститін білім алушыларды әртүрлі әлеуметтік қызметтерге қосуды, оң эмоциялық жағдайды, оптимистік көңіл-күйді, эмоциялық эмпатияға қабілеттілікті, басқа адамдарға мейірімді қарым-қатынасты қалыптастыруды, психикалық үдерістерді біркелкі және уақтылы дамытуды көздейді. Бұл болашақ маманның тұлғалық дамуы мен кәсіби құзыреттілігін мақсатты түрде қалыптастыруға мүмкіндік береді. Жоғарыда айтылғандардың бәрін көбінесе топтық іс-шаралар үдерісінде туындайтын жағдайларда жүзеге асыру мүмкін болады.

Нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеу моделі (НБЭЖЗ) 50 суретте келтірілген.

ЖОО ЖӘНЕ КОЛЛЕДЖДЕ БІЛІМ АЛАТЫН ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ НАШАР БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ ЭМОЦИЯЛЫҚ ЖАҒДАЙЫН ЗЕРТТЕУ МОДЕЛІ



НБЭЖЗ моделі диагностикалық және түзету блоктарының өзара байланысын қамтиды. Олардың әрқайсысы жеке тұлғаның одан әрі өзін-өзі дамытуы үшін құрамдас компоненттері (танымдық, мінез-құлық және психофизиологиялық компоненттер) бар тәуелсіз психологиялық бірлік ретінде қарастырылады. Жоғары оқу орны мен колледж жағдайында нашар еститін білім алушылардың эмоциялық дамуына белгілі бір компоненттер ықпал етеді.

1.Танымдық компонент. Эмоциялар – белгілі бір ақпараттың танымдық өзгеруінің нәтижесі. Бұл ақпаратты іздеуде, мақсатқа жету үшін жеке ресурстардың параллельдерін жүргізуде, жағдайларды салыстыруда және олардың жағдайын бағалауда көрінеді. Белгілі бір жайттың жағдайларын субъективті нанымдар, қалаған жоспарлар мен мақсаттар тұрғысынан бағалау нәтижесінде эмоция танымдық бағалау және түсіну түрінде көрінеді. Эмоциялық жағдайдың танымдық құрамдас бөлігі, бір жағынан, олардың эмоцияларын және олардың себептерін сезіну және түсіну, рефлексия құбылысы ретінде белгіленеді, екінші жағынан, басқаларға – эмоциялық-коммуникативті белсенділікке, эмоциялардың құндылығын тануға және қабылдауға, өздерінің эмоциялық тәжірибелерін де, кез-келген адамның ішкі әлемінің өзіндік ерекшелігі мен күрделілігін көрсететін басқа адамдардың сезімдерін де қамтиды.

Осылайша, біз танымдық компонент ретінде анықтаған бірінші кезең өзі туралы білімнің көлемімен, тереңдігімен және бағдарымен, эмоцияларымен сипатталады, осы компоненттің маңызды құрамдас бөлігі білім алушылардың оқу іс-әрекетіне қатынасы, оқуға деген ынтаның айқын басымдылығы болып табылады. Бұл шеберліктің өлшемі ретінде мынадай белгілер анықталды:

1. өзін-өзі баламалы бағалау, эмоциялық сана-сезім – өзінің ішкі эмоцияларымен «үйлесімді» өмір сүру қабілеті, жұмыс пен қарым-қатынастағы сезімдердің рөлін жақсы түсіну;

2. эмоциялық қасиеттер туралы хабардар болу, рефлексия – өзінің ішкі әлемін түсіну, басқаларды «оның позициясынан» ойлау арқылы түсіну;

3. білім алуға деген ұмтылыс, қызығушылық, кәсіби білімді игеруге және кәсіби маңызды қасиеттерді қалыптастыруға деген ұмтылыс.

2. Мінез-құлық компоненті. Мінез-құлық компоненті – бұл эмоциялардың экспрессивтілігі, адамның вербальды және вербальды емес мінез-құлық реакциялары. Эмоциялық жағдайдың (ЭЖ) мінез-құлық компоненті мінез-құлықтағы эмоциялардың өзін-өзі реттеуі арқылы жүзеге асырылады және басқалардың эмоциялық жағдайларына конструктивті әсер негізінен ымдау, пантомимика және дауыс ырғағы арқылы жүреді. Әрбір эмоцияның өзіндік мимикалық және пантомимикалық үлгісі бар.

Есту қабілеті нашар білім алушылардың мінез-құлқында эмоциялар көрінісі адамның басқалармен қалай қабылданатынын (жарқын, коммуникативті, әдепті немесе ұстамды, суық, әсерсіз, жалғыздыққа

ұмтылатын), сондай-ақ адамның мінез-құлық реакцияларында эмоцияларын бақылау қабілетін сипаттайды.

Қолданыстағы немесе ықтимал жағдайларды және объективті әлемді жеке тұлғаның субъективті бағалауы:

– жағымды эмоциялар – қуаныш, ләззат, тәнті болу, шаттық, сенімділік, мақтаныш, ұнату, сенім, махаббат, таңдану, елжіреу, құрмет, жеңілдік;

– бейтарап эмоциялар – қызығушылық, әуестік, таңырқау.

– теріс эмоциялар – қоғамға әсер ететін қорқыныш, өшпенділік, ашулану, кінә, қорқыныш, ыза арқылы көрінеді.

Бұл дағдының өлшемі ретінде мынадай белгілер анықталды:

1. эмоцияларыңызды басқару қабілеті, байланыстарды қолдау және байланыс орнату қабілеті, эмоциялық икемділік;

2. әр түрлі жағдайларда әртүрлі адамдармен ортақ тіл таба білу, қоғамға оң көзқарас.

3. Психофизиологиялық компонент. Психофизиологиялық компонент білім алушының денесінің нейропсихикалық және физикалық белсенділікке бейімделуін, денсаулығын сақтауға, өмірлік тонусын сақтауға, білім алушының кәсіби дамуының ресурсы ретінде физиологиялық әлеуетін қалпына келтіруге бағытталған әрекеттерді жасауға белсенді көзқарасты сипаттайды. Адамның эмоциялық тәжірибесінің пайда болуын адамның оның жай-күйі туралы өзіне-өзі есеп беруімен де, ыммен, пантомимикалық, физиологиялық көрсеткіштердің табиғатымен, жүйке жүйесінің белсену сипатымен, эмоциялық тәжірибені тудыратын тақырыпқа қатысты вегетативті көрсеткіштермен де бағалауға болады. Психофизиологиялық әдістерді қолдана отырып, біз білім алушылардың тәжірибелі жағдайының параметрлерін объективті сандық бағалауға мүмкіндік аламыз.

Бұл дағдының қалыптасуының өлшемі ретінде көрсеткіштер анықталды:

– жүйке жүйесінің функционалдық жағдайы;

– қызметті белсендіру;

– субъективті алаңдаушылықтағы өзгерістердің көрсеткіштері (шаршау, тітіркену, зерігу сезімдерінің пайда болуы).

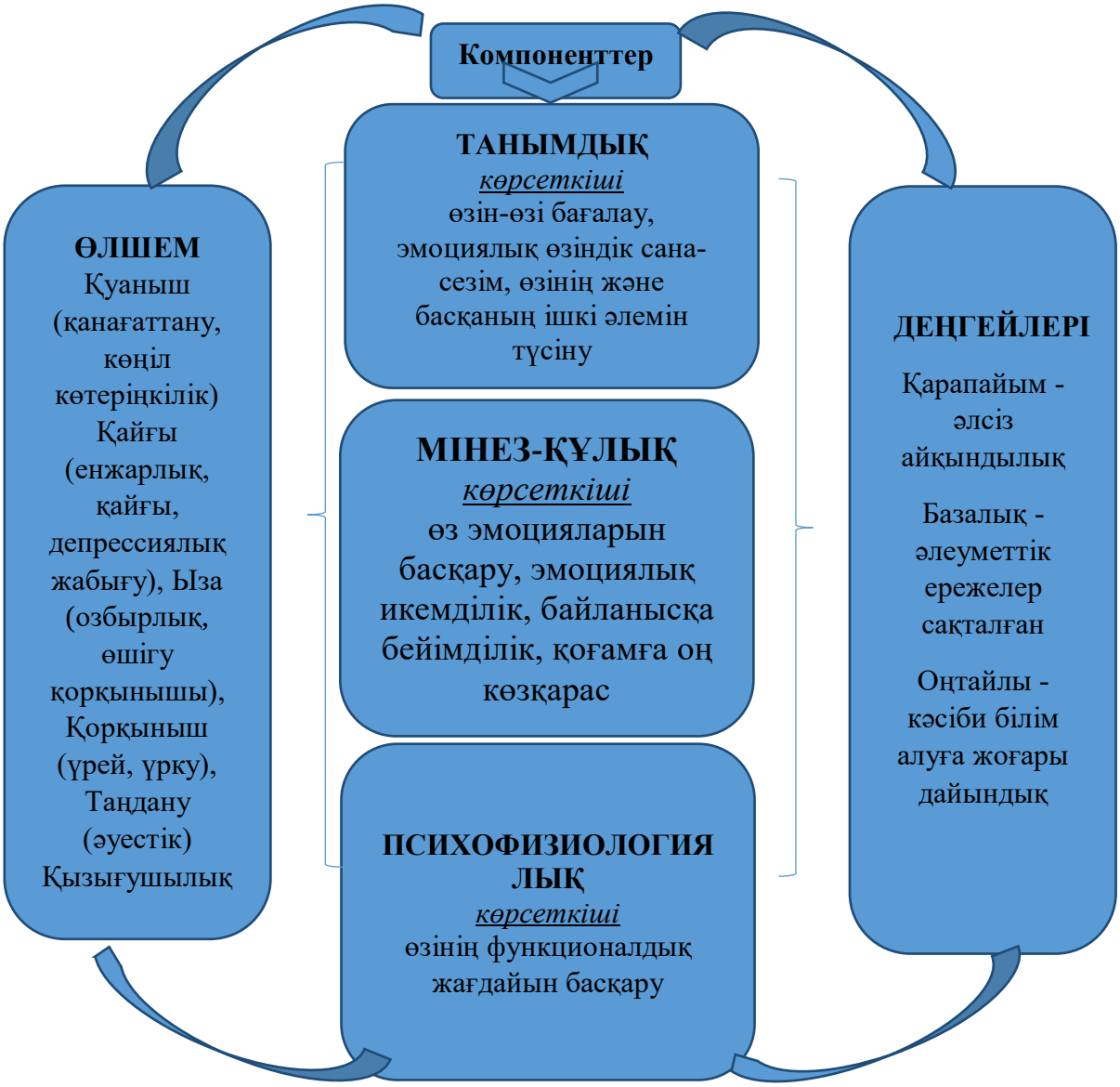
Осылайша, оқу үдерісінде НБ-ның эмоциялық жағдайын білдіру белгілері ретінде мыналар анықталды:

– танымдық компонент;

– мінез-құлық компоненті;

– психофизиологиялық компонент (50 суретті қараңыз).

Сурет 51 - Нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайы компоненттерінің оқу үдерісіндегі көрсеткіштері мен айқындылық өлшемдері



Эксперименттік зерттеу барысында ЖОО мен колледждің нашар еститін білім алушыларында эмоциялық жағдайдың қалыптасуының үш деңгейі анықталды, олар мынадай сипаттамалармен сараланады:

ЖОО мен колледждің нашар еститін білім алушыларының эмоциялық жағдайының қарапайым деңгейі:

Эмоциялық реакциялардың әлсіз қарқындылығы мен көрінімділігі, сезім айқындылығының, уайымға ортақтасудың төмендеуі арқылы көрініс табатын эмоциялық мұқалту. Айналасындағыларға немқұрайлылық, адами қарым-қатынастың егжей-тегжейін түсінбеушілік. Олар шарттылықпен, тұлғааралық қатынастарға атүсті қараумен ерекшеленеді. Ишарат пен ымның төмен деңгейде болуымен, көзбен байланыс жасаудың қиындығымен және жалпы сыртқы эмоциялардың нашарлауымен сипатталады. Бұл деңгейдің иелерінің бет қимылы ашу қысқан сәтте «сазарған» және жансыз көрінеді, ал сезімдері әлсіз немесе мүлде көрінбейді. Білім алушылардың эмоциялық сипаттамасында басқалармен қарым-қатынастарын алдын-ала жоспарлау қажеттілігі туралы толық хабардар емес екені қарапайым деңгейде байқалады. Олардың қоғаммен қарым-қатынасты жоспарлау және

ұйымдастыру саласындағы білімі мен дағдылары шектеулі және біртұтас сипатта. Олардың қатарластарымен, мұғаліммен қарым-қатынасы, нақты міндеттер қоймаса, тиімсіз деп болжауға болады. Білім алушы оқу және кәсіби қызмет үдерісінде өз эмоцияларын басқаруда қиындықтарға тап болуы мүмкін. Тиісінше, ол психологиялық тұрғыдан бейімделе алмайды, өз әрекеттерін бағалай алмайды. Әдетте, мұндай білім алушылар кеңестерге құлақ аспай, ұсынылған көмектен бас тартады.

ЖОО мен колледждің нашар еститін білім алушыларының эмоциялық жағдайының базалық деңгейі:

Эмоциялық жағдайдың осы деңгейінде білім алушылар белгілі бір эмоциялық қабылдауға және нақты эмоциялық жағдайдың пайда болуына себеп болатын оқиғалар мен жағдайлардың маңыздылығын нақты түсінеді. Өзіне, қатарластарына, ересектерге қатысты эмоциялардың негізгі түрлері қалыптасады.

Сонымен қатар, эмоциялық жағдайы эмоциялардың негізгі деңгейінде қалыптасқан студенттер таңдалған мамандықтың өзіне сәйкес келетіндігін зерттейді. Алайда, олардың кәсіби тұрғыдан өздігінен жетілу қажеттілігі жеткіліксіз көрсетілген және жүзеге асырылмайды. Бұл білім алушылар өздерінің қарым-қатынастары мен қызметін алдын-ала жоспарлау қажеттілігін түсіне бастайды. Сыртқы әлеммен қарым-қатынасты жоспарлау және ұйымдастыру саласындағы қажетті білім базасы тапшы, ал ЖОО оқытушысы негізгі дереккөз болып табылады. Мұндай студенттер өздерінің кәсіби біліктілігін тек ресми тұрғыдан жоспарлайды, түзету және дамыту тапсырмалары ескерілмейді. Олар өз әрекеттерінің реті туралы жеткілікті түрде ойламайды. Вербальды және вербальды емес қарым-қатынастың ілімдері мен дағдылары жаңа талаптар негізінде қалыптаса және жетілдіріле бастаса да, студенттің кәсіби әрекеттері таптаурын болып қала береді. Оқу және жұмыс барысында ол өзінің эмоциясын қажетті деңгейде басқара алмайды. Мұндай білім алушы болашақта саналы түрде психологиялық тұрғыдан өз әрекеттерін бір негізге келтіріп, басқалардың көмегімен ғана түзету, бағалауды жүзеге асыра алады. Сәтсіздік жағдайында ол тұйықталып қалады және сәтсіздік себептерін өзінен емес, сыртқы факторлардан іздейді. Ештеңеге назар аудармай, кеңестер мен көмекті енжар қабылдайды. Алайда студент өзінің таңдаған мамандығына сәйкес келетінін, өзін-өзі жетілдіруге жеткілікті деңгейде ұмтылу керек екенін түсінеді. Қоршаған ортамен қарым-қатынасты жоспарлау және ұйымдастыру туралы біршама білімі бар. Ол қарым-қатынасты жоспарлау қажеттілігін жақсы түсінеді, бірақ жұмыс барысында бір уақытта жүзеге асырылатын барлық мүмкін бағыттарды ескермейді. Ол өзінің кәсіби қызметін ақтайды, бірақ кейде бұл жеткілікті деңгейде жүзеге асырылмайды. Өз әрекеттерін түзете алады. Эмоцияларын бақылай алады. Сәтсіздік жағдайларын ақылмен қабылдайды. Көмек алады, бірақ өз еркімен жиі көмек сұрамайды.

