

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Kazakh National Pedagogical University after Abai

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК BULLETIN

«Психология» сериясы
Серия «Психология»
Series of «Psychology»
№1 (82), 2025

**Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Kazakh National Pedagogical University after Abai**

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК BULLETIN

**«Психология» сериясы
Серия «Психология»
Series of «Psychology»
№ 1 (82)**

Алматы, 2025

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

ХАБАРШЫ

«Психология» сериясы,
№ 1 (82), 2025

Шығару жиілігі – жылына 4 нөмір.
2000 ж. бастап шығады

Бас редактор
психол. ғ.д., проф. О.Б. Тапалова

Бас редактордың орынбасары
психол. ғыл.д., проф.
А.К. Сатова

Ғылыми редактор:
Абай атындағы ҚазҰПУ жалпы және қолданбалы
психология кафедрасының қауымд. проф. м.а., психол. ғ.к.
Б.Д. Жигитбекова

Жауапты хатшы:
Абай атындағы ҚазҰПУ жалпы және қолданбалы
психология кафедрасының аға оқытушысы,
«Психология», PhD докторы
Н.А.Кудушева

Тех.хатшы:
Абай атындағы ҚазҰПУ жалпы және қолданбалы
психология кафедрасының аға оқытушысы,
«Психология», PhD докторы
П.Б. Дауткашева

Редакция алқасы:
Намазбаева Ж.И.
психол. ғ. д., профессор, Caspian University

Қасымжанова А.А. психол. ғ. к.,
Тұран университеті Психология жоғары мектебі
институтының ғылыми профессоры
Акажанова А.Т. пс.ғ.д., қауым. профессор,
Абай атындағы ҚазҰПУ.

Григорьевич Л.А. психол. ғ. д., профессор, Мәскеу
мемлекеттік педагогикалық университеті, Педагогика
және психология факультетінің деканы, Мәскеу қ., Ресей;

Крупельницкая Л.Ф. психол. ғ. д., профессор, Киев
ұлттық университеті, Психодиагностика және
клиникалық психология кафедрасының меңгерушісі,
Киев қ., Украина;

Грысь А.М. психол. ғ. д., профессор, Украина ҰІҒА
Г.С. Костюк атындағы Психология институты,
Әлеуметтік бейімделмеген кәмелетке толмағандар
психологиясы зертханасының меңгерушісі, Украина.

Лушпаева И. И. психол. ғ. к., Қазан федералды
университетінің оқу психологиясы кафедрасының
меңгерушісі, доцент.

Ерментаева А. – психол. ғ. к., профессор, Туран
университеті;

Новикова Г.В. – психол. ғ. к., профессор,
М.В. Ломоносов атындағы Мәскеу мемлекеттік
университеті, Мәскеу қ., Ресей;

Нурудинов А.С. – психол. ғ. к., қауым. профессор,
Л.Н. Гумилев атындағы Евразия ұлттық университеті.

© Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті, 2025

Қазақстан Республикасының
мәдениет және ақпарат министрлігінде
2009 жылы мамырдың 8-де тіркелген
№10103 - Ж

Басуға 27.03.2025 қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 35,7 е.б.т.
Тапсырыс 256.

050010, Алматы қаласы,
Достық даңғылы, 13.
Абай атындағы ҚазҰПУ

Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің
«Ұлағат» баспасы

МАЗМҰНЫ СОДЕРЖАНИЕ

Мугауина Г.О., Койшигулова Л.Е., Жапарова Б.М.,
Аяпбергенова Г.С., Мухаметкаиров А.Е.

Бастауыш мектеп оқушыларының аналитикалық ойлауын
дамуының психологиялық аспектілері.....

Мугауина Г.О., Койшигулова Л.Е., Жапарова Б.М.,
Аяпбергенова Г.С., Мухаметкаиров А.Е.

Психологические аспекты развития аналитического
мышления у младших школьников

Mugauina G.O., Koishigulova L.E., Zhaparova B.M.,
Ayapbergenova G.S., Mukhametkairov A.E.

Psychological aspects of development of analytical thinking in
junior schoolchildren

Шагиева А.Б., Алимбаева Р.Т. Психосоматикалық
аурулары бар студенттердегі алекситимия деңгейінің

ерекшеліктері және ауруға деген көзқарас түрі.....

Шагиева А.Б., Алимбаева Р.Т. Особенности уровня
алекситимии и типа отношения к болезни у студентов с
психосоматическими заболеваниями

Shagiyeva A.B., Alimbayeva R.T.

Peculiarities of alexitymia level and type of attitude towards the
disease among students with psychosomatic diseases

Книсарина М.М., Сыздыкбаева А.Д., Саржанова Г.Б.

Оқушылардың жеке дамуы мен психологиялық әл-ауқатын
қамтамасыз етудің тиімді саясаты мен шаралары:
талдамалық шолу.....

Книсарина М.М., Сыздыкбаева А.Д., Саржанова Г.Б.

Эффективная политика и меры обеспечения личностного
развития и психологического благополучия учащихся:
аналитический обзор

Knissarina M.M., Syzdykbayeva A.D., Sarzhanova G.B.

Effective policy and measures for ensuring personal development
and psychological well-being of students: an analytical review

Алимбаева С.К., Сматова К.Б., Сабралиева Ж.Т.,
Демьянова В.

Жеке ерекшеліктері мен кәсіби қызметке бейімділігі – smart
платформасы арқылы психодиагностика мүмкіндіктерін
талдау.....

Алимбаева С.К., Сматова К.Б., Сабралиева Ж.Т.,
Демьянова В.

Личностные особенности и склонности к профессиональной
деятельности – анализ возможностей психодиагностики с
помощью smart платформы

Alimbayeva S.K., Smatova K.B., Sabraliyeva Zh.T.,
Demyanova V.

Personality characteristics and aptitudes to professional activity -
analyzing the possibilities of psychodiagnostics with the help of
smart platform

Абдраманова Д.Е., Ерментаева А. Р.

Студенттердегі психологиялық парасаттылықтың
ерекшеліктері

Абдраманова Д.Е., Ерментаева А. Р.

Особенности психологической разумности у студентов

Abdramanova D.E., Ermentaeva A. R.

Features of psychological reasonableness among students

Казахский национальный педагогический
университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия «Психология»,
№ 1(82), 2025

Выходит с 2000 года.
Периодичность – 4 номера в год

Главный редактор
д.психол.н., проф. Тапалова О.Б.

Зам. главного редактора
д.психол.н., проф. Сатова А.К.

Научный редактор:
к.психол.н.,
и.о. ассоциированного профессора
Жипитбекова Б.Д.

Ответственный секретарь:
доктор PhD «Психология», старший преподаватель
кафедры общей и прикладной психологии КазНПУ
им.Абая
Н.А. Кудушева

Тех.секретарь:
доктор PhD «Психология», старший преподаватель
кафедры общей и прикладной психологии
КазНПУ им.Абая
П.Б. Дауткалиева

Редакционная коллегия:
Намазбаева Ж.И.
Caspian University д.психол.н., профессор
Касымжанова А.А. к.психол.н.,
Профессор-исследователь института Высшей
Школы психологии Университета Туран
Акажанова А.Т. д.психол.н., ассоц.профессор,
КазНПУ им.Абая
Григоревич Л.А. д.психол.н., профессор, декан
факультета педагогики и психологии Московского
государственного педагогического университета,
г. Москва, Россия;
Крупельницкая Л.Ф. д.психол.н., профессор,
заведующий кафедрой психодиагностики и клинической
психологии Киевского национального университета,
г. Киев, Украина;
Грысь А.М. д.психол.н., профессор, заведующий
лабораторией психологии социально дезадаптированных
несовершеннолетних Института психологии
им.Г. С. Костока, Украина.
Лушпаева И. И. к.психол.н., заведующий
кафедрой педагогической психологии Казанского
федерального университета, доцент.
Ерментаева А. – д.психол.н., профессор,
университет Туран;
Новикова Г.В. – к.психол.н., профессор,
Московский государственный университет
им. М. В. Ломоносова, г. Москва, Россия;
Нурадинов А.С. – к.психол. н., профессор, Евразийский
национальный университет им. Л. Н. Гумилева.

© Казахский национальный педагогический
университет имени Абая, 2025

Зарегистрировано в
Министерстве культуры и информации
Республики Казахстан
8 мая 2009 г. №10103-Ж

Подписано в печать 27.03.2025.
Формат 60х84 1/8. Объем 35,7 уч.-изд.л.
Заказ 256.

050010, г. Алматы,
пр. Достык, 13. КазНПУ им. Абая

Издательство «Ұлағат»
Казахского национального педагогического
университета имени Абая

- Ысқақ Г.Т., Сангилбаев О.С., Рогалева Л.Н.**
Полиция қызметкерлерін психологиялық қолдау..... 70
- Ысқақ Г.Т., Сангилбаев О.С., Рогалева Л.Н.**
Психологическое сопровождение сотрудников полиции
Yskak G. T., Sangilbaev O. S., Rogaleva L.N.
Psychological support of police officers
Исаханова А.А., Белесова Н.А., Нұрқанат А.Н.
Әлеуметтік желілердегі фото-манипуляциялардың
қыздардың өзін-өзі тануына әсері 83
- Исаханова А.А., Белесова Н.А., Нұрқанат А.Н.**
Влияние фотоманипуляций в социальных сетях на
самопознание девушек
Issakhanova A.A., Belesova N.A., Nurkanat A. N.
The influence of photo manipulation in social networks on the
self-cognition of girls
Қонысбай Т.Е., Аймаганбетова О.Х., Хазратова Н.В.
Студенттердің эмоционалды жағдайының анықтауыштары
мен болжаушыларын мәдениетаралық тұрғыдан феномено-
логиялық зерттеу 93
- Қонысбай Т.Е., Аймаганбетова О.Х., Хазратова Н.В.**
Феноменологическое исследование детерминант и
предикторов эмоционального благополучия студентов в
кросс-культурных контекстах
Konysbai T.E., Aimaganbetova O.Kh., Khazratova N.V.
A phenomenological study of the determinants and predictors of
students' emotional well-being in cross-cultural contexts
Тоғайбекова Ж., Алдабергенов Н., Аскарова Р.
Көпэтностық ортадағы студенттер арасындағы толерант-
тылық мәселесі: қазақстан мысалында..... 104
- Тоғайбекова Ж., Алдабергенов Н., Аскарова Р.**
Проблема толерантности среди студентов в полиэтнической
среде: на примере казахстана
Togaibekova Zh., Aldabergenov N., Askarova R.
The issue of tolerance among students in multiethnic
environment: case of Kazakhstan
**Ертукешова Г., Аплашова А.Ж., Сихынбаева Ж.С.,
Байжуманова Б.Ш.**
1 курс студенттерінің жаңа оқу ортасына бейімділігі мен
жетістікке жету мотивациясының ерекшеліктері..... 114
- Ертукешова Г., Аплашова А.Ж., Сихынбаева Ж.С.,
Байжуманова Б.Ш.**
Особенности мотивации к достижению успеха и адаптация
студентов 1-го курса к новой образовательной среде
**Yertukeshova G., Aplashova A.Zh., Sikhynbayeva Zh.S.,
Baizhumanova B.Sh.**
1st year students' adaptation to a new learning environment and
motivation to achieve achievement
Ермекбаева Л.К., Бапаева С.Т., Кеңесбекова І.С.
Болашақ педагогтердің эмоционалды зияткерлігі мен икемді
дағдыларын дамыту 125
- Ермекбаева Л.К., С.Т. Бапаева, І.С. Кеңесбекова**
Развитие эмоционального интеллекта и гибких навыков
будущих педагогов
Ermekebaeva L.K., Bapayeva S.T. Kengesbekova I.S.
Development of emotional intelligence and soft skills of future
teachers
Увалиева М. З.
Отбасының мүмкіндігі шектеулі оқушылардың кәсіби білім

Kazakh National Pedagogical National
University named after Abai

BULLETIN

«Bulletin KazNPU named after Abai»

Series «Psychology»
№ 1 (82), 2025

Editor in chief
doctor of psychological sciences.,
academician, professor
O.B. Tapalova

Deputy Editor-in-Chief
doctor of psychological sciences,
professor, Abai KazNPU A.K. Satova

Scientific editor:
Candidate of Psychology, Acting Associate Professor
Zhigitbekova B.D.

Executive Secretary:
PhD in Psychology, Senior lecturer at the Department of
General and Applied Psychology of KazNPU.Abaya
N.A.Kudasheva

Those.Secretary: PhD in Psychology, Senior lecturer
at the Department of General and Applied
Psychology of KazNPU.Abaya
P.B. Dautkalieva

Editorial Board:
Namazbayeva Zh.I. Caspian University, Doctor of
Psychology, Professor Kasymzhanova A.A. Candidate
of Psychology, Research Professor at the Institute of
Higher School of Psychology, Turan University
Akazhanova A.T., Doctor of Psychology, assoc.
Professor, KazNPU named after Abaya
Grigorovich L.A., Doctor of Psychology, Professor,
Dean of the Faculty of Pedagogy and Psychology,
Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia;
Krupelnitskaya L.F., Doctor of Psychology,
Professor, Head of the Department of Psychodiagnostics
and Clinical Psychology, Kyiv National University,
Kyiv, Ukraine;
Grys A.M., Doctor of Psychology, Professor,
Head of the Laboratory of Psychology of Socially
Maladapted Minors at the Institute of Psychology named
after
G. S. Kostyuk, Ukraine.
Lushpaeva I. I. Candidate of Psychology, Head of the
Department of Pedagogical Psychology of Kazan Federal
University, Associate Professor.
Ermentaeva A. – Doctor of Psychology, Professor,
University of Turan;
Novikova G.V. – Candidate of Psychology, Professor,
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia;
Nuradinov A.S. – Candidate of Psychological Sciences,
Professor, L. N. Gumilyov Eurasian National University.

© Kazakh National Pedagogical
University named after Abai, 2024

Registered in the Ministry of Culture and
Information of the Republic of Kazakhstan
8 May 2009 №10103-Zh/Ж

Signed in print 27.03.2025.

Format 60x84 1/8

Volume 35.7 teaching and publishing lists
Order 256.

050010, Almaty, Dostyk avenue 13,
KazNPU named after Abai
Publishing House “Ulagat” of the Kazakh National
Pedagogical University
named after Abai

алуға деген ынтасын қалыптастырудағы рөлі.....

Увалиева М.З.

Роль семьи в формировании мотивации учащихся с 141
ограниченными возможностями к получению профессио-
нального образования

Uvaliyeva M.Z.

The role of the family in shaping the motivation of students with
disabilities to pursue vocational education

Сарсенбаева Б.Г., Жигитбекова Б.Д., Бисембаева Н.А.,
Матаев Б.А.

Сандық тәуелділік жағдайында балалардағы гиперстимуля-
ция және когнитивті икемділіктің төмендеу психологиялық
аспектілері

Сарсенбаева Б.Г., Жигитбекова Б.Д., Бисембаева Н.А.,
Матаев Б.А.

Психологические аспекты гиперстимуляции и снижение
когнитивной гибкости у детей в условиях цифровой
зависимости

Sarsenbayeva B.G., Zhigitbekova B.D., Bisembayeva N.A.,
Matayev B.A.

Psychological aspects of hyperstimulation and reduced cognitive
flexibility in digitally dependent children

Азизова А.Ф., Баймолдина Л.О., Жангалиева Ж.Н.,
Кабирова Н.У.

Академиялық жүктеменің студенттердің психологиялық
денсаулығына әсері: диагностикалық аспект.....

Азизова А.Ф., Баймолдина Л.О., Жангалиева Ж.Н.,
Кабирова Н.У.

Влияние академической нагрузки на психологическое
здоровье студентов:диагностический аспект

Azizova A.F., Baimoldina L.O., Zhangaliyeva Z.N.,
Kabirova N.Y.

The impact of academic workload on students' psychological
health: a diagnostic aspect

Кожабекова Ж.Е., Уталиева Ж.Т., Ганиева Г.Х.,
Мандыкаева А.Р.

Альфа ұрпағының жасөспірімдерінің дағдарыстық бейіні мен
тұрақтылығы.....

Кожабекова Ж.Е., Уталиева Ж.Т., Ганиева Г.Х.,
Мандыкаева А.Р.

Кризисный профиль и резильентность подростков
поколения альфа

Kozhabekova Zh.E., Utalieva Zh.T., Ganieva G.Kh.,
Mandykaeva A.R.

Crisis profile and resilience of adolescents of generation alpha

Кариев А.Д., Секенова З.Е., Никульшина О.А.,
Дуйсенбаева А.О.

Жағымсыз көзқарастардың психологиялық аспектілері
және оның студенттердің әлеуметтік тұрғындарына әсері

Кариев А.Д., Секенова З.Е., Никульшина О.А.,
Дуйсенбаева А.О.

Психологические аспекты негативных установок и их
влияние на социальную идентичность студентов

Kariiev A.D., Sekenova Z.E., Nikulshina O.A.,
Duisenbaeva A.O.

Psychological aspects of negative attitudes and their influence on
the social identity of students

Бапаева М.К., Куантканова Ф.М., Аубәкір А.С.,
Багибаева М.И., Байдрахманова А.К.

Өзін-өзі рефлексиялау – ата-аналардың психологиялық мәдениетін қалыптастырудың құралы ретінде	
Бапаева М.К., Куантканова Ф.М., Аубәкір А.С., Багибаева М.И., Байдрахманова А.К.	198
Саморефлексия как инструмент формирования психологической культуры родителей	
Baraeva M., Kuantkanova F., Aubakir A., Bagibaeva M., Baizdrakhmanova A.	
Self-reflection as a tool for developing parents' psychological culture	
Садыкова Н.М., Аскарова Ж.К., Турақұл А.Е.	
Ақпараттық технологияларды пайдаланудың балалардың когнитивті функцияларына әсері	
Садыкова Н.М., Аскарова Ж.К., Турақұл А.Е.	209
Влияние использования информационных технологий на когнитивные функции детей	
Sadykova N., Askarova Z., Turakul A.	
The impact of information technology use on children's cognitive functions	
Ишанханқызы А., Әбдімұса Ж. Н.	
Кіші мектеп жасындағы эмоционалды-ерікті бұзылыстар: ерекшеліктері және түзету.....	
Ишанханқызы А., Әбдімұса Ж. Н.	217
Эмоционально-волевые нарушения в младшем школьном возрасте: особенности и коррекция	
Ishankhankyzy A., Abdimusa Zh.N.	
Emotional-volitional disorders in primary school age: features and correction	
Лимашева Л.А., Бердибаева С.К., Garber A.	
Pump (problematic use of mobile phone) сауалнамасының қазақ тілді нұскасын бейімдеу	
Лимашева Л.А., Бердибаева С.К., Garber A.	228
Адаптация казахоязычной версии анкеты pump (problematic use of mobile phone)	
Limasheva L., Berdibayeva S., Garber A.	
Adaptation of the kazakh language version of the pump (problematic use of mobile phone) survey	
Садыкова А. А., Сарипбекова А. Т., Абдукаримова У. А., Полатова А. Н.	
Цифрлық технологияның негізінде жоғары сынып оқушыларының кәсіби бағдарын қалыптастырудың психологиялық негіздері	
Садыкова А. А., Сарипбекова А. Т., Абдукаримова У. А., Полатова А. Н.	238
Психологические основы формирования профессиональной ориентации старшеклассников на основе цифровых технологий	
Sadykova A.A., Saripbekova A. T. , Abdugarimova U. A., Polatova A. N.	
The psychological foundations of the formation of professional orientation of high school students based on digital technologies.....	
Бурибаев Е. А., Жиенбаева Н.Б., Хамзина Ж.А., Ешимбетова С. З., Акназаров С.А., Тапалова О. Б.	
Лудоманияның когнитивті және эмоционалдық болжаушылары: импульсивтіліктен патологиялық тәуелділікке дейін	
Бурибаев Е. А., Жиенбаева Н.Б., Хамзина Ж.А., Ешимбетова С. З., Акназаров С.А., Тапалова О. Б.	246

Когнитивные и эмоциональные предикторы лудомании: от импульсивности к патологической зависимости Buribaev E. A., Zhiyenbayeva N.B., Khamzina Zh.A., Yeshimbetova S. Z., Aknazarov S. A., Tapalova O. B. Cognitive and emotional predictors of gambling addiction: from impulsiveness to pathological addiction Шокпаров А., Шалабаева Л.И., Косшыгулова А.С. Жеке тұлғаны тәрбиелеудегі спорт пен психологияның байланысы мен маңызы.....	
Шокпаров А., Шалабаева Л.И., Косшыгулова А.С. Взаимосвязь и значение спорта и психологии в воспитании личности Shokparov A., Shalabayeva L., Kosshygulova A. Interrelationship and importance of sport and psychology in personality education Токсанбаева Н.Қ., Байбекова М.М., Спатай А.О., Молбасынова Ж.М. Студенттердің тұлғааралық қарым-қатынасына эмоциялық интеллектінің әсерін психологиялық зерттеу.....	264
Токсанбаева Н.Қ., Байбекова М.М., Спатай А.О., Молбасынова Ж.М. Психологическое исследование влияния эмоционального интеллекта на межличностные отношения студентов Toxanbayeva N.K., Baibekova M.M., Spatay A., Molbasynova M.Z. Psychological study of the influence of emotional intelligence on interpersonal relationships of students БІЗДІҢ АВТОРЛАР НАШИ АВТОРЫ	277

Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Хабаршы журналының «Психология» сериясы Ғылыми еңбектің негізгі нәтижелерін жариялау үшін Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрлігі Білім және ғылым саласында сапаны қамтамасыз ету комитеті ұсынатын ғылыми басылымдар тізбесіне енгізілді (2021 жылғы 12 шілдедегі №52 бұйрығына 1-қосымша №568 бұйрығы).

Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Психология» внесен в список для публикации основных результатов научных деятельности по психологическим наукам изданий рекомендуемых Комитетом по обеспечению качества в сфере образования и науки Министерства образования и науки Республики Казахстан (дополнение к приказу №52 от 12 июля 2021 г. №568)

IRSTI. 15.01.21.

10.51889/2959-5967.2025.82.1.001

G.O. Mugauina¹ , L.E. Koishigulova¹ , B.M. Zhaparova² ,
G.S. Ayapbergenova² , A.E. Mukhametkairov^{2*} 

¹Kh. Dosmukhamedov Atyrau University, Atyrau, Kazakhstan

²Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF ANALYTICAL THINKING IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Abstract

The development of analytical thinking in junior schoolchildren plays a crucial role in their cognitive growth and academic success. This study investigates the psychological aspects affecting the development of analytical thinking at the primary school level, focusing on the cognitive challenges, age-related characteristics, and the individual differences that shape a child's ability to think analytically. The study aims to identify key psychological factors that influence analytical thinking and provide recommendations for enhancing the educational practices to support this development. A combination of research methods was used, including literature analysis, surveys, and interviews with teachers and parents, alongside a controlled psychological experiment.

The results of the study revealed several important findings. First, the initial level of analytical thinking in young schoolchildren was found to be relatively low, with significant difficulties in areas such as logical reasoning, analysis, and information synthesis. Psychological factors such as attention span, memory, and self-control were identified as key challenges. The study also highlighted the lack of specialized methods for fostering analytical thinking in the current educational practices. However, the experimental implementation of a targeted educational program showed a marked improvement in students' analytical thinking abilities. The experimental group demonstrated a significant increase in both high and moderate levels of analytical skills, accompanied by a reduction in the number of students exhibiting low levels of thinking abilities.

The practical significance of this study lies in its contribution to improving teaching methods for developing analytical thinking skills in younger students. The findings support the need for a more structured and interactive approach to teaching, integrating critical thinking exercises and modern educational technologies. It is recommended that schools focus on enhancing cognitive skills such as memory and attention, incorporate more interactive and game-based learning methods, and involve parents in the educational process. These strategies will ensure that students develop stronger analytical skills, which are essential for their academic performance and long-term cognitive development.

Keywords: analytical thinking, psychological features, junior schoolchildren, teachers, parents, thinking development program

Г.О. Мугауина¹, Л.Е. Койшигулова¹, Б.М. Жапарова²,
Г.С. Аяпбергенова², А.Е. Мухаметкаиров^{2*}

¹Х. Досмұхамедов атындағы Атырау университеті, Атырау, Қазақстан

²Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан

БАСТАУЫШ МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ АНАЛИТИКАЛЫҚ ОЙЛАУЫН ДАМУЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Аннотация

Бұл мақалада бастауыш мектеп оқушыларының аналитикалық ойлауын дамытудың психологиялық ерекшеліктері қарастырылады. Бұл саладағы проблемалар балалардың жас ерекшеліктері мен жеке қабілеттеріне, сондай-ақ аналитикалық ойлау қабілеттерін дамытуға бағытталған арнайы әдістердің болмауына және оқу тәжірибесінің жеткіліксіздігіне байланысты анықталады.

Зерттеудің мақсаты – бастауыш мектеп оқушыларының аналитикалық ойлауын дамытуға психологиялық факторлардың әсерін зерттеу және бастауыш мектепте оқу процесін оңтайландыру бойынша ұсыныстар әзірлеу. Зерттеуде әдеби талдау және эмпирикалық әдістер, соның ішінде мұғалімдер мен ата-аналармен сауалнамалар мен сұхбаттар, сондай-ақ психологиялық эксперимент қолданылды.

Зерттеу барысында бастауыш мектеп оқушыларының аналитикалық ойлау ерекшеліктерінің теориялық негіздері белгіленіп, осы жасқа тән негізгі психологиялық факторлар мен проблемалар анықталды. Мұғалімдер мен ата-аналардың пікірлері көптеген анықталған ерекшеліктерді растады. Психологиялық эксперимент барысында бастауыш мектеп оқушыларының аналитикалық ойлау деңгейі негізінен төмен екендігі анықталды.

Алынған нәтижелер ұсынылған бағдарламаның тиімділігін растады: эксперименттік топта логикалық ойлау деңгейінің жоғары және орташа деңгейінің айтарлықтай өсуі, сонымен қатар аналитикалық ойлау деңгейі төмен оқушылар санының төмендеуі байқалды. Мақалада мектеп бағдарламасы аясында оқытудың тиімді әдістерін қолдануға және қажетті дағдыларды дамытуға бағытталған бастауыш мектеп оқушыларының аналитикалық ойлауын одан әрі дамыту бойынша ұсыныстар берілген.

Түйін сөздер: аналитикалық ойлау, психологиялық мінездеме, бастауыш сынып оқушылары, мұғалімдер, ата-аналар, ойлауды дамыту бағдарламасы

Г.О. Мугауина¹, Л.Е. Койшигулова¹, Б.М. Жапарова²,
Г.С. Аяпбергенова², А.Е. Мухаметкаиров^{2*}

¹Атырауский университет имени Х. Досмухамедова, Атырау, Казахстан

²Павлодарский педагогический университет им. Элкей Марғұлан, Павлодар, Казахстан

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ АНАЛИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

Развитие аналитического мышления у младших школьников играет важнейшую роль в их когнитивном росте и академических успехах. В данном исследовании изучаются психологические аспекты, влияющие на развитие аналитического мышления в начальной школе, с акцентом на когнитивные задачи, возрастные особенности и индивидуальные различия, которые формируют способность ребенка к аналитическому мышлению. Цель исследования - выявить ключевые психологические факторы, влияющие на развитие аналитического мышления, и дать рекомендации по совершенствованию образовательной практики для поддержки этого развития. Использовалась комбинация методов исследования, включая анализ литературы, анкетирование, интервью с учителями и родителями, а также контролируемый психологический эксперимент.

Результаты исследования позволили сделать несколько важных выводов. Во-первых, было установлено, что начальный уровень аналитического мышления младших школьников относительно низок, и они испытывают значительные трудности в таких областях, как логическое мышление, анализ и синтез информации. В качестве ключевых проблем были названы такие психологические факторы, как устойчивость внимания, память и самоконтроль. Исследование также выявило отсутствие в существующей образовательной практике специализированных методик по развитию аналитического мышления. Однако экспериментальная реализация целевой образовательной программы показала заметное улучшение способностей студентов к аналитическому мышлению. В экспериментальной группе наблюдался значительный рост как высокого, так и умеренного уровня аналитических способностей, а также сокращение числа студентов с низким уровнем развития мыслительных способностей.

Практическая значимость исследования заключается в том, что оно вносит вклад в совершенствование методики обучения младших школьников навыкам аналитического мышления. Полученные результаты подтверждают необходимость более структурированного и интерактивного подхода к обучению, включающего упражнения на развитие критического мышления и современные образовательные технологии. Школам рекомендуется сосредоточиться на развитии таких когнитивных навыков, как память и внимание, внедрить более интерактивные и игровые методы обучения, а также вовлекать родителей в образовательный процесс. Эти стратегии обеспечат развитие у учащихся более сильных аналитических навыков, которые необходимы для успеваемости и долгосрочного когнитивного развития.

Ключевые слова: аналитическое мышление, психологические особенности, младшие школьники, учителя, родители, программа развития мышления

INTRODUCTION. Relevance. In the XXI century, as in any new time, special approaches to the education system are manifested. Despite the transformations that are constantly noted in the educational process in junior school, the requirements for results in the field of cognition remain unchanged in many respects.

Thus, according to the State Educational Standards of the Republic of Kazakhstan [1], developed analytical thinking, which refers to the universal metaeducational actions, is able to improve the quality of learning, motivate junior schoolchildren to master new knowledge and make the process of their

assimilation faster. Accordingly, fostering analytical thinking skills in junior schoolchildren stands out as a crucial objective in contemporary education, aligned with the updated curriculum.

In the new conditions analytical thinking is also considered as a parameter for the development of such an important flexible skill as critical thinking. Since in modern conditions, characterized by rapid changes and growing requirements for rigid and flexible competencies of students, it is the ability to think analytically that becomes a necessary skill in order to master successfully the junior school program and adapt to future situations arising in later life.

It should be noted that it is the development of analytical and other types of thinking in junior schoolchildren that is at an important stage, which some authors call a turning point [2]. Since it is at this time that there is a transition from visual and figurative thinking (preschool period) to verbal and logical thinking. This transition leads to a certain ambiguity regarding the mental activity of a junior school student:

- develops critical thinking;
- concrete thoughts based on reality and direct observation emerge;
- at a younger age, thinking begins to obey logical principles.

At the same time, it is important to note that abstract and formal-logical reasoning are still inaccessible at the younger school age.

The importance of the study is also determined by the following problems noted in the field of psychological development of analytical thinking in junior high school students:

- Difficulties in understanding abstract concepts that are not related to reality;
- low level of development of analytical and logical thinking, expressed in difficulties in analyzing information and making logical conclusions;
- some memorization problems based on low levels of concentration and recall.

It is also noted in practice that there is insufficient training practice in independent solution of tasks that require analytical thinking from junior school students. Modern methods of analytical thinking development and some other methods are not actively used.

MAIN POINTS. Extent of Problem Development: Pedagogical psychology consistently examines tools and strategies for nurturing analytical thinking, particularly in young school-aged children. Presently, various theories and methods target the cultivation of analytical thinking as a critical skill, incorporating cognitive psychology techniques and specific approaches to enhance analytical and critical thinking. However, many aspects related to the unique development of analytical thinking in primary school students remain underexplored. There is a continued need to deepen our understanding of the psychology underlying analytical thinking development and to create more advanced teaching methodologies.

This article includes a literature review that enabled an analysis of both classical and contemporary studies on the development of analytical thinking in junior school students. The works of Kazakhstani authors and foreign researchers have been analyzed [3]. Such materials allowed us to consider the main approaches in the field of cognitive processes that influence the development of children's analytical competencies. Modern methods and technologies that are proposed to be used in the educational school process have been studied [4].

The study aims to examine the impact of psychological factors on the development of analytical thinking in young schoolchildren and to create recommendations for enhancing the learning process in early education.

Research Objectives

1. to examine the fundamental concepts and challenges involved in developing analytical thinking in young schoolchildren.
2. to identify the key psychological factors that impact the development of analytical thinking skills in young schoolchildren.
3. select methods and techniques to develop analytical thinking skills in junior schoolchildren.
4. on the basis of an experimental study to evaluate the effectiveness of the proposed program.

Research methods: literature analysis, psychological experiment (survey and observation) and methods of statistical analysis of the results.

The study has practical and theoretical significance. Theoretical significance lies in the expansion of knowledge in the context of the research topic. Practical significance lies in the proposal of new methodological applied approaches to the process of teaching the development of analytical thinking skills in junior schoolchildren.

MATERIALS AND METHODS. The study's materials included literature relevant to the topic, such as regulatory documents, scientific books, textbooks, monographs, journal articles, dissertations, and online publications. Literature analysis served as the theoretical research method. This analysis of academic literature and practical studies related to the topic focused on exploring developmental and educational psychology as a rich source of information. This approach enabled identification of core concepts and key psychological factors that directly or indirectly affect the development of analytical thinking in primary school-aged children.

The primary empirical methods included surveys, interviews, and testing. The research methodology encompassed surveys and interviews with teachers and parents, alongside student testing conducted as part of a psychological experiment. These studies were organized within the junior classes of an educational school. This approach enables the following:

- Identification of specific psychological factors affecting the development of analytical thinking in young schoolchildren;
- Assessment of students' analytical thinking levels at both the start and conclusion of the experiment.

Interviews with teachers (four elementary school teachers) and a survey of parents (20 people) are conducted in order to obtain useful information, from parents' opinions and the experience of teachers and parents, as to what psychological factors they consider most significant in the process of developing analytical thinking in children.

Teacher interview questions:

1. In your opinion, what psychological factors most influence the success of analytical thinking development?
2. What, in your opinion, hinders the development of analytical thinking of younger students?
3. What methods do you use to develop analytical thinking in children?
4. How often do you incorporate analytical thinking assignments into your classroom?
5. What do you think is the place of parents in the development of their children's analytical thinking?
6. Do teachers have a need for additional methods to develop students' analytical thinking?
7. Are indicators of students' analytical thinking development assessed in lessons? If yes, how are they assessed?
8. In your opinion, do current educational standards for junior schools adequately address the need to develop analytical thinking, given today's evolving requirements?

Questions for parents

1. Have you noticed a change in your child's ability to analyze information since starting school?
2. In what situations does your child exert his or her abilities in analytical thinking?
3. What supports do you use to develop your child's analytical skills?
4. How often does your child ask you for help in solving complex problems?
5. How important do you think junior high school is in developing your child's analytical thinking?
6. How important do you consider the development of your child's analytical skills in their studies and in later life?
7. What do you think might be preventing a child from effectively developing their analytical skills?
8. What are your wishes for the school regarding methods and approaches to developing your children's analytical skills?

The level of analytical thinking in junior schoolchildren is tested by the following methods:

- - S.H. Safonov's method "Exclusion of concepts" to reveal "the ability to classify and analyze";
- - V.M. Rusalov's methodology for determining the "ability to generalize";
- - A.N. Bernstein's methodology "Sequences of events" to establish "the ability to logical generalization and concretization";
- - A.N. Bernstein's methodology for "comparison of concepts".

The study was conducted in second grade (A and B) with a total of 37 students (CG - 19 and EG - 18).

The results were calculated according to statistical methods of data analysis.

RESULTS AND DISCUSSION. Basic concepts in analytical thinking in elementary school children. "Analytical thinking" as a phenomenon is studied by different sciences: philosophy, psychology and logic. Each science understands its essence in its own way, but they all agree that analytical thinking includes such types of thinking as abstract and synthetic thinking. All of them are developed through language. Analytical thinking begins to develop actively in people from a certain age, especially actively during the period of the beginning of learning. Therefore, the study of analytical thinking is important not only for such sciences as logic, but also for psychology [5].

The development of analytical thinking in children usually begins in the process of systematic education, as S. Toleva-Stoimenova writes. In his opinion, a child learns such subjects as arithmetic, science, geography or history in the process of education, and as a result his thinking changes. Analytical thinking develops, because already in the lower grades the child starts to think differently, because he/she gets new knowledge and skills to connect them with each other [6].

Analytical thinking refers to one of the types of theoretical thinking. At the same time, according to a group of authors headed by H. Nuroso [7], it is characterized by some peculiarities. A key condition is that analytical thinking unfolds over time, progressing in stages that require a certain duration. Each stage is consciously recognized, as its outcomes appear clearly within the individual's awareness.

At every stage of human development, including preschool. A child in his development learns to perform different mental actions. His mental and analytical development follows certain rules and depends on how he interacts with others and what he does. Analytical thinking seems to be a natural process characterizing a person who has his knowledge and the logic of its presentation [8].

In children at the younger school age, analytical thinking is considered to be still elementary, as it is still based on visual-action analysis. And analytical-synthetic activity is based on direct visual perception of material objects and some phenomena. It is characterized by the fact that analytical thinking is formed in junior schoolchildren in the process of learning. Since it is in school that they learn to reflect on their actions, learn about the possibility of controlling them, plan their actions in advance and understand some cognitive concepts. Also in the preschool age the skills of formulating thoughts and conclusions are developed [9].

The development of analytical thinking in preschoolers can also be presented through the development of their functions: attention; speech; sensory development; memory; imagination and thinking in general [10]. At school in the process of education children learn scientific concepts in the scope of academic subjects and ways of working with them. New knowledge helps children to reason better and strive for accuracy in their thinking. Over time, their reasoning becomes more analytical and gradually turns into some conclusions. This is due to the fact that preschoolers begin to distinguish thoughts from reality and check their assumptions with the help of analysis and synthesis [11].

The main psychological factors characterizing the development of analytical thinking skills in junior schoolchildren are reflected by us in Figure 1.

These in younger students include:

- indicators of intellectual development;
- reflection skills;
- arbitrary abilities to consciously control behavior and thoughts;
- internal action plans;

- scientific knowledge;
- development of judgments and inferences and the ability to separate the conceivable from the actual.

The most important psychological problems in the development of analytical thinking in junior high school students are in turn identified:

- reflective skills are not yet sufficiently developed;
- the level of arbitrary control is still low;
- poor memory and attention span;
- There are many difficulties in forming an internal action plan;
- problems with mastering the curriculum;
- comparison and generalization operations are not yet fully developed;
- instability of emotion;
- the importance of checking the correctness of answers is not always understood and others.

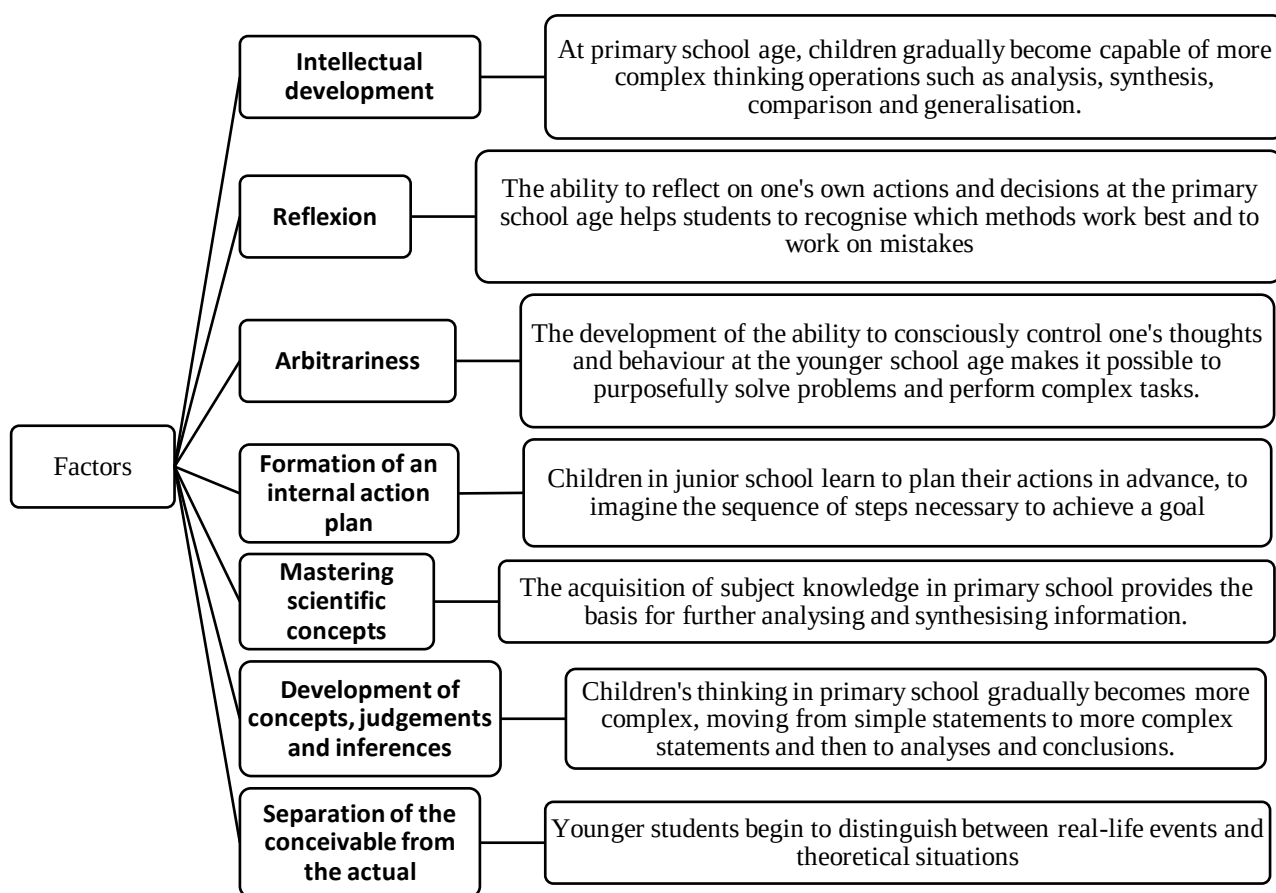


Figure 1 - Main psychological factors characterizing the development of analytical thinking skills in junior schoolchildren

Teachers' opinions:

1. The main psychological factors that most of all influence the success of analytical thinking development in children in junior school are defined as: internal motivation of the child, expressed in the desire to learn (75%), encouragement from parents and teachers (50%); individual abilities (50%); self-confidence (25%); level of concentration and memory development (50%); ability to manage their emotions and self-control (25%); family support (25%).

2. The following psychological factors hinder the development of analytical thinking of junior schoolchildren: lack of time to perform tasks (75%); lack of analytical thinking skills, which are

necessary to study the educational material (50%), inability to focus attention on the main thing (50%), lack of self-confidence (50%), high level of anxiety expressed in the fear of making mistakes (50%), insufficient support of the child in the family (25%), the presence of memory problems, information is perceived without interest, passively (25%), underdeveloped self-control (25%) and others.

3. The main methods used in junior grades for the development of analytical thinking are: conducting game tasks (75%), solving logical problems (50%), discussing a question in groups (25%), analyzing texts (25%), solving mathematical problems (25%) and others.

4. Teachers incorporate analytical thinking tasks into the teaching process: daily (25%), several times a week (50%), less than once a week (25%).

5. According to teachers, the place of parents in the development of their children's analytical thinking in the younger grades is: great, as children are not yet fully adapted to schooling (75%); many parents are engaged with their children at home, helping to solve homework (50%); parents do provide emotional support to their children (25%).

6. Teachers need additional methods to develop students' analytical thinking: additional teaching and methodological materials (75%), organization of professional development courses (50); consultations with psychologists (25%); support from parents (25%)

7. At lessons in junior school, indicators of development of students' analytical thinking: are not officially assessed (100%); the teacher makes observations of progressive or negative development (50%); uses feedback from parents (25%), takes into account self-assessment of students themselves (25%).

8. They think that educational standards in junior school fully enough take into account the necessity of analytical thinking development, taking into account modern conditions: fully agree (0%); partially agree (50%); disagree (50%).

Parents' Opinions:

1. Notice changes in your child's ability to analyze information after starting school: significant improvement (20%), slight improvement (25%), no change (50%), worsening (5%).

2. The child renders his abilities in analytical thinking, to the greatest extent, in the following situations: while solving homework (50%); while reading books (20%); while communicating (20%); while solving everyday problems (5%), while playing (5%).

3. Ways of support used by parents to develop their child's analytical skills: help with homework (50%), encouragement of independent decisions (20%), playing games together (20%), discussing interesting topics (10%).

4. Frequency of child asking for help with complex tasks: always (20%), sometimes (50%), rarely (20%), never (10%).

5. The importance of elementary school in the development of a child's analytical thinking: leading (75%); secondary (15%), minor (10%).

6. How important they consider the development of the child's analytical skills in their studies and in their future life: very important (50); moderately important (40%); unimportant (10%).

7. Preventing a child from effectively developing analytical thinking: individual abilities (35%); improperly designed learning process (25%); insufficient attention from the teacher (25%); low level of motivation (5%), external pressure (5%).

8. School preferences for methods and approaches to fostering analytical skills in elementary students include: adopting an individualized approach to students (35%), increasing the volume of analytical thinking tasks (35%), incorporating more contemporary teaching methods (20%), and more frequently using game-based formats (10%).

The results of analytical thinking diagnostics according to the four methods are summarized in Table 1

Table 1. - Determination of the level of analytical skills development at the initial stage, in %

Name of methodology/level	On exclusion of concepts (FE)		To define concepts (OP)		On the sequence of events (SOE)		On comparing concepts (SP)	
	KG	EG	KG	EG	KG	EG	KG	EG
High level	21	17	6	11	11	6	11	6
Medium level	37	33	42	44	42	44	42	44
Low level	42	50	42	44	47	50	47	50

The best results were demonstrated by pupils from the control group when performing the "Concepts Exclusion" method. For clarity, the obtained results are shown in Figure 2

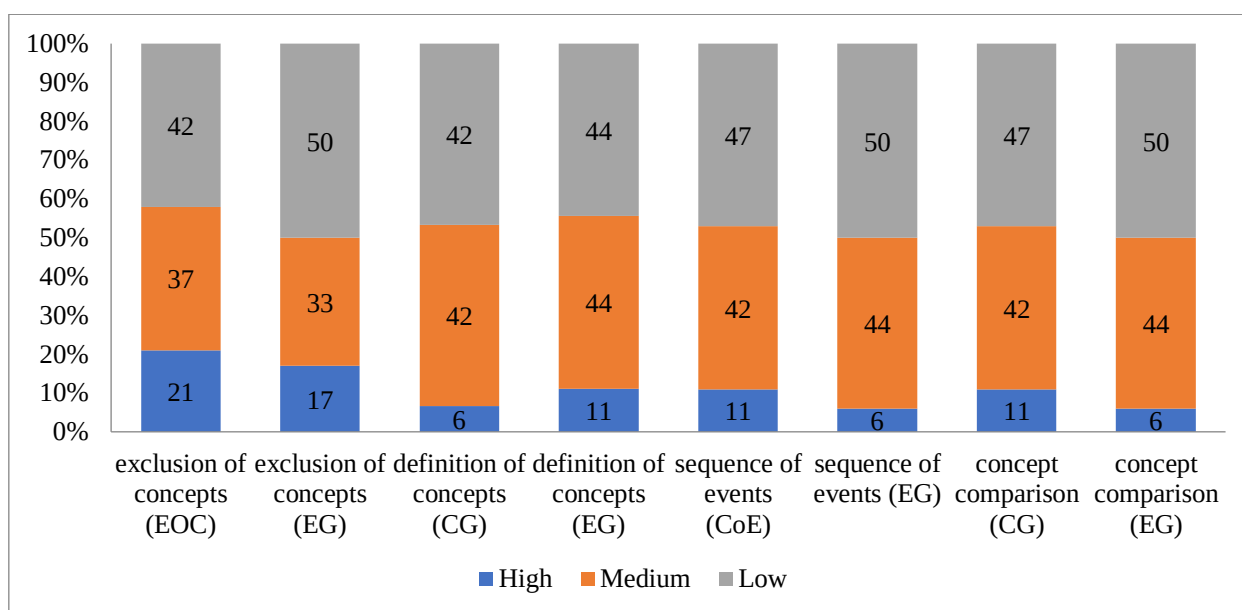


Figure 2 - Structure of the level of analytical skills development at the initial stage, in %

At the same time, it should be noted that, on average, the indicators in both groups did not differ significantly.

A program for the development of analytical thinking in elementary school children has been developed. It includes four modules, each of which realizes goals aimed at developing certain types of logical thinking. It is complex, as it includes traditional teaching methods supplemented with the latest technologies, which makes the lessons on the development of analytical thinking more effective and quite exciting

1. Development of classification and comparison skills: comparison games (what is common and what is different), classification exercises, solving logical problems

2. Development of the ability to analyze and synthesize information: tasks for parsing and composing words and word combinations; logic puzzles, constructing models of various parts.

3. Developing the ability to solve various logical problems: tasks to find patterns; mazes and schemes; checkers and chess.

4. Development of creative thinking: tasks for children to create puzzles, crosswords, rebuses, their own board logic games, writing projects to develop logical thinking.

The curriculum includes online item comparison games and a variety of interactive exercises.

The teaching methods are defined as: game and practical lessons. All of them are designed for 12 lessons. The main methods were: collective work, problem solving and discussion in groups; independent homework.

Table 2 shows the test scores of the final diagnostic students

Table 2. - Generalized results of the final diagnostics of the level on establishing the formation of analytical skills, in %

Name of methodology/level	On exclusion of concepts (FE)		To define concepts (OP)		On the sequence of events (SOE)		On comparing concepts (SP)	
	KG	EG	KG	EG	KG	EG	KG	EG
High level	22	30	15	20	11	20	11	21
Medium level	38	40	43	53	42	40	42	47
Low level	40	30	42	27	48	40	47	34

Figure 3 shows the indicators of the level of analytical skills development at the initial stage, in %

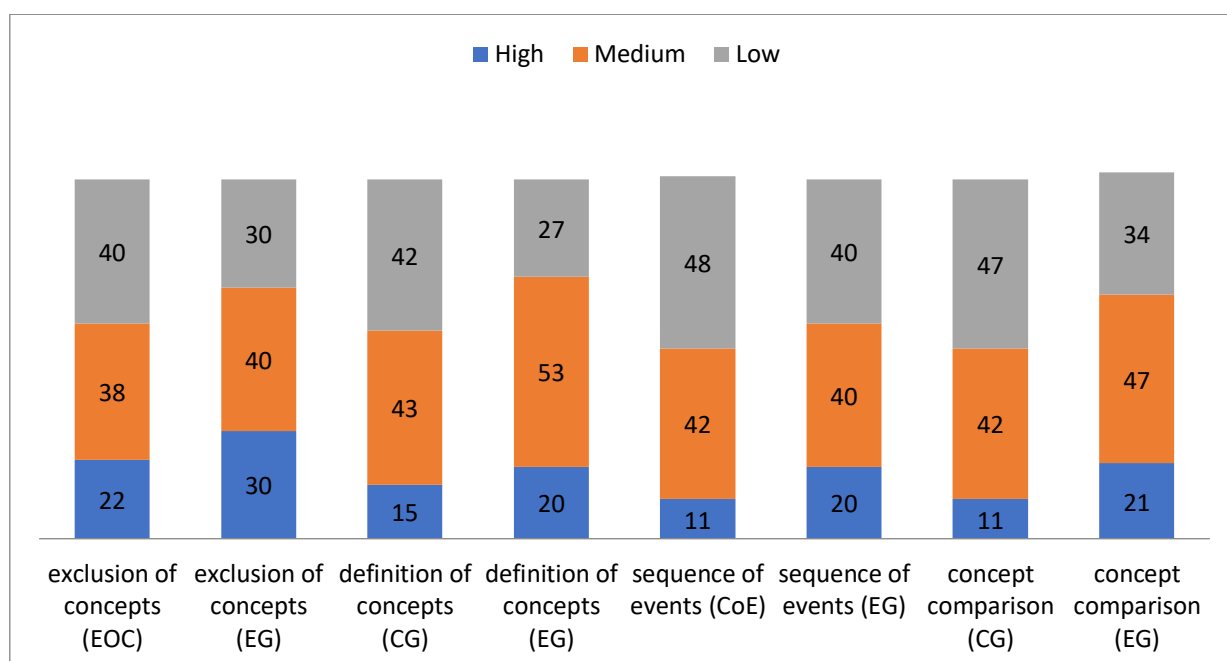


Figure 3 - Structure of analytical skills development level at the initial stage, in %

The generalized results of diagnostics at the stage of the control experiment show that EG students began to have a higher level of task performance in all areas of analytical thinking development, compared to students from the CG.

For comparative analysis, average indicators were calculated, which allowed us to compare the data on the level of development of logical thinking in students before the experiment, with the use of the developed program and after. The obtained results are presented in Table 3 and Figure 4.

Table 3. -Results of comparative analysis of logical thinking development among junior school pupils

	High	Medium	Low
KG at the initial stage	15	41	44
CG at the end stage	15	41	44
EG at the initial stage	10	41	49
EG at the end stage	22	45	33

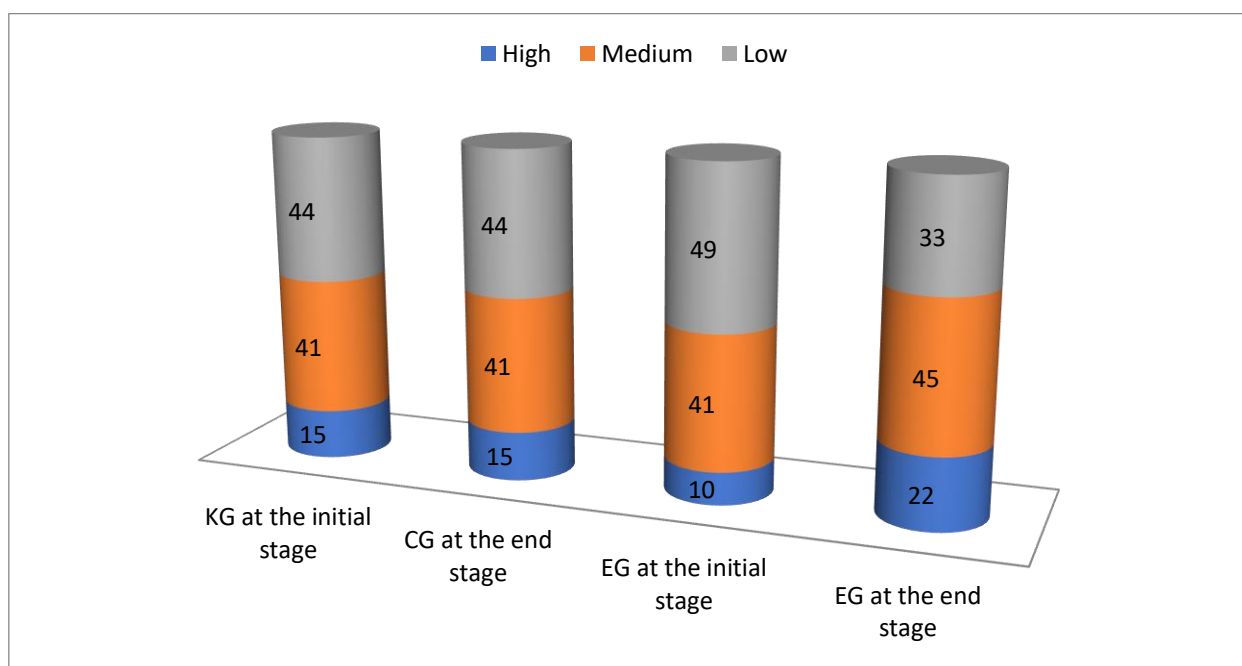


Figure 4 - Dynamics of results of logical thinking development among junior school pupils

In the experimental group, a positive trend was observed: - an increase in students with a high level of logical thinking, from 10% to 22%; - an increase in students with an average level of analytical skill development, from 41% to 45%; - a reduction in the number of students with a low level of logical thinking, from 49% to 33%.

These results confirm the effectiveness of the proposed program, as its implementation in the experimental group led to a significant rise in both high and average levels of logical thinking, alongside a decrease in students with lower logical development skills.

There is a correlation between the study and the materials that were presented earlier by such authors as A.S. Smirnova who considers the peculiarities of thinking development in primary school children, who says that only a primary school teacher can help children to take the initiative in the development of analytical skills [12]. It is also necessary to pay special attention to the research conducted by O.V Ryabova regarding the formation of cognitive-analytical abilities in junior school through research activities [13; 14].

All this emphasizes the regularity of the fact that the emphasis on the development of analytical abilities in primary school students, through a specially designed training program, in which we include both educational tasks and modern active exercises, can improve their mental abilities and analytical thinking. It will also ensure improved academic performance due to the further development of sustainable skills in concentration, memory and analyzing information.

CONCLUSION. Analytical thinking in young schoolchildren encompasses skills in thorough analysis and synthesis of learned material, identifying key elements, comparing and systematizing phenomena and objects, and drawing conclusions based on acquired information. This form of thinking relies on a logical approach, enabling elementary school students to tackle complex problems by breaking them into parts, discerning relationships among events, objects, and phenomena, and discovering more rational solutions. The core elements of analytical thinking at the primary school level include observation, analysis, comparison, generalization, classification, logical reasoning, and conclusion formulation. Psychological factors (intellectual development; reflection; development of judgments and inferences: separation of the conceivable from the actual and others) contribute to the fact that a junior schoolchild acquires new skills in the field of thinking and moves gradually from simple perception of the environment to its analysis. They form the basis for analytical tactics for solving complex problems.

The level of analytical thinking in young schoolchildren was found to be relatively low during the initial stage of the experiment. Many researchers and practitioners agree that developing analytical thinking requires consideration of numerous psychological factors, as well as the age and individual traits of each child. Additionally, establishing supportive environments at home and school is essential, as these contribute significantly to analytical thinking development during early schooling.

The program implemented with the experimental group of second-grade students proved effective, resulting in a marked improvement in analytical thinking levels. A comparison between the two groups revealed that students in the control group, where analytical thinking development measures were not applied, showed no positive changes, suggesting the absence of external factors that could enhance analytical skills. In contrast, the experimental group demonstrated a positive trend, with more students reaching high and moderate levels of analytical thinking. This progress indicates that the applied program and teaching methods played a crucial role in developing analytical skills within this group. The findings support the hypothesis that specially designed programs can have a positive impact on the development of analytical thinking in young schoolchildren.

Recommended at the junior high school level:

- more actively develop cognitive skills (memory, attention and perception) as a basis for more robust analytical thinking skills;
- use interactive teaching methods more often than traditional lessons;
- create conditions and assistance for students to analyze their own work;
- constantly teach children the techniques of analysis and synthesis;
- use more visual materials in lessons;
- To develop a motivation to learn through encouragement;
- Engage with parents on an ongoing basis

All recommendations are aimed at creating conditions for younger students to develop analytical skills more effectively, which will contribute to their further learning and successful personal development.

References list

1. Государственный общеобязательный стандарт дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования: Утвержденный Министром просвещения Республики Казахстан 03.08.2022 года № 348. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031>. (дата обращения 12.09.2024)
2. Anılan, H., & Gezer, B. Investigation of Classroom Teachers' Views about Coding Activities and Analytical Thinking Skills // *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. – 2020. – №4. – pp. 307-324. <https://doi.org/10.34056/aujef.801254>
3. Blegur, J., Mahendra, A., Mahardika, M., Lumba, A., Rajagukguk, C., & Kunci, K. Construction of Analytical Thinking Skills Instruments for Micro Teaching Courses // *Journal of Education Research and Evaluation*. – 2023. – №7(2). – pp. 184–196. <https://doi.org/10.23887/jere.v7i2.57025>
4. Sartika, S.B., Susantini, E., Jatmiko, B. Analytical Thinking Skills Through The 4A Learning Models on Science Education // *International Journal of Scientific and Research Publications*. – 2019. – №8(9). – pp. 210-213. <http://dx.doi.org/10.29322/IJSRP.9.08.2019.p9232>
5. Jwair, A., & Al-Dosari, D. How Primary School Teachers Perceive and Develop Students' Future Skills? // *Education Research International*. – 2023. – №4. – pp. 1-15. <https://doi.org/10.1155/2023/6160658>
6. Toleva-Stoimenova, S., & Rasheva-Yordanova, K. Developing analytical thinking skills in higher education // *Education and Technologies Journal*. – 2023. – №1(14). – pp. 15-23 <https://doi.org/10.26883/2010.231.4977>
7. Nuroso, H., Siswanto, J., & Huda, C. Developing a Learning Model to Promote the Skills of Analytical Thinking // *Journal of Education and Learning*. – 2018. – №4(12). – pp. 775-780. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v12i4.5814>

8. Kulboyeva, D. The essence of developing creative abilities in primary school pupils // *Current research journal of pedagogics*. – 2023. – №4(6). – pp. 95-100. <https://doi.org/10.37547/pedagogics-crjp-04-06-16>
9. Isabayeva, A. Develop thinking and communication through active listening // *Current research journal of pedagogics*. – 2022. – №3(4). – pp. 57-61 <https://doi.org/10.37547/pedagogics-crjp-03-04-13>.
10. Hidayat, R., Nugroho, I., Zainuddin, Z. and Ingai, T.A. A systematic review of analytical thinking skills in STEM education settings // *Information and Learning Sciences*, – 2024. – №7/8(125). – pp. 565-586. <https://doi.org/10.1108/ILS-06-2023-0070>
11. Murphy, P., Rowe, M., Ramani, G., & Silverman, R. Promoting Critical-Analytic Thinking in Children and Adolescents at Home and in School // *Educational Psychology Review*. – 2014. – №4(26). – pp. 561-578. <https://doi.org/10.1007/S10648-014-9281-3>.
12. Смирнова, А.С., Левицкая, Л.В. Особенности развития мышления в младшем школьном возрасте // *Молодой ученый*. – 2016. – № 11. – С. 1783-1785.
13. Степанова, О.В. Особенности развития мышления у детей младшего школьного возраста // *Приоритетные научные направления: от теории к практике*. 2016. - №22. - С. 94-99.
14. Рябова, О.В. Формирование познавательно-аналитических умений младших школьников средствами исследовательской деятельности: учебное пособие. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2021. – 255 с.

References:

1. Gosudarstvennyj obshcheobyazatel'nyj standart doshkol'nogo vospitaniya i obucheniya, nachal'nogo, osnovnogo srednego i obshchego srednego, tekhnicheskogo i professional'nogo, poslesrednego obrazovaniya: Utverzhdenyj Ministrom prosveshcheniya Respubliki Kazakhstan 03.08.2022 goda № 348. [The state mandatory standard of preschool education and training, primary, basic secondary and general secondary, technical and vocational, post-secondary education: Approved. Minister of Education of the Republic of Kazakhstan No. 348 dated 08/03/2022.]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031>.
2. Anılan, H., & Gezer, B. Investigation of Classroom Teachers' Views about Coding Activities and Analytical Thinking Skills // *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. – 2020. – №4. – pp. 307-324. <https://doi.org/10.34056/aujef.801254>
3. Blegur, J., Mahendra, A., Mahardika, M., Lumba, A., Rajagukguk, C., & Kunci, K. Construction of Analytical Thinking Skills Instruments for Micro Teaching Courses // *Journal of Education Research and Evaluation*. – 2023. – №7(2). – pp. 184-196. <https://doi.org/10.23887/jere.v7i2.57025>
4. Sartika, S.B., Susantini, E., Jatmiko, B. Analytical Thinking Skills Through The 4A Learning Models on Science Education // *International Journal of Scientific and Research Publications*. – 2019. – №8(9). – pp. 210-213. <http://dx.doi.org/10.29322/IJSRP.9.08.2019.p9232>
5. Jwair, A., & Al-Dosari, D. How Primary School Teachers Perceive and Develop Students' Future Skills? // *Education Research International*. – 2023. – №4. – pp. 1-15. <https://doi.org/10.1155/2023/6160658>
6. Toleva-Stoimenova, S., & Rasheva-Yordanova, K. Developing analytical thinking skills in higher education // *Education and Technologies Journal*. – 2023. – №1(14). – pp. 15-23 <https://doi.org/10.26883/2010.231.4977>
7. Nuroso, H., Siswanto, J., & Huda, C. Developing a Learning Model to Promote the Skills of Analytical Thinking // *Journal of Education and Learning*. – 2018. – №4(12). – pp. 775-780. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v12i4.5814>.
8. Kulboyeva, D. The essence of developing creative abilities in primary school pupils // *Current research journal of pedagogics*. – 2023. – №4(6). – pp. 95-100. <https://doi.org/10.37547/pedagogics-crjp-04-06-16>

9. Isabayeva, A. Develop thinking and communication through active listening // *Current research journal of pedagogics*. – 2022. – №3(4). – pp. 57-61 <https://doi.org/10.37547/pedagogics-crjp-03-04-13>.
10. Hidayat, R., Nugroho, I., Zainuddin, Z. and Ingai, T.A. A systematic review of analytical thinking skills in STEM education settings // *Information and Learning Sciences*, – 2024. – №7/8(125). – pp. 565-586. <https://doi.org/10.1108/ILS-06-2023-0070>
11. Murphy, P., Rowe, M., Ramani, G., & Silverman, R. Promoting Critical-Analytic Thinking in Children and Adolescents at Home and in School // *Educational Psychology Review*. – 2014. – №4(26). – pp. 561-578. <https://doi.org/10.1007/S10648-014-9281-3>.
12. Smirnova, A.S., Levickaya, L.V. Osobennosti razvitiya myshleniya v mladshem shkol'nom vozraste [Features of the development of thinking in primary school age] // *A young scientist*. – 2016. – № 11. – pp. 1783-1785.
13. Stepanova, O.V. Osobennosti razvitiya myshleniya u detej mladshego shkol'nogo vozrasta [Features of the development of thinking in children of primary school age] // *Priority scientific directions: from theory to practice*. – 2016. – No.22. – pp. 94-99.
14. Ryabova, O.V. Formirovanie poznavatel'no-analiticheskikh umenij mladshih shkol'nikov sredstvami issledovatel'skoj deyatel'nosti: uchebnoe posobie [Formation of cognitive and analytical skills of younger schoolchildren by means of research activities: a textbook.] – Chelyabinsk: Publishing House of the South Ural State Humanitarian University. – 2021. – P. 255

IRSTI: 15.81.61

10.51889/2959-5967.2025.82.1.002

Shagiyeva A.B.* , Alimbayeva R.T. 
Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan

PECULIARITIES OF ALEXITYMIA LEVEL AND TYPE OF ATTITUDE TOWARDS THE DISEASE AMONG STUDENTS WITH PSYCHOSOMATIC DISEASES

Abstract

The article presents the results of study for peculiarities of alexitymia level and type of attitude towards disease among students with psychosomatic diseases. Urgency of the research is conditioned with the fact that modern society faces the growing problem of psychosomatic diseases, which are diagnosed among students with increasing frequency. Alexitymia influences the human's perception of the disease and attitude towards own health in whole, which makes the treatment process complicated. As methods, we used questionnaire survey with the aim to disclose the group of patients (conditional) with psychosomatic diseases, «Toronto alexitymia scale» (TAS-26) estimation of alexitymia level and method of «Type of attitude towards disease» for diagnostics of the type of attitude towards disease among students. Significant interrelations between alexitymia level and types of attitude towards disease among students with psychosomatic diseases were disclosed. It was found that students with high alexitymia level much more frequently have psychosomatic diseases compared to students with low alexitymia level. The significance of research is in its practical opportunities for improvement of collaboration of general practitioners and psychologists, which is especially important at treatment of students with psychosomatic diseases. The understanding of interrelation peculiarities of alexitymia and type of attitude towards disease among students gives the opportunity to select the most efficient complex methods of accompaniment and treatment, and promotes the patient retention towards the therapy.

Key words: psychosomatics, alexitymia, students, type of attitude towards disease, clinical psychology.

Шагиева А.Б. *, Алимбаева Р.Т.

Қарағанды Бөкетов университеті (Қарағанды, Қазақстан)

ПСИХОСОМАТИКАЛЫҚ АУРУЛАРЫ БАР СТУДЕНТТЕРДЕГІ АЛЕКСИТИМИЯ ДЕНГЕЙІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ ЖӘНЕ АУРУҒА ДЕГЕН КӨЗҚАРАС ТҮРІ

Аннотация

Мақалада психосоматикалық аурулары бар студенттердегі алекситимия деңгейінің ерекшеліктері мен ауруға деген көзқарастың зерттеу нәтижелері келтірілген. Зерттеудің өзектілігі қазіргі қоғамда студенттерде жиі диагноз қойылған психосоматикалық аурулардың өсіп келе жатқан проблемасына тап болуымен байланысты. Алекситимия адамның ауруды қабылдауына және жалпы денсаулығына деген көзқарасына әсер етеді, бұл емдеу процесін қиындатады. Әдістер ретінде психосоматикалық аурулары бар (шартты түрде) науқастар тобын анықтау мақсатында сауалнама, алекситимия деңгейін бағалау үшін "Торонто алекситимиялық мектебі" (TAS-26) және студенттердегі ауруға деген көзқарас түрін диагностикалау үшін "ауруға деген көзқарас түрі" әдістемесі қолданылды. Психосоматикалық аурулары бар студенттердегі алекситимия деңгейі мен ауруға деген қарым-қатынас түрлері арасында маңызды қатынастар анықталды. Алекситимия деңгейі жоғары студенттерде алекситимия деңгейі төмен студенттермен салыстырғанда психосоматикалық аурулар айтарлықтай жиі кездесетіні анықталды. Зерттеудің маңыздылығы оның жалпы тәжірибелік дәрігерлер мен психологтар арасындағы өзара әрекеттесуді жақсарту үшін практикалық әлеуетінде жатыр, бұл әсіресе психосоматикалық аурулары бар студенттерді емдеуде маңызды. Алекситимияның өзара байланысының ерекшеліктерін және студенттердің ауруға деген көзқарасының түрін түсіну сүйемелдеу мен емдеудің тиімді кешенді әдістерін таңдауға мүмкіндік береді, сонымен қатар пациенттердің терапияға деген адалдығын арттыруға көмектеседі.

Түйін сөздер: психосоматика, алекситимия, студенттер, ауруға деген көзқарас түрі, клиникалық психология.

Шагиева А.Б. *, Алимбаева Р.Т.

Карагандинский университет Букетова (Караганда, Казахстан)

ОСОБЕННОСТИ УРОВНЯ АЛЕКСИТИМИИ И ТИПА ОТНОШЕНИЯ К БОЛЕЗНИ У СТУДЕНТОВ С ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

Аннотация

В статье представлены результаты исследования особенностей уровня алекситимии и типа отношения к болезни у студентов с психосоматическими заболеваниями. Актуальность исследования обусловлена тем, что современное общество сталкивается с растущей проблемой психосоматических заболеваний, которые все чаще диагностируются у студентов. Алекситимия оказывает влияние на восприятие человеком заболевания и на отношение к собственному здоровью в целом, что затрудняет процесс лечения. В качестве методов было применено анкетирование с целью выявить группу больных (условно) психосоматическими заболеваниями, «Торонтская алекситимическая школа» (TAS-26) для оценки уровня алекситимии и методика «Тип отношения к болезни» для диагностики типа отношения к болезни у студентов. Выявлены значимые взаимосвязи между уровнем алекситимии и типами отношений к болезни у студентов с психосоматическими заболеваниями. Установлено, что у студентов с высоким уровнем алекситимии значимо чаще встречаются психосоматические заболевания в сравнении со студентами с низким уровнем алекситимии. Значимость исследования заключается в его практическом потенциале для улучшения взаимодействия между врачами общей практики и психологами, что особенно важно при лечении студентов с психосоматическими заболеваниями.

Понимание особенностей взаимосвязи алекситимии и типа отношения к болезни у студентов дает возможность подобрать более эффективные комплексные методы сопровождения и лечения, а также способствует улучшению приверженности пациентов к терапии.

Ключевые слова: психосоматика, алекситимия, студенты, тип отношения к болезни, клиническая психология.

INTRODUCTION

Modern society is faced with a growing problem of psychosomatic diseases, the prevalence of which is increasing among students, which causes low emotional and cognitive focus during this period of life. Student age is characterized by tough adaptation to new conditions, the need to make independent decisions, social integration and increased academic responsibility, which creates a high level of stress. Constant psycho-emotional stress, lack of rest and academic workload can lead to the formation of psychosomatic disorders, having a negative impact on the fundamental and mental health of young people [1, p. 25]. The occurrence of psychosomatic diseases is associated exclusively with psychogenic factors, among which alexithymia plays a special role. This condition is characterized by difficulties in recognizing one's own and other people's emotions, which leads to difficulties in differentiating natural emotions, as well as a reduced ability to understand the psycho-emotional state of other people. People with a high level of alexithymia have difficulty with emotional self-regulation, which can contribute to the accumulation of internal tension and somatization of experiences, leading to the development of psychosomatic symptoms. [2, p. 62]. Alexithymia influences the human perception of the disease and his attitude towards own health in whole, which makes the treatment process complicated. The problem of alexithymia and its influence on the development of psychosomatic diseases is widely discussed in the literature, however, studies directed towards the disclosure of connection between alexithymia and type of attitude towards disease among students are not highlighted enough today [3, p. 75].

In this regard, a study was conducted, the main purpose of which is a comprehensive study of the level of alexithymia and the type of attitude to the disease in students suffering from psychosomatic diseases. The relevance of this study necessitated a deep understanding of the psychological factors influencing the occurrence and course of psychosomatic disorders, as well as their impact on patient compliance. The significance of the work is its practical applicability, which leads to interaction between general practitioners and psychologists, which plays a key role in the diagnosis, treatment and relief of psychosomatic phenomena in student life. The results obtained can ensure the development of individualized support strategies based on the characteristics of the level of alexithymia and the type of attitude to the disease, which, in turn, ensures a higher level of effectiveness of therapeutic interventions. In addition, understanding the relationship between alexithymia and attitudes toward students with psychosomatic disorders allows not only to improve psychological counseling, but also to increase patients' adherence to therapy, improve their awareness of their own condition, and their willingness to cooperate with doctors. This is especially important in the era of developing medical and psychological treatment methods aimed at reducing the risk of chronic symptoms and improving the quality of life of students with psychosomatic disorders. [4, p. 150].

Object of the research - students of 1st-4th years with psychosomatic diseases.

Subject of the research – peculiarities of alexithymia level and type of attitude towards disease among students with psychosomatic diseases.

We have developed the following hypotheses:

1. Students with high alexithymia level significantly more often have psychosomatic diseases compared to students with low alexithymia level.
2. Among students with psychosomatic diseases, maladaptive type of attitude towards disease is met significantly more often compared to adaptive type of reaction.
3. Harmonic type of attitude towards disease is significantly more often met among students with low alexithymia level compared to students with high alexithymia level.

4. Anosognosic type of attitude towards disease is significantly more often met among students with high alexitymia level compared to students with low alexitymia level.

64 students of Karaganda University n.a. academician Ye.A.Buketov in the age of 18 to 22, studying in different faculties were volunteered as test people.

MATERIALS AND METHODS OF RESEARCH. On the first stage of research, we have performed questionnaire survey with the aim to disclose the group of patients (conditionally) with psychosomatic diseases. In the result of the survey, we stated that diseases related to psychosomatic disorders are clinically diagnosed among 34 students (53,1%) of 64 test people (100%). Thus, the urgency of problems of psychosomatic diseases mongering among students is confirmed.