ЖОО мен колледждің нашар еститін білім алушыларының эмоциялық жағдайының оңтайлы деңгейі былай сипатталады:

Стандартты және стандарттан тыс жағдайларда жоғары тиімділікпен кәсіби білім алуға танымдық, жеке, жедел және рефлексиялық дайындық. Білім алушылар өзін-өзі жоғары бағалауға, өзін-өзі қалыпты түрде бақылауға, мақсаттарға қол жеткізу үшін жетістікке ұмтылуға, отбасындағы және отбасынан тыс эмоциялық жайлылыққа, сенімділік пен қауіпсіздік сезіміне ие. Көпшілігінде сергектік, көңілді көңіл-күй басым. Олар жағымды қасиеттерді дамытудан, басқа адамдарға мейірімді қарым-қатынастан, жалпы эмоциялық мінез қалпын арттырудан, басқалардың эмоциялық жағдайын анықтау қабілетінен айырылмайды. Бұл деңгейдегі білім алушыларбіреудің ауызша және басқашабілдіретін уайым-қайғысына ортақтасу, тілектестік білдіру сезімдерінің жоғары деңгейімен ерекшеленеді. Бұл оның жағдаяттық (ситуативтік) және жеке мазасыздық деңгейі айналадағы шындық көріністеріне сәйкес келетіндігінкөрсетеді. Белсенділігі мен жұмыс өнімділігінің оңтайлы деңгейі бар, әртүрлі өмірлік жағдайларда дұрыс әрекет етуге мүмкіндігі мен дайындығы жеткілікті.

Оңтайлы деңгейдегі студенттің өзінің қызметі, болашақ мамандығы туралы байыпталған уәждері айқын деп болжаймыз. Сыртқы әлеммен қарым-қатынасты жоспарлау мен іске асырудың құндылықты тәсілі айтарлықтай қалыптасқан. Өзін-өзі жетілдіру арқылы қалыптастырған білім қоры бар. Жұмыс барысында бір уақытта жүзеге асырылуы мүмкін бағыттар ескеріледі. Байланысты ұйымдастыру үдерісінде қателерді байқайтын болса, оларды өздігінен түзетеді. Өзі реттей алмайтын қиындықтар болса, көмек сұрайды. Оқуы мен дағдыларықалыптасқан мұндай студенттің нақты тәуелсіз кәсіби қызметке толықтай ауысуына қажетті барлық алғышарттары бар.

Осылайша, оңтайлы деңгейде білім алушы өзін-өзі жоғары бағалайды, өзін-өзі бақылайды, мақсаттарға қол жеткізудегі жетістікке, отбасындағы және отбасынан тыс эмоциялық жайлылыққа, сенімділік пен қауіпсіздік сезіміне ие. Оның бойында сергектік, көңілді көңіл-күй, жеке тұлғаның қалыпты дамуы, жағымды қасиеттерді дамыту, басқа адамдарға мейірімді қарым-қатынас басым.

3.2 Жоғары оқу орындары мен колледждерде ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың эмоциялық жағдайын дамытудың негізгі бағыттары

Эксперименттің бірінші кезеңінде ЖОО мен колледж жағдайында (еститін білім беру ортасындағы) нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайыныңқұрамдас проблемаларын талдай отырып, біз олардың эмоциялық жағдайын дамытудың 3 компонентін (компоненттер диссертацияның 3.1 бөлігінде қаралды) атап өттік: танымдық компонент, мінез-құлық компоненті, психофизиологиялық компонент.

Әрбір компонент барған сайын күрделене түсетін эмоцияларды сезіну, түсіну және ажырату қабілетін көрсететіндіктен, сонымен қатар оларды

әлеуметтік ортада саналы түрде реттеу, өмірлік қатынастар жүйесін дамыту, қарым-қатынас және жеке мақсатқа жету қабілетін дамытатындықтан, зерттеу жұмысы барысында оны бекіту өте маңызды екендігі анықталды. Бұл ретте біз ЕББҚ бар білім алушыларға компоненттерді бекітудің мынадай бірқатар бағыттарын анықтадық:

1) «жоғары оқу орындарындағы ерекше білім беру қажеттеліктері бар студенттердің эмоциялық жағдайын зерттеу әдістемесі»элективті курсы енгізілді;

2) «жоғары оқу орындарындағы ерекше білім беру қажеттілігі барстуденттердің эмоциялық жағдайын зерттеу әдіснамасы» атты оқу-әдістемелік құрал және ЭЕМ-ге арналған бағдарлама шығарылды;

3) «ЖОО мен колледждің есту қабілеті төмен білім алушылардың эмоциялық жағдайының оңтайлы деңгейін қамтамасыз ету жөніндегі бағдарлама» әзірленді.

Элективті пән

«Жоғары оқу орындарындағы ерекше білім беру қажеттілігі барстуденттердің эмоциялық жағдайын зерттеу әдіснамасы»

«Жоғары оқу орындарындағы ерекше білім беру қажеттілігі бар студенттердің эмоциялық жағдайын зерттеу әдіснамасы» пәні М001 Педагогика және психология бағытындағы магистранттарды даярлау үшін әзірленген.

Осы курс аясында эмоциялық жағдайды зерттеудің шетелдік, қазақстандық тәжірибесі, сондай-ақ жоғары білім беру жүйесінде ерекше білім беру қажеттілігі бар студенттердің оқу үдерісін ұйымдастыру зерттелді, жиынтықталып, талданды, осы жолда кездесетін қиындықтар жүйеленді. Жоғары инклюзивті білім беруді ұйымдастырудың қазақстандық және шетелдік тәжірибесін салыстырмалы талдау, оның ішінде эмоцияларды зерттеу бізге осы жолда тұрған қиындықтарды қалай жеңуге болатындығын жақсы түсінуге көмектеседі және алдын-алу тәсілін қолдана отырып, болашақта қандай қиындықтарға тап болатынымызды негізді түрде болжауға көмектеседі. Эмоциялардың өзіндік қасиеттерін білу оқытушыларға ерекше қажеттілігі бар білім алушылардың сабаққа деген қызығушылығын қолдауға көмектеседі, әр білім алушыға икемделіп, оқу үдерісін дұрыс құрылымдауға мүмкіндік береді және оқытушы мен білім алушы арасындағы, сондай-ақ білім алушының өздері арасындағы тұлғааралық байланысты жеңілдетеді.

Элективті пәннің мақсаты: магистранттарды ерекше білім беру қажеттілігі бар студенттердің эмоциялық жағдайын зерттеудің теориялық және практикалық негіздерімен, осы санаттағы адамдармен психодиагностикалық жұмыстардың негізгі қағидаттарымен, эмоциялық жағдайды зерттеу тұжырымдамасының негізгі ұғымдарымен, ғылымның осы саласындағы ең танымал психологиялық зерттеулермен таныстыру. Сонымен қатар курс тыңдаушыларын оқытудағы кірігу және білім беру инклюзиясы заманауи ұғымдарымен, инклюзивті білім беруді реттейтін нормативтік-

құқықтық құжаттармен, осы мәселені шешудің әлемдік практикасымен таныстырады. Магистранттар үшін ЕББҚ бар тұлғалардың эмоциялық жағдайын зерттеудің негізгі тұжырымдамалары жүйесін қалыптастыру көзделген – балалар мен ересектерді психодиагностикалық зерттеу жүйесіндегі ерекше білім беру қажеттілігі бар студенттердің эмоциялық жағдайын зерттеудің рөлі мен орны туралы, осы зерттеулердің мүмкіндіктері туралы, қазіргі кезеңдегі ЕББҚ бар білім алушының эмоциялық жағдайын зерттеудің негізгі үрдістерін ашу, этикалық нормаларды меңгеруді қамтамасыз ету, оларды қатаң сақтау психолог-педагог маманы үшін міндетті болып табылады.

Курстың міндеттеріне болашақ оқытушылардың инклюзивті білім беру технологияларын қолдануға дайындығын қалыптастыру, жалпы білім беру жүйесіне кіретін ерекше қажеттілігі бар студенттердің білім беру саласындағы кәсіби құзыреттіліктерін дамыту кіреді.

Пәнді оқу аяқталғаннан кейін магистрант ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушының эмоциялық жағдайын зерттеудің негізгі ұғымдарын, психолог-педагог қызметінде ЕББҚ бар студенттердің эмоциялық жағдайын зерттеудің ерекшеліктерін, қолдану аясын және қолданылуын шектеуді, психодиагностикалық әдістерді, құрылымы мен құралдарын жасауға қойылатын талаптарды білуі қажет.

«Жоғары оқу орындарындағы ерекше білім беру қажеттілігі бар студенттердің эмоциялық жағдайын зерттеу әдіснамасы» пәні мемлекеттік білім беру стандартының талаптарына және кәсіптік білімнің бағдарына сәйкес жасалған.

Пәннің мазмұны мынадай бөлімдерден тұрады: титулдық бет, модульдік анықтама (мақсаттары мен міндеттері, оқу пәнінің көлемі, оқыту нәтижелері, қалыптастырылатын құзыреттер), бағалау саясаты, пәннің күнтізбелік-тақырыптық жоспары, білім алушының өзіндік жұмыс жоспары, пәннің оқу-әдістемелік қамтамасыз етілу картасы. Бақылаудың тақырыптары мен нысандары оқу пәнінің мақсаттары мен міндеттеріне сәйкес келеді. Пәннің нақты тұжырымдалған мақсаты мен құрылымы логикалық тұрғыдан үйлесімділік тапқан. Курстың мазмұны зерттелетін материалдың қажетті көлемін толық көрсетеді. Әрбір модуль бойынша мемлекеттік білім беру стандартының талаптарына жауап беретін білім, білік және дағдыларды қалыптастыруға мүмкіндік беретін сұрақтар тізбесі құрастырылды.

Кесте 42 - Жоғары оқу орындарындағы ерекше білім беру қажеттілігі бар студенттердің эмоциялық жағдайын зерттеу әдіснамасы» пәнінің күнтізбелік-тақырыптық жоспары

Апта	**Тақырыптар**	**Сабақ түрлері, сағаттар бойынша еңбек сыйымдылығы**		
		Лекциялар	**Тәжірибелік сабақтар**	**Оқытушының басшылығымен**

				білім алушының өзіндік жұмысы
	Модуль 1			
1	Инклюзивті білім беруге кіріспе. «ЖОО-да инклюзивті білім беру».	3	5	1
2	Мүгедектерге кәсіптік білім беру жағдайы мен проблемалары.	3	5	1
3	Эмоциялар туралы жалпы түсінік.	3	5	1
4	Эмоциялардың пайда болуының мәні мен тетіктерін түсіндіретін теориялар.	3	5	1
	Модуль 2			
5	ЖОО-дағы ерекше білім беру қажеттілігі бар студенттердің эмоциялық жағдайының ерекшеліктері.	2	5	1
6	Эмоцияны зерттеудің әдіснамалық негіздері	2	5	1
7	Эмоциялық жағдайларды диагностикалау.	4	5	1
8	Адамның эмоциялық ортасын зерттеу әдістері.	4	5	1
	Модуль 3			
9	Нейропсихиатриялық және соматикалық аурулардағы эмоциялардың бұзылуы.	3	5	1
10	Есту және сөйлеу қабілеті бұзылған студенттердің эмоциялық жағдайын зерттеу.	3	5	1
11	Көру қабілеті бұзылған студенттердің эмоциялық жағдайын зерттеу.	3	5	1
12	Тірек-қимыл жүйесі бұзылған университет студенттерінің эмоциялық жағдайын зерттеу.	3	5	1
	Модуль 4			
13	Жанжалды эмоциялық жағдайлар және оларды жеңу жолдары.	3	5	1
14	Ерекше білім беру қажеттілігі бар студенттердің эмоциялық ортасын дамыту.	3	5	1
15	ЖОО-да ЕББҚ бар студенттердің эмоциялық ортасын түзету.	3	5	1

«Жоғары оқу орындарындағы ерекше білім беру қажеттілігі бар студенттердің эмоциялық жағдайын зерттеу әдіснамасы» элективті пән дәрістері тақырыптарының мазмұнын тереңірек ашамыз.

Тақырып 1. Инклюзивті білім беруге кіріспе. «ЖОО-да инклюзивті білім беру». Инклюзивті және арнайы білім берудің тарихы мен философиясы. Инклюзивті білім берудің отандық және шетелдік үрдістері. Жоғары инклюзивті білім берудің педагогикасы мен психологиясы.

Тақырып 2. Мүгедектерге кәсіптік білім беру жағдайы мен проблемалары. Жоғары инклюзивті білім беруді нормативтік-құқықтық қамтамасыз ету. ЖОО-да ЕББҚ бар және мүгедектігі бар адамдарға инклюзивті білім берудің арнайы шарттары. Жоғары инклюзивті білім беру жүйесінде мүгедектігі бар білім алушылардың жеке тұлғалық және психикалық даму ерекшеліктерін есепке алу.

Тақырып 3. Эмоциялар туралы жалпы түсінік. Эмоциялардың құрылымы, қасиеттері – эмоциялық жауаптың компоненттері. Эмоциялардың түрлері. Эмоциялардың рөлі. Эмоциялардың міндеті. Эмоциялардың нейрофизиологиялық тетіктері.

Тақырып 4. Эмоциялардың пайда болуының мәні мен тетіктерін түсіндіретін теориялар. Эмоциялардың құрылымдық, эволюциялық және физиологиялық теориялары. Эмоциялардың танымдық және мотивациялық теориялары. К.Изардтың дифференциалды эмоциялар теориясы. П.В.Симоновтың эмоциялардың ақпараттық теориясы.

Тақырып 5. ЖОО-дағы ерекше білім беру қажеттілігі бар студенттердің эмоциялық жағдайының ерекшеліктері. ЖОО-дағы ерекше білім беру қажеттіктері бар білім алушылардың эмоциялық жағдай мәселесі. Студенттік жастағы және ерекше білім беру қажеттілігі барадамдардың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері. ЖОО-да оқытудың әртүрлі кезеңдерінде ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылардың эмоциялық жағдайы мен үлгерімінің өзара байланысы.

Тақырып 6. Эмоцияны зерттеудің әдіснамалық негіздері. Эмоцияны зерттеудің әдіснамалық қағидаттары. Эмоцияларды зерттеу әдістерінің жіктелуі. Ерекше білім беру қажеттілігі бар студенттердің эмоциялық ортасын эмпирикалық зерттеу.

Тақырып 7. Эмоциялық жағдайларды диагностикалау. Физиологиялық көрсеткіштер және эмоциялар диагностикасы. Сөйлеуді талдау арқылы эмоцияны диагностикалау. Эмоциялық жағдайлардың субъективті критерийлері.

Тақырып 8. Адамның эмоциялық ортасын зерттеу әдістері.

Тұлғаның эмоциялық қасиеттерін зерттеу әдістері. Эмоциялық жағдайды зерттеу және анықтау әдістері. Эмоциялық реакцияларды зерттеу әдістері. Эмоциялық құбылыстарды зерттеудің проективтік әдістері.

Тақырып 9. Нейропсихиатриялық және соматикалық аурулар кезінде эмоциялардың бұзылуы. Жүйкенің тозуы кезінде эмоциялық ортаның бұзылуы. Параноидты шизофрениямен ауыратын және мидың органикалық зақымдануы бар науқастардағы эмоциялардың объективті және аффективті компоненттерінің бұзылуы. Есту, сөйлеу, көру, қимыл-тірек жүйесі бұзылған адамдардың эмоциялық аспектілері.

Тақырып 10. Есту және сөйлеу қабілеті бұзылған студенттердің эмоциялық жағдайын зерттеу. Есту және сөйлеу қабілеті бұзылған адамдарға тән табиғи және психологиялық ерекшеліктер. Есту және сөйлеу қабілеті бұзылған студенттердің психологиялық ерекшеліктері мен эмоциялық жағдайын зерттеу. Есту және сөйлеу қабілеті бұзылған студенттердің қалыпты үлгідегі ЖОО-да бейімделуінің әлеуметтік-психологиялық жағдайларын қамтамасыз ету.

Тақырып 11. Көру қабілеті бұзылған студенттердің эмоциялық жағдайын зерттеу. Көру қабілеті бұзылған адамдарға тән табиғи және психологиялық ерекшеліктер. Қалыпты үлгідегі университеттегі көру

қабілеті бұзылған студенттердің психологиялық ерекшеліктері мен эмоциялық жағдайын зерттеу. Қалыпты үлгідегі ЖОО-да көру қабілеті бұзылған студенттердің бейімделуінің әлеуметтік-психологиялық жағдайларын қамтамасыз ету.

Тақырып 12. Қимыл-тірек жүйесі бұзылған университет студенттерінің эмоциялық жағдайын зерттеу. Қимыл-тірек жүйесі бұзылған адамдарға тән табиғи және психологиялық ерекшеліктер. Қалыпты үлгідегіЖОО жағдайында оқитын қимыл-тірек жүйесі бұзылған мүгедектігі бар студенттердің психологиялық ерекшеліктері мен эмоциялық жағдайын зерттеу. Қалыпты үлгідегі ЖОО-да қимыл-тірек жүйесі бұзылған студенттердің бейімделуінің әлеуметтік-психологиялық жағдайларын қамтамасыз ету.

Тақырып 13. Жанжалды эмоциялық жағдайлар және оларды жеңу жолдары. Күйзеліс – шамадан тыс күштің әсерінен пайда болған жүйке-психикалық зорығу. Мазасыздық. Үрей, қарсылық, әлсіреу кезеңі. Фрустрация және оның факторлары. Инклюзивті білім берудегі денсаулық сақтау технологиялары.

Тақырып 14. Ерекше білім беру қажеттілігі бар студенттердің эмоциялық ортасын дамыту. ЕББҚ бар студенттердің эмоцияларын дамыту бойынша оқыту әдістері, тәсілдері және тапсырмалардың мазмұны. Эмоцияны дамытуға арналған жаттығулар мен тренингтер. Эмоциялық өзін-өзі реттеу теріс эмоцияларды бейтараптандырушы ретінде.

Тақырып 15. ЖОО-да оқитын ЕББҚ бар студенттердің эмоциялық ортасын түзету.Түзетудің негізгі бағыттары. Әдістемелік құралдар. Эмоциялық ортаны дамыту бойынша түзету жұмыстары мазмұнының құрылымы. ЕББҚ бар студенттердің жағымды эмоциялық жағдайын қалыптастыру.

«Жоғары оқу орындарындағы ерекше білім беру қажеттілігі бар студенттердің эмоциялық жағдайын зерттеу әдіснамасы» элективті курсы бойынша «Педагогика және психология» мамандығына білім алатын магистранттарды даярлау кезінде осы тақырыптарды тақырыптық жоспарға сәйкес зерделеу бізге оларды ЕББҚ бар студенттерді оқыту үшін тиімді дайындауға көмектеседі.

ЕББҚ бар студенттердің эмоциялық жағдайын зерттеу саласында қажетті терең білім алған болашақ оқытушы өз қызметіне саналы, адал, бар білімімен кірісіп, өзінің кәсіби функциялары мен міндеттерін шығармашылық түрде орындай алады деп болжаймыз.

«Жоғары оқу орындарындағы ерекше білім беру қажеттілігі бар студенттердің эмоциялық жағдайын зерттеу әдіснамасы»оқу-әдістемелік құралы және ЭВМ-ге арналған бағдарлама

Бұл оқу-әдістемелік құралда жоғары оқу орындарындағы ерекше білім беру қажеттілігі бар студенттердің эмоциялық жағдайын зерттеу әдіснамасының мәселесі қарастырылады. Әдіснаманың жалпы мағынасы

ғылыми білім саласы, ғылым әдіснамасы үшін психологиялық білімнің маңызы, әдіснама мен психологияның арақатынасы ретінде ерекшеленеді және сипатталады. Ғылыми зерттеу кезеңдері ұсынылған. «Эмоциялық жағдай» ұғымының мазмұны ашылады. Студенттік жастағы ерекше білім беру қажеттілігі барадамдардың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері анықталды. Жұмыстағы басты назар өмірлік белсенділігі арнайы білім беру жағдайларын ұйымдастыру қажеттілігімен сипатталатын ерекше білім беру қажеттілігі бар студенттердің эмоциялық жағдайы проблемасының қазіргі жағдайын талдауға аударылады.

«Жоғары оқу орындарындағы ерекше білім беру қажеттілігі бар студенттердің эмоциялық жағдайын зерттеу әдіснамасы» оқу-әдістемелік құралында «әдіснама» ұғымы адам қызметінің мәнмәтінінде екі негізгі аспектімен қарастырылады:

1) Әдіснама– белгілі бір міндеттерді шешу немесе қажетті ұтымды іс-әрекеттер жасау мақсатында адамның болмысын өзгерту тәсілдерін анықтауға, зерделеуге, ұйымдастыруға, жүйелеуге және әзірлеуге бағытталған ұтымды-рефлексті ойлау қызметі.

2) Әдіснама– адамның теориялық және практикалық қызметін ұйымдастыру туралы ілім.

Әдіснамалық ұғымның мазмұны таным әдіснамасының құрылымы арқылы ашылады. Эмоциялар психологиясын зерттеуде біз ғылымның осы саласындағы әдіснамалық білімнің қажеттілігін алдын-ала болжау ретінде көрсетуге мүмкіндік беретін мәліметтер аламыз, онсыз ұжымдық немесе жеке субъектінің танымдық іс-әрекетінің жүзеге асуы мүмкін емес. Белгілі бір түрдегі алдын-ала білімге деген қажеттілік сенсорлық сезімталдық білім деңгейінде нақты анықталды, ал ұтымды, нақты ғылыми білім жағдайында ол барлық бірегейлік пен айқындықты көрсетеді. Танымның ғылымдағы осындай маңызды рөлін түсіну үшін міндетті түрде оның әдіснама бағынатын терең де айқын көрінісін түсіну қажет. Эмоциялар психологиясы жалпы әдіснамалық, психологиялық білімгеөз үлесін қоса отырып және адамның іс-әрекеті мен оның функционалды жағдайын реттеудің тетігі бола отырып, әдіснаманың құндылығын көбінесе өзі үшін бағалайды. Психологтар эмоцияны зерттеу, психологиялық білім негізінде оның көмекші әдістерін құру және дамыту бойынша нұсқаулықтарды тұжырымдаудың ерекше қажеттілігін біраз уақыттан бері айтып келеді.

Л.С.Выготский ғылыми психологияны құрудың әдіснамалық мәселелеріне арналған «Психологиялық дағдарыстың тарихи маңызы» атты еңбегінде «Психологияның ғылым ретіндегі мүмкіндігі, ең алдымен, әдіснамалық мәселе», – деп, атап айтты. «Психология ғылымында басқа бірде-бір ғылымда кездеспейтін көптеген келіспеушіліктер, сәйкессіздіктер бар, бір үйлестікте көптеген қиындықтар бар. Психология – әлемдегі ең қиын әрі зерттеу жұмысына бейімделмегенпән, оны зерттеу әдісі одан күткен нәтижені алу үшін арнайы айла-тәсілдерге толы болуы керек», – деп жазды Л.С.Выготский. Әрі қарай: «Дәл біздікіндей тығыз, күрделі түйіндердің

әдіснамалық мәселелерінің әртүрлілігі мен толықтығын көрсететін ғылым жоқ. Сондықтан мұнда мыңдаған алдын-ала есептеулерсіз, ескертулерсіз және сақтық шараларынсыз бір қадам жасау мүмкін емес», – дейді ғалым. Л.С.Выготскийдің1982 жылы жарияланған бұл жұмысын жазғанынан бері ширек ғасырдан астам уақыт өтті, алайда ол тұжырымдаған проблемалардың салмағы бүгінгі күні де өзектілігін жоғалтқан жоқ: «Бірде-бір ғылыми салада белгілі бір зерттеудің нәтижелері психологиядағыдай бастапқы әдіснамалық болжамдар мен қолданылған әдістемелерге тікелей тәуелді емес».

Осылайша, психологиядағы эмоциялардыңәдіснамалық дамуын ерекше талдаудың бірінші себебі – психология ғылымының күрделілігі мен әртүрлілігі және, тиісінше, зерттеу тақырыбының өзі, оның сапалық ерекшелігі болып табылады.

Екінші себеп, эмоцияларды зерттеу жаңа әдіснамалық тәсілдерсіз қамту мүмкін емес,себебі осы бағытта эмпирикалық материалдардың көлемі үлкен. Бұл екі себеп бір-бірімен тығыз байланысты, бұл психологияның осы саласының әдіснамалық талдаудағы ерекше қажеттілігін негіздейді.

Бұл курста зерттеушінің диагностикалық нәтижелердің сенімділігі, негізгі эмоциялардың дамуы туралы тұжырымдарды жасауы үшін айтарлықтай жауапкершілігі ескеріледі. Қалыпты білім алушыларды зерттеудің нәтижесінде жасалған қорытындыларды науқас адамдарға қолдану бұрмаланған, теріс әсері бар әлеуметтік және психологиялық салдарға әкеп соғады. Бұл әдістемелік құралдың *басты мақсаты*– магистранттарға жоғары білім беру жағдайында ерекше білім беру қажеттілігі барадамдардың психоэмоциялық жағдайына байланысты сұрақтар спектрін ашу, олардың білім беру үдерісінің субъектілері арасындағы білім беру кеңістігіндегі әлеуметтік өзара әрекеттесу қажеттілігін жалпы білім беру қажеттілігі ретінде белгілеу және ерекше білім беру қажеттілігі бар студенттердің эмоцияларын дамыту және психологиялық түзету мәселелерінің аясын жинақтап қорыту болып табылады. Оқу құралында білім деңгейін бақылау материалдары, тест тапсырмалары, негізгі және ұсынылған әдебиеттер тізімі берілген. Оқу құралы магистранттарға, оқытушыларға, біліктілікті арттыру жүйесінің тыңдаушыларына арналған.

Біздің ойымызша, эмоциялық жағдайларды реттеу тетіктерін білу және ерекше білім беру қажеттілігі бар студенттердің эмоциялық жағдайына тән белгілерді ашып көрсету, түзету және дамыту бағдарламаларын қолдана білу ЖОО оқытушыларының, білім беру жүйесінде де, басқа да салаларда ЕББҚ бар адамдармен жұмыс жасайтын педагог-психологтардың практикалық қызметінде қажетті негіз болып табылады.

«ЖОО мен колледждің нашар еститін білім алушыларының эмоциялық жағдайының оңтайлы деңгейін қамтамасыз ету жөніндегі бағдарлама»

Колледж бен ЖОО оқыту жағдайында оқитын нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайының оңтайлы деңгейін қамтамасыз ету бағдарламасының мазмұны эмоциялық ортаның негізгі құрамдастарын дамытуды, сондай-ақ тұлғааралық қатынастар ортасын игеруді болжайды

және есту қабілеті нашар білім алушылардың эмоциялық дамуының өзіндік ерекшеліктерін айқындайды. Біз қарастырып отырған білім алушылар тобының басқа адаммен қарым-қатынасқа түсуге қиналатындығы және тіпті айналасындағылардан көмек қажет болған жағдайда да өздігінен ешкімге өтініш айта алмайтындығы да ескеріледі.

Бағдарламаның теориялық негізі мәдени-тарихи даму барысында эмоцияны дамыту және қалыптастыру үдерістерінің өзара байланысы, эмоциялық және танымдық ортаның бірлігі мен ерекше қатынасы, ерекше қажеттілігі бар білім алушылардың эмоциялық ортасының сақталуы туралы ережелер болып табылады (Л.С.Выготский).

Өздерінің эмоциялық жағдайларын және басқа адамдардың жағдайларын түсіну мәселелерін шешу арқылы НБ-ларда әлеуметтік қолайлы өзара әрекеттесу дағдысы, адамның адамгершілік қасиеттері туралы идеяларды қалыптастыру, релаксация дағдысы қалыптасады. ЖОО-да немесе колледжде болған кездегі жағымды эмоциялармен, мұғалімдермен және сыныптастармен түсіністіктегі бірқалыпты қарым-қатынастың болуымен, дау-жанжалдардың болмауымен, өз бетінше немесе бірлесіп сәтті жобаны жүзеге асыру және оның дұрыс бағалануы мүмкіндігімен сипатталатын эмоциялық қанағаттанарлық жағдайдың болуы аса маңызды. Бұл көптеген эмоциялық проблемаларға ұрындыратын, олардың негізінде түрлі әлеуметтік-психологиялық бейімсіздену формаларын туындататынжәнеденсаулықтыңпсихикалық, физикалық жағынан бұзылуына әкеліп соғатынэмоциялық күйзелістердің алдын алуға көмектеседі.

Эмоциялық ортаны дамыту мақсатында жақсы қарым-қатынасқа, тиімді іс-әрекетке ынталандыратын оң эмоциялық жағдайлар өзекті болып табылады, жағымды эмоциялық жағдай адамдардың бір-біріне тартылуы (аттракция), бір-бірінің ауырлығын жеңілдетуі (фасилитация) әдістері арқылы жүзеге асырылады, бұл ретте теріс эмоциялық жағдайлар жойылады. Нәтижесінде эмоцияларды, қажеттіліктерді, тілектерді белгілі бір дәрежеде бақылау қабілеті дамиды.

НБ-ның қатарластарымен қарым-қатынасы бағдарламаның ерекше назарында болды. Жұмыс барысында оның өзара іс-қимылды ұйымдастыруға, жеке тәжірибені жинақтауға және құатарластарының қиындықтарды жеңуге көмек көрсетуіне назар аударылды. НБ-ның тиімді қарым-қатынас дағдысын, ауызша қарым-қатынастағы негізгі талаптарды игеру бағдарламаның нәтижесі болып табылды.

Бағдарламаны іске асыру ұжымға бірігуді, әлеуметтік мінез-құлық пен оқу қызметінің тәжірибесін жинақтауды жүзеге асырады.