Instruments for hypotheses checking were «Toronto alexitymia scale (TAS-26)» for measuring and estimation of alexitymia among students and method of «type of attitude towards disease» for disclosure of type of attitude towards disease among students [5, p. 62].

RESULTS. Results of measuring of alexitymia level among students of 1st-4th year using method of «Toronto alexitymia scale (TAS-26)» are shown in Table 1.

Table 1. - Results of measurements of alexitymia level among students of 1st-4th year

Alexitymia level	Students with psychosomatic diseases	Healthy students	Total
High	28 people (43,8%)	2 people (3,1%)	30 people (46,9%)
Moderate	0	12 people (18,8%)	12 people (18,8%)
Low	6 people (9,3%)	16 people (25%)	22 people (34,3%)
Total	34 people (53,1%)	30 people (46,9%)	64 people (100%)

During the research, it was disclosed that considering the total selection of respondents (64 people, 100%) high alexitymia level is found among 30 students (46,9%), which certifies that almost a half of test people have significant difficulties with recognition, understanding and expression of their feelings and emotions. For them, externally-oriented thinking is peculiar, as well as decrease or full absence of abilities to differentiate natural emotional sufferings and physical feelings.

Moderate alexitymia level is peculiar for 12 respondents (18,8%) of total selection (64 people, 100%), which certifies that students have difficulties in understanding and verbalization of own feelings. As distinct from students with high alexitymia level, they have better developed emotional intellect and less expressed externally-oriented thinking.

Group with low alexitymia level included 22 people (34,4%), which certifies that almost third part of students do not have issues with verbalization of feelings, understand their feelings properly, can understand psychoemotional state of other people, which promotes efficient communication and social adaptation. Students of this group have no alexitymia and tendency to it.

It is interesting that among students with high alexitymia level (30 students, 100%) large majority — 28 people (93,3%) — have diagnosed psychosomatic diseases. Only 2 students (6,7%) of this group have no psychosomatic disorders. While in group of students with low alexitymia level (22 people, 100%) psychosomatic diseases were diagnosed among 6 people only (27,2%), and large majority of respondents in this group are healthy (16 people, 72,7%). Fisher's angular transformation coefficient showed that $\varphi^*_{emp} = 5.408$ at $\varphi^*_{crit} = 2,31$ at level of significance 0,01, which certifies the presence of statistically significant differences in frequency of cases of psychosomatic diseases between group of students with high alexitymia level and group of students with low alexitymia level. So, the hypothesis is confirmed that students with high alexitymia level significantly more often have psychosomatic diseases compared to students with low alexitymia level. We suggest that this is conditioned by the fact that students with clearly expressed alexitymia have difficulties in recognition and expression of their emotions and feelings, which results the accumulation of internal stress. Suppressed feelings find the way out via corporal signs, because the body reacts the emotional stress physiologically, thus increasing the risk of development of psychosomatic diseases. Besides, high alexitymia level decreases the ability

of students to differentiate emotional and physical state, and in the result, physical feelings are perceived as disease symptoms. This causes anxiety and increases the risk of anchoring on physiological symptoms, which increases psychosomatic manifestations. Inability of students with expressed alexitymia to manage their emotions efficiently decreases their ability to adapt in stress situation as well [2, p. 66].

Further, using the method «Type of attitude towards disease» we have carried the analysis, where disclosed the leading types of attitude towards disease among students with psychosomatic diseases. Results on selection of students with psychosomatic diseases were distributed as follows (Figure 1).

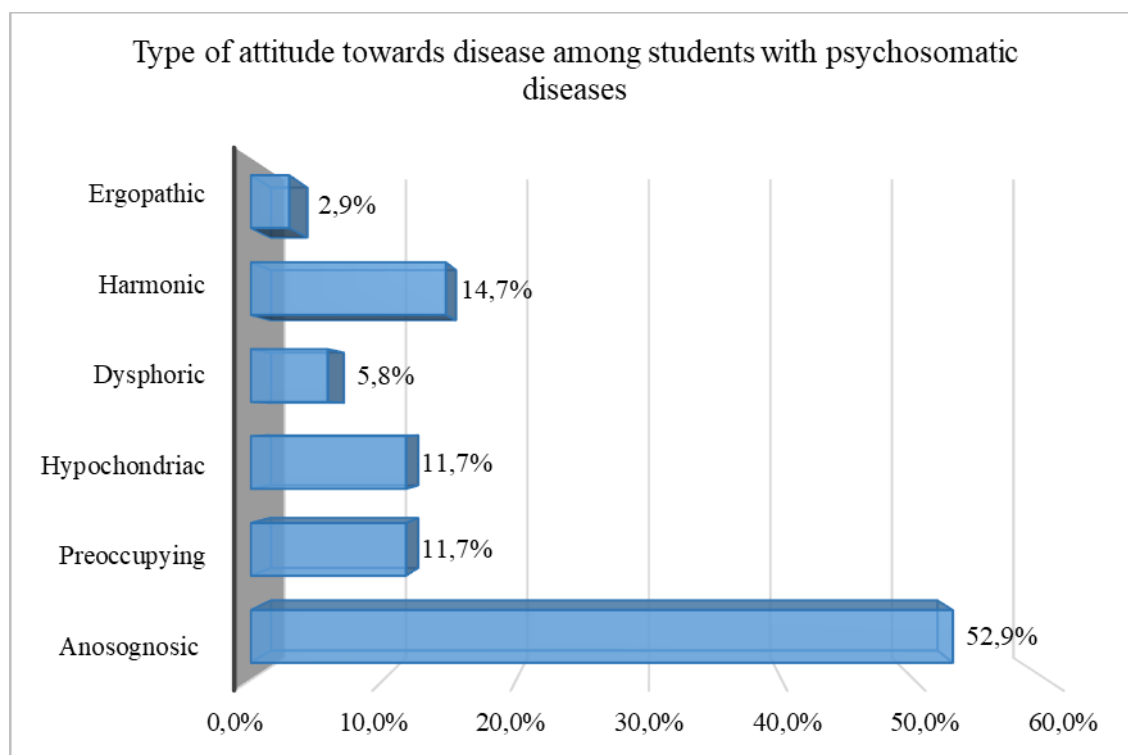


Figure 1 - Type of attitude towards disease among students with psychosomatic diseases

During the research it was disclosed that among total selection of students with psychosomatic diseases (34 people, 100%), 18 respondents (52,9%) have prevailing anosognosic type of attitude towards disease. For these students, rejection and devaluing of the severity of health state is peculiar. They have typically active displacement of idea about disease and its possible consequences, which is accompanied with neglectful and frivolous attitude towards medical recommendations and treatment. They often prefer to perceive symptoms as temporary fluctuations of health state, which do not require to be intervened, or as manifestations of unimportant diseases, which will be cured on their own. At presence of disease markers, such students may reject the medical examination and prefer independent recovery, avoiding diagnostics and specialized assistance [6, p. 354-355].

Only 5 respondents (14,7%) of total selection (34 people, 100%) have harmonic type as prevailing type of attitude towards disease. Students with harmonic type of attitude towards disease demonstrate weighed and realistic approach towards their health state. They estimate the severity of disease objectively, avoiding both exaggeration and underestimation of symptoms, and demonstrate the active strive to promote the treatment success. This position suggests the high level of self-organizing and readiness to follow medical recommendations, which allows these students to support active collaborations with doctors and follow the schedule of recovery [6, p. 354-355].

Equally, preoccupying (4 people, 11,7%) and hypochondriac (4 people, 11,7%) types of attitude towards disease were separated among students with psychosomatic diseases. For respondents with

preoccupying type of attitude towards disease high level of preoccupation and suspicion is peculiar, especially that related to possible unfavorable disease process and complications. Permanent thinking on risks and possibility of aggravation of health state often cause anxious thoughts, search of new information on disease and methods of its treatment, and need to replace the general practitioner or find extra specialists. Students with hypochondriac type of attitude towards disease are characterized with excessive concentration on subjective feelings and symptoms, which cause frequent complaints on different sick conditions and anxious perception of the slightest changes in health state. Such students are prone to exaggerate or dramatize symptoms, demonstrating the strong assurance in presence of severe disease, despite the lack of objective medical data [6, p. 354-355].

The less frequent are dysphoric (2 people, 5,8%) and ergopathic (1 person, 2,9%) type of attitude towards disease among students with psychosomatic diseases. Students with dysphoric type of attitude towards disease demonstrate dominating depressed, quarrelsome mood and are prone to resentment, especially regarding the attitude towards entourage and healthy people. They are characterized with constant dissatisfaction with their health state and violent outbursts targeted to people around, which might be blamed in the disease. Internal depression and soreness are often combined with expressed need in special attention and care, which causes clamorous, and sometimes tyrannical behavior towards people around. Students with ergopathic type of attitude towards disease demonstrate the persistent rush to labor and educational activity, despite their disease. Their attitude towards disease is expressed in «deeping into work», which allows these students to avoid the realization of their health state and save the sense of control. Such approach is accompanied with high level of responsibility and often obsession with work, which becomes the priority, sometimes displacing the care on own health state. [6, p. 354-355] Hypochondriac and preoccupying types are characterized with intrapsychic direction of personal reaction on disease, which conditions the disorders in psychic and social adaptation among students of this group. Such students can demonstrate increased anchoring on their symptoms, pessimism towards the recovery perspectives and activity decrease in everyday life. Dysphoric type of attitude towards disease has intrapsychic direction of personal reaction, which causes disorders in social adaptation. Students with this type of attitude towards disease may demonstrate heterogenic aggressive trends, blaming people around in their disease. This causes conflicts in interpersonal communication and aggravates their social maladaptation [6, p. 354-355].

It is interesting to emphasize that maladaptive types of attitude towards disease (dysphoric, hypochondriac, preoccupying) are prevailing for 10 respondents only (29,4%) among students with psychosomatic diseases (34 people, 100%). In major part of respondents (24 people, 70,5%) types of attitude towards disease are not characterized with psychic and social maladaptation. Thus, the hypothesis is rejected that among students with psychosomatic diseases, maladaptive types of attitude towards disease are met significantly more often compared to adaptive type of reaction. We suggest that this might be explained by the fact that in the result of research, the large majority of students of our selection have anosognosic type of attitude towards disease as leading one; for it, active performance of such psychic defense mechanisms as rejection and displacement are peculiar. These defense mechanisms allow students to avoid the understanding of severity of their health state and emotional problems connected to it, which, in turn, leads to absence of expressed social and psychic maladaptation.

Further we have analyzed types of attitude towards disease among students with high alexitymia level (Figure 2).

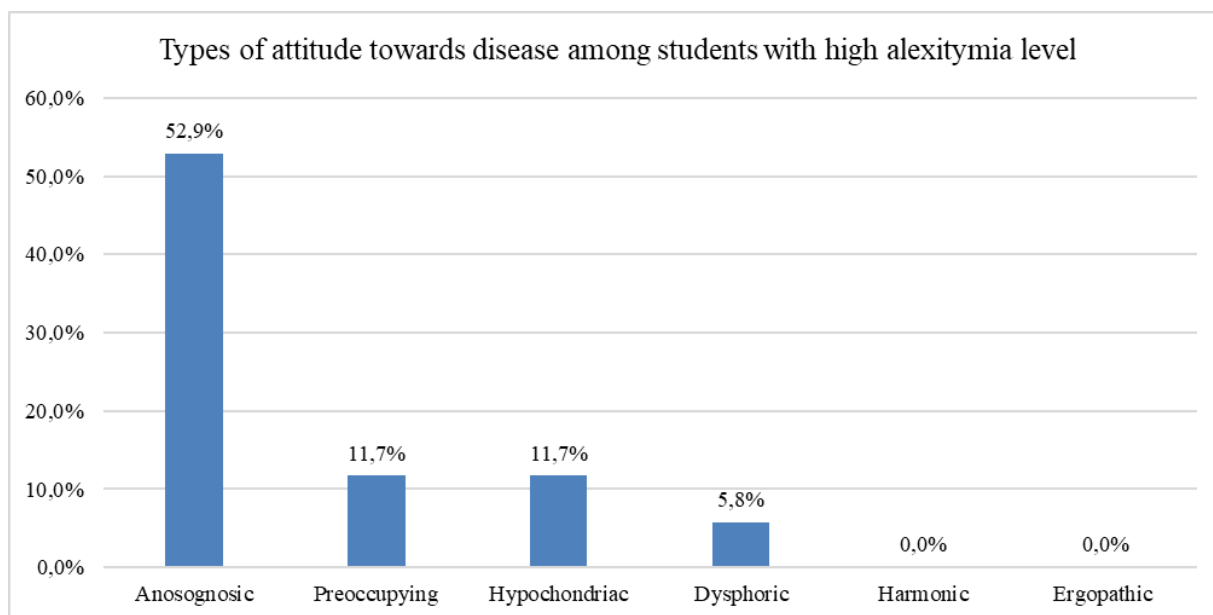


Figure 2 - Types of attitude towards disease among students with high alexitymia level

Among total number of respondents with psychosomatic diseases (34 people, 100%) high alexitymia level was found among 28 students (82,3%). Among them, large majority have anosognosic type of attitude towards disease (18 people, 52,9%). 4 students (11,7%) have preoccupying type of reaction, and exactly the same number of respondents demonstrate hypochondriac type of attitude towards disease. Dysphoric type of attitude towards disease (2 people, 5,8%) is met less frequently. It is interesting that in this group of test people, no person demonstrated the harmonic type of attitude towards the disease.

Further we have analyzed type of attitude towards disease among students with low alexitymia level (Figure 3).

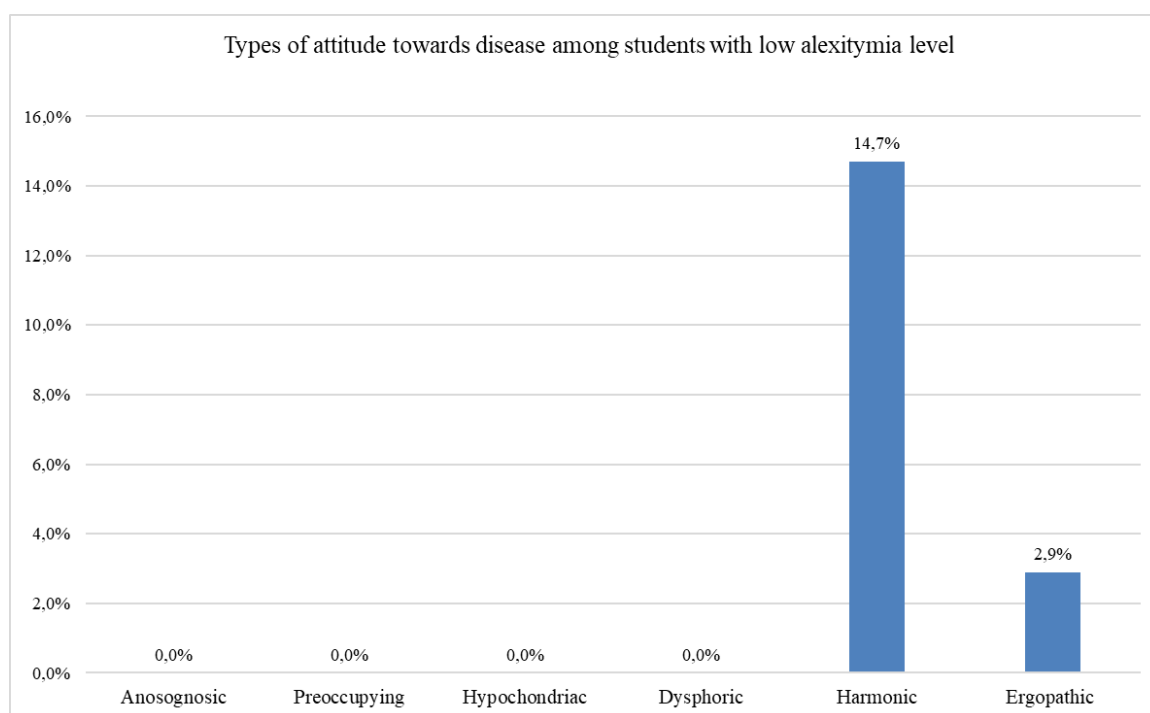


Figure 3 - Types of attitude towards disease among students with low alexitymia level

Among total number of respondents with psychosomatic diseases (34 people, 100%) low alexitymia level was found among 6 students (17,6%). Among them, 5 students (14,7%) have harmonic type of attitude towards disease, and one (2,9%) – ergopathic type of reaction.

Further we have analyzed the ratio of types of attitude towards disease and alexitymia level among students with psychosomatic diseases. The received data are presented in Table 2.

Table 2. – Ratio of types of attitude towards disease and alexitymia level among students with psychosomatic diseases

Type of attitude towards disease	High alexitymia level	Low alexitymia level
Anosognosic	18 people (52,9%)	0
Preoccupying	4 people (11,7%)	0
Hypochondriac	4 people (11,7%)	0
Dysphoric	2 people (5,8%)	0
Harmonic	0	5 people (14,7%)
Ergopathic	0	1 people (2,9%)

According to the result of the study, harmonic type of attitude towards disease is met among 5 respondents (14,7%) with low alexitymia level, and is not met among students with high alexitymia level. With the aim to disclose the statistic significance of differences between selections, Pearson chi square test was applied, with the following value: $\chi^2 = 27.36$ ($p < 0,05$), which confirms the hypothesis on the fact that harmonic type of attitude towards disease is significantly more often met among students with low alexitymia level compared to students with high alexitymia level. We suggest that this is related to more developed skills in emotional self-control and mindfulness among students, which conditions adapted attitude towards the health and promotes their readiness to collaborate in treatment process. Students with harmonic type of attitude towards disease, as a rule, show the flexibility in recognition of their health state, which allows them to participate actively in treatment process, without exaggeration and underestimation of disease manifestations. They are able to support the balance between care on their own health and saving of social activity, and are motivated to follow doctors' recommendations as well [7, p. 130-135].

It is important to emphasize that anosognosic type of attitude towards disease is met among the half of respondents with psychosomatic diseases (18 people, 52,9%). All of them are included into the group of students with high alexitymia level. At that, none of the respondents with low alexitymia level showed the anosognosic type of attitude. With the aim to disclose the statistic significance of differences between selections, by Pearson chi square test was applied, with the following values: $\chi^2 = 34,0$ ($p < 0,05$), which confirms the hypothesis that anosognosic type of attitude towards disease is significantly more often met among students with high alexitymia level compared to students, with low alexitymia level. We suggest that this is conditioned with the fact that students with expressed alexitymia face difficulties in understanding of own psychoemotional state, thus, such defense mechanisms as rejection, suppression and displacement are activated [8, p. 15]. Besides, they are distinguished with their externally oriented thinking, which results the avoiding of diving into the internal world and self-reflection. Thus, high alexitymia level influences the attitude towards disease as well, which is characterized with rejection in this case. At presence of disease indications, such students may reject the medical examination and prefer independent recovery, avoiding diagnostics and specialized assistance. In case of admitting, they follow some advices, showing the euphoria and elation, which, however, may cause future violations of treatment regime and health state deterioration. Absence of adequate estimation of health state may negatively influence the treatment process [9, p. 253].

It is interesting that such maladaptive types of attitude towards disease, as preoccupying, hypochondriac and dysphoric ones are met only in group of students with high alexitymia level, and are not met among students with effort alexitymia, which appears at suppression of emotions. Difficulties in

differentiation of emotional and corporal symptoms appearing at alexithymia, may cause the anchoring on physiological symptoms peculiar for hypochondriac type of attitude towards disease. Dysphoric type of attitude towards disease, peculiar with aggressive attitude towards people, negativism, blaming people in disease appearance, may appear due to external locus of control, peculiar for people with, and suppression of own feelings [10, p. 5-8].

CONCLUSION. Thus, the conducted research disclosed the significant connections between alexithymia level and types of attitude towards disease among students with psychosomatic diseases. It was proved, that students with alexithymia level significantly more often have psychosomatic diseases compared to students with low alexithymia level. As well, obtained data give us the opportunity to make the conclusion that harmonic type of attitude towards disease is significantly more often met among students with low alexithymia level compared to students with high alexithymia level. Anosognosic type of attitude towards disease, in turn, is significantly more often met among students with high alexithymia level compared to students with low alexithymia level. Thus, alexithymia influences both emotional sphere of the person, and formation of peculiar models of attitude towards disease, which requires special attention at complex approach to treatment of psychosomatic diseases by internist doctors and psychologists. Practical significance of this research is in the opportunity to apply results at the development of prophylaxis programs and interdisciplinary interaction of general practitioners and psychologists, which is extremely important at maintenance of patients with psychosomatic disorders.

List of used literature:

- 1 Бройтигам В., Кристиан П., Рад М. Психосоматическая медицина. – 1999. – 376 с.
- 2 Бобкова Е. Н., Иващенко Д. М. Роль алекситимии в развитии психосоматических заболеваний //Актуальные проблемы психосоматики в общемедицинской практике: Сб. научн. статей [Под ред. В.И. Мазурова]. СПб. – 2012. – С. 61-67.
- 3 Беспалов Ю. И. и др. К вопросу о психосоматических заболеваниях //Вестник Казахского Национального медицинского университета. – 2014. – №. 2-2. – С. 74-76.
- 4 Esin R. G. et al. Алекситимия-основные направления изучения //Журнал неврологии и психиатрии им. СС Корсакова. – 2014. – Т. 114. – №. 12. – С. 148-151.
- 5 Баль А. Внутренняя картина болезни у людей с психосоматическими нарушениями //Психология когнитивных процессов. – 2020. – №. 9. – С. 62-71.
- 6 Тарасова А. А. Влияние типа отношения к болезни на субъективное благополучие у студентов //Редакционная коллегия. – 2011. – С. 354.
- 7 Гаранян Н. Г., Холмогорова А. Б. Концепция алекситимии //Социально-психиатрический журнал. – 2003 //Т. – Т. 13. – С. 128-145.
- 8 Хватова М. В., Юрьева Т. В. Состояние когнитивно-эмоциональной сферы как фактор психосоматического здоровья студентов //Валеология. – 2003. – №. 2. – С. 39-43.
- 9 Alexander, F. Psychosomatische medizin // F. Alexander. - Berlin; New York: de Gruyter. –1950. - 267 p.
- 10 Xie Y. et al. The association among negative life events, alexithymia, and depressive symptoms in a psychosomatic outpatient sample //BMC psychiatry. – 2024. – Т. 24. – №. 1. – С. 451. –DOI: 10.1186/s12888-024-05902-0.

References

- 1 Brojtigam V., Kristian P., Rad M. Psihosomaticheskaya medicina. – 1999. – 376 s.
- 2 Bobkova E. N., Ivashinenko D. M. Rol' aleksitimii v razvitiі psihosomaticheskikh zabolevanij //Aktual'nye problemy psihosomatiki v obshchemedicinskoj praktike: Sb. nauchn. statej [Pod red. VI Mazurova]. Spb. – 2012. – S. 61-67.
- 3 Bespalov Yu. I. i dr. K voprosu o psihosomaticheskikh zabolevaniyah //Vestnik Kazahskogo Nacional'nogo medicinskogo universiteta. – 2014. – №. 2-2. – S. 74-76.
- 4 Esin R. G. et al. Aleksitimiya-osnovnye napravleniya izucheniya //Zhurnal nevrologii i psikiatrii im. CC Korsakova. – 2014. – Т. 114. – №. 12. – S. 148-151.

5 Bal' A. Vnutrennyaya kartina bolezni u lyudej s psihosomaticeskimi narusheniyami //Psihologiya kognitivnyh processov. – 2020. – №. 9. – S. 62-71.

6 Tarasova A. A. Vliyanie tipa otnosheniya k bolezni na sub"ektivnoe blagopoluchie u studentov //Redakcionnaya kollegiya. – 2011. – S. 354.

7 Garanyan N. G., Holmogorova A. B. Konceptiya aleksitimii//Social'no-psihiatricheskij zhurnal. – 2003 //T. – T. 13. – S. 128-145.

8 Hvatova M. V., Yur'eva T. V. Sostoyanie kognitivno-emocional'noj sfery kak faktor psihosomaticeskogo zdorov'ya studentov //Valeologiya. – 2003. – №. 2. – S. 39-43.

9 Alexander, F. Psychosomatische medizin // F. Alexander. - Berlin; New York: de Gniyter. –1950. - 267 p.

10 Xie Y. et al. The association among negative life events, alexithymia, and depressive symptoms in a psychosomatic outpatient sample //BMC psychiatry. – 2024. – T. 24. – №. 1. – S. 451. –DOI: 10.1186/s12888-024-05902-0.

IRSTI 14.25.01

10.51889/2959-5967.2025.82.1.003

Книсарина М.М.¹,  Сыздыкбаева А. Д.²

 Саржанова Г.Б.^{3*} 

¹Западно-Казахстанский медицинский университет им. Марата Оспанова, Актобе, Казахстан

²Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан

³Карагандинский университет имени Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан

ЭФФЕКТИВНАЯ ПОЛИТИКА И МЕРЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ УЧАЩИХСЯ: АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Аннотация

Актуальность исследования обусловлена необходимостью совершенствования образовательной политики в области обеспечения личностного развития и психологического благополучия учащихся в условиях современных вызовов и трансформации образовательных систем. Цель исследования – проведение комплексного анализа эффективных стратегий и подходов, применяемых в различных странах для формирования благоприятной образовательной среды, способствующей личностному развитию и психологическому благополучию обучающихся. Методы исследования включают системный анализ международных стандартов и рекомендаций, сравнительный анализ национальных образовательных практик, контент-анализ данных Европейского портала информации здравоохранения ВОЗ (19 баз данных и отчетов), методы статистической обработки данных. Результаты: идентифицированы ключевые тенденции в обеспечении личностного роста и психологического благополучия учащихся; выявлены наиболее эффективные программы социально-эмоционального обучения (SEL) и инклюзивного образования; определены факторы успешной реализации психологической поддержки в образовательных учреждениях. Практическая значимость заключается в разработке научно обоснованных рекомендаций по совершенствованию образовательной политики и определении перспективных направлений развития систем психологической поддержки учащихся. Результаты исследования могут быть использованы при разработке образовательных программ и стратегий психолого-педагогического сопровождения обучающихся в школе.

Ключевые слова: личностное развитие, психологическое благополучие, позитивное развитие личности, самоактуализация, эффективная политика

Книсарина М.М.¹, Сыздықбаева А.Д.², Саржанова Г.Б.^{3*}

¹ Марат Оспанов атындағы Батыс Қазақстан медициналық университеті, Ақтөбе, Қазақстан

² Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

³ Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды, Қазақстан

ОҚУШЫЛАРДЫҢ ЖЕКЕ ДАМУЫ МЕН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ӘЛ-АУҚАТЫН ҚАМТАМАСЫЗ ЕТУДІҢ ТИІМДІ САЯСАТЫ МЕН ШАРАЛАРЫ: ТАЛДАМАЛЫҚ ШОЛУ

Аңдатпа

Зерттеудің өзектілігі қазіргі заманғы сын-қатерлер мен білім беру жүйелерінің трансформациясы жағдайында оқушылардың жеке дамуы мен психологиялық әл-ауқатын қамтамасыз ету саласындағы білім беру саясатын жетілдіру қажеттілігімен негізделген. Зерттеудің мақсаты – оқушылардың жеке дамуы мен психологиялық әл-ауқатына ықпал ететін қолайлы білім беру ортасын қалыптастыру үшін әртүрлі елдерде қолданылатын тиімді стратегиялар мен тәсілдерге жан-жақты талдау жүргізу. Зерттеу әдістері халықаралық стандарттар мен ұсыныстарды жүйелі талдауды, ұлттық білім беру тәжірибелерін салыстырмалы талдауды, ДДҰ Еуропалық денсаулық сақтау ақпараттық порталының деректерін контент-талдауды (19 дерекқор және есептер) және статистикалық деректерді өңдеу әдістерін қамтиды. Нәтижелер: оқушылардың жеке өсуі мен психологиялық әл-ауқатын қамтамасыз етудегі негізгі үрдістер анықталды; әлеуметтік-эмоционалды оқытудың (SEL) және инклюзивті білім берудің тиімді бағдарламалары анықталды; білім беру мекемелерінде психологиялық қолдауды сәтті жүзеге асыру факторлары айқындалды. Практикалық маңыздылығы білім беру саясатын жетілдіру бойынша ғылыми негізделген ұсыныстарды әзірлеуде және оқушыларға психологиялық қолдау жүйелерін дамытудың перспективалық бағыттарын анықтауда жатыр. Зерттеу нәтижелерін білім беру бағдарламалары мен оқушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау стратегияларын әзірлеу кезінде пайдалануға болады.

Кілт сөздер: жеке даму, психологиялық әл-ауқат, тұлғаның оң дамуы, өзін-өзі тану, тиімді саясат, психологиялық әл-ауқат.

Knissarina M.M.¹, Syzdykbayeva A.D.², Sarzhanova G.B.^{3*}

¹Marat Ospanov West Kazakhstan Medical University, Aktobe, Kazakhstan

²Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan

³Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan

EFFECTIVE POLICY AND MEASURES FOR ENSURING PERSONAL DEVELOPMENT AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF STUDENTS: AN ANALYTICAL REVIEW

Abstract

The relevance of the research is determined by the need to improve educational policy in the field of ensuring personal development and psychological well-being of students in the context of modern challenges and transformation of educational systems. The aim of the research is to conduct a comprehensive analysis of effective strategies and approaches used in various countries to create a favorable educational environment that promotes personal development and psychological well-being of students. Research methods include systematic analysis of international standards and recommendations, comparative analysis of national educational practices, content analysis of data from the WHO European Health Information Portal (19 databases and reports), and statistical data processing methods.

Results: key trends in ensuring personal growth and psychological well-being of students have been identified; the most effective programs of social-emotional learning (SEL) and inclusive education have been revealed; factors for successful implementation of psychological support in educational institutions have been determined. The practical significance lies in the development of scientifically based recommendations for improving educational policy and identifying promising directions for the development of psychological support systems for students. The research results can be used in developing educational programs and strategies for psychological and pedagogical support of students.

Keywords: personal development, psychological well-being, positive personality development, self-actualization, effective policies, psychological well-being.

ВВЕДЕНИЕ

Личностное развитие и психологическое благополучие обучающихся являются ключевыми факторами успешного образования и социального прогресса. Современные исследования в области педагогики, психологии и социальных наук указывают на то, что образовательная среда должна быть ориентирована не только на академические достижения, но и на создание условий для развития личности, навыков саморегуляции и эмоционального интеллекта. Данный аналитический обзор направлен на выявление научно обоснованных подходов и мер, которые доказали свою эффективность в этой области.

Как известно, обеспечение личностного развития и психологического благополучия обучающихся требует комплексного подхода, основанного на междисциплинарных исследованиях и интеграции образовательных, психологических и социальных стратегий. Эффективные политики и меры в этой области могут не только повысить качество образования, но и способствовать формированию устойчивых и гармоничных личностей, готовых к жизни в современном мире.

Обеспечение личностного развития и психологического благополучия обучающихся становится всё более важной задачей для образовательных систем мира. Учитывая рост психоэмоциональных нагрузок, вызванных глобализацией, цифровизацией и изменениями в социальной среде, многие страны разрабатывают и внедряют комплексные программы поддержки учащихся.

Исследования показывают (OECD, 2020; UNESCO, 2019), что благополучие определяется такими факторами, как доступ к образованию, экономическая стабильность, социальная поддержка и возможности для гражданской активности [1, 2].

Аналитический обзор эффективных политик и мер, направленных на обеспечение личностного развития и психологического благополучия учащихся, представляет собой логически и научно обоснованное исследование. Это обусловлено тем, что одной из ключевых задач трансформации образования является охрана и укрепление здоровья школьников. Важно сформировать у детей ценность здоровья и здорового образа жизни, а также выбрать образовательные технологии, которые позволят избежать перегрузок и сохранить здоровье учащихся. Согласно Стратегии «Казахстан-2050: Новый политический курс состоявшегося государства», здоровье нации рассматривается как основа нашего успешного будущего. Это утверждение подчеркивает, что здоровье является одной из главных общественных и личностных ценностей. Однако в современном обществе состояние здоровья подрастающего поколения не только вызывает беспокойство, но и представляет угрозу для национальной безопасности страны. Существенные изменения, происходящие в социально-политической и экономической жизни нашего общества, предъявляют качественно новые требования к воспитанию современного человека, к повышению уровня безопасности образовательной среды, благополучия личности. Так, молодые люди часто возглавляют социальные преобразования, выступая за такие дела, как гражданские права, защита окружающей среды и равенство [3]. Например, инициативы Греты Тунберг "Пятницы во имя будущего" (Huttunen & Albrecht, 2021) подчеркивают решающую роль молодежи в решении глобальных проблем, таких как изменение климата [4]. Стрем-

ление личности к получению образования на всех уровнях и непрерывному самостоятельному обучению способствует формированию все более квалифицированных и знающих поколений, обладающих способностью критически мыслить и решать сложные проблемы [5]. Очевидно, что школа представляет собой не только социальную среду, но и своеобразное экологическое пространство, если говорить о человеческом здоровье и психологическом благополучии.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Теоретическую основу составляют идеи и положения следующих теорий и концепций:

1. Концепция личностного развития. Основой для построения образовательных политик является гуманистический подход, ориентированный на раскрытие потенциала личности (Маслоу, Роджерс). Личностное развитие включает в себя когнитивные, эмоциональные и социальные аспекты, требующие интеграции в образовательные программы [6-7].

2. Модели психологического благополучия. В своей модели психологического благополучия, предложенной К. Рифф (Ryff, 1995), выделяются шесть ключевых аспектов: а) позитивные отношения – способность устанавливать и поддерживать качественные отношения с окружающими; б) автономия – чувство свободы и независимости в принятии решений; в) контроль над средой – умение эффективно управлять своей жизнью и окружающей обстановкой; г) цель в жизни – осмысленность и удовлетворение от каждого дня; д) личностный рост – стремление к развитию и совершенствованию; е) самопринятие – уважение и принятие себя таким, какой ты есть. Все эти компоненты служат основой для разработки эффективных образовательных стратегий, направленных на достижение психологического благополучия [8].

По словам К. Рифф (Ryff, 2014), быть психологически благополучной личностью означает «быть самоактуализированным, индивидуализированным, полностью функционирующим и оптимально развитым». Это подразумевает процессы постановки и достижения целей, стремление к реализации своего потенциала, глубокую связь с окружающими, умение управлять потребностями и возможностями окружающего мира, а также самоуправление и выработку позитивного самоуважения [9].

3. Теория социального капитала. Коллективные ресурсы, такие как поддержка от сверстников, родителей и учителей, играют важную роль в развитии личности. Образовательные политики должны способствовать укреплению этих связей.

Предлагаем обзор эффективных политик и мер в сфере благополучия современной личности:

1. Психологическая поддержка в образовательных учреждениях. Внедрение школьных психологов и консультантов обеспечивает своевременную помощь обучающимся в решении эмоциональных и социальных проблем. Программы, такие как SEL (Social and Emotional Learning), способствуют формированию эмоционального интеллекта.

2. Программы по формированию устойчивости (резилиентности). Такие программы помогают обучающимся справляться с трудностями, развивают навыки саморегуляции и управления стрессом. Например, методы когнитивно-поведенческой терапии успешно используются в образовательных учреждениях.

3. Инклюзивное образование. Политики, направленные на создание инклюзивной среды, способствуют интеграции всех обучающихся, включая тех, кто имеет особые образовательные потребности, что повышает общее психологическое благополучие.

4. Развитие социально значимых навыков. Введение дисциплин, направленных на развитие коммуникативных навыков, критического мышления и сотрудничества, способствует всестороннему развитию личности.

5. Интеграция технологий для поддержки благополучия. Использование цифровых платформ для мониторинга психологического состояния обучающихся и предоставления образовательных ресурсов способствует улучшению их благополучия.

Научное обоснование проведенных научных исследований в области позитивной психологии, благополучия учащихся, а также других психологических вопросов личностного развития в современных условиях позволяет определить: а) эмпирические исследования,

поскольку программы SEL и психолого-педагогическая поддержка повышают успеваемость и снижают уровень тревожности у обучающихся (Durlak et al., 2011; Clarke et al., 2015); б) нейropsихологические данные, так как развитие навыков эмоциональной регуляции укрепляет префронтальную кору головного мозга, что связано с повышением уровня самоконтроля и адаптации к стрессу; в) социальные эксперименты, потому что внедрение программ «Школа без буллинга» показало значительное снижение уровня агрессии и повышение сплоченности в школьных коллективах. Поскольку программа ОБРР подкреплена более чем 40 годами исследований, то она и признана наиболее изученной программой по профилактике травли в своем роде. Стоит отметить, что количество подходов, методологий и конкретных практик, направленных на борьбу с травлей в школах, постоянно растет. Однако, пожалуй, самым важным аспектом изучения этого явления остаётся вопрос о том, как эти практики можно внедрить и распространить на другие страны и культуры [10].

Обзор наиболее эффективных подходов и политик, используемых в разных странах мира позволяет представить нам объективную картину процесса обеспечения личностного развития и психологического благополучия современных учащихся.

1. Национальные стратегии в области психического здоровья в школах. В Финляндии показывает целенаправленный акцент на гармоничное развитие личности через минимизацию стресса, создание благоприятной учебной среды и использование программы “Школа благополучия”. Она включает регулярные занятия на развитие эмоционального интеллекта и поддержку психологов в школах. Австралия применяет программу “KidsMatter” (т.е. Be You) направлена на развитие социальной и эмоциональной устойчивости учащихся. В неё включены элементы профилактики психических расстройств и обучение педагогов и родителей эффективным методам поддержки детей.

2. Интеграция навыков социально-эмоционального обучения (SEL) в учебный процесс. В США, например, организация CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) активно продвигает внедрение SEL в школах. Учебные программы включают развитие самосознания, навыков управления эмоциями, принятия решений и эмпатии. В Сингапуре программа “Character and Citizenship Education” (CCE) способствует личностному и социальному развитию учащихся через обучение навыкам общения, управления стрессом и формированию этических ценностей.

3. Профилактика выгорания среди учащихся и педагогов. В Швеции внедрены программы “Mindfulness в образовании”, направленные на снижение уровня стресса через медитацию и упражнения по концентрации внимания. В японских школах используются регулярные “утренние собрания”, где учащиеся обсуждают свои чувства и учатся справляться с эмоциональными вызовами.

4. Программы поддержки социально уязвимых групп. В Канаде инициатива “Pathways to Education” фокусируется на поддержке учащихся из неблагополучных семей через наставничество, финансовую помощь и индивидуальные консультации. В Германии программа “Schulsozialarbeit” (социальная работа в школах) предоставляет доступ к социальным работникам, которые помогают ученикам с академическими и личными проблемами.

5. Использование цифровых технологий. Так в Великобритании онлайн-платформы вроде KoootH предлагают анонимную психологическую помощь подросткам, в Южной Корее в школах внедряются приложения для мониторинга психоэмоционального состояния учеников, что позволяет вовремя выявлять признаки стресса или депрессии.

6. Профессиональная подготовка учителей и родителей. Например, в Нидерландах педагоги проходят обязательные курсы по психологии подросткового возраста, а в Индии программа “Parvarish” обучает родителей методам поддержки психологического благополучия детей, снижая риск возникновения конфликтов в семье.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Методологическая основа исследования базируется на фундаментальных принципах отечественной и зарубежной психологии: принципе единства сознания и деятельности, прин-

ципе развития, принципе детерминизма и психодинамическом принципе. Теоретико-методологическую базу исследования составили концепция психологического благополучия К. Рифф и научные положения о школьной среде как факторе благополучия, разработанные В.Н.Барцевичем, О.А. Елисеевой, К.Т. Bucher, M.L. Manning et al [11].

В исследовании применен комплексный методологический подход, интегрирующий количественные и качественные методы анализа, что обеспечило всестороннее изучение объективных закономерностей и субъективного опыта респондентов в контексте формирования психологического благополучия обучающихся.

Методический инструментарий исследования включает теоретический анализ научной литературы, методы обобщения и качественного контент-анализа. Репрезентативность исследования обеспечена анализом 19 баз данных и отчетов Европейского портала информации здравоохранения ВОЗ, что позволило получить достоверные результаты на основе обширного эмпирического материала.

Исследование проведено в соответствии с разработанным протоколом, отвечающим международным этическим стандартам научной деятельности и принципам академической этики.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

Качественный контент-анализ дает нам возможность понять, как реализуются эффективные меры и политики, направленные на обеспечение личностного развития и психологического благополучия учащихся среднего образования во всем мире.

Анализ политик, направленных на улучшение здоровья детей и подростков в Европе, показал, что вопросы, касающиеся здоровья, должны быть неотъемлемой частью национальных докладов, которые регулярно публикуются в соответствии с Конвенцией ООН о правах ребенка (КПР ООН) (статья 24) [12].

С середины 1980-х годов государства-члены в Европейском регионе ВОЗ предоставляют основные статистические данные о здоровье в семейство баз данных "Здоровье для всех" (БД-ЗДВ). Эта база данных является одним из старейших источников информации ВОЗ и особенно ценна, поскольку она основана не на оценках, а на конкретных данных, предоставленных странами [13].

Базы данных «Здоровье для всех» представляют собой комплекс показателей, которые служат основой для ключевых систем мониторинга, связанных с определённым регионом. Среди них можно выделить политику «Здоровье-2020» и цели в области устойчивого развития. Эти показатели охватывают широкий спектр аспектов, включая демографические данные, состояние здоровья, факторы, определяющие здоровье и факторы риска, ресурсы здравоохранения, расходы и другие важные элементы.

Базы данных «Здоровье для всех» предоставляют доступ к показателям и метаданным на региональном, национальном и некоторых субнациональном уровнях. Эти данные наглядно представлены в виде интерактивных онлайн-инструментов в Путеводителе по базе данных «Здоровье для всех». Например, мы можем увидеть на рисунке 1, что в Казахстане с 2000 по 2020 год доля детей, достигших возраста, необходимого для начала школьного обучения, но не посещающих школу, составляла 9,6%.

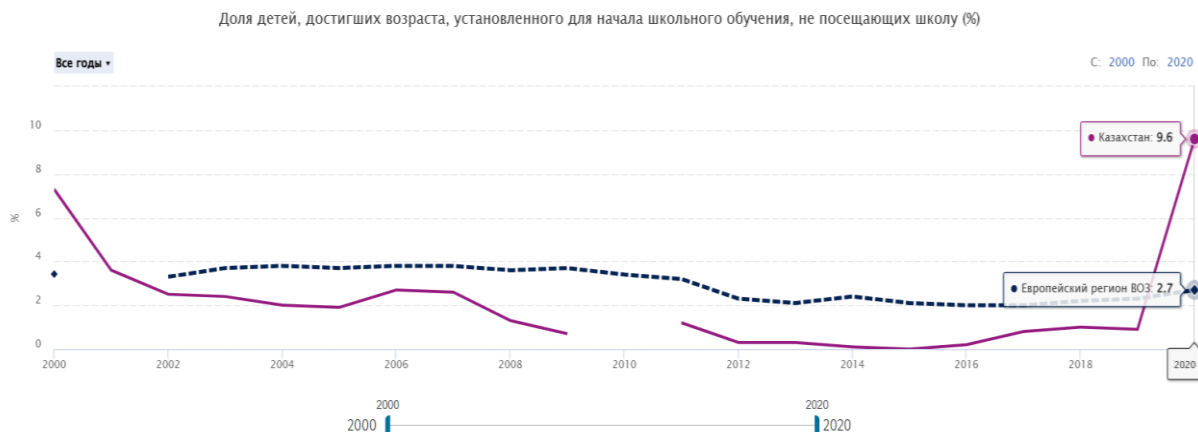


Рисунок 1 – Линейчатая диаграмма о доли детей, достигших возраста, установленного для начала школьного обучения, не посещающих школу

Европейская программа работы (ЕПР) представляет собой систему мониторинга, состоящую из 26 ключевых направлений. Она охватывает ряд задач, которые соответствуют целям устойчивого развития (ЦУР), и показателей конечных результатов, которые являются основой для механизма оценки воздействия ОПР-13 ВОЗ.

В рамках этой системы мониторинга используются конкретные целевые показатели, которые должны быть достигнуты к 2025 году. В рамках Европейской программы работы на 2023 год были собраны актуальные данные на 21 ноября по следующим показателям: потребление антибиотиков; коэффициент смертности от загрязнения воздуха; загрязнение воздуха в городах; дорожно-транспортные происшествия; обеспечение безопасного водоснабжения и другие.

В программе «Здоровье и развитие детей и подростков» (ЕРБ ВОЗ) собраны все данные о состоянии политик в области охраны здоровья детей и подростков в Европе. Государства-члены Европейского региона ВОЗ приняли Европейскую стратегию охраны здоровья детей и подростков на период с 2015 по 2020 годы. Цель этой стратегии — оказать поддержку странам в разработке стратегий и мер политики, направленных на снижение бремени предотвратимых заболеваний, инвалидности и смертности среди детей и подростков. Это позволит детям в полной мере реализовать свой потенциал в плане здоровья и развития. Данные, представленные в этом документе, были собраны Программой охраны здоровья детей и подростков из Отдела неинфекционных заболеваний и укрепления здоровья на всех этапах жизни в Европейском региональном бюро Всемирной организации здравоохранения.

В базе данных ВОЗ о здоровье детей и подростков (CANHD) от 15 октября 2024 года собрана информация о состоянии здоровья и благополучия детей и подростков. Эти данные были собраны из различных источников в рамках совместной работы программных подразделений ВОЗ и сотрудничающих центров и партнеров.

Данная база данных была создана для поддержки реализации Европейской стратегии охраны здоровья детей и подростков, принятой в 2014 году. В ней представлена актуальная информация, которая позволяет отслеживать прогресс в достижении показателей здоровья детей и подростков в 53 государствах-членах Европейского региона ВОЗ.

Европейская рамочная программа ВОЗ по охране психического здоровья (EFAMH) на 2021–2025 годы представляет собой согласованный план действий, направленный на активизацию усилий по внедрению, укреплению и защите психического благополучия как неотъемлемой части мер по борьбе с COVID-19 и восстановлению после него. Программа также направлена на борьбу со стигмой и дискриминацией, связанными с психическими расстройствами, и на пропаганду и поощрение инвестиций в доступные и качественные услуги в области охраны психического здоровья [14].

Касательно нашей страны следует отметить, что в 2022 году страновой офис ВОЗ в Казахстане активно планировал и реализовывал свои действия для обеспечения достижения целей, изложенных в Двухгодичном соглашении о сотрудничестве между Казахстаном и ВОЗ на 2022–2023 годы, Европейской программе работы на 2020–2025 годы – «Совместные действия для улучшения здоровья в Европе» и Тринадцатой общей программе работы ВОЗ на 2019–2023 годы. Страновой офис ВОЗ в Казахстане также поддерживал новые национальные приоритеты посредством регулярных обсуждений с представителями Правительства Казахстана, Министерства здравоохранения Казахстана, агентств ООН и партнерами по ресурсам. В настоящем отчете представлена подробная информация о программных мероприятиях, реализованных страновым офисом ВОЗ в Казахстане с января по декабрь 2022 года [15].

Политики в области благополучия школьников в Казахстане направлены на обеспечение их физического, психологического и социального благополучия. Эффективные подходы могут включать следующие аспекты:

1. Физическое здоровье (здоровое питание, введение программ школьного питания с акцентом на сбалансированное и доступное меню, контроль за качеством пищи и доступ к питьевой воде в школах, спортивные программы и т.п.);

2. Психологическое здоровье (поддержка психического здоровья, введение психологической службы в школах (консультанты, тренинги), обучение педагогов основам психологической поддержки, программы по профилактике буллинга и стрессовых состояний, пропаганда ценности ментального здоровья, внедрение образовательных программ о важности эмоционального здоровья, уроки по развитию навыков эмоционального интеллекта).

3. Социальное благополучие (инклюзивное образование, создание условий для обучения детей с особыми образовательными потребностями, повышение уровня подготовки педагогов в области инклюзии, профилактика социального неравенства и т.п.);

4. Образовательное благополучие (качественное обучение, внедрение современных образовательных технологий и методик, обеспечение равного доступа к ресурсам, включая цифровые, снижение учебной нагрузки и т.п.);

5. Участие родителей и сообщества (вовлечение родителей, организация тренингов и семинаров для родителей по вопросам воспитания и поддержки детей и т.п.);

6. Цифровизация и инновации (внедрение цифровых платформ для мониторинга здоровья школьников, программы по цифровой грамотности, включая обучение безопасному поведению в интернете).

Примерами успешных инициатив в Казахстане могут являться Программа “Здоровый школьник”, включающей мероприятия по популяризации спорта и здорового питания; проекты по инклюзивному образованию; антибуллинговые кампании и т.п. Для повышения эффективности этих политик важно сочетать государственные инициативы с поддержкой со стороны родителей, педагогов и общественности.

В ходе исследования политики в области охраны здоровья детей и подростков в Европе были выявлены следующие индикаторы:

– стратегия охраны здоровья детей и подростков, а также стратегическое руководство в этой сфере;

– сбор основных данных о здоровье всех детей;

– права и участие детей в процессе охраны здоровья;

– система здравоохранения и качество медицинской помощи для детей и подростков;

– Здоровье в школах;

– психическое здоровье и благополучие детей и подростков;

– питание детей и подростков;

– формы поведения, связанные с риском для здоровья детей и подростков.

Особое внимание было уделено психическому здоровью и благополучию детей и подростков. В частности, были изучены следующие аспекты:

- возраст, с которого начинается переход от услуг в области психического здоровья для детей к услугам для взрослых;
- оценка качества услуг в сфере психического здоровья для детей и подростков;
- наличие услуг на уровне местных сообществ, направленных на раннее выявление и предотвращение проблем с психическим здоровьем;
- рекомендации по переходу от услуг в области психического здоровья для детей к услугам для взрослых и многое другое.

Особенно показательными стали результаты оценки качества услуг в сфере психического здоровья для детей и подростков. На вопрос, заданный в ходе обследования 3.11: «Имеется ли у вас механизм для оценки качества услуг в области психического здоровья для детей и подростков младше 18 лет?», были получены следующие ответы: «Да» — 28 (65%), «Нет» — 15 (35%). Эти данные наглядно представлены на рисунке 2.



Рисунок 2 – Линейчатая диаграмма результатов оценки качества психического здоровья для детей и подростков

Важным источником информации служит комплексный набор данных, на основе которых был подготовлен международный отчет ВОЗ по итогам обследований поведения детей школьного возраста в отношении здоровья (HBSC), проведенных в 2016 и 2018 годах. Группы HBSC представили детализированные данные по Бельгии, Соединенному Королевству (включая Англию, Шотландию и Уэльс), а также Дании. HBSC осуществляет сбор данных о здоровье и благополучии, социальных условиях и поведении мальчиков и девочек в возрасте 11, 13 и 15 лет каждые четыре года. Эти годы являются периодом, когда дети становятся более самостоятельными, что может повлиять на их здоровье и отношение к своему здоровью.

Исследование HBSC представляет собой результат работы специализированных групп, которые совместно разрабатывают концепцию исследования, определяют научные вопросы для изучения, определяют методы работы и параметры количественной оценки, а также анализируют полученные данные и распространяют результаты.

В рамках HBSC рассматриваются различные аспекты поведения детей школьного возраста, связанные с их здоровьем. Особое внимание уделяется такому показателю, как «Позитивное здоровье», который включает в себя трудности с засыпанием, плохое настроение, чувство тревоги, головную боль, жалобы на здоровье, удовлетворенность жизнью и самооценку своего здоровья [16].

Также оцениваются формы поведения, сопряженные с риском, такие как «Причинение обид», что в основном касается различных форм буллинга. Социальный контекст отражается во

взаимоотношениях детей с семьей, сверстниками и школой. На рамках политики и управления в сфере здравоохранения на протяжении всей жизни Европейское региональное бюро ВОЗ и Региональное бюро ЮНИСЕФ для Европы и Центральной Азии совместно разрабатывают комплексную стратегию по решению беспрецедентных проблем в области здравоохранения, с которыми сталкиваются дети и подростки в 53 государствах-членах Региона. Существующие факты свидетельствуют о необходимости срочных действий, например, психическое здоровье затрагивает каждого четвертого ребенка в возрасте до 18 лет и т.п. Изучение данного вопроса позволяет иметь общее представление о существующих нарушениях в области психического здоровья детей, а также разработать новые пути повышения качества жизни учащихся в условиях их обучения в современной школе [17].

Эта новая стратегия, основанная на беспрецедентных консультациях с самой молодежью, а также государствами-членами и техническими экспертами, предоставляет странам четкие цели и основанные на фактических данных подходы для улучшения результатов в области здравоохранения и сокращения неравенства. Она направлена на обеспечение того, чтобы все дети и подростки имели доступ к необходимой им помощи.

После первоначальных обсуждений на 74-й сессии Европейского регионального комитета ВОЗ в сентябре 2024 г. ВОЗ/Европа и ЮНИСЕФ/Европа и Центральная Азия проводят дальнейшие консультации со странами и техническими экспертами. Окончательная стратегия будет представлена на утверждение на 75-й сессии Регионального комитета в октябре 2025 г., предоставив дорожную карту для действий. Возлагаются большие надежды на разрабатываемую стратегию, как совместное обязательство по созданию региона, где каждый ребенок сможет полностью раскрыть свой потенциал здоровья и благополучия.

Стремление к личностному росту и психологическому благополучию, наряду с меняющимся пониманием человеческой природы, находят отражение в современных тенденциях. Ниже представлены ключевые направления и перспективы, которые способствуют формированию более осознанного и гармоничного общества [18]:

Среди текущих тенденций:

1. Индивидуализация подходов:

– осознание ценности уникальных путей развития, ориентированных на потребности и потенциал каждого человека;

– применение персонализированных методов обучения, терапии и коучинга, учитывающих индивидуальные особенности личности;

2. Укрепление психического здоровья:

– разработка программ профилактики эмоционального выгорания, тревожности и депрессии;

– широкое распространение практик осознанности (mindfulness) и когнитивно-поведенческой терапии, которые становятся неотъемлемой частью повседневной жизни;

3. Цифровизация поддержки:

– появление мобильных приложений для мониторинга психоэмоционального состояния и саморазвития;

– использование искусственного интеллекта в психотерапии и диагностике, что открывает новые горизонты для улучшения качества жизни;

4. Интеграция психологии и нейронаук:

Усиление взаимосвязи между психологией и нейронауками, что способствует более глубокому пониманию человеческой природы и созданию условий для самоактуализации;

– исследование нейропластичности и влияния среды на развитие личности;

– изучение процесса, который происходит в мозге и как окружающая среда влияет на формирование личности;

– практическое использование данных нейробиологии для повышения эффективности вмешательств.

Среди образовательных практик отмечают:

- развитие эмоционального интеллекта (EQ) в образовательных учреждениях.
- формирование устойчивости (resilience) и стрессоустойчивости у школьников и студентов.

В аспекте социальных изменений и благополучия личности:

- поддержка инклюзивности и равных возможностей для людей с различными потребностями.
- развитие коллективных инициатив, направленных на психологическое благополучие в профессиональной и личной среде.

Отметим возможные направления для будущих исследований в системе эффективных политик и мер, применяемых в мире для обеспечения личностного развития и психологического благополучия учащихся

1. Эффективность технологий: (анализ долгосрочного влияния цифровых инструментов на личностное развитие и психическое здоровье; разработка этических стандартов в использовании искусственного интеллекта (AI) для психологической поддержки);

2. Кросс-культурные исследования:

- сравнение подходов к благополучию в разных культурах: изучение того, как люди в разных культурах понимают, что такое благополучие, и выявление универсальных и уникальных факторов, которые способствуют его достижению;

- гибридные методы поддержки (сочетание традиционных психотерапевтических практик с современными технологическими инновациями, такими как виртуальная реальность);

- психология устойчивости (исследование механизмов, с помощью которых люди адаптируются к быстро меняющимся социальным и экономическим условиям);

- образование и развитие (анализ роли мягких навыков в личностном росте; оптимизация образовательных систем для поддержания психологического благополучия);

- экологическая психология (изучение влияния окружающей среды и экостресса на эмоциональное состояние и личностное развитие).

Представленные направления могут послужить основой для создания инновационных подходов, которые сочетают современные научные знания с практическими решениями, направленными на улучшение качества жизни.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основании проведенного аналитического исследования эффективных подходов и политик в области обеспечения личностного развития и психологического благополучия обучающихся, реализуемых в различных странах, можно сформулировать следующие концептуальные выводы. Установлено, что превентивная диагностика эмоциональных затруднений в сочетании с созданием поддерживающей образовательной среды демонстрирует высокую эффективность в снижении депрессивных состояний и повышении учебной мотивации. Эмпирически подтверждено, что имплементация программ социально-эмоционального обучения (SEL) коррелирует с улучшением академической успеваемости, повышением эмоциональной стабильности и развитием конфликтологической компетентности обучающихся. Систематизация международного опыта свидетельствует о том, что наибольшую результативность показывают комплексные программы, интегрирующие три ключевых компонента: эмоциональное обучение, межсубъектное взаимодействие участников образовательного процесса и учет социокультурного контекста. На основании полученных результатов разработаны практические рекомендации, направленные на усиление межведомственной координации, развитие цифровой инфраструктуры психологической поддержки и вовлечение обучающихся в процесс проектирования образовательных инициатив. Имплементация предложенных подходов создает методологическую и организационную основу для формирования психологически устойчивой личности, способной эффективно отвечать на вызовы современности. Экономическая целесообразность внедрения данных программ подтверждается высоким соотношением социальных выгод и материальных затрат.

Благодарность. Данное исследование финансируется Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан в рамках грантового финансирования BR 24992828 Подходы и механизмы создания психологически безопасной образовательной среды в среднем образовании (Г.Б. Саржанова).

Список использованной литературы:

1. How's life? 2020: Measuring well-being / OECD. – Paris: OECD Publishing, 2020. – 265 p. – DOI: 10.1787/9870c393-en.
2. Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and education: Building bridges, not walls / UNESCO. – Paris: UNESCO Publishing, 2019. – 440 p. – DOI: 10.54676/xdzd4287.
3. Baikulova, A. Evaluating Youth Well-Being in Western Kazakhstan: A Comprehensive Analysis of Education, Health, and Civic Engagement / A. Baikulova, M. Knissarina, A. Syzdykbayeva [et al.] // Journal of Social Studies Education Research. – 2024. – Vol. 13, № 1. – P. 184-201.
4. Huttunen, J. The framing of environmental citizenship and youth participation in the Fridays for Future Movement in Finland / J. Huttunen, E. Albrecht // Fennia. – 2021. – Vol. 199, № 1. – P. 46-60. – DOI: 10.11143/fennia.102480.
5. Impact of practice-centered learning on the development of students' professional identities: Learning outcomes / M. Knissarina, A. Syzdykbayeva, Y. Agranovich [et al.] // Journal of Education and e-Learning Research. – 2024. – Vol. 11, № 1. – P. 97-106. – DOI: 10.20448/jeelr.v11i1.5344.
6. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу; пер. с англ. А.М. Татлыбаевой. – Санкт-Петербург: Евразия, 2019. – 478 с. – ISBN 978-5-8071-0283-4.
7. Роджерс, К.Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К.Р. Роджерс; пер. с англ. М.М. Исениной. – Москва: ИОИ, 2017. – 240 с. – ISBN 978-5-88230-427-1.
8. Ryff, C.D. The structure of psychological well-being revisited / C.D. Ryff, C.L.M. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69, № 4. – P. 719-727.
9. Ryff, C.D. Psychological well-being revisited: advances in science and practice life / C.D. Ryff // Psychotherapy and Psychosomatics. – 2014. – Vol. 83, № 1. – P. 10-28.
10. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions / J.A. Durlak, R.P. Weissberg, A.B. Dymnicki [et al.] // Child Development. – 2011. – Vol. 82, № 1. – P. 405-432. – DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.
11. Clarke, V. Thematic Analysis / V. Clarke, V. Braun, N. Hayfield // Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods / ed. by J.A. Smith. – London: SAGE Publications, 2015. – P. 222-248.
12. Конвенция о правах ребенка: принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года // Организация Объединенных Наций: официальный сайт. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения: 17.02.2024).
13. Европейский портал информации здравоохранения // Всемирная организация здравоохранения: официальный сайт. – URL: https://gateway.euro.who.int/ru/datasets/cahb_survey/ (дата обращения: 17.02.2024).
14. Европейская рамочная программа ВОЗ по охране психического здоровья на 2021–2025 гг. // Всемирная организация здравоохранения: официальный сайт. – URL: <https://www.who.int/europe/publications/i/item/9789289057813> (дата обращения: 17.02.2024).
15. Страновой офис ВОЗ в Казахстане: годовой отчет о деятельности, 2022 г. // Всемирная организация здравоохранения: официальный сайт. – URL: <https://www.who.int/kazakhstan/publications/i/item/WHO-EURO-2024-8208-47976-71018> (дата обращения: 17.02.2024).
16. Международный отчет ВОЗ по результатам обследований поведения детей школьного возраста в отношении здоровья (HBSC) // Всемирная организация здравоохранения:

официальный сайт. – URL: <http://www.euro.who.int/ru/media-centre/sections/press-releases/2020/who-report-on-health-behaviours-of-1115-year-olds-in-europe-reveals-more-adolescents-are-reporting-mental-health-concerns> (дата обращения: 17.02.2024).

17. Modern Views on Various Aspects of the Psychological Health of Adolescents / L. Yermukhanova, R. Nazarbayeva, G. Sultanova [et al.] // *Journal of Intellectual Disability-Diagnosis and Treatment*. – 2019. – Vol. 7, № 4. – P. 184-191. – DOI: 10.6000/2292-2598.2019.07.04.8.

18. Steyn, M. Debunking Critical Theory's 'Indoctrination' Charge: Provisional Notes on Critical Diversity Literacy Pedagogy / M. Steyn, K. Vanyoro // *Research in Educational Policy and Management*. – 2023. – Vol. 5, № 3. – P. 128-144. – DOI: 10.46303/repam.2023.27.

References:

1. How's life? 2020: Measuring well-being / OECD. – Paris: OECD Publishing, 2020. – 265 p. – DOI: 10.1787/9870c393-en.

2. Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and education: Building bridges, not walls / UNESCO. – Paris: UNESCO Publishing, 2019. – 440 p. – DOI: 10.54676/xdzd4287.

3. Baikulova, A. Evaluating Youth Well-Being in Western Kazakhstan: A Comprehensive Analysis of Education, Health, and Civic Engagement / A. Baikulova, M. Knissarina, A. Syzdykbayeva [et al.] // *Journal of Social Studies Education Research*. – 2024. – Vol. 13, № 1. – P. 184-201.

4. Huttunen, J. The framing of environmental citizenship and youth participation in the Fridays for Future Movement in Finland / J. Huttunen, E. Albrecht // *Fennia*. – 2021. – Vol. 199, № 1. – P. 46-60. – DOI: 10.11143/fennia.102480.

5. Impact of practice-centered learning on the development of students' professional identities: Learning outcomes / M. Knissarina, A. Syzdykbayeva, Y. Agranovich [et al.] // *Journal of Education and e-Learning Research*. – 2024. – Vol. 11, № 1. – P. 97-106. – DOI: 10.20448/jeelr.v11i1.5344.

6. Maslow, A. Motivatsiya i lichnost' / A. Maslow; per. s angl. A.M. Tatlybaevoy. – Sankt-Peterburg: Evraziya, 2019. – 478 s. – ISBN 978-5-8071-0283-4.

7. Rogers, K.R. Stanovleniye lichnosti. Vzgl'yad na psikhoterapiyu / K.R. Rogers; per. s angl. M.M. Iseninoy. – Moskva: IOI, 2017. – 240 s. – ISBN 978-5-88230-427-1.

8. Ryff, C.D. The structure of psychological well-being revisited / C.D. Ryff, C.L.M. Keyes // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1995. – Vol. 69, № 4. – P. 719-727.

9. Ryff, C.D. Psychological well-being revisited: advances in science and practice life / C.D. Ryff // *Psychotherapy and Psychosomatics*. – 2014. – Vol. 83, № 1. – P. 10-28.

10. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions / J.A. Durlak, R.P. Weissberg, A.B. Dymnicki [et al.] // *Child Development*. – 2011. – Vol. 82, № 1. – P. 405-432. – DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.

11. Clarke, V. Thematic Analysis / V. Clarke, V. Braun, N. Hayfield // *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods* / ed. by J.A. Smith. – London: SAGE Publications, 2015. – P. 222-248.

12. Konventsia o pravakh rebenka: prinyata rezolyutsiyey 44/25 General'noy Assamblei ot 20 noyabrya 1989 goda // Organizatsiya Ob'yedinennykh Natsiy: ofitsial'nyy sayt. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (data obrashcheniya: 17.02.2024).

13. Evropeyskiy portal informatsii zdravookhraneniya // Vsemirnaya organizatsiya zdravookhraneniya: ofitsial'nyy sayt. – URL: https://gateway.euro.who.int/ru/datasets/cahb_survey/ (data obrashcheniya: 17.02.2024).

14. Evropeyskaya ramochnaya programma VOZ po okhrane psikhicheskogo zdorov'ya na 2021–2025 gg. // Vsemirnaya organizatsiya zdravookhraneniya: ofitsial'nyy sayt. – URL: <https://www.who.int/europe/publications/i/item/9789289057813> (data obrashcheniya: 17.02.2024).

15. Stranovoy ofis VOZ v Kazakhstane: godovoy otchet o deyatel'nosti, 2022 g. // Vsemirnaya organizatsiya zdavookhraneniya: ofitsial'nyy sayt. – URL: <https://www.who.int/kazakhstan/publications/i/item/WHO-EURO-2024-8208-47976-71018> (data obrashcheniya: 17.02.2024).

16. Mezhdunarodnyy otchet VOZ po rezul'tatam obsledovaniy povedeniya detey shkol'nogo vozrasta v otnoshenii zdorov'ya (HBSC) // Vsemirnaya organizatsiya zdavookhraneniya: ofitsial'nyy sayt. – URL: <http://www.euro.who.int/ru/media-centre/sections/press-releases/2020/who-report-on-health-behaviours-of-1115-year-olds-in-europe-reveals-more-adolescents-are-reporting-mental-health-concerns> (data obrashcheniya: 17.02.2024).

17. Modern Views on Various Aspects of the Psychological Health of Adolescents / L. Yermukhanova, R. Nazarbayeva, G. Sultanova [et al.] // Journal of Intellectual Disability-Diagnosis and Treatment. – 2019. – Vol. 7, № 4. – P. 184-191. – DOI: 10.6000/2292-2598.2019.07.04.8.

18. Steyn, M. Debunking Critical Theory's 'Indoctrination' Charge: Provisional Notes on Critical Diversity Literacy Pedagogy / M. Steyn, K. Vanyoro // Research in Educational Policy and Management. – 2023. – Vol. 5, № 3. – P. 128-144. – DOI: 10.46303/repam.2023.27.

МРНТИ: 15.81.29

10.51889/2959-5967.2025.82.1.004

Алимбаева С. К. , Сматова К. Б. , Сабралиева Ж.Т. , Демьянова В. 

Тараский региональный университет имени М.Х. Дулати, Тараз, Казахстан

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И СКЛОННОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – АНАЛИЗ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ С ПОМОЩЬЮ SMART ПЛАТФОРМЫ

Аннотация

Изучение личностных особенностей учеников является фундаментальным элементом психодиагностики и имеет высокую практическую ценность; потенциально, индивидуальные характеристики подростков имеют определённое влияние на их выбор будущей профессии. Исследование данного аспекта – процесс многокомпонентный, но с использованием цифровых инструментов может стать более эффективным и результативным. Научная значимость статьи связана с изучением взаимосвязи между личностными особенностями и профессиональным становлением учеников, дополнение современной педагогики актуальными идеями, практическая – с оптимизацией практики психодиагностики детей по средствам цифровых технологий. Цель исследования – анализ особенностей использования SMART платформы как способа обеспечения реализации личностной диагностики и идентификации профессиональных предпочтений у учащихся старшего школьного возраста, поиск взаимосвязей между индивидуальными характеристиками и склонностью к выбору сферы деятельности. Для достижения цели были использованы методы контент-анализа, синтеза, обобщения, корреляционного анализа, опрос, метод математической статистики. Было реализовано анкетирование с помощью SMART платформы по опросникам, которые позволяют оценить личностные особенности и профессиональные склонности учеников. SMART платформа позволила получить точные и релевантные оценки. В ходе статистической обработки данных были изучены личностные различия учащихся, а корреляционный анализ подтвердил наличие влияния личностных черт на профессиональные склонности. Практическая ценность работы обусловлена наличием анализа прикладных аспектов и следствий использования SMART платформы, что является основой для усовершенствования онлайн ресурса и его более широкого внедрения в учреждениях среднего образования

Республики Казахстан в контексте оптимизации психодиагностики и профориентационного консультирования учеников.

Ключевые слова: психодиагностика личности, профориентационное консультирование, SMART-платформа, личностно-профессиональное развитие, среднее образование.

Алимбаева С.К. , Сматова К.Б., Сабралиева Ж.Т., Демьянова В.*

¹*М.Х.Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті, Тараз, Қазақстан*

ЖЕКЕ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ МЕН КӘСІБИ ҚЫЗМЕТКЕ БЕЙІМДІЛІГІ – SMART ПЛАТФОРМАСЫ АРҚЫЛЫ ПСИХОДИАГНОСТИКА МҮМКІНДІКТЕРІН ТАЛДАУ

Аңдатпа

Студенттердің жеке ерекшеліктерін зерттеу психодиагностиканың негізгі элементі болып табылады және жоғары практикалық құндылыққа ие; жасөспірімдердің жеке сипаттамалары олардың болашақ мамандықты таңдауына белгілі бір әсер етуі мүмкін. Бұл аспектіні зерттеу көп компонентті процесс, бірақ сандық құралдарды қолдану тиімдірек және тиімді бола алады. Мақаланың ғылыми маңыздылығы жеке ерекшеліктер мен оқушылардың кәсіби қалыптасуы арасындағы байланысты зерттеумен, заманауи педагогиканы өзекті идеялармен толықтыру, практикалық – цифрлық технологиялар арқылы балалардың психодиагностикасы тәжірибесін оңтайландырумен байланысты. Зерттеудің мақсаты-орта мектеп жасындағы оқушылардың жеке диагностикасы мен кәсіби қалауларын сәйкестендіруді қамтамасыз ету тәсілі ретінде SMART платформасын пайдалану ерекшеліктерін талдау, жеке сипаттамалар мен қызмет саласын таңдауға бейімділік арасындағы байланысты іздеу. Мақсатқа жету үшін мазмұнды талдау, синтездеу, жалпылау, корреляциялық талдау, сауалнама, математикалық статистика әдісі қолданылды. Студенттердің жеке ерекшеліктері мен кәсіби бейімділігін бағалауға мүмкіндік беретін smart сауалнама платформасы арқылы сауалнама жүзеге асырылды. SMART платформа дәл және тиісті бағалауға мүмкіндік берді. Статистикалық деректерді өңдеу барысында оқушылардың жеке айырмашылықтары зерттелді, ал корреляциялық талдау жеке қасиеттердің кәсіби бейімділікке әсерін растады. Жұмыстың практикалық құндылығы Smart платформаны пайдаланудың қолданбалы аспектілері мен салдарын талдаудың болуымен байланысты, Бұл онлайн ресурсты жетілдіру және оны оқушыларға психодиагностиканы оңтайландыру және кәсіптік бағдар беру контекстінде Қазақстан Республикасының орта білім беру мекемелерінде кеңінен енгізу үшін негіз болып табылады.

Түйінді сөздер: тұлға психодиагностикасы, мансаптық кеңес беру, SMART платформасы, тұлғалық және кәсіби даму, орта білім.

Alimbayeva S.K. , Smatova K.B., Sabraliyeva Zh.T., Demyanova V.*

¹ *Taraz Regional University named after M.KH.Dulaty, Kazakstan*

PERSONALITY CHARACTERISTICS AND APTITUDES TO PROFESSIONAL ACTIVITY - ANALYZING THE POSSIBILITIES OF PSYCHODIAGNOSTICS WITH THE HELP OF SMART PLATFORM

Abstract

The study of students' personality traits is a fundamental element of psychodiagnostics and is of high practical value; potentially, the individual characteristics of adolescents have a certain influence on their choice of future profession. The study of this aspect is a multi-component process, but with the use of digital tools can become more effective and efficient. The scientific significance of the article is related to the study of the relationship between personal characteristics and professional development of

students, supplementing modern pedagogy with relevant ideas, practical - with the optimization of the practice of psychodiagnosis of children by means of digital technologies. The aim of the study is to analyze the peculiarities of using SMART platform as a way to ensure the implementation of personal diagnostics and identification of professional preferences in high school age students, search for interrelationships between individual characteristics and the propensity to choose a field of activity. To achieve the goal we used the methods of content analysis, synthesis, generalization, correlation analysis, survey, method of mathematical statistics. Questionnaire survey with the help of SMART platform was realized using questionnaires that allow assessing personal characteristics and professional aptitudes of pupils. SMART platform allowed obtaining accurate and relevant assessments. SMART platform allowed obtaining accurate and relevant assessments. The statistical processing of the data explored students' personality differences, and correlation analysis confirmed the existence of the influence of personality traits on professional aptitudes. The practical value of the work is due to the analysis of applied aspects and consequences of using SMART platform, which is the basis for improving the online resource and its wider implementation in secondary education institutions of the Republic of Kazakhstan in the context of optimizing psychodiagnosics and career counseling of students.

Keywords: personality psychodiagnosics, career counseling, SMART-platform, personal and professional development, secondary education.

ВВЕДЕНИЕ. Психодиагностика подростков и использования её результатов для коррекции поведения, достижения психоэмоционального баланса и даже формирования траектории будущего личностного становления индивидуума является важной составляющей воспитательно-педагогической практики. Ценность изучения индивидуальных особенностей связана с получением возможности формирования психологического портрета личности, а также его использования для прогнозирования и подбора наиболее оптимальной сферы трудовой деятельности. Аспекты профориентации являются особенно актуальными для учеников старшего школьного возраста, которые пребывают в самом начале личной траектории профессионального развития. Подростки наиболее сфокусированы на выборе будущей профессии, которая в значительной степени повлияет на их жизненный путь, успех в процессах самореализации и формирования конкурентоспособности. Трансформации на рынке труда характеризуются динамичностью, появляются новые требования к качествам и умениям специалистов, возрастает конкуренция, активизируется роботизация и цифровизация процессов. В таких условиях карьерный путь должен формироваться с учётом глубокого осознания личных характеристик, интересов, потенциала, уровня развития когнитивных и аналитических навыков, типа темперамента, а не только на основе предпочтений и интуитивных склонностей. Личность подростка является одним из критических факторов, который влияет на его карьерное самовыражение, успех, что важно учитывать [1]. Выбор будущей сферы деятельности и профессиональная идентичность находятся под прямым и сильным влиянием мотивации подростка [2], темперамента, свойств характера, психоэмоциональной стабильности [3], а также уровня социальной адаптированности [4]. Соответственно, преимущество психодиагностики является очевидным – это универсальный и наиболее эффективный способ изучения сильных и слабых сторон подростка. Это инструмент для анализа индивидуальных качеств, способствующих самореализации индивидуума в конкретной сфере, а также особенностей характера, что может служить барьерами для развития в определённых профессиональных направлениях.

Получение достоверных результатов оценки личности является важным для формирования правдивого психологического портрета, который будет релевантным для дальнейшего использования специалистом в профориентационном консультировании. Цифровые инструменты в данном контексте способны изменить практику психодиагностики учеников старшего школьного возраста. Вопрос интеграции технологий в работу с учениками является многоаспектным и касается разных граней – от организации учебного процесса по средствам информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) до анализа личности и предложения психоэмо-

циональной поддержки с использованием цифровизированных инновационных методик. В контексте организации учебного процесса роль технологий оценивается по-разному – цифровой формат обучения может быть интересен для экстравертов (но только в том случае, когда он связан с получением уникального опыта, поиском новых форм обучения и использованием не типичных педагогических методик). Для подростков с высоким показателем нейротизма использование онлайн формата обучения без фактического социального взаимодействия является негативным [5]. Все описанные заключения подтверждают актуальность и высокую практическую значимость изучения проблематики использования цифровых инструментов в разных аспектах образовательного процесса. Но, в то же время, важность и рациональность внедрения технологий в психодиагностику учеников остаются мало изученными. Потенциально, диджитал-инструменты в контексте личностной оценки значительно расширяют доступность разных методик тестирования учеников, являются основой для реализации масштабных и всеохватывающих исследований. Положительное влияние также связано с вероятным повышением точности опроса, корректности ответов. Этот фактор является одним из критически важных для формирования достоверного психологического профиля ученика и формирования перечня профессий, потенциально подходящих для определённого психотипа личности с конкретным уровнем эмоционального, интеллектуального, когнитивного и аналитического развития.

Использование SMART платформы может значительно оптимизировать реализацию вышеперечисленных задач, ведь это виртуальная среда, предлагающая комплексную и всеобъемлющую диагностику личности, результаты которой могут не только четко отразить состояние развития ребенка, но и сделать акценты на важных взаимозависимостях. Цель исследования – изучение личностных характеристик учеников старшего школьного возраста, идентификация профессиональных предпочтений учащихся, а также поиск взаимосвязей между индивидуальными чертами и склонностью к выбору будущей сферы деятельности с использованием результатов, полученных на базе SMART платформы «I-psychodiagnostics.kz». Исследование было направлено на поиск ответов на следующий вопрос – является ли анкетирование с помощью SMART платформы «I-psychodiagnostics.kz» эффективным решением для комплексного изучения, отображения состояния личностного развития и будущего профессионального становления подростка старшего школьного возраста. Была сформулирована гипотеза для того, чтобы обосновать практическое значение цифрового ресурса, а именно:

H₁: между личностными характеристиками учащихся старшего школьного возраста и склонностью к выбору будущей профессии существует тесная зависимость.

В литературных данных широко обсуждаются вопросы влияния индивидуальных характеристик, мотивации, страхов, темперамента, уровня социализации и других личностных аспектов на формирование представления подростка о будущей траектории карьерного роста та определять предпочтения к разным специальностям и сферам трудовой деятельности. Период перехода личности от детства к этапу юношества характеризуется значительным количеством перемен. Они начинаются от изменения творческого мышления (одного из навыков, необходимых для принятия рациональных, неординарных решений в повседневной жизни [6], в частности, при выборе будущей профессии) до полной трансформации мировосприятия, жизненных принципов [7], формирования не только профессиональной, а и социальной, эмоциональной, культурной идентичности [8]. Specht [9] указывает на то, что подростковый возраст отличается особенно интенсивными изменениями черт характера и темпераментных тенденций, в частности, это касается тех аспектов, которые описывает пятифакторная модель личности (The 5-Factor Model of Personality) [10], а именно эмоциональной стабильности, экстраверсии, открытости/готовности к новому опыту, согласованности и добросовестности. Как утверждают Tetzner, Becker, & Bihler [11], с одной стороны, подросток выбирает себе учебную среду, отталкиваясь от личных предпочтений, навыков и характеристик. Но, с другой стороны, в определённой мере самооценка учащихся меняется в ответ на влияние условий учебной среды.

Эти изменения синхронизируются и в совокупности вызывают преобразование подростка, что влечёт за собой перемены в характере и непосредственно влияет на будущую траекторию личного и профессионального развития [11]. В данном контексте стоит говорить о том, что внедрение цифровых платформ (например, такой, как «I-psychodiagnostics.kz») во взаимодействие с учениками может иметь многогранный эффект: от изменений в отношении детей к процессам обучения, воспитания и психодиагностического тестирования, в частности, до частичной трансформации характера и личности индивидуума под влиянием инструментов цифровой среды, что важно учитывать на этапе профориентационного консультирования.

Возвращаясь к аспекту взаимозависимости между личными характеристиками и выбором профессии, широко изучаемой проблематикой среди исследователей современности является анализ влияния мотивации [2], уровня социализации [4] и психоэмоциональной стабильности [3] на предпочтения подростков. Социальная поддержка, которая может быть предложена психологом или профориентологом, а также готовность к социальному взаимодействию со стороны самого ученика, потенциально, имеют положительное влияние на выбор профессии [12]. Но, также, принятие во внимание особенностей темперамента и индивидуальных черт личности значительно упрощает процесс построения коммуникации между специалистом и подростком в части профессионального самоопределения.

Процессы диагностики и самопознания имеют одно из важнейших значений в подборе сферы для построения будущей карьеры; они позволяют определить интересы, особенности, способности и карьерные цели, амбиции [13]. Выбор относительно карьерных решений для ученика является сложным этапом в жизни, который требует поддержки и коррекции со стороны специалиста – школьного психолога либо профориентолога. Отправной точкой для поиска склонностей к сфере будущей деятельности в данном аспекте является психологический портрет личности – ценный источник информации про индивидуальные особенности; для психолога/профориентолога это основа для оптимизации соответствия между индивидуумом и внешним окружением [14]. В работе Oliveira et al. [15] сделан акцент на том, что развитие карьерных ожиданий ученика-подростка происходит тогда, когда он на основе самоанализа «углубляется в процесс самопознания и проводит оценку будущих возможностей и барьеров на пути поиска жизненных ролей» [15]. В таком контексте психолог/профориентолог, владея достоверной и полной информацией про личность ученика, может предоставить важное содействие в подборе будущей профессии. Кроме того, анализируя влияние школы в целом на выбор сферы деятельности, исследователи современности [16; 17] подчёркивают высокую значимость всего педагогического коллектива учебного заведения, в частности учителей. Их роль – «общая информационная, инструментальная и эмоциональная поддержка, направленная самоидентификацию личности, а также на развитие компетенций, полезных для принятия решения о карьере, таких как самопознание и осознание выбора профессии, реляционных компетенций – для понимания важности обращения за поддержкой и ее получения» [17].

Беспрерывное развитие технологий значительно меняет практику психодиагностики и профориентационного консультирования подростков, совершенствует и упрощает доступ к информации [18]. Адаптивность и ненавязчивость цифровых технологий делают обучение более привлекательным для современного поколения подростков [19]. Также, данный аспект касается не только учебного процесса, а и тестирования, в частности психодиагностического, профориентационного. В работе Levine & Aley [18] было описано, что основным преимуществом цифровизации при выборе будущей профессии является оптимизация, ускорение процесса сбора информации (по сравнению с традиционными методами) про определённую сферу деятельности и требования, которые она выдвигает к потенциальному специалисту. Но, в то же время, анализ работ исследователей современности подтвердил, что аспект цифровизации психодиагностики подростков является недостаточно изученным.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ. Были использованы общенаучные методы (контент-анализ, синтез и обобщение), методы математической статистики и социального исследования (опрос в

форме тестирования учеников старшего школьного возраста с использованием SMART платформы «I-psychodiagnostics.kz»).

Дизайн исследования

Структуру исследования включает:

I этап – теоретический контент-анализ, который был направлен на изучение идей исследователей относительно значения личностных характеристик подростков в контексте их профессионального становления. На данном этапе была сформирована теоретическая база для дальнейшего изучения взаимозависимостей между индивидуальными особенностями и склонностями к определённой сфере деятельности. С помощью метода синтеза было выработано общее представление о влиянии личных факторов на формирование индивидуальных предпочтений учеников (в контексте выбора будущей сферы деятельности). Было обобщено мнение исследователей современности относительно роли цифровых инструментов в учебном процессе, в общем, и оптимизации психодиагностики учеников и профориентационном консультировании, в частности.

II этап – эмпирическая часть, которая включала тестирование учеников старшего школьного возраста с использованием SMART платформы «I-psychodiagnostics.kz», структурирование полученных результатов, реализация корреляционного и статистического анализов данных. Инструментарий платформы включает набор психодиагностических приёмов для анализа разных аспектов развития детей младшего (12-14 лет) и старшего школьного возраста (15-18 лет). Для психодиагностики ученикам старшего школьного возраста было предложено пройти один из тестов разных секторов, которые предусмотрены SMART платформой «I-psychodiagnostics.kz». В рамках анализа личностных характеристик детям было предложено тестирование по шкале Г. Айзенка (EPQ-RS), поскольку оно наиболее ориентировано на ключевые личностные параметры детей, максимально эффективно в контексте ранней диагностики эмоционально-психологических рисков. Для диагностики личности был предложен тест Кеттелла (16PF), его выбор обусловлен многомерностью исследования личности и глубиной анализа индивидуума, адаптивностью к разным возрастным категориям, что позволило эффективно оценить именно детей, а также всецело отобразить их личные характеристики в результатах одного тестирования. Для идентификации профессиональных склонностей было предложено тестирование по шкале Л. Йовайши. Её выбор обусловлен простотой использования и адаптивностью к возрастным особенностям, что важно в контексте психодиагностики именно детей, а также точностью определения интересов респондента, что способствует их ориентации на основе личных предпочтений, предлагает объективную оценку потенциальных сфер для профессиональной самореализации от наиболее до наименее подходящей.

Сбор и обработка данных опрос учеников происходил в форме тестирования с использованием функциональных возможностей SMART платформы «I-psychodiagnostics.kz». Тестирование респондентов происходило в пределах учебного заведения в форме факультативных занятий. В эксперименте приняло участие 300 учеников старшего школьного возраста (15-18 лет) (N = 300) из разных учреждений общего среднего образования Республика Казахстан. На момент тестирования респонденты не имели признаков заболеваний; в выборку учеников попали только те, которые не имели проблем с академической успеваемостью. Такие критерии отбора участников обусловлены потребностью в объективности эксперимента, в частности, за счёт устранения потенциального негативного влияния внешних факторов (связанных с физическим либо психологическим состоянием ребёнка) на результаты исследования. Выбор возрастной категории респондентов обусловлен тем, что для учеников старшего школьного возраста подбор будущей сферы деятельности является наиболее актуальным и, соответственно, изучение влияния личностных характеристик на профориентацию играет не только приоритетную роль, а и влечёт за собой важное практическое значение. Респонденты обозначенной возрастной категории были выбраны случайным способом. Ученикам было предложено пройти три теста:

– для анализа личностных характеристик – тестирование по шкале Г. Айзенка (EPQ-RS) [20]. Методика предусматривает комплексную оценку существенных компонентов личности – экстраверсии/интроверсии, нейротизма (от 0 до 24, где 0 – крайне выраженная интроверсия/мало выраженный нейротизм, а 24 – крайне выраженная экстраверсия/нейротизм) и психотизма (от 0 до 12, где 0 говорит о склонности к асоциальному поведению, неадекватности эмоциональных реакций, а 12 – о склонности к самостоятельному мышлению, креативности, адаптивности). Аспект добросовестности учитывается в методике – уровень надёжности ответов интерпретируется в шкалу искренности (оценка проводится от 0 до 12, где 0 соответствует честности респондента, а 12 – отсутствию искренности);

– для диагностики личности – тестирование на основе Шестнадцатифакторного личностного опросника Кеттелла (16PF) [21]. Опросник включает 187 вопросов, ответы на которые позволяют сформировать всеохватывающее представление об уровне развития шестнадцати индивидуально-психологических факторов. Каждый из факторов оценивается по степеням – стандартной десятибалльной шкале, в которой 1-3 стени указывают на низкий уровень выраженности фактора, 4-6 стенов – средний уровень выраженности, 7-10 – высокий уровень выраженности;

– для изучения профессиональных склонностей – тестирование с использованием методики определения профессиональных склонностей по Л. Йовайши [22; 23]. предусматривает оценку склонностей респондента к одной из шести сфер трудовой деятельности (приверженность к работе с людьми, исследовательской деятельности, работе на производстве, эстетическим, экстремальным, планово-экономическим видам деятельности), а также силу выражения профессиональной склонности (от 0 до 12, где 0 соответствует отсутствию выраженной профессиональной склонности, а 12 – ярко выраженной профессиональной склонности).

При обработке полученных от учеников ответов некорректных экземпляров с результатами тестов выявлено не было. Информация, указанная учениками в ходе эксперимента, является релевантной и может быть использована для дальнейшей обработки, анализа и интерпретации. Опрос был проведён во II четверти 2023/2024 учебного года, его длительность составила 4 месяца. Информация про выборку респондентов представлена в Табл. 1.

Таблица 1. - Характеристика респондентов, которые приняли участие в тестировании на базе SMART платформы «I-psychodiagnostics.kz»

No	Characteristics	Frequency	Percentage
1.	<i>Страна</i>		
	Республика Казахстан	300	100%
2.	<i>Возраст</i>		
	15 лет	24	8,0%
	16 лет	57	19,0%
	17 лет	72	24,0%
	18 лет	147	49,0%
3.	<i>Половая принадлежность</i>		
	Девушки	171	57,0%
	Парни	129	43,0%
4.	<i>Учебное заведение</i>		
	Средняя школа №31 (г. Тараз Жамбылской обл.)	57	19,0%
	Средняя школа №47 (г. Тараз Жамбылской обл.)	55	18,3%
	Средняя школа им. А. Молдагуловой (Шуский район Жамбылской обл.)	63	21,0%
	Образовательная компания «Озат» (г. Тараз Жамбылской обл.)	61	20,3%
	Частная школа «Al-farabi» (г. Тараз Жамбылской обл.).	64	21,4%

Источник: составлено автором.

Анализ данных статистический и корреляционный анализ данных было реализовано с использованием функциональных возможностей MS Excel и SPSS Statistics.

Сбор данных в ходе статистического анализа было изучено средние значения (Mean) и стандартное отклонение (Standard Deviation) результатов тестирования. Для поиска взаимосвязей между результатами анализа личностных характеристик, профессиональных склонностей и диагностики личности был использован корреляционный анализ, построена корреляционная матрица и определена сила и направление взаимосвязей между факторами.

Этика исследования исследования с участием учеников старшего школьного возраста были рассмотрены и одобрены на педагогическом совете выбранных учебных учреждений. Участие в опросе происходило на условиях анонимности. Опрос был проведен с письменным согласием родителей/опекуна, одного из родителей на участие ребенка в эксперименте. Также, этические принципы исследования предусматривали наличие возможности отказа ученика либо его родителя/опекуна от участия в опросе на любом из этапов исследования.

РЕЗУЛЬТАТЫ. Первая часть исследования была связана с изучением личностных характеристик учеников старшего школьного возраста выбранных учебных заведений. Респонденты проходили тестирование на базе SMART платформы «I-psychodiagnostics.kz». Респондентам было предложено ответить на вопросы личностного опросника Г. Айзенка, который входит в перечень функциональных возможностей платформы. Выбор данного опросника обусловлен возможностью получения уникальных данных про индивидуально-психологические черты школьников. В Табл. 2 наведены результаты статистического анализа, полученных по средствам SMART платформы ответов учеников.

Таблица 2. - Итоги статистического анализа результатов тестирования по методике Г. Айзенка (N = 300)

Шкалы для оценки личности, предусмотренные опросником	Ответы	
	Mean	SD
Экстраверсия/интроверсия (X ₁)	13,29	5,57
Нейротизм (X ₂)	14,30	5,64
Психотизм (X ₃)	5,79	2,98
Шкала искренности	5,01	2,84

Источник: сформировано автором.

Результаты тестирования по методике Г. Айзенка, проведенного с использованием SMART платформы «I-psychodiagnostics.kz», показывают, что ученики оставались честными в ходе опроса, средний балл шкалы искренности пребывает на уровне ниже среднего (5,01). Такой показатель является индикатором расположенности учеников к использованию технологий в контексте психодиагностики. SMART платформа позволила определить, что средняя оценка учеников по шкале экстраверсии/интроверсии пребывает на уровне 13,29, что соответствует умеренной экстраверсии и указывает на общительность, открытость, в определенной мере импульсивность учеников, которые приняли участие в опросе. Также, характерной для такой оценки является гибкость в общении и умеренная социализация – наличие способностей работы в команде и самостоятельно.

Средний уровень по шкале нейротизма – 14,30, оценка указывает на наличие выраженного нейротизма у респондентов. Основными его признаками являются склонности к переживаниям и тревожным состояниям, избыточной эмоциональности и импульсивности, чувствительности к критике. Показатель указывает на отсутствие эмоциональной стойкости и стабильности, что характерно для учеников старшего школьного возраста и должно быть учтено в контексте индивидуальных профориентационных консультаций. Средняя оценка по шкале психотизма – 5,79, уровень показателя умеренный, указывает на низкую склонность учеников к асоциальному

поведению и эксцентричности [20]. Полученная информация про личностные характеристики учеников является ценной в контексте изучения индивидуума и дальнейшего профориентационного консультирования.

Вторая часть исследования была связана с углублённым психодиагностическим анализом респондентов. На базе SMART платформы «I-psychodiagnostics.kz» участникам было предложено пройти тест с использованием Шестнадцатифакторного личностного опросника Кеттелла (16PF). Методика является многокомпонентной, может быть сложной для подростка без дополнительного инструктирования и мониторинга.

SMART платформа в контексте данного этапа обеспечила комплексное тестирование в эффективный и удобный способ. Полученные результаты могут расцениваться как релевантные, поскольку перед началом опроса ученики были проинформированы про его особенности, а реализация происходила в пределах организованной виртуальной среды и это позволило сохранить контролируемость процесса. Соответствующие результаты статистического анализа ответов респондентов приведены в Табл.3.

Таблица 3. - Итоги статистического анализа результатов тестирования по методике Шестнадцати-факторного личностного опросника Кеттелла (16PF)

Факторы	Ответы	
	Mean	SD
Фактор А – Замкнутость/общительность (X ₄)	4,73	2,87
Фактор В – Интеллект (X ₅)	7,92	1,34
Фактор С – Эмоциональная нестабильность/стабильность (X ₆)	2,97	4,41
Фактор Е – Подчиненность/доминантность (X ₇)	6,47	3,92
Фактор F – Сдержанность/экспрессивность (X ₈)	7,04	3,52
Фактор G – Низкая/высокая нормативность поведения (X ₉)	4,98	2,76
Фактор H – Робость/смелость (X ₁₀)	5,42	2,02
Фактор I – Жесткость/чувствительность (X ₁₁)	6,89	4,75
Фактор L – Доверчивость/подозрительность (X ₁₂)	5,36	3,76
Фактор M – Практичность/мечтательность (X ₁₃)	7,13	2,86
Фактор N – Прямолинейность/дипломатичность (X ₁₄)	4,59	1,74
Фактор O – Спокойствие/тревожность (X ₁₅)	8,24	5,02
Фактор Q ₁ – Консерватизм/радикализм (X ₁₆)	7,36	2,48
Фактор Q ₂ – Конформизм/нонконформизм (X ₁₇)	4,56	1,32
Фактор Q ₃ – Низкий/высокий самоконтроль (X ₁₈)	4,89	1,24
Фактор Q ₄ – Расслабленность/напряженность (X ₁₉)	7,95	5,03

Источник: составлено автором.

Диагностика личности на основе SMART платформы «I-psychodiagnostics.kz» по методике Кеттелла (16PF) позволила получить следующие результаты:

- респонденты характеризуются умеренным уровнем дружелюбия, достаточной социальной адаптацией (7,73), склонны к проявлению лидерских качеств, в частности защите своего мнения, но также способны балансировать между личными и общественными интересами (6,47);
- уровень интеллектуального развития является высоким (7,92), что объясняется заботой о планировании своего будущего. Респондентам сложно сохранять спокойствие и эмоциональную стабильность, свойственно испытывать тревогу, подвергаться стрессу (2,97), что обусловлено предстоящими изменениями в траектории личностного становления;
- показатель сдержанности/экспрессивности достиг уровня выше среднего (7,04), что указывает на спонтанность и импульсивность учащихся старшего школьного возраста и обуславливает важность профориентационного консультирования для предупреждения необду-

манных решений относительно выбора будущей сферы деятельности. Средний уровень фактора нормативности поведения указывает на наличие баланса между ответственностью за свой выбор и гибкостью решений, импульсивностью (4,98);

– важную роль в контексте психодиагностики старших школьников занимает эмоциональная составляющая, поскольку, как правило, ученики старшего школьного возраста характеризуются нестабильностью. Результаты шкалы Кеттелла указывают на уровень чувствительности выше среднего (6,89) и данный аспект подчёркивает важность формирования точного, детализированного психологического портрета и индивидуализации в контексте профориентационного консультирования;

– респонденты характеризуются склонностью к абстрактному мышлению и креативностью (7,13), средним уровнем прямолинейности (4,59);

– высоким является уровень тревожности (8,24), что связано с наличием внутреннего напряжения как следствия поиска сферы для реализации личностного потенциала. Показатель указывает на высокую значимость поддержки со стороны психолога, профориентолога. Высокая степень нервозности также отобразилась на факторе напряжённости (7,95).

Высокая степень вариативности указывает на то, что присутствует изменчивость ответов и их значительное отклонение от среднего значения. Данное заключение указывает на важность индивидуализированного подхода к ученикам старшего школьного возраста в контексте профориентирования и подтверждает, что респонденты выбранной возрастной категории имеют значительные различия в личностных характеристиках, когнитивных способностях, мотивации, учебных и профессиональных предпочтениях, а также, как следствие, профессиональных склонностях. Вариативность ответов также подтверждает различия в степени сформированности профессиональных предпочтений – часть респондентов имеют уже чёткое представление о выборе будущей профессии с учётом своих личностных особенностей, в то время как другая – не характеризуется явными склонностями и демонстрирует широкий спектр интересов, обусловленных характерными психоэмоциональными особенностями.

Третий этап опроса предусматривал тестирование, направленное на выявление профессиональных склонностей у учеников старшего школьного возраста на основе методики Л. Йовайши. Для обеспечения тестирования ученикам также была предложена SMART платформа «I-psychodiagnostics.kz», результаты приведены в Табл. 4.

Таблица 4. - Итоги статистического анализа результатов тестирования по методике определение профессиональных склонностей Л. Йовайши

Шкалы для оценки личности, предусмотренные опросником	Ответы	
	Mean	SD
Склонность к работе с людьми (X_{20})	8,60	1,91
Склонность к исследовательской деятельности (X_{21})	6,65	2,76
Склонность к работе на производстве (X_{22})	6,78	2,45
Склонность к эстетическим видам деятельности (X_{23})	5,33	3,83
Склонность к экстремальным видам деятельности (X_{24})	4,54	3,22
Склонность к планово-экономическим видам деятельности (X_{25})	8,76	2,02

Источник: составлено автором.

Тестирование по методике Л. Йовайши с использованием SMART платформы «I-psychodiagnostics.kz» позволило определить, что респонденты наиболее склонны к трудоустройству в сфере планово-экономической деятельности (8,76) и наименее – в сфере экстремальных видов работы (4,54).

Результаты трёх типов тестов являются основой для будущего профориентационного консультирования, индивидуальной коррекции выбора ученика в соответствии с его личностными

характеристиками, психологическим портретом и другими аспектами психоэмоционального развития. Показатели корреляции между факторами склонности к сферам деятельности и личностными характеристиками представлены в Табл. 5, Табл. 6 и Табл. 7.

Таблица 5. - Показатели корреляции между факторами профессиональных склонностей и личностными особенностями, оценёнными по шкале Г. Айзенка

	X ₁	X ₂	X ₃	X ₂₀	X ₂₁	X ₂₂	X ₂₃	X ₂₄	X ₂₅
X ₁	1								
X ₂	-0,275	1							
X ₃	0,131	0,134	1						
X ₂₀	0,724	-0,238	-0,560	1					
X ₂₁	-0,271	-0,179	0,729	-0,379	1				
X ₂₂	0,126	-0,524	-0,398	0,640	0,090	1			
X ₂₃	0,363	0,661	0,406	-0,163	0,582	-0,418	1		
X ₂₄	0,505	0,031	0,837	-0,028	0,629	-0,201	0,539	1	
X ₂₅	0,060	-0,130	-0,577	0,514	-0,394	0,784	-0,339	-0,573	1

где, X₁ – оценка по шкале экстраверсии/интроверсии; X₂ – оценка по шкале нейротизма; X₃ – оценка по шкале психотизма; X₂₀ – оценка склонности к работе с людьми; X₂₁ – оценка склонности к исследовательской деятельности; X₂₂ – оценка склонности к работе на производстве; X₂₃ – оценка склонности к эстетическим видам деятельности; X₂₄ – оценка склонности к экстремальным видам деятельности; X₂₅ – оценка склонности к плано-экономическим видам деятельности.

Источник: составлено автором.

Таблица 6. - Показатели корреляции между факторами профессиональных склонностей и личностными особенностями (от X₄ до X₁₁), оценёнными по шкале Кеттелла

	X ₄	X ₅	X ₆	X ₇	X ₈	X ₉	X ₁₀	X ₁₁	X ₂₀	X ₂₁	X ₂₂	X ₂₃	X ₂₄	X ₂₅
X ₄	1													
X ₅	0,235	1												
X ₆	0,684	0,793	1											
X ₇	-0,685	0,432	0,023	1										
X ₈	0,858	0,324	-0,214	0,854	1									
X ₉	0,703	0,403	0,796	0,109	-0,547	1								
X ₁₀	0,765	0,219	0,095	0,836	0,864	-0,697	1							
X ₁₁	0,703	0,096	0,506	-0,703	0,903	0,534	-0,634	1						
X ₂₀	0,941	0,754	0,859	0,679	0,556	0,873	0,603	0,921	1					
X ₂₁	-0,708	0,932	0,685	0,057	-0,408	0,103	0,640	0,147	-0,379	1				
X ₂₂	0,485	0,543	0,698	-0,608	-0,547	0,769	0,027	0,074	0,640	0,090	1			
X ₂₃	0,532	0,384	0,235	0,238	0,914	-0,489	0,297	0,736	-0,163	0,582	-0,418	1		
X ₂₄	0,068	-0,046	-0,246	0,746	0,803	-0,563	0,906	-0,617	-0,028	0,629	-0,201	0,539	1	
X ₂₅	0,135	0,608	0,657	-0,249	-0,674	0,901	0,186	0,341	0,514	-0,394	0,784	-0,339	0,573	1

где, X₄ – оценка замкнутости/общительности; X₅ – оценка интеллекта; X₆ – оценка эмоциональной нестабильности/стабильности; X₇ – оценка подчинённости/доминантности; X₈ – оценка сдержанности/экспрессивности; X₉ – оценка нормативности поведения; X₁₀ – оценка робости/смелости; X₁₁ – оценка жесткости/чувствительности.

Источник: составлено автором.

Таблица 7. - Показатели корреляции между факторами профессиональных склонностей и личностными особенностями (от X_{12} до X_{19}), оценёнными по шкале Кеттелла

	X_{12}	X_{13}	X_{14}	X_{15}	X_{16}	X_{17}	X_{18}	X_{19}	X_{20}	X_{21}	X_{22}	X_{23}	X_{24}	X_{25}
X_{12}	1													
X_{13}	-0,201	1												
X_{14}	-0,431	0,047	1											
X_{15}	0,678	0,549	0,543	1										
X_{16}	0,527	0,102	-0,726	-0,512	1									
X_{17}	0,439	0,614	-0,731	-0,603	0,671	1								
X_{18}	-0,238	-0,603	0,803	-0,841	0,378	-0,489	1							
X_{19}	0,814	0,317	-0,530	0,901	0,579	0,589	-0,869	1						
X_{20}	-0,706	0,046	0,934	-0,934	0,764	-0,898	0,698	-0,837	1					
X_{21}	0,503	0,503	0,136	-0,465	0,863	0,674	0,793	0,736	-0,379	1				
X_{22}	-0,613	-0,835	0,701	-0,651	0,423	-0,831	0,509	0,647	0,640	0,090	1			
X_{23}	-0,456	0,917	0,034	0,826	0,037	0,765	0,096	-0,741	-0,163	0,582	-0,418	1		
X_{24}	-0,397	-0,739	0,769	-0,778	0,873	0,320	0,907	0,901	-0,028	0,629	-0,201	0,539	1	
X_{25}	0,143	-0,810	0,539	-0,539	0,649	-0,792	0,716	0,593	0,514	-0,394	0,784	-0,339	-0,573	1

где, X_{12} – оценка доверчивости/подозрительности; X_{13} – оценка практичности/мечтательности; X_{14} – оценка прямолинейности/дипломатичности; X_{15} – оценка спокойствия/тревожности; X_{16} – оценка консерватизма/радикализма; X_{17} – оценка конформизма/нонконформизма; X_{18} – оценка уровня самоконтроля; X_{19} – оценка расслабленности/напряжённости.

Источник: составлено автором.

Соответственно, к работе с людьми наиболее склонными являются общительные, интеллектуально развитые личности с высокой степенью дипломатичности в коммуникации, эмоциональной стабильностью, высоким уровнем чувствительности и нормативности поведения. Сферу исследовательской деятельности, потенциально, выберут ученики с высоким показателем интеллекта, радикализма и самоконтроля. Предпочтение к работе на производстве прослеживается среди индивидуумов с высоким уровнем нормативности поведения. Эстетические виды работы выберут экспрессивные ученики с высокой степенью развития мечтательности. Экстремальная деятельность интересна для экспрессивных, смелых и радикальных людей. Сферу плано-экономической деятельности выберут интеллектуально развитые ученики с высоким показателем нормативности поведения и эмоциональной стабильностью.

Связь между показателем экстраверсии и уровнем нейротизма является слабой и отрицательной (-0,275), что свидетельствует о критически низкой склонности экстравертов к эмоциональной дестабилизации; личности с ярко либо умеренно выраженной экстраверсией позитивно воспринимают окружающую среду, социальное влияние, характеризуются стремлением к взаимодействию. Это делает их склонными к работе с людьми, что отображено в показателе корреляции между факторами – она является прямой и сильной (0,724), а также не склонными к исследовательской деятельности (-0,171), работе на производстве (0,126), плано-экономической активности (0,060), которые требует уединения, концентрации, анализа и монотонности. Связь между экстраверсией и склонностью к эстетическим видам деятельности прямая, но не сильная (0,363). Экстравертам более свойственны активные (экстремальные – 0,505) и социально ориентированные типы занятости, эстетическая деятельность может быть выбрана только в той ситуации, когда она является динамичной и направленной на взаимодействие с публикой. Слабая отрицательная корреляция прослеживается между показателем нейротизма и склонностью к работе с людьми (-0,238), умеренная отрицательная корреляция – между нейротизмом и работой на производстве (-0,524). Это указывает на несогласованность

социально ориентированных видов деятельности, а также таких, что требуют высокой концентрации, стрессоустойчивости с эмоциональной лабильностью. Личности с высоким показателем нейротизма более склонны к деятельности в сфере творчества и эстетики (0,661). Психотизм отрицательно коррелирует с работой с людьми (-0,560) и плано-экономическими специальностями (-0,577); положительно коррелирует с исследовательскими (0,729) и экстремальными (0,837) видами работы, что объясняется склонностью личности к принятию нестандартных решений в стрессовых ситуациях и рискам.

Таким образом, полученные с помощью SMART платформы «I-psychodiagnostics.kz» данные позволили оценить личности респондентов, а также подтвердить гипотезу о наличии корреляции между индивидуальными и профориентационными факторами, что позволяет спроектировать перспективы профессионального развития учеников с высокой точностью.

ОБСУЖДЕНИЕ. Использование SMART платформы «I-psychodiagnostics.kz» позволило эффективно собрать качественные данные про учеников старшего школьного возраста, которые, вследствие обработки путём корреляционного анализа, свидетельствуют о наличии следующих трендов. Проведённый анализ подтверждает гипотезу о наличии корреляции между личностными особенностями и выбором профессии, а также согласовывается с идеей [24] о том, что экстраверсия и нейротизм являются факторами влияния на карьерные решения. Также, в работе Mateus et al. [25] была описана взаимозависимость между перфекционизмом и академической успешностью, которая является одним из ключей к карьерному развитию. Данное исследование позволило расширить перечень личностных характеристик, которые являются не менее фундаментальными в успешности индивидуума; в частности, по результатам корреляционного анализа к ним стоит отнести показатели общительности, интеллектуального развития, эмоциональной стабильности, нормативности поведения, дипломатичности, самоконтроля.

Тестирование показало, что среди респондентов 44% составили интроверты и 56% – экстраверты. Выводы Mustafa et al. [5] указывали на то, что склонность экстравертов к использованию цифровых технологий и инноваций в пределах учебного процесса является спорной, но полученные результаты согласовываются с мыслью автора о том, что новый опыт (в частности, онлайн психодиагностическое тестирование) интересен для экстравертов. Цифровизированная психодиагностика позволяют обеспечить доступность к личностным характеристикам учеников и их эмоциональным изменениям, а также систематизировать перманентные когнитивные трансформации, что было описано в работах Savery, & Weinberg [26], Zhou, Zhao, & Zhang [27] и подтверждено практикой реализации данного эксперимента. Характерной является эквивалентность результатов традиционного психодиагностического тестирования и виртуального [28]. Также, в работе Mulligan & Ayoub [28] был сделан акцент на том, что в ходе виртуального тестирования может быть утрачена возможность наблюдения за поведением респондентов и данный аспект в перспективе требует дополнительного изучения на примере использования SMART платформы «I-psychodiagnostics.kz».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. Исследование практики использования SMART платформы «I-psychodiagnostics.kz» в школах Республики Казахстан позволило определить, что это эффективный инновационно-ориентированный инструмент для оперативного получения полной информации о личностных характеристиках, профессиональных склонностях и индивидуальных особенностях характера и темперамента учеников старшего школьного возраста. Роль исследуемого цифрового ресурса связана с формированием всеохватывающего и точного психологического портрета индивидуума, который в перспективе может быть использован в разных целях, в частности для профориентационного консультирования. SMART платформа «I-psychodiagnostics.kz» позволила детально изучить психоэмоциональное состояние школьников и определить карьерные пути, которые наиболее точно будут соответствовать личностным особенностям респондентов. Такие аспекты, как экстраверсия, нейротизм, психотизм, интеллект, доминантность, консерватизм, эмоциональная стабильность, дипломатичность, радикализм и др. имеют фундаментальное значение в выборе профессии, а SMART платформа позволила точно

оценить эти параметры и акцентировать внимания на корреляции между ними и склонностями к определённой сфере деятельности. Таким образом, авторами были подтверждены эффективность SMART платформы «I-psychodiagnostics.kz» в практике психодиагностики учеников старшего школьного возраста и релевантность полученной по средствам SMART платформы информации, которая может быть использована для дальнейшего анализа и поиска взаимозависимостей.

Практическое значение результатов. Работа освещает прикладные аспекты и следствия использования SMART платформы «I-psychodiagnostics.kz», что является основой для её дальнейшего усовершенствования и более широкого внедрения в учреждениях среднего образования Республики Казахстан в контексте оптимизации психодиагностики и профориентационного консультирования учеников.

Ограничения Во-первых, часовой период. Сбор информации проводился на протяжении одной четверти. При условии реализации тестирования на протяжении всего учебного года можно привлечь большее количество респондентов и более углублённо изучить практику использования SMART платформы. Во-вторых, выборка респондентов. Авторами было проведено тестирование учеников старшего школьного возраста, при условии привлечения более младшего поколения, которое менее осведомлено про особенности тестирования с использованием цифровых платформ, могут возникнуть проблемы с практикой её использования и релевантностью собранных данных.

Перспективы дальнейших исследований. Углублённое изучение особенностей использования SMART платформы «I-psychodiagnostics.kz» для изучения других аспектов жизнедеятельности школьников, в частности связанных с уровнем интеллектуального и эмоционального развития, проблемами взаимоотношения с родителями. Кроме того, важным элементом дальнейших исследований является изучение этической составляющей использования SMART платформы в работе с детьми, а также надёжности защиты личных данных респондентов.

Благодарности. Данное исследование финансируется Комитетом по науке Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан, грант № AP19677493.

Список использованной литературы:

1. Rezaiee Fard A., Amiri B. Decoding career success: A personality-based analysis of data science Professional based on ANFIS modeling. *Heliyon*, Vol. 10. No. 13. – 2024. – e34130. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e34130>
2. Xu L., Duan P., Ma L., Dou S. Professional identity and self-regulated learning: The mediating role of intrinsic motivation and the moderating role of sense of school belonging. *Sage Open*, Vol. 13. No. 2. – 2023. <https://doi.org/10.1177/21582440231177034>
3. Chen Z., Sun Y., Jia Z. A study of student-teachers' emotional experiences and their development of professional identities. *Frontiers in Psychology*, Vol. 12. – 2022. – 810146. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.810146>
4. Chen Y., He H., Yang Y. Effects of social support on professional identity of secondary vocational students major in preschool nursery teacher program: A chain mediating model of psychological adjustment and school belonging. *Sustainability*, Vol. 15. No. 6. – 2023. – 5134. <https://doi.org/10.3390/su15065134>
5. Mustafa S., Qiao Y., Yan X., Anwar A., Hao, T., Rana, S. Digital Students' satisfaction with and intention to use online teaching modes, role of big five personality traits. *Frontiers in psychology*, Vol. 13. – 2022. – 956281. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.956281>
6. Segundo-Marcos R., Merchán Carrillo A., López Fernández V., Daza González M.T. Age-related changes in creative thinking during late childhood: The contribution of cooperative learning. *Thinking Skills and Creativity*, Vol. 49. – 2023. – 101331. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101331>
7. Mastorci F., Lazzeri M.F.L., Vassalle C., Pingitore A. The transition from childhood to adolescence: Between health and vulnerability. *Children*, Vol. 11. No. 8. – 2024. – 989. <https://doi.org/10.3390/children11080989>

8. Ross D.A., Hinton R., Melles-Brewer M., Engel D., Zeck W., Fagan L., Herat J., Phalad I.G., Imbago-Jácome D., Anyona P. et al. Adolescent well-being: A definition and conceptual framework. *Journal of Adolescent Health*, Vol. 67. – 2020. – P. 472–476. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.06.042>
9. Specht J. Age-related changes in personality traits. In V. Zeigler-Hill & T.K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (pp. 75–81). Springer. – 2020. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_1854
10. McCrae R.R., Costa, P.T., Jr. Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, Vol. 52. No.5. – 1997. – P. 509–516. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.5.509>
11. Tetzner J., Becker M., Bihler L.-M. Personality development in adolescence: Examining big five trait trajectories in differential learning environments. *European Journal of Personality*, Vol. 37. No. 6. – 2023. – P. 744–764. <https://doi.org/10.1177/08902070221121178>
12. Wang J., Ye Z., Chang B. The association between perceived social support and future decent work perception: A moderated mediation model. *Acta Psychologica*, Vol. 249. – 2024. – 104458. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104458>
13. Chen H., Wang Y., Ding Y. Do career demands and career choices always coincide? A matching perspective based on career anchors and job characteristics. *Sustainability*, Vol. 13. No. 20. – 2021. – 11273. <https://doi.org/10.3390/su132011273>
14. Maree J.G. Validating the results of test scores: A case study in career counselling, illustrating how a gifted child may benefit from job analyses. *Gifted Education International*, Vol. 13. No. 3. – 1999. – P. 204–215. <https://doi.org/10.1177/026142949901300302>
15. Oliveira I.M., Porfeli E.J., Taveira M., Lee B. Children's career expectations and parents' jobs: Intergenerational (dis)continuities. *The Career Development Quarterly*, Vol. 68. No. 1. – 2020. – P. 63–77. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/cdq.12213>
16. Alm S., Laftman S. B., Sandahl J., Modin B. School effectiveness and students' future orientation: A multilevel analysis of upper secondary students in Stockholm Sweden. *Journal of Adolescence*, Vol. 70. – 2019. – P. 62–73. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.11.007>
17. Marcionetti J., Zammitti A. Perceived support and influences in adolescents' career choices: a mixed-methods study. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. – 2023. <https://doi.org/10.1007/s10775-023-09624-9>
18. Levine K.J., Aley M. Introducing the sixth source of vocational anticipatory socialization: Using the internet to search for career information. *Journal of Career Development*, Vol. 49. No.2. – 2022. – P. 443–456. <https://doi.org/10.1177/0894845320940798>
19. Haleem A., Javaid M., Asim Qadri M., Suman R. Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, Vol. 3. – 2022. – P. 275–285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>
20. Eysenck S.B.G., Eysenck H.J., Barrett P. A revised version of the psychoticism scale. *Personality and Individual Differences*, Vol. 6. No. 1. – 1985. – P. 21–29. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(85\)90026-1](https://doi.org/10.1016/0191-8869(85)90026-1)
21. Cattell H.E.P. The Sixteen Personality Factor (16PF) Questionnaire. In W.I. Dorfman & M. Hersen (Eds.), *Understanding Psychological Assessment. Perspectives on Individual Differences*. Springer. – 2021. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1185-4_10
22. Jovaiša L. *Pedagogikos terminai [Pedagogical terms]*. Šviesa, Kaunas. – 1993.
23. Jovaiša L. *Profesinio konsultavimo psichologija [Psychology of vocational counselling]*. Agora. – 1999.
24. Park I.-J., Gu M., Hai S. How can personality enhance sustainable career management? The mediation effects of future time perspective in career decisions. *Sustainability*, Vol. 12. No. 3. – 2020. – 1167. <https://doi.org/10.3390/su12031167>
25. Mateus C., Campis R., Aguaded I., Parody A., Ruiz F. Analysis of personality traits and academic performance in higher education at a Colombian university. *Heliyon*, Vol. 7. No. 5. – 2021. – e06998, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06998>

26. Savery R., Weinberg G. A survey of robotics and emotion: Classifications and models of emotional interaction. In 2020 29th IEEE International Conference on Robot and Human Interactive Communication (RO-MAN) (pp. 986-993). IEEE. – 2020. <https://doi.org/10.1109/RO-MAN47096.2020.9223536>
27. Zhou S., Zhao J., Zhang L. Application of artificial intelligence on psychological interventions and diagnosis: An overview. *Frontiers in Psychiatry*, Vol. 13. – 2022. – 811665. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.811665>
28. Mulligan C.A., Ayoub J.L. Remote assessment: Origins, benefits, and concerns. *Journal of Intelligence*, Vol. 11. No. 6. – 2023. – 114. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11060114>

References:

1. Rezaiee Fard A., Amiri B. Decoding career success: A personality-based analysis of data science Professional based on ANFIS modeling. *Heliyon*, Vol. 10. No. 13. – 2024. – e34130. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e34130>
2. Xu L., Duan P., Ma L., Dou S. Professional identity and self-regulated learning: The mediating role of intrinsic motivation and the moderating role of sense of school belonging. *Sage Open*, Vol. 13. No. 2. – 2023. <https://doi.org/10.1177/21582440231177034>
3. Chen Z., Sun Y., Jia Z. A study of student-teachers' emotional experiences and their development of professional identities. *Frontiers in Psychology*, Vol. 12. – 2022. – 810146. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.810146>
4. Chen Y., He H., Yang Y. Effects of social support on professional identity of secondary vocational students major in preschool nursery teacher program: A chain mediating model of psychological adjustment and school belonging. *Sustainability*, Vol. 15. No. 6. – 2023. – 5134. <https://doi.org/10.3390/su15065134>
5. Mustafa S., Qiao Y., Yan X., Anwar A., Hao, T., Rana, S. Digital Students' satisfaction with and intention to use online teaching modes, role of big five personality traits. *Frontiers in psychology*, Vol. 13. – 2022. – 956281. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.956281>
6. Segundo-Marcos R., Merchán Carrillo A., López Fernández V., Daza González M.T. Age-related changes in creative thinking during late childhood: The contribution of cooperative learning. *Thinking Skills and Creativity*, Vol. 49. – 2023. – 101331. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101331>
7. Mastorci F., Lazzeri M.F.L., Vassalle C., Pingitore A. The transition from childhood to adolescence: Between health and vulnerability. *Children*, Vol. 11. No. 8. – 2024. – 989. <https://doi.org/10.3390/children11080989>
8. Ross D.A., Hinton R., Melles-Brewer M., Engel D., Zeck W., Fagan L., Herat J., Phalad I.G., Imbago-Jácome D., Anyona P. et al. Adolescent well-being: A definition and conceptual framework. *Journal of Adolescent Health*, Vol. 67. – 2020. – P. 472–476. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.06.042>
9. Specht J. Age-related changes in personality traits. In V. Zeigler-Hill & T.K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (pp. 75–81). Springer. – 2020. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_1854
10. McCrae R.R., Costa, P.T., Jr. Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, Vol. 52. No.5. – 1997. – P. 509–516. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.5.509>
11. Tetzner J., Becker M., Bihler L.-M. Personality development in adolescence: Examining big five trait trajectories in differential learning environments. *European Journal of Personality*, Vol. 37. No. 6. – 2023. – P. 744–764. <https://doi.org/10.1177/08902070221121178>
12. Wang J., Ye Z., Chang B. The association between perceived social support and future decent work perception: A moderated mediation model. *Acta Psychologica*, Vol. 249. – 2024. – 104458. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104458>
13. Chen H., Wang Y., Ding Y. Do career demands and career choices always coincide? A matching perspective based on career anchors and job characteristics. *Sustainability*, Vol. 13. No. 20. – 2021. – 11273. <https://doi.org/10.3390/su132011273>

14. Maree J.G. Validating the results of test scores: A case study in career counselling, illustrating how a gifted child may benefit from job analyses. *Gifted Education International*, Vol. 13. No. 3. – 1999. – P. 204–215. <https://doi.org/10.1177/026142949901300302>
15. Oliveira I.M., Porfeli E.J., Taveira M., Lee B. Children's career expectations and parents' jobs: Intergenerational (dis)continuities. *The Career Development Quarterly*, Vol. 68. No. 1. – 2020. – P. 63–77. <https://doi.org/10.1002/cdq.12213>
16. Alm S., Laftman S. B., Sandahl J., Modin B. School effectiveness and students' future orientation: A multilevel analysis of upper secondary students in Stockholm Sweden. *Journal of Adolescence*, Vol. 70. – 2019. – P. 62–73. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.11.007>
17. Marcionetti J., Zammitti A. Perceived support and influences in adolescents' career choices: a mixed-methods study. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. – 2023. <https://doi.org/10.1007/s10775-023-09624-9>
18. Levine K.J., Aley M. Introducing the sixth source of vocational anticipatory socialization: Using the internet to search for career information. *Journal of Career Development*, Vol. 49. No.2. – 2022. – P. 443–456. <https://doi.org/10.1177/0894845320940798>
19. Haleem A., Javaid M., Asim Qadri M., Suman R. Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, Vol. 3. – 2022. – P. 275–285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>
20. Eysenck S.B.G., Eysenck H.J., Barrett P. A revised version of the psychoticism scale. *Personality and Individual Differences*, Vol. 6. No. 1. – 1985. – P. 21–29. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(85\)90026-1](https://doi.org/10.1016/0191-8869(85)90026-1)
21. Cattell H.E.P. The Sixteen Personality Factor (16PF) Questionnaire. In W.I. Dorfman & M. Hersen (Eds.), *Understanding Psychological Assessment. Perspectives on Individual Differences*. Springer. – 2021. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1185-4_10
22. Jovaiša L. *Pedagogikos terminai [Pedagogical terms]*. Šviesa, Kaunas. – 1993.
23. Jovaiša L. *Profesinio konsultavimo psichologija [Psychology of vocational counselling]*. Agora. – 1999.
24. Park I.-J., Gu M., Hai S. How can personality enhance sustainable career management? The mediation effects of future time perspective in career decisions. *Sustainability*, Vol. 12. No. 3. – 2020. – 1167. <https://doi.org/10.3390/su12031167>
25. Mateus C., Campis R., Aguaded I., Parody A., Ruiz F. Analysis of personality traits and academic performance in higher education at a Colombian university. *Heliyon*, Vol. 7. No. 5. – 2021. – e06998, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06998>
26. Savery R., Weinberg G. A survey of robotics and emotion: Classifications and models of emotional interaction. In 2020 29th IEEE International Conference on Robot and Human Interactive Communication (RO-MAN) (pp. 986–993). IEEE. – 2020. <https://doi.org/10.1109/RO-MAN47096.2020.9223536>
27. Zhou S., Zhao J., Zhang L. Application of artificial intelligence on psychological interventions and diagnosis: An overview. *Frontiers in Psychiatry*, Vol. 13. – 2022. – 811665. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.811665>
28. Mulligan C.A., Ayoub J.L. Remote assessment: Origins, benefits, and concerns. *Journal of Intelligence*, Vol. 11. No. 6. – 2023. – 114. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11060114>

Д.Е. Абдраманова^{1*} , Ерментаева А. Р.¹ 

¹Тұран университеті Алматы Қазақстан

СТУДЕНТТЕРДЕГІ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ПАРАСАТТЫЛЫҚТЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Біздің зерттудің мақсатымыз психологиялық парасаттылық құрылымының студенттердегі даму ерекшеліктерін анықтау.

Әдебиеттерде психологиялық парасаттылықтың анықтамасын жалпылап алсақ, ол тұлғаның өз ойларын, сезімдерін және мінез-құлқын түсіну мен басқару, санылы түрде аңғарумен реттеу, сол арқылы өзінің кез-келген іс-әрекетін, басқа адамдармен тұлғааралық қарым-қатынасты тиімді жүзеге асыруға қабілеттілікті білдіреді.

Қазіргі кездегі жастардың қарым-қатынастарына өздерінің көңілдері толмауы, өздерінің мінез-құлықтарын, ой-сезімдерін дұрыс игере алмай қалулары жиі кездеседі. Осының салдарынан кейде жастардың өзіне және қоршаған ортаға қауіпті, зиянды жайттар орын алатындығы БАҚ парақшаларынан белгілі. Сондай-ақ буллинг, остракизм түрлері, типті суицидке дейін жету жағдайы студенттерде психологиялық парасаттылықтың жеткіліксіз дамуын көрсетеді.

Мақалада психологиялық парасаттылыққа теориялық талдау және «Психологиялық парасаттылық шкаласы» бойынша эксперименттік зерттеу деректерінің қорытындысы берілді. Осыған байланысты студенттерде психологиялық парасаттылық құрылымының даму ерекшеліктерін зерттедік. Осы мақсатта Психологиялық парасаттылық шкаласын жүргіздік.

«Психологиялық парасаттылық» шкаласы (ағылшынша «Psychological mindedness») тұлғалық ерекшелікті зерттеуге арналған сауалнама. Мұнда адамның психологиялық кейпін, ой-сезімдерін, іс-әрекетін саналы аңғаруға және өзектендіруіне қатысты критериалдық көрсеткіштер алынады.

Эксперименттік зерттеуге Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің ерікті түрде 1 курс білім алушыларынан 132 студент қатысты. Біз оларды екі бағыт бойынша екі топқа бөлдік. Бірінші топ қоғамтану және жаратылыстану бағыты, екінші топ

Бұл студенттердің саны ғылыми нәтиженің қажетті деңгейдегі – орташа эффектісін көрсетуге жеткілікті.

Эксперимент барысында осындай ғылыми нәтижелер студенттердегі психологиялық парасаттылықтың даму ерекшеліктерін көрсетті: алғашқы 4 шкала бойынша екі топ арасында маңызды статистикалық айырмашылық байқалмады, бұл студенттердің мәселелерді басқару, әлеуметтік қолдау алудың маңыздылығын түсіну, басқалардың мінез-құлқын зерттеуге қызығушылық сияқты аспектілер бойынша ұқсастығын көрсетеді. Ал соңғы 5-ші шкала жаңа тәжірибелерге ашықтықтың айтарлықтай жоғары болуы қоғамтану және жаратылыстану бағыты студенттерінің жаңа ақпаратты қабылдауға және күрделі жағдайларда шешім іздеуге көбірек бейім екенін көрсетеді.

Түйін сөздер: психологиялық парасаттылық, өзіндік сана-сезім, өзін-өзі реттеу, әлеуметтік саналылық.

Д.Е. Абдраманова^{1*}, Ерментаева А. Р.¹
¹Университет «Туран» (Казахстан, Алматы)

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАЗУМНОСТИ У СТУДЕНТОВ

Аннотация

Цель нашего исследования — выявить особенности развития структуры психологической разумности у студентов. В литературе, обобщая определение психологической разумности, можно сказать, что это способность личности понимать и управлять своими мыслями, чувствами и поведением, осознанно регулировать их, тем самым эффективно осуществлять любые действия и межличностные отношения с другими людьми.

В настоящее время нередко случаи, когда молодежь неудовлетворена своими отношениями, не может правильно управлять своим поведением и мыслями. Вследствие этого иногда возникают опасные для молодежи и окружающей среды ситуации, о которых сообщают СМИ. Также такие явления, как буллинг, остракизм, типичные случаи суицида, свидетельствуют о недостаточном развитии психологической разумности у студентов.

В статье представлен теоретический анализ психологической разумности и выводы из экспериментальных данных по шкале «Психологическая разумность». В связи с этим мы исследовали особенности развития структуры психологической разумности у студентов. Для этого мы провели исследование с использованием шкалы психологической разумности.

Шкала «Психологическая разумность» (англ. «Psychological mindedness») — это анкета, предназначенная для исследования личностных особенностей. В ней учитываются критерии, связанные с осознанным восприятием и актуализацией психологического состояния человека, его мыслей, чувств и действий.

В экспериментальном исследовании приняли участие 132 студента из числа обучающихся 1 курса Казахского национального женского педагогического университета. Мы разделили их на две группы по направлениям: первая группа — обществознание и естествознание, вторая группа — социально-гуманитарное. Число студентов в этих группах достаточно для получения научных результатов с необходимым уровнем — средней эффективностью.

В ходе эксперимента были получены следующие научные результаты, показывающие особенности развития психологической разумности у студентов: по первым четырем шкалам не было выявлено статистически значимых различий между группами, что указывает на сходство студентов в таких аспектах, как понимание важности управления проблемами, получения социальной поддержки и интереса к изучению поведения других людей. В то время как по последней, пятой шкале, значительно более высокая открытость к новым переживаниям у студентов обществознание и естествознание направлений показывает, что эти студенты более склонны к восприятию новой информации и поиску решений в сложных ситуациях.

Ключевые слова: психологическая разумность, самосознание, саморегуляция, социальная осознанность.

Д.Е. Абдраманова^{1*}, Ерментаева А. Р.¹
Turan University, Almaty Kazakhstan,

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL REASONABLENESS AMONG STUDENTS

Abstract

The purpose of our study is to identify the features of the development of the structure of psychological mindedness in students. In the literature, summarizing the definition of psychological mindedness, we can say that this is the ability of a person to understand and control his thoughts, feelings and behavior, consciously regulate them, thereby effectively carrying out any actions and interpersonal relationships with other people. Currently, it is not uncommon for young people to be dissatisfied with their relationships, unable to properly manage their behavior and thoughts. As a result, sometimes dangerous situations arise for young people and the environment, which are reported by the

media. Also, phenomena such as bullying, ostracism, and typical cases of suicide indicate an insufficient development of psychological mindedness among students.

The article presents a theoretical analysis of psychological reasonableness and conclusions from experimental data on the scale of «Psychological mindedness». In this regard, we investigated the peculiarities of the development of the structure of psychological mindedness in students. To do this, we conducted a study using a scale of psychological mindedness. The scale of «Psychological intelligence» is a questionnaire designed to study personal characteristics. It takes into account criteria related to the conscious perception and actualization of the psychological state of a person, his thoughts, feelings and actions.

132 students from among the 1st year students of the Kazakh National Women's Pedagogical University took part in the experimental study. We divided them into two groups in the following areas: the first group is social studies and natural sciences, the second group is socio-humanitarian. The number of students in these groups is sufficient to obtain scientific results with the necessary level — average efficiency.

During the experiment, the following scientific results were obtained showing the peculiarities of the development of psychological mindedness in students: according to the first four scales, there were no statistically significant differences between the groups, which indicates the similarity of students in such aspects as understanding the importance of problem management, receiving social support and interest in studying the behavior of other people. While on the last, fifth scale, a significantly higher openness to new experiences among students of social studies and natural sciences shows that these students are more inclined to perceive new information and find solutions in difficult situations.

Keywords: psychological mindness, self-awareness, self-regulation, social awareness.

ҚІРІСПЕ. Психологиялық парасаттылық - тұлғаның өз ойларын, сезімдерін және мінез-құлқын түсіну мен басқару, санылы түрде аңғару мен реттеу, сол арқылы өзінің кез-келген іс-әрекетін, басқа адамдармен тұлғааралық қарым-қатынасын тиімді жүзеге асыру қабілеттілігі. Сондықтан, психологиялық парасаттылықты тұлғалық диспозиция әрі күрделі құрылымданған, интегралданған қасиет ретінде қарастырамыз. Олай болса, психологиялық парасаттылық студенттердің өздеріндегі психологиялық процестердің барысын және жай-күйлерін саналы аңғаруға, олардың әртүрлі ситуацияда мінез-құлықтағы аффективті және интеллектуалды маңыздылығына қатынасын білдіреді.

Осыған байланысты студенттердің ішкі жан дүниесін тану дәрежесін көрсетуін, ішкі психологиялық кейіп формалары мен қатынастарының мазмұны, «Мен» бейнесінің динамикасы мен эмоциялық саласындағы бағыттарды сипаттайтын деңгейлердің бірін психологиялық парасаттылық ретінде қарастыруға негізделеміз.

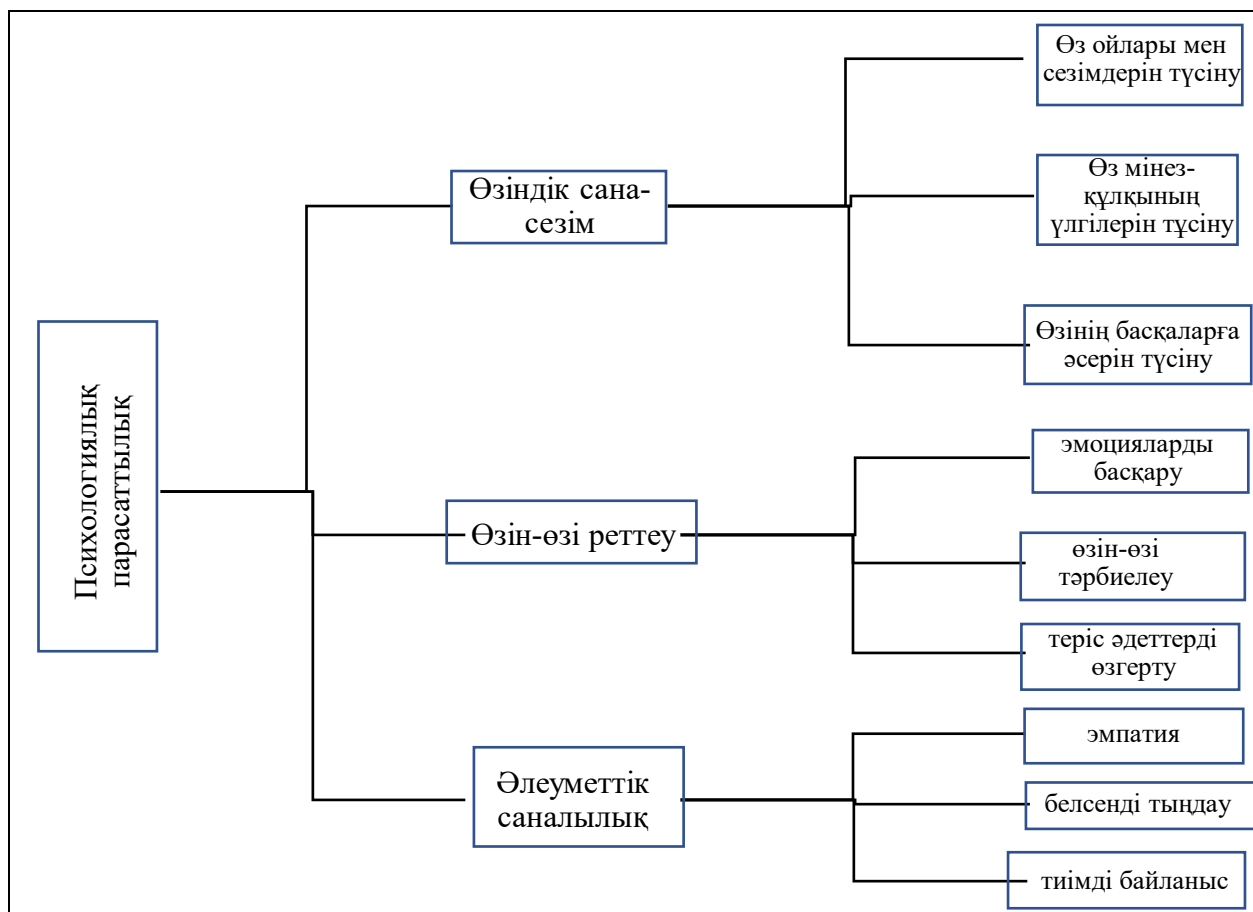
Бұл анықтамалар психологиялық парасаттылықты сандық және сапалық көрсеткіштермен сипаттайды.

Аталмыш концепт бастапқыда клиникалық психология мен психиатрияда (Менингер клиникасы) пайда болды. Осыдан клиенттердің психотерапия барысында психодинамикалық тәсіл арқылы жеткілікті деңгейде тиімді нәтиже алуды қамтамасыз еткен [9].

Әдебиеттерде концептінің әртүрлі анықтамалары кездеседі [13] С.А.Аппельбаумның пікірінше, психологиялық парасаттылық – адамның өз ойлары, сезімдері мен әрекеттері арасындағы байланысты өздігінен аңғара алу қабілеті. Мұндай анықтамада адамның қандай мәселе бойынша не ойлайтыны мен не сезетінін, сондай-ақ, соған байланысты қандай әрекеттер жасайтынын анықтаудың маңыздылығына бағдарланғандық байқалады. Басқа анықтамалар психологиялық парасаттылықты адамның өз және басқа адамдардың жүріс-тұрысының, ойлары мен сезімдерінің мотивациясын рефлексиялауға бейімділігін ерекше көрсетеді [16].

Олай болса, психологиялық парасаттылық – тұлғаның өсуіне және оның қоғаммен тиімді қарым-қатынас орнатуына әсер ететін негізгі фактордың бірі, күрделі ықпалдасқан құрылымдық қасиеті болады.

Әдебиеттерде психологиялық парасаттылықтың үш негізгі компоненттен тұратын күрделі жүйе ретінде тараған моделі кең тараған (1 сурет):



1 сурет. Психологиялық парасаттылықтың құрылымы

Сонда психологиялық парасаттылық негізгі үш құрылымнан тұрады: өзіндік сана-сезім, өзін-өзі реттеу, әлеуметтік саналылық. Осы модель негізінде бізде студенттердің психологиялық парасаттылығын дамыту туралы ауқымды зерттеу жүргізудеміз. Ал енді осы үш құрылымға жеке-жеке тоқталайық.

Өзіндік сана-сезім — студенттердің өз «Менін» және өз болмысын түсінуі мен қабылдауы. Бұл ұғым студенттердің өз ойлары, сезімдері, әрекеттері, мақсаттары мен құндылықтары туралы терең түсінікке ие болуын көрсетеді. Өз ойлары мен сезімдерін түсіну, яғни студенттердің өз ойлары мен эмоцияларын, сондай-ақ ішкі мотивтерін сырттан бақылап, сараптау қабілетін білдіреді. Бұл қабілет студенттердің өзіне деген назарын арттырып, оның сезімдеріне қатысты терең түсінік қалыптастыруға мүмкіндік береді. Студенттер осы процесс арқылы өздерін сырттан бақылап, өз тәжірибелеріне сыни көзбен қарауға және соның негізінде жеке даму мен өзгерістер жасауына жол аша бастайды[26].

Ал, екінші құрылым **өзін-өзі реттеу** - бұл студенттердің өз эмоцияларын, мінез-құлқын, ойларын және іс-әрекеттерін саналы түрде басқара алу қабілеті. Ол өз мақсаттарына жету үшін ішкі ынтаны қалыптастырып, қиындықтар мен кедергілерге жауап ретінде өз әрекеттерін бейімдей білуін білдіреді. Өзін-өзі реттеу адамның психологиялық және эмоциялық тұрақтылығын сақтап, әртүрлі жағдайларда тиімді шешімдер қабылдауға мүмкіндік береді[27].

Үшінші құрылым **әлеуметтік сана** – студенттердің өзара қарым-қатынастарда басқалардың сезімдері, ойлары, көзқарастары мен қажеттіліктерін түсіну қабілеті. Бұл ұғым адамды әлеуметтік ортаның бір бөлігі ретінде танып, өз әрекеттері мен сөздерінің басқаларға қалай әсер ететінін білуге мүмкіндік береді. Әлеуметтік сана студенттердің әлеуметтік өзара әрекеттесуін,

эмпатиясын және тиімді қарым-қатынас дағдыларын дамытуға бағытталған маңызды психологиялық механизм болып табылады.

МАТЕРИАЛДАР МЕН ӘДІСТЕР Біздің эксперименттік анықтаушы зерттеуімізге төмендегідей болжам құрылды:

Болжам: Студенттердің ғылыми сала бойынша психологиялық парасаттылығының дамуында айырмашылық болмайды.

H_0 - Студенттердің ғылыми сала бойынша психологиялық парасаттылығының дамуында статистикалық мәнді айырмашылық жоқ.

H_1 – Студенттердің ғылыми сала бойынша психологиялық парасаттылығының дамуында статистикалық мәнді айырмашылық бар.

Студенттердің өзін-өзі реттеуін, өзіндік сана-сезімін және әлеуметтік саналылығын түсіну қабілеттері психологиялық парасаттылық құрылымдары ретінде қарастырылуы эксперименттік зерттеудің негізгі бағыты болып табылады. Осы тұжырымдама негізінде, «Психологиялық парасаттылық шкаласы» сауалнамасын америкалық авторлар Н. Conte, R. Plutchik және В. Jung (1990) құрастырған. Сауалнама 45 пункттен тұрады, бағалау Ликерт шкаласы бойынша 4 баллдық жүйемен жүргізіледі. Сауалнаманы толтырғанда, сынақ алушыға келесі жауаптардың бірін таңдау ұсынылады: «толықтай келіспеймін», «келіспеймін», «келісемін», «толықтай келісемін». Әр жауапқа ұпайлар беріледі, шкалалар кілт бойынша тексеріледі. Сауалнамада психологиялық парасаттылықтың бес факторлық құрылымы сипатталады[15, 25]:

1. Өз проблемаларына қатынас.
2. Өз проблемаларын аңғара алу.
3. Адамның өз проблемаларын басқалармен бөлісудің пайдалы жақтарын білу.
4. Өзінің және басқалардың мінез-құлқындағы мотивацияны түсіндіруге қызығушылық.
5. Жаңа тәжірибелерге (өзгерістерге) ашықтық.

Бұл сауалнаманы орыс тіліне М. А. Новикова мен Т. В. Корнилова (2014) бейімдеген. Біз осы нұсқаға қазақ тіліне децентрациялық аударма жасадық. Аудармаларға сарапшы ретінде Ерментаева А.Р., Ауталипова Ұ.И., Аяпбергенова А.Ж., Аубакирова Ж.Қ. орыс тілі -қазақ тілі – орыс тілі аудармаларын сынықтан өткіздік. Соның нәтижесінде орыс тіліндегі және қазақ тіліндегі нұсқаларды эксперименттік таңдау топтарына жүргіздік. Сауалнама субъектінің жеке ішкі психикалық кейіпіне қозғалыс процестерін ашады және осылайша субъективті белгісіздікті жеңу, өзін-өзі түсіну мен өзіне деген қатынасты қалыптастыруға көмектеседі [4, 6]. Зерттеуге қатысқан студенттер ерікті түрде сауалнамаға қазақ тілінде де, орыс тілінде де жауап беру мүмкіндігіне ие болды. Зерттеуге ерікті түрде 1 курс студенттері қатысты. Біз оларды екі бағыт бойынша қоғамтану және жаратылыстану бағыты және әлеуметтік-гуманитарлық бағыт деп екі топқа бөліп алдық. Жалпы респонденттер саны 132.

НӘТИЖЕЛЕР МЕН ТАЛҚЫЛАУЛАР

Төмендегі кестеде қоғамтану және жаратылыстану және әлеуметтік-гуманитарлық бағыттағы студенттердің топтық статистикасы (Descriptive Statistics) ұсынылған. Ол екі тәуелсіз топтың белгілі бір айнымалылар бойынша сипаттамалық көрсеткіштерін салыстыру үшін қолданылады.

1-кесте. Қоғамтану және жаратылыстану және әлеуметтік-гуманитарлық бағыттағы студенттердің топтық статистикасы

Топтық статистика					
	Бағыт	N	Орташа мән	Станд. Ауытқу	Станд. Орташа қате мән
Өз проблемаларына қатынас	Қоғамтану және жаратылыстану бағыты	66	19,4091	2,94554	,36257
	Әлеуметтік гуманитарлық бағыт	66	18,9848	2,51453	,30952

Өз проблемаларын аңғара алу	Қоғамтану және жаратылыстану бағыты	66	15,5909	2,33355	,28724
	Әлеуметтік гуманитарлық бағыт	66	15,2121	2,23617	,27525
Адамның өз проблемаларын басқалармен бөлісудің пайдалы жақтарын білу	Қоғамтану және жаратылыстану бағыты	66	16,7879	2,30394	,28360
	Әлеуметтік гуманитарлық бағыт	66	16,4848	2,09205	,25751
Өзінің және басқалардың мінез-құлқындағы мотивацияны түсіндіруге қызығушылық	Қоғамтану және жаратылыстану бағыты	66	13,5000	2,70754	,33328
	Әлеуметтік гуманитарлық бағыт	66	14,0152	3,12061	,38412
Жаңа тәжірибелерге (өзгерістерге) ашықтық	Қоғамтану және жаратылыстану бағыты	66	15,3030	2,09005	,25727
	Әлеуметтік гуманитарлық бағыт	66	14,0606	2,13310	,26257

Бірінші кестеде топтық статистика өлшемі ұсынылған. Төмендегідей нәтижелерге қол жеткіздік.

1. *Өз проблемаларына қатынас сапасы бойынша:* Қоғамтану және жаратылыстану бағыты ($M=19,41$; $SD=2,95$); Әлеуметтік-гуманитарлық бағыт ($M=18,98$; $SD=2,51$).

Қоғамтану және жаратылыстану бағытындағы студенттер өз мәселелеріне біршама жоғары жауапкершілікпен қарайды. Бұл олардың шешім қабылдау кезінде аналитикалық тәсілді қолданатынын және нақты шешімдер іздеуге бейім екенін көрсетеді. Әлеуметтік-гуманитарлық бағыттағылар өз проблемаларына аздап жеңіл көзқараспен қарайтын сияқты, бұл олардың эмоционалды қолдауға және әлеуметтік қолдау жүйесіне сүйенетінін білдіруі мүмкін.

2. *Өз проблемаларын аңғара алу сапасы бойынша:* Қоғамтану және жаратылыстану бағыты ($M=15,59$; $SD=2,33$); Әлеуметтік-гуманитарлық бағыт ($M=15,21$; $SD=2,24$).

Екі топтың көрсеткіштері жақын. Бұл студенттердің өз проблемаларын анықтаудағы қабілет деңгейлерінің ұқсастығын көрсетеді. Қоғамтану және жаратылыстану бағытындағылардың сәл жоғары көрсеткіші олардың талдау қабілетінің күштірек болуымен түсіндірілуі мүмкін.

3. *Өз проблемаларын басқалармен бөлісудің пайдалы жақтарын білу сапасы бойынша:* Қоғамтану және жаратылыстану бағыты ($M=16,79$; $SD=2,30$); Әлеуметтік-гуманитарлық бағыт ($M=16,48$; $SD=2,09$). Екі топта да бұл көрсеткіш жоғары, бұл студенттердің әлеуметтік қолдаудың маңыздылығын түсінетінін көрсетеді. Қоғамтану және жаратылыстану бағытындағылар проблемаларды шешуде басқалармен ақылдасуға бейім, ал әлеуметтік-гуманитарлық бағыттағылар эмпатия мен қолдау алу үшін басқаларға жүгінеді.

4. *Өзінің және басқалардың мінез-құлқындағы мотивацияны түсіндіруге қызығушылық сапасы бойынша:* Қоғамтану және жаратылыстану бағыты ($M=13,50$; $SD=2,71$); Әлеуметтік-гуманитарлық бағыт ($M=14,02$; $SD=3,12$).

Әлеуметтік-гуманитарлық бағыттағылардың бұл көрсеткіші жоғары, бұл олардың адамдардың мінез-құлқы мен әрекеттерінің астарындағы себептерге қызығушылығының күшті екенін білдіреді. Қоғамтану және жаратылыстану бағытындағылардың көрсеткіштері салыстырмалы түрде төмендеу, бұл олардың әрекеттерге көбірек логикалық және объективті тұрғыдан қарайтынын білдіреді.

2. *Жаңа тәжірибелерге (өзгерістерге) ашықтық сапасы бойынша:* Қоғамтану және жаратылыстану бағыты ($M=15,30$; $SD=2,09$); Әлеуметтік-гуманитарлық бағыт ($M=14,06$; $SD=2,13$).

Ал енді осы көрсеткіштерді диаграмма бойынша қарастырсақ:



Жалпы көрсеткіштер бойынша қоғамтану және жаратылыстану бағытындағы студенттер жаңа тәжірибелерге ашықтық көрсеткіштері бойынша жоғары нәтижелерге ие. Бұл олардың зерттеулерге, инновацияларға және жаңа ақпаратты меңгеруге бейімділігін көрсетеді. Әлеуметтік-гуманитарлық бағыттағыларда бұл көрсеткіш төмендеу, бұл олардың жаңа жағдайларға бейімделу қажеттілігіне консервативті көзқараспен қарайтынын білдіруі мүмкін.

Қоғамтану және жаратылыстану бағытындағы студенттер өз мәселелерін аналитикалық тұрғыда шешуге бейім, жаңалыққа ашық, бірақ басқалардың мінез-құлқын түсіндіруде қызығушылығы төменірек. Әлеуметтік-гуманитарлық бағыттағылар адамдар арасындағы қарым-қатынасты зерттеуге қызығушылық танытады, эмоционалдық қолдауға бейім, бірақ өзгерістерге бейімделуде кейбір сақтықты байқатады. Екі топ та проблемаларды бөлісудің маңыздылығын түсінеді, бұл олардың әлеуметтік қолдау алу қажеттілігінен хабар береді.