Сабақ барысында жеке оқытуға немесе жарыс барысында оқытуға қарағанда, үлкен жетістіктерге жету мақсатында қалыпты студенттер мен ЕББҚ бар студенттердің бірлескен топтық қызметін қамтитын оқу ынтымақтастығының ұйымдастырушылық моделі қолданылды. Оқытушылар материалды баяндау кезінде әдістердің екі тобын пайдаланды: оқытудың әлеуметтік-белсенді әдістері; оқытудың рефлексті әдістері. Дамытудың

әлеуметтік-белсенді әдістері – дискуссиялық, ойын әдістері, әлеуметтік-психологиялық тренингтер. Әдістердің екінші тобы – бұл жеке рефлексті оқыту әдістері. Өзара әрекеттесудің қолданылған осы формалары мен әдістері студенттердің кәсіби қалыптасу үдерісі кезінде дами түсуіне және өзін-өзі дамытуына, өзін-өзі тәрбиелеуіне, өзін-өзі танытуына ықпал етті. Сабақтарда оқытушы – студент(тер), студент – студенттер (жұппен–диадамен) бағыттары бойынша жеткілікті тармақталған өзара әрекеттестікті білдіретін субъект – субъектілік қатынастарды іске асыру шарты ретінде оқу ынтымақтастығы немесе диалогтік қарым-қатынас ұйымдастырылды. Осы бағдарламаны іске асыру барысында студенттермен әріптестік өзара іс-қимылды қалыптастыру бойынша сабақтар өткізілді. Олар НБ-лардың көпшілік алдында сөйлеу, пікірталас, келіссөздер жүргізу дағдыларын дамытуға, серіктестік қарым-қатынас орнату және дау-дамайлы жағдайларды шешу дағдыларын қалыптастыруға, сондай-ақ мінез-құлық пен этикеттің әлеуметтік маңызды ережелерін дамытуға көмектесті. Студенттік ұжымның белсенділерімен жұмыс істеуге, ЕББҚ бар студенттердің өзін-өзі танытуын қамтамасыз ету үшін оңтайлы ортаны құрудағы оның рөлін арттыруға ерекше назар аударылды.

3.3 Жоғары оқу орындары мен колледждің нашар еститін білім алушыларының эмоциялық жағдайының оңтайлы деңгейін қамтамасыз ету бағдарламасы

Эмоциялық даму – бұл жеке тұлғаның қазіргі және болашақта дамуын оңтайландырудың шарты болып табылады. Адамның эмоциялық ортасы өмір бойы дамиды, ал оның ішінде адамның өміріне құнды бағдар беретін және оны ынталандыратын айтарлықтай өзгерістер болатын даму кезеңі ерекше маңызды. Эмоциялардың заманауи тұжырымдамаларын зерттей отырып және ЕББҚ бар студенттерге оқу үдерісінде қойылатын талаптарды зерделей отырып, біз эмоциялық дамыған жеке тұлға дегеніміз – бұл өзін-өзі дамыта білетін, жоғары еңбек өнімділіге ұмтылатын кәсіби жетілгенжеке тұлғаның тұтас бір тамаша үлгісі деген тұжырым жасаймыз. Өз кезегінде, ЕББҚ бар білім алушылардың жағымды эмоциялық жағдайы дегеніміз – бұл ЕББҚ бар жеке тұлғаның кәсіби білім алу үдерісіндегі табыс пен жетістік деңгейін жоғарылатудың, әлеуметтік мәртебесі өсуінің неғұрлым тиімді тетіктерінің бірі.

Эмоциялық жағдайдың «оңтайлы деңгейі» ұғымын диссертацияның 3.1-бөлімінде талқыладық. Бұл бағдарламада біз эмоциялық жағдайдың оңтайлы деңгейін «қамтамасыз ету» етістігімен байланыстырамыз.

Психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде білім беру үдерісі шеңберіндегі «қамтамасыз ету» ұғымы «белгілі бір жағдайлар жасауға және сапаға қойылған мақсаттарға қол жеткізуге мүмкіндік беретін қажетті ресурстарды бөлу мағынасындағысапаны қамтамасыз ету» мәнмәтінінде қолданылады.

Оқу үдерісінде сапаны қамтамасыз ету – бұл бағдарламалардың мазмұны, оқыту мүмкіндіктері мен құралдары белгіленген мақсаттарға сәйкес келетін білім беру ортасын құру үдерісі.

ЖОО мен колледждің нашар еститін білім алушыларының эмоциялық жағдайының оңтайлы деңгейін қамтамасыз ету дегеніміз – бұл жеке тұлғаның сыртқы жағдайларға, ішкі ынталандыруларға және субъективті күйзелістерге оң бағалау қатынасын дамыту. Біздің ойымызша, эмоциялық жағдайдың оңтайлы деңгейіндегі адам өзінің психофункциялық жағдайына қарамастан, өмірдің субъективті қолайлы ортасында болады. Біз қарастыратын жас тобының мазмұны өзін-өзі тану мен өзін-өзі қабылдаудағы өзгерістер динамикасымен анықталады, бұл, өз кезегінде, қазіргі әлеуметтік-мәдени кеңістіктегі өмірдің мәні мен құндылықтарына қол жеткізудің қажеттілігі мен мүмкіндіктерін қанағаттандырудың өзекті және ықтимал аспектілеріне бағытталған. Өмірлік әлеует көбінесе әлеуметтік-психологиялық іс-әрекет ортасының қасиеттерін және осы жас кезеңіндегі тыныс-тіршіліктің нәтижесін анықтайды. Өз әлеуетін бағалау нәтижелері өзін-өзі бағалауда да, өмірлік құндылықтарда да көрінеді. Жас адам өзін-өзі тану үшін күнделікті шынайы өмірде неғұрлым көп мүмкіндіктерді сезінсе, өз өмірінің сапасын бағалау соғұрлым жоғары болады және бұл оның өмірінің субъективті жағымды аясының алғышарттары болады деп айтуға болады.

Жоғары оқу орны мен колледждің нашар еститін білім алушыларының эмоциялық жағдайының оңтайлы деңгейін қамтамасыз ету білім алушының объективті өмір сүруіне және жеке тұлғалық мазмұнды-субъективті қасиеттерінеқатарынан әсер ететін қолайлы жағдайлар жасаған кезде ғана мүмкін болады деп санаймыз.

Бұл жерде біз салыстырмалы және динамикалық санаттықолайлы өмір сүру жағдайы деп түсінеміз және ол білім алушының өзінің өмір сүру деңгейіне қанағаттануының деңгейінен көрінеді деп тұжырымдаймыз.

Білім алушыныңжеке тұлғалық мазмұндық-субъективті қасиеттері ақыл-ойының тереңдігі мен ауқымдылығы арқылы, оныңжарқын болашаққа деген кәміл сенімі арқылы, өз өмірінің нәтижелерін жоғары өмірлік әлеует призмасыменайқын бағалай білуі арқылы,жеке тұлғаның көкейкесті жетістіктерін пайымдай білуі арқылы сипатталады деп есептейміз.

Эмоциялық жағдайдың оңтайлы деңгейін қамтамасыз ету бағдарламасы нашар еститін білім алушылардың денсаулығына әсер ететін сыртқы (әлеуметтік-экономикалық) және ішкі (биологиялық, психологиялық) факторларға қайыспай қарсы тұра алуынаықпал ететін негізгі жеке қасиеттерді қалыптастырады.

ЕББҚ бар адамдарда (атап айтқанда, есту қабілеті нашар адамдарда) психикалық қызметтің дұрыс жұмыс істеуін қамтамасыз ететін орталық функциялар бұзылмайды, керісінше, субъектінің әлеммен өзара әрекеттесуін, оның пәндік-практикалық қызметін ұйымдастыруды қамтамасыз ететінпериферияльық – сенсорлық немесе моторлық функциялар бұзылады.

Сондықтан, біз үшін жеке тұлғалық негіздерінің сақталу дәрежесі маңызды, бұл оның өмірлік тыныс-тіршілігінің негізгі болжамдық параметрі болып табылатын эмоциялық жағдайы оңтайлы деңгейде болған кезде дұрыс сақталады. ЕББҚ бар адам өзінің дәрменсіздігінен бекерге зардап шекпей, нәтижеге жетуге тырысса, жайлы өмір күтіп отырмай, осы жағдайда өмір сүруден тәжірибе жинақтаса, ол өзінің негізгі жеке қасиеттерін дамытады, сонымен бірге руханилықты, адамгершілікті, патриотизмді, азаматтықты, жауапкершілікті, бастамашылдықты, тәртіпті, шығармашылық өзін-өзі көрсету қабілетін, салауатты өмір салты мен мәдени құндылықтарды ұстанады және қоғаммен қарым-қатынасты сақтауға және қолдауға тырысады.

Психофункциялықжағдайына қарамастан, жеке тұлғаның барлық жас кезеңдерінде адамның өзін-өзі белсенді ету, өзін-өзі тану мәселелерін шешу және жеке басын анықтау үдерісі жүретіні белгілі фактор. Әрине, мұндай жағдайларда жас адамға, әсіресе ерекше қажеттілігі барадамға оны әлеуметтің қабылдауында көмек көрсететін орта қажет, бұл оның өзіне деген көзқарасына және өмірдің негізгі бағыттарына, қоғам қызметіне белсенді араласуына, өзінің қабілетін іске асыруы мен жеке тұлға ретінде дамуына оң әсер етеді. Нақты бір жағдайда даму проблемасының тасымалдаушысы ол өзі – ЕББҚ бар білім алушы.

Нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайының оңтайлы деңгейін қамтамасыз етуді жүзеге асыру тетігі психологиялық-педагогикалық сипатқа ие, өйткені ол білім беру ортасында оқушылардың өзара әрекеттесу тетіктері деңгейінде пайда болады. Қазіргі Қазақстан ғылымында эмоциялық жағдайдың оңтайлы деңгейін қамтамасыз ету мәселелерін зерттеу ғалымдардың еңбектерінде жоқ. ЕББҚ бар студенттерді психологиялық-педагогикалық сүйемелдейтінотандық ғалымдардың еңбектерінде олардың оқу материалын, әлеуметтік тәжірибені игеру, оладың дамуы мен қоғамдық байланыс пен қарым-қатынастар жүйесіне қиналмай енуінің ерекшеліктеріне, сондай-ақ мамандықты меңгеру кезіндегі олардың белсенділігін, өзін-өзі тануы мен маңғаздылығын арттыруды дамытуға байланысты проблема көрсетіледі.

Біз Л.С.Выготскийдің жұмыстарына сілтеме жасай отырып, мұның алдында атап өткеніміздей, «ЕББҚ бар студенттің жеке тұлғасы қалыптты білім алушылармен бірдей заңдылықтар негізінде қалыптасады. Бірақ оған әлеуметтік орта мен ішкі әлем арқылы берілетін тәрбиенің теріс әсерін физикалық немесе психикалық зақымданудың салдары одан сайын күрделендіре түседі, сондықтан да оның жеке тұлғалық дамуыныңөзіндік ерекшеліктері болады, ол психиканың сапалық сипатына да әсер етеді» [20].

Осылайша, аталған мәселені НБ-ны әр түрлі оқу іс-шараларына тарту және қалыпты білім алушылармен қарым-қатынас жасау арқылы шешуге болатындығын көреміз. Ең алдымен, білім алушы белгілі бір істі орындай отырып, біртіндеп оның субъектісіне айналуы үшін жағдай жасау керек. Адамның субъектілігі, негізінен, жеке тұлғаның өзінің іс-әрекетінөзгеріс

объектісіне айналдыру қабілетімен байланысты. Адамның өз іс-әрекеттерін басқаруы, оларды жүзеге асыру жолдарын жоспарлауы, жоспарланған бағдарламаларды іске асыруы, өз іс-әрекеттерінің нәтижелерін бақылауы және бағалау қабілеті бұл үдерістің құрамдас бөліктері болып табылады.

Қалыпты студенттер мен НБ-лардың іс-шараларға бірлесе атсалысуы тағы бір маңызды мәселені шешуге – қайталанатын ауытқулардың психиканың дамуына тигізетін салдарын жоюға септігін тигізеді. Оқу үдерісінде осы санаттағы студентті басқа білім алушылармен бірлескен іс-әрекетке қосу барысында оқытудың әртүрлі кезеңдерінде олардың ерекшеліктерін ескере отырып, ЖОО мен колледждің нашар еститін білім алушыларының эмоциялық жағдайының оңтайлы деңгейін қамтамасыз ететін бағдарламаларды да пайдаланып отырса, білім беру ісі айтарлықтай жеңілдейді.

Мұндай шараларды қамтамасыз ету нашар еститін білім алушыға қандай да бір ауытқумен оның салдарынан туындайтын эмоциялық және психикалық күйзелісті барынша төмендетуге, қатарластарымен және өзге де ересектермен қарым-қатынас барысында өзіне сенімсіздігі мен қорқынышын сейілтуге, өз бетінше әрекет етуге, оқуда және өзгелермен қарым-қатынас орнатуда, білім алуда өз күшіне деген сенімділікті нығайтуға, кәсіби дамуға көмектеседі. Білім алушының бойында «мен қаласам, қолымнан келеді» деген сенім қалыптасуы тиіс.

Біздің ойымызша, нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайының оңтайлы деңгейін қамтамасыз ету жеке тұлғаның жан-жақты дамуына және оқу материалын сәтті игеруіне, кәсіби дағдылар мен қабілеттерді үйренуіне, кәсіби мекеменің әлеуметтік-мәдени ортасының жағдайларына бейімделуіне, оқу орнының әртүрлі мамандарының өзара әрекеттесуін ескере отырып, студенттер тобына кіруіне оңтайлы жағдай жасау тұрғысынан қарастырылуы қажет.

ЖОО мен колледждердің нашар еститін білім алушыларының эмоциялық жағдайының оңтайлы деңгейін қамтамасыз етудің мәні өзінің эмоциялық жағдайын түсінудегі кедергілерді жоюға, айналасындағылардың эмоцияларын саралауға, ауызша жоспарға аударуға және оқу үдерісінде оларды сындарлы түрде білдіруге көмектесіп қана қоймай, туындайтын (туындаған) проблемаларды анықтауға, оларды ұғынуға, осы қиындықтарды еңсеру арқылы өз бетінше ізденуге және оқу үдерісінде өзін-өзі белсенді танытуға, мамандықты игеруге жәрдемдесу болып табылады.

Проблемалық-бағытталған сипаттағы арнайы сабақтарды, оқытудың белсенді әлеуметтік-психологиялық әдістерін біріктіретін эмоциялық жағдай тетіктерін диагностикалауға, түзетуге және дамытуға бағытталған бағдарлама ерекше білім беруді қажет ететін студенттердің психоэмоциялықортасын дамытудың тиімді құралы болып табылады. Ерекше білім беруді қажет ететін студенттердің эмоцияларын дамыту оқу міндеттерін шешу үдерісінде, педагог-психологтың зерттеу сипатындағы қызметті ұйымдастыру үдерісінде мүмкін болады, ол өзін оқу субъектісі ретінде өзгертуге, сондай-ақ тәуелсіз

танымдық іс-әрекетті дұрыс ұйымдастыруға бағытталған. Қарым-қатынасқа бейімділік, өзін-өзі билеушілік, әлеуметтік белсенділік, дербестік, мақсаттылық және т. б. қасиеттерді іске асыруда қиындықтарға тап болған білім алушылардың өкілдері түзету жұмыстарына мұқтаж.