Осы өлшемдерге сәйкес студенттердің психологиялық парасаттылығының айырмашылығын 2 кестеде талдап көрейік:

2 -кесте. Студенттердің психологиялық парасаттылығының айырмашылығы

Тәуелсіз таңдаулардың өлшемі										
		Ливинь дисперсиясы теңдігінің критерийі		t - орташа өлшемдер теңдігі үшін						
				F	мағынасы	T	ст.	мағынасы, (екі жақты)	Орташа айырмашылық	Айырмашылықтың орташа квадраттық кәтелігі
		Төменгі	Жоғарғы							
Өз пробле- маларына катынас	Тең диспер- сиялар бол- жалды	2,905	,091	,890	130	,375	,42424	,47672	-,51888	1,36737

	Тең дисперсиялар күтілмейді			,890	126,877	,375	,42424	,47672	-,51910	1,36759
Өз проблемаларын аңғара алу	Тең дисперсиялар болжанады	1,358	,246	,952	130	,343	,37879	,39783	-,40828	1,16585
	Тең дисперсиялар күтілмейді			,952	129,765	,343	,37879	,39783	-,40829	1,16587
Адамның өз проблемаларын басқалармен бөлісудің пайдалы жақтарын білу	Тең дисперсиялар болжанады	1,026	,313	,791	130	,430	,30303	,38307	-,45482	1,06088
	Тең дисперсиялар күтілмейді			,791	128,808	,430	,30303	,38307	-,45489	1,06095
Өзінің және басқалардың мінез-құлқындағы мотивацияны түсіндіруге қызығушылық	Тең дисперсиялар болжанады	,054	,816	-1,013	130	,313	-,51515	,50855	-1,52125	,49095
	Тең дисперсиялар күтілмейді			-1,013	127,464	,313	-,51515	,50855	-1,52144	,49114
Жаңа тәжірибелерге (өзгерістерге) ашықтық	Тең дисперсиялар болжанады	,011	,916	3,380	130	,001	1,24242	,36760	,51518	1,96967
	Тең дисперсиялар күтілмейді			3,380	129,946	,001	1,24242	,36760	,51517	1,96967

Тәуелсіз таңдаулардың өлшемдерінің интерпретациясы төмендегіше болды:

Өз проблемаларына қатынас сапасы бойынша: $t(130) = 0,890$, $p = 0,375$; Орташа айырмашылық: 0,424 (95% CI: -0,519 – 1,367).

Екі топ арасында өз проблемаларына қатынас тұрғысынан елеулі айырмашылық байқалмады ($p > 0,05$). Орташа мәндердің шамалы айырмашылығы студенттердің проблемаларға көзқарасының ұқсас екенін көрсетеді. Бұл олардың өз мәселелерін басқаруда бірдей деңгейде жауапкершілік сезінуін білдіруі мүмкін.

Өз проблемаларын аңғара алу сапасы бойынша: $t(130) = 0,952$, $p = 0,343$; Орташа айырмашылық: 0,379 (95% CI: -0,408 – 1,166).

Бұл көрсеткіш бойынша да топтар арасында айтарлықтай айырмашылық анықталмады ($p > 0,05$). Бұл олардың өз проблемаларын тану және талдау қабілеттерінің бірдей деңгейде екенін көрсетеді. Бұл студенттердің өз эмоцияларын түсіну және шешім қабылдау процестерінде салыстырмалы түрде ұқсас тәсіл қолданатынын білдіреді.

Адамның өз проблемаларын басқалармен бөлісудің пайдалы жақтарын білу сапасы бойынша: $t(130) = 0,791$, $p = 0,430$; Орташа айырмашылық: 0,303 (95% CI: -0,455 – 1,061).

Бұл жерде де статистикалық маңызды айырмашылық анықталмады ($p > 0,05$). Бұл студенттердің әлеуметтік қолдау алудың маңыздылығын бірдей деңгейде түсінетінін көрсетеді. Олар үшін проблемаларды бөлісу қарым-қатынасты нығайту және қиындықтарды шешу құралы болып табылады.

Өзінің және басқалардың мінез-құлқындағы мотивацияны түсіндіруге қызығушылық сапасы бойынша: $t(130) = -1,013$, $p = 0,313$; Орташа айырмашылық: -0,515 (95% CI: -1,521 – 0,491). Екі топ арасында мінез-құлық мотивациясын түсінуге деген қызығушылық бойынша да статистикалық маңызды айырмашылық байқалмады ($p > 0,05$). Бұл студенттердің мотивацияны түсіндіруге деген жалпы қызығушылығы орташа деңгейде екенін және олардың басқалардың әрекеттерін түсінуге тырысатынын білдіреді.

Жаңа тәжірибелерге (өзгерістерге) ашықтық сапасы бойынша: $t(130) = 3,380$, $p = 0,001$; Орташа айырмашылық: 1,242 (95% CI: 0,515 – 1,970). Бұл көрсеткіш бойынша айтарлықтай айырмашылық бар ($p < 0,05$). Қоғамтану және жаратылыстану бағыты студенттері жаңа

тәжірибелер мен өзгерістерге едәуір ашық. Бұл олардың жаңа идеяларды қабылдауға, жаңа жағдайларға бейімделуге дайын екенін көрсетеді. Әлеуметтік-гуманитарлық бағыттағылар консервативтілеу болуы мүмкін, бұл олардың таныс және тұрақты ортаны қалауын білдіруі мүмкін.

Жалпы, төрт көрсеткіш бойынша екі топ арасында маңызды статистикалық айырмашылық байқалмады, бұл студенттердің мәселелерді басқару, әлеуметтік қолдау алудың маңыздылығын түсіну, басқалардың мінез-құлқын зерттеуге қызығушылық сияқты аспектілер бойынша ұқсастығын көрсетеді.

Жаңа тәжірибелерге ашықтықтың айтарлықтай жоғары болуы қоғамтану және жаратылыстану бағыты студенттерінің жаңа ақпаратты қабылдауға және күрделі жағдайларда шешім іздеуге көбірек бейім екенін көрсетеді. Бұл нәтижелер олардың логикалық ойлауға, эксперименттер мен инновацияларға көбірек мән беретінін айғақтайды.

Әлеуметтік-гуманитарлық бағыттағылар үшін әлеуметтік қолдау, қарым-қатынасты нығайту маңыздырақ болып көрінеді, бірақ олар өзгерістерге баяу бейімделуі мүмкін. Бұл консервативтілік немесе өзгерістерге қатысты сақтықтың көрінісі болуы мүмкін.

Бұл айырмашылықтар студенттердің мамандықтарына сәйкес тұлғалық қасиеттерінің және мінез-құлықтық реакцияларының әртүрлі деңгейлерін көрсетеді.

ҚОРЫТЫНДЫ.

Бұл шкаланы зерттеуіміз бойынша психологиялық парасаттылықтың қазіргі жағдайдағы психология ғылымында психологиялық денсаулығы бар студенттерде зерттеу жүргізілмеген деуге болады. Біз зерттеуімізге алғышарт болатындай шетелдік ғалымдардың С.А. Аппельбаум, С.Дж. Доллингер, Р.Л. Хэтче, С.Л. Хэтчер, Б.А. Фарбер, Х.Р. Конте, М.А. Новикова және Т.В. Корнилова зерттеулері бар. Осы ғалымдардың зерттеулеріне негізделе отырып біз өз анықтамамызды анықтадық.

Біз зерттеуіміз бойынша қазіргі кезде студенттердің өз мінез-құлықтарын бақылау, әртүрлі буллингтік ситуацияға түспеу, өз өмір сапаларын көтеру үшін психологиялық парасаттылықтың даму деңгейлерін көргіміз келді. Сондықтан студенттерге зерттеу жүргіздік, оларды екі топқа ажыраттық. Зерттеуге жалпы ерікті түрде 132 студент қатысты. Шыққан нәтиже бойынша жалпы, төрт шкала бойынша екі топ арасында маңызды статистикалық айырмашылық байқалмады, бұл студенттердің мәселелерді басқару, әлеуметтік қолдау алудың маңыздылығын түсіну, басқалардың мінез-құлқын зерттеуге қызығушылық сияқты аспектілер бойынша ұқсастығын көрсетеді.

Соңғы бесінші шкала бойынша тәжірибелерге ашықтықтың айтарлықтай жоғары болуы қоғамтану және жаратылыстану бағыты студенттерінің жаңа ақпаратты қабылдауға және күрделі жағдайларда шешім іздеуге көбірек бейім екенін көрсетеді. Бұл нәтижелер олардың логикалық ойлауға, эксперименттер мен инновацияларға көбірек мән беретінін айғақтайды. Әлеуметтік-гуманитарлық бағыттағылар үшін әлеуметтік қолдау, қарым-қатынасты нығайту маңыздырақ болып көрінеді, бірақ олар өзгерістерге баяу бейімделуі мүмкін. Бұл консервативтілік немесе өзгерістерге қатысты сақтықтың көрінісі болуы ықтимал. Олай болса біздің болжамымыз дәлелденді. Ендігі кезекте олардың тұлғалық ерекшеліктерін, эмоциялық интеллектісін, дифференциальді рефлексивтілігін ары қарай зерттейміз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003 Т. 24 № 5 С. 45–57.
2. Корнилова Т.В. Новый опросник толерантности к неопределенности // Психологический журнал. 2010 Т. 31 № 1 С. 74–86.
3. Корнилова Т.В. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностной регуляции решений и выборов // Психологический журнал. 2013 Т. 34 № 3 С. 89–100.
4. Корнилова Т.В., Новикова М.А. Самооценка в структуре интеллектуально-личностного потенциала человека // Психологический журнал. 2011 Т. 32 №2 С. 25–35.

5. Корнилова Т.В., Новотоцкая-Власова Е.В. Соотношение уровней нравственного самосознания личности, эмоционального интеллекта и принятия неопределенности // *Вопросы психологии*. 2009 № 6 С. 61–70.
6. Корнилова Т.В., Чумакова М.А., Корнилов С.А., Новикова М.А. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностного потенциала человека. М.: Смысл, 2010
7. Люсин Д.В., Марютина О.О., Степанова А.С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ / Под ред. Д.В. Ушакова и Д.В. Люсина. М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2004 С. 129–140.
8. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. М.: Горбунок, 1992
9. Appelbaum S. Psychological-mindedness: word, concept and essence // *International Journal of Psychoanalysis*. 1973 V. 54 P. 35–46.
10. Bagby R., Taylor G., Parker J. The twenty-item Toronto Alexithymia Scale-II: convergent, discriminant, and concurrent validity // *Journal of Psychosomatic Research*. 1994 № 38 P. 33–40.
11. Beitel M., Cecero J. Predicting psychological mindedness from personality style and attachment security // *Journal of Clinical Psychology*. 2003 № 59 P. 1–10.
12. Beitel M., Ferrer E., Cecero J. Psychological mindedness and cognitive style // *Journal of Clinical Psychology*. 2004 V. 60 (6). P. 567–582.
13. Chamorro-Premuzic T., Furnham A. Self-assessed intelligence and academic performance // *Educational Psychology*. 2006 V. 26 № 6 P. 769–779.
14. Conte H., Plutchik R., Jung B. Psychological mindedness as a predictor of psychotherapy outcome // *Comprehensive Psychiatry*. 1990 № 31 P. 426–431.
15. Conte H., Buckley P., Picard S., Karasu T. Relations between psychological mindedness and personality traits and ego functioning: Validity studies // *Comprehensive Psychiatry*. 1995 № 36 P. 11–17.
16. Conte H., Ratto R., Karasu T. The Psychological Mindedness Scale: Factor structure and relationship to outcome of psychotherapy // *Journal of Psychotherapy Research and Practice*. 1996 № 5 P. 250–259.
17. Costa P., McCrae R. Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI): Professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1992
18. Farber B. The genesis, development and implications of psychological mindedness in psychotherapists // *Psychotherapy*. 1985 № 22 P. 170–177.
19. Fenigstein A., Scheier M., Buss A. Public and private self-consciousness: assessment and theory // *Consulting Clinical Psychology*. 1975 № 43 P. 522–527.
20. Fogel G. Psychological mindedness as defense // *Journal of the American Psychoanalytic Association*. 1993 № 43 P. 793–822.
21. Gough H. Manual of the California Psychological Inventory. CA: Consulting Psychologists, 1969
22. Kabat-Zinn J. Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness. N.Y.: Delacourt, 1990
23. McCallum M., Piper W.E. Psychological mindedness and emotional intelligence // *The handbook of emotional intelligence* / Eds. R. Bar-On and J.D.A. Parker. SF: Jossey-Bass, 2000 P. 118–135.
24. Shill M.A., Lumley M.A. The Psychological Mindedness Scale: Factor structure, convergent validity and gender in a non-psychiatric sample // *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*. 2002 № 75 P. 131–150.
25. Наследов А. H31 SPSS 19: профессиональный статистический анализ данных. — СПб.: Питер, 2011. — 400 с.
26. Столин В.В. Самосознание личности. - М.: Издательство Московского Университета, 1983. - 284 с.
27. Ловягина А. Е. Л68 Теория и методы психической саморегуляции. — СПб.: Скифияпринт, 2020. — 144 с.

References:

1. Karpov A.V. Reflexivity as a mental property and a method of its diagnosis // *Psychological journal*. 2003 Vol. 24 No. 5 pp. 45-57.
2. Kornilova T. In The New questionnaire of tolerance to uncertainty // *Psychological journal*. 2010 Vol. 31 No. 1 pp. 74-86.
3. Kornilova T.V. Psychology of uncertainty: unity of intellectual and personal regulation of decisions and elections // *Psychological Journal*. 2013 Vol. 34 No. 3 pp. 89-100.
4. Kornilova T.V., Novikova M.A. Self-esteem in the structure of intellectual and personal potential of a person // *Psychological Journal*. 2011 Vol. 32 No. 2 pp. 25-35.
5. Kornilova T.V., Novototskaya-Vlasova E.V. Correlation of levels of moral self-awareness of personality, emotional intelligence and acceptance of uncertainty // *Questions of psychology*. 2009 No. 6 pp. 61-70.
6. Kornilova T.V., Chumakova M.A., Kornilov S.A., Novikova M.A. Psychology of uncertainty: unity of intellectual and personal potential of a person. M.: Sense, 2010
7. Lyusin D.V., Maryutina O.O., Stepanova A.S. The structure of emotional intelligence and the relationship of its components with individual characteristics: an empirical analysis / Edited by D.V. Ushakov and D.V. Lyusin. M.: Publishing house "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences", 2004 pp. 129-140.
8. Petrovsky V.A. Psychology of maladaptive activity. M.: Gorbunok, 1992
9. Appelbaum S. Psychological-mindedness: word, concept and essence // *International Journal of Psychoanalysis*. 1973 V. 54 P. 35-46.
10. Bagby R., Taylor G., Parker J. The twenty-item Toronto Alexithymia Scale-II: convergent, discriminant, and concurrent validity // *Journal of Psychosomatic Research*. 1994 № 38 P. 33-40.
11. Beitel M., Cecero J. Predicting psychological mindedness from personality style and attachment security // *Journal of Clinical Psychology*. 2003 № 59 P. 1-10.
12. Beitel M., Ferrer E., Cecero J. Psychological mindedness and cognitive style // *Journal of Clinical Psychology*. 2004 V. 60 (6). P. 567-582.
13. Chamorro-Premuzic T., Furnham A. Self-assessed intelligence and academic performance // *Educational Psychology*. 2006 V. 26 № 6 P. 769-779.
14. Conte H., Plutchik R., Jung B. Psychological mindedness as a predictor of psychotherapy outcome // *Comprehensive Psychiatry*. 1990 № 31 P. 426-431.
15. Conte H., Buckley P., Picard S., Karasu T. Relations between psychological mindedness and personality traits and ego functioning: Validity studies // *Comprehensive Psychiatry*. 1995 № 36 P. 11-17.
16. Conte H., Ratto R., Karasu T. The Psychological Mindedness Scale: Factor structure and relationship to outcome of psychotherapy // *Journal of Psychotherapy Research and Practice*. 1996 № 5 P. 250-259.
17. Costa P., McCrae R. Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI): Professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1992
18. Farber B. The genesis, development and implications of psychological mindedness in psychotherapists // *Psychotherapy*. 1985 № 22 P. 170-177.
19. Fenigstein A., Scheier M., Buss A. Public and private self-consciousness: assessment and theory // *Consulting Clinical Psychology*. 1975 № 43 P. 522-527.
20. Fogel G. Psychological mindedness as defense // *Journal of the American Psychoanalytic Association*. 1993 № 43 P. 793-822.
21. Gough H. Manual of the California Psychological Inventory. CA: Consulting Psychologists, 1969
22. Kabat-Zinn J. Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness. N.Y.: Delacourt, 1990
23. McCallum M., Piper W.E. Psychological mindedness and emotional intelligence // *The handbook of emotional intelligence* / Eds. R. Bar-On and J.D.A. Parker. SF: Jossey-Bass, 2000 P. 118-135.

24. Shill M.A., Lumley M.A. The Psychological Mindedness Scale: Factor structure, convergent validity and gender in a non-psychiatric sample // *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*. 2002 № 75 P. 131–150.

25. Heritov A. N. 31 SPSS 19: professional statistical data analysis. — St. Petersburg: Peter, 2011. -400 p.

26. Stolin V.V. Self-awareness of personality. - M.: Moscow University Publishing House, 1983. - 284 s.

27. Lovyagina A.E. L68 Theory and methods of mental self-regulation. - St. Petersburg: Skifiyaprint, 2020. - 144 s.

FTAMP 15.41.47

10.51889/2959-5967.2025.82.1.006

Ысқақ Г.Т.^{1*} , Сангилбаев О.С.¹ , Рогалева Л.Н.² 

¹Тұран университеті, Алматы Қазақстан

²УРФУ Екатеринбург, Россия

ПОЛИЦИЯ ҚЫЗМЕТКЕРЛЕРІН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚОЛДАУ

Аңдатпа

Соңғы жылдары полиция қызметкерлерінің кәсібі едәуір өзгерістерге ұшырады. Кәсіби міндеттермен қатар, жеке қауіпсіздік деңгейінің жоғарылауы, тығыз жұмыс кестесі, азаматтардың тарапынан сұраныс пен бақылаудың артуы, қызметкерлердің кәсіби және жеке қасиеттеріне қойылатын талаптарды арттырды. Полиция қызметкерлері қызмет барысында кездесетін теріс факторлардың әсерінен психологиялық күйзеліске ұшырап, олардың мінез-құлқында өзгерістер болуы мүмкін. Нәтижесінде, бұл жағдай қызметкерлердің эмоционалдық қажуын туындатады. Мұндай жағдайда ішкі істер органдарының психологиялық жұмыстарының басты мақсаты — полиция қызметкерінің психологиялық тұрақтылығын сақтау және жеке құрамның қауіпсіздігін қамтамасыз ету, сондай-ақ оларға психологиялық қолдау көрсету.

Мақаламызда полиция қызметкерлерінде эмоционалдық қажудың бар-жоғын, оның пайда болу себептері мен факторларын анықтап, оларға психологиялық қолдау көрсету шараларын қарастыруды мақсат еткенбіз.

Зерттеу барысында қолданылған әдістер: К. Маслачтың қажу деңгейін анықтау әдістемесі, бұл әдіс тұлғаның психикалық қасиеттерін бағалауға бағытталған. Сауалнама үш шкалаға бөлінген: «Эмоционалдық сарқылу», «Иесіздену» және «Жеке жетістіктердің қысқаруы». Полиция қызметкерлерінің эмоционалдық қажу фазасын анықтау үшін В.В. Бойко әдісі пайдаланылды, бұл сауалнама 12 шкалаға топтастырылған 84 сұрақтан тұрады. Шкалалар эмоционалдық қажудың үш кезеңін: «Шыдау», «Қарсылық» және «Сарқылу» факторларын қамтиды.

Нәтижелер. Зерттеу нәтижелерін талдау барысында қызметкерлердің қажу белгілері әлеуметтік көрсеткіштер арасында, сондай-ақ екі әдістемелік шкала арасында SPSS Statistics 26 бағдарламасы арқылы Пирсон корреляциялық талдау әдісімен зерттелді.

Зерттеудің құндылығы. Анықталған қажу белгілері қызметкерлердің тұлғалық қасиеттерінің оң дамуы үшін, ұжымда психологиялық ахуалды нығайту және тұрақты психологиялық қолдау шараларын ұйымдастыру қажеттілігін көрсетеді. Алынған нәтиже келешекте тереңдетілген зерттеу үшін негіз бола алады, сондай-ақ полиция қызметкерлеріне психологиялық қолдау жұмыстарына қатысты шаралар үшін пайдалы болуы ықтимал.

Кілт сөздер. Ішкі істер қызметкерлері, психологиялық қолдау, эмоционалды қажу, стресс, кәсіби стресс.

Г.Т.Ыскак^{1*}, О.С.Сангилбаев¹, Л.Н.Рогалева²

¹Университет Туран, Алматы Казахстан

²УРФУ Екатеринбург, Россия

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

Аннотация

В последние годы профессия полицейского претерпела значительные изменения. В дополнение к профессиональным обязанностям возросли требования к личной безопасности, плотности рабочего графика и контролю со стороны граждан. Также увеличились требования к профессиональным и личностным качествам сотрудников. Полицейские могут испытывать психологический стресс вследствие негативных факторов, с которыми они сталкиваются в ходе службы, что зачастую приводит к эмоциональному выгоранию.

В этих условиях основной целью психологической работы органов внутренних дел становится поддержание психологической устойчивости сотрудников полиции, обеспечение их безопасности и оказание психологической поддержки.

В нашей статье мы ставим задачу выявить наличие эмоционального выгорания у сотрудников полиции, а также исследовать причины и факторы его возникновения и рассмотреть меры психологической поддержки.

Для исследования использовались следующие методы: методика определения уровня истощения К. Маслача, направленная на оценку психических качеств личности, и метод В. В. Бойко для определения фаз эмоционального выгорания. Методика Маслача включает три шкалы: «Эмоциональное истощение», «Деперсонализация» и «Сокращение личных достижений». Метод В. В. Бойко состоит из 84 вопросов, сгруппированных по 12 шкалам, которые охватывают три стадии эмоционального истощения: «терпимость», «сопротивление» и «истощение».

Для анализа результатов исследования использовался корреляционный анализ Пирсона для выявления взаимосвязей между социальными показателями и методическими шкалами с применением программы SPSS Statistics 26.

Ценность нашего исследования заключается в выявленных признаках эмоционального истощения, которые свидетельствуют о необходимости организации мероприятий по улучшению психологического климата и постоянной психологической поддержки в коллективе. Эти меры способствуют позитивному развитию личностных качеств сотрудников и могут стать основой для дальнейшего углубленного исследования.

Ключевые слова. Сотрудники внутренних дел, психологическая поддержка, эмоциональное выгорание, стресс, профессиональный стресс.

G. T. Yskak^{1*}, O. S. Sangilbaev¹, L.N. Rogaleva²

¹Turan University (Almaty, Kazakhstan)

²Ural Federal University Ekaterinburg, Russia

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF POLICE OFFICERS

Abstract

In recent years, the police profession has undergone significant changes. In addition to professional responsibilities, the requirements for personal safety, work schedule density and control by citizens have increased. The requirements for the professional and personal qualities of employees have also increased. Police officers may experience psychological stress due to the negative factors they encounter during their service, which often leads to emotional burnout.

In these conditions, the main purpose of the psychological work of the internal affairs bodies is to maintain the psychological stability of police officers, ensure their safety and provide psychological support.

In our article, we set the task to identify the presence of emotional burnout among police officers, as well as to investigate the causes and factors of its occurrence and consider measures of psychological support.

The following methods were used for the study: K. Maslakh's method of determining the level of exhaustion, aimed at assessing the mental qualities of a person, and V. V. Boyko's method for determining the phases of emotional burnout. Maslakh's methodology includes three scales: "emotional exhaustion", "depersonalization" and "reduction of personal achievements". The V. V. Boyko method consists of 84 questions grouped on 12 scales, which cover three stages of emotional exhaustion: "tolerance", "resistance" and "exhaustion".

To analyze the results of the study, Pearson's correlation analysis was used to identify the relationships between social indicators and methodological scales using the SPSS Statistics 26 program.

The value of our research lies in the identified signs of emotional exhaustion, which indicate the need to organize measures to improve the psychological climate and constant psychological support in the team. These measures contribute to the positive development of personal qualities of employees and can become the basis for further in-depth research.

Keywords. Internal affairs officers, psychological support, emotional burnout, stress, professional stress.

Кіріспе

Қазіргі таңда әртүрлі кәсіби ортада, оның ішінде полиция қызметкерлерінің қызметінде, эмоционалдық бұзылыстар, стресс және эмоционалдық қажу мәселелерінің ерекшеліктері мен факторларын зерттеуге арналған көптеген зерттеулер жүргізілуде. Мұндай зерттеулердің нәтижелері кәсіби қызметтегі эмоционалдық мәселелерді алдын алу және онымен күресу үшін жаңа тәсілдерді анықтауға, сондай-ақ Ішкі істер министрлігі (ІІМ) қызметкерлері арасында диагностика және түзету жұмыстарын жүргізуге бағытталған мәселелерге назар аударады.

Бұл зерттеулер Ресейде ІІМ жүйесін реформалау кезінде, милицияны полицияға айналдыратын, қызметтер мен өкілеттіктердің өзгерістерін, жеке құрамды және кадрларды іріктеу жүйесін қайта қарау қажеттілігін, сондай-ақ жеке және кәсіби қасиеттер бойынша талаптарды арттыру қажеттілігін ескеріп, маңызды рөл атқарады. Мұндай мәселелер біздің елімізде де кездесіп жатқанын атап өткен жөн.

Полиция қызметкерлерінің қажуына әсер ететін факторлар арасында жұмыс орнында өзіндік маңыздылықты сезіну, кәсіби дамудағы мүмкіндік және басшылық бақылауының деңгейі бар. Егер қызметкер өз маңыздылығын сезінсе, эмоционалдық қажуға қарсы тұра біледі. Ал егер оның жұмысы елеусіз болса, бұл да қажуды күшейтетін бірден бір себеп бола алады. Қажудың дамуына кәсіби өсуге қанағаттанбау, басқалардың пікіріне тәуелділік, дербестілік жетіспеушілігі де ықпал етеді.

Сондай-ақ, қажуға әсер ететін рөлдік факторлар, рөлдер қақтығысы мен қызметкерлердің рөлдік белгісіздігі маңызды. Бұл ішкі істер органдарындағы иерархияны төмендетуге көмектеседі. Сонымен қатар, қызметкерлердің бірлескен әрекеттері келісілмеген кәсіби жағдайлар мен бәсекелестікке байланысты болады. Әрбір қызметкерге жауапкершілікті бөлісу полиция қызметкерлерінің қажуын болдырмауға көмектеседі.

Эмоционалды қажуға әсер ететін ұйымдастырушылық факторлардың бірі жұмыс уақытының нақты еместігі (қызметтік міндеттердің бұлыңғырлығы) болып табылады. Мұндағы басқару стилі де жағымсыз рөл атқарады, себебі жетекші қызметкерге дербестік бермей, «бастаманы жазалау» қағидаты бойынша әрекет етеді. Нәтижесінде, қызметкер өзінің ісіне жауапкершілік сезімінен және атқаратын жұмыс мәнін түсінуден айырылуы мүмкін [1].

Полиция қызметі Қазақстан Республикасының Ішкі істер органдары туралы заңнамамен реттеледі. Заңның 1-бөлімі, 1-тармағына сәйкес, Ішкі істер органдары адамның және азаматтың құқықтарын, өмірі мен денсаулығын, қоғам мен мемлекеттің мүдделерін қорғауға, сондай-ақ қоғамдық тәртіпті сақтау және қауіпсіздікті қамтамасыз ету мақсатында құқық қорғау функцияларын атқарады [2].

ПО қызметкерлерінің кәсіби сипаттамалары қызметтің түрі мен кәсіби міндеттеріне негізделген. Полиция қызметі көбінесе эмоционалды бұзылыстарға әкелетін стресстік жағдайлармен сипатталады. Жергілікті полиция заңға сәйкес жұмыс істейді, яғни оның мақсаттары мен құралдары заңмен анықталады. Полиция қызметкерлерінің әкімшілік функцияларының маңызды рөлі бар, себебі олардың әсер ету ауқымы кең. Бұл қызмет азаматтармен, кәсіпорындармен, мемлекеттік мекемелермен және лауазымды тұлғалармен тығыз байланыста жүзеге асырылады. Заңға қарсы әрекеттер азаматтардың, ұйымдардың және кәсіпорындардың заңды мүдделеріне зор зиян келтіруі мүмкін. Әкімшілік қызметтің құқықтық негізі, алдымен заңның ережелерінің орындалуына қатысты болып табылады. Құқық қорғау органдары заң нормаларын нақты жағдайларда жүзеге асырады [3].

Құқық қорғау қызметінің өзіндік ерекшеліктері мен кәсіби іс-әрекетті орындау шарттарының қиындығы психоэмоционалды және физикалық жүктемелердің артуына алып келеді, бұл өз кезегінде ПО қызметкерлерінің кәсіби деформациясын қолдайды. Адамға қатысты қызметкерлердің тұлғааралық өзгерістері олардың іс-әрекетіне, қарым-қатынас стиліне, сондай-ақ қызметтегі және әлеуметтік байланыстардағы мінез-құлығына әсер етеді.

Кез келген кәсіби қызмет адамнан белгілі бір талаптар қояды және оның жеке өміріне әсер етеді. Қазіргі уақытта ішкі істер органдары қызметкерлерінің психологиялық ерекшеліктері құқықтық психология саласында терең зерттеуде. Ғалымдардың, мысалы, В.Л. Васильев, А. В. Дулов, В. Е. Коновалова, А. Р. Ратинов және А. М. Столяренконың пікірінше, ПО қызметкерлерінің жұмысы бірқатар психологиялық сипаттамалармен ерекшеленеді [4].

Бұл ерекшеліктердің бірі - ішкі істер органдары қызметінің құқықтық реттелуі. Қызметкерлердің мінез-құлқы құқықтық нормаларға сәйкес жүреді, бұл заңнамалық актілер мен Ішкі Істер Министрлігінің нормативтік құжаттарында белгіленеді. ПО қызметінің ерекшелігі, басқа салалардан айырмашылығы, жұмыстың орындалуы көбінесе нақты жоспарлар мен нұсқауларға негізделеді, бұл қызметкерлерге жұмысын тиімді ұйымдастыруда еркіндік береді.

Құқықтық реттеу қызметкерлердің іс-әрекетін заң нормалары мен кәсіби этиканың талаптарына сәйкес тәртіпке жатқызады. Қызметкердің міндеттерін орындамауы заңды бұзушылық болып есептеледі, бұл өз кезегінде оның әрекеттері үшін жауапкершілікті арттырады.

ПО қызметкерлерінің кәсіби қызметінің психологиялық ерекшеліктері құқықтық нормалар мен кәсіби этика аясында тактикалық әдістердің кең спектрін қамтиды. Сондай-ақ, ПО қызметкерлерінің тағы бір психологиялық ерекшелігі – олардың өкілеттіктері. Қызметкерлер қоғамдық тәртіпті бұзушыларға мәжбүрлеп санкциялар қолдану, жеке өмірге араласу, кейбір жағдайларды анықтау, қажет болса азаматтардың үйлеріне кіру, шектеу қойып, тіпті бостандығынан айыру құқығына ие. ПО қызметкерлері сұрау, құжаттарды тексеру, мәжбүрлі күш қолдану, ұстап алу шараларын қолдану, қару-жарак және арнайы құралдарды пайдалану сияқты маңызды өкілеттіктерді иеленеді.

Мұндай өкілеттіктерге ие қызметкерлердің психологиялық жағдайы, ең алдымен, жоғары жауапкершілік деңгейімен ерекшеленеді. Олардың өкілеттіктерін жүзеге асыру үшін қажеттілік, негізділік, құқықтық негіздер мен шектеулерді анықтау сияқты когнитивтік міндеттерді шешу қажет болады. Бұл жағдай әрдайым дұрыс шешім қабылдаудың қажеттілігін тудырады, сондықтан белгілі бір дәрежеде шиеленісті болуы мүмкін. Ішкі істер органдары қызметкерлеріне қойылатын басты талаптардың бірі – өкілеттіктерін сауатты және тиімді пайдалану. Күш қолданудың заңдылығы мен орындығы қызметкердің жеке қасиеттерімен тығыз байланысты.

Полиция қызметкерлерінің кәсіби міндеттеріне қарсыластық пен қарсыласу жиі кездеседі. Заңсыз әрекеттерді тоқтату және қоғамдық тәртіпті сақтау жолында қызметкерлер үнемі қиындықтарға тап келеді. Бұл шиеленістерді жеңу, арнайы кедергілерді жою және әртүрлі эмоционалды реакцияларға жауап беру қызметкердің ерік-жігері мен психикалық белсенділігін қажет етеді. ПМ қызметкерлері өз міндеттерін орындау кезінде қоғамдық бақылауда болып отыр, және бұл жағдай олардың тек этика мен моральдық нормаларды сақтап қана қоймай, кейде күрделі заң талаптарына да сәйкес әрекет етуін талап етеді.

Кәсіби қызметтің тағы бір ерекшелігі – әртүрлі адамдармен қарым-қатынастың кең ауқымы. Бұл қызметкерлерден психологияны, әсіресе қарым-қатынастың психологиялық аспектілерін түсінуді талап етеді. ПО қызметкерлерінің әрекеті кикілжінді жағдайларда жүзеге асырылады, бұл қызметкерлердің қылмыскерлермен әрекет барысында белсенді қарсылық көрсетуі арқылы көрінеді. Қызметкерлер жиі жалған әрекеттерге итермелейтін жағдайларға тап болады, бұл олардың кәсіби қабілеттерін сынауға әкеледі.

Уақыттың жетіспеушілігі мен жұмыстың шамадан тыс жүктелуі – бұл қызметкердің тиімділігі мен өнімділігіне теріс әсер ететін факторлар. Тапсырманың уақытында орындалмауы ауыр зардаптарға алып келуі мүмкін.

Стресс – бұл қызметкерлердің белсенділігіне, жанжалды жағдайларда әрекет етуіне, жұмыс күнінің тұрақсыздығына байланысты пайда болатын фактор. Кәсіби салада жағымсыз эмоциялар жинақталып, күйзеліске, депрессияға, көңілсіздікке және басқа психоэмоционалды бұзылыстарға алып келуі мүмкін [5].

ПО қызметкерлерінің психологиялық ерекшеліктерінің бірі қауіп және тәуекел факторларымен байланыста екендігі байқалады. Төтенше жағдайлардың жиі пайда болуы психоэмоционалдық және физикалық күйзелістерге, энергия мен күштің жоғалуына, артық жұмыс істеуге әкеп соғады, сонымен бірге тітіркену мен шамадан тыс шаршауды да тудырады. Полиция қызметкерлері қызмет барысында ғана емес, сонымен қатар кәсіби өмірінде де күйзеліске ұшырайды [6]. Кәсіби салада жинақталған жағымсыз эмоциялар (мазасыздық, қорқыныш, агрессия және т.б.) және күшті эмоциялардың ұзақ уақыт бойы сақталуы стресстің негізгі себептеріне айналып, психоэмоционалдық бұзылыстардың әртүрлі көріністерін, мысалы, көңілсіздік пен депрессияны туындатады.

Соңында, егер осындай жағдайларды жою және алдын алу шаралары қабылданбаса, бұл эмоционалдық қажуға және кәсіби деформацияға әкеледі. Осыған орай, соңғы жылдары полиция қызметкерлерінің эмоционалды қажуы мен кәсіби күйзелістерінің ерекшеліктерін эмпирикалық зерттеу маңызды мәселеге айналды.

Зерттеу материалдары мен әдістері

Зерттеудің негізгі мақсаты полиция қызметкерлерінің эмоционалдық бұзылыстарын, соның ішінде қажу белгілерін және олардың дәрежесін талдау болды. Зерттеу барысында келесі міндеттер қойылды: ПО қызметкерлеріндегі эмоционалдық бұзылыстардың пайда болуына әсер ететін кәсіби факторларды анықтау, ПО қызметкерлеріндегі эмоционалдық бұзылыстардың сипаттамасы мен құрылымын зерттеу, әртүрлі кәсіби тәжірибесі бар ПО қызметкерлеріндегі эмоционалдық сарқылу деңгейін салыстыру.

Зерттеуге 90 полиция қызметкері қатысты, олардың арасында бес жылға дейінгі жұмыс өтілі бар 31 қызметкер және тоғыз, он, жиырма жылдан жоғары жұмыс өтілі бар 59 қызметкер болды. 24 зерттелушінің жасы 22-30 аралығында, ал қалған 66 зерттелуші 30-40 жас аралығында.

Зерттеуде психикалық қажуды анықтау үшін К. Маслачтың әдістемесі қолданылды. Бұл әдіс тұлғаның әртүрлі ішкі құрылымдарын кешенді диагностикалауға бағытталған. Сауалнаманың үш шкаласы бар: «Эмоционалды сарқылу» (9 сұрақ), «Иесіздену» (5 сұрақ) және «Жеке жетістіктердің төмендеуі» (8 сұрақ) [7].

Сондай-ақ, қызметкерлердің эмоционалдық қажу деңгейін анықтау үшін В.В. Бойконың әдісі қолданылды.

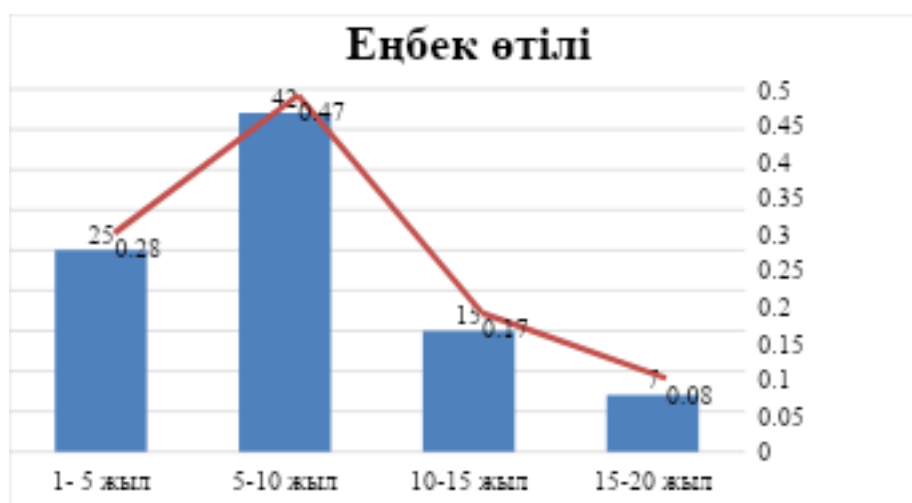
Нәтижелер және оларды талқылау

Зерттеу нәтижесінде алынған сауалнама мәлеметтеріне сүйене отырып, полиция қызметкерлерінің көбінде жоғары білім бар екенін және олардың өмірінде нақты мақсаттары бары анықталды. Жас ерекшеліктеріне келетін болсақ, басым көпшілігі 1-ші суреттегі диаграммада көрсетілгендей, 35-40 жас аралығында шоғырланған.



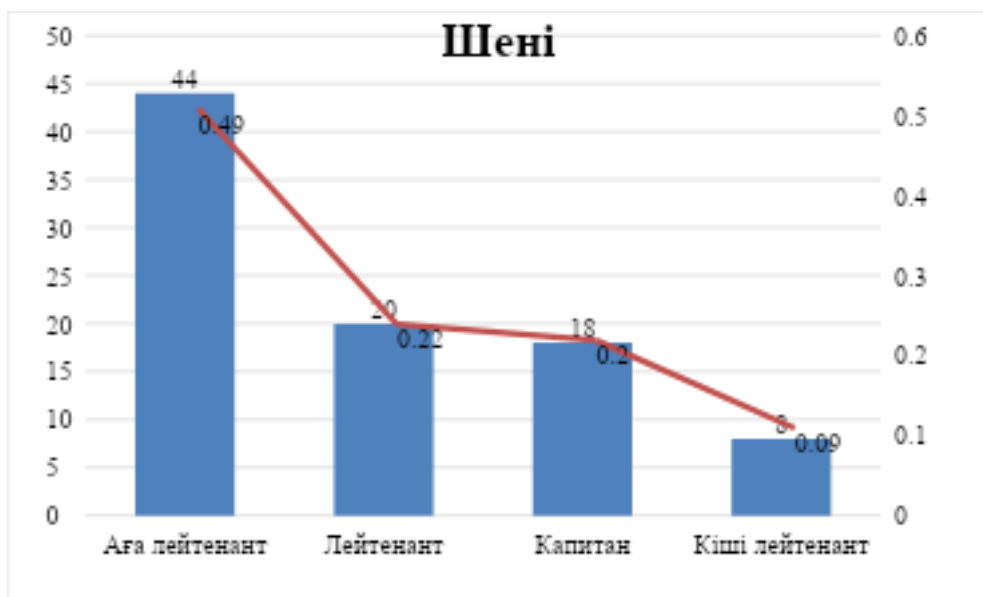
1 сурет - Жас ерекшелік көрсеткіштері

25 қызметкердің еңбек өтілі 1-5 жыл, 42 қызметкер 5-10 жыл, 15 қызметкер 10-15 жыл, ал 7 қызметкер 15-20 жылды құрайтыны белгілі болды.



Сурет 2 - Еңбек өтілінің пайыздық көрсеткіштері.

Зерттелушілерді шендері бойынша қарастырсақ, аға лейтенант шенін иеленген 44 қызметкер, лейтенант шенінде 20 қызметкер, капитан шенінде 18 қызметкер, кіші лейтенант шенінде 8 қызметкер бар. Бұл мәлімет 3-ші суретте гистограмма түрінде көрсетілген.



Сурет 3 - Шендер бойынша пайыздық көрсеткіш.

Жүргізілген әдістердің нәтижелерін төменде ұсынылған кестелерден байқауға болады. Маслач әдістемесі арқылы психикалық қажуды анықтау барысында алынған нәтижелердің мәні төмендегі кестелерде көрсетілген.

1 – кесте. Шкалалардың мәндік көрсеткіштері

Шкала атауы	Өте төмен	Төмен	Орта	Жоғары	Өте жоғары
Эмоционалды қажу	59	18	11	4	3
Иесіздену (Деперсонализация)	63	15	6	6	-
Жеке жетістіктердің азаюы.	26	18	26	6	14
Психикалық қажу	148	51	43	16	17

Кестеде әр шкала бойынша өте төмен және өте жоғары балл алған зерттелушілердің саны көрсетілген. Мәселен, «эмоционалды сарқылу» шкаласында 59 зерттеуші төмен ұпай жинаса, тек 3 зерттелуші жоғары баллға ие болды. «Иесіздену» шкаласы бойынша 63 зерттеуші өте төмен мән көрсетсе, өте жоғары ұпай алған зерттелуші жоқ. Ал «жеке жетістіктердің қысқаруы» шкаласында 26 зерттеуші өте төмен нәтиже көрсетіп, 17 зерттеуші жоғары балл жинады.

Бұл әдістеме «адам-адам» мамандықтарындағы «қажуды» өлшеуге бағытталған. Әр шкала бойынша алынған ұпайлардың қосындысы неғұрлым көп болса, зерттелушінің «қажу» деңгейі соғұрлым жоғары болады. «Қажудың» деңгейін барлық шкалалардың ұпайларының жиынтығы бойынша бағалауға болады.

Кестедегі деректерге сүйенсек, біздің зерттеуімізге қатысқан қызметкерлер арасында қажудың айтарлықтай белгілері жоқ. Алайда, қажу кейбір қызметкерлерде байқалады, бұл қызметкерлерде қажудың белгілері барын көрсетеді.

Сондай-ақ, әр шкала «қажу» түсінігінің қалыптасуына өзіндік үлесін қосады; әр шкалада түрлі баллдар бар, осылайша шкала бойынша мән нормативтік максималды балл санына бөлінеді. Бұл процесс төменде көрсетілген формула арқылы есептеледі:

ЕЕх - респонденттің «Эмоционалды сарқылу» шкаласы бойынша көрсеткіші.

54 - «Эмоционалды сарқылу» шкаласындағы максималды көрсеткіш.

DPX - респонденттің «Иесіздендіру» шкаласындағы мәні.

30 - «Иесіздендіру» шкаласындағы максималды көрсеткіш.

РАх - респонденттің «Кәсіби жетістіктерді азайту» шкаласындағы көрсеткіші.

48 - «Кәсіби жетістіктерді азайту» шкаласындағы максималды көрсеткіш.

Қорытынды көрсеткіш 0-ден (қажу белгілері жоқ) 1-ге дейін (қажудың айқын белгілері) болуы мүмкін.

Зерттеу нәтижелерімізді осы формуланы пайдаланып есептеген кезде:

$$p = \sqrt{\frac{(48/54)^2 + (30/30)^2 + (1-48/48)^2}{3}} = 0,6 \quad (1)$$

Формула бойынша есептеу нәтижесінде 0,6 мәніне қол жеткізілді, бұл 1-ге жақын көрсеткіш. Бұл факт қызметкерлер арасында қажудың белгілі бір деңгейінің бар екенін растайды [7].

Сонымен қатар, зерттеу нәтижелерін өңдеу мен сипаттау үшін IBM SPSS Statistics компьютерлік статистикалық бағдарламасы пайдаланылды, онда деректер математикалық статистикалық талдау әдістерімен зерттелді. Есептеу Пирсонның (R) корреляциялық статистикалық әдісі арқылы жүзеге асырылды, бұл әдіс үлгінің айнымалылары арасында статистикалық маңызды байланыс бар-жоғын анықтауға мүмкіндік береді [8]. 2-ші кесте арқылы шкалалар мен әлеуметтік көрсеткіштер арасындағы байланысты көре аламыз.

2- Кесте. Әдістеме шкалаларының әлеуметтік көрсеткіштері арасындағы байланыс

Әлеуметтік көрсеткіш пен шкалалар арасындағы өзарабайланыс			
	Жас ерекшелігі	Шені	Еңбек өтілі
Эмоциялық сарқылу	-,012	-,235*	-,064
	,912	,026	,552
	90	90	89
Жеке жетістіктердің азаюы	-,284**	,101	-,103
	,007	,345	,338
	90	90	89
Иесіздену	-,030	-,185	,098
	,782	,081	,363
	90	90	89
*.Корреляция 0,05 (екі жақты) деңгейінде маңызды.			
**. Корреляция 0,01 (екі жақты) деңгейінде маңызды.			

Бұл деректерде әлеуметтік көрсеткіштер мен Эмоционалды қажу шкалалар арасындағы өзарабайланыс көрсетілген. Талдау барысында әр көрсеткіштің корреляция коэффициенті және оның маңыздылығы туралы ақпарат берілген. Корреляция коэффициенті екі айнымалы арасындағы байланыстың күшін және бағытын көрсетеді: оң корреляция (көптеген бірліктердің бір уақытта жоғары немесе төмен қозғалуын) және теріс корреляция (бір айнымалының жоғарылауы екінші айнымалының төмендеуімен байланысты).

Эмоциялық сарқылу шкаласымен жас ерекшелік көрсеташтер арасындағы корреляция: -0,012 (маңызды емес). Бұл корреляция өте төмен және статистикалық тұрғыдан маңызды емес. Яғни жас ерекшелігінің эмоционалды сарқылумен айтарлықтай байланысы жоқ. Шендер және эмоциялық сарқылу арасындағы корреляция: -0,235 (маңызды, $p = 0,026$). Көріп отырғанымыздай көрсеткіш теріс бағытта, бірақ орташа деңгейде байланыс бар екенін білдіреді. Шені жоғары адамдарда эмоциялық сарқылу деңгейі төмен болады. Еңбек өтілі және эмоциялық сарқылу арасындағы корреляция: -0,064 (маңызды емес). Бұл да өте төмен корреляция және еңбек өтілінің эмоциялық сарқылумен ешқандай маңызды байланысы жоқ.

Жеке жетістіктердің азаюы шкаласы және жеке жетістіктердің азаюы арасындағы корреляция: -0,284 (маңызды, $p = 0,007$). Бұл корреляция теріс бағытта, яғни жас ұлғайған сайын жеке

жетістіктердің азаюы мүмкін. Жас және жетістік арасындағы теріс байланыс айқын байқалады. Шен және жеке жетістіктердің азаюы арасындағы корреляция: 0,101 (маңызды емес). Бұл корреляция статистикалық тұрғыдан маңызды емес және шен мен жеке жетістіктердің арасында айтарлықтай байланыс жоқ. Еңбек өтілі және жеке жетістіктердің азаюы арасындағы корреляция: -0,103 (маңызды емес). Бұл да төмен корреляция, яғни еңбек өтілінің ұзақтығы жеке жетістіктердің азаюына әсер етпейді.

Иесіздену (Кәсіби немесе әлеуметтік тұрғыдан оқшаулану сезімі) жас ерекшелігі арасындағы корреляция: 0,030 (маңызды емес). Бұл корреляция өте төмен және статистикалық тұрғыдан маңызды емес. Шен және иесіздену арасындағы корреляция: -0,185 (маңызды емес). Бұл да теріс бағытта, бірақ шен мен иесіздену арасындағы байланыс әлсіз. Еңбек өтілі және иесіздену арасындағы корреляция: 0,098 (маңызды емес). Яғни еңбек өтілі мен иесіздену арасында айтарлықтай байланыс жоқ.

Қорытындылайтын болсақ Эмоциялық сарқылу және жеке жетістіктердің азаюы арасында жас ерекшелігі мен шеннің белгілі бір деңгейде әсері бар, бірақ еңбек өтілі мен иесіздену көрсеткіштері бойынша айтарлықтай маңызды байланыстар байқалмайды.

Жас ұлғайған сайын жеке жетістіктердің азаюы теріс бағытта әсер етеді, бірақ шені мен еңбек өтілі бұл көрсеткіштерге айтарлықтай әсер етпейді.

Эмоционалды сарқылу – бұл эмоционалды тонустың төмендеуі, психикалық жүктемесінің артуы және аффективті тұрақсыздықтың көрініс беруі. Бұның нәтижесінде адамда немқұрайлылық, жағымды не жағымсыз эмоцияларды сезіне алмау, басқаларға деген қызығушылықтың жоғалуы, жұмыстан «тою» сезімі мен жалпы өміріне қанағаттанбаушылық пайда болады.

«Эмоционалды сарқылу» шкаласы мен шен арасындағы теріс корреляция, сондай-ақ «Жеке жетістіктердің қысқаруы» шкаласының жас көрсеткішімен теріс корреляциясы адам психикалық қажуына әлеуметтік жағдайдың әсері жоқ деген қорытынды жасауға мүмкіндік береді.

Зерттеу барысында В.В. Бойконың эмоционалды қажу деңгейін анықтау әдістемесі қолданып, әр шкала бойынша жалпы көрсеткіштер алынды. Бойко сауалнамасы 12 шкалаға бөлінген 84 сұрақтан тұрады. Бұл шкалалар эмоционалды қажудың түрлі кезеңдеріне сәйкес үш факторға топтастырылып, мыналарды қамтиды:

«Ширығу» кезеңі: психиканы жаралайтын жағдайларды бастан кешіру, өзін-өзі төмен бағалау, торға түскен торғай сияқты сезімдер, мазасыздық және депрессия.

«Қарсылық»: қалыптан тыс эмоционалдық реакциялар, эмоционалдық және педагогикалық алшақтық, эмоционалдылықтың жоғары деңгейі, кәсіби тапсырмаларды орындау қабілетінің төмендеуі.

«Сарқылу»: эмоциялардың жетіспеушілігі, эмоционалдық және тұлғалық алшақтық (өзін-өзі жоғалту), психосоматикалық және психо-вегетативтік бұзылыстар.

Төменде келтірілген кесте зерттеуге қатысқан респонденттердің саны туралы мәліметтерді көрсетеді. Зерттеуге 90 қызметкер қатысқан, олардың ішінде «Психиканы жаралайтын жағдайларды бастан кешіру» шкаласы бойынша 68 респондент 9 және одан төмен ұпай алған.

10-15 ұпай жинаған респонденттер саны 8-ді құрайды, ал 16 және одан көп ұпай алғандар саны 14.

9 және одан көп ұпай – қалыптаспаған симптом;

10-15 ұпай – қалыптасып келе жатқан симптом;

16 және одан көп ұпай – қалыптасқан симптом.

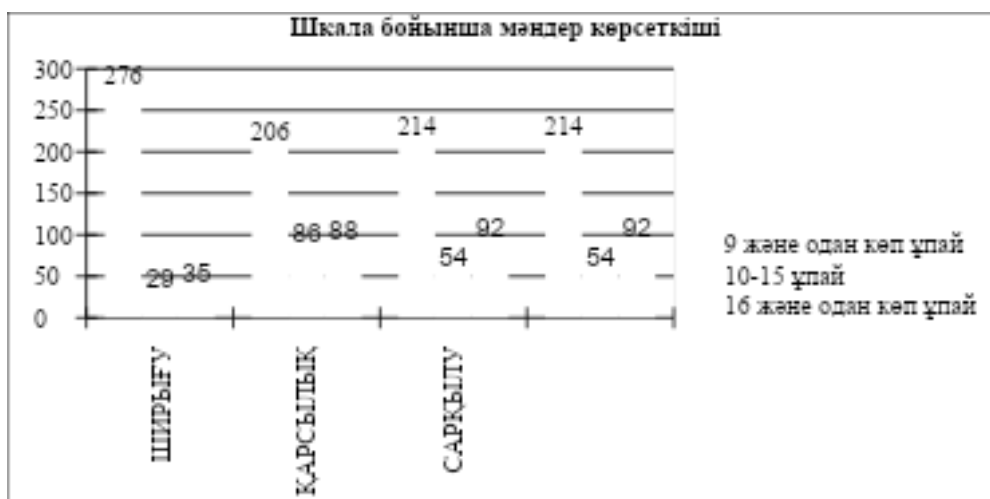
20 немесе одан да көп ұпай алған респонденттер «эмоциялық қажу» белгілерінің немесе фазасының айқынын көрсетеді. Әрбір шкала бойынша жинаған ұпайлар саны №3 кестеде келтірілген.

3-кесте. К. Маслач әдісімен қажу деңгейін анықтауға арналған ұпай көрсеткіштері

	Шкалалар	9 және одан көп ұпай	10-15 ұпай	16 және одан көп ұпай
Ширығу	Психиканы жарақаттаушы жағдайларды бастан кешіру	68	8	14
	Өз-өзіне көңілі толмаушылық	61	9	20
	Торға түскен торғай тәрізді сезіну	73	6	11
	Мазасыздық және депрессия	74	6	10
Қарсылық	Эмоционалдық реакциялардың қалыптан ауытқуы	69	9	12
	Эмоциялық тәрбиелік бағыттан шығып кету	24	44	42
	Эмоцияларды білдірмеу деңгейінің жоғарылауы	56	15	19
	Кәсіби міндеттердің төмендеуі	57	18	15
Сарқылу	Эмоцияның тапшылығы	39	31	20
	Эмоциялық алшақтық	24	18	48
	Тұлғалық алшақтану (өзін жоғалту)	75	-	15
	Психосоматикалық және психо-вегетативті бұзылулар	76	5	9

20 немесе одан жоғары ұпай көрсеткен респонденттер «қажу» фазасында екенін білдіреді. Бұл әдіс «қажудың» негізгі белгілерін анықтауға мүмкіндік береді. Стресстің даму кезеңдерінде қай белгілердің басым екенін және олардың қай фазада жиі кездесетінін ескеру өте маңызды.

Кестеде көрсетілгендей, 16 және жоғары ұпай жинаған респонденттердің саны айтарлықтай көп емес, бірақ олар мүлдем жоқ емес. «Эмоциялық тәрбиелік бағыттан шығып кету» және «Эмоциялық алшақтық» шкалаларында респонденттердің тек жартысы 20 ұпайдан көп жинаған. Бұл, өз кезегінде, қажу фазасында жатқан қызметкерлердің бар екендігін көрсетеді. Атап айтқанда, жоғарыда аталған екі белгі бойынша респонденттердің жартысы, яғни 50%-ы, ал жалпы көрсеткіш бойынша 20%-ы қажу фазасында екенін білдіреді. Нәтижелер (сурет 4) гистограмма түрінде көрсеттік.



Сурет 4 - Шкала бойынша көрсеткіштер мәні

К.Маслач пен Бойконың «қажу деңгейін анықтау» әдістерін пайдалана отырып, алынған нәтижелерді талдау негізінде зерттеу барысында қарастырылған айнымалылардың сипаттамалық статистикасы жасалды. Сонымен қатар, олардың арасындағы байланысты анықтау үшін корреляциялық есептеу (Пирсонның корреляциялық талдауы) жүргізілді. Деректер кесте түрінде келтірілген:

4-Кесте. Шкалалар корреляциясының көрсеткіштері

Шкалалар атауы	Эмоционалды саркылу	Жеке жетістіктің азаюы	Иесіздену
Психиканы жарақаттаушы жағдайларды бастан кешіру	,503**	-,355**	,504**
	,000	,001	,000
	90	90	90
Өз-өзіне көңілі толмау	,244*	-,552**	,373**
	,021	,000	,000
	89	89	89
Торға түскен торғайдай сезіну	,406**	-,483**	,541**
	,000	,000	,000
	90	90	90
Мазасыздық пен депрессия	,408**	-,207	,480**
	,000	,050	,000
	90	90	90
Қалыпқа сыймайтын эмоциялық жауап	,364**	-,298**	,405**
	,000	,004	,000
	90	90	90
Эмоциялық тәрбиелік бағыттан шығып кету	,037	,132	,010
	,732	,215	,925
	90	90	90
Эмоция шығармауды арттыру	,385**	-,089	,398**
	,000	,405	,000
	89	89	89
Кәсіби міндеттерді азайту	,472**	,030	,490**
	,000	,782	,000
	90	90	90
Эмоцияның жетіспеушілігі	,249*	-,069	,244*
	,018	,517	,020
	90	90	90
Эмоциялық алшақтық	,338**	,318**	,322**
	,001	,002	,002
	90	90	90
Тұлғалық алшақтық (өзін-өзі жоғалту)	,437**	-,226*	,508**
	,000	,032	,000
	90	90	90
Психосоматикалық және психо-вегетативті бұзылыстар	,374**	-,325**	,468**
	,000	,002	,000
	90	90	90
*.Корреляция 0,05 (екі жақты) деңгейінде маңызды.			
**. Корреляция 0,01 (екі жақты) деңгейінде маңызды.			

Корреляциялық талдаудың нәтижелеріне сүйене отырып, біз теріс байланыстардың бар екенін және сауалнамадағы кейбір өлшемдер, яғни шкалалар арасындағы жоғары үйлесімділікті

байқай аламыз. Мысалы, Пирсонның корреляциялық есебіне сәйкес, Бойко әдістемесінің екі шкаласы мен Маслач бойынша қажу деңгейін анықтайтын шкалалар арасында $p=0,01$ көрсеткішінде «Психиканы жаралайтын жағдайларды бастан кешіру» мен «Эмоционалды сарқылу» ($r=0,503^{**}$) және «Иесіздендіру» шкалалары ($r=0,504^{**}$) арасында оң байланыс анықталды. Бұл адамның психиканы жаралайтын жағдайларға тап болуы оның эмоционалды сарқылу қаупіне әкелетінін білдіреді.

Маслач әдістемесі мен Бойко әдістемесінің шкалалары арасында да оң корреляциялар анықталды. Жеке жетістіктердің қысқару шкаласы Бойко әдістемесінің «Эмоциялық алшақтық» шкаласынан басқа барлық шкалалармен оң байланыста. Бұл адамның ширығу, қарсылық және сарқылу сезімдері күшейген сайын, оның қажу деңгейі, эмоционалды сарқылу, жеке жетістіктердің қысқаруы және иесіздену көрсеткіштері де жоғарлайтынын көрсетеді.

Ал Жеке жетістіктің қысқару шкаласы Маслач әдістемесінің дерлік барлық шкаласымен теріс байланыста. Теріс корреляция $-1 < r < 0$ аралығына сәйкес келеді. Қызығушылық коэффициентінің -1-ге жақын болуы байланыс күшті екенін білдіреді, ал 0-ге жақын болғанда, байланыс әлсірейді [9]. Осы шкалалар арасындағы теріс байланыстың болуы Маслач әдістемесінің барлық шкалаларының көрсеткіш тенденциясының күшті екенін аңғартады, бұл «Жеке жетістіктің қысқару» шкаласының да төмендеуіне ықпал етеді.

Қорытынды.

Зерттеуіміздің нәтижелеріне сүйене отырып, қызметкерлер арасында қажу белгілерінің бар екендігін атап айтуға болады. Эмоционалды бұзылулардың алдын алу үшін полиция қызметкерлеріне психологиялық қолдау көрсету аса қажет. Бұл қолдау стрессті, мазасыздықты және эмоционалды қажуды тудыратын көріністер мен құбылыстарды жоюға бағытталған шараларды қамтуы тиіс.

Демалыс белсенді түрде ұйымдастырылып, әртүрлі қызығушылықтар мен хоббиерді дамыту, сондай-ақ, кәсіби қарым-қатынастың оң болуы қызметкерлерді шамадан тыс қажудан және жүйке мен психикалық жүктемеден қорғауға болады. Бұл стресстік факторлардың теріс әсерін азайтады және профилактикалық шаралардың тиімділігін арттырады.

Эмоционалды бұзылуларды болдырмауда ұжым ерекше рөл атқарады. Салауатты және ұйымшыл команда тұлғаның үздіксіз жетілуіне мүмкіндік береді.

Эмоционалды бұзылулардың алдын алу шараларына қызметкерлердің психикалық өзін-өзі реттеу әдістеріне негізделген аутотренинг техникаларын меңгеруіне мүмкіндік беретін психологиялық тренингтер ұйымдастыруды ұсынамыз. Психопрофилактика мен психокоррекция шаралары стресстің теріс әсерін төмендетуге бағытталуы тиіс: кәсіби қызмет барысында туындайтын қажуды жою, кәсіби мотивацияны арттыру, сондай-ақ жұмсалған күш пен алынған сыйақы арасындағы тепе-теңдікті сақтау. Эмоционалды қажу белгілері байқалғанда қызметкерлердің еңбек жағдайларын (ұйымдастырушылық деңгей), ұжымдағы қатынастардың сипатын (тұлғаралық деңгей) және жеке тұлғаның реакциясы мен аурушандығын (жеке деңгей) талдау маңызды. Эмоционалды қажуды болдырмау үшін жұмыс жүктемесін тиімді бөлу, кәсіби міндеттерді орындау барысында іс-әрекеттің бір түрінен екінші түріне ауысу дағдыларын дамыту, жанжалды жағдайларда қолайлы мінез-құлық көрсету қажет. ПО қызметкерлеріне психологиялық қолдау шаралары әлеуметтік-психологиялық тренинг, өзіне сенімділікті арттыру тренингтері және жалпы тренинг қызметінің элементтерін пайдалану арқылы тиімді өтеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Поляков А. В. Психологическое сопровождение сотрудников полиции. Ученые записки СПбГИПСР. Выпуск 2. Том 22. 2014, 53-57
2. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z1400000199>
3. Асямов С.В., Пулатов Ю.С. Профессионально-психологический тренинг сотрудников органов внутренних дел. Учебное пособие. Ташкент, 2002. - 141с

4. Д. Қалқаманұлы. Жергілікті полиция қызметі бөлімшелері жұмысының және олардың әкімшілік құқық бұзушылық туралы істер бойынша іс жүргізу функцияларын іске асыруының құқықтық және ұйымдастырушылық ерекшеліктері. Оқу құралы - Қостанай: ҚР ІІМ Шырақбек Қабылбаев атындағы Қостанай академиясы, 2022. – 75 б. 10б
5. Воронина А. С. Особенности мышления сотрудников подразделений предварительного следствия МВД России//Психология и педагогика служебной деятельности. 2018. №1.
6. Пряхина М. В., Душкин А. С., Гончарова Н. А., Шаранов Ю. А., Шахматов А. В. Эмоциональное выгорание сотрудников полиции: феноменология и профилактика// Прикладная психология и педагогика. 2021. №. 4. С. 25-42.
7. <https://psylab.info/>
8. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии.-СПб.:ООО «Речь», 2000. - 350 с
9. Наследов А. SPSS 19: Профессиональный статистический анализ данных.-СПб.: Питер, 2011. - 400 с
10. Котенев И.О. Психологическая оценка личности руководителя овод с помощью калифорнийского опросника//Психопедагогика в правоохранительных органах, 2001, №1 (15), с93
11. Котова Е.В. Профилактика синдрома эмоционального выгорания: учебное пособие [Электронный ресурс]. /Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. -Красноярск, 2013 : www.metodichka.x-pdf.ru.
12. Лаврова К., Левин А. Синдром выгорания: профилактика и управление. Пособие для сотрудников, работающих в программах снижения вреда. 2006
13. Maslach C. Understanding job burnout. In: Rossi A.M., Perrewé P.L., Sauter S.L., editors. Stress and Quality of Working Life: Current Perspectives in Occupational Health. Information Age Publishing; Charlotte, NC, USA: 2006. pp. 37-52
- 5-9268-0010-2.URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-myshleniya-sotrudnikov-podrazdeleniy-predvaritelnogo-sledstviya-mvd-rossii-1> (дата обращения: 19.03.2024).
- <https://sdo.institutemvd.by/mod/book/print.php?id=7466&chapterid=8452>
- <http://cppmsp.kalin.gov.spb.ru/0-PolInf/psiholog/Maslach.pdf>

References:

1. Polyakov A. V. Psihologicheskoe soprovozhdenie sotrudnikov policii. Uchenye zapiski SPbGIPSR. Vypusk 2. Tom 22. 2014. 53-57s
2. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z1400000199>
3. Asyamov S.V., Pulatov YU.S. Professional'no-psihologicheskij trening sotrudnikov organov vnutrennih del.Uchebnoe posobie. Tashkent, 2002. - 141 s
4. Д. Қалқаманұлы. ZHergilikti policiya qyzmeti belimsheleri zhymysynyn zhane olardyñ әkimshilik құқық бұзushылық туралы ister bojnsha is zhyrgizu funkciyalaryn iske asyruynyn құқықтық zhane ұjymdastyrushылық ereksheликтері. Оқу құралы - Қостанай: ҚР ІІМ SHырақбек Kabyлbaev atyndaғы Қостанай akademiyaсы, 2022. - 75 б. 10б
5. Voronina A. S. Osobennosti myshleniya sotrudnikov podrazdelenij predvaritel'nogo sledstviya MVD Rossii//Psihologiya i pedagogika sluzhebnoy deyatel'nosti. 2018. №1.
6. Pryahina M. V., Dushkin A. S., Goncharova N. A., SHaranov YU. A., SHahmatov A. V. Emocionalnoe vygoranie sotrudnikov policii: fenomenologiya i profilaktika// Prikladnaya psihologiya i pedagogika. 2021. №. 4. S. 25-42.
7. <https://psylab.info/>
8. Sidorenko E. V. Metody matematicheskoy obrabotki v psihologii.-SPb.:ООО «Rech'», 2000. - 350 s
9. Nasledov A. SPSS 19: Professional'nyj statisticheskij analiz dannyh.-SPb.: Piter, 2011. - 400 s
10. Kotenev I.O. Psihologicheskaya ocenka lichnosti rukovoditelya ovd s pomoshyu kalifornijskogo oprosnika//Psihopedagogika v pravoohranitelnyh organah, 2001, №1 (15), s93
11. Rotova E.V. Profilaktika sindroma emocional'nogo vygoraniya: uchebnoe posobie [Elektronnyj resurs]. /Krasnoyar. gos. ped. un-t im. V.P. Astafeva. -Krasnoyarsk, 2013 : www.metodichka.x-pdf.ru.

12. Lavrova K., Levin A. *Sindrom vygoraniya: profilaktika i upravlenie. Posobie dlya sotrudnikov, rabotayushih v programmah snizheniya vreda*. 2006
13. Maslach C. (2006) *Understanding job burnout*. In: Rossi A.M., Perrewé P.L., Sauter S.L., editors. *Stress and Quality of Working Life: Current Perspectives in Occupational Health*. Information Age Publishing; Charlotte, NC, USA: pp. 37-52
14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-myshleniya-sotrudnikov-podrazdeleniy-predvaritelnogo-sledstviya-mvd-rossii-1> (data obrashheniya: 19.03.2024).
15. <https://sdo.institutemvd.by/mod/book/print.php?id=7466&chapterid=8452>
16. <http://cppmsp.kalin.gov.spb.ru/0-PolInf/psiholog/Maslach.pdf>

IRSTI 15.41.21

10.51889/2959-5967.2025.82.1.007

Issakhanova A.A.*¹, Belessova N.A.¹, Nurkanat A. N.¹

¹Astana IT University, Astana, Kazakhstan

THE INFLUENCE OF PHOTO MANIPULATION IN SOCIAL NETWORKS ON THE SELF-COGNITION OF GIRLS

Abstract

The article analyses the influence of photo manipulation in social networks on self-knowledge, formulates the possibilities of distortion of self-identity and self-perception of girls aged 17 to 21 years of social network, in particular with the use of editing and improving photos with the help of special filters in the settings of social networks. The purpose of the research is theoretical and methodological study and experimental determination of the peculiarities of the influence of photo manipulation in social networks on girls' self-knowledge.

The theoretical and methodological basis of the research is based on the basic principles of Russian and foreign psychology. The work includes "concepts of self-relation" by S.R. Pantilev, "Theory of meaning" by V.A. Leontiev, "The phenomenon of self-objectification" by B. Fredrickson and T.E. Roberts, "Theory of Impression Management" by I. Hoffmann.

Used research methods of "Studies of self-attitude" by V.V. Stolin and S.R. Pantileeva, a questionnaire for comparative analysis of the level of involvement in photo manipulation in social networks between male and female representatives.

In the course of the research, we obtained results confirming that the features of self-esteem of girls inclined to the use of photo manipulation in social networks differ from the features of self-esteem of girls who do not have such an inclination. The value of self-confidence among girls who do not use photomanipulation was significantly higher, respectively, according to the data obtained, girls who do not use photomanipulation represent a holistically formed personality with a healthy self-attitude corresponding to psychological norms.

Key words: personal identity, media, photo manipulation, social networking, social media behavior

Исаханова А.А.*¹, Белесова Н.А.¹, Нұрқанат А. Н.¹

¹Astana IT University, Астана қаласы, Қазақстан

ӘЛЕУМЕТТІК ЖЕЛІЛЕРДЕГІ ФОТО-МАНИПУЛЯЦИЯЛАРДЫҢ ҚЫЗДАРДЫҢ ӨЗІН-ӨЗІ ТАНУЫНА ӘСЕРІ

Аңдатпа

Мақалада әлеуметтік желілердегі фотоманипуляциялардың өзін-өзі тануға ықпалы талданады, яғни 17-21 жас аралығындағы қыздардың өзіндік анықтауы мен өзін-өзі қабылдауының бұрмалануының мүмкін деңгейлері, атап айтқанда, әлеуметтік желілердің параметрлерінде арнайы фильтрлерді қолдана отырып фотосуреттерді өзгерту және жақсарту процесі тұжырымдалады. Зерттеудің мақсаты – әлеуметтік желілердегі фотоманипуляциялардың қыздардың өзін-өзі тануына әсер ету ерекшеліктерін теориялық-әдіснамалық тұрғыдан талдау және эксперименттік зерттеу.

Зерттеудің теориялық және әдіснамалық негізін отандық және шетелдік психологияның негізгі принциптері құрады. Зерттеу жұмысының құрылымына С.Р.Пантилеевтің «Өзіндік көзқарас тұжырымдамалары», В.А.Леонтьевтің «Мәндік теориясы», Б.Фредриксон мен Т.Э.Робертстің «Өзін-өзі объективтендіру феномені», Гофманның «Әсерлерді басқару теориясы» енеді.

Қолданылған зерттеу әдістері: В.В.Столин мен С.Р.Пантилеевтің «өзін-өзі зерттеу», ерлер мен әйелдер арасындағы әлеуметтік желілердегі фотоманипуляцияға қатысу деңгейін салыстырмалы талдауға арналған сауалнама.

Зерттеу барысында әлеуметтік желілерде фотоманипуляцияларды қолдануға бейім қыздардың өзіндік қатынастарының ерекшеліктері мұндай бейімділігі жоқ қыздардың өзіндік қатынастарынан ерекшеленетінін растайтын нәтижелер алынды. Фотоманипуляцияны қолданбайтын қыздардың өзіне сенімділік мәндері айтарлықтай жоғары болды, сәйкесінше, алынған мәліметтерге сүйенсек, фотоманипуляцияны қолданбайтын қыздар салауатты, психологиялық нормаларға сәйкес келетін өзіндік көзқарасы бар біртұтас қалыптасқан тұлға болып табылады.

Түйін сөздер: жеке тұлға, бақ, фото манипуляция, әлеуметтік желі, әлеуметтік желідегі мінез-құлық

Исаханова А.А.*¹, Белесова Н.А.¹, Нұрқанат А. Н.¹

¹Astana IT University, Астана, Казахстан

ВЛИЯНИЕ ФОТОМАНИПУЛЯЦИЙ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ НА САМОПОЗНАНИЕ ДЕВУШЕК

Аннотация

В статье анализируется влияния фотоманипуляций в социальных сетях на самопознание, формулируется возможности искажения самоидентификации и самовосприятия девушек в возрасте от 17 до 21 года социальной сети, в частности с применением редакции и улучшения фотографий при помощи специальных фильтров в настройках социальных сетей. Цель исследования – теоретико-методологическое изучение и экспериментальное определение особенностей влияния фотоманипуляций в социальных сетях на самопознание девушек.

Теоретическую и методологическую основу исследования составили основные принципы отечественной и зарубежной психологии. В работу вошли «концепции самоотношения» С.Р.Пантилеева, «Теория смысла» В.А. Леонтьева, «Феномен самообъективации» Б. Фредриксона и Т.Э. Робертса, «Теория управления впечатлением» И. Гофмана.

Использованные методы исследования «Исследования самоотношения» В.В. Столина и С.Р.Пантилеева, опросник для сравнительного анализа уровня вовлечённости в фотоманипуляции в социальных сетях между представителями мужского и женского пола.

В ходе исследования нами были получены результаты, подтверждающие, что особенности самоотношения девушек, склонных к использованию фотоманипуляций в социальных сетях отличаются от особенностей самоотношения девушек, не имеющих такой склонности. Значение самоуверенности у девушек, не использующих фотоманипуляции, была значительно выше, соответственно, согласно полученным данным девушки, не использующие фотоманипуляции представляют собой целостно сформировавшуюся личность, со здоровым, соответствующим психологическим нормам самоотношением.

Ключевые слова: личная идентичность, медиа, манипулирование фотографиями, социальные сети, поведение в социальных сетях

INTRODUCTION. Self-cognition generates the greatest type of cognition and it plays a crucial role in a person's social interactions with inner and external world. Currently, a dominating part of our everyday life and a means of socializing, a main source of information is social networks. Personal identity is based on a system of representation that encompasses appearance and the entirety of self-attitude toward one's own personality. The unlimited influx of information leaves a permanent impression on an individual's state of mind, particularly whilst the evolution of an individual's identity.

Challenges of self-cognition were taken into consideration in the psychological reviews by L.S. Vygotsky, I.I. Chesnokova, V.N. Myasishchev, A.A. Bodalev, I.S. Kon, and V.V. Stolin, as they developed underlying concepts about the self-consciousness of an individual in progress of growth and self-awareness. At present, the use of social media and social networking sites is expanding rapidly and at an exponential pace, revealing new circumstances and challenges with self-cognition and necessitating an increasing amount of time be spent on it and considering its unique usage characteristics.

The broad acceptance of media sharing in social networks has modified human social behavior, raised the weight of outside criticism, and altered how people view themselves in images. In the past ten years, 79% of users informed that they posted photos to their social media profiles; as of today, that number has risen to 91%. These sensational numbers are even more astounding when we consider that Kazakhstan and other post-Soviet nations have not yet fully embraced the "digital" age and lack nationwide Internet access.

Representatives of fair sex are "compelled" to contrast their distinctive qualities with current expectations of beauty as a consequence of a greater external interpersonal evaluation and the predominating social pressure of society in the media space. As a result, the available data is brought closer to the accepted standards of beauty through various means, including photo manipulation.

The prevalence of photo manipulation is increasing, especially among girls. Editing tools and pre-made filters integrated into social networks only make photo editing easier, increasing the proportion of users with distorted body and face images, which distort users' subjective perceptions of their own appearance and features. The emergence of dysmorphic disorders through the propagation of distorted self-perception in social networks according to the impact of external beauty requirements makes this study pertinent.

The goal of the present study is to better understand one specific social media behavior—editing your own photo—and how it might alter how you see yourself in the context of self-awareness. The following researchers who conduct research on body image and interpersonal relationships are domestic psychologists: A.M. Kim, A.M. Liyasova, Z.M. Sadvakasova, A. Lyabina, N.V. Lakosina, D.V. Pogontseva, E.A. Grinkova, Sh.N. Chkhartishvili and others.

Researchers from other countries M. Tiggemann, I. Anderberg, Z. Brown, A. Lonergan, K. Bussy, L. Mond, R. Cohen, S. Clemence conducted the challenges of picture manipulation in social networks and its effects on contemporary culture. For over three decades yet owing to the daily rapid expansion and development of social networks, it is now impossible to cover all elements in depth. According to certain studies of foreign colleagues, modifying and presenting modified photos of oneself might cause a rift in one's sense of identity and a skewed perception of who one truly is. In this regard, the scientific

novelty of our work is: 1. Theoretical analysis and conclusions reveal an understanding of the problem of photomanipulation in self-perception. 2. The relationship between the elements of distorted self-perception in the context of active manipulation of photographs is an active trajectory of influence in the social space for girls from 17 to 21. 3. creating an idea of the influence of social networks, especially with regard to editing and improving images of young girls.

With the help of technological advancements, a picture image may now be broken up into "billions of manageable pixel-sized pieces" that can be quickly edited, modified, or reorganized in a global or regional fashion, immediately changing the image's meaning.

The practice of picture manipulation, which is extremely popular and nearly without limits, is continually evolving. Developments in media technology, such as the Internet and cellphones with cameras built in, have altered how we take, save, and share pictures in daily life.

Before sharing and posting digital images with other users on social networks, photo editing is the process of controlling your look in the picture. People want to leave a good impression on others in the majority, if not all, social settings in order to reap benefits like professional achievement and increased social connections.

In contemporary societies, photo sharing is a distinct form of social interaction in which users of social networks share and express their emotions through photo images. These images are frequently subjected to a variety of manipulations that are available to everyone and do not need specialized knowledge or skills.

Due to their immense popularity, social media applications are now being used to share photographs, videos, and updates with a far broader audience than ever before, which has a big impact on how they effect communication with others and the media. Photo sharing is growing quickly and becoming the most prominent form of social media where new faces and trends are formed, especially to the dynamic rise of new members and new features. Selfies are the most significant tendency that social media networks have produced. A kind of photographic self-image, publishing a selfie is the act of doing so. According to Turkish experts, posting selfies on social networks should be seen as an activity directed towards the target audience. In actuality, Sung and his associates discovered that the primary goals of sharing selfies are to garner attention, acknowledgement from others, and confidence-boosting comments. The selfie is a cultural phenomenon that has gained widespread attention on social media and has had a significant influence on many aspects of human existence.

This phenomenon is characterized by Botker-Smith as "the limitless proliferation of images created daily by people who do not necessarily think that a selfie is a reflection of themselves, but understand that it is a reflection about presenting themselves". Selfies have practically become a defining characteristic of the majority of individuals with a connection to digital technology, whether either directly or indirectly, as well as regular social media consumers.

Given that networking websites, online communities, and social media platforms will be utilized frequently in this study to discuss how photo manipulation in social networks affects girls' self-cognition, it is vital to briefly explain each of these terms in order to completely explain the issue. Although these phrases are frequently used and can be used interchangeably, there are significant distinctions between them. Boyd and Ellison characterize social media networks like Facebook and LinkedIn as web-based applications in closed environments that let users directly utilize a personal computer to construct a public or semi-public profile [1]. Social connections between site users are facilitated and managed by the major characteristics of social networking sites. After 2008, the phrase "social media" came into use, but it really only meant the Internet or the World Wide Web.

Social media is widely recognized as a platform for "ordinary" individuals to produce news and information that is distinct from conventional media produced by trained journalists. Social networking sites was created to foster communication and make it easier to exchange digital information and news that is directly relevant to users' daily life.

In the research Tamborini and Skalski conducted from 2006, defined "self-presentation" as a condition produced by a series of behaviors ranging from a sense of intimacy between one's online

identity and their real-world identity to a rise in self-awareness. According to a number of research, social media can serve as a "representation of identity" [2].

This popularity is explained by studies Srivastava, Upadaya, and Sharma by the rising demand for acceptance and praise from others. The mass market has produced several selfie sticks and mobile phones in response to the selfie fad. Social networking platforms with a strong visual component compete with one another for users' attention and use [3].

A new feature called "Stories" has been added to Facebook, Instagram, and Snapchat. To motivate users to share more events from their daily lives, all three platforms have incorporated "stories" into their applications [4].

Because old postings disappear after 24 hours, consumers may publish more photographs more rapidly than continuously on their "consume."

The ability of moving sights and imagery to attract viewers in depends on the success of the story. Since they may describe a user's existence in the virtual world in far more detail than traditional, so-called eternal posts, it requires minimal effort and time to record, edit, and publish images with a posting length of 24 hours.

The total amount of people who utilize social media is continuing to increase as a result of these fresh and alluring prospects. Global figures show that 321 million new members joined social networks in 2019, an increase of 9% [5].

According to Statistics, as of January 2019, the United Arab Emirates (99%), Taiwan (89%), South Korea (85%), Singapore (79%) and Hong Kong (78%) are the top five nations where people spend the greatest amount of time on social media. Kazakhstan comes in at number 23 on this list [5].

Additionally, managing impressions takes into account aspects of how individuals view beauty from the perspectives of self-objectification and self-worth.

Hoffman asserts that "we are all just actors trying to control and manage our public image". We behave dependent on how other people see us. Hoffmann's dramaturgical theory is a sociological viewpoint that focuses mostly on how individuals act and react in social settings. Organize your social interactions on a daily basis.

Since someone's sense of self-worth may be tied to their self-confidence, impression management and self-confidence go hand in hand [6].

The importance of look and how a person wants to be regarded by the audience are once again at the center of impression management. A person chooses to do something voluntarily.

The contrast between the experience of an actor on stage and in the background, in specifically, and the interactions between people and the theatrical stage are what best exemplify this strategy. Hoffman contends that being at the forefront causes individuals to visualize an idealized image of themselves rather than the truth. The actor's life outside of the camera and on stage is reflected in behind-the-scenes conduct.

According to some theories, the growth of social networks gave users access to a new "stage" and the chance to develop their online identity through deliberate self-expression [7].

According to Baudrillard's Hyperreality thesis, "reality" has been replaced by "simulation"; this has resulted in a misunderstanding between reality and its representation, with no obvious line between the two.

Hoffman uses the metaphor of the mask to analyze ideas like dishonesty and information distortion while conversing in person. An individual's "mask" is the idea they have of themselves, the character they want to fit into, and who they want to be. Hoffmann's thesis and the current state of picture and video modification make it difficult to ignore the masks on social media platforms like Facebook, Instagram, and Snapchat, which are at the height of their attractiveness. Additionally, many users can no longer resist them since they have developed a routine of using mask that alter their faces by making the skin cleaner, the eyes larger, and other adjustments.

The distance that exists between the performer and the audience makes it simple to control perceptions, show some aspects of your "I" on stage while hiding others, and conceal other facial features. Additionally, he saw it as a mirror of the way the ego is divided, or how its personality is split.

Contemporary culture has given people the ability to exhibit a wide range of identity standards online thanks to the growth of social networking platforms and numerous features including images, videos, likes, viewers, and connections to friends.

Hoffman's work predates the invention of the Internet, therefore the expansion of online social interaction has sparked debates over the applicability of his dramaturgical framework and other related ideas to the world of the internet and the investigation of social media.

Hoffmann's idea of face recognition appears to be ingrained in people's awareness, but Arundale contends that this idea is unworkable for use in contemporary culture and has to be modified to take into account the advancement of science and technology. Miller contends, however, that communication through networks is a logical extension of Hoffmann's views, and that appearance on websites can be readily contrasted with non-digital forms [8].

A situation when the true and the actual naturally converge is referred to as hyperreality. Consumers of these websites have been confronted with an array of nearly impossible criteria to aspire for as a result of the growth of social networks, which started to incorporate an increased esthetic aspect.

Consumers are compelled by photoshop and other technological developments to post photos and films that portray unreachable, inhuman attributes. According to Baudrillard's notion of hyperrealism, people are unable to see reality as it actually is. One may argue that the rise of highly visual social media has aided in the blending of the "true" and the "created," to the point that consumers are unable to tell one from the other.

Selfie-type photographs are dramatically altered by the addition of the visual embellishments. Consumers are unable to encounter actual photos when they browse the enormous social networks. Instead, they are pictures that exaggerate changes to drastically alter how people are perceived. Individuals that use filtering run the danger that they're more prone to self-objectify [9].

Filtering is capable of smoothing out any flaws, giving an individual's appearance an identical skin color, enlarging the eyes, and ultimately, drawing their nose back. Although the outcome is obviously extremely pleasing, it does not accurately represent the situation. Additionally, it appears that all of those changes ignore authenticity in favor of meeting the Western standards of beauty.

In the end, individuals are able to employ these beauty filters to alter their look and make themselves appear more appealing, maybe to their viewers as well [10].

The motivation behind why individuals use these cosmetic effects has gotten little attention, but their accessibility has influenced how girls handle them. 8 out of 10 females are likely to spread rumors using filtering and disguises, according to observations of middle-aged girls. According to some ladies, using beauty filters has helped them camouflage their self-doubt in order to boost their self-esteem, which implies that using them is a means of concealing poor self-esteem.

A greater degree of issues relating to physical appearance and nourishment were observed in teenagers who used social networks more often, according to two studies that demonstrated the same negative impact of utilizing social networking on how they view their bodies. Investigations of Facebook, Instagram, Snapchat, and other social media platforms have concentrated on sites that leverage imagery as well as contemporary media in generally. They discovered that participants who used visual social networks reported considerably greater amounts in psychological indicators as well as substantially more appearance displeasure [11].

METHODS. The work includes "concepts of self-relation" (S.R. Pantileev), "Theory of Meaning"(V.A. Leontiev), "Phenomenon of Self-objectification" (B. Fredrickson, T.E. Roberts), "Theory of Impression Management" (I. Hoffman) as well as other basic principles of domestic and foreign psychology that served as the theoretical and methodological basis for the study.

Research methods:

1. The methodology of the study of self-relation (V.V. Stolin, S.R. Pantileev).
2. A questionnaire comparing the level of participation of men and women in image modification in social networks.

Female first- through third-year students made up the empirical sample, there were 100 students.

The social network Instagram was chosen for the study, as the most widespread network in Kazakhstan.. According to Instagram statistics, a greater amount of time spending browsing and publishing on Instagram is linked to a bigger amount of melancholy emotion. The findings of the study by Lenne and colleagues (1,983 participants) did not indicate a connection between Instagram use and mental health. More common mental health issues were reported by Facebook users, along with greater rates of headache, anxiety, tearfulness, uneasiness, and dread, according to other studies. Likewise, Lenne and other researchers discovered a statistically significant direct connection between the use of Facebook and poorer mental health.

The presumption that female representations are more sensitive to photo manipulation is the basis of our work, and this presumption has been supported by several well-known investigations. After all, women live in a society where they are frequently instructed on how to dress and what to do to be appropriate. In this respect, the phenomenon referred to as self-objectivity occurs due to many women internalizing their views of onlookers.

According to the notion of self-importance, there are some hazards and tendencies related to photo manipulation. Using the viewpoint of the observer, this approach stresses how people have a propensity to regard and treat their bodies as objects. Therefore, controlling one's physical appearance is necessary to correspond to accepted social expectations of the body and shield oneself from criticism [12].

Diefenbach and Christoforakos pointed out that a camera may serve as a reflection or a tool to track something that reflects self-objectivity, which results in a great deal of influence on how one presents themselves and starts as soon as the shot is taken. Afterwards specific guidelines when taking and selecting selfies before distributing them on the internet, young people and teens are attempting to deal with worries regarding the quality of their own photograph as well as how they represent personally by making investments in images and exercising control over the physical photo in imagery, based on earlier studies. Individuals may portray their most attractive and greatest selves on social media platforms through photo-based operations, involving the editing process, because the disembodied, asynchronously, and frequently unidentified nature of interpersonal connections allows for this. As a result, some users may incorrectly excessively invest in their physical appearance on the platform [13].

For this reason, the selected methods consisted of proven questions and situations that reveal an understanding of the psychological system of developing and maintaining self-awareness.

The method of studying S. Panteleev's self-attitude is designed to identify the structure of a person's self-attitude, as well as the severity of separate components of self-attitude: closeness, self-confidence, self-guidance, reflected self-attitude, self-worth, self-attachment, internal conflict and self-blame. Self-attitude is implied in the context of a person's ideas about the meaning of "I" as a demonstration of the meaning of "I", as a generalized attitude towards one's own "I". The understanding of self-attitude is based on the concept of self-awareness. Stolina, who distinguished three dimensions of self-attitude: sympathy, respect, and closeness. The method allows for individual and group use with no time limit.

Self-attitude includes self-esteem, self-knowledge, self-awareness, and emotional attitude. The existence of a personality is conditioned by connections in society and also by the probability of formulating relationships with the external and internal world.

The lack of a private and independent personality nature means that the "self" or "I" does not have its own personal reality or abstraction.

Adherents of the multifunctional direction identify parts in the structure of self-attitude that have different origins and play diverse roles in human life. In Russian psychology, in comparison with Western psychology, the functional approach created its methodological equipment earlier. Methods created by V. Stolin and S. Pantileev are most often used by Russian scientists in the study of self-attitude. In his work "Self-awareness of personality" V. Stolin considers self-attitude as a manifestation of subjective meaning. According to his position, the individual meaning reflects the position of the goal of the activity to its motive and is presented to the subject especially in the form of emotions. The "own self" presented to a person in the form of individual conditioned properties, traits, and behavioral specifics.

The survey of respondents was conducted in an online format using Google forms. A descriptive method was used in this research method. The purpose of the survey was to identify public opinion and perception regarding the influence of photo manipulation and social media in general, and the impact on a person's self-attitude, statements related to various aspects of youth and society's life in self-perception, self-development, and self-determination.

To select the sample, a non-random sampling method was used from Instagram social network users among young people, including men and women living in Astana.

RESULTS AND DISCUSSION. In the course of the study, in order to identify the severity of the risk

of photomanipulatory behavior, it was established:

1. In the group of "those with a penchant for photo manipulation on social networks" from among the study participants, 64% of respondents have signs of dependence on photo manipulation.

2. 36% of those who do not have a tendency to photo manipulation on social networks.

For clarity, we will present this below in the form of a pie chart (Fig. 1), which shows the distribution of respondents according to the characteristics of the self-attitude of girls who are prone to using photo manipulation in social networks. Thus, as a result of the analysis, it was found that 64% of the respondents used photo manipulation and are prone to additive behavior.

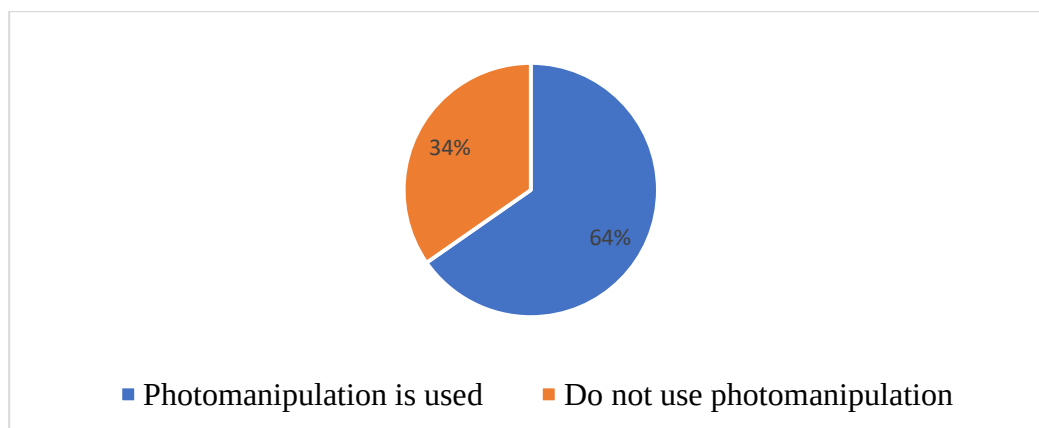


Figure 1. Using photomanipulations

Based on the results of the descriptive statistics of V.V. Stolin and S.R. Pantileev's self-attitude presented below, it can be seen that, in general, the study participants have average values in terms of self-esteem, autosympathy, expected attitude from others, self-confidence, attitude of others, self-acceptance, self-guidance, self-blame, self-interest, self-understanding.

The participants' self-attitude indicators are at an average level, which indicates a selective attitude towards themselves and their own qualities, and is at risk of low self-perception.

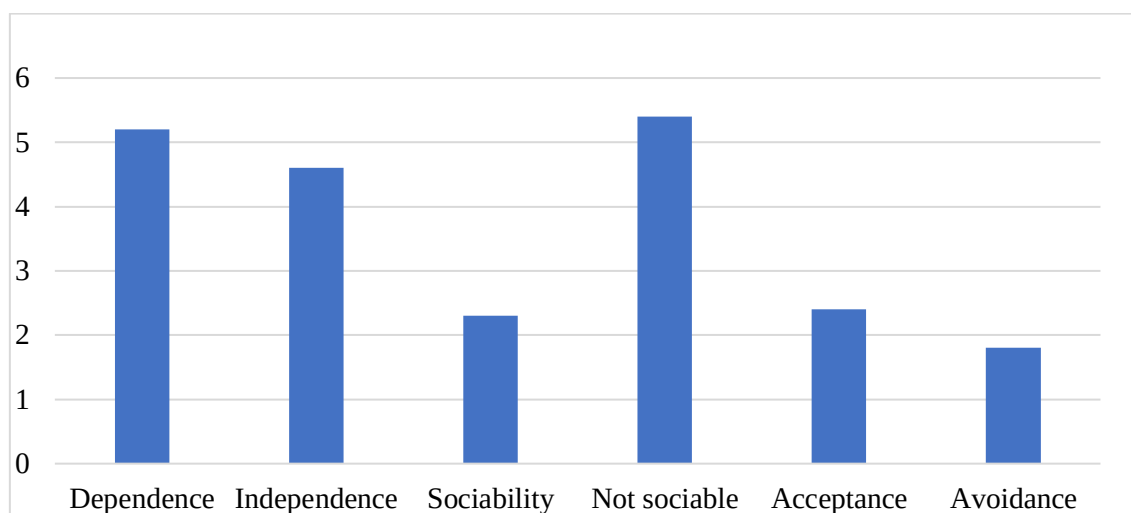


Figure 2 – Results of descriptive statistics of the methodology study

Comparing the norms on the scales with the average value, it is possible to conclude that the overall result of the sample indicates that students are characterized by a high degree of severity on the scale of "Expected attitude from others," which tells us that respondents tend to perceive themselves as individuals and highly appreciate their own uniqueness, but at the same time looking back at They will often give in to the opinions of others in their personal interests to the detriment of themselves. Looking at the general statistics of the data obtained, it can be noted that respondents who use photo manipulation in social networks tend to be addicted and have low social adaptation.

According to the results of the study, the value of self-confidence in girls who do not use photomanipulation is significantly higher. In this regard, it can be assumed that girls who do not participate in the race for attention on social networks are holistically formed personalities who do not use photo manipulation. A significant number of users using the exchange of selfies on social networks as one of the main positive strategies of self-presentation using photo manipulation leads to a negative impact on self-knowledge, which is a factor that has not yet been fully formed.

In online communities, a user's recognition, especially is frequently shown by the amount of followers and views on messages and may be significantly influenced by their appealing look. Because of this, a lot of social media users alter the appearance of their images to change what other users think of them.

Self-objectivity results through social and cultural objectivity, which most frequently happens in the realm of media. Self-objectivity can raise feelings of shame about one's body, nervousness, and internal consciousness.

If self-objectivity is practiced excessively, it can result in eating problems and anxiety. Body embarrassment attractiveness stress, and depressive disorders are just a few of the detrimental psychological conditions that self-objectivity is linked to.

Selfie behaviors is now classified as a form of obsessive-compulsive disorder by the American Psychiatric Association in the diagnostic and statistical manual of mental illnesses, DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual), 5th edition. The three primary stages of the emergence of a selfie addiction are typically distinguished in psychology as initial, acute, and chronic. On the soil of the CIS nations, selfie addiction is seen as a type of additive personality expression, which refers to behaviors that are habitually repeated and obstruct a person's ability to grow personally and socially.

While only a few investigations have looked at picture editing in the context of contemporary filtering and masking on social media platforms, scientific study frequently focuses on actions connected with publishing a selfie [14].

One of the greatest levels of awareness is self-cognition, which appears to be a challenging and incredibly important activity that a person must do. Self-knowledge is an ongoing endeavor, with the

individual himself as its focus. Self-cognition is developed through socio-psychological modification, contemplation is complicated by the psyche's defense mechanisms, and psychological opposition functions as an effective tool that prevents the person who is cognizant from objectively observing and assessing many aspects of his own individuality. Such attempts frequently result in subtle deceitful behavior which is one of the primary axes of perception of oneself in individuals. Such improved self-defense primarily takes place subconsciously. It becomes clear how many intra-psychic variables obstruct the development of empirical self-cognition when we consider that even cognitive mental functions like awareness and thought are mostly subconscious, as contemporary psychology research data indicate. Therefore, while the process of self-cognition is beneficial, the subject's entire toolkit for emotional self-protection has an impact [15].

The current research studies the effects of modified self-images in addition to adding to the body of knowledge on the effects of picture alteration in social media platforms.

In our opinion, the data may be utilized as a starting point for additional investigation into how well people know themselves before engaging in photo manipulation activity. Additionally, a psychologist teaching psychotherapy and corrective lessons to photo-dependent students may utilize them as resources.

People of all ages have been impacted by social networks and photo manipulation. It is crucial to use social networks ethically and moderately, which is why study on the subject should continue. The research found that the usage of photo manipulations worsens pre-existing disorders rather than suggesting that they are the root cause of sadness or poor self-esteem. People may not always be conscious of the hazards if they are not highlighted and shown, according to the research's societal implications. In contrast to public online profiles where anybody may "follow" anyone, which occasionally results in unrealistic goals for one's own life.

References:

1. Rettberg, J. W. *Self-representation in social media*. – 2017. – P. 15–33.
2. Clement, J., Dukes, D. *Foundations of affective social learning: Conceptualizing the social transmission of value*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2019. – P. 113–116.
3. Tiggemann, M., Anderberg, I., Brown, Z. *Uploading your best self: Selfie editing and body dissatisfaction // Body Image*. – 2020. – Vol. 33. – P. 175–182.
4. Lonergan, A. R., et al. *Me, my selfie, and I: The relationship between editing and posting selfies and body dissatisfaction in men and women // Body Image*. – 2019. – Vol. 28. – P. 39–43.
5. Fardouly, J., Rapee, R. M. *The impact of no-makeup selfies on young women's body image // Body Image*. – 2019. – Vol. 28. – P. 128–134.
6. Marengo, D., et al. *Highly-visual social media and internalizing symptoms in adolescence: The mediating role of body image concerns // Computers in Human Behavior*. – 2018. – Vol. 82. – P. 63–69.
7. Lenne, O., et al. *Framing real beauty: A framing approach to the effects of beauty advertisements on body image and advertising effectiveness // Body Image*. – 2021. – Vol. 37. – P. 255–268.
8. Cohen, R., et al. *#bodypositivity: A content analysis of body positive accounts on Instagram // Body Image*. – 2019. – Vol. 29. – P. 47–57.
9. *Digital in 2020*. – 2020. [Electronic resource]. – Available at: <https://wearesocial.com/digital-2020> (accessed: 17.02.2025).
10. Lee, M., Lee, J. *Can virtual makeovers using photo editing applications moderate negative media influences on SNS users' body satisfaction? // Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*. – 2019. – Vol. 51, No. 4. – P. 231.
11. Oluyedun, O. A. *Peer Relationships and Sport Commitment: dis. ... magistra*. – Michigan: Michigan State University, 2020. – 115 p.
12. Seoyeon Hong, S., et al. *Do you filter who you are? Excessive self-presentation, social cues, and user evaluations of Instagram selfies // Computers in Human Behavior*. – 2020. – Vol. 104. – P. 106159.

13. Van Volkinburg, N., et al. *Disruption to Destruction: Exploring the Effects of Digital Disruption on the Value Creation Processes within the Field of Fashion through the lens of Service Dominant Logic: dis. ... magistra.* – Exeter: University of Exeter, 2020. – P. 61–68.

14. Vivienne, S., Burgess, J. *The remediation of the personal photograph and the politics of self-representation in digital storytelling // Journal of Material Culture.* – 2013. – Vol. 18, No. 3. – P. 279–298.

15. Ward, N. *The Canadian House of Commons.* – Toronto: University of Toronto Press, 2019. – P. 99–103.

МРНТИ: 15.31.31

10.51889/2959-5967.2025.82.1.008

Т.Е. Қонысбай^{1*} , О.Х. Аймаганбетова¹ , Н.В. Хазратова² 

¹ *Казахский национальный университет имени аль-Фараби (Алматы, Казахстан)*

² *Варминьско-Мазурский университет (Ольштын, Польша)*

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕТЕРМИНАНТ И ПРЕДИКТОРОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ В КРОСС-КУЛЬТУРНЫХ КОНТЕКСТАХ

Аннотация

В статье представлен теоретико-методологический анализ по актуальной проблеме, возникшей вследствие тенденции глобализации обучения за рубежом молодежи для получения образования, что часто приводит к стрессу, и снижению уровня эмоционального благополучия. Понятие «эмоциональное благополучие» всесторонне рассматривается в рамках методологии отечественных и зарубежных концепции на основе теоретического анализа.

Систематический обзор был проведен в соответствии с руководящими принципами PRISMA, с нарративным синтезом, разработанным для обобщения результатов. Поиск и отбор исследований проводились с использованием таких баз данных, как Scopus, Web of Science, Google Scholar, ResearchGate, PsycInfo и PubMed. Были представлены инструменты выявления уровня эмоционального благополучия, подробно проанализированы и идентифицированы значимые факторы, влияющие на благополучие студентов.

В результате теоретического обзора было определено, что эмоциональное благополучие является важной составляющей гармонично развивающейся и функционирующей личности. Учебная деятельность, высокая нагрузка, интеграция в другую культуру, а также языковой барьер приводит иностранных студентов неблагоприятным эмоционально-психологическим проявлениям, как стресс, тревожное состояние, эмоциональное выгорание и депрессивные тенденции, а местные студенты, в свою очередь, переживают более благоприятно, менее выражены негативные проявления. Исследование определяет необходимость создания и продвижения стратегий профилактики и превенции эмоционального неблагополучия студентов.

Данная работа представляет практическую ценность и значимость для научно-психологического и психолого-педагогического сообщества структурированием и систематизацией теоретической базы, возможностью в будущем проведения экспериментальных исследований по проблематике, создания новых методологических подходов, разработки и внедрении психолого-педагогических рекомендации для поддержки и повышения эмоционального благополучия местных и иностранных студентов.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие, психическое здоровье, кросс-культурное исследование, студенческая молодежь, PRISMA.

Т.Е. Қонысбай^{1*}, О.Х. Аймаганбетова¹, Н.В. Хазратова²

¹ Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті (Алматы, Қазақстан)

² Вармия-Мазури университеті (Ольштын, Польша)

СТУДЕНТТЕРДІҢ ЭМОЦИОНАЛДЫҚ ЖАҒДАЙЫНЫҢ АНЫҚТАУЫШТАРЫ МЕН БОЛЖАУШЫЛАРЫН МӘДЕНИЕТАРАЛЫҚ ТҮРҒЫДАН ФЕНОМЕНОЛОГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Мақалада жастардың білім алуы үшін шетелде білім алудың жаһандану тенденциясы нәтижесінде пайда болған, көбінесе күйзеліске және эмоционалдық әл-ауқат деңгейінің төмендеуіне әкелетін өзекті мәселеге теориялық және әдістемелік талдау берілген. «Эмоционалдық салауаттылық» түсінігі теориялық талдауға негізделген отандық және шетелдік теориялардың әдіснамасы шеңберінде жан-жақты қарастырылады.

Нәтижелерді қорытындылауға арналған баяндау синтезімен PRISMA нұсқауларына сәйкес жүйелі шолу жүргізілді. Зерттеулерді іздеу және іріктеу Scopus, Web of Science, Google Scholar, ResearchGate, PsycInfo және PubMed сияқты дерекқорлар арқылы жүргізілді. Эмоционалды көңіл-күй деңгейін анықтау құралдары ұсынылып, студенттердің әл-ауқатына әсер ететін маңызды факторлар талданып, жан-жақты анықталды.

Теориялық шолу нәтижесінде эмоционалды көңіл-күй үйлесімді дамып, әрекет ететін тұлғаның маңызды құрамдас бөлігі болып табылатыны анықталды. Оқу іс-әрекеті, жоғары оқу жүктемесі, басқа мәдениетке интеграциялану, сондай-ақ тілдік кедергі шетелдік студенттерді стресс, үрей, эмоционалдық шаршау және депрессиялық тенденциялар сияқты жағымсыз эмоционалдық-психологиялық көріністерге әкеледі, ал жергілікті студенттер, өз кезегінде, оны жақсырақ бастан кешіреді, жағымсыз көріністері азырақ. Зерттеу студенттердегі эмоционалды күйзелістің алдын алу және басқару стратегияларын құру және ілгерілету қажеттілігін анықтайды.

Бұл жұмыстың ғылыми-психологиялық және психологиялық-педагогикалық қоғамдастық үшін теориялық базаны құрылымдау және жүйелеу, болашақта мәселе бойынша эксперименттік зерттеулер жүргізу мүмкіндігі, жаңа әдістемелік тәсілдер жасау, жергілікті шетелдік студенттердің эмоционалдық және эмоционалдық әл-ауқатын жақсарту және қолдау және жақсарту бойынша психологиялық-педагогикалық ұсыныстарды әзірлеу және енгізу арқылы практикалық құндылығы мен маңызы бар.

Түйін сөздер: эмоционалдық әл-ауқат, психикалық денсаулық, мәдениетаралық зерттеу, студент жастар, PRISMA.

T.E. Konyshbay^{1*}, O.Kh. Aimaganbetova¹, N.V. Khazratova²

¹ Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan)

² University of Warmia and Mazury (Olsztyn, Poland)

A PHENOMENOLOGICAL STUDY OF THE DETERMINANTS AND PREDICTORS OF STUDENTS' EMOTIONAL WELL-BEING IN CROSS-CULTURAL CONTEXTS

Abstract

The article presents a theoretical and methodological analysis of the current problem that has arisen as a result of the trend of globalization of studying abroad for young people to obtain an education, which often leads to stress and a decrease in the level of emotional well-being. The concept of "emotional well-being" is comprehensively considered within the framework of the methodology of domestic and foreign concepts based on theoretical analysis.

A systematic review was conducted in accordance with the PRISMA guidelines, with a narrative synthesis designed to summarize the results. The search and selection of studies were conducted using databases such as Scopus, Web of Science, Google Scholar, ResearchGate, PsycInfo and PubMed.

Tools for identifying the level of emotional well-being were presented, and significant factors affecting students' well-being were analyzed and identified in detail.

As a result of the theoretical review, it was determined that emotional well-being is an important component of a harmoniously developing and functioning personality. Educational activities, high workload, integration into another culture, as well as the language barrier, lead foreign students to unfavorable emotional and psychological manifestations, such as stress, anxiety, emotional burnout and depressive tendencies, while local students, in turn, experience it more favorably, negative manifestations are less pronounced. The study determines the need to create and promote strategies for the prevention of emotional distress of students. This work is of practical value and significance for the scientific-psychological and psychological-pedagogical community by structuring and systematizing the theoretical base, the possibility of conducting experimental studies on the problem in the future, creating new methodological approaches, developing and implementing psychological and pedagogical recommendations to support and improve the emotional well-being of local and foreign students.

Key words: emotional well-being, mental health, cross-cultural study, student youth, PRISMA.

ВВЕДЕНИЕ. Эмоциональное благополучие – важный интегративный компонент общего психического здоровья, субъективного благополучия, эмоциональных проявлений, непосредственно влияющих на академические успехи и быструю адаптивность студентов к учебной обстановке, в том числе благополучному перенесению аккультурации. Оно включает в себя способность управлять эмоциями (эмоциональная регуляция), строить позитивные отношения (положительные и негативные аффекты) и сохранять психологическую устойчивость (эмоциональная резистентность) перед лицом трудностей. ЭБ характеризуется балансом положительных и отрицательных эмоций, субъективной удовлетворенностью жизнью и способностью эффективно справляться с жизненными трудностями. Это понятие тесно связано с субъективным благополучием, введенным Эдвардом Динером (1984), который выделил три ключевых аспекта: позитивный аффект, отсутствие негативного аффекта и удовлетворенность жизнью [1, с. 543].

В мире, который становится все более взаимосвязанным и разнообразным, понимание психоэмоционального состояния студентов в межкультурной перспективе имеет большое значение. Культурные ценности, общественные нормы и образовательная среда сильно различаются, что влияет на то, как студенты испытывают и выражают свои эмоции. Несмотря на растущее признание важности ЭБ, большинство исследований в этой области было сосредоточено на отдельных культурных контекстах, что оставляет пробелы в понимании ее детерминант в различных культурных средах.

Актуальность исследования обусловлена недостаточной разработанностью и изученностью проблемы эмоционального благополучия студенческой молодежи в парадигме кросс-культурного исследования, кроме того, мировой тенденцией образовательной интеграции, поощряющей получение образования за границей (выделение образовательных грантов для иностранных студентов, специальные программы финансирования обучения в других странах), которая в свою очередь, показывает значительный прирост количества обучающихся временно или переезжающих на постоянное проживание для получения высшего образования, аналогично характеризующийся увеличением проблем связанных с интеграцией в местную культуру (культурный шок, дезадаптация), недостаточностью социальной поддержки (психологическая ностальгия, тоска по родине, одиночество, социальная изоляция, эмоциональная нестабильность), языковыми барьерами (трудности в коммуникации, налаживании социальных связей, академический стресс, социальное давление).

Тщательный обзор существующей литературы показывает, что на эмоциональное благополучие влияет множество факторов, включая индивидуальные характеристики (например, личность, самооценка), системы социальной поддержки (семья, сверстники, учителя) и условия окружающей среды (учебный микроклимат, культурный контекст). Данное исследование предлагает новый вклад, интегрируя кросс-культурные перспективы в теоретическое изучение

эмоционального благополучия студентов. В то время как существующие исследования часто сосредоточены на отдельных культурных контекстах или практических вмешательствах, в данной работе систематически синтезируются теории и концептуальные рамки для определения универсальных и специфических для каждой культуры детерминант ЭБ.

Детерминанты и предикторы эмоционального благополучия студентов были широко изучены в определенных культурных и образовательных контекстах. Однако теоретическая интеграция в различных культурных средах остается ограниченной. В существующих исследованиях часто отсутствует комплексная система, включающая как универсальные принципы, так и культурно-специфические факторы. Данное исследование опирается на предыдущие исследования, расширяя их рамки за счет межкультурных сравнений и синтезируя полученные результаты в единую теоретическую базу.

Эмоциональное благополучие широко используется для определения состояния ментального здоровья, уровня субъективного счастья, здорового развития и формирования детей, школьников, подростков, студентов, а также для определения состояния удовлетворенности, качества жизни взрослых и пожилых людей.

Для выявления уровня эмоционального благополучия, идентификации его элементов и факторов широко применяются различные инструменты. Обзор основных инструментов и их характеристика представлены в Таблице 1, который призван помочь для понимания области его применения.

Таблица 1 - Шкалы и опросники, используемые для измерения уровня эмоционального благополучия

Инструмент	Определение
Positive and negative affect schedule (PANAS)	Опросник применяется для измерения различных аффективных состояний, включая страх (6 пунктов), печаль (5 пунктов), враждебность (6 пунктов) и веселость (8 пунктов). Исследования показывают сильную корреляцию между показателями аффекта и состояния при использовании данной методики (Watson, Clark, 1994) [2].
Life Satisfaction Scale (LSS)	Удовлетворенность жизнью оценивается с помощью 7-позиционной шкалы удовлетворенности жизнью студентов, которая отражает общую оценку благополучия человека вне зависимости от конкретных обстоятельств. Возможный диапазон баллов составлял 0-3, при этом более высокие баллы свидетельствовали о большей удовлетворенности жизнью (Huebner, 1991) [3].
Oxford Happiness Questionnaire (OHQ)	Оксфордский опросник счастья был разработан для оценивания субъективного счастья через различные психологические измерения, включающие пункты, связанные с удовлетворенностью жизнью, положительными эмоциями, физическим и психическим благополучием, а также социальными связями (P. Hills, M. Argyle, 2002) [4].
Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS-21)	Инструмент самоотчета, предназначенный для оценки негативных эмоциональных состояний, включая депрессию, тревогу и стресс. Этот инструмент эффективен для измерения текущего эмоционального состояния человека, а также его изменений с течением времени. Кроме того, DASS-21 применим как в клинических, так и в неклинических условиях [5].
The Perceived Stress Scale	Опросник из 10 пунктов, предназначенный для измерения того, как часто человек испытывал стресс в течение последнего месяца. Используется 5-балльная шкала Лайкерта от 1 (никогда) до 5 (очень часто). Общий балл получался путем суммирования всех 10 пунктов после обратного подсчета, где это было необходимо, при этом более высокие баллы отражали более высокий уровень воспринимаемого стресса [6].
The Short Mood and Feelings Questionnaire	Это 13-пунктовый опросник, предназначенный для оценки депрессивных симптомов. Участники указывают, было ли каждое утверждение верным для них в течение последних двух недель. Ответы записываются по трехбалльной шкале Лайкерта в диапазоне от 0 (неправда) до 2 (правда). Общий возможный балл варьируется от 0 до 26, при этом более высокие баллы отражают более тяжелые депрессивные симптомы [7].
The Spielberger State-Trait Anxiety Inventory	Применяется для измерения общей тревожности, является 6-элементным кратким опросником Пропорциональный общий балл варьируется от 20 до 80, при этом более высокие баллы отражают более высокий уровень тревожности [8].

Эти инструменты хорошо проверены и являются одними из наиболее широко используемых инструментов для оценки эмоционального благополучия (табл. 1). ЭБ, выступая как интегративная характеристика психоэмоционального, аффективно-субъективного состояния индивида, и объединяя в себя как положительные, так и отрицательные показатели, демонстрирует текущий уровень благосостояния эмоциональной и психологической сферы человека.

Целью обзорного исследования является всесторонний анализ и синтез структуры (детерминант) эмоционального благополучия и выявление предикторов, оказывающих влияние на особенности проявления эмоционального благополучия местных (domestic) и иностранных (foreign) студентов на основе существующих классических и современных отечественных и зарубежных концепции и исследований.

Объект исследования: местные и иностранные студенты, обучающиеся в средних профессиональных образовательных (СПО) и высших учебных заведениях (ВУЗ) в возрасте от 16-30 лет.

Предмет исследования: детерминанты и предикторы особенностей проявления эмоционального благополучия местных и иностранных студентов.

Задачи исследования:

1. Определить структуру эмоционального благополучия на основе существующих теории и концепции.
2. Выявить основные факторы, определяющие эмоциональное благополучие в кросс-культурном контексте.
3. Предложить теоретическую модель культурных измерений, которая может послужить основой для будущих исследований и вмешательств в разнообразную образовательную среду.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В исследовании использована методология теоретического анализа, включающая систематический обзор литературы по существующим теориям и эмпирическим исследованиям эмоционального благополучия студентов.

Для анализа литературы посредством систематического обзора был применен метод PRISMA (предпочтительные элементы отчетности для систематических обзоров и метаанализов), чтобы обеспечить систематический, прозрачный и воспроизводимый процесс отбора научных публикаций. Исследование следовало пошаговому процессу исключения на основе предопределенных критериев для выявления соответствующих исследований. С помощью этой методологии нами была сделана попытка выявить больше актуальных и релевантных исследований по эмоциональному благополучию студенческой молодежи в кросс-культурном аспекте. Для сохранения актуальности данных в цифровом формате были заданы временные ограничения исследований за последние 10 лет.

На начальном этапе поиска было выявлено 100 самых близких по теме и дизайну, методологии исследования записей. Перед этапом скрининга 11 записей были удалены по разным причинам, таким как несоответствие некоторым требованиям, формату. В результате 84 записи перешли на этап скрининга (рис. 1). На этапе скрининга 53 записи были исключены из-за несоответствия критериям приемлемости. Оставшиеся 36 записей затем были подвергнуты процессу поиска, но 3 записи получить не удалось. Впоследствии 33 отчета прошли подробную оценку приемлемости. На этом этапе 15 отчетов были исключены по следующим причинам: 6 отчетов — не соответствовали теме исследования; 7 отчетов — продемонстрировали недостаточное методологическое качество; 2 отчета — содержали неполные или ненадежные данные. В конечном итоге в обзор было включено 18 исследований, поскольку они соответствовали всем критериям включения и предоставили релевантную информацию для дальнейшего анализа. Использование метода PRISMA обеспечило структурированный и прозрачный процесс отбора, в то время как систематический подход исключения повысил надежность и обоснованность конечных результатов.

Для поиска подходящих источников и идентификации записей были использованы ключевые слова (дескрипторы) по теме исследования: «Эмоциональное благополучие», «эмоциональное благополучие студентов», «ментальное здоровье», «иностранные студенты».

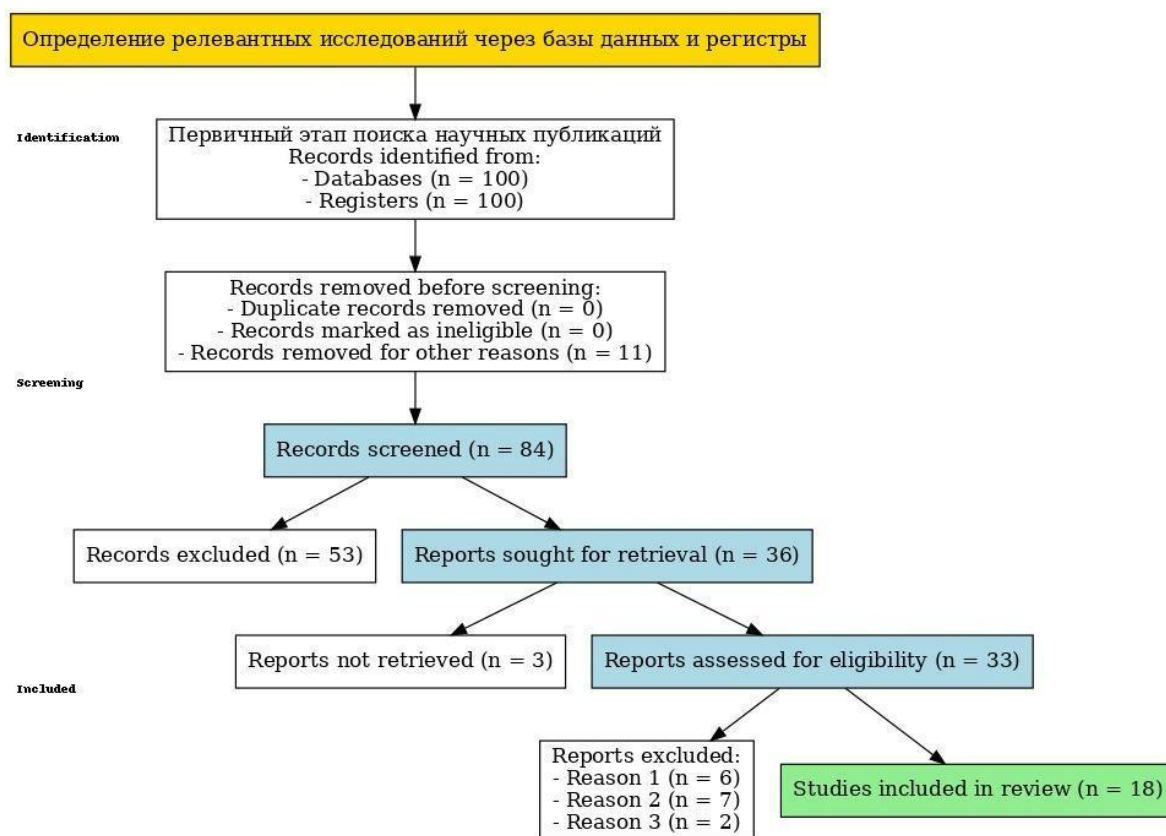


Рисунок 1. - Блок-схема PRISMA для этапов стратегии поиска и оценки

Эмоциональное благополучие рассматривается как в отдельности, так и внутри психологического (эвдаймоническое, личностное) или субъективного (гедонистическое, эмоциональное) благополучия.

Feller и его коллеги в 2018 году предложили научному сообществу отдельное и самостоятельное понятие «эмоциональное благополучие» и сделали заявление о том, что не следует отождествлять ЭБ (EWB) с отсутствием болезни или считать, что это то же самое, что и психическое здоровье. В их понимании это широкий термин, включающий в себя несколько связанных понятий, которые определяются с помощью психометрических показателей, в том числе психологическое благополучие, позитивное психическое здоровье, качество жизни, связанное со здоровьем, процветание и субъективное благополучие. По определению Feller, детерминантами ЭБ выступают общее положительное состояние эмоций, удовлетворенность жизнью, ощущение смысла и цели, а также способность добиваться самостоятельно поставленных целей [9]. ЭБ состоит из трех компонентов (детерминант): позитивного аффекта, негативного аффекта (это аффективные оценки) и удовлетворенности жизнью (это когнитивная оценка) по S. Lyubomirsky, а по Национальному центру здоровья в США (NIH) детерминанты: чувство баланса в эмоциях, мыслях, социальных отношениях и занятиях или его отсутствие [10]. Относительная значимость каждого компонента может различаться в разных субпопуляциях и на разных этапах развития. В настоящее время нет четкого консенсуса относительно определения и компонентов эмоционального благополучия, а также относительно вмешательств, которые эффективно способствуют его развитию, как в качестве медиатора последствий для здоровья, так и в качестве самостоятельной цели.

Эмоциональное благополучие также рассматривается как взаимосвязанное с субъективным благополучием. В рамках данной теории ЭБ описывается, как состояние восприятия индивидами качества своей жизни, охватывая такие основные детерминанты, как эмоциональные переживания, так и когнитивные оценки, включающие в себя три компонента: эвдаимония, удовлетворенность жизнью (или оценочное благополучие) и гедонистическое (или аффективное/экспериментальное) благополучие. В данном контексте субъективное благополучие считается эквивалентом эмоционального (NIH, 2018) [10]. А по E. Diener и его коллег, ЭБ (EWB) в рамках СБ (SWB) включает в себя общую оценку человеком своей жизни и эмоционального опыта, то есть он рассматривает эмоциональное благополучие рассматривается как компонент СБ, связанный с эмоциональными реакциями. Она включает как общие оценки, такие как удовлетворенность жизнью и здоровьем, так и конкретные эмоции, отражающие реакцию людей на события и обстоятельства в их жизни [11]. A.J. Lindert и его коллеги детерминируют ЭБ в рамках субъективного, как когнитивный процесс удовлетворения или счастья, возникающий в результате оптимального функционирования. Его можно разделить на субъективные и объективные элементы. Субъективные компоненты включают личные и психологические факторы, такие как система убеждений и удовлетворенность, в то время как объективные компоненты относятся к внешним факторам, таким как доход, безопасность в районе и поддержка общества [12].

А в рамках психологического благополучия ЭБ выступает как один из его компонентов. Концепцию психологического благополучия предложил одним из первых C.D. Ryff (1989), в свою очередь, предлагает модель психологического благополучия (ПБ), включающую шесть компонентов: автономия, экологическая мастерство, личностный рост, позитивные отношения с другими, цель в жизни и самопринятие [13]. Психологическое благополучие, по сравнению с субъективным охватывает более широкие аспекты человеческого функционирования и включает в себя три жизненно важных компонента: когнитивный, эмоциональный и социальный. Эмоциональное благополучие существует по этой концепции в рамках эмоционального аспекта и отражает переживание эмоции человеком, оценку ситуации положительно, либо отрицательно. Модель ПБ рассматривает все эти элементы в целостности и интегративно, поэтому является более многоаспектным и обширным, чем СБ и ЭБ.

Таким образом, эмоциональное благополучие выступает в трех разных подходах, и включает в свою структуру как позитивные, так и негативные показатели или детерминанты, которые в целостности отражают общее эмоциональное состояние человека: удовлетворенность жизнью, субъективное счастье, оптимизм выражают положительные аффекты, а тревожность, депрессия, стресс, фрустрация демонстрируют отрицательные аффекты в жизни человека.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ Эмоциональное благополучие является важнейшим аспектом, определяющим целостность личности, а в особенности подростков и студенческой молодежи, интегрированных в учебную и академическую деятельность, которая рассматривается как социальная. А социальная деятельность, коммуникация и обучение в сегодняшнее нестабильное, неопределенное, требующее быстрых решений и действий время чаще всего приводит к стрессовым реакциям, напряженности, трудностям эмоционального проявления. А потому требует тщательного исследования.

Теория самоопределения (SDT) R.M. Ryan, E.L. Deci (1985) [14, с. 71] добавляет мотивационное измерение, утверждая, что удовлетворение внутренних потребностей в автономии, компетентности и связанности способствует благополучию. По этой теории авторы утверждают, что люди испытывают субъективное благополучие, когда удовлетворены их потребности в автономии, компетентности и связанности. Для студентов теория предполагает, что создание среды, в которой удовлетворяются эти потребности, может повысить их эмоциональное благополучие, мотивацию и успеваемость. Когда студенты чувствуют себя автономными в процессе обучения, компетентными в своих способностях и связанными с другими людьми, они с большей вероятностью испытывают положительные эмоциональные состояния и удовлетворенность жизнью, что способствует общему субъективному благополучию.

Теории эмоциональной регуляции, как модель процесса J.J. Gross (1998) [15, с. 280], отмечает необходимость управления эмоциональными реакциями в соответствии с требованиями окружающей среды, что является важнейшим навыком для студентов, преодолевающих академические и социальные трудности. Регуляция эмоции предполагает, как люди управляют своими эмоциями и реагируют на них. В его модели процесса выделяются пять стадий регуляции эмоций: выбор ситуации, изменение ситуации, развертывание внимания, когнитивные изменения и модуляция реакции. Каждый этап включает в себя различные стратегии влияния на интенсивность или продолжительность эмоциональных реакций. Эффективная регуляция эмоций способствует благополучию, помогая людям управлять эмоциями так, чтобы они соответствовали своим целям и социальному контексту.

Предикторы ЭБ включают как внутренние факторы, такие как личностные особенности, опыт в детстве, эмоциональная регуляция, эмоциональный интеллект и самооффективность, так и внешние факторы, такие как социальная поддержка, культурные нормы и стабильность среды. Классические исследования отмечают роль когнитивной оценки в управлении стрессом, связывая ее с ЭБ. Современные исследования расширяют эту тему, изучая влияние социальных сетей на самооценку и благополучие студентов. Кросс-культурные исследования показывают, что детерминанты значительно различаются в зависимости от культуры: в индивидуалистических обществах акцент делается на личных достижениях, а в коллективистских - на социальной гармонии (Triandis, 1995) [16].

Для студентов на их уровень ЭБ и умение приспосабливаться, а также справляться с трудностями во многом влияют учебное давление, культурная адаптация и социальные связи. Местные студенты часто имеют преимущество при знакомстве с новой академической средой, в то время как иностранные студенты сталкиваются с дополнительными стрессовыми и культурными факторами, такими как языковой барьер и культурный диссонанс. Исследования аккультурации показывают, что успешная культурная интеграция улучшает благосостояние, что сосредотачивает внимание на важности поддерживающей институциональной политики.

В недавних исследованиях были задействованы технологии, изучающие, как цифровые инструменты могут как способствовать, так и препятствовать ЭБ. Вмешательства на основе осознанности, широко применяемые в образовательных учреждениях, демонстрируют эффективность в повышении жизнестойкости и снижении стресса. Кроме того, тенденции глобальной мобильности требуют новых моделей для понимания кросс-культурной динамики ЭБ, подчеркивая роль культурного интеллекта в адаптации.

В 2017 году B.B. Telef и M.J. Furlong [17] проводили кросс-культурное исследование, в котором изучалась взаимосвязь между основными психологическими самосхемами и субъективным благополучием социальных и эмоционально-психологических факторов субъективного благополучия (СБ) учащихся из Турции (n=1123) и Калифорнии (США, n=1119). По полученным результатам турецкие подростки показали более высокие результаты по самосознанию, настойчивости, семейной сплоченности и поведенческому самоконтролю, в то время как калифорнийские подростки показали более высокие результаты по школьной поддержке, эмпатии и СБ.

G. Lucchetti и соавторы (2017) [18, с. 63] изучали различия в психическом здоровье, эмоциональном благополучии и качестве жизни между американскими и бразильскими студентами-медиками и сравнивали детерминанты, которые могут оказывать значительное влияние. В ходе исследования результаты показали, что студенты из Бразилии переживают больше депрессии и стресса, когда студенты из США испытывают меньшую истощаемость и более хорошее самочувствие, высокое качество жизни. Были выделены такие основные факторы влияющие на самочувствие респондентов, как экологические, физиологические, культурно-социальные, психологические и инфраструктурные.

В работе российских исследователей Е.В. Родионовой и Т.В. Конюховой (2023) изучается эмоционально-личностное благополучие (ЭЛБ) студенческой молодежи в современном BANI-

мире (Brittle Anxious Nonlinear Incomprehensible world, это система, описывающая сложности и вызовы современного общества, которая развилась из модели VUCA) и описывается проблема отношения к действительности, связь внутренних и внешних переживаний и восприятия, исследуется уровень тревожности в неустойчивом мире и его взаимовлияние с ЭЛБ. В результате сравнительного анализа была выявлена отрицательная корреляция ЭЛБ с тревожностью, то есть чем выше тревожность у студентов, тем ниже их благополучие, удовлетворенность жизнью, субъективное счастье. Наблюдается тенденция увеличения группы риска со снижением возрастной категории молодежи. Данная работа основывается на концепции Л.В. Карапетян, где структура ЭЛБ является интеграцией таких компонентов: эмоциональную часть составляет субъективное благополучие (СБ), а личностное в свою очередь относится к психологическому благополучию (ПБ) [19, с. 358].

Фундаментальные теоретические модели в кросс-культурном исследовании включают культурные измерения, культурные синдромы G. Hofstede, Sh. Schwartz, R. Inglehart и Н. Triandis [16] обеспечивая основу для изучения феноменов во взаимодействии разных культур (табл. 2).

Таблица 2. - Сравнительный анализ культурных измерений

Измерения	Г. Хофстеде	Ш. Шварц	Р. Инглехарт	Г. Триандис
Дистанция власти	Степень, в которой менее влиятельные члены общества принимают неравное распределение власти.	Эгалитарные / иерархические отношения	Не рассматривается напрямую.	Горизонтальность / вертикальность
Индивидуализм / коллективизм	Степень интеграции индивидов в группы (индивидуализм – личные цели; коллективизм – групповые цели).	Связано с открытостью к изменениям (индивидуальная автономия против общественного соответствия).	Отражает переход от материализма к постматериализму (коллективное благосостояние против индивидуальных материализма).	Выделяет горизонтальный и вертикальный индивидуализм и коллективизм.
Маскулинность / фемининность	Фокус на соревновательности и достижениях (маскулинность) против сотрудничества и качества жизни (фемининность).	Связано с ценностями Достижения против Гедонизма (успех против удовольствия).	Не рассматривается напрямую.	Не рассматривается напрямую.
Избегание неопределенности	Степень, в которой представители культуры чувствуют себя некомфортно в условиях неопределенности.	Может быть связано с сохранением (предпочтение безопасности).	Связано с изменениями в обществе в ответ на экономическую безопасность.	Не рассматривается напрямую.
Ориентация на долгосрочную перспективу / ориентации на краткосрочную перспективу	Ориентация на будущие выгоды (долгосрочная) против уважения к традициям (краткосрочная).	Связано с открытостью к изменениям против консервации (традиции).	Подчеркивает смену ценностей поколений от материальных забот к постматериальным заботам (долгосрочная ориентация).	Не рассматривается напрямую.

В исследовании А. Kaasa (2021) представляет свое новое научное видение о культурных измерениях, характеризуя их неразрывно связанными и едиными, которые охватывают ценности, убеждения, нормы и правила общества. Данная работа направлена на интеграцию систем культурных ценностей Хофстеде, Шварца и Инглехарта в одну единую модель. Сравнивая их измерения, автор исследует, как эти культурные ценности влияют на различные общества [20].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ Систематический обзор литературы позволяет сделать основные выводы о структуре эмоционального благополучия, его предикторах, основных инструментах и корреляции с культурными синдромами, подчеркивается важность культурных норм, социальных структур и индивидуальных ценностей для влияния на эмоциональное здоровье в разных обществах. Положительные и отрицательные аффективные состояния личности, являясь детерминантами эмоционального благополучия, составляют его целостность и интегративность, влияют на формирование и развитие личности, и воздействуют на здоровое эмоциональное проявление. А эмоциональный интеллект, устойчивость, регуляция (внутренние) и социальные среда (внешние), как одни из предикторов эмоционального благополучия играют важнейшую роль в академической успеваемости, адаптации, проявлении эмоции у студентов, а также культурные нормы сильно влияют на то, как люди регулируют свои чувства.

Детерминанты эмоционального благополучия в кросс-культурных контекстах многогранны и в значительной степени зависят от культурных факторов. Культуры формируют эмоциональное благополучие, влияя на то, как люди выражают эмоции, справляются со стрессом и полагаются на социальные сети для получения поддержки. Более того, культурные ценности, такие как индивидуализм и коллективизм, а также культурные нормы, связанные с эмоциональной сдержанностью или экспрессивностью, существенно влияют на то, как переживается эмоциональное благополучие.

Этот обзор показывает необходимость применения контекстно-ориентированных подходов в исследованиях эмоционального благополучия, признавая, что вмешательства, направленные на улучшение эмоционального здоровья, должны учитывать культурные различия. Будущие исследования должны быть направлены на понимание того, как глобализация и культурный обмен влияют на эмоциональное благополучие в разных культурах, а также на то, как интегрировать кросс-культурные аспекты в государственную политику и инициативы по улучшению благополучия.

Список использованной литературы:

1. Diener E. Subjective well-being // *Psychological Bulletin*, 95(3). 1984. - pp. 542–575.
2. Watson D., Clark L.A. *The PANAS-X: Manual for the positive and negative affect schedule-expanded form*. 1994. Iowa City: The University of Iowa.
3. Huebner E.S. Initial development of the student's life satisfaction scale // *School Psychology International*, 12(3). 1991. – pp. 231–240. <https://doi.org/10.1177/0143034391123010>.
4. Hills P., Argyle M. The Oxford happiness questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological well-being // *Personality and Individual Differences*, 33. 2002. – pp. 1073–1082.
5. Henry J.D., Crawford J.R. The short-form version of the depression anxiety stress scales (DASS-21): construct validity and normative data in a large non-clinical sample // *British Journal of Clinical Psychology*, 44. 2005. – pp. 227–239. <https://doi.org/10.1348/014466505X29657>.
6. Golden-Kreutz D.M., Thornton L.M., Wells-Di G.S. Traumatic stress, perceived global stress, and life events: prospectively predicting quality of life in breast cancer patients // *Health Psychology*, 24. 2005. – pp. 288–296.
7. Angold A., Costello E.J., Messer S.C. Development of a short questionnaire for use in epidemiological studies of depression in children and adolescents // *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 5(4). 1995. – pp. 237–249.
8. Marteau T.M., Bekker H. The development of a six-item short-form of the state scale of the Spielberger State-Trait Anxiety Inventory (STAI) // *British Journal of Clinical Psychology*, 31(3). 1992. – pp. 301–306.
9. Feller S.C., Castillo E.G., & University of California, Los Angeles Community Translational Science Team. Emotional well-being and public health: Proposal for a model national initiative // *The Journal of Public Health*, 133(2). 2018. <https://doi.org/10.1177/0033354918754>.
10. National Institutes of Health. Emotional well-being: Emerging insights and questions for future research. 2018. <https://www.nccih.nih.gov/research/emotional-well-being-emerging-insights-and-questions-for-future-research>.

11. Diener E., Lucas R.E., Oishi S. Advances and open questions in the science of subjective well-being. *Collabra: Psychology*, 4(1). 2018.
12. Lindert J., Bain P.A., Kubzansky L.D., Stein C. Well-being measurement and the WHO health policy Health 2010: systematic review of measurement scales // *The European Journal of Public Health*, 25(4). 2015. – pp. 731–740.
13. Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6). 1989. – pp. 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>.
14. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American Psychologist*, 55(1). 2000. – pp. 68–78.
15. Gross J.J. The emerging field of emotion regulation: An integrative review // *Review of General Psychology*, 2(3). 1998. – pp. 271–299.
16. Triandis H.C. Individualism and collectivism. Westview Press. 1995.
17. Telef B.B., Furlong M.J. Social and emotional psychological factors associated with subjective well-being: A comparison of Turkish and California adolescents // *Cross-Cultural Research*, 51(5). 2017. <https://doi.org/10.1177/10693971176948>.
18. Lucchetti G., Damiano R.F., DiLalla L.F., et al. Cross-cultural differences in mental health, quality of life, empathy, and burnout between US and Brazilian medical students // *Academic Psychiatry*, 42. 2018. – pp. 62–67. <https://doi.org/10.1007/s40596-017-0777-2>.
19. Родионова Е.В., Конюхова Т.В. Эмоционально-личностное благополучие студенческой молодежи: динамическая оценка в условиях неустойчивости внешней среды // *Перспективы науки и образования*, 1(61). 2023. – 356–370 С. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.1.21>.
20. Kaasa A. Merging Hofstede, Schwartz, and Inglehart into a single system // *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 52(4). 2021. – pp. 339–353. <https://doi.org/10.1177/00220221211011244>.

References:

1. Diener E. Subjective well-being // *Psychological Bulletin*, 95(3). 1984. – pp. 542–575.
2. Watson D., Clark L.A. The PANAS-X: Manual for the positive and negative affect schedule-expanded form. 1994. Iowa City: The University of Iowa.
3. Huebner E.S. Initial development of the student's life satisfaction scale // *School Psychology International*, 12(3). 1991. – pp. 231–240. <https://doi.org/10.1177/0143034391123010>.
4. Hills P., Argyle M. The Oxford happiness questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological well-being // *Personality and Individual Differences*, 33. 2002. – pp. 1073–1082.
5. Henry J.D., Crawford J.R. The short-form version of the depression anxiety stress scales (DASS-21): construct validity and normative data in a large non-clinical sample // *British Journal of Clinical Psychology*, 44. 2005. – pp. 227–239. <https://doi.org/10.1348/014466505X29657>.
6. Golden-Kreutz D.M., Thornton L.M., Wells-Di G.S. Traumatic stress, perceived global stress, and life events: prospectively predicting quality of life in breast cancer patients // *Health Psychology*, 24. 2005. – pp. 288–296.
7. Angold A., Costello E.J., Messer S.C. Development of a short questionnaire for use in epidemiological studies of depression in children and adolescents // *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 5(4). 1995. – pp. 237–249.
8. Marteau T.M., Bekker H. The development of a six-item short-form of the state scale of the Spielberger State-Trait Anxiety Inventory (STAI) // *British Journal of Clinical Psychology*, 31(3). 1992. – pp. 301–306.
9. Feller S.C., Castillo E.G., & University of California, Los Angeles Community Translational Science Team. Emotional well-being and public health: Proposal for a model national initiative // *The Journal of Public Health*, 133(2). 2018. <https://doi.org/10.1177/0033354918754>.
10. National Institutes of Health. Emotional well-being: Emerging insights and questions for future research. 2018. <https://www.nccih.nih.gov/research/emotional-well-being-emerging-insights-and-questions-for-future-research>.

11. Diener E., Lucas R.E., Oishi S. *Advances and open questions in the science of subjective well-being*. Collabra: Psychology, 4(1). 2018.
12. Lindert J., Bain P.A., Kubzansky L.D., Stein C. *Well-being measurement and the WHO health policy Health 2010: systematic review of measurement scales* // *The European Journal of Public Health*, 25(4). 2015. – pp. 731–740.
13. Ryff C.D. *Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being* // *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6). 1989. – pp. 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>.
14. Ryan R.M., Deci E.L. *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being* // *American Psychologist*, 55(1). 2000. – pp. 68–78.
15. Gross J.J. *The emerging field of emotion regulation: An integrative review* // *Review of General Psychology*, 2(3). 1998. – pp. 271–299.
16. Triandis H.C. *Individualism and collectivism*. Westview Press. 1995.
17. Telef B.B., Furlong M.J. *Social and emotional psychological factors associated with subjective well-being: A comparison of Turkish and California adolescents* // *Cross-Cultural Research*, 51(5). 2017. <https://doi.org/10.1177/10693971176948>.
18. Lucchetti G., Damiano R.F., DiLalla L.F., et al. *Cross-cultural differences in mental health, quality of life, empathy, and burnout between US and Brazilian medical students* // *Academic Psychiatry*, 42. 2018. – pp. 62–67. <https://doi.org/10.1007/s40596-017-0777-2>.
19. Rodionova E.V., Konyukhova T.V. *Emotional and personal well-being of student youth: Dynamic assessment in the conditions of instability of the external environment* // *Perspectives of Science and Education*, 1(61). 2023. – pp. 356–370. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.1.21>.
20. Kaasa A. *Merging Hofstede, Schwartz, and Inglehart into a single system* // *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 52(4). 2021. – pp. 339–353. <https://doi.org/10.1177/00220221211011244>.

IRSTI 15.41.31

10.51889/2959-5967.2025.82.1.009

Zh.Togaibekova^{1*} , N. Aldabergenov¹  R. Askarova² 

¹Turan university, Almaty, Kazakhstan

²Almaty humanitarian-economic university, Almaty, Kazakhstan

THE ISSUE OF TOLERANCE AMONG STUDENTS IN MULTIETHNIC ENVIRONMENT: CASE OF KAZAKHSTAN

Abstract

The problem of tolerance became especially acute at the end of the 20th and beginning of the 21st centuries due to the development of globalization processes, the growth of migration flows, as well as the growing threat of terrorism. The study is devoted to the issue of tolerance among students as the important feature of professionals in globalizing world. The case of Kazakhstan is unique due to its multiethnic composition and multicultural nature. The research objective of the study to get the insights of the tolerance understanding of Kazakhstani students. The study implies mixed method: quantitative part includes express-survey of Tolerance Index and survey "Types and components of tolerance - intolerance", qualitative part includes follow-up semi-structured interviews with survey participants. Study participants – Kazakhstani students (N=55) show relatively high level of tolerance, however they require further education on tolerance. Due to the limited numbers of studies about Kazakhstan, this research sets the foundation for further research of developing countries. The research showed that students in Kazakhstani university possess relatively positive attitude towards tolerance in multiethnic society, however there are knowledge gaps that need to be fulfilled. Despite existing efforts, students still cannot fully understand the meaning of tolerance.

Keywords: tolerance, students, Kazakhstan, multiethnic society, education

Ж.Тогайбекова^{1*}, Н.Алдабергенов¹, Р. Аскарова²

¹ «Тұран» университеті, Алматы, Қазақстан

² Алматы гуманитарлық экономикалық университеті, Алматы, Қазақстан

КӨПЭТНОСТЫҚ ОРТАДАҒЫ СТУДЕНТТЕР АРАСЫНДАҒЫ ТОЛЕРАНТТЫЛЫҚ МӘСЕЛЕСІ: ҚАЗАҚСТАН МЫСАЛЫНДА

Аңдатпа

20-шы ғасырдың аяғы мен 21-ші ғасырдың басында жаһандану процестерінің дамуы, миграция ағындарының өсуі және терроризмнің өсіп келе жатқан қаупіне байланысты төзімділік мәселесі өте өткір бола бастады. Зерттеу жаһанданушы әлемде мамандардың маңызды қасиеті ретінде студенттер арасындағы толеранттылық мәселесіне арналған. Қазақстанның көпұлтты құрамы мен көпмәдениеттілігі оны ерекше жағдайға айналдырады. Зерттеудің мақсаты қазақстандық студенттердің толеранттылық туралы түсініктерін анықтау. Зерттеу аралас әдісті қамтиды: сандық бөлігі Толеранттылық индексінің экспресс-сауалнамасын және «Толеранттылық пен төзімсіздіктің түрлері мен компоненттері» сауалнамасын қамтиды, сапалық бөлігі сауалнамаға қатысушылармен кейінгі жартылай құрылымдалған сұхбаттарды қамтиды. Зерттеу қатысушылары – қазақстандық студенттер (N=55) толеранттылықтың салыстырмалы түрде жоғары деңгейін көрсетеді, бірақ оларға төзімділік бойынша қосымша білім беру қажет. Қазақстан туралы зерттеулердің саны шектеулі болғандықтан, бұл зерттеу дамушы елдердің одан әрі зерттеулеріне негіз болады. Зерттеу қазақстандық университет студенттерінің полиэтникалық қоғамдағы толеранттылыққа салыстырмалы түрде оң көзқарасы бар екенін көрсетті, дегенмен білімдегі кемшіліктерді жою қажет. Зерттеулер көрсеткендей, студенттер күш-жігерге қарамастан толеранттылық ұғымын толық түсінбейді.

Түйін сөздер: толеранттылық, студенттер, Қазақстан, көпұлтты қоғам, білім

Ж.Тогайбекова^{1*}, Н.Алдабергенов¹, Р. Аскарова²

¹ Университет «Тұран», Алматы, Казахстан

² Алматинский гуманитарно-экономический университет, Алматы, Казахстан

ПРОБЛЕМА ТОЛЕРАНТНОСТИ СРЕДИ СТУДЕНТОВ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЕ: НА ПРИМЕРЕ КАЗАХСТАНА

Аннотация

Проблема толерантности особенно обострилась в конце XX и начале XXI веков в связи с развитием процессов глобализации, ростом миграционных потоков, а также усиливающейся угрозой терроризма. Исследование посвящено проблеме толерантности среди студентов как важному качеству профессионалов в глобализирующемся мире. Случай Казахстана уникален благодаря его многонациональному составу и мультикультурному характеру. Цель исследования – получить представление о понимании толерантности казахстанскими студентами. Исследование предполагает смешанный метод: количественная часть включает экспресс-опрос по Индексу толерантности и опрос "Типы и компоненты толерантности-интолерантности", качественная часть включает последующие полуструктурированные интервью с участниками опроса. Участники исследования - казахстанские студенты (N=55) - демонстрируют относительно высокий уровень толерантности, однако требуют дополнительного образования по вопросам толерантности. В связи с ограниченным числом исследований о Казахстане, данное исследование закладывает основу для дальнейших исследований развивающихся стран. Исследование показало, что студенты казахстанских вузов относительно положительно относятся к толерантности в полиэтническом обществе, однако существуют пробелы в знаниях, которые необходимо восполнить. Несмотря на предпринимаемые усилия, учащиеся все еще не могут в полной мере понять значение толерантности.

Ключевые слова: толерантность, студенты, Казахстан, полиэтническая среда, образование

Introduction Tolerance is the ability to accept and respect those whose beliefs, opinions, behaviors or practices differ from one's own (Schwarzenenthal et al, 2017). It requires being open-minded, non-judgmental and understanding diversity even when it challenges our own values or beliefs. Tolerance plays an integral role in fostering peaceful coexistence between diverse communities as it allows individuals to interact without fear of discrimination or prejudice. Ultimately, tolerance plays an integral role in creating a just society which values diversity while encouraging mutual respect between members.

Tolerance is especially critical in multiethnic societies, where people from various ethnic backgrounds, cultures and religions live together. In such settings, differences in language, customs, beliefs and practices can easily lead to miscommunication, conflicts and discrimination.

Tolerance can help us build bridges between differences, creating a more harmonious and cohesive society. By accepting each other's individuality, people develop empathy and foster stronger relationships based on mutual understanding and trust (Nurasiah et al., 2019).

Tolerance in a multiethnic society requires an openness to learning about and appreciating different cultures and traditions, as well as acknowledging one's own biases and prejudices and working hard to overcome them. This could involve education, exposure to diverse perspectives and experiences, or engaging respectful dialogue with people from various backgrounds. Ultimately, tolerance in such settings involves appreciating diversity while fostering unity that transcends differences. It requires commitment to mutual respect and the desire to work together towards common objectives despite our differences (Handayani, Zulaeha & Ahmadi, 2022). Tolerance is one of the important features of multiethnic societies, such as Kazakhstan.

Kazakhstan is a multiethnic society with an ethnically diverse population that includes Kazakhs, Russians, Uzbeks, Ukrainians, Tatars and more (Balpanov, 2018). Tolerance is highly valued in Kazakhstan and has been actively promoted through various policies and initiatives by the government. One example is Kazakhstan's Constitution, which guarantees equal rights and opportunities to all citizens regardless of ethnicity, religion or gender (Aubakirova et al, 2016). Furthermore, Kazakhstan has established the Ministry of Religious and Civil Society Affairs with the mission of fostering interfaith dialogue and tolerance among different religious communities. Kazakhstan has also implemented educational programs and initiatives designed to foster tolerance and diversity, such as intercultural exchange programs and language courses. The country hosts many cultural events to celebrate the diversity of its population, such as the annual Ethno-Cultural Festival which honors traditions and customs among different ethnic groups in Kazakhstan (Aubakirova et al, 2014)

Despite these efforts, Kazakhstan still faces challenges when it comes to promoting tolerance. Discrimination and prejudice against ethnic minorities and religious groups remain a serious issue, and there have been instances of violence and intolerance towards certain communities.