Нашар еститін білім алушылардың оңтайлы эмоциялық жағдайын қамтамасыз ететін субъектілер –оларға сол кезеңде оқу курсын оқитын оқытушылар болып табылады. Бағдарлама негізінен «Психология» пәнінің оқытушыларының қызметі арқылы жүзеге асырылды және әр топтың өзіндік ерекшелігін ескере отырып құрылды. Бұл жағдайда педагогтың қызметі ақпаратты жаңғыртуға емес, студенттің субъективті тәжірибесімен жұмыс істеуге, оның танымдық және кәсіби мүдделерін, ниеттерін, қажеттілігі н, жеке ұмтылыстарын икемді талдауға, әр студентті тану үдерісінде қалыптасқан эмоциялық әрекет ету тәсілдерін толықтай ашуға бағытталған. Оқытушы өзінің факультативтік сабақтарында арнайы ұйымдастырылған тренингтер өткізеді, онда студенттер алынған ақпаратты түсіндіруге, өзін-өзі бақылауға, тест әдістерін қолдануға (оларды түсіндіре білуге), өз іс-әрекеттерін талдауға, әсіресе басқа білім алушылармен қарым-қатынаста, жаңа мақсаттар қоюға, қиындықтарды жеңуге және нәтижеге қол жеткізуге үйренеді.

Бағдарламаның *негізгі мақсаттары*:

– семинар сабақтары мен психологиялық тренинг циклі арқылы ЖОО-ның, колледждің нашар еститін білім алушысының эмоциялық жағдайының сипаттарын дамытуға бағытталған үдерісті ұйымдастыру;

– студенттердің өзінің және өзге адамдардың эмоциялық жағдайын түсіну, әлеуметтік өзара әрекеттесу оқиғасына немесе жағдайына сай келетін эмоция таныту, өз эмоциясын басқара білу, студенттік командаға бірігуді көздейтін студенттік ұжымға ену дағдыларын қалыптастыру.

Мақсаттар мынадай*міндеттерді шешу* арқылы жүзеге асырылды:

– коммуникативтік құзыреттілік саласындағы білімді қалыптастыру;

– өзін-өзі тану мәселелері бойынша психологиялық-педагогикалық білім аясын кеңейту;

– өзін-өзі тану және басқа адамдарды түсіну үдерісін жандандыру;

– қатысушыларды өзін-өзі дамыту, эмоциялық жағдайды реттеу, тиімді қарым-қатынас, өзін-өзі түсіну әдістерімен және стратегиясымен қамтамасыз ету;

– өзінің эмоциялық жағдайын тұрақтандыру жолдарын үйрету, күйзеліске төзімділік пен эмоциялық тұрақтылықты арттыру.

Бағдарлама мынадай мазмұндағы блоктарды қамтиды:

1. *Ақпараттық модуль* студенттерге «эмоциялық жағдай» ұғымын түсіндіруге, оның компоненттерін шетелдік және отандық психологтардың әртүрлі тәсілдерін пайдалана отырып зерттеуге, біз қарастырып отырған жастағы (жасөспірім жастың соңы) эмоциялар ерекшеліктерімен танысуға, қоғамдағы эмоциялар дамуының рөлін түсінуге және ұғынуға бағытталған.

2. НБ-лардың эмоциялық жағдайының деңгейін диагностикалауды мақсат ететін *диагностикалық модуль*. Бұл блок эмоциялық жағдайдың жалпы деңгейін, сондай-ақ оның компоненттерінің даму деңгейін анықтауға мүмкіндік береді. Осыған байланысты біз оқытудың психологиялық-педагогикалық жағдайларын студенттердің эмоциялық жағдайын дамыту мақсаттарына барынша жауап беретіндей етіп ұйымдастыруға мүмкіндігіміз бар. Сонымен қатар, диагностикалық блоктың нәтижелері бойынша студенттер эмоциялық жағдайының ерекшеліктері туралы өз идеяларын қалыптастырады.

3. *Түзету-дамыту модулі* эмоциялар компоненттерін дамытуға да, тұтастай алғанда, эмоциялық жағдай деңгейіне де бағытталған. Даму блогы оқытудың топтық формаларымен жүргізілетін эмоциялық жағдайды дамытуға бағытталған оқыту элементтері бар оқу циклдерін бағдарламаға қосу арқылы жүзеге асырылады. Түзету және дамыту сабақтары ынтаны арттыруға, танымдық белсенділікті дамытуға, олардың жеке ерекшеліктерін білуге бағытталған.

Бағдарламада әрбір нашар еститін білім алушы үшін қажетті материалдар дербес әзірленеді. Білім алушының психофизиологиялық жай-күйінің деңгейіне байланысты олардың бастамашылдығына, жинақылықты бойына сіңіруге септігін тигізетін мінез-құлқының икемділігіне, өзгелермен араласа білуіне, мамандықты меңгеру және әлеуметтік ортаға кірігу үшін оқу үдерісінде қырағылық танытуына ықпал ететін іс-шаралар әзірленді. Бұл сабақтарда студенттер эмоциялық жағдайды дамытады, бұл жас мамандардың одан әрі кәсіби өзін-өзі дамытуының алғышарттарын жасауға мүмкіндік береді, сыртқы әлеммен өзара әрекеттесудің жеке тәсілдерін іздеуге итермелейді және шынайы өмірде туындайтын қиындықтарды жеңуге қажетті ресурстарды ашады. Сабақ барысында есте сақтау, назар аудару, олардың қабілеттерін, қарым-қатынас дағдыларын, өзін-өзі реттеу тәсілдерін, жағдайды талдай білу және дұрыс таңдау жасауға бағытталған жаттығулар беріледі. Білім алушыларға әзірге қол жетімді емес «даму аймағына» кіруге көмектесетін жеке өсу тетіктері әзірленуде.

Осылайша, берілген Бағдарламаны орындай отырып, біз НБ-ның эмоциялық жағдайын дамыту үшін жағдай жасаймыз. Даму студенттердің ішкі белсенділігіне, сондай-ақ эмоциялар компоненттерімен диагностикалау, ағарту және дамытудан тұратын педагог-психологтың жұмысына байланысты. Бағдарлама 15 апта ішінде өткізілетін 15 сабақтан (1-кесте) тұрады, әрқайсысы 2 сағаттан. Бағдарлама І.Жансүгіров атындағы Жетісу университетінің, «Талдықорған жоғары медициналық колледжінің», «Талдықорған жоғары политехникалық колледжінің» студенттерінің тәжірибелік тобында сынақтан өткізілді.

НБ-лардың эмоциялық жағдайын оңтайландыру үшін бағдарламаның күнтізбелік-тақырыптық жоспарында көрсетілген келесі іс-шаралар іске асырылды. 43 кесте

	Тақырыптар	Сағат саны	Сабақ түрі, жұмыс әдістері	Сабақтың мақсаты
1	**Ақпараттық модуль**			
1	«Танысу». «Эмоциялықжағдайлар психологиясы».	2	Кіріспе дәріс-әңгімелесу Психогимнастикалық жаттығу «Өз атыңызды атаңыз»,«Шеңбердегі ауысып отыру», «Эмоциялық жағдайдың түспен байланысы» Әдістері: әңгімелесу; таныстырылым; түсіндіру;	Топ қатысушыларын бағдарламамен таныстыру. Байланыс орнату. Сенім мен психологиялық қауіпсіздік атмосферасын орнату. Эмоциялар компоненттері мен эмоциялық жағдайдың ерекшеліктері туралы түсінік қалыптастыру. Бағдарламаға қатысу үшін ынталандыру.
2	«Өзін-өзі дұрыс бағалау – тұлғаның үйлесімді дамуының негізі»	2	Таныстырылым дәрісі Әдістері: әңгімелесу; бейнефильм; Өзін-өзі бағалауды жоғарылату және өзіне деген сенімділікті арттыру әдістері «Көңіл-күй» мен «Мен мықтымын – мен әлсізбін»«Жаман, жақсы».	Өзін-өзі бағалауды арттыруға, сенімді мінез-құлық, өзін-өзі тану дағдыларын дамытуға, сондай-ақ аудитория алдында сөйлеу тәжірибесін қалыптастыруға ықпал ету.
3	«Қайсар жүрек»	2	«Мотивациялық әңгімелесу» «Үрей мен қорқынышты қалай жеңуге болады». Танымдық техника. Қорқынышты жеңудің жеделтәсілдері. Үрей –«декатастрофизация» әдісі. «Оқ дарытпайтын қалпақ» жаттығуы.	Қорқыныштың өмірге теріс әсерін жою және тіпті жағымды жақтарын табу үшін зерттеу мен оны түрлендірудің кешенді тәсілін ұйымдастыру.
4	«Тұлғааралық қарым-қатынастағы эмоциялық байланыс»	2	Визуалдау дәрісі Әдістері: «Серіктестің эмоциялық жағдайдағы байланыстары», «Айна», «Бет» жаттығулары	Басқа адамдардың эмоциялық жағдайлары туралы түсінікті дамыту. Басқа адамдардың эмоцияларына байқампаздықты дамыту. Өзіңе және басқаларға жағымды көзқарас қалыптастыру.
5	«Өз эмоцияларын саралау кезінде оларды түсіну және сөзбен жеткізу»	2	«Эвристикалық әңгімелесу» Әдістері: эмоцияларды ойнату, «Эмоциялық жағдаймен танысу», «Менің жағымды эмоцияларым», «Менің жағымсыз	Эмоциялық жағдайларды тану; өзінің эмоциялық жағдайын сезіну; жағымды және жағымсыз эмоциялардың ерекшеліктерін білу; позитивті«Мен»

			эмоцияларым» жаттығулары; «Эпизодтарды ойнату», «Әңгіме, ертегі жазу» аллегориясын құрастыру.	деген бейнені қалыптастыру.
2	**Диагностикалық модуль**			
6	«Жалпы эмоциялық жағдайды диагностикалау».	2	Сабақ-тренинг Әдістеме: эмоциялық әл-ауқаттың индикативті шкаласы. Базалық эмоцияларды тану - тренинг.	Топты бағалау: эмоциялық жағдай, эмоциялық жетілу және тұрақтылық. Бағдарламаға қатысушылардың өзін-өзі тану үдерісін жандандыру.
7	«Өз эмоциялық жағдайын басқару».	2	Сабақ-тренинг «Эмоциялықжағдайлардыөзін-өзібағалау» әдістемесі. Әдістер: «Ашужәнетітіркену», «Геометриялықфигура», «Оңэмоциялар»жаттығулары; «Жақсықүн» арт-терапиясы.	Айналадағы адамдарменқарым-қатынастаашуланументітіркенудіңрөлінсезіну. Эмоциялардыңәлеуметтікқолайлықөрістерінзерттеу. Терісэмоциялардыңкөріністерінжеңудіңөзіндікәдістерінәзірлеужәнеоқыту.
8	«Эмоциялардың біздің өмірімізге жағымды және жойқын әсері».	2	Жеке және топтық жаттығулар, тыныс алу, дене жаттығулары. Әлемді жағымды жағынан қабылдауды дамыту. «Жақсы сәттер» техникасы. «Сыйлық» жаттығуы.	Эмоциялық жағдайдың маңыздылығын түсіну. Сабаққа деген ынтаны арттыру.
9	«Мен және менің эмоцияларым» және «Арт-терапия өзін-өзі көрсетудің бір түрі ретінде»	2	Сабақ-тренинг Проблемалық жағдайларды шешу. Психогимнастикалық жаттығу «Серіктестің эмоциялық жағдайының түспен байланысы». Арт-терапиялық техника, - бұлшық ет, тыныс алу релаксациясы.	Эмоциялық жағдайларды түсіну және саралау қабілеттерін дамыту.
0	«Орнықты мінез-құлық: дененің жетістікке қатысы».	2	Сабақ-тренинг Проблемалық жағдайларды шешу «Сенімділікті қалыптастыру» жаттығуы, бұлшық етке түсетін қысым мен күшті	Өзін-өзі қабылдауды, орнықты мінез-құлыққа деген қабілетті дамыту.

			төмендету	
	Түзету-дамыту модулі			
11	«Тиімді байланыс».	2	Сабақ-тренинг Әдістері: фасилитация «Безбүйректік қарым-қатынас», «Өзара жеке тұлғалық қарым-қатынаста маңызды сапалар», «Сұхбат» – рөлдер арқылы жаттығу, «Сыйлық», «Хабарлау», «Нысанаға алу», «Сезімді білдіру». Психологиялық жаттығу.	Басқа адамдармен қарым-қатынасты сақтаудың әлеуметтік-психологиялық дағдыларын дамыту. Қарым-қатынастың әртүрлі стратегияларын жетілдіру (іскерлік, бейресми, тұлғааралық, зайырлы); Ауызша және бейсезімдік қарым-қатынас техникасын зерттеу.
12	«Басқа адамдардың эмоциялық жағдайларын басқару».	2	Сабақ-тренинг Әдістері: «Эмоциялық қолдау», «Дәнекер» жаттығулары. Аттракцияның он тәсілі. Психологиялық жаттығу.	Манипуляциялық әсерге қарсы тұру дағдыларын үйрету және фасилитативті әсер ету қабілеттерін дамыту. Қоғамдастық сезімін дамыту.
13	«Экспрессивті қарым-қатынастың маңыздылығын түсіну».	2	Сабақ-тренинг Әдістер: жаттығулар «Мәнерлеп айтудың әсері», «Жұптасып тілдесу», «Көзбен байланыс». Психологиялық жаттығу.	Эмоциялық мәнерліліктің басқаларға әсерін түсіну. Бейімделу қабілеттерін дамыту.
14	«Психикалықденсаулықтысақтаудағыөзін-өзіреттеудіңмаңызы»	2	Сабақ-тренинг Әдістері: әңгімелесу; «Дос іздеу», «Парақ», «Өзін-өзі таныстыру» жаттығулары. Психологиялық жаттығу.	Өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту
15	«Қорытынды шығару. Рефлексия».	2	Сабақ-тренинг Әдістері: «Дене» жаттығуы; әңгімелесу; кері байланыс орнату. Психологиялық жаттығу.	Сабақты қорытындылау. Эмоциялық жағдай рефлексиясы. Атқарылған жұмысты талдау.
	Барлығы	30 сағат		

Бағдарламаның әр модулі репродуктивті танымдық қызметті, студенттердің белсенділігін бағамдайды. Ақпараттық модульде таныстырылымдар мен бейнесабақтар түрінде сабақтар өткізуге көбірек уақыт бөлінді, бұл бар материалды толықтай ұсынуға ықпал етті.

Диагностикалық және түзету-дамыту модульдерінде сабақтар сындарлы көзқарасты ескере отырып ұйымдастырылды. Бұл тәсіл ғылыми зерттеулерде немесе жаңалық ашу арқылы оқытуда (Д.Брунер, 1990), танымдық оқуда (А. Коллинз, 1989) және оқуға гуманистік көзқарастарда көрініс табады. Бұл әдіс студенттің тікелей оқу үдерісіне белсенді қатысуын қамтиды. Сонымен бірге оқудағы ынтымақтастық, сондай-ақ сабақта студенттер бірлесе-бөлісе атқаратын іс-әрекеттерді ұйымдастыру үлкен маңызға ие болды.

Зерттеу бағдарламасына эмоциялық жағдайдың көрсеткіштерін өлшеу арқылы эмоциялық өзін-өзі реттеу және тұлғааралық қатынастарды реттеу қабілеттерін анықтау, өзінің және басқа адамдардың эмоцияларына құндылық қатынасын зерттеу теориясы енгізілді.