This research seeks to investigate the level of tolerance and attitude towards tolerance among students in multiethnic environment of Kazakhstan. The research objective of the study to get the insights of the tolerance understanding of Kazakhstani students. The research question that frames the study is “What is the tolerance level and attitude of Kazakhstani students?”.

Literature review Tolerance is an essential aspect of higher education, as it creates an atmosphere that encourages learning, respect and diversity (Badley, 2005). Unfortunately, tolerance still struggles to thrive in many countries despite existing tools and programs designed to combat intolerance (Taylor, 1998). Despite efforts to foster tolerance in higher education, significant challenges persist in creating truly safe and inclusive learning environments. Discrimination and harassment, often rooted in factors like race, gender, sexual orientation, and other identities, can create a hostile atmosphere for both students and faculty. It is essential to address and prevent discrimination through policies, procedures, and education. A lack of diversity among faculty, staff, and students may lead to narrow perspectives and limited exposure to different cultures and experiences; thus it is crucial to promote diversity through recruitment and retention efforts (Moosavi, 2022). Promoting tolerance in higher education necessitates

sustained effort and dedication. Addressing these issues can create a safe, inclusive learning atmosphere that values diversity and upholds respect for all individuals (Glass & Braskamp, 2012).

Nationalism in its various manifestations is no less dangerous a phenomenon for the stability of the world community than terrorism or global warming. Extremist political movements and ideologies, characterized by chauvinism, Nazism, fascism, xenophobia, and extremism, represent the most radical forms of ultranationalism. These ideologies and their associated activities are fundamentally rooted in intolerance, alienation, xenophobia, anti-Semitism, and ultranationalism, as defined by Resolution 1344 of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe (2003).” (Complak, 2003).

The globalization process has exacerbated the reach and impact of racial discrimination across populations and nations. Following World War II, a crucial focus emerged: countering nationalism, particularly the legacy of fascism. This led to the establishment of international organizations dedicated to addressing global challenges, including racial discrimination.

In 1963, the United Nations (UN) issued the "Declaration on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination." This declaration was further formalized in 1965 with the adoption of the International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination, ratified by 27 states in 1969. The Convention outlined specific measures to combat racial discrimination and established the Committee on the Elimination of Racial Discrimination to oversee its implementation. (Schwelb, 1966).

The International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination (ICERD), despite its widespread ratification and historical significance as the UN's oldest human rights treaty, faces increasing challenges from rising nationalism, as evidenced by contemporary events like the Ukrainian crisis and migration flows in Europe. The Committee on the Elimination of Racial Discrimination (CERD) emphasizes dialogue and intercultural exchange, particularly among youth, as crucial for combating these trends.

In 2015, UN High Commissioner for Human Rights Zeid Ra'ad al-Hussein underscored the limitations of legal measures in addressing contemporary discrimination, advocating for education and cultural development. This aligns with the ICERD's emphasis on fostering interethnic and intercultural education, a principle reflected in the United World Colleges (UWC) movement.

Established in 1962, UWC is a global network of schools and colleges spanning 16 countries, with national committees in over 150. It offers two educational formats: schools for children aged 2-19 and two-year pre-university colleges for 16-19-year-olds. The first college, founded in South Wales, aimed to unite youth from conflict zones to foster global cooperation and understanding through education.

Recent expansion includes new schools in Armenia, Germany, China, and Thailand. UWC's mission statement emphasizes its commitment to uniting people across cultures to build a peaceful and sustainable future. Core values include intercultural understanding, respect for diversity, personal responsibility, and community service. UWC employs an experiential learning model. (Branson, 2003).

Experiential education within a diverse and dynamic community fosters holistic student development. Through real-world encounters, collaboration, and reflection, young individuals cultivate empathy, problem-solving skills, and a deeper understanding of their experiences.

This approach emphasizes active learning and encourages student agency by providing opportunities for:

Community engagement: Collaborative projects with external stakeholders.

Personalized learning: Focus on individual interests and skill development.

Holistic well-being: Integration of physical activity, healthy lifestyles, and social-emotional learning.

Civic responsibility: Encouraging student initiatives and community service.

The overarching goal is to cultivate globally-minded citizens equipped with the knowledge, skills, and values necessary for personal and societal success. Tolerance among students in higher education refers to their acceptance and respect of individuals from different backgrounds, experiences, and perspectives. Higher educational institutions typically have a diverse student body consisting of individuals from various races, ethnicities, nationalities, religions, sexual orientations, gender identities,

as well as socio-economic backgrounds (Sztejnberg & Jasiński, 2014; Brookfield, 2007; Verbitskaya & Anokhina, 2019). However, tolerance among students in higher education can also be affected by factors like campus climate, peer relationships and institutional policies and practices. For instance, if there is an atmosphere that is hostile or unwelcoming towards certain groups on campus, students may become less tolerant towards those same individuals or groups; similarly if institutional policies and practices are discriminatory this too could negatively affect tolerance levels among students (Kuzmenko, 2020; Henderson-King & Kaleta, 2000; Mahpudz & Palimbong, 2022; Caliskan & Saglam, 2012; Klein & Lester, 2013). Therefore, higher education institutions must create an inviting campus climate and implement policies and practices that foster diversity and equity. This could include initiatives like diversity and inclusion training for faculty, staff, and students; providing resources and support for underrepresented students; as well as creating opportunities for students to engage in intercultural dialogue and exchange (Bruhn, 2002).

The study of attitudes towards ethnic tolerance among Russian students showed that their tolerance level is based on ethnic identity (Ananina & Danilov, 2015). Considering the Soviet past it might be applicable for other similar countries. On the other hand, the study from Netherlands show that existing ethnic diversity is not enough for forming positive tolerance attitude towards others (Thijs & Verkuyten, 2014). This result is interesting because European countries seem to be blended in terms of religion and culture, specifically due to the great migration from all over the world. Malaysian students show significant level of ethnic tolerance, considering that Malaysia is also multinational and multicultural country (Wan Husin, 2021).

Some studies found out that tolerance level of students can have correlation with their emotional intelligence (Vyatkin, Fomina & Shmeleva, 2020). Whereas, other stress out that tolerance can be taught on different levels. More specifically, tolerance can be taught at university level to increase tolerance level of students as future professionals (Erten & Topkaya, 2009). Additionally, research concerns the multicultural dimension of a personality as the predictor to the higher tolerance level (Korol, Gonçalves & Cabral, 2016).

Material and methods

Research design To comprehensively research the tolerance in multicultural society, research implies mixed method. Mixed methods methodology is an approach to research that combines both qualitative and quantitative methods in a single study. This approach involves collecting and analyzing both qualitative and quantitative data and integrating the findings from both types of data to gain a deeper understanding of the research question (Connelly, 2009).

The research took place at “Turan” University. The first private higher education institution in Kazakhstan. Total number of participants (N=55), where 56% are male students and 44% are female students. For qualitative part six students who were willing to take part in the focus group were invited to the classroom, where we discussed the questions from the tolerance index and their attitude towards tolerance. Two male students and four female students were introduced with their right to withdraw from the study at any time, focus group is anonymous and students get the letters to be distinguished within the study (from A to F).

Data collection Research framework from two steps: first step is quantitative analysis (express survey “Tolerance index” and “Types and components of tolerance - intolerance” (Bardier, 2005), and second step is focus group among those students who agreed to participate. The Tolerance Index (Soldatova & Rasskazova, 2019) assesses three key dimensions of tolerance:

1. **Ethnic Tolerance:** This subscale measures individual attitudes towards members of other ethnic groups and their behaviors within intercultural contexts.
2. **Social Tolerance:** This subscale examines tolerant and intolerant responses towards various social groups (e.g., minorities, criminals, the mentally ill) and assesses individual perspectives on social processes.
3. **Tolerance as a Personality Trait:** This subscale identifies personality traits, beliefs, and attitudes that significantly influence an individual's overall worldview and tolerance levels.

Bardier (2005) defines tolerance as a cognitive and behavioral process. Individuals, while acknowledging and accepting significant differences between themselves and others (or other groups), actively seek and emphasize areas of shared similarity as the foundation for interaction. This involves a conscious effort to broaden the scope of perceived commonalities while simultaneously acknowledging and respecting existing differences.

Phenomenologically, tolerance looks like acceptance of the different “Other” while maintaining the identity of both. In this case, the transition from differences to similarities is carried out through the selection and change of identities. If the “Other” does the same, then the result is achieved faster and we can talk about bilateral (mutual) tolerance. If the “Other” does not do this, tolerance manifests itself one-sidedly.

If the “similarity-difference” range is not identified, and the criteria for self-determination through the selection and change of identities are ambiguous, then the subject of tolerance is no longer the further interaction of social objects (people or groups), but a social situation that is characterized by uncertainty (lack of information) or ambiguity (excess and contradictory information). In these cases, we can talk about tolerance to the situation and distinguish tolerance for uncertainty and tolerance for ambiguity as independent types (in English literature this is denoted by one word - ambiguity). At the same time, social situations characterized by uncertainty or ambiguity can probably be considered broader than the context of social situations of human interaction.

If the search for a different identity does not lead to the actualization of similarities, but, on the contrary, strengthens differences, then phenomenologically this correlates with the manifestation of intolerance. This can happen in the case when the identity corresponding to the differences is not designated - then the search for other identities is intended to strengthen and strengthen it, that is, to strengthen and strengthen the differences. If new identities strengthen their own original identity, then intolerance appears. If new identities reinforce the original identity of another person, this manifests itself as auto-intolerance.

To recruit students researchers sent invitation letters to students’ e-mails to participate in the study for the first step and additional question if they are ready to participate in the focus group offline. Initially we got feedback from 64 students, but 9 students haven’t answered important questions, thus they were not eligible for the first step.

Data analysis Data analysis was conducted by two steps. First step is the quantitative data analysis with the usage of statistical package of SPSS. Students’ answers were analyzed in accordance with the “Tolerance index” and “Types and components of tolerance – intolerance” methods.

The next step is qualitative data analysis. After the quantitative part was finalized, research team started to analyze qualitative part. Qualitative data is analyzed through the lens of narrative analysis. Narrative analysis provides researchers with valuable insight into the complexity of lives, feelings, and behaviors of participants. Next step is the transcription of interviews and coding them in accordance with the results. The research team analyzed quantitative and qualitative data separately and then during the interpretation phase, we integrate the findings from both types of data to develop a comprehensive understanding of the research question.

Findings Step 1. Quantitative part

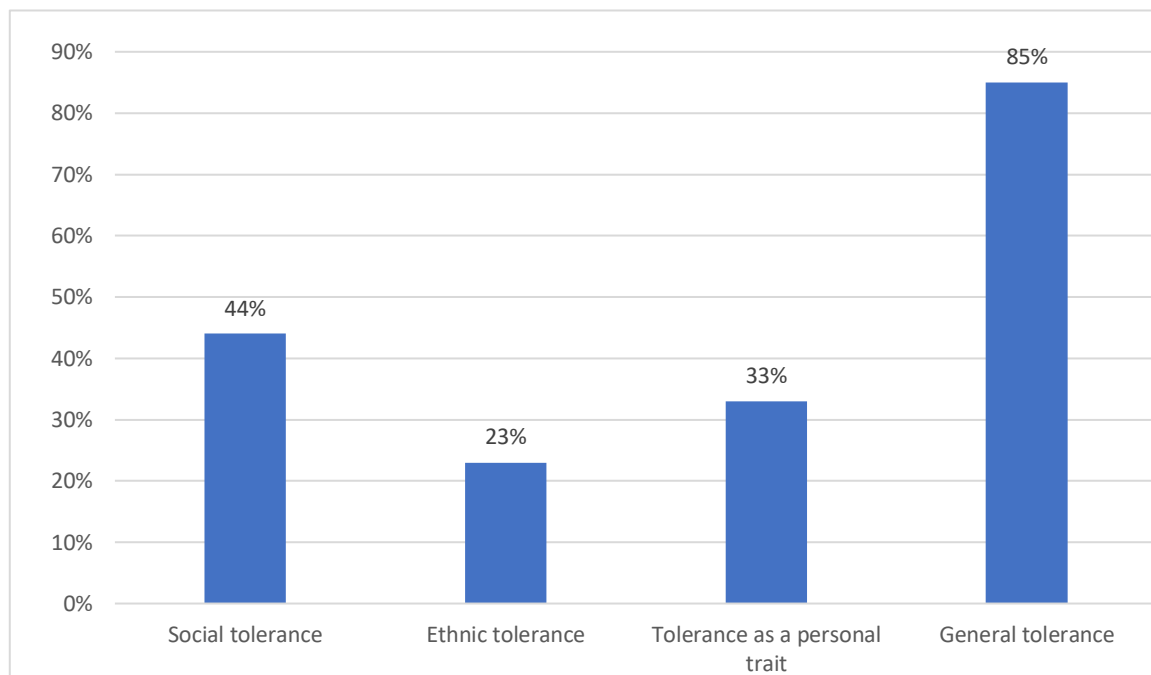


Figure 1. The results of tolerance index

The results of tolerance index (see Figure 1) survey show high general level of tolerance among students (85%). Whereas ethnic tolerance is the lowest among others (23%). The findings show that social tolerance is also quite high among Kazakhstani students, at the level of 44% and only 33% of respondents see the tolerance as the personal trait.

The next finding comes from the method of "Types and components of tolerance - intolerance" (Bardier, 2005).

The technique was developed by G. L. Bardier. Types and components of tolerance and intolerance. The technique contains 100 statements to be rated on a 7-point Likert scale.

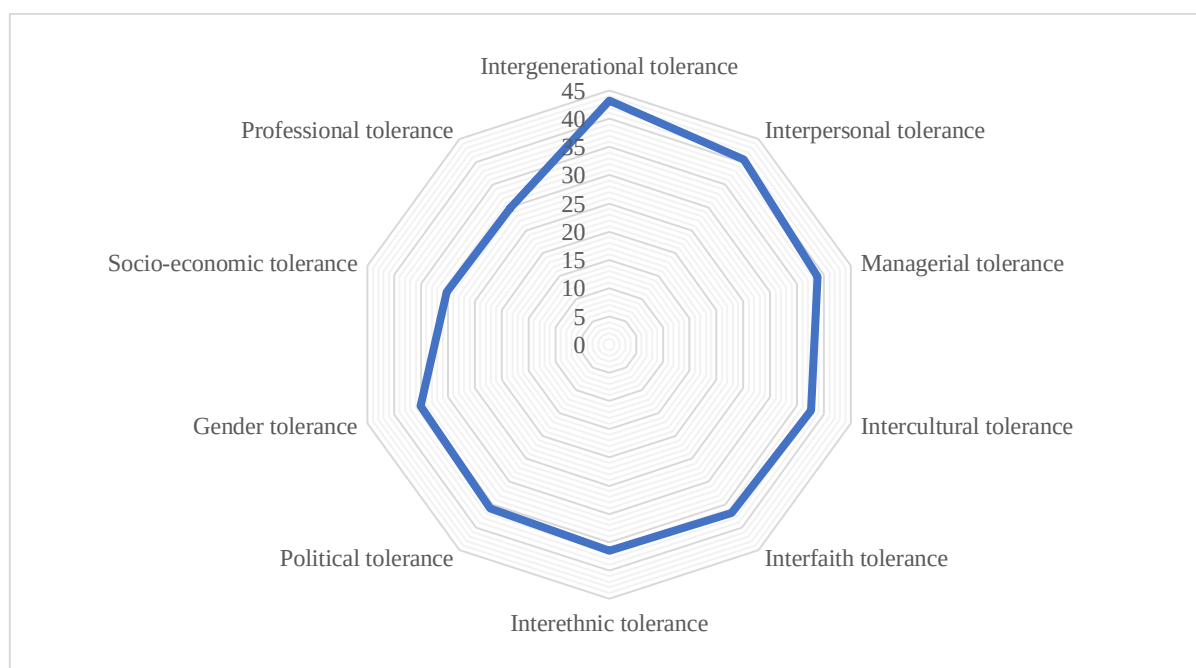


Figure 2. Results of tolerance-intolerance of students

In accordance with this methodology (see Figure 2) , it is evident that students have greater results for intergenerational tolerance – respect to elderly people. However, socio-economic, and professional tolerance less understandable by students.

Next, we undertook the correlational analysis (r-Spearman's) between two methods. The results is shown in Table 1.

Table 1. Correlational analysis of two methods

Variables	Social tolerance	Ethnic tolerance	Tolerance as personal trait	General tolerance
Intergenerational tolerance	0,387**		0,409**	0,390**
Gender tolerance	0,367**	0,368**	0,372**	0,185**
Interpersonal tolerance	0,435**	0,379**	0,394**	0,347**
Interethnic tolerance	0,413**	0,376**	0,331**	0,333**
Intercultural tolerance	0,369**	0,322**	0,338**	0,354**
Interfaith tolerance	0,311**	0,323**	0,266**	0,230**
Professional tolerance	0,323**		0,324**	0,329**
Managerial tolerance	0,378**	0,294**		0,272**
Socio-economic tolerance	0,257**		0,287**	0,219**
Political tolerance	0,449**			0,309**

As we can see social tolerance is positively correlates with 10 types of tolerance: intergenerational ($r=0,387$), gender tolerance ($r=0,367$), interpersonal tolerance ($r=0,435$), interethnic tolerance ($r=0,413$), intercultural tolerance ($r=0,369$), interfaith tolerance ($r=0,311$), professional tolerance ($r=0,323$), managerial tolerance ($r=0,378$), socio-economic tolerance ($r=0,257$), political tolerance ($r=0,449$).

Ethnic tolerance is positively correlates with 6 types of tolerance: gender tolerance ($r=0,368$), interpersonal tolerance ($r=0,379$), interethnic tolerance ($r=0,376$), intercultural tolerance ($r=0,322$), interfaith tolerance ($r=0,323$), managerial tolerance ($r=0,294$).

Tolerance as a personal trait is positively correlates with 8 types of tolerance: intergenerational ($r=0,409$), gender tolerance ($r=0,372$), interpersonal tolerance ($r=0,394$), interethnic tolerance ($r=0,331$), intercultural tolerance ($r=0,338$), interfaith tolerance ($r=0,266$), professional tolerance ($r=0,324$), socio-economic tolerance ($r=0,287$).

General tolerance is positively correlates with 10 types of tolerance: intergenerational ($r=0,390$), gender tolerance ($r=0,185$), interpersonal tolerance ($r=0,347$), interethnic tolerance ($r=0,333$), intercultural tolerance ($r=0,354$), interfaith tolerance ($r=0,230$), professional tolerance ($r=0,329$), managerial tolerance ($r=0,272$), socio-economic tolerance ($r=0,219$), political tolerance ($r=0,309$). The general integrative level of tolerance of students corresponds to the average level and indicates a combination of both tolerant and intolerant features in students. In some social situations they behave tolerantly, in others they may show intolerance.

Step 2. Qualitative part A focus group is a qualitative research method that involves bringing together a group of people to discuss a specific topic or issue in a structured and moderated setting. It is commonly used in market research, product development, and social sciences to gain insights into people's attitudes, beliefs, and perceptions (Stewart & Shamdasani, 2014).

Major findings of focus group

Finding 1. Being polite equals to being tolerant During the focus group it became evident that students cannot distinguish politeness from tolerance. In this sense student C said: “I don’t understand when I can be impolite or intolerant, thus I try to be polite when possible”. Thus, we can see that in Kazakhstani community, students do not distinguish politeness from tolerance, consequently we see that their behavior is formed by social institutes and home upbringing. Moreover, student B added that: “Being tolerant means being polite to everyone despite their background”.

Finding 2. Students don't have prejudices about other ethnicities

Another interesting finding is that students don't have prejudices about other ethnicities, as they were born and raised in multiethnic society. As mentioned by student A: "I was born in Uighur community, but I am a Kazakh and I really don't care who is who. I have Russian friends; my best friend is Russian." Due to the existing multiethnic diversity in Kazakhstan, ethnicities become more blended, however it is true only for big cities, it would be great to learn more about rural areas with more homogeneous ethnical components. This finding is similar to Russian study (Ananina & Danilov, 2015) where they state ethnical identity as the key to tolerant society.

Finding 3. Students don't have classes or extracurricular activities about tolerance

When asking the question do they have any classes or extracurricular activities about tolerance, students said that never had one. Neither in university nor in school, this topic was never covered. As commented by student D: "I remember Day of Unity at school, but we never talked about tolerance, for me it was just another holiday".

Thus, we can conclude that students have relatively positive attitude in terms of tolerance, but do not possess in-depth knowledge of this topic.

Discussion The problem of tolerance became especially acute at the end of the 20th and beginning of the 21st centuries due to the development of globalization processes, the growth of migration flows, as well as the growing threat of terrorism. Due to these political and social reasons, ethnic tolerance has now become more important for researchers, since it is in it that scientists see the potential for a favorable resolution of the situation (Islamov et al., 2016).

There are many researches about tolerance development among students (Shaposhnikova et al., 2013) that show similarities and differences of the present study. The study indicates that students in Kazakhstan demonstrate a relatively high level of tolerance yet lack knowledge regarding it. The study reflects the results of research from Russia and Malaysia, where they also have positive attitudes towards tolerance (Ananina, & Danilov, 2015; Thijs, & Verkuyten, 2014; Wan Husin, 2021).

However, we can observe students misinterpreting terms like politeness or tolerance - necessitating further study on tolerance through extra classes or workshops. It's interesting that they don't see any distinction among themselves based on ethnicity or religion - an effect caused by Kazakhstan's multiethnic nature as well as its higher education institutions. It is evident from the results that students lack tolerance education and require introduction of curriculum at university level (Erten & Topkaya, 2009). This statement correlates with the view of Saifullayevich (2022) that pedagogical involvement is important for the formation of the tolerance among students. However, there is no relations of political and cultural attitudes in higher education to the current study (Webb-Halpern, 2003).

The results of the research reflect the idea of Yu et al (2022) that students don't understand the concept of tolerance to the fullest. The absence of ethnical differences correlates with the study of multicultural dimensions (Korol, Gonçalves & Cabral, 2016). Consequently, we can see that the multiethnic society brings the positive impact on tolerance formation among students that is important in globalizing world.

Conclusion The research showed that students in Kazakhstani university possess relatively positive attitude towards tolerance in multiethnic society, however there are knowledge gaps that need to be fulfilled. Despite existing efforts, students still cannot fully understand the meaning of tolerance.

Our research provides basement for further research of tolerance among students in Kazakhstan and other developing countries. The results are unique since we applied mixed-method and therefore could study this question from different angles and see the gaps in research. The results showed that students cannot distinguish terms politeness and tolerance and require further tolerance related education.

Study sets the foundation for further research of tolerance in higher education in Kazakhstan, theoretical implications can be seen as the further research of tolerance in higher education in developing countries, practical implications are the assessment of other universities of Kazakhstan to learn more about further development of tolerance education program.

Study has certain limitation as it was conducted in one university and cannot provide the overview of the situation of other institutions in Kazakhstan. Additionally, the number of research participants might be not sufficient for generalization of their opinions.

References:

1. Ananina, V., & Danilov, D. (2015). Ethnic tolerance formation among students of Russian universities: Current state, problems, and perspectives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 214, 487-496.
2. Aubakirova, S. S., Ismagambetova, Z. N., Karabayeva, A. G., & Akhmetova, G. G. (2014). Tolerance in contemporary Kazakhstan sociocultural space. *European Journal of Science and Theology*, 10(6), 89-98.
3. Aubakirova, S. S., Ismagambetova, Z. N., Karabayeva, A. G., Rysbekova, S. S., & Mirzabekova, A. S. (2016). Tolerance Issue in Kazakh Culture. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(12), 5034-5048.
4. Badley, G. (2005). Against fundamentalism, for democracy: Towards a pedagogy of tolerance in higher education. *Teaching in higher education*, 10(4), 407-419.
5. Balpanov, N., Ismagambetova, Z., Karabayeva, A., Mirzabekova, A., & Rysbekova, S. (2018). The problem of religious tolerance in Kazakhstan: Past and present. *Space and Culture, India*, 6(2), 17-33.
6. Bardier, G. L. (2005). Tolerance as a social concept and an ethical norm. *Bulletin of St. Petersburg University. Series 6. Philosophy, political science, sociology, psychology, law, international relations*, (4), 109-118.
7. Branson, J. (2003). *An Evaluation of United World Colleges* (Doctoral dissertation, Institute of Education, University of London).
8. Bruhn, J. G., Zajac, G., Al-Kazemi, A. A., & Prescott Jr, L. D. (2002). Moral positions and academic conduct: Parameters of tolerance for ethics failure. *The Journal of Higher Education*, 73(4), 461-493.
9. Complak, K. (2003). *The Parliamentary Assembly of the Council of Europe*.
10. Erten, İ. H., & Topkaya, E. Z. (2009). Understanding tolerance of ambiguity of EFL learners in reading classes at tertiary level. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 3(1).
11. Glass, C. R., & Braskamp, L. A. (2012). Foreign students and tolerance. *Inside Higher Ed*. Retrieved from <http://www.insidehighered.com/views/2012/10/26/essay-how-colleges-should-respond-racism-against-international-students>
12. Handayani, R., Zulaeha, I., & Ahmadi, F. (2022). Multicultural Values in A Multiethnic Environment Elementary School. *International Journal of Elementary Education*, 6(1).
13. Nurasiah, N., Azis, A., & Munira, W. (2019). The correlation between: awareness of history, religious values and multiethnic understanding with tolerance attitude. *Paramita: Historical Studies Journal*, 29(1), 10-17.
14. Schwarzenhal, M., Juang, L. P., Schachner, M. K., van de Vijver, F. J., & Handrick, A. (2017). From tolerance to understanding: Exploring the development of intercultural competence in multiethnic contexts from early to late adolescence. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 27(5), 388-399.
15. Schwelb, E. (1966). The international convention on the elimination of all forms of racial discrimination. *International & Comparative Law Quarterly*, 15(4), 996-1068.
16. Soldatova, G. U., & Rasskazova, E. I. (2019). Tolerance, empathy, and aggression as factors in compliance with rules of online communication by Russian adolescents, young adults, and parents. *Psychology in Russia: State of the art*, 12(2), 79-93.

Г.Ертукешова^{1*} , А.Ж.Аплашова² , Ж.С.Сихынбаева³ , Байжуманова¹ 

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

²Торайғыров университеті, Павлодар, Қазақстан

³Орталық Азия инновациялық университеті, Шымкент, Қазақстан

1 КУРС СТУДЕНТТЕРІНІҢ ЖАҢА ОҚУ ОРТАСЫНА БЕЙІМДІЛІГІ МЕН ЖЕТІСТІККЕ ЖЕТУ МОТИВАЦИЯСЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аннотация

Мақалада ЖОО оқуға түскен 1 курс студенттерінің жаңа оқу ортасына бейімделу ерекшеліктеріне қоса, олардың жетістікке жетуге деген қажеттіліктері сипатталынады. Төменгі курс студенттерінің оқу үрдісіне, әлеуметтік ортаға бейімделуінің олардың академиялық үлгеріміне әсері, оқуды меңгеру дағдыларына ықпалы, әлеуметтік табыстылығына әсеріне байланысты маңыздылығы қазақстандық шетелдік психологиялық әдебиеттер негізінде теориялық аспектіде дәйектеледі. ЖОО-ндағы алғашқы оқу жылдарында студенттердің әлеуметтік бейімделу ерекшеліктері мен жетістікке жету мотивациясы эксперименттік тұрғыдар зерттеледі. Эксперименттік зерттеулер негізінде бірінші курс студенттерінің жаңа әлеуметтік оқу ортасына бейімделуде жетістікке жету мотивациясы өте жоғары деңгейде болмаса да, басты маңыздылыққа ие болған факторлар ретінде өзіндік бейімделушілік, өзін және басқаларды қабылдау, өзіндік әрекеттерін іштей бақылауға алу ерекшеліктері айқын көрінетіндігі туралы қорытындыға келеді. Жаңа оқу ортасына бейімделуде студенттер әлі де болса, эмоциялық жайсыздықты сезінетіні анықталды және өзіндік доминанттылыққа басымдық бермейтіндігі айқындалды. Эксперименттік зерттеуге 106 зерттелінуші қатысқан, Ю.М. Орлованың жетістікке жетуге деген қажеттілік сауалнамасы және К. Роджерс пен Р. Даймондтың әлеуметтік-психологиялық бейімделуді диагностикалау әдістемесі алынған.

Түйін сөздер. әлеуметтік бейімделу, жаңа оқу ортасы, жетістікке жету мотивациясы, әлеуметтік табыстылық, өзін және өзгелерді қабылдау, ішкі бақылау.

Ертукешова Г.^{1*}, Аплашова А.Ж.², Сихынбаева Ж.С.³, Байжуманова Б.Ш.¹

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

²Университет Торайгырова, Павлодар, Казахстан

³Центрально-Азиатский инновационный университет, Шымкент, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ К ДОСТИЖЕНИЮ УСПЕХА И АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ 1-ГО КУРСА К НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация

В статье рассматриваются особенности адаптации студентов первого курса вуза к новым условиям обучения, а также их потребности в достижении успеха. На основе отечественной и зарубежной психологической литературы теоретически обоснована значимость адаптации учащихся младших классов к учебному процессу и социальной среде, их влияние на их успеваемость, учебные навыки и социальную успешность. Экспериментально изучаются особенности социальной адаптации и мотивации к достижению успеха у студентов на первых годах обучения в вузе. На основании экспериментальных исследований можно сделать вывод, что, хотя мотивация студентов первого курса к достижению успеха в адаптации к новой социальной среде обучения находится на не очень высоком уровне, основными факторами, имеющими первостепенное значение, являются самоадаптация, принятие себя и других и

внутренний контроль над собственными действиями. Было обнаружено, что студенты 1 курса по-прежнему испытывают эмоциональный дискомфорт при адаптации к новой учебной среде и не ставят собственное доминирование в приоритет. В экспериментальном исследовании приняли участие 106 человек, и использованы опросник потребности в достижении Ю.М. Орловой и методика диагностики социально-психологической адаптации Р. Даймонда и К. Роджерса.

Ключевые слова. Социальная адаптация, новая среда обучения, мотивация к достижению, социальная успешность, восприятие себя и других, внутренний контроль.

Yertukeshova G.^{1*}, Aplashova A.Zh.², Sikhynbayeva Zh.S.³, Baizhumanova B.Sh.¹

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

²Toraigyrov University, Pavlodar, Kazakhstan

³Central Asian Innovation University, Shymkent, Kazakhstan

1ST YEAR STUDENTS' ADAPTATION TO A NEW LEARNING ENVIRONMENT AND MOTIVATION TO ACHIEVE ACHIEVEMENT

Annotation

The article describes the characteristics of adaptation to a new learning environment of first-year students entering higher education institutions, as well as their needs for achievement. The importance of adaptation of lower-year students to the educational process and social environment, their impact on their academic performance, learning skills, and social success, is theoretically substantiated on the basis of Kazakh and foreign psychological literature. The features of social adaptation and motivation to achieve success of students in the first years of study at a university are studied experimentally. Based on experimental studies, it is concluded that, although the motivation to achieve success of first-year students in adapting to a new social learning environment is not at a very high level, the main factors that are of primary importance are self-adaptation, perception of oneself and others, and internal control over one's own actions. It was found that students still experience emotional discomfort when adapting to a new learning environment and do not give priority to self-dominance. 106 subjects participated in the experimental study, the questionnaire of the need for achievement by Yu.M. Orlova and the methodology for diagnosing socio-psychological adaptation by K. Rogers and R. Diamond were used.

Keywords. Social adaptation, new learning environment, motivation to achieve success, social success, perception of oneself and others, internal control.

ҚІРІСПЕ. Мектеп қабырғасындағы оқу жүйесі мен жоғары оқу орнындағы оқу жүйесінің өзіне тән ерекшеліктері бар екендігі белгілі. ЖОО оқу жүйесі оқуға түскен талапкер үшін болашақ маман ретінде қалыптасу мен тұлғалық дамуындағы маңызды кезең болып табылады. Жаңа оқу жүйесіне бейімделу студенттің болашақтағы көптеген даму факторларына: оқу іс-әрекетінің сапасы мен тиімділігіне, академиялық ұтқырлығына, мамандану мотивациясына, кәсіби құзіреттілігінің нәтижелі қалыптасуына едәуір әсер етеді. Жаңа әлеуметтік орта, жаңа қоғамдық жағдай, жаңа ақпараттық-технологиялық ресурстар, жаңа оқу-әдістемелік жұмыстар, жаңа университеттік талаптар – студенттің тұлғалық жаңа мінез-құлық стратегияларын меңгеруді талап етеді. Студент басынан бірқатар психологиялық күйзелістерді өткізеді: қысымдық күй, жайсыздық, өзімен және айналасындағылармен үйлесімділіктің бұзылуы, негативті субъективті тәжірибе олардың университетке сәтті/сәтсіз бейімделуіне ықпал етеді.

В.Л. Бозаджиев (2002) бірінші курс студенттерінің ЖОО оқуға сәтті бейімделуіне ықпал ететін бірқатар педагогикалық-психологиялық жағдай құру стратегияларын ұсынады: студенттерде туындайтын қиындықтарды шешуде олардың құндылықты бағдарын негізге ала отырып, мамандығына деген құнды қатынасқа негізделген кәсіби өзіндік сананы қалыптастырудың маңыздылығын көрсетеді.

Бірқатар психологиялық зерттеулерде 1 курс студенттерінің жоғары оқу орнына бейімделуде басымдыққа ие болатын әлеуметтік рольдерді меңгеру (О.В. Дмитриева, 2002) факторын сипаттауға тырысады.

Бірқатар зерттеулерге сүйенсек, (S.S. Gosai және басқалар, 2023) бірінші курс студенттері үшін, алғашқы оқу жылының басында оқу ортасына бейімделуде кездесетін қиыншылықтарды жеңуге, кедергілерді оңай өткеруге әлеуметтік қолдаудың, оның ішінде отбасылық қолдаудың маңызын көрсетеді. Нақтырақ айтар болсақ, зерттеуге қатысқандардың 92% студенттер отбасылық қолдауды «өте пайдалы» деп бағалай отырып, олардың оқу ортасына сәтті бейімделуіне зор әсер еткендігін көрсетеді. Зерттеуде студенттердің 84% бейімделуде қиындық көргендерімен де отбасылық қолдаудың маңызды екенін атап өткен. Оған қоса, айналасындағы құрбы-құрдастарының әсерін оқу орнына бейімделуде айтарлықтай маңызын зерттеуге қатысушылардың 73% мойындайды. Тағы бір жәйт, жаңа оқу орнына келген студенттердің 40% - ы оқу тапсырмаларын орындауда қиындықтарға тап болғандығын айтады.

Әлбетте, жоғары оқу орнына түскеннен соң, әрбір университеттің өзіне тән мәдениеті, әлеуметтік жағдайы болады. Мұндай университеттік орта мен мәдениетке бейімделгендер шамамен 73% құрады екен.

Университеттегі оқу ортасына бейімделуде қандай мәселелер туындауы мүмкін деген сұраққа байланысты мындай негізгі қиындықтар анықталған. Атап айтсақ, академиялық қолдау тұрғысынан студенттердің оқу бағдарламасына және университет ортасына бейімделуі қиын болған. Ал, әлеуметтік-мәдени факторлар тұрғысынан отбасылық табыс деңгейі, достардың әсері және жалғыздық сияқты мәселелер бейімделу үдерісіне ықпал еткен. Оған қоса, психологиялық тұрғысынан стресстік қиыншылықтар ретінде академиялық мазасыздық, қорқыныш және белгісіздік студенттердің бейімделуіне кедергі келтірген.

Аталмыш зерттеу деректері бойынша студенттердің 66.4% - ы оқытушылардың қолдауын "өте пайдалы" деп бағалаған. Академиялық қызметкерлердің (тәлімгер, эдвайзер, кафедра меңгерушісі, деканат және т.б.) көмегін 47% студент "пайдалы" деп есептеген. Оқытушы мен студент арасындағы өзара қарым-қатынас бойынша 58% студент оқытушылармен қарым-қатынас жасауды "жеңіл" немесе "өте жеңіл" деп бағалаған. Қызық жәйт, ағылшын тілін меңгеру деңгейі жоғары болған студенттердің 79%-ы бейімделуді сәтті аяқтаған.

Студенттердің сабаққа жұмсайтын уақыт ұзақтығының оқу ортасына бейімделуге әсері болатыны анық. Күніне 2 сағаттан көп уақыт оқуға арнаған студенттер бейімделуді сәтті аяқтайды, ал 2 сағаттан аз уақыт бөлген студенттердің барлығы бейімделуде қиындықтарды бастан өткереді. ЖОО бейімделудің сәтті өтуіне басты әсер ететін факторлардың бірі отбасы мен жоралардың қолдауы. Студенттердің 92%-ы отбасылық қолдауды бейімделуге ықпал етуші маңызды фактор деп санаған. Құрбы-құрдастардың қолдауын сәтті бейімделген студенттердің 73%-ы "өте пайдалы" деп есептеген. Студенттердің кейбірі жалғыздық пен достардың болмауын бейімделуге кері әсер етуші фактор ретінде атап өткен.

Сонымен, жаңа оқу ортасына бейімделу қиындықтары кең таралған: Студенттердің 30%-ы университеттік ортаға бейімделуде айтарлықтай қиындықтарға тап болады. Бұл қиындықтар академиялық қолдаудың жеткіліксіздігі, әлеуметтік оқшаулану, және психологиялық қысым сияқты факторлармен байланысты.

Университеттің қолдау бағдарламаларының тиімділігі төмен болатындығы да кездеседі. Ол қолданыстағы академиялық және әлеуметтік қолдау қызметтері студенттердің нақты қажеттіліктерін толық өтей алмауына байланысты түсіндіріледі.

Г.Ж. Токашова (2024) өз зерттеуінде студенттердің ЖОО бейімделу ерекшеліктерін кәсіби критерий көрсеткіштері (өзін-өзі дамыту, өзін-өзі тәрбиелеу қабілеті), психологиялық критерий көрсеткіштері (өзін-өзі бағалау, өзіне деген сенімділік, жеке мазасыздық) бойынша тұжырымдайды.

А.К. Бисенева (2019) өз зерттеуінде студенттердің университетте оқу жағдайына әсер ететін олардың психофизиологиялық ерекшеліктерін, оның ішінде ағзаның жағымды және жағымсыз реакцияларын, сондай-ақ, оқу-танымдық және когнитивті әрекеттерге деген белсенділігінің жаңа мінез-құлық стратегияларының қалыптасуына әсерін қарастырады.

Annette Lohbeck, Jens Möller (2023) 1 курс студенттерінің білім беру жүйесіне бейімделуінің маңызды шарттары ретінде олардың әлеуметтік және оқу мінез-құлық стратегияларында

көрінетін студенттердің өзін-өзі бағалауы мен оқытушылардың оқыту тәсілдерінің де маңыздылығын айқындайды. Аталмыш ғалымдар ЖОО оқу үрдісінде оқытушылардың бағалауы мен студенттердің әлеуметтік және оқу мінез-құлықтарына қатысты өзіндік ұғымдарының өзара байланысын қарастырады. Жалпыланған ішкі/сыртқы тірек моделін ұсына отырып, студенттердің өзін-өзі бағалау процестеріндегі ішкі және сыртқы салыстыруларды сипаттайды. Студенттердің әлеуметтік мінез-құлқына өзін-өзі тану, өзін-өзі бақылау, өзін-өзі бекіту шкалаларын жатқызатын болса, оқу мінез-құлықтарына табандылық, зейін қою, өздігінен оқу шкалаларын жатқызады. Зерттеу нәтижесі бойынша кіші және жоғары курс студенттеріне оқытушылардың бағалауы мен кері байланысы әртүрлі әсер етеді. Атап айтқанда, төменгі курс студенттері оқытушылардың бағалауына көбірек тәуелді. Жоғары курс студенттері өздерінің оқу және әлеуметтік қабілеттерін салыстыру арқылы дербес бағалайды. Осылайша жоғары оқу орнындағы 1 курс студенттерінің жаңа университеттік ортаға бейімделуіне оқытушылардың бағалауларының маңызы зор. Сондықтан студенттердің әлеуметтік және оқу мінез-құлықтарын жетілдіру үшін студенттердің жеке ерекшеліктері мен білім беру деңгейіне назар аудару қажет, оқытушылардың оларды бағалауда әділетті және объективті бағалауға назар аудару керек.

Осы зерттеуге ұқсас Peter M. McEvoy және басқалар (2023) өз зерттеулерінде әлеуметтік мазасыздықтың (SAD) екі негізгі компоненті – позитивті (FPE) және негативті (FNE) бағалаудан қорқу – күйзеліс пен қайталамалы теріс ойлауға әсерін бағалайды. 152 (69%-ы әйелдер, орташа жас – 22,13) зерттелінуші қатысқан зерттеуде әлеуметтік мазасыздық деңгейі жоғары (HSA) және төмен (LSA) топтар бөліп ала отырып, әр қатысушыға сөйлеу тапсырмасы беріледі және оған жалған кері байланыс (позитивті, негативті немесе бейтарап) ұсынылады. Зерттеуден алынған нәтиже бойынша мұндай бағалаулар студенттердің күйзеліс деңгейлеріне, қайталамалы теріс ойлауларына әсер етеді. Негативті бағалар жоғары мазасыздықты, жоғары күйзеліс пен қайталамалы теріс ойлауды көрсеткен. Позитивті кері байланыс HSA (әлеуметтік мазасыздық деңгейі жоғары) қатысушыларына күтілгендей мазасыздық туғызбады. Бейтарап кері байланыс жағдайлары әлеуметтік мазасыздықтың (SAD) бейтарап немесе белгісіз кері байланыстар әсерлерін жан-жақты түсінуге мүмкіндік берген.

Осылайша, студенттердің оқу ортасына бейімделуіне ықпал ететін әлеуметтік мазасыздықтың когнитивті модельдерін нақтылау арқылы, студенттерді сәтті бейімдеу стратегияларын жетілдіруге болатындығын байқауға болады.

Sarah Fishstrom және басқалар (2022) оқу үрдісіндегі академиялық жетістік пен эмоциялық жағдай арасындағы байланысты тұжырымдайды. Яғни оқу жетістігі мен академиялық мазасыздыққа интервенциялардың ықпалын зерттейді. Мұнда, академиялық мазасыздықтың оқушылар өміріне әсері, академиялық интервенциялардың тиімділігін зерттеу қажеттілігі айқындалады. Зерттеудің жаңашылдығы трайт және стейт сияқты мазасыздықтың түрлерін ажыратады. Академиялық интервенциялар оқушылардың оқу жетістігін едәуір жақсартатындығын, дегенмен, академиялық мазасыздыққа әсері мардымсыз екендігін тұжырымдайды. Білім алушылардың мазасыздығын төмендету үшін, академиялық жетістікті арттыру үшін интервенциялары, эмоциялық қолдаудың оң нәтижелері пайымдалады. Бұл құбылыс оқушылардың оқу жетістіктеріне ғана емес, олардың жалпы психологиялық денсаулығына да әсер етеді.

Академиялық мазасыздық – бұл білім беру жағдайларында пайда болатын эмоционалдық және когнитивтік реакциялар жиынтығы. Оның негізгі түрлері:

- Трайт мазасыздық – тұрақты, ұзақ мерзімді сипаттағы жағдай.

- Стейт мазасыздық – белгілі бір оқу жағдайларына байланысты пайда болатын уақытша мазасыздық.

Мазасыздықтың қай түрі болмасын, білім алушылардың оқуға назар аудару қабілетіне, зейініне, және когнитивтік ресурстарына әсер етіп, олардың оқу нәтижелерін төмендетуі мүмкін.

Аталмыш ғалымдардың зерттеу нәтижелері бойынша академиялық интервенциялар оқу жетістігін едәуір жақсартады, бірақ мазасыздықты төмендету тиімділігі байқалмайды. Мазасыздыққа әсер ету үшін эмоционалдық қолдау бағдарламаларын қажет деп санайды.

Ториялық деректерді жалпылай келе, жоғары оқу орнына түскен жас талапкер, ендігі кезекте студенттік кезеңді бастан кешірудің алғашқы жылдарында оқу үрдісіне, оқып-білім алу жағдайына бейімделуде бірқатар қиыншылықтарды басынан өткізеді. Мұндай қиыншылықтарға академиялық, әлеуметтік-мәдени, психологиялық кедергілер жатады.

Оқу жылының алғашқы кезеңінде кедесетін қиыншылықтарды еңсеруде, әлбетте, отбасы қолдауы мен айналасындағы құрбы-құрдастарының сүйемелдеуінің мәні зор.

Бізде өз зерттеуімізде 1 курс студенттерінің оқу орнына бейімделуіне әсер ететін тұлғалық қасиеттер құрылымындағы жетістікке жету мотивациясының мән-жайын ашуға тырысамыз.

Студенттердің жетістікке жету мотивациясы көбінесе олардың тұлғалық белсенділігі ретінде айқындалады десек, онда бұл белсенділіктің оқу жағдайында көріну ерекшеліктерімен сипатталады.

Білім беру жағдайларының әсерін өлшеуді ескере отырып, әртүрлі зерттеу жобаларында осы параметрлердің сипаттамаларын ескеру қажет. Бұған білім беру ортасының саласын (мысалы, мектеп пәні) және контекстті (мысалы, сынып пен үй тапсырмасы) қарастыру кіреді. Бұл арнайы шығарылымда студенттердің мотивациялық және аффективті тұлғалық процестерін, сондай-ақ алдыңғы факторларды (мысалы, оқыту сапасы, қиындықтардың болмауы, тапсырманы қабылдау) зерттейтін зерттеулер ұсынылған және тәжірибені қолдану арқылы өзара байланысты (мысалы, сәттілік пен сәтсіздік тәжірибесі, мансаптық ұмтылыстар) оқушылардың тәжірибесін орнында бағалауға мүмкіндік беретін іріктеу әдісі. Тәжірибе бойынша іріктеу зерттеулері индивидуалдық және индивидуалдық қарым-қатынастарды бір уақытта талдап, сол арқылы ситуациялық, сондай-ақ адамға тән әсерді және нәтижесінде туындайтын индивидуалды динамиканы қарастыру арқылы дәстүрлі көлденең зерттеулерден асып түседі (Bolger & Laurenceau, 2013).

Әдетте, 1 курс студенттерінің ЖОО-дағы оқуға бейімделу процесінің табысты болуы көптеген объективті және субъективті факторларға байланыстылығын жоғарыда айтып кеттік. Егер объективті факторларға оқу жағдайлары жататын болса, субъективті факторларға студенттің өзіндік мінез-құлық ерекшеліктері, темперамент типтері, студенттің бұрынғы өткен тәжірибесі, әлеуметтік және адамгершіліктік даму деңгейі, қарым-қатынас ерекшеліктері жатады. Ең бастысы деп студенттің жетістікке жету мотивациясын көрсетуге болады. Яғни студенттің неғұрлым жетістікке жету мотивациясы жоғары болған сайын, оқуға бейімділігі де соғұрлым нәтижелі жүзеге асады. ЖОО студент жаңа қиындықтарға, жаңа талаптарға, жаңа жауапкершілікке тап болады. Университет жағдайында студент тек қоғам мен оқу іс-әрекетіне ғана емес, сонымен қатар, мінез-құлық нормалары мен қарым-қатынас мәдениетіне жоғары, кәсіби деңгейде бейімділігі оның мотивация деңгейіне байланысты болады.

Оқу мотивациясының тұрақтылығы интеллектуалды даму деңгейімен, ішкі мотивациясымен, өз қызметінің нәтижелерін жақсартуға деген мотивациясымен байланысты (Поваренков Ю.П., 1991). Студенттің жетістікке жетуге деген қажеттілігінің жоғарылығы оқу-танымдық қызығушылыққа, мамандықты қабылдауға және кәсібилікті меңгеруге, адамдар арасындағы қарым-қатынастың барлық аспектілерінде өте маңызды болып табылады (Ильин Е.П., 2001).

Студенттің оқу орнына түсуі – студенттің үлкен дербестігін білдіреді, ересектер тарапынан бақылау азаяды, оқу бағытын өзі таңдағандықтан, өзіндік мотивация жоғарылайды, дербестік дәрежесі мен жауапкершілігі артады.

Студенттердің жетістікке жету мотивациясы өздерінің мінез-құлқына қоятын талаптар мен міндеттерді өзі басшылыққа алуынан, алдына қойған мақсаттарына белсенді түрде жетуге деген ынтасынан көрінеді. Оған қоса, өзін-өзі тануға, өмірдің мәнін білуге, өзін-өзі жүзеге асыруға деген қажеттілігін қамтамасыз етуде көрінеді. Студенттердің жетістікке жетуге деген мотивациясы ЖОО оқу тек диплом алу үшін ғана емес, өзі таңдаған мамандық бойынша кәсіби білім алуға деген мотивациясын білдіреді.

Біз мақалада Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің бірінші курс студенттерінің оқу орнындағы бейімделу мәселелерін қарастыратын боламыз. Студенттердің академия-

лық, әлеуметтік-мәдени, психологиялық қиындықтары және оларды жеңілдетуге негіз болатын өздерінің жетістікке жетуге деген мотивацияларының әсері айқындалады.

ЗЕРТТЕУ БАРЫСЫ МЕН НӘТИЖЕЛЕРІ.

Астана, Павлодар және Шымкент қалалары бойынша ЖОО оқу іс-әрекетіндегі 1 курс студенттерінің әлеуметтік бейімделуін анықтау мақсатында Ю.М. Орлованың жетістікке жетуге деген қажеттілік сауалнамасы жүргізілді. Сауалнама 22 тұжырымнан тұрады және оған «ия» немесе «жоқ» деп жауап беріледі. Тесттің жауап кілті бойынша ұпайлар жинау негізінде студенттердің жетістікке жетуге деген қажеттілік деңгейлері айқындалады.

Зерттеуге қатысушылар туралы жалпы мәлімет төмендегі кестеде берілген.

1-кесте. Студенттердің жынысына байланысты жалпы мәлімет

Респондент	Саны	Пайыздық көрсеткіші
Еркек	19	18%
Әйел	87	82%
Барлығы	106	100%

2-кесте. Зерттеуге қатысушылардың курсына байланысты жалпы мәлімет

Курс	Саны	Пайыздық көрсеткіші
1 курс	96	91%
2 курс	10	9%
Барлығы	106	100%

3-кесте. Студенттердің жетістікке жету мотивациясы бойынша статистикалық көрсеткіштері

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	6	5.7	5.7	5.7
	3	98	92.5	92.5	98.1
	4	2	1.9	1.9	100.0
	Total	106	100.0	100.0	

Зерттеуге қатысушылар саны 106 студент. Оның 18 % - ер студенттер болса, 82 % - қыздар.

Ю.М. Орлованың жетістікке жетуге деген қажеттілік сауалнамасы бойынша алынған деректерге сүйенсек (3-кесте), студенттердің 6 пайызы 7-9 балл арасында жинаған. Бұл олардың жетістікке жетуге деген қажеттіліктерінің төмен екендігін білдіреді. Яғни студенттер көбінесе мақсатқа бағыттылығы, өз мақсатына жетуге деген табандылығы, тұлғалық өсуге деген қызығушылығы біршама төмен болып келеді.

Зерттелінушілердің көп бөлігі, студенттердің 92.5 пайызы жетістікке жетуге деген қажеттілік деңгейлерінің орташа екендігі анықталды. Мұндай студенттер өздерінің мақсаттарына жетуге табандылықтарының едәуір бар екендігін сипаттайды, өзіне аса қатты қысым жасамастан жақсы нәтиже алуға тырысатындығын көрсетеді.

Зерттелінушілердің қалған бөлігі, бұ әрине, өте аз бөлікті құрайды, студенттердің тек 2 пайызы, яғни бар-жоғы 2 студентте ғана жетістікке жетуге деген қажеттілік деңгейінің жоғары екендігі анықталды. Бұл студенттер жетістікке жетуге деген мотивациясының жоғары болуымен, өзінің нәтижелерін әрқашан жақсартуға тырысатын, табанды және елден ерекше болуға ықыласы болатындығымен сипатталады.

Алынған деректерге байланысты студенттердің басым көпшілігіне мотивацияның үйлесімділік деңгейі тән екендігін байқалады.

4-кесте. Т test нәтижесі бойынша ерлер және әйелдердің жетістікке жету қажеттілік деңгейі арасындағы айырмашылығының статистикалық мәні

Group Statistics					
	Жынысы	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Жетістікке жету мотивациясы	ер	19	2.95	.229	.053
	әйел	87	2.97	.283	.030

Кестеден көріп отырғанымыздай, ерлер мен әйелдердің арасында жетістікке жету қажеттілігі деңгейінде статистикалық тұғыда аса маңызды айырмашылық жоқ. Оны төмендегі кестеде нақтырақ сипаттауға тырысамыз.

5-кесте. Левеннің дисперсиялар теңдігі тесті нәтижелері

Independent Samples Test										
		Левеннің дисперсиялар теңдігі тесті		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Айырмашылықтың 95% сенімділік аралығы	
									Төменгі	Жоғарғы
Жетістікке жету мотивациясы	Тең дисперсияның қабылдануы	.031	.860	-.261	104	.795	-.018	.070	-.156	.120
	Тең дисперсияның қабылданбауы			-.299	31.248	.767	-.018	.061	-.142	.106

Левеннің дисперсиялар теңдігі тесті ерлер мен әйелдер топтарында дисперсия теңдігін анықтайды. Левеннің тест нәтижелері бойынша $F = 0.031$, $\text{Sig.} = 0.860$ құрайды. p -мәні 0.860 тең болғандықтан, $0,05$ тен жоғары бола тұра, дисперсиялар тең екендігі туралы болжамды айтуға болады. t -тест нәтижелерін дисперсиялар теңдігінде қолдану мүмкіндігін білдіреді.

t -тест орташа мәнділіктегі теңдік бойынша төмендегідей көрсеткіш анықталды:

- $t = -0.261$
- df (еркіндік дәрежесі) = 104
- $\text{Sig. (2-tailed)} = 0.795$
- Mean Difference (Орташа мәннің айырмашылығы) = -0.018
- Std. Error Difference (Айырмашылықтың стандартты болжамы) = 0.070
- Confidence Interval (Сенім интервалы):
 - Төменгі = -0.156
 - Жоғарғы = 0.120

Алынған деректер бойынша t -тест мәні: -0.261 – көрсеткіші – таңдау топтары арасында айтарлықтай айырмашылықтың жоқ екендігін білдіреді. Ал p -мәні (Sig.): 0.795 - ке тең. Бұл дегеніміз $p > 0.05$ болғандықтан, таңдау топтары арасындағы статистикалық айырмашылықтың мәнсіз екендігін көрсетеді. Орташа мәндік өзгешеліктер бойынша (Mean Difference): -0.018 көрсеткіші – ерлер мен әйелдер арасындағы айырмашылықтың мәні өте төмен екендігін білдіреді. Сенім интервалдары бойынша -0.156 -ден 0.120 -ге дейінгі көрсеткіш нөлдік мәнге ие. Сондықтан таңдау топтары арасындағы айырмашылық 0 -ге тең екендігін білдіреді.

Ендігі кезекте К. Роджерс пен Р. Даймондтың әлеуметтік-психологиялық бейімделуді диагностикалау әдістемесі бойынша алынған зерттеу нәтижелеріне талдау жасаймыз. Бұл әдістеме тұлғаның мінез-құлық ерекшелігімен байланысты әлеуметтік-психологиялық бейімделуін диагностикалауға бағытталған. Әдістеме 101 тұжырымдамадан тұрады және 7-балдық жауап шкаласы негізінде дифференциалды зерттеуге негізделген. Әдістеме авторлары К.Роджерс пен Р.Даймонд төмендегідей 6 интегралды көрсеткіштерді жіктеп көрсетеді:

1. «Адаптация»;
2. «Басқаларды қабылдау»;
3. «Интерналды»;
4. «Өзін-өзі қабылдау»;
5. «Эмоциялық жайлылық»;
6. «Доминанттылыққа тырысу»

ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ МЕН ТАЛҚЫЛАУЛАР.

К. Роджерс пен Р. Даймондтың әлеуметтік-психологиялық бейімделуді диагностикалау әдістемесі бойынша алынған зерттеу нәтижелері әр шкала индивидуалды формулада есептелінеді. Эмпирикалық жолмен зерттеуден алынған нәтижелер зерттелінушілердің жас ерекшеліктеріне (жеткіншестер үшін, ересектер үшін) орай құрылған нормативтерге сәйкес қорытындыланады.

6-кесте. Студенттердің әлеуметтік-психологиялық бейімділігі көрсеткіштері:
Адаптация шкаласы бойынша

	Адаптация				Дезадаптация			
	Жиі- лігі	пайызы	Шкала пайызы	Кумулятив- тік пайыз	Жиілігі	пайызы	Шкала пайызы	Кумулятив- тік пайыз
Нормадан төмен	3	2.8	2.8	2.8	37	34.9	34.9	34.9
Норма	36	34.0	34.0	36.8	62	58.5	58.5	93.4
Нормадан жоғары	67	63.2	63.2	100.0	7	6.6	6.6	100.0
Барлығы	106	100.0	100.0		106	100.0	100.0	

Кестеден көріп отырғанымыздай зерттелінушілердің көпшілігі 63,2 пайызы бейімділік көрсеткіші бойынша нормадан жоғары, ал дезадаптация бойынша зерттеуге қатысушылардың тек 6,6 пайызы ғана нормадан жоғары. Бұл 1-ші курс студенттерінің әлеуметтік психологиялық бейімділік көрсеткішінің адаптация шкаласы бойынша көпшілігі жақсы бейімделгендігін білдіреді.

7-кесте. Студенттердің әлеуметтік-психологиялық бейімділігі көрсеткіштері:
«Өзін-өзі қабылдау» шкаласы бойынша

	Өзін қабылдау				Өзін қабылдамау			
	Жиі- лігі	пайызы	Шкала пайызы	Кумулятив- тік пайыз	Жиілігі	пайызы	Шкала пайызы	Кумулятив- тік пайыз
Нормадан төмен	6	5.7	5.7	5.7	54	50.9	50.9	50.9
Норма	28	26.4	26.4	32.1	46	43.4	43.4	94.3
Нормадан жоғары	72	67.9	67.9	100.0	6	5.7	5.7	100.0
Барлығы	106	100.0	100.0		106	100.0	100.0	

Кестеден көріп отырғанымыздай, зерттелінушілердің көпшілігі өзін-өзі қабылдауы жоғары – 67,9 пайызды құраса, ал өзін қабылдамау зерттелінушілердің тек 5,7 пайызына ғана тән.

8-кесте. Студенттердің әлеуметтік-психологиялық бейімділігі көрсеткіштері:
«Басқаларды қабылдау» шкаласы бойынша

	Өзгелерді қабылдау				Өзгелерді қабылдамау			
	Жиі- лігі	пайызы	Шкала пайызы	Кумулятив- тік пайыз	Жиілігі	пайызы	Шкала пайызы	Кумулятив- тік пайыз
Нормадан төмен	4	3.8	3.8	3.8	21	19.8	19.8	19.8
Норма	44	41.5	41.5	45.3	72	67.9	67.9	87.7
Нормадан жоғары	58	54.7	54.7	100.0	13	12.3	12.3	100.0
Барлығы	106	100.0	100.0		106	100.0	100.0	

Өзгелерді қабылдау немесе қабылдамау шкаласы бойынша кестеден көріп отырғанымыздай, көпшілігі нормада (41,5 %) және нормадан жоғары (54,7 %). Соған сәйкес өзгелерді қабылдамау шкаласы бойынша зерттеуге қатысушылардың 13 % нормадан жоғары, 67,9 % нормада екендігін көрсетеді.

9-кесте. Студенттердің әлеуметтік-психологиялық бейімділігі көрсеткіштері:
«Эмоциялық жайлылық» шкаласы бойынша

	Эмоциялық жайлылық				Эмоциялық жайсыздық			
	Жиі- лігі	пайызы	Шкала пайызы	Кумулятив- тік пайыз	Жиілігі	пайызы	Шкала пайызы	Кумулятив- тік пайыз
Нормадан төмен	2	1.9	1.9	1.9	38	35.8	35.8	35.8
Норма	74	69.8	69.8	71.7	55	51.9	51.9	87.7
Нормадан жоғары	30	28.3	28.3	100.0	13	12.3	12.3	100.0
Барлығы	106	100.0	100.0		106	100.0	100.0	

Кестеден көріп отырғанымыздай, «Эмоциялық жайлылық» шкаласы бойынша (69.8 %) да, «Эмоциялық жайсыздық» шкаласы бойынша (51,9 %) да зерттелінушілердің көпшілігі нормада екендігі анықталды.

10-кесте. Студенттердің әлеуметтік-психологиялық бейімділігі көрсеткіштері:
«Интерналдық» шкаласы бойынша

	Ішкі бақылау				Сыртқы бақылау			
	Жиі- лігі	пайызы	Шкала пайызы	Кумулятив- тік пайыз	Жиілігі	пайызы	Шкала пайызы	Кумулятив- тік пайыз
Нормадан төмен	2	1.9	1.9	1.9	34	32.1	32.1	32.1
Норма	35	33.0	33.0	34.9	63	59.4	59.4	91.5
Нормадан жоғары	69	65.1	65.1	100.0	9	8.5	8.5	100.0
Барлығы	106	100.0	100.0		106	100.0	100.0	

Кестеден көріп тұрғанымыздай, интерналды шкала бойынша зерттелінушілердің «ішкі бақылау» көрсеткіші бойынша көпшілігі нормадан жоғарыны көрсетсе, «сыртқы бақылау» көрсеткіші бойынша студенттердің көпшілігі нормативті болып тұр.

11-кесте. Студенттердің әлеуметтік-психологиялық бейімділігі көрсеткіштері:
«Доминанттылыққа тырысу» шкаласы бойынша

	Доминанттылық				Ақпараттану			
	Жиілігі	пайызы	Шкала пайызы	Кумулятивтік пайыз	Жиілігі	пайызы	Шкала пайызы	Кумулятивтік пайыз
Нормадан төмен	26	24.5	24.5	24.5	16	15.1	15.1	15.1
Норма	62	58.5	58.5	83.0	71	67.0	67.0	82.1
Нормадан жоғары	18	17.0	17.0	100.0	19	17.9	17.9	100.0
Барлығы	106	100.0	100.0		106	100.0	100.0	

«Доминанттылыққа тырысу» интегралды көрсеткіш бойынша «доминанта» шкаласы бойынша да, «ақпараттану» шкаласы бойынша да нормативті көрсеткішке ие.

ҚОРЫТЫНДЫ. Эмпирикалық деректерге сүйене отырып, 1 курс студенттерінің жетістікке жетуге деген мотивациясының орташа деңгейде бола тұра, ЖОО оқу жүйесіне әлеуметтік бейімделуі көрсеткіштері бойынша, қалыптан жоғары деңгейде бейімделгендігін, жаңа әлеуметтік ортада өзін және басқаларды қабылдау деңгейі, ішкі бақылау көрсеткіші жоғары екендігін, тек, жаңа әлеуметтік-оқу ортасында эмоциялық жайлылық және доминанттылыққа тырысу қалыпты деңгейде екендігі анықталды.

Қорыта келе айтқанда, жоғары оқу орнына түскен төменгі курс студенттерінің көпшілігі максатқа жетуге деген қажеттілігін бірінші орынға қоймайды. Бірінші кезекке әлеуметтік жаңа ортаға бейімделуге деген оң қатынасты құрады. Олай дейтін себебіміз, бейтаныс ортаға бейімделуді маңызды деп санайды, әлеуметтік ортада өзін және жаңадан танысып жатқан курстары адекватты қабылдауға бағыттылығы байқалады, жаңа оқу ордасында өзінің ішкі бақылауын басты назарда ұстауға тырысатындығы көрінеді. Алайда, жаңа әлеуметтік ортада эмоциялық бірқатар жайсыздықты сезінеді, оған қоса, өзін елден ерекше ұстауға, доминанттылықты аса маңызды деп санамайды.

Сонымен, жоғары оқу орнына келген бірінші курс студенттерінің табысты, тиімді, сәтті бейімделу – бұл студенттің психологиялық жайлылығының, метаресурстарының даму мүмкіндігінің, озат оқу үлгерімінің, қоғамдық белсенділігінің кепілі. Оған қоса, оның жоғары курстарда кәсібилігінің жоғары деңгейде дамуының, кәсіби құзіреттілігінің жетілуінің негізі.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Бозаджиев В.Л. Аксиологический подход как фактор адаптации студентов к обучению в вузе. – Челябинск: Из-во «Дизайн-Бюро», 2002. – 134 с.
2. Bisseneva A.K. Adaptation of first-year students to study at the university and its connection with their psychophysiological features. Vestnik of M. Kozybayev North Kazakhstan University. 2019;(1 (42)):137-141.
3. Bolger, N., & Laurenceau, J.-P. (2013). *Intensive longitudinal methods: An introduction to diary and experience sampling research*. New York: Guilford Press.
4. Gosai S.S., Tuibeqa A.T., Prasad A, Exploring the transition challenges of first-year College of Business students in Fiji, *International Journal of Educational Research*, Volume 117, 2023, 102131, ISSN 0883-0355, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102131>
5. Дмитриева О.В. Образовательное пространство и социализация личности: Монография. – Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2003. – 139 с.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Изд-во «Питер»; Изд-во СПбГУ, 2004. – 658 с.
7. Lohbeck A., Möller J. Students' social and learning behavior at school: Applying the generalized internal/external frame of reference model. *Learning and Individual Differences*, July 2023, Page 102301

8. McEvoy P.M, Black A, Piesse E, Strachan L, Clarke PJF. The effect of positive and negative evaluation on state anxiety and repetitive negative thinking in social evaluative situations: An experimental study. *J Anxiety Disord.* 2023

9. Поваренков Ю.П. Психология профессионального становления личности. – Курск, 1991. – 212 с.

10. Токашова Г.Ж. Студенттердің психологиялық бейімделу ерекшеліктері. Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Психология» сериясы No1(78), 2024 ж. 249-257 б.

11. Fishstrom S, Wang HH, Bhat BH, Daniel J, Dille J, Capin P, Vaughn S. A meta-analysis of the effects of academic interventions on academic achievement and academic anxiety outcomes in elementary school children. *J Sch Psychol.* 2022 Jun;92:265-284. doi: 10.1016/j.jsp.2022.03.011. Epub 2022 Apr 29. PMID: 35618374; PMCID: PMC9136152.

References:

1. Bozadzhiev V. L. Axiological approach as a factor in students' adaptation to studying at a university. – Chelyabinsk: Publishing house "Design Bureau", 2002. – 134 p.

2. Bisseneva A.K. Adaptation of first-year students to study at the university and its connection with their psychophysiological features. *Vestnik of M. Kozybayev North Kazakhstan University.* 2019;(1 (42)):137-141.

3. Bolger, N., & Laurenceau, J.-P. (2013). *Intensive longitudinal methods: An introduction to diary and experience sampling research.* New York: Guilford Press.

4. Gosai S.S., Tuibeqa A.T., Prasad A, Exploring the transition challenges of first-year College of Business students in Fiji, *International Journal of Educational Research*, Volume 117, 2023, 102131, ISSN 0883-0355,

5. Dmitrieva O. V. Educational space and socialization of the individual: Monograph. – Orenburg: RIC GOU OSU, 2003. – 139 p.

6. Ilyin E. P. Motivation and motives. – St. Petersburg: Publishing house "Piter"; Publishing house of St. Petersburg State University, 2004. – 658 p.

7. Lohbeck A., Möller J. Learning and Individual Differences. July 2023, Page 102301, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102301>

8. McEvoy P.M, Black A, Piesse E, Strachan L, Clarke PJF. The effect of positive and negative evaluation on state anxiety and repetitive negative thinking in social evaluative situations: An experimental study. *J Anxiety Disord.* 2023 Aug;98:102734. doi: 10.1016/j.janxdis.2023.102734. Epub 2023 Jun 10. PMID: 37329593.

9. Povarenkov Yu.P. Psychology of professional development of personality. – Kursk, 1991. – 212 p.

10. Tokashova G.ZH. Studentterdin psihologiyalyk bejimdely erekshelikteri [Peculiarities of psychological adaptation of students]. *Abaj atyndagy KazUPU-nin Habarshysy, «Psihologiya» seriyasy* [Bulletin of the Kazakh National Pedagogical University named after Abai, "Psychology" series], No1(78), 2024 zh. 249-257 b.

11. Fishstrom S, Wang HH, Bhat BH, Daniel J, Dille J, Capin P, Vaughn S. A meta-analysis of the effects of academic interventions on academic achievement and academic anxiety outcomes in elementary school children. *J Sch Psychol.* 2022 Jun;92:265-284. doi: 10.1016/j.jsp.2022.03.011. Epub 2022 Apr 29. PMID: 35618374; PMCID: PMC9136152.

Л.К. Ермакбаева¹ , С.Т. Бапаева^{*2} , І.С. Кеңесбекова¹ 

¹Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

²Тұран университеті, Алматы, Қазақстан

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТЕРДІҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ ЗИЯТКЕРЛІГІ МЕН ИКЕМДІ ДАҒДЫЛАРЫН ДАМУ

Аңдатпа

Мақалада эмоционалды зияткерлікті зерттеу нәтижелері және оны болашақ педагогтерде қалыптастыру және дамыту тәсілдері келтірілген. Шетелдік және отандық ғалымдардың зерттеулерін талдау негізінде педагогтердің кәсіби қызметке дайындығының негізгі көрсеткіштерінің бірі маманның эмоционалды ақпаратты өңдеу және оны педагогикалық тәжірибеде қолдану қабілеті екендігі анықталды. Осыған орай, ҚазҰҚПУ-нің «Әлеуметтік-гуманитарлық ғылымдар және өнер» институтының 1 курс студенттеріне 150 сағат (5 кредит) көлемінде эмоционалды зияткерлік пен икемді дағдыларды дамыту бойынша оқу бағдарламасы енгізілді.

Бұл бағдарламаның тиімділігін диагностикалау және бағалау үшін С.Барон-Коэннің Cambridge Mindreading (CAM) сынақ батареясы, сондай-ақ математикалық статистика әдістері қолданылды. Зерттеу нәтижесінде болашақ педагогтердің эмоционалды зияткерлігінің негізгі көрсеткіштерін қалыптастыру мен дамытуда оң динамика анықталды: эмоцияларды тануда; әйел адамның эмоцияларын тануда; ер адамның эмоцияларын тануда; эмоциялардың жағымды спектрін тануда; эмоциялардың бейтарап спектрін тануда; эмоциялардың жағымсыз спектрін тануда.

Түйін сөздер: эмоционалды зияткерлік, икемді дағдылар, болашақ педагогтер, эмоцияларды тану, әйел адамның эмоцияларын тану, ер адамның эмоцияларын тану.

L.K. Ermekbaeva¹, S.T. Bapayeva² I.S. Kengesbekova¹

¹Kazakh national women's teacher training university, Almaty Kazakhstan

²«Turan» university, Almaty, Kazakhstan

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND SOFT SKILLS OF FUTURE TEACHERS

Abstract

The article presents the results of a study of emotional intelligence and ways of its formation and development among future teachers. Based on the analysis of research by foreign and domestic scientists, it turned out that one of the main indicators of teachers' readiness for professional activity is the ability of a specialist to process emotional information and use it in pedagogical practice. In this regard, students at KazNWTTU the 1st year of the Institute of Social Sciences and Humanities and the Arts introduced a training program for the development of emotional intelligence and soft skills in the amount of 150 hours (5 credits).

To diagnose and evaluate the effectiveness of this program, a battery of Cambridge Mindreading (CAM) tests by S. Baron-Cohen was used, as well as methods of mathematical statistics. As a result of the conducted research, positive dynamics were revealed in the formation and development of the main indicators of emotional intelligence of future teachers: in the recognition of emotions; in the recognition of emotions of men; in the recognition of emotions of women; in the recognition of positive emotion spectra; in the recognition of neutral emotion spectra; in the recognition of negative emotion spectra.

Keywords: emotional intelligence, soft skills, future teachers, recognize emotions, recognize a woman's emotions, recognize a man's emotions.

Л.К. Ермекбаева¹ , С.Т. Бапаева² , І.С. Кеңесбекова¹ 

¹Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан

²Университет «Туран», Алматы, Казахстан

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ГИБКИХ НАВЫКОВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация

В статье представлены результаты исследования эмоционального интеллекта и способы его формирования и развития у будущих педагогов. На основе анализа исследований зарубежных и отечественных ученых выяснилось, что одним из основных показателей готовности педагогов к профессиональной деятельности является способность специалиста обрабатывать эмоциональную информацию и использовать ее в педагогической практике. В связи с этим, в КазНацЖенПУ студентам 1 курса института «Социально-гуманитарных наук и искусства» была введена учебная программа по развитию эмоционального интеллекта и гибких навыков в объеме 150 часов (5 кредитов).

Для диагностики и оценки эффективности данной программы была использована батарея тестов Cambridge Mindreading (CAM) С. Барон-Коэна, а также методы математической статистики. В результате проведенного исследования, была выявлена положительная динамика в формировании и развитии основных показателей эмоционального интеллекта будущих педагогов: в распознавание эмоций; в распознавание эмоций мужчин; в распознавание эмоций женщин; в распознавание положительных спектров эмоций; в распознавание нейтральных спектров эмоций; в распознавание отрицательных спектров эмоций.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, гибкие навыки, будущие педагоги, распознавать эмоции, эмоции женщины, эмоции мужчины.

Кіріспе. Жаһандық трансформацияның қазіргі жағдайында мемлекеттің стратегиялық міндеті адам әлеуетін жан-жақты дамыту болып табылады. Жоғары білікті мамандарды, соның ішінде педагогикалық кадрларды даярлау ХХІ ғасыр азаматына қажетті кәсіби құзыреттіліктердің, әмбебап дағдылардың, сондай-ақ тұлғалық қасиеттердің тұтас жүйесін қалыптастыруды көздейді [1].

Д.Гоулманның зерттеулері көрсеткендей, тұлғаның кәсіби және өмірлік жетістігіне эмоционалды зияткерліктің жоғары деңгейі ықпал етеді. Тұлғаның кәсіби жетістігі, сөзсіз, білім, іскерлік, дағдылармен, эрудициямен және жалпы ойлау қабілетімен байланысты. Алайда, көп жағдайда жалпы зияткерліктің жоғары деңгейі жеткіліксіз болады. «Субъект-субъект» қатынастары саласында жұмыс істейтін жас маманның кәсіби қызметінің тиімділігі көбінесе олардың өз эмоцияларын түсіну және басқа адамдардың эмоцияларын тану қабілетімен байланысты [2].

Біздің пікірімізше, педагогтің эмоционалды зияткерлігі оқушылармен және білім беру кеңістігінің басқа субъектілерімен өзара әрекеттесудегі гуманистік бағыттылықты анықтайды, тұлғаны дамыту мен оқытуда жеке тәсілді жүзеге асыруға ықпал етеді, педагогтердің тұлғалық жетілу деңгейін көрсетеді.

Эмоционалды зияткерлік - бұл педагогикалық шеберліктің ажырамас құрамдас бөлігі, өйткені тек қалыптасқан, жетілген тұлға ғана басқа толыққанды және жетілген тұлғаны тәрбиелей алады. Мұғалімнің негізгі педагогикалық міндеті білім беру, іскерліктер мен дағдыларды қалыптастыру емес, балалардың танымдық белсенділігін ояту, педагогикалық қарым-қатынас және оқушылармен диалог жүргізу арқылы оқу және танымдық іс-әрекетті ұйымдастыру болып табылады [3].

Соңғы жылдардағы жүргізілген зерттеулерде [4], [5], [6] эмоционалды зияткерліктің дамуы педагогикалық кадрлардың психологиялық денсаулығын сақтау тәсілі ретінде қарастырылатындығын көрсетті. Эмоционалды зияткерліктің дамуының жоғары деңгейі педагогтің өзін-өзі

реттеуін жақсартуға [7, 3 б.], стресс деңгейін төмендетуге (эмоционалды зияткерлігі төмен педагогтермен салыстырғанда) [8, 83 б.] ықпал етеді.

Бұл факторлар қазіргі кезде, педагогтер көбіне жәбірлену құрбаны болған жағдайда ерекше маңызға ие. Жәбірлеу дегеніміз - тұлға немесе адамдар тобы индивидті қылмыстық қастандық құрбаны ететін жәйттар [9, 81 б.]. Мұғалімдерге бағытталған зорлық-зомбылықты зерттейтін американдық психологиялық қауымдастығының APA classroom Violence Directed Against Teachers Task Force жұмыс тобының мәліметтері бойынша, анонимді сауалнамаға қатысқан респонденттердің 80%-ы (N = 2, 998) олардың тәжірибесінде жәбірленушілік жағдайларының (ағымдағы немесе өткен жыл ішінде) болғаны туралы хабарлады. Жәбірленудің нәтижесінде мұғалімдер қорқыныш, депрессия сезінеді, жеке өзара қатынастарда қиындықтарға тап болады, нәтижесінде бұл кәсіби тиімділіктің төмендеуіне, физиологиялық және психикалық денсаулықтың төмендеуіне әкеледі [10, 77 б.].

Сонымен қатар, зерттеушілер болашақ педагогтер арасында эмоционалды зияткерлік дамуының төмен деңгейін [5, 46 б.], [11, 70 б.] анықтады, сондай-ақ жас педагог кадрларының арасында жұмыстан өз еркімен шығудың жоғары пайызын атап өтті [12], [13]. Зерттеушілер жас педагогикалық кадрлардың жалпы білім беру мекемелерінен кетуінің негізгі себептерінің ішінде білім беру процесі субъектілерімен өзара қатынас орнату мәселесінің, мазасыздық пен психоэмоционалды жүктеменің жоғары деңгейін, педагогтің шапшаң өзгеретін жағдайларға тез бағдарлана алмауын, өз эмоцияларын бақылаудың қиындықтарын атап өткен [12], [14, 62 б.].

Негізгі ережелер. Жоғарыда айтылған тұжырымдамаларды ескере отырып, болашақ педагогтердің эмоционалды зияткерлігін дамыту қажеттілігі мәселесі туындайтыны анықталды. Осыған орай, ҚазҰҚПУ 2020-2021 оқу жылынан бастап «Жалпы білім беретін пәндер» модулінде таңдау компоненті ретінде, 5 кредит көлемінде 1-ші курс студенттеріне «Эмоционалды зияткерлік» пәні енгізілді.

Пәннің мақсаты - білім алушылардың эмоционалды зияткерлігі мен «икемді дағдыларын» (soft skills) диагностикалау мен дамытудың заманауи әдістерін меңгеру мен оларды пайдалана алу.

2024-2025 оқу жылында «Эмоционалды зияткерлік» пәні «Әлеуметтік-гуманитарлық ғылымдар және өнер» институтының: 6B01401 - Музыкалық білім; 6B01402 - Визуалды өнер, көркем еңбек, графика және жобалау; 6B02102 - Хореография; 6B03101 - Әлеуметтану; 6B11401 - Әлеуметтік жұмыс мамандықтарының студенттеріне бір семестр бойына жүргізілді. Сыналушылар ретінде осы білім беру бағдарламаларының студенттері зерттеуге алынды. Сыналушылар саны: 40; жас деңгейлері: 17-18 жас; жынысы: қыз балалар; оқытылу тілі: орыс, қазақ.

Материалдар мен әдістер

«Эмоционалды зияткерлік» пәнінің оқу әдістемелік кешені, оқу бағдарламасы құрастырылды. Оның жұмыс жүктемесі 5 кредитті құрайды, оның ішінде 15 сағат дәріс, 30 тәжірибелік, 98 БӨЖ және 7 БОӨЖ сабақ.

Оқу бағдарламасының мазмұны:

- эмоциялар мен сезімдер, олардың атқаратын қызметтері, қасиеттері мен түрлері, эмоциялардың пайда болу теориялары туралы жалпы ұғым;
- эмоционалды зияткерлік пен «икемді дағдылар» құбылысы: ұғымдық аппарат, зерттеу тарихы және негізгі тұжырымдамалық тұғырлар;
- Қазақстанның мемлекеттік білім беру саясатының стратегиялық бағдарлары мен басым бағыттары контекстіндегі педагогтың тьютор рөлін игеруі;
- эмоционалды зияткерлік пен «икемді дағдылардың» адам өміріндегі рөлі: эмоционалды зияткерлік пен «икемді дағдылардың» құрылымы мен қызметтері;
- шығармашылық, сыни, жүйелік, сандық ойлауды; коммуникация, коллаборация және виртуалды ынтымақтастық дағдыларын дамыту;
- тұлғааралық дау-дамайларды реттеу процесінде эмоционалды зияткерліктің рөлі;
- адамның психикалық денсаулығының негізі ретінде эмоционалды зияткерлік;

– балалар мен жеткіншектердің «икемді дағдыларын» дамытуда мектеп пен отбасы ынтымақтастығының ерекшеліктері.

Білім алушылардың эмоционалды зияткерлігі мен «икемді дағдыларын» қалыптастыру және дамытуға арналған 250 жаттығу мен диагностикалық әдістемелер, сондай-ақ көркем және деректі фильмдер мен кітаптар жинағы пайдаланылды. Оларды меңгеру барысында студенттер өзін-өзі басқару дағдыларын қалыптастырды және дамытты:

– өзін-өзі бақылау (өзінің және басқалардың сезімдері мен эмоцияларын сәйкестендіру және эмоциялардың қарқындылығын анықтау);

– өзін-өзі бағалау (сыни рефлексия пайдалану арқылы өзінің және басқалардың сезімдері мен эмоцияларының себеп-салдарлы байланыстарын анықтау);

– өзін-өзі бекіту және нұсқау беру (енжар ұстаным емес)

– өзіне-өзі көмек көрсету (басқалардан көмек сұрау немесе күту емес, көмек беруші эмоцияларды тудыру).

Нәтижелер және оларды талқылау

Болашақ педагогтердің кәсіби дамуының маңызы мен деңгейлерін анықтау үшін шетелдік және отандық ғалымдардың жалпы білім беру ұйымдарындағы педагогтердің кәсіби дамуының мазмұны мен құрылымын анықтау мәселелері бойынша негізгі ғылыми еңбектері зерттелді.

Н. В. Антонов педагогтің кәсібилігін «кәсіби маңызды білім, іскерлік, дағдыларды, сондай-ақ қабілеттерді, мотивация қасиеттерін, іс-әрекетін, коммуникативті құзыреттілік пен рефлексияны қалыптастыру және дамыту арқылы тұлғаның өзінің ішкі әлемін белсенді түрде қайта құру процесі» деп түсіндіреді. Автордың пікірінше, бұл көрсеткіштер педагогтың кәсіби қызметінде табысты шығармашылық өзін-өзі жүзеге асыруына әсер етеді [15].

Н. А. Чечева педагогтың кәсіби дамуына жеке қолдау көрсету құралы ретінде оның кәсіби құзыреттілігін бақылау технологиясын ғылыми негіздеді, әзірледі және сынақтан өткізді. Ғалым педагогтың кәсіби құзыреттілігін бағалау жүйесін кәсіби өсуге ықпал ететін етіп құруды ұсынады [16].

Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Д. Карягина, Е. Н. Козлова «когруэнтті эмпатия» терминін енгізеді. «Когруэнтті эмпатия» дегеніміз тілде немесе әрекетте басқаны жүйелі түрде түсіну қабілетін және басқаны эмпатиялық түсіну күйінен олардың нақты сезімдерін шынайы білдіруге икемді ауысу қабілеті [17].

Ж.Сардарованың жетекшілігімен Абай атындағы ҚазҰПУ оқытушылары (2021) эмоционалды зияткерлікті дамытуға арналған бағдарлама әзірлеп, сынақтан өткізді. Қазақстанның 225 педагогы қатысқан зерттеу нәтижелері бойынша жоғары дамыған эмоционалды зияткерлік шамадан тыс туындаған жүктемелерге (эмоционалды құлдырау), сондай-ақ оны одан әрі түзету және алдын-алу мүмкіндігіне барабар жауап беруге мүмкіндік беретінін дәлелдеді [18].

Қожа Ахмет Яссауи атындағы ХҚТУ оқытушылары А.К. Рысбекова (2022) және басқалар өзінің зерттеу жұмысында педагогика саласындағы болашақ мамандардың эмоционалды зияткерлігін дамытуға бағытталған бірқатар бағдарламаларға талдау жүргізді. Табысты мұғалімнің психологиялық портретін сипаттауда эмоционалды зияткерліктің маңызды орын алатындығын атап кеткен [19].

Қазақстандық зерттеушілер З.К.Күлшарипова (2024) және т.б. кәсіби міндеттерді тиімді шешу үшін студенттердің эмоционалды зияткерлігін дамыту қажеттілігін жақтайды. Қазіргі білім беру контекстінде болашақ педагогтердің әлеуметтік жетістіктеріне ықпал ету әсіресе педагог мамандығының өзгермелі талаптары мен өсіп келе жатқан әлеуметтік-мәдени серпінін ескере отырып маңызды міндетке айналды. Олар мұғалімнің әлеуметтік жетістігі кәсіби дағдылар мен білімге ие болудан асып түседі деп санайды; ол оқушылармен, әріптестермен, ата-аналармен және жалпы қоғаммен тиімді өзара әрекеттестік жасауға мүмкіндік беретін құзыреттіліктердің кешенді жиынтығын қамтиды [2].

Сонымен, болашақ педагогтердің эмоционалды зияткерлігі мен «икемді дағдыларын» дамыту бойынша оқыту бағдарламасының тиімділігін тексеру мақсатында анықтаушы (экспери-

ментке дейін) қалыптастырушы («Эмоционалды зияткерлік» оқу бағдарламасы пән ретінде енгізілді) және бақылау (эксперименттен кейін) эксперименттері жүргізілді. Зерттеу жұмысы 15.09.2024 – 30.12.2024 аралығында жүргізілді.

Зерттеу болжамы: эмоционалды зияткерлік пен икемді дағдыларды қалыптастырудың психологиялық-педагогикалық шарттары анықталған болса және оларды ескере отырып, болашақ педагогтердің эмоционалды зияткерлігі мен икемді дағдыларын қалыптастырудың құрылымдық-мазмұнды бағдарламасы жасалса, онда болашақ педагогтердің эмоционалды зияткерлігі мен икемді дағдыларын қалыптастыру және дамыту үдерісі нәтижелі болады.

Білім алушылардың эмоционалды зияткерлігінің даму деңгейін анықтау үшін С. Барон-Коэннің Cambridge Mindreading (CAM) бейне-тесті жүргізілді. Cambridge Mindreading (CAM) сынақтар батареясы – Кембридж университетінің аутизмді зерттеу орталығында әзірленген әдіс-теме. Ол адамдардың эмоцияларын әртүрлі қабылдау арналары (көру және есту) арқылы тану қабілетін зерттеуге арналған, сондай-ақ Аспергер синдромы бар адамдарда осы қабілеттің даму деңгейін зерттеуге арналған. Болашақ педагогтерге «Эмоционалды зияткерлік» оқу бағдарламасы жүргізілгеннен кейін (қалыптастырушы эксперимент) анықтаушы экспериментте қолданылған диагностикалық әдістеме арқылы бақылау эксперименті жүргізіліп олардың нәтижелеріне сандық және сапалық талдау жасалынды.

Зерттеуіміздің бастапқы кезеңінде нәтижелердің баяндамалық статистикасын есептеуді жөн көрдік. Баяндамалық статистика деректерді талдау үдерісінің маңызды бөлігі және зерттеудің негізгі нәтижелерін сипаттау мен талдау үшін қолданылады. Бұл әдіс мәліметтердің құрылымын түсінуге, олардың жалпы сипаттамаларын анықтауға және зерттеу нәтижелерін әрі қарай талдауға негіз дайындауға мүмкіндік береді. Орташа, медиана, дисперсия және стандартты ауытқу сияқты көрсеткіштер мәліметтердің таралу ерекшеліктерін, орташа деңгейін және өзгергіштігін бағалауға көмектеседі. Сонымен қатар, баяндама көрсеткіштері мәліметтердің біртектілігі мен айырмашылықтарын анықтауға, топтар арасындағы салыстыруларды жүргізуге және деректердің сапасын тексеруге мүмкіндік береді. Мысалы, асимметрия мен эксцесс коэффициенттері мәліметтер жиынының қалыпты таралуға сәйкестігін бағалауға ықпал етеді, ал экстремалды мәндерді анықтау зерттеудің нәтижелеріне әсер ететін ықтимал ауытқуларды жоюға көмектеседі. Баяндамалық статистика болжамды тексеруге дайындық кезінде маңызды рөл атқарады, өйткені ол мәліметтер жиынын сипаттап, қандай статистикалық әдістердің қолданылатынын анықтауға негіз береді. Сонымен бірге, бұл әдіс зерттеу нәтижелерін визуализациялау мен түсінікті түрде көрсету үшін тиімді құрал ретінде қызмет етеді, нәтижесінде ғылыми қауымдастыққа, тәжірибелік мамандарға немесе шешім қабылдаушыларға зерттеу нәтижелерін жеткізу жеңілдейді. Осылайша, баяндамалық статистика деректерді дұрыс ұйымдастыруды, оларды тиімді талдау және зерттеу нәтижелерінің ғылыми құндылығын арттыруды қамтамасыз ететін әмбебап әдіс болып саналады. Нәтиже 1-кестеде ұсынылған.

1-кесте. Респонденттердің эмоцияларды тану қабілеттерінің баяндамалық статистикасы

	N	Минимум	Максимум	Орташа	Орташа квадраттық ауытқу	Асимметрия		Эксцесс	
						Статистика	Стандартты кате	Статистика	Стандартты кате
Эмоцияларды тану (экспериментке дейін)	40	22.00	44.00	34.0000	5.06370	-.368	.374	-.086	.733
Эмоцияларды тану (эксперименттен кейін)	40	29.00	48.00	39.6000	3.84841	-.059	.374	.943	.733
Ер адамның эмоциясын тану (экспериментке дейін)	40	33.00	86.00	61.1000	11.18332	.010	.374	.007	.733

Ер адамның эмоциясын тану (эксперименттен кейін)	40	45.00	89.00	77.4250	9.55386	-1.854	.374	4.132	.733
Әйел адамның эмоциясын тану (экспериментке дейін)	40	45.00	90.00	68.7250	12.25998	-.267	.374	-.747	.733
Әйел адамның эмоциясын тану (эксперименттен кейін)	40	69.00	91.00	82.3500	4.89138	-.382	.374	.233	.733
Жағымды спектр (экспериментке дейін)	40	23.00	85.00	60.2750	16.79131	-.633	.374	-.377	.733
Жағымды спектр (эксперименттен кейін)	40	40.00	92.00	76.7000	10.38786	-1.567	.374	3.139	.733
Бейтарап спектр (экспериментке дейін)	40	25.00	100.00	68.9000	15.94188	-.734	.374	.548	.733
Бейтарап спектр (эксперименттен кейін)	40	55.00	100.00	81.3750	10.21986	-.872	.374	1.060	.733
Жағымсыз спектр (экспериментке дейін)	40	45.00	93.00	71.9750	12.22332	-.635	.374	-.047	.733
Жағымсыз спектр (эксперименттен кейін)	40	69.00	93.00	82.7250	6.45294	-.339	.374	-.943	.733
N валидті (тізім бойынша)	40								

С. Барон-Коэнның «Cambridge Mindreading» бейне-тесті арқылы респонденттердің эмоцияларды тану қабілеттерін зерттеу экспериментке дейінгі және кейінгі көрсеткіштерді салыстыру негізінде жүргізілді. Жалпы нәтижелер эмоцияларды тану қабілетінің барлық шкалалары бойынша жақсарғанын көрсетті. Экспериментке дейінгі кезеңде эмоцияларды танудың орташа баллы 34.00 болса, эксперименттен кейін ол 39.60-қа дейін артты, ал стандартты ауытқу 5.06-дан 3.85-ке төмендеді, бұл респонденттер қабілеттерінің біртектілігінің артқанын көрсетеді.

Ер адамдардың эмоцияларын тануда орташа балл 61.10-нан 77.43-ке дейін өсті, стандартты ауытқу 11.18-ден 9.55-ке төмендеді. Әйел адамдардың эмоцияларын тануда да айтарлықтай оң өзгерістер байқалды: орташа балл 68.73-тен 82.35-ке дейін өсті, стандартты ауытқу 12.26-дан 4.89-ға дейін азайды. Жағымды, бейтарап және жағымсыз спектрлер бойынша нәтижелер де респонденттердің эмоцияларды тану қабілетінің едәуір жақсарғанын көрсетті. Жағымды спектр бойынша орташа балл 60.28-ден 76.70-ке дейін, бейтарап спектр бойынша 68.90-нан 81.38-ге дейін, ал жағымсыз спектр бойынша 71.98-ден 82.73-ке дейін артты. Бұл өзгерістер эксперименттің респонденттердің эмоцияларды тану қабілетін дамытуға оң әсер еткенін растайды. Сонымен қатар, барлық шкалалар бойынша стандартты ауытқудың төмендеуі респонденттердің қабілеттеріндегі айырмашылықтардың азайғанын көрсетеді. Қорытындылай келе, бұл «Эмоционалды зияткерлік» пәнінің респонденттердің эмоцияларды тану және талдау қабілетін жетілдіруде және дамытуда тиімді болғанын дәлелдейді.

Деректердің қалыпты үлестірілгендігін бағалау үшін **асимметрия (skewness)** және **экссесс (kurtosis)** мәндерін тексеру керек. Егер асимметрия мәні -1 мен +1 арасында болса, деректер қалыпты үлестіруге жақын деп саналады. Егер ол -2 мен +2 арасында болса, деректер қалыпты үлестіруден сәл ауытқыған, бірақ әлі де параметрлік әдістерді қолдануға жарамды. Егер экссесс мәні -1 мен +1 арасында болса, деректер қалыпты үлестіруге жақын деп есептеледі. Егер ол -2 мен +2 арасында болса, қалыпты үлестіруден аз ғана ауытқулар бар.

Зерттеу нәтижелерінде әртүрлі шкалалар бойынша деректердің қалыпты үлестірілгендігін анықтау үшін асимметрия мен экссесс көрсеткіштері талданды. Асимметрияның -1 мен +1 аралығындағы мәндері деректердің қалыпты үлестіруге жақын екенін көрсетеді, ал экссесс мәндерінің -1 мен +1 аралығында болуы үлестірілу сипаттамасының қалыпты үлестіруге сәйкес келетінін білдіреді. Талдау нәтижесінде эмоцияларды тану (экспериментке дейін), эмоцияларды тану (эксперименттен кейін), әйел адамның эмоциясын тану (экспериментке дейін және кейін),

бейтарап спектр (экспериментке дейін және кейін), сондай-ақ жағымсыз спектр (экспериментке дейін және кейін) шкалаларының деректері қалыпты үлестірілген болып табылды, өйткені олардың асимметрия және эксцесс мәндері рұқсат етілген шектерде болды.

Алайда, «Ер адамның эмоциясын тану (эксперименттен кейін)» және «Жағымды спектр (эксперименттен кейін)» шкалалары үшін асимметрия мен эксцесс мәндері -1 мен +1 диапазонынан тыс екені анықталды, бұл деректердің қалыпты үлестірілмегенін көрсетеді. Атап айтқанда, бұл шкалалар үшін асимметрия мәндері -1.5-тен жоғары, ал эксцесс мәндері 3.0-ден жоғары болды, бұл үлестірілу сипаттамасының айтарлықтай ауытқуын көрсетеді.

Жалпы алғанда, көптеген шкалалар үшін деректер қалыпты үлестірілген деп саналады, бұл параметрлік статистикалық әдістерді қолдануға мүмкіндік береді. Алайда, қалыпты үлестіруден ауытқыған шкалалар үшін параметрлік емес әдістерді қолдану ұсынылады, мысалы, Уилкоксонның жұпталған рангілік критерийі.

Біз Уилкоксонның жұпталған рангілік критерийін қолдануды жөн көрдік өйткені оның мақсаты экспериментке дейінгі және кейінгі деректер арасындағы айырмашылықтарды бағалау. Уилкоксон критерийі параметрлік емес статистикалық әдістердің қатарына жатады және зерттеліп отырған деректердің таралуы қалыпты болмаған жағдайда тиімді қолданылады. Бұл әдіс экспериментке дейін және кейін алынған мәндер жұпталып, олардың бір-бірімен салыстырылуына негізделеді. Яғни, әр респонденттің екі өлшемі арасындағы айырмашылық есептеліп, олардың рангілік мәндері талданады.

Бұл критерийді таңдауымыздың негізгі себебі – деректердің қалыпқа сәйкестігін қамтамасыз ету қажеттілігінің болмауы және мәліметтердің аз көлемде болуы. Сонымен қатар, Уилкоксон критерийі шағын таңдамаларда жоғары дәлдікпен жұмыс істей алады және деректердің ауқымына сезімтал емес, бұл оны параметрлік емес тесттер арасында сенімді құралға айналдырады.

Осы әдісті пайдалану арқылы экспериментке дейінгі және кейінгі көрсеткіштер арасындағы статистикалық маңыздылық деңгейін анықтауға мүмкіндік алынды, бұл зерттеу болжамын растауға немесе жоққа шығаруға ықпал етті. Уилкоксон критерийін қолдану зерттеудің дәлдігі мен объективтілігін қамтамасыз ететін маңызды қадам болды.

2-кесте. Білім алушылардың эмоцияларды тану қабілеттілігі

		N	Орташа ранг	Рангілердің қосындысы	Z	Асимптотикалық маңыздылығы (2 жақты)
Эмоцияларды тану (эксперименттен кейін) – Эмоцияларды тану (экспериментке дейін)	Теріс рангілер	1 ^a	2.00	2.00	-5.423 ^b	.000
	Оң рангілер	38 ^b	20.47	778.00		
	Сәйкес рангілер	1 ^c				
	Барлығы	40				
a. Эмоцияларды тану (эксперименттен кейін) < Эмоцияларды тану (экспериментке дейін)						
b. Эмоцияларды тану (эксперименттен кейін) > Эмоцияларды тану (экспериментке дейін)						
c. Эмоцияларды тану (эксперименттен кейін) = Эмоцияларды тану (экспериментке дейін)						

2-кестеде С. Барон-Коэнның «Cambridge Mindreading» бейне-тесті негізінде білім алушылардың эмоцияларды тану қабілеттілігінің экспериментке дейінгі және кейінгі көрсеткіштерін салыстыру үшін Уилкоксонның жұпталған рангілік критерийі бойынша жүргізілген есеп нәтижесі ұсынылған. Нәтижелер көрсеткендей, экспериментке дейінгі және кейінгі эмоцияларды тану қабілеттілігінің айырмашылығы статистикалық тұрғыдан маңызды болды ($Z = -5.423$, $p = .000$).

Оң рангілік мәндердің саны (38) теріс рангілік мәндерден (1) айтарлықтай жоғары, бұл эксперименттен кейін респонденттердің эмоцияларды тану қабілеттілігі жақсарғанын көрсетеді. Рангілердің қосындысы да бұл нәтижені растайды: оң рангілік мәндердің қосындысы 778.00, ал теріс рангілік мәндердің қосындысы 2.00 ғана болды. Сәйкес рангілік мәндер саны бір ғана жағдайда тіркелген, бұл экспериментке дейінгі және кейінгі көрсеткіштер арасында айтарлықтай

өзгеріс болғанын білдіреді. Бұл нәтижелер болашақ педагогтердің эмоцияларды тану қабілетін дамытуда «Эмоционалды зияткерлік» оқу бағдарламасының маңызды рөл атқарғанын дәлелдейді.

Экспериментке дейінгі кезеңмен салыстырғанда, кейінгі кезеңде респонденттердің эмоцияларды тану қабілеті айтарлықтай жоғарылаған, бұл оқу бағдарламасында пайдаланылған теориялық және тәжірибелік материалдардың тиімділігін көрсететін маңызды дерек. Осылайша, бұл зерттеу нәтижелері эмоцияларды тану қабілетін дамытуда оқу бағдарламасының тәжірибелік маңыздылығын растайды.

3-кесте. Білім алушылардың ер адамның эмоциясын тану қабілеттілігі

		N	Орташа ранг	Рангілер- дің қосын- дысы	Z	Асимптотикалық маңыздылығы (2 жақты)
Ер адамның эмоциясын тану (эксперименттен кейін) - Ер адамның эмоциясын тану (экспериментке дейін)	Теріс рангілер	2 ^a	8.50	17.00	-5.128 ^b	.000
	Оң рангілер	36 ^b	20.11	724.00		
	Сәйкес рангілер	2 ^c				
	Барлығы	40				
a. Ер адамның эмоциясын тану (эксперименттен кейін) < Ер адамның эмоциясын тану (экспериментке дейін)						
b. Ер адамның эмоциясын тану (эксперименттен кейін) > Ер адамның эмоциясын тану (экспериментке дейін)						
c. Ер адамның эмоциясын тану (эксперименттен кейін) = Ер адамның эмоциясын тану (экспериментке дейін)						

Нәтижелер эксперименттен кейінгі кезеңде студенттердің ер адамның эмоцияларын тану қабілетінің айтарлықтай жақсарғанын көрсетті ($Z = -5.128$, $p = .000$). Оң рангілік мәндердің саны 36 болды, ал теріс рангілік мәндер саны тек 2 жағдайды құрады. Бұл деректер респонденттердің басым көпшілігі үшін эксперименттен кейінгі кезеңде қабілеттіліктің жақсарғанын айғақтайды.

Рангілердің қосындысы бойынша оң рангілік мәндердің жалпы сомасы 724.00-ге тең болса, теріс рангілік мәндердің сомасы бар болғаны 17.00 құрады, бұл өзгерістердің айтарлықтай маңыздылығын көрсетеді. Сонымен қатар, сәйкес рангілік мәндер саны 2 жағдаймен шектелген, бұл экспериментке дейінгі және кейінгі нәтижелерде айтарлықтай өзгерістер болмаған респонденттер санын білдіреді.

Бұл нәтижелер «Эмоционалды зияткерлік» оқу бағдарламасының ер адамның эмоцияларын тану қабілетін дамытудағы маңыздылығын растайды. Эксперименттен кейін респонденттердің эмоцияларды тану қабілеті айтарлықтай жақсарған, бұл әдістеменің тәжірибелік құндылығы мен зерттеудің негізгі болжамын қолдайтынын көрсетеді. Осылайша, зерттеу нәтижелері эмоцияларды тану қабілетін арнайы дамытудың тиімділігін дәлелдеді.

4-кесте. Білім алушылардың әйел адамның эмоцияларын тану қабілеттілігі

		N	Орташа ранг	Рангілердің қосындысы	Z	Асимптотикалық маңыздылығы (2 жақты)
Әйел адамның эмоциясын тану (эксперименттен кейін) - Әйел адамның эмоциясын тану (экспериментке дейін)	Теріс рангілер	2 ^a	12.25	24.50	-5.102 ^b	.000
	Оң рангілер	37 ^b	20.42	755.50		
	Сәйкес рангілер	1 ^c				
	Барлығы	40				
a. Әйел адамның эмоциясын тану (эксперименттен кейін) < Әйел адамның эмоциясын тану (экспериментке дейін)						
b. Әйел адамның эмоциясын тану (эксперименттен кейін) > Әйел адамның эмоциясын тану (экспериментке дейін)						
c. Әйел адамның эмоциясын тану (эксперименттен кейін) = Әйел адамның эмоциясын тану (экспериментке дейін)						

4-кестеде студенттердің әйел адамның эмоцияларын тану қабілеттілігі бойынша экспериментке дейінгі және кейінгі көрсеткіштерді салыстыру үшін Уилкоксонның жұпталған рангілік критерийі бойынша есеп нәтижесі ұсынылған. Нәтижелер эксперименттен кейінгі кезеңде қыздардың әйел адамның эмоцияларын тану қабілетінің айтарлықтай жақсарғанын көрсетті ($Z = -5.102$, $p = .000$). Оң рангілік мәндердің саны 37-ге жетіп, теріс рангілік мәндер саны тек 2 жағдайды құрады. Бұл деректер респонденттердің басым көпшілігі үшін эксперименттік кезеңде қабілеттіліктің жақсарғанын айғақтайды.

Рангілердің қосындысы бойынша оң рангілік мәндердің жалпы сомасы 755.50-ге тең болса, теріс рангілік мәндердің сомасы бар болғаны 24.50 құрады, бұл нәтижелердің статистикалық тұрғыдан маңызды екенін көрсетеді. Сонымен қатар, сәйкес рангілік мәндер саны тек 1 жағдаймен шектелген, бұл экспериментке дейінгі және кейінгі нәтижелерде еш өзгеріс болмаған респонденттер санының аз екенін білдіреді.

Бұл нәтижелер «Эмоционалды зияткерлік» оқу бағдарламасының әйел адамның эмоцияларын тану қабілетін дамытуда тиімді екендігін растайды. Эксперименттен кейінгі кезеңде респонденттердің қабілеті айтарлықтай жақсарғаны анықталды, бұл зерттеудің негізгі болжамын растайды. Оқу бағдарламасында эмоционалды зияткерлікті және икемді дағдыларды дамытуға арналған ойындар мен жаттығулар респонденттердің эмоцияларды тану дағдыларын жетілдіруде тәжірибелік маңызға ие екенін көрсетіп, оның тиімділігін дәлелдейді.

5-кесте. Білім алушылардың эмоциялардың жағымды спектрін тану қабілеттілігі

		N	Орташа ранг	Рангілердің қосындысы	Z	Асимптотикалық маңыздылығы (2 жақты)
Жағымды спектр (эксперименттен кейін) – Жағымды спектр (экспериментке дейін)	Теріс рангілер	1 ^a	2.00	2.00	-5.416 ^b	.000
	Оң рангілер	38 ^b	20.47	778.00		
	Сәйкес рангілер	1 ^c				
	Барлығы	40				
a. Жағымды спектр (эксперименттен кейін) < Жағымды спектр (экспериментке дейін)						
b. Жағымды спектр (эксперименттен кейін) > Жағымды спектр (экспериментке дейін)						
c. Жағымды спектр (эксперименттен кейін) = Жағымды спектр (экспериментке дейін)						

5-кестеде студенттердің эмоциялардың жағымды спектрін тану байқау қабілеттілігін бағалау үшін экспериментке дейінгі және кейінгі нәтижелерді салыстыруда Уилкоксонның жұпталған рангілік критерийі бойынша жүзеге асырылған есеп нәтижесі ұсынылған. Нәтижелер эксперименттен кейінгі кезеңде респонденттердің жағымды эмоцияларды тану қабілеттілігінің айтарлықтай жақсарғанын көрсетті ($Z = -5.416$, $p = .000$). Оң рангілік мәндердің саны 38-ге жетіп, теріс рангілік мәндер саны тек 1 жағдайды құрады, бұл эксперименттен кейін қабілеттіліктің жақсарғанын көрсетеді.

Рангілердің қосындысы бойынша оң рангілік мәндердің жалпы сомасы 778.00 болса, теріс рангілік мәндердің қосындысы тек 2.00-ге тең болды, бұл көрсеткіштер эксперимент әсерінің күштілігін растайды. Сонымен қатар, сәйкес рангілік мәндер саны 1 жағдаймен шектелген, бұл экспериментке дейінгі және кейінгі көрсеткіштерде еш өзгеріс болмаған респонденттердің санының аз екенін білдіреді.

Эмоциялардың жағымды спектрін тану қабілетін қалыптастыру мен дамытуда оқу бағдарламасының жоғары тиімділігі дәлелденді. Эксперименттен кейін респонденттердің жағымды эмоцияларды тану қабілеті айтарлықтай жақсарғаны анықталды, бұл зерттеудің негізгі болжамын қолдайды. Оқу бағдарламасының әсері эмоцияларды тану дағдыларын жетілдіруде маңызды рөл атқаратынын және нәтижелілігін көрсетеді.

6-кесте. Білім алушылардың эмоциялардың бейтарап спектрін тану қабілеттілігі

		N	Орташа ранг	Рангілердің қосындысы	Z	Асимптотикалық маңыздылығы (2 жақты)
Бейтарап спектр (эксперименттен кейін) - Бейтарап спектр (экспериментке дейін)	Теріс рангілер	1 ^a	1.00	1.00	-5.219 ^b	.000
	Оң рангілер	35 ^b	19.00	665.00		
	Сәйкес рангілер	4 ^c				
	Барлығы	40				
a. Бейтарап спектр (эксперименттен кейін) < Бейтарап спектр (экспериментке дейін)						
b. Бейтарап спектр (эксперименттен кейін) > Бейтарап спектр (экспериментке дейін)						
c. Бейтарап спектр (эксперименттен кейін) = Бейтарап спектр (экспериментке дейін)						

6-кестеде білім алушылардың эмоциялардың бейтарап спектрін тану қабілеттілігі бойынша экспериментке дейінгі және кейінгі көрсеткіштерді салыстыру үшін Уилкоксонның жұпталған рангілік критерийін қолдану арқылы жүзеге асырылған есеп нәтижесі ұсынылған. Нәтижелер эксперименттен кейінгі кезеңде респонденттердің бейтарап эмоцияларды тану қабілетінің айтарлықтай жақсарғанын көрсетті ($Z = -5.219$, $p = .000$). Оң рангілік мәндердің саны 35-ке жетіп, теріс рангілік мәндер тек 1 жағдайда ғана анықталды, бұл эксперименттен кейін қабілеттіліктің жақсарғанын көрсетеді.

Рангілердің қосындысы бойынша оң рангілік мәндердің жалпы сомасы 665.00-ге тең болса, теріс рангілік мәндердің қосындысы тек 1.00 құрады, бұл эксперимент әсерінің айтарлықтай күшті болғанын растайды. Сонымен қатар, сәйкес рангілік мәндер саны 4 жағдайды құрады, бұл кейбір респонденттерде экспериментке дейінгі және кейінгі нәтижелердің өзгеріссіз қалғанын білдіреді.

Бұл нәтижелер «Эмоционалды зияткерлік» оқу бағдарламасының болашақ педагогтердің эмоциялардың бейтарап спектрін тану қабілетін дамытуда жоғары тиімділігін дәлелдейді. Эксперименттен кейін респонденттердің бейтарап эмоцияларды тану қабілетінің айтарлықтай жақсарғаны анықталды, бұл зерттеудің негізгі болжамын қолдайды. Әдістemenің тиімділігі эмоцияларды тану қабілеттерін жетілдіруде маңызды рөл атқаратынын және біздің құрастырған оқу бағдарламасының теориялық және тәжірибелік маңыздылығын көрсетеді.

7-кесте. Білім алушылардың эмоциялардың жағымсыз спектрін тану қабілеттілігі

		N	Орташа ранг	Рангілердің қосындысы	Z	Асимптотикалық маңыздылығы (2 жақты)
Жағымсыз спектр (эксперименттен кейін) - Жағымсыз спектр (экспери- ментке дейін)	Теріс рангілер	2 ^a	6.75	13.50	-5.256 ^b	.000
	Оң рангілер	37 ^b	20.72	766.50		
	Сәйкес рангілер	1 ^c				
	Барлығы	40				
a. Жағымсыз спектр (эксперименттен кейін) < Жағымсыз спектр (экспериментке дейін)						
b. Жағымсыз спектр (эксперименттен кейін) > Жағымсыз спектр (экспериментке дейін)						
c. Жағымсыз спектр (эксперименттен кейін) = Жағымсыз спектр (экспериментке дейін)						

7-кестеде студенттердің эмоциялардың жағымсыз спектрін тану қабілеттілігі бойынша экспериментке дейінгі және кейінгі көрсеткіштерді салыстыру үшін Уилкоксонның жұпталған рангілік критерийін қолдану арқылы жүзеге асырылған есеп нәтижесі ұсынылған. Нәтижелер эксперименттен кейінгі кезеңде респонденттердің жағымсыз эмоцияларды тану қабілетінің айтарлықтай жақсарғанын көрсетті ($Z = -5.256$, $p = .000$). Оң рангілік мәндердің саны 37-ге жетіп, теріс рангілік мәндер тек 2 жағдайда анықталды, бұл эксперименттен кейін қабілеттіліктің жақсарғанын айғақтайды.

Рангілердің қосындысы бойынша оң рангілік мәндердің жалпы сомасы 766.50 болса, теріс рангілік мәндердің қосындысы тек 13.50-ге тең болды. Бұл көрсеткіштер эксперименттік әсердің статистикалық тұрғыдан маңызды және айқын екенін растайды. Сонымен қатар, сәйкес рангілік мәндер саны 1 жағдайды құрады, бұл кейбір респонденттерде экспериментке дейінгі және кейінгі нәтижелердің өзгеріссіз қалғанын көрсетеді.

Бұл нәтижелер «Эмоционалды зияткерлік» оқу бағдарламасының студенттердің эмоциялардың жағымсыз спектрін тану қабілетін қалыптастыру мен дамытуда жоғары тиімділігін көрсетеді. Эксперименттен кейін респонденттердің жағымсыз эмоцияларды тану қабілеті айтарлықтай жақсарғаны анықталды, бұл зерттеудің негізгі болжамын қолдайды. Эмоцияларды тану қабілетін жетілдіруде сабақтарда өтілген теориялық және тәжірибелік материалдардың маңызды рөл атқарғанын растайды.

Зерттеу нәтижелері «Эмоционалды зияткерлік» оқу бағдарламасы студенттердің эмоцияларды тану қабілетін дамытуда жоғары тиімділікке қол жеткізгендігін көрсетті. Экспериментке дейінгі және кейінгі көрсеткіштерді салыстыруда Уилкоксонның жұпталған рангілік критерийі қолданылып, барлық шкалалар бойынша статистикалық тұрғыдан маңызды айырмашылықтар анықталды ($p = .000$). Бұл нәтижелер эксперименттің респонденттердің эмоцияларды тану қабілеттеріне айтарлықтай оң әсер еткенін дәлелдейді.

Жалпы эмоцияларды тану қабілеті эксперименттен кейінгі кезеңде барлық респонденттер үшін жақсарды. Бұл жақсару жағымды, бейтарап және жағымсыз спектрлер бойынша да байқалды, олардың әрқайсысында оң рангілік мәндер, теріс рангілік мәндерден айтарлықтай жоғары болды. Зерттеу нәтижелері респонденттердің ер және әйел адамдардың эмоцияларын тану қабілеттерінде де айтарлықтай өзгерістер болғанын анықтады, бұл оқу бағдарламасының әртүрлі эмоция спектрлерін ажыратуда тиімді екендігін көрсетеді.

Эксперименттен кейін респонденттердің көрсеткіштеріндегі оң өзгерістердің басым көпшілігі статистикалық тұрғыдан маңызды болды, ал сәйкес рангілік мәндер санының төмендігі деректердің үлкен бөлігінде айтарлықтай жақсаруды растайды. Теріс рангілік мәндердің өте аз болуы эксперименттік әсердің теріс нәтижелерінің жоқтығын немесе өте төмен деңгейде болғанын көрсетеді.

Қорытындылай келе, біз жүргізген зерттеу жұмысы «Эмоционалды зияткерлік» оқу бағдарламасының болашақ педагогтердің эмоционалды зияткерлігінің негізгі көрсеткіштерінің оң қарқынын соның ішінде: эмоцияларды тануда; жағымды, бейтарап және жағымсыз спектрлі эмоцияларды тануда; сондай-ақ ер және әйел адамдардың эмоцияларын ажыратуда ерекше нәтиже бергенін дәлелдеді.

Оқу бағдарламасы жүргізіліп болғаннан кейін білім алушылардан кері байланыс алу мақсатында: ««Эмоционалды зияткерлік» пәнінен алған кәсіби іс-әрекетіңізде сізді табысты және тәуелсіз ететін мүмкіндіктеріңіз» тақырыбында эссе алынды.

Студенттерге төмендегі сұрақтарға жауап беру ұсынылды:

«Эмоционалды интеллект» пәнін меңгеру кезінде сіз үшін маңызды (пайдалы) нәрсе болды ма? Атап айтқанда, не маңызды болды?

Енді маған белгілі болды...

Енді мен білемін...

Бұрын мен былай деп ойлағанмын...

Енді мен ненің маңызды (қажет) екенін білдім...

Эссені талқылау нәтижесінде көптеген жаттығулардың ішінде 81% студент күнделік жүргізудің маңыздылығы туралы айтып кеткен. Сабақ барысында студенттер күнделіктің үш түрін жүргізіп үйренді: «Эмоциялар күнделігі», «Алғыс күнделігі», «Мақсаттар мен жетістіктер күнделігі».

Эмоциялар күнделігі не үшін қажет?

Эмоциялар күнделігі - бұл өзін-өзі бақылау мен түсіну мақсатында өзіндік эмоционалды күйлерді қадағалау әдісі. Бұл үшін сіз бастан кешірген оқиғаларыңыз бен эмоцияларыңызды жазып отыруыңыз керек.

Эмоциялар күнделігіне не жазу керек?

Эмоциялар күнделігіне белгілі бір оқиғаларға байланысты эмоцияларыңызды жазу керек. Біздің бір мезгілде бір емес, бірнеше эмоцияны бастан кешіруіміз мүмкін екендігін ескерген жөн.

Эмоциялар күнделігінің үлгісі

Эмоциялар күнделігінің үлгісі келесідей болуы мүмкін (8-кесте), бірақ сіз өзіңізге ыңғайлы етіп, өз күнделігіңізді жасай аласыз, мысалы, басқа баған атауларын қолдана аласыз. Алайда, эмоцияларды түс арқылы ажыратып отырған дұрыс. Жасыл түспен жағымды, қызыл түспен жағымсыз эмоцияларды, ал сұр түсті эмоциялар байқалмаған кезде пайдаланып отырған дұрыс. Сонда сізге күнделікте бағдарлану оңай болады.

8-кесте. Эмоциялар күнделігінің үлгісі

Апта күндері	Сізбен қандай оқиға болды?	Сіз қандай дене сезімдерін сезіндіңіз?	Сіздің миыңызда қандай ойлар мен бейнелер пайда болды?	Сізде қандай эмоциялар пайда болды?	Сіз қандай әрекеттер жасадыңыз?	Қандай басқа бағалаулар болуы мүмкін?
Дүйсенбі						
Сейсенбі						
Сәрсенбі						
Бейсенбі						
Жұма						
Сенбі						
Жексенбі						

Сонымен, эмоциялар күнделігі - тиімділігі ғылыми түрде дәлелденген әдіс. Уақыт өте келе, күнделік жүргізу әдеті стресс деңгейін төмендетуге, эмоцияларыңызды түсінуге, өзіңізді есту және тыңдауға үйренуге көмектеседі. Бұл адам өзімен үйлесімді өмір сүретін болашаққа апара-тын маңызды қадам.

Алғыс күнделігі - бұл дәптер/блокнот/күнделік, онда сіз "рақмет" айтқаныңызды үнемі жазып отырсыз (9-кесте). Бұл көптеген адамдар үшін босқа уақыт өткізу сияқты болып көрінуі мүмкін, бірақ бұл тәжірибе бүкіл әлемде танымал. Оның басты мақсаты - сізде болып жатқан нәрселер үшін алғыс білдіру арқылы үйлесімді, бақытты өмір сүру.

Алғыс күнделігі не үшін қажет?

Алғыс күнделігі бізге адамдарға және айналамыздағы әлемге алғыс білдіруді үйрену үшін, бізбен болған оқиғалардың жағымсыз тұстарын жағымды жақтарға аударуға, тіпті оларды жинақтауға бағытталған.

Алғыс күнделігінде не жазу керек?

Алғыс күнделігін сіз мысалы, өзіңізге, отбасыңызға, достарыңызға, жақын адамыңызға, көршілеріңізге, әріптестеріңізге, жалпы әлемге ризашылығыңызды білдіруіңіз үшін пайдала-нуыңызға болады.

Алғыс күнделігінің үлгісі

Алғыс күнделігінің бағандары әртүрлі болуы мүмкін. Сізді қолдайтын адамдарды әрқашан табуға болады немесе сіз еліктейтін және ұқсас болғыңыз келетін адамдар бар.

Біз күн сайын біреуге алғыс білдіре бермейміз, қалай болғанда ба, алғыс белгілі бір әрекет-термен немесе оқиғалармен байланысты. Әрдайым, күн сайын айналаңыздағыларға және жалпы әлемге алғыс айтуға болатын нәрселер болады. Мұны тек байқауды үйрену керек.

Алғыс күнделігін қалай жүргізу керек?

Ең бастысы – саналы және жүйелі жүргізілуі тиіс. Екінші маңызды аспект – өзіне шоғыр-лану. Тағы бір шарт – күнделікті жазбаша түрде жүргізген дұрыс.

Алғыс күнделігін жүргізу шарттары:

– бір жазба 5 алғыстан аспауы тиіс.

- нақты бір адамға белгілі бір нәрсе үшін алғыс айтыңыз.
- жағымсыз оқиғалар үшін тағдырға алғыс айтудан қорықпаңыз.
- «тосын сыйларды» жазуды ұмытпаңыз.

9-кесте. Алғыс күнделігінің үлгісі

Апта күндері	Мен анама не үшін алғыс білдіремін?	Мен әкеме не үшін алғыс білдіремін?	Мен досыма не үшін алғыс білдіремін?	Мен өзіме не үшін ризамын?	Мен досыма не үшін алғыс білдіремін?	Мен бөлме көршісіне не үшін ризамын?
Дүйсенбі						
Сейсенбі						
Сәрсенбі						
Бейсенбі						
Жұма						
Сенбі						
Жексенбі						

Мақсаттар мен жетістіктер күнделігі не үшін қажет?

Психология тұрғысынан мақсаттар мен жетістіктер күнделігі, бастаған істі аяқтаған кезде біздің ағзамызда өндірілетін дофамин деңгейін жоғарылату үшін қажет (кесте 3). Ол сондай-ақ мақсатқа шоғырлану, оны жоғалтпау, жібермеу үшін, оны құйрығынан ұстап, күн сайын оған қарай жылжу үшін қажет.

Мақсаттар мен жетістіктер күнделігіне не жазу керек?

Мұның бәрі сіздің мақсаттарыңызға байланысты, олар сізде болуы мүмкін немесе мүлдем болмауы мүмкін, бұл жабырқаңқы көңіл-күй немесе апатия жағдайында болады. Сондықтан мақсат ретінде жазылған нәрсені өзіңіздің ахуалыңызбен байланыстырыңыз.

Егер сіз жағымсыз күйде болсаңыз, онда бір күнге қарапайым мақсаттар қоя аласыз, егер сіз жақсы көңіл-күйде болсаңыз, онда жоғарырақ мақсаттар тізімін жасауға болады. Алайда, күнделікті үнемі пайдалану сіздің өміріңізді өзгертеді, сізді кез-келген дағдарыстан немесе қиын жағдайдан алып шығарады.

Мақсаттар мен жетістіктер күнделігінің үлгісі

Мақсаттар мен жетістіктер күнделігін (10-кесте) сіздің мақсаттарыңыз бойынша жүргізген дұрыс және алға көп мақсаттар қоймаған дұрыс. 3-4 таңдау жасауға болады. Мақсаттар мен жетістіктер күнделігіндегі соңғы бағанда сіздің қол жеткізген жетістіктеріңізді жазған дұрыс.

Егер сіз қол жеткізуге болатын және мүмкіндігінше өлшенетін мақсаттар қоюды үйренсеңіз, жақсы болады. Сіздің мақсатыңыз сіздің қазіргі мүмкіндіктеріңізден аздап жоғары болуы керек, бірақ сіз белгілі бір күш жұмсау арқылы оған қол жеткізе алатыныңызды түсінуіңіз керек.

Мақсат қою және оған жету — ең күшті, маңызды және күрделі дағдылардың бірі. Психологиялық тұрғыдан қол жеткізуге болатын мақсаттар қою және оларға қол жеткізуден ләззат алу әдетін қалыптастыру.

10-кесте. Мақсаттар мен жетістіктер күнделігінің үлгісі

Апта күндері	Өзіме қамқорлық жасау жоспарымды жүзеге асыру	Ағылшын тілін меңгеру	Сабақтарға дайындалу	Шекаралар қойып үйрену	Тамақ істеп үйрену	Менің қол жеткізген жетістіктерім
Дүйсенбі						
Сейсенбі						
Сәрсенбі						

Бейсенбі						
Жұма						
Сенбі						
Жексенбі						

Қорытынды

ҚазҰҚПУ «Психология» кафедрасының оқытушылар ұжымы құрастырған «Эмоционалды зияткерлік» оқу бағдарламасы өзін болашақ педагогтердің эмоционалды зияткерлігі мен икемді дағдыларын дамытудың тиімді әдісі ретінде көрсетті. Эксперминетке қатысқан білім алушыларда эмоционалды зияткерліктің негізгі көрсеткіштері:

- эмоцияларды тану;
- әйел адамның эмоцияларын тану;
- ер адамның эмоцияларын тану;
- эмоциялардың жағымды спектрін тану;
- эмоциялардың бейтарап спектрін тану;

– эмоциялардың жағымсыз спектрін тану қабілеттіліктері бойынша экспериментке дейінгі және кейінгі зерттеу нәтижелерінде мәнді өзгерістер байқалады. Дамудың төменгі деңгейі орта және жоғарғы деңгейге ауысты. Зерттеу жұмысының болжамы дәлелденді, мақсаты орындалды.

Болашақ педагогтердің эмоционалды зияткерлігін дамытудың қажеттілігі мен маңыздылығы келесі себептермен негізделген:

Біріншіден, эмоционалды зияткерлік - бұл мыңжылдық трендтердің бірі, өмір мен тұлға іс-әрекетінің сәттілігінің алғышарты.

Екіншіден, әлемдік білім беру кеңістігіндегі өзгерістерге сәйкес болып жатқан жаңалықтарды қабылдау мен оларға бейімделу кезіндегі кәсіби құзыреттіліктердің негізгі бөлігі.

Үшіншіден, эмоционалды зияткерлікті дамытудың өзектілігі бүгінгі жұмыс берушілердің сұраныстарымен, ұжымға интеграцияланудың маңыздылығымен және қажет болған жағдайда жаңа білім мен дағдыларға жеткілікті икемді және ашық болуымен расталады.

Төртіншіден, педагогикалық кәсіптік білім беру жүйесіне педагогикалық шеберлік, эмоционалды зияткерлік, педагогтердің шығармашылығын қалыптастыруға байланысты жаңа пәндер енгізілуі тиіс, дайындық процесіне дәстүрлі және инновациялық әдістер мен технология-ларды енгізген маңызды.

Бесіншіден, мектепке дейінгі білім беру мен оқытудан бастап жоғары білім беруге дейін үздіксіз түрде білім беру жүйесіндегі барлық деңгейлерді қамтып, білім алушылардың эмоционалды зияткерлігін дамытуға арналған бағдарламалар әзірлеу, сынақтан өткізу және оқу процесіне енгізу қажет.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Гукаленко О. В. Развитие эмоционального интеллекта будущих учителей как инструмент повышения качества высшего педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. Т. 1. - №6 (88). - 2022. - С. 33.

2. Kulsharipova Z.K., Shavaliyeva Z.Sh., Smykov A.S. Emotional intelligence: the key to success in professional activities // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Психология». - №3 (80). - 2024. – С. 227-236.

3. Симонова Л.Б. Развитие эмоционального интеллекта будущего педагога // Материалы Международной научно-практической конференции: Психология образования в XXI веке: теория и практика. - Издательство ВГСПУ «Перемена». – 2011. – С. 53.

4. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность: специфика и взаимодействие / И.Н. Андреева. - Новополюк: Полоц. гос. ун-т, 2020. - 356 с.

5. Аширова Е.П. Развитие эмоционального интеллекта педагогов как фактор готовности к профессиональной деятельности / Е.П. Аширова, А.А. Денисова // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 59-3. - С. 44-48.

6. Фазлеева Л.Р. Развитие лидерских качеств студентов вуза с применением технологии социального проектирования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Фазлеева Лейла Ринатовна. - Казань, 2022. - 217 с.
7. Puertas Molero P. Influence of Emotional Intelligence and Burnout Syndrome on Teachers Well-Being: A systematic review / P. Puertas Molero, F.Z. Ortega, J.L. Ubago-Jiménez et al. // *Social Sciences*. - 2019. - Vol. 8. - № 6. - DOI: 10.3390/socsci8060185.
8. Iacolino C. The Role of Emotional Intelligence and Metacognition in Teachers' Stress during Pandemic Remote Working: A Moderated Mediation Model / C. Iacolino, B. Cervellione, R. Isgrò et al. // *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. - 2023. - Vol. 13. - № 1. - p. 81-95. - DOI: 10.3390/ejihpe13010006.
9. Ганузин В.М. Насилие, направленное против учителей: анализ современных исследований / В.М. Ганузин // *Проблемы современного образования*. - 2022. - № 6. - С. 80-88.
10. Espelage D. Understanding and Preventing Violence Directed against Teachers: Recommendations for a national research, practice, and policy agenda / D. Espelage, E.M. Anderman, V.E. Brown et al. // *American Psychologist*. - 2013. - Vol. 68. - № 2. - DOI: 10.1037/a0031307.
11. Бондарчук Е.В. Особенности развития эмоционального и социального интеллекта у будущих социальных педагогов и педагогов-психологов / Е.В. Бондарчук // *Исторические и психолого-педагогические науки*. - Минск: РИВШ, 2021. - С. 65-73.
12. В МГПУ обсудили, что отталкивает молодых учителей от профессии // МГПУ. - 2023. - URL: <https://www.mgpu.ru/v-mgpu-obsudili-chto-ottalkivaet-molodyh-uchitelej-ot-professii/> (дата обращения: 12.05.2023).
13. Дашиковская О. Почему учителя уходят из школы? / О. Дашиковская // *Вести образования*. - 2023. - URL: https://vogazeta.ru/articles/2023/2/7/teacher/22039_pochemu_uchitelya_uhodyat_iz_shkoly (дата обращения: 12.05.2023).
14. Быков Р.А. Социальная апатия учителей как форма адаптации к современным социокультурным условиям: монография / Р.А. Быков, Е.Ю. Быкова, Ю.А. Власова. - Томск: Красное знамя, 2020. - 242 с.
15. Антонов Н.В. Социально-педагогическое проектирование профессионального развития педагогов об щееобразовательных организаций: дис. ... канд. пед. наук. - М., 2018. - 267 с.
16. Чечева Н.А. Мониторинг профессиональных компетенций учителя в условиях изменения парадигмы образования: дис. ... канд. пед. наук. - СПб. : [б. и.], 2021. - 206 с.
17. Гиппенрейтер Ю.Б., Карягина Т.Д., Козлова Е.Н. Феномен конгруэнтной эмпатии: О психологии межличностных отношений // *Вопросы психологии*. - 1993. - № 4. - С. 61–68.
18. Сардарова Ж.И., Аутаева А.Н., Рсалдинова А.К., Кемешева А.М. Эмоциональный интеллект как основной показатель готовности современных педагогов к профессиональной деятельности в условиях цифровизации и инклюзивного образования // *Вестник КазНУ*. - Серия «Педагогические науки». - Том 67. - №2. - 2021. - С. 28-37. <https://doi.org/10.26577/JES.2021.v67.i2.04>.
19. Рысбекова А., Абдраим А., Маннапова У.С. Эмоциональный интеллект как основа профессиональной успешности будущего учителя // *Вестник НАН РК*. - №4 (398). - 2022. - С. 156-172. https://doi.org/10.32014/2518-1467_2022_398_4_156-172.

References:

1. Gukalenko O. V. Razvitie emocional'nogo intellekta budushchikh uchiteley kak instrument povysheniya kachestva vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya // *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. T. 1. - №6 (88). - 2022. - S. 33.
2. Kulsharipova Z. K., Shavaliyeva Z. Sh., Smykov A. S. Emotional intelligence: the key to success in professional activities // *Vestnik KazNPU im. Abaya. Seriya «Psikhologiya»*. - №3 (80). - 2024. - S. 227-236.

3. Simonova L. B. Razvitie emocional'nogo intellekta budushchego pedagoga // *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii: Psikhologiya obrazovaniya v XXI veke: teoriya i praktika*. - Izdatel'stvo VGSPU «Peremena». – 2011. – S. 53.
4. Andreeva I. N. Emocional'nyy intellekt i emocional'naya kreativnost': specifika i vzaimodeystvie / I. N. Andreeva. - Novopolock: Polock. gos. un-t, 2020. - 356 s.
5. Ashirova E. P. Razvitie emocional'nogo intellekta pedagogov kak faktor gotovnosti k professional'noy deyatel'nosti / E. P. Ashirova, A. A. Denisova // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. - 2018. - № 59-3. - S. 44-48.
6. Fazleeva L. R. Razvitie liderskikh kachestv studentov vuza s primeneniem tekhnologii social'nogo proektirovaniya: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Fazleeva Leyla Rinatovna. - Kazan', 2022. - 217 s.
7. Puertas Molero P. Influence of Emotional Intelligence and Burnout Syndrome on Teachers Well-Being: A systematic review / P. Puertas Molero, F.Z. Ortega, J.L. Ubago-Jiménez et al. // *Social Sciences*. - 2019. - Vol. 8. - № 6. - DOI: 10.3390/socsci8060185.
8. Iacolino C. The Role of Emotional Intelligence and Metacognition in Teachers' Stress during Pandemic Remote Working: A Moderated Mediation Model / C. Iacolino, B. Cervellione, R. Isgrò et al. // *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. - 2023. - Vol. 13. - № 1. - p. 81-95. - DOI: 10.3390/ejihpe13010006.
9. Ganuzin V. M. Nasilie, napravlennoe protiv uchiteley: analiz sovremennykh issledovaniy / V. M. Ganuzin // *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. - 2022. - № 6. - S. 80-88.
10. Espelage D. Understanding and Preventing Violence Directed against Teachers: Recommendations for a national research, practice, and policy agenda / D. Espelage, E.M. Anderman, V.E. Brown et al. // *American Psychologist*. - 2013. - Vol. 68. - № 2. - DOI: 10.1037/a0031307.
11. Bondarchuk E. V. Osobennosti razvitiya emocional'nogo i social'nogo intellekta u budushchikh social'nykh pedagogov i pedagogov-psikhologov / E. V. Bondarchuk // *Istoricheskie i psikhologo-pedagogicheskie nauki*. - Minsk: RIVSh, 2021. - S. 65-73.
12. V MGPU obsudili, chto ottalkivaet molodykh uchiteley ot professii // MGPU. - 2023. - URL: <https://www.mgpu.ru/v-mgpu-obsudili-chto-ottalkivaet-molodyh-uchitelej-ot-professii/> (data obrashcheniya: 12.05.2023).
13. Dashkovskaya O. Pochemu uchitelya ukhodyat iz shkoly? / O. Dashkovskaya // *Vesti obrazovaniya*. - 2023. - URL: https://vogazeta.ru/articles/2023/2/7/teacher/22039_pochemu_uchitelya_uhodyat_iz_shkoly (data obrashcheniya: 12.05.2023).
14. Bykov R. A. Social'naya apatiya uchiteley kak forma adaptatsii k sovremennym sociokul'turnym usloviyam: monografiya / R. A. Bykov, E. Yu. Bykova, Yu. A. Vlasova. - Tomsk: Krasnoe znamya, 2020. - 242 s.
15. Antonov N. V. Social'no-pedagogicheskoe proektirovanie professional'nogo razvitiya pedagogov obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy: dis. ... kand. ped. nauk. - M., 2018. - 267 s.
16. Checheva N. A. Monitoring professional'nykh kompetentsiy uchitelya v usloviyakh izmeneniya paradigmy obrazovaniya: dis. ... kand. ped. nauk. - SPb. : [b. i.], 2021. - 206 s.
17. Gipenreyter Yu. B., Karyagina T. D., Kozlova E. N. Fenomen kongruentnoy empatii: O psikhologii mezhlichnostnykh otnosheniy // *Voprosy psikhologii*. - 1993. - № 4. - S. 61–68.
18. Sardarova Zh. I., Autaeva A. N., Rsaldinova A. K., Kemesheva A. M. Emocional'nyy intellekt kak osnovnoy pokazatel' gotovnosti sovremennykh pedagogov k professional'noy deyatel'nosti v usloviyakh cifrovizatsii i inklyuzivnogo obrazovaniya // *Vestnik KazNU. - Seriya «Pedagogicheskie nauki»*. - Tom 67. - №2. – 2021. – S. 28-37. <https://doi.org/10.26577/JES.2021.v67.i2.04>.
19. Rysbekova A., Abdraim A., Mannapova U. S. Emocional'nyy intellekt kak osnova professional'noy uspehnosti budushchego uchitelya // *Vestnik NAN RK*. - №4 (398). – 2022. – S. 156-172. https://doi.org/10.32014/2518-1467_2022_398_4_156-172



Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ К ПОЛУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

Целью данной статьи является изучение влияния семьи на процесс профессионального самоопределения учащихся с ограниченными возможностями. Исследование включает анализ анкетных данных, собранных среди старшеклассников специальных школ города Алматы и их родителей. В работе рассматриваются факторы семейного положения и уровня образования родителей, а также их влияние на выбор учебного заведения и будущей профессии. Результаты показывают, что родители играют ключевую роль в принятии решений о профессиональной траектории, при этом большинство учащихся планируют продолжить обучение в колледжах и вузах, что подчеркивает значимость поддержки семьи. Статья также обсуждает роль образовательной и социальной инфраструктуры, а также влияние педагогов на образовательные планы учеников. Выводы исследования могут быть полезны для развития программ профессиональной ориентации и инклюзивного образования в Казахстане.

Ключевые слова: учебная мотивация, лица с ограниченными возможностями, профессиональное образование, высшие учебные заведения, мотивация.

Увалиева М. З.

Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Қазақстан

ОТБАСЫНЫҢ МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ ОҚУШЫЛАРДЫҢ КӘСІБИ БІЛІМ АЛУҒА ДЕГЕН ҒЫНТАСЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ РӨЛІ

Аңдатпа

Бұл мақаланың мақсаты - мүмкіндігі шектеулі оқушылардың кәсіби өзін-өзі анықтау процесіне отбасының әсерін зерттеу. Зерттеу Алматы қаласындағы арнайы мектептердің жоғарғы сынып оқушылары мен олардың ата-аналары арасында жүргізілген анкеталық деректерді талдауды қамтиды. Мақалада отбасылық жағдайлардың және ата-аналардың білім деңгейінің факторлары, сондай-ақ олардың оқу орнын таңдауға және болашақ мамандығын таңдауға әсері қарастырылады. Нәтижелер отбасы мүшелерінің кәсіби траекториясы туралы шешім қабылдауда маңызды рөл атқаратындығын көрсетеді, сонымен қатар оқушылардың көпшілігі колледждер мен жоғары оқу орындарында оқуды жалғастыруды жоспарлап отыр, бұл отбасы қолдауының маңыздылығын атап көрсетеді. Мақалада сонымен қатар білім беру және әлеуметтік инфрақұрылымның рөлі, сондай-ақ педагогтардың оқушылардың оқу жоспарларына әсері талқыланады. Зерттеу қорытындысы Қазақстанда кәсіби бағдарлау және инклюзивті білім беру бағдарламаларын дамыту үшін пайдалы болуы мүмкін.

Түйін сөздер: оқу ғынтасы, мүмкіндігі шектеулі адамдар, кәсіби білім беру, жоғары оқу орындары, мотивация.

Uvaliyeva M.

Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan

THE ROLE OF THE FAMILY IN SHAPING THE MOTIVATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES TO PURSUE VOCATIONAL EDUCATION

Abstract

This article aims to examine the impact of the family on the process of vocational self-determination among students with disabilities. The research involves analyzing questionnaire data collected from high school students with disabilities in special schools in Almaty city and their parents. The study considers factors of family status and parents' educational level, as well as their influence on the choice of educational institution and future profession. The findings indicate that parents play a key role in making decisions about career trajectories, with a majority of students planning to continue their education in colleges and universities, highlighting the importance of family support. The article also discusses the role of educational and social infrastructure, as well as the influence of teachers on students' educational plans. The research conclusions can be beneficial for developing vocational guidance and inclusive education programs in Kazakhstan.

Keywords: learning motivation, people with disabilities, vocational education, higher education institutions, motivation.

Введение Профессиональная подготовка является ключевым фактором на пути индивидуального образования: она становится фундаментальным механизмом социального развития и неотъемлемым рычагом в создании перспективных карьер для молодого поколения. В настоящее время каждый гражданин страны, включая людей с ограниченными возможностями, имеет право на образование, включая профессиональное. Принятие Конвенции о правах инвалидов стало важным шагом к обеспечению прав людей с инвалидностью на полноценную жизнь и участие во всех сферах общественной жизни. Первоначально данная Конвенция внедрила концепцию равноправного доступа к инклюзивному образованию для лиц с особыми потребностями на всех ступенях образовательной системы, гарантируя им те же шансы и возможности в обучении и профессиональной подготовке, что и у их сверстников. В стратегии развития Казахстана особое место занимает разработка инфраструктуры доступности образования без препятствий, благодаря чему молодежь с особыми возможностями активнее интегрируется в общество на всех его уровнях.

К сожалению, реализация этого права все еще сталкивается с ограничениями, так как часто отсутствуют образовательные услуги, соответствующие потребностям студентов с особыми потребностями, что затрудняет их профессиональную подготовку. Преодоление барьеров на пути к профессиональному образованию для уязвимых групп требует дополнительных ресурсов и поддержки. В этом контексте исследование Мовкебаевой З.А. и Ахметовой А.Е. посвящено обеспечению инклюзивного образования для студентов с инвалидностью в вузах Казахстана, акцентируя внимание на необходимости создания адаптированной образовательной среды и условий для обучения таких студентов. [1]

Исследования З.А. Мовкебаевой, Дузелбаева А.Б. и Хамитова Д.С. в области инклюзивного образования направлены на анализ и разработку психологической и педагогической подготовки для поддержки детей с ограниченными возможностями в инклюзивной образовательной среде. Они также рассматривают психологическую готовность специальных педагогов к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности. [2]

Хотя ранее количество студентов с ограниченными возможностями в вузах было невелико, развитие инклюзивных образовательных практик и расширение их прав способствовали устойчивому росту числа таких студентов в последние годы. Дети с ограниченными возможностями, проводя много времени дома, сильно зависят от влияния своей семьи. Социо-

культурный капитал семьи является важным фактором, формирующим у таких детей мотивацию к получению высшего профессионального образования. Социально-экономический статус семьи, уровень образования родителей и их социальное положение могут сыграть решающую роль в развитии стремления к профессиональному образованию. Семья может стать мощной поддержкой, помогая ребенку успешно адаптироваться и интегрироваться в общество, или, наоборот, стать препятствием для раскрытия его потенциала. В жизни ребенка с ограниченными возможностями семья, в зависимости от своих характеристик, может выступать как ресурс для развития, так и барьер на пути к успешной социальной адаптации и интеграции. [3]

В психологической и социологической науке принято брать во внимание два основных типа самоопределения: профессиональное и личностное. Оба этих типа не только тесно связаны между собой, но и имеют общую основу для профессионального саморазвития в течение всей жизни человека. Проводимые научные исследования заключают, что профессиональное самоопределение больше зависит от внешних условий, а личностное самоопределение – от самого человека.[4]

В рамках анализа определения старшеклассниками своей профессиональной идентификации Е.А. Климовом были выделены ключевые аспекты, оказывающие решающее влияние: 1. Отношение со стороны взрослых членов семьи (или их замещающих). 2. Мнение ровесников: друзей и значимых лиц вне семейной среды. 3. Взгляд учителей и педагогического коллектива школы, включая классного руководителя, школьных психологов. 4. Существующие к моменту выбора профессии личностные планы учащегося (включая случаи их полной неопределенности). 5. Уровень развития способностей и умений старшеклассника как основы для будущей профессиональной компетентности. 6. Личные амбиции в контексте общественного признания, где недооценка или переоценка возможностей существенно влияют на выбор профессии, адаптацию к профессиональному сообществу и межличностные отношения с значимыми фигурами. 7. Объем доступной учащемуся информации о различных специальностях. 8. Субъективная склонность к определенным видам деятельности. Эти факторы формируют комплекс условий, определяющих реалистичный выбор профессии и последующее удовлетворение от профессиональной жизни. [5].

При этом на выбор профессии, его обоснованность и самостоятельность влияют многие факторы, и внешнее окружение играет здесь значимую роль. Учителя, родители, друзья и близкие оказывают влияние на представления человека о себе, своих способностях и профессиональных возможностях.

Основной целью специально организованного исследования было: определение особенностей влияния семьи на выбор профессии и дальнейшего получения профессионального образования старшеклассников с ограниченными возможностями, а также осмысление необходимости работы с семьями способствующим правильному выбору профессии и мотивации к получению профессионального образования.

Основные положения На территории Казахстана, как и в мире, процесс выбора профессиональной траектории для молодежи с особыми образовательными потребностями приобретает особую значимость и сложность. Несмотря на ключевое влияние семьи на этот выбор, актуальные исследования отечественных ученых не полно рассматривают семейные аспекты — в частности, уровень образования родителей, социальный статус семьи и взаимоотношения внутри нее.

Этот пробел требует более детального изучения:

1. Влияние образовательного уровня родителей: - Как различие в образовании между родителями сказывается на выборе учебных заведений и будущих профессий для учащихся с особыми потребностями? - Какие стратегии выбора профессионального пути формируют родители разного образовательного уровня?

2. Роль семьи: - В какой степени семья определяет критерии при выборе образования и профессии, учитывая специфику ограниченных возможностей ребенка? - Как семейные отношения (взаимопонимание, поддержка) влияют на мотивацию к обучению?

3. Воздействие образовательной инфраструктуры: - Каким образом доступность и качество специального образования в стране способствуют или препятствуют реализации профессиональных планов учащихся с особыми потребностями? - Как социальная поддержка со стороны государства, включая адаптированные программы обучения, отражается на выборе профессии?

4. Вклад педагогов: - Каковы особенности взаимодействия учителей и специалистов с учащимися данной категории в процессе профессионального самоопределения? - Как компетентность и опыт педагогического коллектива влияют на выбор будущей специальности учениками?

Для комплексного понимания этих аспектов необходимо:

- Провести эмпирические исследования, включая опросы родителей, учащихся и педагогов специальных школ.

- Разработать методологию оценки семейных факторов в контексте профессионального самоопределения данной категории молодежи.

- Создать систему мониторинга динамики выбора профессий для выявления наиболее эффективных подходов.

Исследование этих вопросов позволит оптимизировать поддержку и сопровождение учащихся с ограниченными возможностями на пути к профессиональному успеху, а также разработать целевые программы по улучшению образовательной политики в Казахстане.

Материалы и методы Основной целью специально организованного исследования было определение особенностей влияния семьи на выбор профессии и дальнейшее получение профессионального образования лиц с ограниченными возможностями. В исследовании использовались различные методы, включая анкетирование учащихся с ограниченными возможностями и их родителей, а также количественный и качественный анализ полученных результатов и статистическую обработку данных.

На качественном этапе исследования эмпирическим объектом стали учащиеся с ограниченными возможностями (старшеклассники специальных школ города Алматы), которые являются потенциальными абитуриентами колледжей и вузов. Поскольку в этом возрасте намерения и жизненные планы во многом формируются под влиянием родителей и ближайшего окружения, в исследование также были включены их родители или лица, их заменяющие. В общей сложности в анализе участвовали 49 анкет учащихся и 37 анкет родителей.

В качестве методов исследования были выбраны теоретический анализ научных материалов (включая анализ, синтез и обобщение). Основой исследования послужили труды отечественных и зарубежных авторов, что позволило сопоставить результаты нескольких исследований, касающихся мотивации студентов к получению профессионального образования и влияния семьи на этот выбор, а также анкетирование.

Результаты и их обсуждение Большое внимание как ученых в Казахстане так и за рубежом уделяется изучению различных аспектов инклюзивного образования, в том числе профессиональному образованию лиц с ограниченными возможностями.

Так исследования показывают, что именно семейная среда формирует уверенность и мотивацию для преодоления трудностей, связанных с ограничениями и стереотипами на рынке труда. Семья оказывает значительное влияние на выбор профессии у студентов с ограниченными возможностями, в частности через эмоциональную поддержку, понимание, а также практическую помощь в адаптации. Myers, Grigal, Paray, Soldovieri (2024) изучают положительное влияние на карьерный рост взрослых с интеллектуальными и психическими ограничениями, проходящих постсреднее образование. Они подчеркивают роль семьи в формировании

устойчивого выбора карьеры, особенно в плане поддержки при вступлении на рабочие места с особыми условиями труда. [6]

Анализ опыта обучения студентов с инвалидностью в вузах Чешской Республики показывает, что до настоящего времени наиболее частыми барьерами, с которыми сталкиваются эти студенты, являются институциональные, поведенческие и физиологические. Наиболее важными, по мнению самих студентов с ограниченными возможностями здоровья остаются поддержка семьи, поддержка сверстников и поддержка ассистентов-помощников. [7]

В статье Е.Ю. Колесниковой и Е.М. Новиковой приведены данные исследования о влиянии родительской позиции на мотивацию их детей к получению высшего образования. Исследовалась корреляция материального положения родителей и наличие у них высшего образования к стремлению детей к получению высшего образования. Согласно исследованию мотивация получить высшее образование у людей с инвалидностью достаточно высокая, хотя и ниже, чем у их сверстников без нарушений. Также желание поступать в вуз высоко у тех людей, чьи родители имеют высшее образование (или незаконченное высшее образование) или ученые степени. Было выявлено также, что образовательные притязания родителей гораздо выше, чем у их детей. Это означает, что родители хотят, чтобы их дети получали высшее образование, даже, несмотря на проблемы в развитии. [8]

Основные позиции родителей относительно профессионального будущего детей:

1. Позитивная активная позиция. Родители стараются помочь детям выбрать профессию с учетом их индивидуальных психофизиологических особенностей.

2. Жесткая активная позиция. Родители безапелляционно, иногда в ультимативной форме предлагают ребенку свой выбор профессии и учебного заведения. При этом индивидуальные особенности ребенка, его отношение к такой ситуации учитываются минимально или вообще игнорируются, никаких объяснений ребенку не дается.