Қорытындылай келе, мына жағдайларды атап көрсетеміз.

Нашар еститін білім алушылардың өмірлік белсенділігінің өнімділігінің анықтаушы факторы эмоциялық жағдай болып табылады.

Бұл жұмыста алғашрет «ЖОО мен колледждің нашар еститін білім алушыларының эмоциялық жағдайының оңтайлы деңгейі» ұғымы адамның өзінің даралығын, өзіне деген сенімділігін, мінез-құлқын көрсететін ішкі әлемінің оң факторы ретінде анықталады – өзін-өзі қорламай, өз көзқарастарын, ұстанымдарын қорғай білу, өз мақсаттарына қол жеткізу қабілетін көрсетеді. Басқа адамдарды түсіну және оларды дамытуға ықпал ететін өзін-өзі қабылдау мен жеке тұлғаның жоғары шынайы талаптануын қалыптастыратын эмоциялық жағдайын тани білу.

Эмоциялық жағдайдың оңтайлы деңгейі нашар еститін білім алушылардың қатарластарымен және білім беру кеңістігінің басқа субъектілерімен өзара әрекеттесуіндегі гуманистік бағытқа, жеке тұлғаны дамыту мен оқытуда жеке көзқарасты жүзеге асыруға, білім алушылардың өзін-өзі қабылдауы мен жеке тұлғалық жетілуіне ықпал етеді.

Бағдарламаны іске асырудың мақсаты НБ-ның үйлесімді дамуын қамтамасыз ету, оның жеке әлеуетін ашу, танымы мен өзін-өзі дамыту қажеттілігін қалыптастыру, дербес өмірге, жеке және кәсіби өзін-өзі жүзеге асыруға дайындау болды.

ЖОО мен колледжде академиялық оқытудың қазіргі түрлері жеке тұлғаның эмоциялық қасиеттерін қалыптастыруға айрықша бағытталған емес. Сондықтан да қоғамның технократтық, ақпараттық дамуының әлеуметтік үрдісі ЕББҚ бар жастардың эмоцияларының дамуына теріс әсер етеді. Әзірленген бағдарлама эмоциялардың ішкі жеке тұлғалық және тұлғааралық аспектілерін дамытуға оң әсер етеді және оқыту үдерісіндеоқу орындары студенттерінің жағымды эмоциялық жағдайын қалыптастырудың тиімді құралы ретінде қолдануға болады.

Ұсынылып отырған «ЖОО мен колледждің нашар еститін білім алушыларының эмоциялық жағдайының оңтайлы деңгейін қамтамасыз ету жөніндегі бағдарлама» оқу орындарында өзін және басқа адамдардың эмоцияларын түсіну, қабылдау және реттеу қабілеті ретінде эмоциялық жағдайдың барлық құрамдас құбылыстарынжүзеге асыра отырып, өзін әмбебап жәнетолық аяқталған құжат ретінде бағалауды талап етпейді. Жоғарыда баяндалғандардың барлығы, әрине, акмеологиялық зерттеулер мен негіздемелерді қажет ететіндігі сөзсіз.

ҚОРЫТЫНДЫ

Білім беруді ізгілендіру қағидасын негіз қалаушы қағидат деп танитын қазіргі жоғары мектеп, жеке тұлғаның жан-жақты дамуын қамтамасыз ететін жағдайлар жүйесі ретінде қызмет атқарады. Жеке тұлғалық тұрғыда жоғары білім өмірлік мақсатты таңдау бостандығын, рухани және материалдық тәуелсіздік береді, жеке тұлғаның өмір сүруге төзімділігін арттырады, өміріне үйлесімділік береді, бұл, әсіресе, тыныс-тіршілігі арнайы білім беру шараларын ұйымдастыруды қажет ететін жастар үшін аса маңызды.

Ерекше білім беру қажеттілігі баразаматтар үшін білім алу аса маңызды және өте өзекті. Өйткені білім оның жеке тұлғалық қалыптасуына және әлеуметтік мәртебесінің артуына ықпал ететін тетіктердің бірі. Ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылардың жеке тұлға ретінде қалыптасуы бірқатар мәселелерді алдыңғы шепке шығарады. Соның ішінде эмоциялық жағдай мәселесі үнемі басты назарда. Эмоциялар жеке тұлғаның бойындағы негізгі психикалық үрдістердің бірі болып табылады, себебі олар іс жүзіне оның қалыптасуы мен барлық іс-әрекетін реттеу ісіне араласады. Эмоциялық мінез-құлық адамның қоршаған ортамен қарым-қатынасын айтарлықтай дәрежеде сипаттайды. Адамның эмоциялары мен сезімдері жеке тұлғаның қажеттілігінің қалыптасуы мен іс-әрекетінің ынталануын арттыруда маңызды рөл атқарады. ЕББҚ бар тұлғаның эмоциялық жағдайы ғылымда әр адамның іс-әрекетіндегі зерделілік пен сезімталдық жеке тұлғаның қабілеттері ретінде оның басқа да қасиеттерімен өзара белсенді әрекет жасай отырып, ағзаның ақпараттық және бейімделушілік қызметтерін атқаратын ұтымды және эмоциялық бірлік тұжырымдамасы тұрғысынан қарастырылады.

Зерттеу барысында байқағанымыздай, эмоциялар мәселесі күрделі әрі сан қырлы. Диссертациялық жұмыста жоғары оқу орындары мен колледждердің ЕББҚ бар білім алушыларының эмоциялық жағдайының теориялық мәселелері қарастырылған. Олардың тыныс-тіршілігі қалыпты білім алушылармен қатар оқу үдерісіне толыққанды қосылуға және мамандықты барынша сапалы меңгеруге мүмкіндік беретін жағдайлардың жасалуына тікелей байланысты. Ғылыми әдебиетке жасалған талдау көрсеткендей, біз қарастырып отырған жас тобында эмоциялар жеке тұлғаның және білім алушының іс-әрекетінің маңызды қыры бола отырып, айтарлықтай дәрежеде оның қоршаған ортамен өзара қарым-қатынасының сипатын айқындайды.

Нашар еститін білім алушылардың, әсіресе жалпы топтарда оқитын контингенттің эмоциялық жағдайы мәселесінің қазіргі жай-күйін саралау осы санаттағы білім алушылардың эмоциялық ортасын дамытуға психологиялық-педагогикалық теория мен практикада ұзақ уақыт бойы жеткілікті түрде көңіл бөлінбегендігін көрсетіп отыр.

Ғылыми әдебиетте осы жастағы әлеуметтік топ өкілдерінің эмоциялық жағдайын зерттейтін жұмыстар да сирек кездеседі. Бұл ЕББҚ бар білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеу мәселесінің өзекті екендігін айғақтайды.

Психологияның осы бөлімі және нашар еститін білім алушылардың, әсіресе жалпы топтарда оқитын контингенттің эмоциялық жағдайы мәселесінің қазіргі жай-күйі психологиялық-педагогикалық теория мен практикада толық зерттелмеген болып шықты. Бұл эмоциялар психологиясы саласындағы көптеген сыни пікірталас пен әзірге шешілмеген мәселелерге, сондай-ақ еліміздегі жоғары білім жүйесінің даму ерекшеліктеріне де байланысты болуы мүмкін.

Жүргізілген зерттеу ЕББҚ бар білім алушылардың эмоциялық жағдайының ерекшелігін айрықша жас тобы ретінде және әлеуметтік топ ретінде сипаттайтын бірқатар заңдылықтарды анықтауға мүмкіндік берді. Есту қабілетінің бұзылуы эмоциялардың дамуы мен олардың сезіну ортасының жағдайы және сезімдік тәжірибенің толығуын білдіретін айқын көрініске әсер етеді, сондай-ақ қиындықтарды еңсеру үшін қажетті ерік-жігерге кері әсерін тигізеді. Эмоциялық тұрғыдан дайын болмау білім алушыларды өзге адамдармен достық, махаббат, серіктестік сияқты тығыз қарым-қатынас орнатуға қауқарсыз етуі мүмкін, өте мазасыздыққа немесе керісінше, немқұрайлылыққа, өзін-өзі төмен бағалауға және өзіне сенімсіз болуына ұрындыруы мүмкін. Эмоцияларды зерттеуді ЕББҚ бар білім алушылардың бірқатар жеке тұлғалық ерекшеліктерімен байланысты күрделі үдеріс ретінде қарастыра отырып, біз есту қабілеті төмен білім алушылар контингентінің эмоциялық мәселелерін өздерінің мүмкіндігін іске асыра алатын, өмірде кездесетін күйзелістерді жеңе алатын, жоғары оқу орны мен колледжде нәтижелі кәсіби білім ала алатын эмоциялық жағдайдағы даму тұрғысынан қарадық.

Ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеуде біз нақты міндеттерді шешуді көздедік.

Алғашқы міндетіміз ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеудің ғылыми-теориялық негізін анықтау болды. Бұл міндетті орындау барысында ЕББҚ бар білім алушыларын жалпы білім беретін үдеріске қосудың ұйымдастырушылық-педагогикалық шарттарының ғылыми-әдістемелік аспектілерін зерттеген шетелдік және отандық тәжірибеге талдау жасалды. Ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылардың эмоциялық жағдайының проблемаларын талдау нәтижесі инклюзивті білім беру саласындағы ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушының қалыптасу ортасы туралы түсінікті кеңейте түсуге мүмкіндік берді. Соның негізінде біз *нашар еститін білім алушылардың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері* мен *кәдімгі типтегі жоғары оқу орны мен колледждегі нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайларын* анықтадық.

Зерттеуіміздің екінші міндеті зерттеудің құрылымдық-мазмұндық үлгісін және жоғары оқу орны мен колледжде оқитын нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайын дамытудың негізгі бағыттарын әзірлеу болды.

Аталған үлгі қалыпты бала мен ауытқуы бар баланың дамуындағы

заңдылықтардың бірлігі туралы тұжырымдаманың, жеке тұлғаның қайталанбастығы мен тұтастығы туралы идеяның және жеке тұлға теориясын зерттеудегі кешенді тәсілдің негізінде жасалды. Нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеу және білім алушылардың ішкі ресурстарын, әлеуетті психоэмоциялық мүмкіндіктерін дамыту мақсатында нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеудің әзірленген моделі нашар еститін білім алушыларды әлеуметтік қызметтің түрлі саласына енгізуді көздеді. Сонымен қатар бұл жақсы эмоциялық жағдай, оптимистік бейімделу, эмоциялық уайым, басқа адамдарға тілектестік қарым-қатынас, психикалық үдерістердің бірқалыпты және дер кезінде дамытуды қалыптастыру арқылы жеке тұлғаны және болашақ маманның кәсіби құзыретін мақсатты дамытуға мүмкіндік береді. Осының негізінде нашар еститін білім алушыларды оқыту барысында олардың эмоциялық жағдайының танымдық, мінез-құлық, психофизиологиялық компоненттері анықталып, мінездемелері сараланған нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайының қалыптасу деңгейлері анықталды.

Үшінші міндет әдістемені анықтап, жоғары оқу орындары мен колледждерде оқып жатқан нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайына зерттеу жүргізу болатын. ЕББҚ бар балаларды дамытуды психологиялық-педагогикалық қолдаудың әлемдік тәжірибесін ескере отырып, біз инклюзивті білім беру арқылы зерттеудің ғылыми негізделген жүйесін анықтап алдық. Зерттеу барысында студенттердің жеке тұлға ретіндегі психикалық ерекшеліктерінің, ағзаның кейбір функционалдық көрсеткіштері мен оқу барысындағы жетістіктері арасындағы қарым-қатыныстың сипаты айқындалды.

ЖОО мен колледжде оқитын нашар еститін білім алушылардың эмоциялық қабілеттерінің айқындалған компоненттері бойынша маңызды нәтижелерге қол жеткіздік. Нашар еститін білім алушының танымдық компоненттегі эмоциялық жағдайы тұрақтандыру эксперименті кезінде білім алу ортасында білім алушылардың өзіне деген сенімсіздік, жасықтық, күйгелектік және қобалжушылық ретінде көрініс тапқан эмоциялық сезімталдықтың аса жоғары бағалануымен сипатталады. Көптеген білім алушылардың басты мақсаты диплом алу болып табылады. Осы тәжірибе кезінде мінездік компоненттің «мазасыздық-депрессиялық эмоциялар индексі» басым. Бұл білім алушылардың өз ауытқуларынан қысылатынын, қиындықтардан қашатынын айқын көрсетеді. Өмірдің қиын сәттерінде абдырап қалу сезімі оларға өзін өзі аяуға, сары уайымға салынуға, ашынуға жол ашады. «Үстемдік» және «Достықсүйгіштік» сияқты екі негізгі көрсеткішке сәйкес ғылыми-эксперименттік зерттеуге қатысқан барлық топтағы зерттелуші адамдар бағынушылыққа, жауапкершілік пен жетекшілік позициядан бас тартуға бейім. Психофизиологиялық компонентте барлық топта аса секемшілдік, кез келген жағдайды жүрекке жақын қабылдау және мінез-құлықты реттеудің төмен деңгейі ретінде көрініс берген өз денсаулығына ғана алаңдаушылық байқалады. Психофизиологиялық компонентте барлық топта

базалық деңгей басым. Осылайша, тұрақтандыру эксперименті кезінде білім алушылардың бойынан жоспарлау үрдісін баяулататын беймазалықтың, ішкі мазасыздықтың, өзін байсалды ұстай алмаушылықтың, психикалық және эмоциялық тұрақсыздықтың аса жоғары деңгейді анықталды.Аталған компоненттердің эксперименттік топтағы тәжірибенің соңғы сатысында психологиялық-педагогикалық дұрыс айқындалған әдістер арқылы қол жеткізілген жоғары көрсеткіштері нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайын дамытудың қалыптасқан деңгейінің жалпы бейнесін көрсетті: өзін өзі дұрыс бағалай білуді, өзін өзі ұстай білуді дамыту, әлеуметпен жағымды қарым-қатынас жасау, эмоциялық икемділік, өзін өзі дамыту мақсатын іске асыруға ықпал ететін өз эмоцияларын басқара білу. Тәжірибелік-эксперименттік жұмыс модельде көрсетілген белгілер мен көрсеткіштерді ескере отырып, іске асырылды. Нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайына диагностика уақыттың ұзақтығының, тренингтік әдістер мен тапсырмаларды пайдаланудың, кешенді бағалаудың әдістемелік қағидаларына сәйкес жүзеге асты. Біз жоғары және орта кәсіби мектептердің халықаралық және отандық инклюзивті тәжірибесіне сүйендік.

Төртінші міндетіміз ЖОО мен колледжде оқитын нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайының орнықты деңгейін қамтамасыз ету бағдарламасын экспериментті түрде тексеру болатын. Эксперименттік зерттеу барысында бағдарламының іс жүзінде қолданылуы және оның тиімділігін тексеру міндеті қаралды. Бағдарламаны нашар еститін білім алушылардың игеруі кезінде ЕББҚ бар білім алушылардың жалпы топтағы қатарластарымен тепе-тең қарым-қатынас қалыптастырғаны, олардың сыртқы жағдайды, ішкі ынталандыру мен субъективті алаңдаушылықты жағымды бағалауы байқалады. ЖОО мен колледжде оқитын нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайының орнықты деңгейін қамтамасыз ету мынадай жағдайларды жасау арқылы мүмкін болды:

1. білім алушының өмір сүру деңгейіне қанағаттанушылық дәрежесінен көрінетін өзара әсерібар қолайлы объективті өмір сүру жағдайларын жасау арқылы.

2.білім алушының жеке тұлғалық мазмұндық-субъективтікерекшелігін қалыптастыру арқылы –бұл ойлау қабілетінің тереңдігімен және кеңдігімен, тыңғылықтылығымен, білім алушының барынша жоғары өмірлік әлеуеті, жеке тұлғалық маңызды жетістіктерін бағалауы арқылы өз өмірінің құнын арттырумен жарқын болашаққа деген нық сенімі арқылы сипатталады.

Эмоциялық жағдайдың оңтайлы деңгейін қамтамасыз ету жөніндегі бағдарлама нашар еститін білім алушылардың негізгі жеке тұлғалық қасиеттерін қалыптастырады, бұл олардың денсаулығына әсер ететін сыртқы (әлеуметтік-экономикалық) және ішкі (биологиялық, психологиялық) факторларға қарсы тұруға көмектеседі. Біз ЕББҚ бар білім алушыларда (атап айтқанда, есту қабілеті нашар) психикалық қызметтің тиісті түрде жұмыс істеуін қамтамасыз ететін орталық функциялар емес, субъектінің әлеммен өзара әрекеттесуін, оның пәндік-практикалық қызметін ұйымдастыруды қамтамасыз

ететін перифериялық-сенсорлық (сезіну) немесе моторлы (сөйлеу) функциялары бұзылған деп пайымдаймыз. Сондықтан, біз үшін оның жеке тұлғалық негіздерінің сақталу дәрежесі маңызды, бұл оның жарқын өмірінің негізгі болжамдық параметрі болып табылатын эмоциялық жағдайының деңгейі оңтайлы болған кезде мүмкін болады. Бұл деген ЕББҚ бар білім алушының өзінің дәрменсіздігінен зардап шекпей, өзі нәтижеге жетуге тырысқан жағдайда, жайлы өмір күтпей, осы жағдайларда өмір сүрудің өзінен тиісті тәжірибе жинақтаған жағдайда болады. Сонымен бірге ол өзінің негізгі жеке тұлғалық қасиеттерін өркендете түседі, руханият, азаматтық, жауапкершілік, бастамашылдық, тәртіп, шығармашылық өзін-өзі көрсету қабілеті, салауатты өмір салты мен мәдени құндылықтарға деген ұмтылыс, қоғаммен қарым-қатынасты сақтау және қолдауды дамытады. Мұндай белгілі бір нақты жағдайда даму мәселесінің иесі оның өзі, яғни – ЕББҚ бар білім алушы болып табылады. Нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайының оңтайлы деңгейін қамтамасыз етуді жүзеге асыру тетігі психологиялық-педагогикалық сипатқа ие, өйткені ол білім беру ортасында білім алушылардың өзара әрекеттесу тетіктері деңгейінде пайда болады.

Теориялық талдау мен эксперименттік зерттеу нәтижелерінің негізінде *«Ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеу (ЖОО мен колледждердің нашар еститін білім алушылары мысалында)»* диссертациялық зерттеу тақырыбы аз зерттелген, ал теориялық талдау зерттелетін тақырыптың өзектілігі мен маңыздылығын растады және зерттеу бағытын анықтауға көмектесті деген қорытынды жасауға болады. Таңдалған зерттеу әдістерінің тиімділігін дәлелдейтін нәтижелер мен тұжырымдардың нақтылығы «ЖОО-да ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеу әдіснамасы» оқу-әдістемелік құралында қарастырылған. Оқу құралында талқыланған әдіснама мен психологияның арақатынасы, студенттік жастағы ерекше білім беру қажеттілігі барадамдардың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері университет, колледж оқытушыларының, магистранттарының, докоранттарының, сондай-ақ біліктілікті арттыру жүйесі тыңдаушыларының қызығушылығын тудыратындығы сөзсіз.

Осылайша, егер ЖОО-ның, колледждің оқу үдерісінде нашар еститін білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеу нәтижелері ескерілетін болса, онда жалпы оқыту жағдайларында білім алушылардың эмоциялық жағдайының оңтайлы деңгейін арттыруға болады деген болжам расталды, өйткені: сәтті эмоциялық жағдайда нашар еститін білім алушылар контингенті өз әлеуетін іске асыра алады, әдеттегі өмірлік күйзелістерді жеңе алады, ЖОО мен колледжде нәтижелі және жемісті оқи алады, ал эмоциялық жағдайды зерттеудің әзірленген құрылымдық-мазмұндық моделі ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың эмоциялық жағдайын зерттеуді іске асырудың негізгі бағыттарының тиімді жұмыс істеуінің жеткілікті деңгейін қамтамасыз етеді, бұл ЖОО мен колледждің ЕББҚ бар білім алушылардың кәсіби дайындық сапасын арттыруға ықпал етеді. Алынған нәтижелер зерттеудің

негізгі міндеттері орындалды, мақсатқа тиісті түрде қол жеткізілді, зерттеу болжамы расталды деген қорытынды жасауға негіз береді.

Ұсынылып отырған зерттеу жұмысы ғылымдағы осы тақырыпты дамыту мәселесінде перспективалы бағытқа ие болды. Мәселенің ерекшелігі, ең алдымен, оның күрделілігімен, әмбебаптығымен, даму деңгейімен және осы ғылымдағы қазіргі жағдайымен анықталады. Жүргізілген зерттеу жұмысының нәтижелері қаралып отырған мәселенің барлық аспектілерін толық ашқан деп айтудан аулақпыз, нашар еститін және қалыпты еститін білім алушылардың өзара іс-қимылы мәселелері болашақта жалпы білім беру кеңістігі шегіндегі одан әрі зерттеу жұмыстарына арқау болуы мүмкін. Жоғарыда анықталған ерекшеліктердің мәні жеткілікті түрде ашылмаған, олар осы күрделі құбылыстың психологиялық-педагогикалық аспектілерінің құрылуына негіз болып табылады және біз оны шешудің бір жолын ұсынып отырмыз. Алынған деректер сондай-ақ ЖОО-да оқу үдерісін ұйымдастыру кезінде ЕББҚ бар білім алушылардың эмоциялық ерекшеліктерін ескеру қажеттілігін көрсетеді. Бұл жағдайда белгілі бір мамандықтың ерекшеліктерін және, мүмкін, белгілі бір факультеттің ерекшеліктерін ескеру қажет. Алайда, осы саладағы зерттеулердің одан әрі дамуы көбінесе ЕББҚ бар білім алушылардың эмоциялар психологиясының дамуымен анықталады. Жеткіліксіз зерттелген проблемалардың ішінде эмоцияның мазмұндық аспектілері, ерекше қажеттілігі барадамның эмоциялық қасиеттерін қалыптастыру мәселесі болуы мүмкін. Жоғары білім беру мен колледждер жүйесіндегі оң өзгерістерге сәйкес ЕББҚ бар білім алушылардың жеке басына жіті назар аударыла бастауы осы санаттағы тұлғалардың эмоциялық жағдайына іргелі және қолданбалы зерттеулерді кеңейте түсуге серпін беруі кажет деп пайымдаймыз.

Қазіргі қоғам мүшелері психологияны меңгеру өзге тұлғалардың мінез-құлқы мен іс-әрекеттерін ғана емес, өз-өздерін, өздерінің сезімдерін тереңірек түсінуге мүмкіндік беретіндігін біледі, сонымен қатар бұл ғылым адамның мәселесімен айналысатын барлық басқа ғылымдардың дамуы үшін де маңызды. Психологиядағы эмоциялық өте күрделі үдерісті зерттеу басқа ғылымдардың өкілдеріне таным үдерістерінің қалайша жүретіндігін, ерекше қажеттілігі бар контингентте танымның қиындықтары қандай екендігін түсінуге зор мүмкіндік береді. Эмоциялық дамудың рөлі мен орнын жаңаша ой елегінен өткізу, алған білімдерін іс жүзінде өз бетінше қолдана білу, өз эмоцияларын қоғамда саналы түрде реттей білу және нақты өмірге дайындық жасау – бұл қазіргі заманауи университеттер пен колледждерде оқып жүрген ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылар көрсетуге тиіс деп күтілетін нәтижелер. Біздің ойымызша, бұл нәтижелердің болашақта жүргізілетін зерттеулерге пайдасы зор болмақ.

ҚОЛДАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1 Wang H. L. Should All Students with Special Educational Needs (SEN) Be Included in Mainstream Education Provision? A critical analysis. – International Education Studies, 2009. – Vol. 2. № 4. – P. 154-160.
2 Жалпыға бірдей білім беру туралы дүниежүзілік декларация. Жалпыға бірдей білім беру туралы дүниежүзілік конференция 5-9 наурыз 1990 ж. Джомтьен,Ланд.
3 Мүгедектер үшін тең мүмкіндіктерді қамтамасыз етудің стандартты ережелері. 1993 жылғы 20 желтоқсанда БҰҰ Бас Ассамблеясының 48/96 резолюциясы.
4 Ерекше қажеттіліктері бар адамдардың білім беру саласындағы қағидаттары, саясаты және практикалық қызметі туралы Саламанка декларациясы. Саламанка, Испания, 1994 ж., 7-10 мамыр.
5 Қазақстан Республикасының Конституциясы: 30 тамыз 1995 жыл, (10.03.2017 ж. Бойынша өзгерітермен және толықтырулармен).
6 «Қазақстан Республикасында мүгедектерді әлеуметтік қорғау туралы» Қазақстан Республикасының 2005 жылғы 13 сәуірдегі №39-III Заңы (өзг. 01.01.2021 ж. жағдай бойынша).
7 «Мүмкіндіктері шектеулі балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзетудегі қолдау туралы» ҚР-ның 2002 жылғы 11 шілдедегі №343 Заңы (26.06.2021 жылғы жағдайы бойынша өзгертулер және толықтырулармен).
8 Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016-2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. Қазақстан Республикасы Президентінің 2016 жылғы 1 наурыздағы № 205 Жарлығы.
9 Қазақстан Республикасының Білім туралы 2007 жылғы 13 сәуірдегі №39-III Заңы.
10 Қазақстан Республикасында мүгедек адамдардың құқықтарын қамтамасыз ету және өмір сүру сапасын жақсарту жөніндегі 2025 жылға дейінгі ұлттық жоспар. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2019 жылғы 28 мамырдағы № 326 қаулысы.
11 «Мүгедек адамдарды әлеуметтік қорғау» ақпараттық порталы https://inva.gov.kz/ru/search?keywords.
12 Қазақстан Республикасының Білім беру жүйесінің жағдайы және дамуы туралы Ұлттық баяндама (2017 жылдың қорытындысы бойынша). Авторлары: Е. Нурланов [және т.б.]. – Астана: АҚ «АТО», 2018. – 172 б.
13 Выготский Л.С. Мышление и речь. / Л.С. Выготский: 5-е изд., испр. – СПб. Азбука, 2000. – 351 с.
14 Ferguson D.L. The real challenge of inclusion of a «rabidinclusionist» phi Delta Kappan, 1995, 74(4). – p. 281-287.
15 Ferguson D.L. Meyer C., Jeanchild L., and Zingo J. Figuring out what to do with the grownups: How teachers make inclusion «work» for students with

disabilities. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 1992. – P. 17/218.
16 Galkiene A. Pedagogine saveika integruoto ugdymo salygomis. Monografija. – Šiauliai: Šiaulių Universitetas, 2003. – 169 p.
17 Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов: Изд-во педагогического института СГУ, 2002. – С.15-21.
18 Алехина С.В. Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя // Вестник МГПУ. – 2017. – № 4 (22). – С. 117-127.
19 Хитрюк В.В. Готовность педагога к работе с «особым» ребенком: модель формирования ценностей инклюзивного образования // Вестник БФУ им. И. Канта. – 2013. – № 11. – С. 72-79.
20 Птушкин Г.С., Тратулько Е.В. Условия качественной профессиональной подготовки студентов-инвалидов // Среднее проф. образование. – 2008. – № 6. – С. 15-20.
21 Малофеев Н.Н. Отечественные модели интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии и опасность механического переноса западных моделей интеграции // Материалы международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. – М., 2001. – С. 17-21.
22 Шевелева Д.Е. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол.- пед. ун.; Редкол.: С.В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – С. 13-15.
23 Сулейменова Р.А. Социальная коррекционно-педагогическая поддержка как путь интеграции детей с ограниченными возможностями. – Алматы: Раритет, 2002. – С. 9-17.
24 Мовкебаева З.А. Нормативная правовая основа инклюзивного образования // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2013. – № 2(74). – С. 52-59.
25 Байтурсынова А.А. Организационно-педагогические условия включения детей с ограниченными возможностями в учебный процесс в общеобразовательных школах: дис. ... канд. пед. наук: – Алматы, 2010. – 266 с.
26 Оралканова И.А. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ...докт. фил. (PhD): – Алматы, 2014. – 172 с.
27 Профессиональная подготовка взрослого населения в области инклюзивного образования: методическое пособие /А.К. Кусаинова [и др.] – Алматы: ROND&A, 2008. – 129 с.
28 Основы инклюзивного образования: учебное пособие / А.Т. Искакова [и др.] – Алматы: L-Pride, 2013. – 280 с.

29 Жакипбекова С.С. Идеи интеграции детей с ограниченными возможностями в системе общего образования / Материалы научно-практической конференции: «Педагогика и психология: актуальные проблемы исследований на современном этапе». – Махачкала, 2017. – С. 97-99.
30 Ерментаева А.Р. Мүмкіндігі шектеулі жеткіншектердің психологиялық даму мәселелері. Л.Н.Гумилев атындағы ЕҰУ Хабаршысы. – 2019. - № 4 (129). – 94-102 б.
31 Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 99 с.
32 Додонов Б.И. Эмоция как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
33 Петричук И.И. Система психолого-педагогических средств для создания атмосферы эмоционально-деятельностного комфорта личности в процессе обучения.
34 Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М.: Просвещение, 1971. – 276 с.
35 Вартанян Г.А. Эмоции и поведение / Г.А. Вартанян, Е.С. Петров. – Ленинград.: Наука, Ленинградское отделение, 1989. – 144 с.
36 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
37 Васильев И.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление. Изд-во Московского университета Москва, 1980. – 192 с.
38 Дарвин Ч.Р. Выражение эмоций у человека и животных. Собрание сочинений: в 9 томах. – М.: Изд-во АН СССР, 1953. – Т.5. – 1040 с.
39 Уильям Джеймс и психология сознания / Р. Фрейджер, Д. Фейдимин. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 123 с.
40 Изард К. Эмоции человека. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1980. – 440 с.
41 Жақыпов С.М. Жалпы психология негіздері. – Алматы: Алла прима, 2012. – 203 б.
42 Намазбаева Ж.Ы. Психология. – Алматы: Print-S, 2005. – 296 б.
43 Шерьязданова Х.Т. Диагностическое исследование эмоционального выгорания преподавателей колледжа // Ученые записки СПбГИ психологии и социальной работы. – 2017. – №1. – С. 128-134.
44 Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. — М.: ФОРУМ, 2012. — 208 с.
45 Dyson A., P. Farrell, F. Polat, G. Hutcheson. Inclusion and pupil achievement. London: Department for Education and Skills. http://www.dfes.gov.uk/research/data/ uploadfiles /ACFC9F. pdf (accessed March 12, 2019).
46 Дэвид Митчелл. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. - М.: РООИ «Перспектива», 2009. [Электрондық ресурс] https://pandia.ru/text/77/302/26613.php.

47 Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования - Психологическая наука и образование - 2011. Том. 16, № 3. – С. 114-121.
48 Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / Отв. ред. С. В. Алехина. М.: МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. – С. 96-104.
49 Артюшенко Н П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2010. 180 с.
50 Кондратьева С.И. Механизм управления инновационным проектом по внедрению инклюзивной модели образования в вузе: дис. ... канд. эк. наук: – Москва, 2010. – 176 с.
51 Коржук С.В. Высшее образование как канал социальной инклюзии индивидов с инвалидностью: дис. ... канд. соц. наук: – Новосибирск, 2019. – 232 с.
52 Воеводина Е.В. Социальная адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья к условиям высшего учебного заведения: социологический анализ: дис. ... канд. соц. наук: – Москва, 2012. – 190 с.
53 Баротова Г.Ю. Формирование профессионально-педагогической культуры студентов педагогическиз вузов в условиях работы в системе инклюзивного образования (на материале Республики Таджикистан): дис. ... канд. пед. наук: – Душанбе, 2020. – 224 с.
54 Н.В. Борисова Социальная политика в области инклюзивного образования: контекст либеризации и россииские реалии «Ковчег» /Журнал исследовании социальной политики, 2016, том 4, №1. – С. 103-120.
55 Семаго Н.Я. Инклюзивное образование как первый этап пути к включающему обществу// Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 51-58.
56 Тоқсанбаева Н.Қ., Альмухамбетова Б.Ж. Проявление тревожности у студентов с особыми образовательными потребностями в процессе обучения //Вестник КазНУим. Аль-Фараби – 2018. – №4(67). – С. 11-21.
57 Toxanbaeva N., Almukhambetova B. Psycho-Emotionai State of Students with Special Educational Learning Needs // Journal jf Intellectual Disability-Diagnosis and Treatment. – Canada. – 2018. – V. 6, № 4. – P. 143-148.
58 Фуряева Т.В. Социально-педагогическое сопровождение семьи с особым ребенком: антропологические смыслы // Сибирский Вестник специального образования. – 2011. – № 1. – 77 с.
59 Кант И. Критика чистого разума / Пер. с нем. Н. Лосский, отредактировал Ц.Г. Арзаканян. – М.: Эксмо, 2007. – 736 с.
60 Leavitt J. Meaning and Feeling in the Anthropology of Emotions // American Etnologist. – 1996. – № 23. – 515 p.
61 Fisher F. The Vehement Passions. Princeton, 2002. P. 7.

62 Knuutilla S. Emotions in Ancient and Medieval Philosophy. – Oxford, 2004. – P. 37-40.
63 Aristotle. Rhetoric. General work: Krewet M. [and the oth.]. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2011. – P. 648.
64 Декарт Р. Страсти души // Р. Декарт Сочинения: в 2 т. Т.1. – М., 1989. – С. 481-572.
65 Спиноза Б. Этика доказанная в геометрическом порядке и разделенная на пять частей // Спиноза Б. Избранное. – Минск, 1999. – С. 313-590.
66 Feeling and Emotion: A History of theories. Gardiner H.N.[and the oth.]. – Westport CT, 1970. – P. 192-205.
67 Абай. Қара сөз. Поэмалар. – Алматы: «Ел», 1993. – 272 б.
68 Благонадежина Л.В. Эмоции и чувства // Психология: Учебник. – М., 1956. – 356 с.
69 Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. – М.: Фаир-Пресс, 2004. – 575 с.
70 Бреслав Г.М. Предметность эмоциональных явлений // Вестник Московского университета. – 1977. – № 4. – С. 3-11.
71 Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 656
72 Аймауытұлы Ж. Психология. – Алматы: «Рауан», 1995. – 315 б.
73 Жұмабаев М. Педагогика. – Алматы: Ана тілі, 1992№ – 160 б.
74 Амонашвили Ш.А. Школа жизни: Трактат о начальной ступени образования. – М.: Издательский дом Ш. Амонашвили, 2000. – 141 с.
75 Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. – Москва: Педагогика, 1977. – 254 с.
76 Шаталов В.Ф. Педагогическая проза. – Архангельск: Северо-Западное книжное издательство, 1990. – 384 с.
77 Оразалиева А. Особенности эмоционального развития детей младнего подросткового возраста и методы их изучения // Воспитание школьника. – 2012. № 6. – С. 22-26.
78 Саутенкова М.Ю. Социально-психологические особенности развития эмоциональной культуры студентов: дисс. … канд. псих. наук. – Ярославль, 2004. – 200 с.
79 Жақыпов С.М. Жалпы психологияға кіріспе: оқу құралы / С.М. Жақыпов. – Алматы: Қазақ университеті, 2007. – 230 б.
80 Джеймс У. Эмоция. // Психология мотивации и эмоций / Под. ред. Б.Ю. Гиппенрейтер. – М.: ЧеРо, 2002. – С. 91-108.
81 Вундт В. Основы физиологической психологии. – М.: Издательство «Либроком», 2010. – 330 с.
82 Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. – Смысл, 2001. – 572 с.
83 Божович Л.И., Неймарк М.С. «Значащие переживания» как предмет психологии // Вопросы психологии. – 1972. – № 1. – С. 130-134.

84 Бреслав Г.М. Эмоции и воля. Ложная дихотомия / Новые исследования в психологии. – М.: Пеагогика, 1977. – 180 с.
85 Симонов П.В. Теория отражения и психофизиология эмоций. Москва.: Наука, 1970. – 141 с.
86 Duffy E. An explanation of «emotional» phenomena without the use of the concept «emotion» // Journal of General Psychology. Publishing house: «Taylor & Francis Group», 1941. – V 25, № 2. – P. 283-293.
87 АрнольдМ.Б., ГассонДж. Чувства и эмоции как динамические факторы интеграции личности. – М., 1972. – С. 1-13.
88 Lazarus R.S., Avertill J.R. Emotion and cognition: with special reference to anxiety // Anxiety: contemporary theory and research / Ed. In C.D. Spielberger 2nd ed. – New York: Academic Press, 1972. – P. 242-283.
89 Юнг Г.К. Символическая жизнь (сборник). / К.Г. Юнг. Перевод с англ. В.В. Зеленский. Изд. 2-е.: Когито-Центр. – Москва, 2003. – 19-21 с.
90 Isard C.E. Tomkins S.S. Affect and behavior. – New York: Academic Press, 1966. – P. 81-125.
91 Leeper R.W. A motivational theory of emotion to replace «emotion as disorganized response» // Psychological Review, 1948. – № 55(1). – P. 5-21.
92 Schachter S., Singer J.E. Cognitive, social andpsychological determinants of emotional states // Psychological Review, 1962. – № 69(55). – P. 379-399.
93 Плампер Я. История эмоций / пер.с англ. К. Левинсона. – М.: Новое литературное обозрение, 2018. – 568 с.
94 Кустубаева А., Джакупов С.М., Толегенова А.А., Ракишев Р. Эмоциональный и когнитивный интеллект // Вестник НАПК. – Алматы, 2008. – № 1-2. – С. 30-37.
95 Жарықбаев Қ.Б. Психоллгия негіздері. Алматы, 2005. – Б. 415.
96 Альмухамбетова Б.Ж., Токсанбаева Н.К., Баженова Э.Д. Методология исследования эмоционального состояния студентов с особыми образовательными потребностями в вузах: учебно-методическое пособие / Альмухамбетова Б.Ж., Токсанбаева Н.К., Баженова Э.Д. – Талдыкорган: Изд. отдел ЖУ им. И. Жансугурова, 2020. – 123 с.
97 Бапаева М.К. Стресс және оның тұлғаның іс-әрекетіне ықпалы. Қазақ білім академияларының баяндамалары. № 3, 2019. – 178-182 б.
98 Аплашова А.Ж. Исследование особенностей базовых эмоции у представителей различных культур. Вестник КазНУ имени аль-Фараби, Алматы. №1 (60) 2017.
99 Ниетбаева Г.Б. Диагностика и коррекция психологического здоровья студентов. Учебно-методическое пособие. - Алматы, 2014. – 129 с.
100 Толегенова А.А. Психофизиологическое исследование эмоционального интеллекта: дисс. ... док. филос. (Ph.D.) – Алматы, 2009. – 115 с.
101 Ахметова Г.К., Балакаева Г.Т., Зейнолла С.Ж. К вопросу развития эмоционального интеллекта субъектов образовательной среды //Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 41 (117). – С. 95-100.

102 Аутаева А.Н., Абдимажитова Д.Е. Сөйлеу тілі бұзылысы бар бастауыш сынып оқушыларының эмоционалдық дамуының ерекшеліктері // Абай атындағы ҚазҰПУ-ің Хабаршысы. – 2019. – № 1. – Б. 50-53.
103 Тайжан А.А. Особенности эмоционально-волевого развития детей с нарушением слуха // Вестник КазНПУ им. Абая. – 2017. – № 2(49). – С. 50-54.
104 Ибашова М.С. Студенттердегі эмоционалды стрессті тудыратын жағдайлар //Абай атындағы ҚазҰПУ-ің Хабаршысы. – 2012. – № 4(33). – Б. 72-80.
105 Кенжетаева Р. Жеткіншектердің эмоционалды-ерікті аймағының даму ерекшеліктері // Оқушы тәрбиесі. – 2012. – № 8. – Б. 31-39.
106 Акманова Г.Р., Акжалов Б.Т., Кундакова А.Б., Дакина Г.Т. Тұлғаның эмоционалды сферасын зерттеу әдістері // КазГЮИУ Хабаршысы. – 2019. – № 4(44). – Б. 92-97.
107 Байтукбаева Б.Д. Психолого-педагогические условия формирования психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов вуза: дис. д-ра философии (PhD) / Б. Д. Байтукбаева. –Алматы, 2014.–150 с.
108 Мадалиева З.Б. Психологические основы управления эмоциональным состоянием учителя: дисс. … канд. псих. наук. – Алматы, 2002. – 158 с.
109 Искакова М.С. Сравнительная характеристика развития самооценки, уровня притязаний, мотивационной сферы, эмоциональных проявлений у детей с общим недоразвитием речи и нормально развивающихся сверстников: дисс. … канд. псих. наук. – Алматы, 2001. – 123 с.
110 Шарапиева А.Д. Особенности развития понимания эмоций детьми дошкольного и младшего школьного возраста с легкими психоневрологиическими отклонениями: дисс. … канд. псих. наук. – Алматы, 1999. – 130 с.
111 Шамарина Е.В. Историко-педагогическое наследие Г.Я. Трошина об аномальном детстве // Научный журнал «Ученые записки Орловского государственного университета». – 2018. – № 1(78). – С. 339-343.
112 Бутабаева Л.А., Есен А.Н. Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөзжасамды меңгеру ерекшеліктері // Абай атындағы ҚазҰПУ-ің Хабаршысы. – 2019. – № 3(58). – Б. 61-65.
113 Усенова М.Э. Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамытудың маңызы // Абай атындағы ҚазҰПУ-ің Хабаршысы. – 2019. – № 3(58). – Б. 78-82.
114 Макина Л.К., Айтжанова А.Б. Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының адамгершілік қасиетін дамыту ерекшеліктері // Абай атындағы ҚазҰПУ-ің Хабаршысы. – 2019. – № 3(58). – Б. 98-107
115 Мауенова М.М., Рахметова А.М., Кударинова А.С. Есту қабілеті нашар және естімейтін балалардағы есту және сөйлеу дамуының ерекшеліктері // Абай атындағы ҚазҰПУ-ің Хабаршысы. – 2019. – № 4(59). – Б. 76-80.

116 Грабенко Т.М., Михайленкова И.А. Эмоциональное развитие слабослышащих школьников: диагностика и коррекция: учебно-методическое пособие. – Санкт-Петербург: Речь, 2008. – 255 с.
117 Петшак В. Эмоциональное развитие глухих детей // Автореферат дисс. ... доктора псих. наук. – Москва, 1991. – 33 с.
118 Якобсон П.М. Психология чувств. – М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1956. – 238 с.
119 Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психологические проблемы высшей школы. – Л.: ЛГУ, 1974. – Вып. 2. – С. 3-15.
120 Большой психологический словарь Б. Мещерякова, В. Зинченко. [Электронный ресурс]. Режим доступа: – https://www.gumer. info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/index.php.
121 Малютина Т.В. Психологические и психофизиологические особенности развития в юношеском (студенческом) возрасте // Омский научный вестник. – 2014. – № 2(126). – С. 129-113.
122 Жарықбаев Қ.Б., Саңғылбаев О.С. Психология: Энциклопедиялық сөздік / Бас ред. Б.Ө. Жақып. – Алматы: «Қазақ энциклопедиясы», 2011. – 624 б.
123 Соловьева Т.А. Включение детей с нарушением слуха в образовательную среду массовой школы: дисс. … канд. пед. наук. – Москва, 2009. – 181 с.
124 Шумская Л.И. Личностно-профессиональное становление студентов в процессе социализации. – Минск: РИВШ, 2005. – 271 с.
125 Оборина Д.В. Становление профессиональной ментальности педагогов и психологов: дис. … канд. пс. наук. – Москава, 1992. – 185 с.
126 Дикая Л.Г. Методики диагностики психических состояний и анализа деятельности человека. – М.: ИПРАН, 1994. – 206 с.
127 Қазақстан Республикасының Білім беру жүйесінің жағдайы және дамуы туралы Ұлттық баяндама (2018 жылдың қорытындысы бойынша). Авторлары: / М. Атанаева [және т.б.]. – Нұр-Сұлтан: АҚ «АТО», 2019. – 364 б.
128 Цукерман И.В. Трудовая деятельность глухих и слабослышащих выпускников вузов и техникумов//Дефектология. 1988. – № 2. – С. 76-80
129 AlmukhambetovaB.Zh. Some Aspects of Emotional Functioning in Hard-of-Hearing Students Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment, 2021, 9, 274-279 p.
130 Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Методические рекомендации по осуществлению интегрированного обучения в условиях массовых образовательных учреждений. http://chetyrovka.yartel.ru/images/metod_rekom.pdf.
131 Хомская Е.Д. Мозг и эмоции: нейропсихологическое исследование. – 2-е изд. - М.: Рос. пед. агентство, 1998. – 268 с.

132 Бимбетова С.Т. Есту қабілеті зақымдалған балалардың тұлғааралық қарым-қатынасының ерекшеліктері // Абай атындағы ҚазҰПУ-ің Хабаршысы. – 2017. – № 4(51). – Б. 42-47.
133 Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. — СПб: Издательство «Питер», 2000. — 320 с.
134 Методики исследования эмоциональной сферы человека: учебно-методическое пособие /сост. Е.В. Заика, А.И. Зимовин. – Харьков: «ПромАрт», 2018. – 260 с.
135 Методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной. http://testoteka.narod.ru/ms/1/05.html.
136 Рабочая книга практического психолога: Пособие для специалистов, работающих с персоналом / Под редакцией А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Л.Г. Лаптева. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2006. – 640 с.
137 Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова, С.В. Чермянина. URL: http://www.psycademy.ru/pages/461 (дата обращения: 19.01.2020).
138 Таубаева Ш.Т. Педагогика әдіснамасы. – Алматы: «Қарасай баспасы», 2013. – 384 б.