3. Пассивная позиция. Родители самоустраняются, предоставляя детям возможность самостоятельно формировать профессиональный план. Иногда такая позиция вызвана негативным опытом со старшим ребенком, когда жесткая позиция вызвала нежелательные последствия.

Правильному выбору профессии часто мешают установки родителей, которые стремятся, чтобы дети компенсировали их недостатки в будущем, в той деятельности, в которой они не смогли себя полностью проявить. Им кажется, что именно их сын или дочь сможет проявить себя, так как у них в отличие от родителей «выше трамплин, с которого они будут погружаться в мир профессии...» [9]

Как показано в исследованиях Шнарбековой М.К., расширение доступности высшего образования в Казахстане сопровождается стратификацией, проекцией которой выступает неравенство на рынке труда для молодёжи с различным «фоном» семейного капитала. Данная тенденция имеет скрытый характер. Ресурсный капитал семьи оказывает влияние на диапазон выбора определённой образовательной траектории (уровень образования, вуз, специальность), в перспективе этот образовательный выбор определяет возможности карьерного роста молодого человека, а это означает, что семья может склонять молодых людей к определённым профессиям, которые имеют статус и соответствуют социальным ожиданиям в обществе. [10]

Для анализа влияния семейного окружения на профессиональные устремления лиц с ограниченными возможностями был проведен сбор данных, включающий анкетирование родителей учащихся с ограниченными возможностями. На основе собранных анкет семейное положение родителей распределилось следующим образом: женаты: 60% от всех родителей (22 человека); разведены: 30% от общего числа (11 человек); свободны: 10% (4 человека). На рисунке 1 представлена круговая диаграмма, иллюстрирующая это распределение. Большинство родителей состоит в браке, что свидетельствует о стабильной семейной поддержке, которая, как показывает исследование, играет ключевую роль в процессе профессионального выбора детей

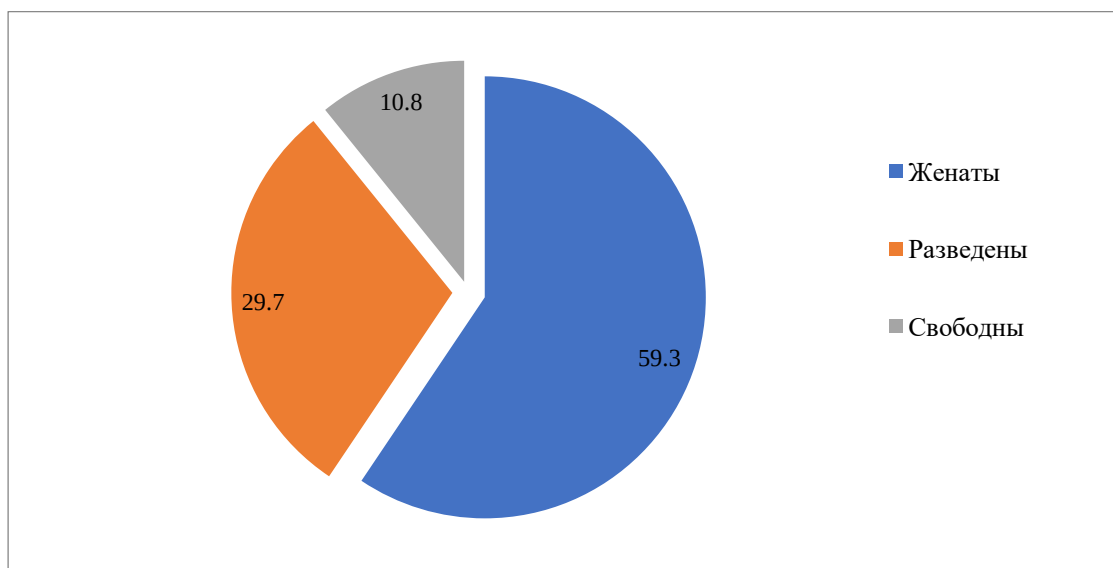


Рис.1.-Семейное положение родителей

Уровень образования родителей

Анализ уровня образования родителей, участвующих в исследовании, показал следующую картину: послевузовское: 5% (2 человека); **высшее образование**: 50% (19 человек); **среднее образование**: 40% (15 человек); незаконченное высшее: 15%; **без образования**: 5% (2 человека).

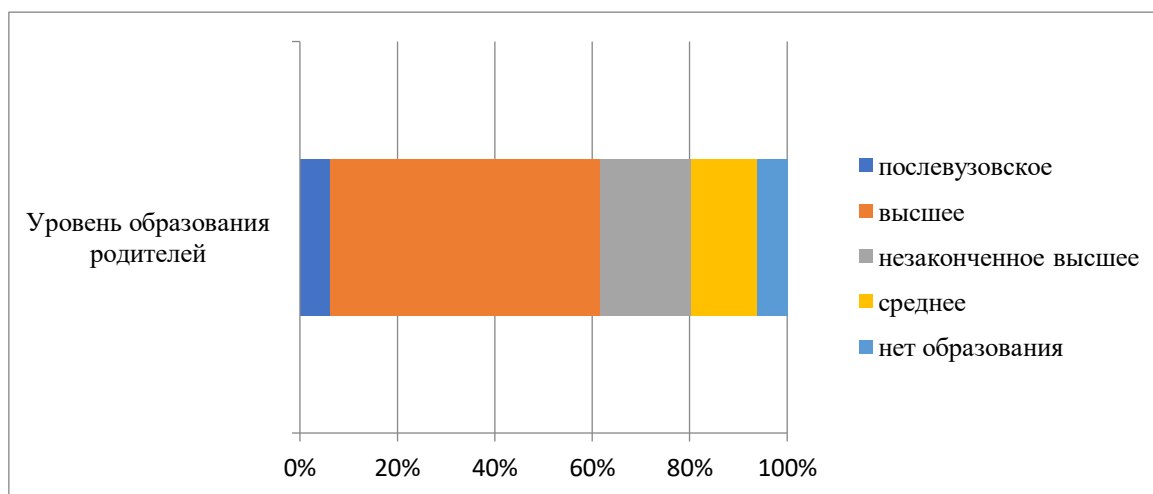


Рис.2.- Уровень образования родителей

На рисунке 2 представлена диаграмма, показывающая распределение родителей по уровню образования. Данные свидетельствуют о том, что большинство родителей имеют высокий образовательный уровень, что может оказывать значительное влияние на поддержку и мотивацию учащихся в выборе профессионального пути.

Полученные данные о семейном положении и уровне образования родителей подтверждают важность семейной поддержки в профессиональном самоопределении учащихся с ограниченными возможностями. Высокий образовательный уровень родителей позволяет им оказывать активное содействие в выборе учебного заведения и карьеры, а наличие стабильной семьи помогает учащимся чувствовать уверенность при принятии решений о будущем образовании.

На этапе анализа планов учащихся с ограниченными возможностями после окончания школы были изучены анкеты, чтобы определить их намерения и интересы относительно

будущей образовательной и профессиональной траектории. На основе типичного распределения ответов выделены четыре основные категории, представленные в таблице 1.

Распределение планов учащихся после окончания школы: пойти работать: 20% (10 учащихся); поступить в колледж: 40% (20 учащихся); поступить в вуз: 30% (15 учащихся); другие варианты (например, совместить учебу с работой): 10% (5 учащихся).

Таблица 1. - Планы учащихся после окончания школы

План после школы	Процент	Число учащихся
Пойти работать	20%	10
Поступить в колледж	47%	23
Поступить в вуз	25%	12
Другие варианты (учеба и работа)	10%	5

Таким образом, наибольший процент учащихся планирует продолжить образование в колледже (47%), что свидетельствует о восприятии колледжа как оптимального выбора для профессионального образования среди опрошенных. Лишь 20% намерены сразу выйти на рынок труда, что может указывать как на желание получить дополнительный профессиональный опыт, так и на ограниченные возможности для дальнейшего образования. 25% учащихся с ограниченными возможностями стремятся поступить в вузы, что говорит о высоких образовательных амбициях этой группы. Это стремление к получению высшего образования связано с желанием построить карьеру, требующую более глубоких знаний и квалификаций, чем те, которые предлагает среднее или профессионально-техническое образование.

Для анализа влияния семьи на выбор профессии и учебного заведения была проведена оценка ответов учащихся о том, кто оказывает им поддержку в принятии решений. Этот аспект исследования был представлен двумя категориями: влияние на выбор профессии и влияние на выбор учебного заведения.

Влияние семьи на выбор профессии. Анкеты показали, что роль семьи в выборе профессии является значительной: 60% учащихся (29 человек) отметили, что родители помогают им в этом, 20% (10 человек) указали на влияние родственников или друзей, 10% (5 человек) — на учителей и наставников, и 10% (5 человек) сделали самостоятельный выбор. Эти данные позволяют заключить, что родители играют ведущую роль в профессиональной ориентации учащихся с ограниченными возможностями. Стабильная поддержка родителей (60%) свидетельствует о том, что дети часто полагаются на мнение и опыт своих родителей при выборе карьеры.

Влияние на выбор учебного заведения. Ответы учащихся также подчеркивают значительное влияние родителей на выбор образовательного учреждения: 55% (27 учащихся) полагаются на мнение родителей, 25% (12 учащихся) — на учителей, 15% (7 учащихся) — на друзей и других родственников, и лишь 5% (2 учащихся) делают самостоятельный выбор. Эти данные показывают, что более половины учащихся ориентируются на своих родителей при выборе учебного заведения. В то же время около 25% учащихся советуются с учителями, что свидетельствует о доверии к профессиональному мнению своих наставников.

Таблица 2. - Влияние семьи и окружения на выбор профессии и учебного заведения

Влияние на выбор профессии	Процент	Число учащихся
Родители помогают	60%	29
Родственники или друзья	20%	10
Учителя и тренера	10%	5
Самостоятельный выбор	10%	5
Влияние на выбор учебного заведения	Процент	Число учащихся
Родители помогают	55%	27

Родственники или друзья	25%	12
Учителя и тренера	15%	7
Самостоятельный выбор	5%	2

Таким образом, анализ данных показал, что родители оказывают наибольшее влияние на выбор профессии и учебного заведения учащимися с ограниченными возможностями, предоставляя не только эмоциональную, но и практическую поддержку в процессе принятия этих решений. Результаты подчеркивают важность семейной поддержки для профессиональной адаптации, а также актуальность взаимодействия родителей, педагогов и школьных консультантов в процессе профессиональной ориентации учащихся с особыми образовательными потребностями.

Выводы, основанные на данных исследования, свидетельствуют о высокой степени вовлеченности семьи в процесс профессионального самоопределения учащихся с ограниченными возможностями, что играет решающую роль в их образовательной и профессиональной траектории.

Роль семьи в выборе профессии и формировании жизненных целей. Семья является основным источником поддержки и советов для лиц с ограниченными возможностями, что обусловлено не только культурными традициями, но и социально-экономическими факторами. В условиях, когда студенты с особыми образовательными потребностями сталкиваются с различными объективными и субъективными трудностями, родители и ближайшие родственники становятся главными ориентирами, помогая формировать реалистичные карьерные цели. Согласно собранным данным, около 60% учащихся полагаются на мнение родителей при выборе будущей профессии, что свидетельствует о значительном влиянии семейных ожиданий и установок в процессе профессионального самоопределения.

Значение образовательного уровня и семейного статуса. Влияние семьи на выбор профессии также напрямую связано с уровнем образования родителей и их социальным статусом. Большинство родителей имеют высшее или среднее образование, что помогает учащимся лучше осознавать необходимость образования и его роль в жизни. Семьи с высоким уровнем образования более активно включены в процесс профессиональной ориентации своих детей и, как правило, видят перспективы для их обучения в колледжах и вузах. Кроме того, в 60% случаев семьи с полными родительскими парами демонстрируют более устойчивую поддержку образовательных и карьерных планов детей с ограниченными возможностями, что подчеркивает значение социально-экономической стабильности для достижения образовательных целей.

Психологическая поддержка и формирование уверенности в будущем.

Для учащихся с ограниченными возможностями психологическая поддержка со стороны родителей оказывается значимым фактором в процессе принятия решений. Родители не только помогают выбрать профессиональную сферу, но и способствуют формированию у детей уверенности в собственных силах, что особенно важно в условиях их повышенной уязвимости. Поддержка семьи смягчает возможные стрессовые факторы, связанные с переходом к следующему этапу жизни, будь то поступление в учебное заведение или начало трудовой деятельности. Таким образом, семья становится для учащихся важным эмоциональным ресурсом, что позволяет более осознанно и уверенно строить карьерные планы.

Семейное влияние на выбор учебного заведения.

Семья также играет существенную роль в выборе учебного заведения. Около 55% учащихся отметили, что их родители активно участвуют в выборе колледжа или университета. В ситуации, когда доступность образовательных учреждений для лиц с ограниченными возможностями всё ещё ограничена, родители ориентируются не только на качество образования, но и на условия, которые учебные заведения могут предложить для их детей. Это указывает на то, что семейное мнение и предпочтения могут влиять на выбор учебных заведений, которые лучше соответствуют специфическим потребностям таких студентов.

Ограничения и социальные барьеры.

При всём значительном влиянии семьи, исследование также выявляет ряд ограничений, с которыми сталкиваются лица с ограниченными возможностями при выборе профессии. Даже при поддержке семьи выбор профессии и учебного заведения зачастую ограничивается инфраструктурными, социальными и экономическими барьерами, такими как доступность образовательных учреждений, наличие инклюзивной среды и инфраструктуры, а также стереотипы о трудоустройстве лиц с инвалидностью. Эти факторы усложняют процесс профессиональной адаптации, что делает роль семьи в этом вопросе ещё более важной.

Эти аспекты подчеркивают необходимость комплексного подхода к поддержке учащихся с ограниченными возможностями, включая активное участие семьи в их образовательном процессе.

Заключение

В заключение, данное исследование подтверждает, что семья является центральным звеном в процессе профессионального самоопределения учащихся с ограниченными возможностями в Казахстане. Она выполняет не только роль советчика и источника эмоциональной поддержки, но и помогает формировать позитивные установки относительно образовательных и карьерных возможностей. Родители и родственники активно участвуют в принятии ключевых решений, касающихся будущего профессионального пути, начиная от выбора профессии и заканчивая выбором учебного заведения, что обеспечивает более плавный и успешный переход к взрослой жизни.

Исследование подчеркивает, что для более эффективной интеграции лиц с ограниченными возможностями в систему профессионального образования и трудовой рынок необходимо развивать дополнительные меры поддержки, которые могут смягчить влияние внешних барьеров. Важно продолжать создавать инклюзивные условия, которые помогут учащимся с ограниченными возможностями реализовать свои образовательные и профессиональные цели, учитывая при этом потребности и ожидания их семей.

Благодарности

Статья подготовлена в рамках проекта программно-целевого финансирования Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан BR24993150 «Организация психолого-педагогической поддержки предпрофильной подготовки обучающихся с ограниченными возможностями»

Список использованной литературы:

1. Мовкебаева З.А., Ахметова А.Е. ВЕСТНИК КазНПУ им. Абая, серия «Педагогические науки», №4 (72), 2021.-С. 60-64, 2021 doi.org/10.51889/2021-4.1728-5496.07
2. З.А. Мовкебаева, Дузелбаева А.Б., Хамитова Д.С Абай атындағы ҚазҰПУ-ң ХАБАРШЫСЫ «Педагогика ғылымдары» сериясы Том 78 № 1 (2024)- С. 222-230, DOI: 10.51889/2959-5967.2024.78.1.017
3. Колесникова Е.Ю. Влияние семьи на формирование мотивации к получению высшего профессионального образования у учащихся с инвалидностью / Е.Ю. Колесникова, Е.М. Новикова // Социологические исследования. – 2014. – №4. – С. 124–131.
4. Бурдуковская Е.А. Профессиональное самоопределение и социальная адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью как компонент социального здоровья в условиях инклюзивного профессионального образования / Е.А. Бурдуковская, О.А. Македонская, Е.В. Самсонова // Амурский медицинский журнал. – 2018. – №4 (24). – С. 26–29
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304с.

6. Myers, Grigal, Papay, Soldovieri (2024) *International Review of Research in Developmental Disabilities* ISSN 2211-6095, <https://doi.org/10.1016/bs.irrdd.2024.09.003>

7. Селиванова Ю.В. Личностное самоопределение студентов с инвалидностью: социально-психологический анализ факторов и механизмов / Ю.В. Селиванова, Т.В. Склярова // *Вестник Мининского университета*. – 2020. – Т. 8, №2. – С. 8

8. Колесникова Е.Ю. Влияние семьи на формирование мотивации к получению высшего профессионального образования у учащихся с инвалидностью / Е.Ю. Колесникова, Е.М. Новикова // *Социологические исследования*. – 2014. – №4. – С. 124–131

9. Климов Е.А. Как выбирать профессию. -М.: Просвещение, 1991

10. Шнарбекова М.К. Роль высшего образования в воспроизводстве социального неравенства на рынке труда Казахстана// *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30. № 3. С. 114-127. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-114-127

References:

1. Movkebaeva Z.A., Ahmetova A.E. VESTNIK KazNPU im. Abaja, serija «Pedagogicheskie nauki», №4 (72), 2021.-S. 60-64, 2021 doi.org/10.51889/2021-4.1728-5496.07

2. Z.A. Movkebaeva, Duzelbaeva A.B., Hamitova D.S Abaj atyndaғы ҚазҰПУ-ң HABARShYSY «Pedagogika žylymdary» serijasy Tom 78 № 1 (2024)- S. 222-230, DOI: 10.51889/2959-5967.2024.78.1.017

3. Kolesnikova E.Ju. Vlijanie sem'i na formirovanie motivacii k poluche niyu vysshego professional'nogo obrazovaniya u uchashhihsja s invalidnost'ju / E.Ju. Kolesnikova, E.M. Novikova // *Sociologicheskie issledovaniya*. – 2014. – №4. – S. 124–131.

4. Burdukovskaja E.A. Professional'noe samoopredelenie i social'naja adaptacija studentov s ograničennymi vozmožnostjami zdorov'ja (OVZ) i invalidnost'ju kak komponent social'nogo zdorov'ja v uslovijah inkljuzivnogo professional'nogo obrazovaniya / E.A. Burdukovskaja, O.A. Makedonskaja, E.V. Samsonova // *Amurskij medicinskij žurnal*. – 2018. – №4 (24). – S. 26–29

5. Klimov E.A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija: Učeb. posobie dlja stud. vyssh. ped. učeb. zavedenij. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2004. – 304s.

6. Myers, Grigal, Papay, Soldovieri (2024) *International Review of Research in Developmental Disabilities* ISSN 2211-6095, <https://doi.org/10.1016/bs.irrdd.2024.09.003>

7. Selivanova Ju.V. Lichnostnoe samoopredelenie studentov s invalidnost'ju: social'no-psihologičeskij analiz faktorov i mehanizmov / Ju.V. Seli vanova, T.V. Skljaro va // *Vestnik Mininskogo universiteta*. – 2020. – Т. 8, №2. – S. 8

8. Kolesnikova E.Ju. Vlijanie sem'i na formirovanie motivacii k poluche niyu vysshego professional'nogo obrazovaniya u uchashhihsja s invalidnost'ju / E.Ju. Kolesnikova, E.M. Novikova // *Sociologicheskie issledovaniya*. – 2014. – №4. – S. 124–131

9. Klimov E.A. Kak vybirat' professiju. -M.: Prosveshhenie, 1991

10. Shnarbekova M.K. Rol' vysshego obrazovaniya v vosproizvodstve social'nogo neravenstva na rynke truda Kazahstana// *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2021. Т. 30. № 3. S. 114-127. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-114-127

B.G. Sarsenbayeva¹ , B.D. Zhigitbekova² , N.A. Bissembayeva¹  B.A. Matayev^{1*} 

¹Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan

²National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF HYPERSTIMULATION AND REDUCED COGNITIVE FLEXIBILITY IN DIGITALLY DEPENDENT CHILDREN

Abstract

The present article reveals the problems of hyperstimulation and reduced cognitive flexibility in elementary school children, arising in them as a result of digital addiction, and presenting serious challenges for the individual and society as a whole. The key concepts of "hyperstimulation", "cognitive flexibility" and "digital addiction" are defined from the point of view of psychology and pedagogical psychology, which allowed to form a structural basis for a deep understanding of this problem. The factors influencing the occurrence of digitalization-induced hyperstimulation in children and reducing their cognitive flexibility are disclosed. The main mechanisms of influence of digital environment on children's cognitive functions are described and the most important psychological consequences are established. It is established that children are significantly involved in the digital environment in their free time from school classes. It was revealed that the main reactions to the restriction of access to digital devices were slight dissatisfaction or indifference and only 4% of children could immediately agree not to use a gadget. The conducted experimental study confirms the need to develop and implement special programs and activities aimed at reducing hyperstimulation and increasing cognitive flexibility in digitally dependent children. Some directions for further work and specific recommendations are proposed.

Keywords: hyperstimulation, cognitive flexibility, digital addiction, elementary school students, digital devices.

Б.Г. Сарсенбаева¹, Б.Д. Жигитбекова², Н.А. Бисембаева¹, Б.А. Матаев^{1*}

¹Ә. Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан

²Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

САНДЫҚ ТӘУЕЛДІЛІК ЖАҒДАЙЫНДА БАЛАЛАРДАҒЫ ГИПЕРСТИМУЛЯЦИЯ ЖӘНЕ КОГНИТИВТІ ІКЕМДІЛІКТІҢ ТӨМЕНДЕУ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада бастауыш мектеп жасындағы балалардағы гиперстимуляция және когнитивті икемділіктің төмендеуі, олардың цифрлық тәуелділіктен туындайтын және тұлға мен жалпы қоғам үшін үлкен қиындықтар туғызатын проблемалары ашылады. «Гиперстимуляция», «когнитивті икемділік» және «цифрлық тәуелділік» негізгі ұғымдары психология және педагогикалық психология тұрғысынан анықталған, бұл осы мәселені терең түсінудің құрылымдық негізін қалыптастыруға мүмкіндік берді. Балаларда цифрландырудан туындаған гиперстимуляцияның пайда болуына және олардың когнитивті икемділігінің төмендеуіне әсер ететін факторлар анықталды. Цифрлық ортаның балалардың танымдық функцияларына әсер етуінің негізгі механизмдері сипатталған және ең маңызды психологиялық салдары анықталған. Балалардың мектептен бос уақытында цифрлық ортаға айтарлықтай қатысатыны анықталды. Сандық құрылғыларға қол жеткізуді шектеудің негізгі реакциялары жеңіл наразылық немесе немқұрайлылық екені анықталды және балалардың тек 4%-ы гаджетті пайдаланбауға бірден келісе алады.

Жүргізілген эксперименттік зерттеу гиперстимуляцияны төмендетуге және сандық тәуелді балалардағы когнитивті икемділікті арттыруға бағытталған арнайы бағдарламалар мен іс-шараларды әзірлеу және енгізу қажеттілігін растайды. Әрі қарайғы жұмыстың кейбір бағыттары мен нақты ұсыныстар ұсынылады.

Түйін сөздер: гиперстимуляция, когнитивті икемділік, сандық тәуелділік, бастауыш сынып оқушылары, сандық құрылғылар.

Б.Г. Сарсенбаева¹, Б.Д. Жигитбекова², Н.А. Бисембаева¹, Б.А. Матаев^{1*}

¹Павлодарский педагогический университет им. Ә. Марғұлан, Павлодар, Казахстан

²Казахский Национальный педагогический университет им. Абая, Алматы, Казахстан

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГИПЕРСТИМУЛЯЦИИ И СНИЖЕНИЕ КОГНИТИВНОЙ ГИБКОСТИ У ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ

Аннотация

В данной статье раскрываются проблемы гиперстимуляции и снижения когнитивной гибкости у детей младшего школьного возраста, возникающие у них в результате цифровой зависимости и представляющие серьезные вызовы для личности и общества в целом. Ключевые понятия «гиперстимуляция», «когнитивная гибкость» и «цифровая зависимость» определены с точки зрения психологии и педагогической психологии, что позволило сформировать структурную основу для глубокого понимания данной проблемы. Раскрыты факторы, влияющие на возникновение у детей гиперстимуляции, вызванной цифровизацией, и снижение их когнитивной гибкости. Описаны основные механизмы влияния цифровой среды на когнитивные функции детей и установлены наиболее важные психологические последствия. Установлено, что дети значительно вовлечены в цифровую среду в свободное от школьных занятий время. Выявлено, что основными реакциями на ограничение доступа к цифровым устройствам являются легкое недовольство или безразличие, и только 4 % детей могут сразу согласиться не пользоваться гаджетом. Проведенное экспериментальное исследование подтверждает необходимость разработки и внедрения специальных программ и мероприятий, направленных на снижение гиперстимуляции и повышение когнитивной гибкости у дигитально зависимых детей. Предлагаются некоторые направления дальнейшей работы и конкретные рекомендации.

Ключевые слова: гиперстимуляция, когнитивная гибкость, цифровая зависимость, учащиеся начальной школы, цифровые устройства.

INTRODUCTION. In the context of the development of modern digital society, the issues of hyperstimulation and reduced cognitive flexibility in children resulting from digital addiction are very important. It is determined by the fact that the development of digitalization has led to the fact that children are allowed from an early age to enter the Internet and immerse themselves in this world, with the help of various kinds of gadgets. In addition, they spend a lot of time on the Internet, sitting for hours at the screens of computers, tablets and smartphones. This situation is starting to cause concern among psychologists and educators, as well as many parents, as the impact of using digital devices in large time frames on both the physical and psychological development of children remains insufficiently researched.

The relevance of the research topic is due to the fact that digitalization is an uncontrollable process, as it penetrates into all spheres of society, is actively used in the education system and in the usual entertainment provided to children, and that many aspects of the impact of digital technologies on the development of children remain still unclear, as there has been no time to study them in detail.

The extent of research on this topic is still in its infancy, with growing interest in hyperstimulation and reduced cognitive flexibility in children as a result of digital addiction. There is a relatively small

number of research papers addressing this issue. Comprehensive approaches to solving psychological and pedagogical problems that are associated with modern forms of hyperstimulation and reduced cognitive flexibility in children have not yet been developed. Most often the issues are considered, on the study of the general influence of time spent in front of screens on the emotional state of children. To some extent, some links between digital technologies and individual cognitive processes have been highlighted. So far there are no unambiguous answers regarding the influence of digital addiction on the formation of such cognitive, emotional and social disorders as attention problems, depressive symptoms and deterioration of interpersonal relationships. It also concerns the impact on the development of critical thinking, self-esteem and self-control.

The aim of the study is to identify the specifics of the impact of digitalization on the processes of hyperstimulation and reduced cognitive flexibility in modern children aged 6 to 8 years, as well as to determine the key factors contributing to these changes in their cognitive and behavioral development.

The object of the study is modern children aged 6 to 8 years old.

The subject of the study is the processes of hyperstimulation and reduction of cognitive flexibility, as a result of the influence of digitalization.

Objectives:

1. Reviewing research findings on the topic of digital addiction and its impact on children's mental health;
2. Assessing risk factors and levels of hyperstimulation formation and reduced cognitive flexibility under the influence of digital technologies;
3. Developing interventions to reduce digital addiction in children.

The hypothesis of the study is that if we reduce the overuse of digital devices leading to hyperstimulation of the nervous system and reduced cognitive flexibility in children, it is possible to improve their learning and social adjustment abilities.

Theoretical significance is to expand knowledge about the impact of digital technologies on children's mental development and to develop new approaches to the study of this phenomenon.

Practical significance lies in the possibility of applying the results of the study for the prevention of childhood education aimed at reducing digital dependence and for further research.

MAIN POINTS. The article discusses important issues related to the impact of the digital environment on primary school children. The main focus is on hyperstimulation and reduced cognitive flexibility, which result from digital addiction and pose serious challenges to both the child's personality and society as a whole.

The key concepts of the article are 'hyperstimulation', 'cognitive flexibility' and 'digital addiction'. Each of these concepts is explored from the perspective of psychology and educational psychology, which helps to further understand the mechanisms of their emergence and impact on children's development.

The article highlights several factors that contribute to the emergence of hyperstimulation in children. A particularly significant role is played by the features of the digital environment that create conditions for excessive stimulation of the nervous system, which disrupts the normal process of perception and processing of information. It is important to note that a decrease in cognitive flexibility, i.e. the ability to adapt, solve new tasks and switch between activities, is closely related to prolonged and intensive exposure of children to digital technologies.

The mechanisms of the impact of the digital environment on children's cognitive functions have been revealed in the context of excessive activity and rest deficit. The psychological consequences of this exposure can manifest as impairments in memory, attention, concentration ability, and emotional and social impairments.

In addition, the study found that children are actively involved in digital environments during their free time from school, which increases the impact of technology on their mental and cognitive development. Interestingly, in response to the restriction of access to digital devices, children tend to show only mild resentment or indifference. Only a small percentage of children (about 4%) are willing to stop using gadgets immediately, which emphasizes the extent of their dependence on digital technologies.

In conclusion, the article confirms the need to develop and implement special programs and interventions aimed at reducing hyperstimulation and increasing cognitive flexibility in children with digital dependence. The authors offer recommendations for further work in this area, including the creation of more balanced learning and entertainment environments, which should contribute to the harmonious development of children in the conditions of digital reality.

MATERIALS AND METHODS. Monographs, scientific articles and other publications on the topic of the study became the materials of the research. Protocols and summary sheets on the results of the research were used as research materials.

The research methods chosen were literature analysis, surveys of parents and teachers, observation of children's behavior, experiment, methods of analytical and statistical analysis

At the first stage of the work, an assessment of risk factors in the form of observation was carried out. A group of second grade children was selected for this purpose. There are 48 people in the group in total; the observation was conducted in the classroom, where in their free time, use their phones and tablets; the duration of the observation was one hour (60 minutes) during the school week (for a total of five days); the content used by the student (social networks, games, videos and other).

The observation parameters were:

1. Start and end times for each student's use of the digital device.
2. Student response to restriction (teacher's request) of access to a digital device.

In the second stage, the ADHD-Rating Scale IV method is used, which aims to assess the level of hyperstimulation and cognitive abilities (attentiveness) in children. The result of this method is expressed in scores, provided that the higher the score, the stronger the symptoms of hyperstimulation and inattention are in the person.

Also at this stage, cognitive flexibility and the ability to switch between tasks are tested using the Stroop Scale. In this method, the result is evaluated in terms of the time (in seconds) it takes to complete all test items. Time criteria: the longer the time it takes to complete the test, the lower the person's cognitive flexibility.

These methods are conducted within the framework of the experiment: second grade students in the number of 48 people are divided into two groups of 24 people (experimental and control group). Diagnostics is carried out in two stages: the ascertaining and control experiment.

RESULTS AND DISCUSSION. Analytical and statistical analysis summarized the results obtained and interpreted.

In the course of the literature analysis of the issues related to the problem of hyperstimulation and reduced cognitive flexibility in children under conditions of digital dependence, the following statements were established, which help to form a structural basis for a deep understanding of this problem. The key concepts of "hyperstimulation", "cognitive flexibility" and "digital dependence" are defined in terms of psychology and educational psychology.

According to Z. Freud, hyperstimulation **in psychoanalysis is a** person's overload of information, in its conditions of which it is almost impossible or difficult to process the received information (**Freud, 2020**). **While in** pedagogical psychology it is an overload of the student with information received audio or visual, which can lead to slowing down or stopping children's ability to learn (Yang, 2023).

There is no generally accepted definition of cognitive flexibility. It comes from the English word combination "cognitive flexibility" and is usually denoted as a person's mental ability expressed in the ability to quickly switch from one thought to another, as well as the ability to simultaneously think about several subjects (Stad, 2019). Cognitive flexibility is also considered as a separate characteristic of human cognition, helping it to adapt to changing or new circumstances with the help of strengthening cognitive resources. It gets its development in preschool age, being a precursor of children's future successes, both social and academic (Beraksa, 2023).

Digital addiction, derived from the term "addiction", which always has a negative connotation, which is characterized in general as a form of deviant behavior. It is usually understood as the state of a person who feels an uncharacteristic need to constantly use online resources and digital devices, despite the fact that they have many negative consequences for his life (Blackwell, 2021).

Factors influencing the occurrence of digitalization-induced hyperstimulation in children and the decline in their cognitive flexibility encompass both internal characteristics and external conditions (Amedee, 2022), J. Anderson, S. Wagovich, L. Ofoe (2020), V. Arán-Filippetti, M.B. López (2016), M. Paphiti, K. Eggers (2022), M.S. Ashilova, A.S. Begalinov, K.K. Begalinova (2019), J.S. Battalova A. Yergenbolatkyzy (2023), A.S. Kurmashova, L.O. Baimoldina (2021): excessive duration of children's use of digital devices leads to overload of their nervous system; the type of digital content is predominantly aggressively entertaining and playful, with rapid frame changes, which causes strong excitation of the CNS, making it difficult for subsequent concentration to solve subsequent intellectual tasks; early age of the beginning of active use of gadgets, when the child's brain is particularly susceptible to external stimuli, can disrupt the normal development of the cognitive functions required by the child; family

According to a number of Kazakh scientists such as M.S. Ashilova, A.S. Begalinov, K.K. Begalinova. Begalinova the main mechanisms of the impact of the digital environment on cognitive functions in children: overload with sensory devices; changes in the structure of the brain; impaired regulation of attention, needed to focus on a single task; reduced depth of information processing; decreased creativity and critical thinking; increased emotional instability, expressed stress and anxiety (10, p.45). All these mechanisms lead to excessive activation of the nervous system and a decrease in cognitive flexibility, which makes it difficult for children to get used to performing complex intellectual tasks in changing conditions.

Psychological consequences of digital addiction: depression and increased anxiety; aggression and irritability; decreased motivation for activity, including learning; chronic sleep deprivation and fatigue; addictive behavior similar to food or drug addictions; social isolation, leads to difficulties in establishing friendships in real life. These consequences affect negatively the main indicators of psychological and emotional state in children, also hinder the full development of intellectual personality and impede its socialization (Arykbayev, 2021; Eichorn, 2021).

The following methods are used to diagnose hyperstimulation and decreased cognitive flexibility in children:

— traditional neuropsychological diagnostics, which utilize surveys, interviews, and form-based techniques

— methods, with the use of digital tools, which makes it possible to unify the whole procedure and process the diagnostic results faster, and also increases children's motivation. But it is required to conduct a traditional assessment of psychometric properties beforehand.

The results of the observation of the time of use of the digital device by each student and on the student's reaction to the restriction (teacher's request) of access to the digital device, are shown in Table 1 and 2.

Table - 1. Results of time of gadgets use by pupils

Parameter	total	0 minutes	10 minutes	20 minutes	30 minutes	40 minutes	50 minutes	60 minutes
Total utilization time	48 people	0	5 people	13 people	15 people	10 persons	5 people	0
Share of the total number of people, %	100	0	10,4	27,1	31,3	20,8	10,4	

Formula for finding the average time of using gadgets (1):

$$\text{Average time} = \sum (\text{Time} \times \text{Number of students}) / \text{Total number of students} \quad (1)$$

$$\begin{aligned} \text{Average time} &= (10 \times 5) + (20 \times 13) + (30 \times 15) + (40 \times 10) + (50 \times 5) / 48 = 1410 / 48 \\ &= 29.37 \text{ minutes.} \end{aligned}$$

We round up and get the average time children use phones in their free time approximately 30 minutes or 50% of all free time. All children used phones in their free time, the smallest number of five children or 10.4% used phones for 10 minutes and 50 minutes. The largest number of children (15 or 31.3%) used 30 minutes, 20 minutes was used by 13 or about a third of children and 40 minutes was used by 20 or 20.8%. The obtained data indicate a significant involvement of children in the digital environment in their free time from school hours.

Table 2. Results of pupils' reactions to restriction (teacher's request) of access to digital device

Type of reaction	Number of students	Percentage
Slight resentment	20	42%
Indifference	18	38%
Strong negative reaction	8	17%
Quick agreement	2	4%

The findings show that the main reactions to restricting access to digital devices were mild dissatisfaction (42%) or indifference (38%), while a strong negative reaction was seen in fewer students (17%). Only 4% percent of children agreed that there was no need to use a gadget.

The results of the ADHD-Rating Scale IV test at the beginning of the experiment are reflected according to Figure 1.

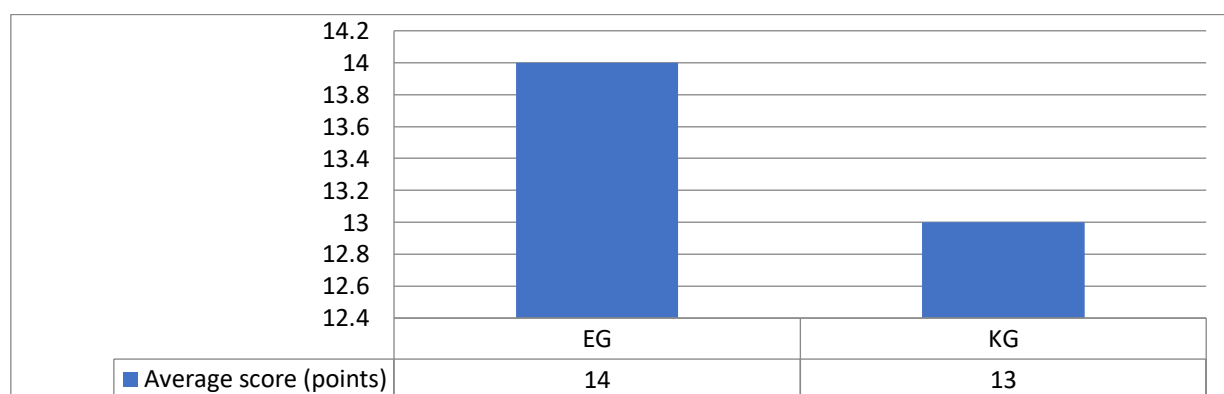


Figure 1 - Results of the ADHD-Rating Scale IV cognitive hyperstimulation level at baseline

Pupils in the experimental group showed an average score of 14 points, which indicates a moderately high level of hyperstimulation and inattention in schoolchildren. Such data usually indicate that children have some difficulties in controlling their impulsive behavior and the need to concentrate. The control group also received a mean score of 13 points, which is close to the experimental group. A difference of 1 point is not statistically significant and can be used as a sample.

The results of the Stroop Scale test at the beginning of the experiment are reflected according to Figure 2.

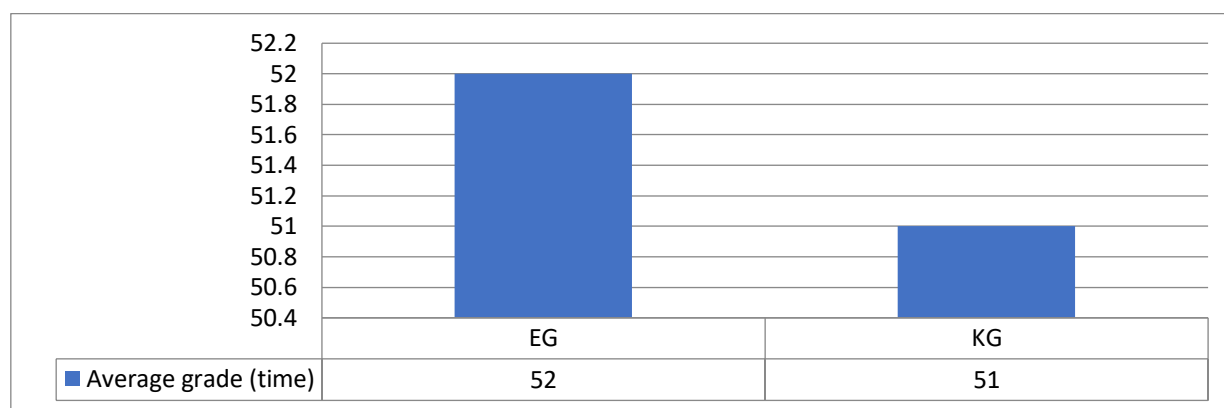


Figure 2 - Results of the level of cognitive flexibility on the Stroop Scale

Normative indicators: for junior schoolchildren within 50-60 seconds. Pupils of both groups completed the test on average in 42 seconds (EG) and 41 seconds (CG), which are almost identical, as they indicate comparable cognitive flexibility and ability to switch between tasks. Differences of 1 second are not statistically significant.

The results indicate that cognitive flexibility in students from both groups is at a comparable level, as the results in both groups are within the normal range for elementary school students (50-60 seconds).

As part of the experiment, continuous monitoring of the use of digital devices was conducted in the experimental group:

- set time limits for children to use digital devices in the experimental group up to one hour per day (no limits were set in the control group);
- all parents have been informed of the restrictions;
- Teachers and parents monitor the use of digital devices;
- organized alternative activities for EG children in order to distract them from gadgets (sports clubs, creative circles, group classes);
- Specialized sessions were held to develop cognitive flexibility (on switching between tasks, puzzle solving, role-playing, creative imagination projects, attention and concentration training).

All of these activities promote cognitive flexibility as they help children learn how to quickly switch between tasks, improve their concentration, and think creatively about problem solving.

The results of the control diagnostics are reflected in Table 3 and 4, which made it possible to compare after the end of the experiment the scores of the contating and control stages of cognitive flexibility and hyperstimulation.

Table – 3. Results of comparative analysis of the level of hyperstimulation and cognitive abilities by ADHD-Rating Scale IV method

Group	Average score (points)		Difference
	At the beginning of	At the end of	
EG	14	10	-4
KG	13	12	-1

In the experimental group there is a significant decrease in the level of hyperstimulation, as the average score decreased from 14 to 10 points, which is a difference of -4 points. The obtained data indicate a positive effect of the conducted interventions on the reduction of hyperstimulation and cognitive abilities in children. While in the control group there is a slight decrease, as the mean score decreased by 1 point, indicating the lack of specialized measures used in the EG.

Table 4. Results of the level of cognitive flexibility on the Stroop Scale

Group	Average grade (time)		Difference
	At the beginning of	At the end of	
EG	52	39	-13
KG	51	49	-2

In the experimental group on the Stroop Scale, there is also a marked improvement in cognitive flexibility, as the average time to complete the task decreased from 52 to 39 seconds, by 13 seconds, indicating a positive impact of the measures taken on children's cognitive abilities. And in the control group the average changes are minimal by 2 seconds. Such results indicate that the level of cognitive flexibility remained almost at the same level in the CG.

Earlier studies have also indicated a relationship between time spent with gadgets and cognitive development. Some of them concluded that excessive use of digital devices may lead to a decrease in cognitive flexibility and an increase in hyperstimulation (Ignatova, 2022). Our study supports previous hypotheses, and confirms experimentally that limiting the time of gadget use can have a positive effect on cognitive function in elementary school children. In addition, this study is interim and suggests other more in-depth and long-term studies to evaluate the effectiveness of different types of strategic interventions in more detail.

CONCLUSIONS. The obtained data indicate a significant involvement of children in the digital environment even during their free time from school. Since the average time of gadgets use by pupils was about 30 minutes, which is equivalent to 50% of the total free time. The majority of students (68.8%) spent between 20 and 40 minutes with gadgets, with 31.3% of students using devices for 30 minutes. There were significant negative reactions of pupils to restriction (teacher's request) of access to digital device.

The conducted experimental study, using two diagnostic methods and practical measures, showed that children from the experimental group showed a more significant reduction in hyperstimulation and improvement in cognitive flexibility under conditions of digital addiction compared to the control group. The test results confirm the need to develop and implement special programs and interventions aimed at reducing hyperstimulation and improving cognitive flexibility in digitally dependent children.

Some suggested directions for future work are: conduct in-depth and time-consuming research to establish more sustainable outcomes; create comprehensive integrated support programs to reduce hyperstimulation and improve cognitive flexibility; make changes in teaching methods and curricula to minimize the negative impact of digitalization; provide parents and educators with tools to monitor and adjust children's behavior regarding hyperstimulation; support and encourage more altered cognitive performance; and provide more effective interventions to improve children's cognitive functioning. Developing these effective interventions will minimize the negative impact of digital devices on children's cognitive functions and provide a better understanding of the problem at hand.

References list:

1. Фрейд, З. Введение в психоанализ. Лекции. – М.: Изд. «Академический Проект», 2020. – 477 с
2. Yang, X., Ebo, T., Wong, K., & Wang, X. Relationships between psychological flexibility and internet gaming disorder among adolescents: Mediation effects of depression and maladaptive cognitions // PLOS ONE. – 2023. – №18. – pp. 1-14 <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0281269>.
3. Stad, F., Wiedl, K., Vogelaar, B., Bakker, M., & Resing, W. The role of cognitive flexibility in young children's potential for learning under dynamic testing conditions // European Journal of Psychology of Education. – 2019. – №34, – pp. 123-146. <https://doi.org/10.1007/S10212-018-0379-8>
4. Веракса, Н.Е., Асланова, М.С., Тарасова, К.С., Клименко, В.А. Сопоставление традиционной и цифровой версий методики диагностики когнитивной гибкости у дошкольников // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2023. – №1(20). – С. 105–125.

5. Blackwell, S., Zylberberg, A., Scerif, G., Miller, S., & Woodcock, K. Understanding the psycho-social context for a new early intervention for resistance to change that aims to strike a beneficial balance between structure and flexibility // *BMC Psychiatry*. – 2021. – №21. – pp. 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12888-021-03519-1>.
6. Amédée, L., Cyr-Desautels, L., Bénard, H., Pascuzzo, K., Dubois-Comtois, K., Hébert, M., Matte-Gagné, C., & Cyr, C. Cognitive flexibility moderates the association between maltreatment and emotion regulation in residential care children of the middle childhood period // *Developmental Child Welfare*. – 2022. – №4. – pp. 217-234. <https://doi.org/10.1177/25161032221100233>.
7. Anderson, J., Wagovich, S., & Ofoe, L. Cognitive Flexibility for Semantic and Perceptual Information in Developmental Stuttering // *Journal of speech, language, and hearing research*. – 2020. – №11(63). – pp. 1-21. https://doi.org/10.1044/2020_jslhr-19-00119
8. Arán-Filippetti, V., López, M.B. Predictores de la comprensión lectora en niños y adolescentes: el papel de la edad, el sexo y las funciones ejecutivas // *Cuadernos de Neuropsicología*. – 2016. – №1(10). – pp. 23–44. <http://doi.org/10.7714/CNPS/10.1.202>
9. Paphiti, M., & Eggers, K. Cognitive flexibility in younger and older children who stutter // *Frontiers in Psychology*. – 2022. – №13. – pp.1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1017319>.
10. Ашилова, М.С., Бегалинов, А.С. & Бегалинова, К.К. О влиянии цифровизации общества на казахстанское образование // *Science for Education Today*. – 2019. – №9(6). – С. 40-51.
11. Батталова, Ж.С., Ергенболатқызы, А. Исследование детского контента в Казахстане. – Астана: НАО «Казахстанский институт общественного развития», 2023. – 182 с.
12. Курмашова, А.С., Баймолдина, Л.О. Психологические аспекты зависимости от социальных сетей лиц среднего возраста // *Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология*. – 2021. – №1(66). С. 92–98. DOI: <https://doi.org/10.51889/2021-1.1728-7847.17>.
13. Арысбаева, Р.К., Иргебаева, Н.М., Жолшыбекова, Р.О. Негативное воздействие цифровых технологий и социальных сетей на психику учащейся молодежи: профилактика // *Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология*. – 2021. – №1(62). – С. 178-184
14. Eichorn, N., Pirutinsky, S. Cognitive Flexibility and Effortful Control in School-Age Children With and Without Stuttering Disorders // *Journal of speech, language, and hearing research*. – 2021. – №3(64). – pp. 1-16. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00440.
15. Игнатова, Ю.П., Макарова, И.И., Степаненко, В.П., Багдасаров, А.А. Влияние цифровых технологий на когнитивные способности человека (обзор) // *Психология. Психофизиология*. – 2022. – №4(15). – С. 72-83.

References:

1. Freud, Z. Vvedenie v psihoanaliz. Lekcii. [Introduction to psychoanalysis. Lectures]. – М.: "Academic Project", 2020. – P. 477 [in Russian]
2. Yang, X., Ebo, T., Wong, K., & Wang, X. (2023). Relationships between psychological flexibility and internet gaming disorder among adolescents: Mediation effects of depression and maladaptive cognitions. *PLOS ONE*, 18, pp. 1-14 <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0281269>.
3. Stad, F., Wiedl, K., Vogelaar, B., Bakker, M., & Resing, W. (2019). The role of cognitive flexibility in young children's potential for learning under dynamic testing conditions. *European Journal of Psychology of Education*, 34, pp. 123-146. <https://doi.org/10.1007/S10212-018-0379-8>
4. Veraksa, N.E., Aslanova, M.S., Tarasova, K.S., Klimenko, V.A. Sopostavlenie tradicionnoj i cifrovoj versij metodiki diagnostiki kognitivnoj gibkosti u doshkol'nikov [Comparison of traditional and digital versions of methods for diagnosing cognitive flexibility in preschoolers] // *Bulletin of the RUDN University. Series: Psychology and Pedagogy*. – 2023. – №1(20). – pp.105–125. [in Russian]
5. Blackwell, S., Zylberberg, A., Scerif, G., Miller, S., & Woodcock, K. (2021). Understanding the psycho-social context for a new early intervention for resistance to change that aims to strike a beneficial balance between structure and flexibility. *BMC Psychiatry*, 21, pp. 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12888-021-03519-1>.

6. Amédée, L., Cyr-Desautels, L., Bénard, H., Pascuzzo, K., Dubois-Comtois, K., Hébert, M., Matte-Gagné, C., & Cyr, C. (2022). Cognitive flexibility moderates the association between maltreatment and emotion regulation in residential care children of the middle childhood period. *Developmental Child Welfare*, 4, pp. 217-234. <https://doi.org/10.1177/25161032221100233>.
7. Anderson, J., Wagovich, S., & Ofoe, L. (2020). Cognitive Flexibility for Semantic and Perceptual Information in Developmental Stuttering. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, 11(63), pp. 1-21. https://doi.org/10.1044/2020_jslhr-19-00119
8. Arán-Filippetti, V., López, M.B. (2016). Predictores de la comprensión lectora en niños y adolescentes: el papel de la edad, el sexo y las funciones ejecutivas. *Cuadernos de Neuropsicología*, 1(10), pp. 23-44. <http://doi.org/10.7714/CNPS/10.1.202>
9. Paphiti, M., & Eggers, K. (2022). Cognitive flexibility in younger and older children who stutter. *Frontiers in Psychology*, 13, p.1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1017319>.
10. Ashilova, M.S., Begalinov, A.S. & Begalinova, K.K. O vliyaniy cifrovizacii obshchestva na kazhanskoe obrazovanie [On the impact of digitalization of society on Kazakh education] // *Science for Education Today*. – 2019. – №9(6). – pp. 40-51.
11. Battalova, Zh.S., Ergenbolatkyzy, A. Issledovanie detskogo kontenta v Kazahstane [A study of children's content in Kazakhstan]. – Astana: NAO "Kazakhstan Institute of Social Development", 2023. – 182 c. [in Russian]
12. Kurmashova, A.S., Baymoldina, L.O. Psihologicheskie aspekty zavisimosti ot social'nyh setej lic srednego vozrasta [Psychological aspects of dependence on social networks of middle-aged people] // *Bulletin of KazNPU named after Abai. Series: Psychology*. – 2021. – №1(66). pp. 92–98. DOI: <https://doi.org/10.51889/2021-1.1728-7847.17>. [in Russian]
13. Arykbayev, R.K., Irgebayeva, N.M., Zholshibekova, R.O. Negativnoe vozdejstvie cifrovyyh tekhnologiy i social'nyh setej na psihiku uchashcheysya molodezhi: profilaktika [The negative impact of digital technologies and social networks on the psyche of students: prevention] // *Bulletin of KazNPU named after Abai. Series: Psychology*. – 2021. – №1(62). – pp. 178-184 [in Russian]
14. Eichorn, N., Pirutinsky, S., (2021). Cognitive Flexibility and Effortful Control in School-Age Children With and Without Stuttering Disorders. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, 3(64), pp. 1-16. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00440.
15. Ignatova, Yu.P., Makarova, I.I., Stepanenko, V.P., Bagdasarov, A.A. Vliyanie cifrovyyh tekhnologiy na kognitivnye sposobnosti cheloveka (obzor) [The influence of digital technologies on human cognitive abilities (review)] // *Psychology. Psychophysiology*. – 2022. – №4(15). – pp. 72-83. [in Russian]

A.F. Azizova^{1*} , L.O. Baimoldina¹ , Z.N. Zhangaliyeva² , N.Y. Kabirova² 

¹Al-Farabi Kazakh National university, Almaty, Kazakhstan

²Alikhan Bokeikhan University, Semey, Kazakhstan

THE IMPACT OF ACADEMIC WORKLOAD ON STUDENTS' PSYCHOLOGICAL HEALTH: A DIAGNOSTIC ASPECT

Abstract

This article considers problematic issues arising from the impact of academic workload on students' psychological health. The aim of the work is to investigate and evaluate the impact of academic load on students' psychological health using a diagnostic approach. Methods of research: literature analysis; diagnostics of students by Beck's depression self-assessment scale and V.A. Doskina of the well-being, activity and mood test; questionnaire survey among first and last students; statistical and analytical analysis. In the process of diagnostics, it was found that students demonstrate a moderate level of anxiety, often experience depressive states, and also have an insufficient level of general psychological health. The highest indicators of anxiety and depression are observed in the first-year students, while in the last year there is some improvement in these indicators and well-being. The results of the questionnaire survey confirm the existence of a connection between certain aspects of academic load and the state of students' psychological health. Complex diagnostics allows us to establish the influence of academic load on students' psychological health.

Keywords: academic load, psychological health, students' characteristics, anxiety, diagnosis.

А.Ф. Азизова^{1*}, Л.О. Баймолдина¹, Ж.Н. Жангалиева², Н.У. Кабировва²

¹Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан

²Әлихан Бөкейхан университеті, Семей, Қазақстан

АКАДЕМИЯЛЫҚ ЖҮКТЕМЕНІҢ СТУДЕНТТЕРДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДЕНСАУЛЫҒЫНА ӘСЕРІ: ДИАГНОСТИКАЛЫҚ АСПЕКТ

Аңдатпа

Бұл мақалада академиялық жүктеменің студенттердің психологиялық денсаулығына әсеріне байланысты туындайтын проблемалық мәселелер қарастырылады. Жұмыстың мақсаты-Диагностикалық тәсіл арқылы академиялық жүктеменің студенттердің психологиялық денсаулығына әсерін зерттеу және бағалау. Зерттеу әдістері: әдебиеттерді талдау; бек депрессиясының өзін-өзі бағалау шкаласы және "САН" сынағы бойынша студенттерді диагностикалау; бірінші және соңғы курс студенттеріне сауалнама жүргізу; статистикалық және аналитикалық талдау. Диагностика процесінде студенттердің мазасыздықтың орташа деңгейін көрсететіні, депрессиялық жағдайларды жиі бастан кешіретіні, сондай-ақ жалпы психологиялық денсаулық деңгейінің жеткіліксіздігі анықталды. Мазасыздық пен депрессияның ең жоғары көрсеткіштері бірінші курс студенттерінде байқалады, ал соңғы курста бұл көрсеткіштер мен әл-ауқаттың жақсаруы байқалады. Сауалнама нәтижелері оқу жүктемесінің кейбір аспектілері мен студенттердің психологиялық денсаулық жағдайы арасындағы байланысты растайды. Кешенді диагностика академиялық жүктеменің студенттердің психологиялық денсаулығына әсерін анықтауға мүмкіндік береді.

Түйін сөздер: академиялық жүктеме, психологиялық денсаулық, студенттердің ерекшеліктері, мазасыздық, диагностика.

А.Ф. Азизова^{1*}, Л.О. Баймолдина¹, Ж.Н. Жангалиева², Н.У. Кабирова²

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

²Алихан Бөкейхан университет, Семей, Казахстан

ВЛИЯНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ НАГРУЗКИ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ: ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация

В данной статье рассматриваются проблемные вопросы, возникающие в связи с влиянием академической нагрузки на психологическое здоровье студентов. Цель работы - изучить и оценить влияние академической нагрузки на психологическое здоровье студентов с помощью диагностического подхода. Методы исследования: анализ литературы; диагностика студентов по шкале самооценки депрессии Бека и тесту «САН»; анкетирование студентов первого и последнего курсов; статистический и аналитический анализ. В процессе диагностики было выявлено, что студенты демонстрируют умеренный уровень тревожности, часто испытывают депрессивные состояния, а также имеют недостаточный уровень общего психологического здоровья. Наиболее высокие показатели тревожности и депрессии наблюдаются у студентов первого курса, в то время как на последнем курсе наблюдается некоторое улучшение этих показателей и самочувствия. Результаты анкетного опроса подтверждают наличие связи между некоторыми аспектами учебной нагрузки и состоянием психологического здоровья студентов. Комплексная диагностика позволяет установить влияние академической нагрузки на психологическое здоровье студентов.

Ключевые слова: академическая нагрузка, психологическое здоровье, особенности студентов, тревожность, диагностика.

INTRODUCTION. The relevance of the research topic is based on the fact, in the conditions of modern education, the issues that or academic load has a great impact on the psychological health of students in general, is becoming more and more significant. Since the academic demands on students are constantly growing and are expressed in the ever-increasing amount of academic educational materials that they need to study. In addition, students realize that it is necessary to master all the necessary materials to be a competitive specialist, as the competition in the labor market for a successful career, which they can do upon graduation, is constantly growing. And it is possible to achieve such an indicator only if the entire academic load is studied. The mentioned and other conditions lead to the fact that students, in the process of learning increases the level of anxiety for their future, stress as a result of failure to fulfill some - that academic loads and other psycho-emotional states, which in turn affect the psychological health

Earlier studies have found that many students have some difficulties, especially in the first year of study, in adapting to heavier academic loads, as well as in studying more difficult subjects. All of them usually have a negative impact not only on academic performance, but also on the emotional state. Consequently, it is possible to recognize the study of academic load, as a factor directly affecting the psychological health of students, as important and consider it at the level of diagnostic aspect. Since only this approach will allow to develop more effective measures of support and prevention of mental disorders among students.

The level of development of the problem is quite high, as many scientists have been dealing with these issues for a long time. However, despite the fact that the interest to the designated problem of research is growing, the level of its scientific elaboration is still insufficient. Let's confirm it by the fact that at present there are many scientific researches on the problems of studying mainly the influence of stress factors on students' health. At the same time, most of them focus on individual aspects of students' psychological health, such as, for example, the influence of the specifics of the educational process or examination period and others. At the same time, a comprehensive approach, including such an

indicator as diagnostics of academic load, is still insufficiently presented in the scientific literature. At the same time, it is important that it should be expressed in the analysis of interrelations between academic requirements and the psychological state of students. In the available works on such a topic, most often include theoretical generalizations and do not indicate the results of using specific diagnostic methods, which reduces the practical value of the results that are presented.

The review of scientific publications shows that researchers pay attention to various aspects that reveal the impact of academic load on students to a greater or lesser extent. Thus, in the works of foreign authors F. Vallone, J. Galvin, M. Della Volta the factors associated with stress in students are considered (2023). M. Pascoe, S. Hetrick, A. Parker investigate depression and anxiety, general health, and academic performance in students and schoolers (2020). A. Urbina-Garcia consider how students perceive stress and related factors mental health (2020). Kazakhstani scientists, such as P. Seyitkazy and N. Kuldasheva investigate the psychological and pedagogical assessment of emotional states of university students (2024). A.I. Matkarimova, M.P. Kabakova authors outline the understanding of psychological health as subjective well-being that contributes to the development of personality (2021). A.R. Mandykayeva, D.A. Zhanserikova, R.A. Moldabaeva, K.D. Smagulova study the indicators of stress resistance in students of humanitarian and technical specialties (2020).

The aim is - to investigate and evaluate the impact of academic workload on students' psychological health using a diagnostic approach

The objectives of the study are:

1. A review of research on the impact of academic workload on students' psychological health;
2. To select methods of diagnostics of the state of psychological health of students under the influence of educational loads;
3. To conduct a study with students from different courses;
4. Analyze the obtained data and establish a relationship between the indicators of academic workload and the level of psychological health of students
5. To develop recommendations to reduce the negative impact of academic load on the psychological state of students.

The study has theoretical significance for the scientific community as well as practical significance for educational institutions. The obtained results provide an opportunity to better understand the mechanisms of both positive and negative influence of the academic environment created in higher education institutions and students' psychological well-being. Practical results can be used in the development of new approaches to the organization of the educational process to create better conditions that can contribute to the preservation of students' psycho-emotional well-being. Also, the obtained results can be used in the development of psychological assistance and support programs for students experiencing difficulties in adapting to high academic loads.

MATERIALS AND METHODS. Academic load includes the entire volume of academic activities that a student must perform: study hours, participation in seminars, practical and laboratory classes and other learning activities (including independent study) and preparation for examinations. Psychological health of students is the state of their psyche, which is manifested in the process of studying at the university in the following: in the absence of emotional disorders in students; in the presence of correct self-assessment activity; the ability to overcome anxiety and stress indicators independently.

The main factors of influence on psychological health, from the side of academic load: a large amount of academic work; excessive curriculum in general or in individual subjects; tight deadlines for tasks.

Consequences of high academic load in students: increased anxiety; stressful situations related to study; development of depressive states; concentration problems; lack of rest and sleep; social isolation and others.

To assess the level of stress and mental health of students, various diagnostic methods are used, such as questionnaires, tests for anxiety and depression levels, as well as interviews with psychologists.

Regular diagnostics makes it possible to timely identify signs of psychological difficulties and take measures to eliminate them. The main methods of support and prevention of students' professional health are: development of time management skills; consultations with psychologists; creation of a favorable learning climate; the role of teachers and university administration and others.

Diagnosis of students on the Spielberger-Hanin anxiety scale, on the BDI scale, on the V.A. Doskina of the WAM (or "CAH" in Russian) test showed that some students have a small level of anxiety, students are characterized by a depressive state, many students do not have a sufficient level of general psychological well-being by some indicators, in the last course there is also an improvement in the indicators of anxiety, depressive state and general well-being. The results of the questionnaire survey show the relationship between some indicators of academic workload and psycho-emotional health. For example, between the time spent on homework and sleep quality, and between the frequency of absences and anxiety levels. In final year students such links are less pronounced.

To conduct research on the topic of the impact of academic load on the psychological health of students diagnostic emphasis used the following methods: literary analysis of literary sources, in order to obtain a theoretical basis for the main provisions and problems on the topic. Questionnaire survey of students, is conducted in order to obtain primary information about their perception of their academic load received in the university and their psychological state. Testing of students, with the help of special questionnaires that allow to determine such indicators of psychological health as stress level, anxiety level and depression. Statistical analysis to process the results obtained, using special computer programs. Analytical analysis - for writing individual and general conclusions

The Spielberger-Hanin Anxiety Inventory (STAI) is designed to assess a person's level of anxiety. It includes two main scales: state anxiety (situational anxiety) and personality anxiety (anxiety as a stable personality trait). The first scale measures a person's current emotional state, i.e., how anxious he or she is at the moment, and the second scale assesses an individual's tendency to experience anxiety in general, throughout life. Both components of the methodology are evaluated by 20 statements, to which the subject answers by choosing the degree of correspondence with his/her feelings. The results reveal the degree of anxiety severity, which can be used to diagnose anxiety disorders, as well as to monitor changes in anxiety levels during psychotherapeutic interventions. The technique has good reliability and validity, which makes it one of the most popular tools in psychological practice for assessing anxiety.

Test for diagnosing the state of students' psychological health under the influence of study loads: diagnosing the level of students' psychological well-being using Beck's Depression Self-Assessment Scale (or BDI). This questionnaire is used to determine the presence and degree of severity of depressive symptoms in students. The Beck Depression Self-Assessment Scale consists of 21 questions, each with four response options. All answer choices indicate different levels depression severity. Total scores range from 0 to 63. More severe depressive symptoms of the person being assessed are indicated by higher scores. Each question is scored on a point scale: 0-3 points. Interpret the results follows: no depression: 0-9 points; mild depression: 10-18 points; moderate depression: 19-29 points; severe depression: 30 points and above

The diagnostic test V.A. Doskina of the WAM test allows to assess the current psycho-emotional state of students by three main indicators: well-being, activity and mood. In the framework of well-being it is possible to establish the presence of fatigue, pain and discomfort. The activity indicator establishes the level of motivation and ability to fulfill learning tasks. Mood diagnoses the emotional state, which includes positive and negative states. The study is conducted using a questionnaire of 30 questions (10 questions on well-being; 10 questions on activity; 10 questions on mood). Answers on a scale of four points (1 - low; 4 - the highest). The total score for each element is from 10 to 40 points. A low level of psychoemotional well-being is indicated by 10-19 points. Normal psychoemotional stability corresponds to the average level: 20-29 points. A high level expressed in 30-40 points indicates a good psychoemotional state.

The questionnaire survey was conducted among first and final year students (100 students of pedagogical specialties each), in two main areas: perception of academic load (10 questions) and psychological health (10 questions). The questions, descriptors and results are shown in Tables 1 and 2.

Such a comprehensive methodology allows to comprehensively assess the impact of academic load on students' psychological health, using both subjective and objective diagnostic methods. The results obtained in this way really show the possibility to develop more effective measures to support students.

RESULTS & DISCUSSION. Academic load as a concept is usually defined in educational standards. Thus, according to the State Educational Standards of the Republic of Kazakhstan, it for higher education includes the full volume of student's academic activities, according to the chosen specialty (Nurbek, 2022). According to R. Cobo-Rendón academic load includes teaching hours, lectures, practical and laboratory classes and other learning activities (including independent study), and preparation time for exams and credits (2020). At the same time, universities usually constantly improve the issues regarding the regulation of study load, so that it could be correlated with the regulations of well-known international training programs (Lisnyj, 2022).

Psychological health of students (Shi, 2020) is determined by the peculiarities of this age and has various kinds of psychoemotional experiences, which is reflected in academic achievements. While the psychological health of students, according to P. Olivera is the state of their psyche, which is manifested in the process of study in higher education in the following: the absence of students' manifested disorders of emotional plan; the presence of correct self-assessment activity; the ability to independently overcome the indicators of anxiety and stress, and so on (2023).

The main factors of influence on psychological health, from the side of academic load and the consequences of high academic load in students are reflected according to Figure 1.

Factors of influence of academic workload on psychological health	The effects of excessive academic workload
•The volume of academic work - an excessive study programme can lead to overload, which causes fatigue, anxiety and depression in students. •Lack of rest and recovery time - when students are forced to spend too much time studying, they may experience a lack of rest, which negatively affects their mental state. •Compressed task deadlines - leads to constant stress from the need to meet deadlines can lead to chronic stress and decreased motivation.	•-Excessive anxiety - as stressful situations related to studying can cause feelings of anxiety that interfere with concentration and impair quality of life. •-Depression - prolonged exposure to high stress conditions can contribute to the development of depressive states. •-Concentration problems - information overload and lack of sleep make it harder for students to focus on their studies. •-Social isolation - due to lack of time to socialise with friends and family, students may feel lonely and isolated.

Figure1 - Main factors of influence on psychological health, from the side of academic load and consequences of high academic load in students

Effective practices of support and prevention of emotional and psychological health of students, which are used in some foreign K. Wunsch (2021), J. Franzén (2021), D.M. Zhaksybaev (2024), B.A. Matayev (2024) educational institutions of higher education include many directions, the main ones being individual, group and organizational:

1. Individual practices: counseling by psychologists for students with anxiety, depression, or other emotional problems; training (breathing, meditation, relaxation training) on stress management to maintain emotional balance under high academic loads; specialized resource centers where students can get help in solving problems related to study and self-organization.

2. Group practices: social networks and student clubs that help students discuss common problems and develop understanding and communication skills; sports activities to maintain not only physical fitness, but also to reduce anxiety, depression and stress levels; volunteering strengthens psychological health and promotes emotional release of students.

3. Organizational practices: planning optimal schedules to ensure that students are not overburdened, to include adequate time for rest; introducing flexible (modular and other) learning systems that allow students to choose more convenient courses of study and deadlines for homework assignments; improving student work with instructors and creating a more open atmosphere for dialogue and; including in the curriculum of required psychology courses: elements that aim to

According to Figure 2, the results of diagnosing the level of psychological well-being of first-year and final-year students by the methodology based on the Spielberger-Hanin Anxiety Scale are shown.

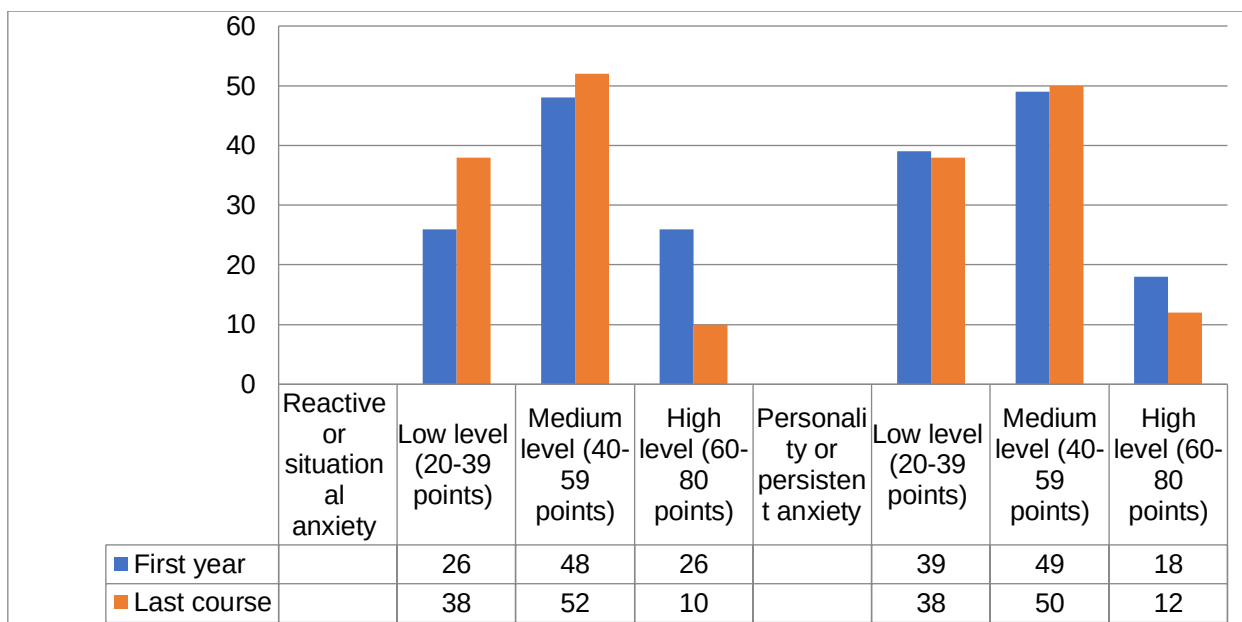


Figure 2 - Results of students' diagnostics using the Spielberger-Hanin scale

Analysis of reactive anxiety indicators showed that in the first year about a quarter of students (26%) and 38% of final year students showed a low level of reactive anxiety, indicating that most students are generally able to remain calm in stressful situations. There is a greater number of students with moderate levels of reactive anxiety, as about half of first year students (48%) and 52% of final year students showed moderate levels of reactive anxiety, which may indicate an increased susceptibility to stress, but without critical manifestations. There was a marked decrease in high levels of reactive anxiety in the final. In the final year, only 10% of students showed high levels of reactive anxiety, compared to 26% in the first year, which may indicate better adaptation to stressful situations over time.

Indicators of high level of personality anxiety in the first year are lower compared to situational anxiety. As only 15% of students showed high level of personality anxiety, which indicates that they have chronic anxiety. In the final year, there is a decrease in high level of personality anxiety to 12%, which may indicate the development of their capacity to cope with chronic stress. Moderate levels of personality anxiety are prevalent in both courses. Approximately half of the students in each course showed a moderate level of personal anxiety, which suggests that there is some propensity for anxious states, but without extreme manifestations. The low level of personal anxiety is also about the same in both groups. Differences between the first and last courses show in general that first year students in general demonstrate higher personal anxiety, which emphasizes the importance of early diagnosis and the need for stress prevention at the initial stages of higher education.

The results of the BDI scale diagnostics of students are shown in Figure 3.

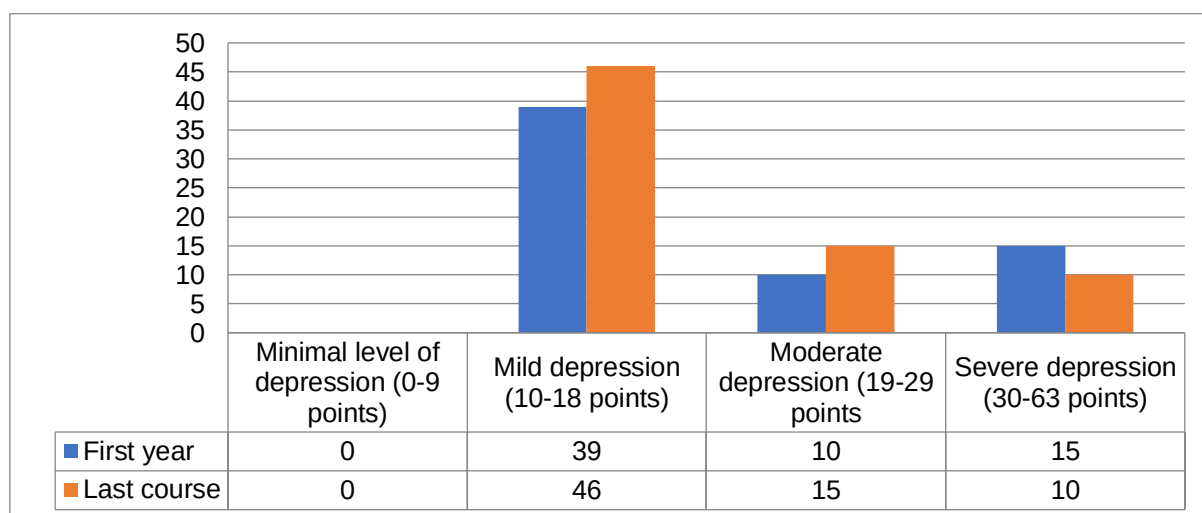


Figure 3 - Results of students' diagnostics on the BDI scale

According to the obtained diagnostic data, the following conclusions can be drawn. In the first year students have a prevalence of minimal level of depression, as more than a third of students (36%) have this level, which indicates that they have a relatively good level of psycho-emotional well-being. A noticeable presence of mild depression (39%) is noted in first-year students and 46% in final-year students, which may indicate that they have mild depressive symptoms that require special attention and should be corrected. A significant decrease in moderate and severe depression was observed in the last year of study. The proportion of students with moderate (from 10% to 15%) and pronounced depression (from 15% to 10%) decreased in the final year. Such indicators may indicate that over time students learn to manage stress and improve their psycho-emotional state.

The results of diagnostics according to the test V.A. Doskina of the WAM to assess the general psychological well-being of students are shown in Figure 4.

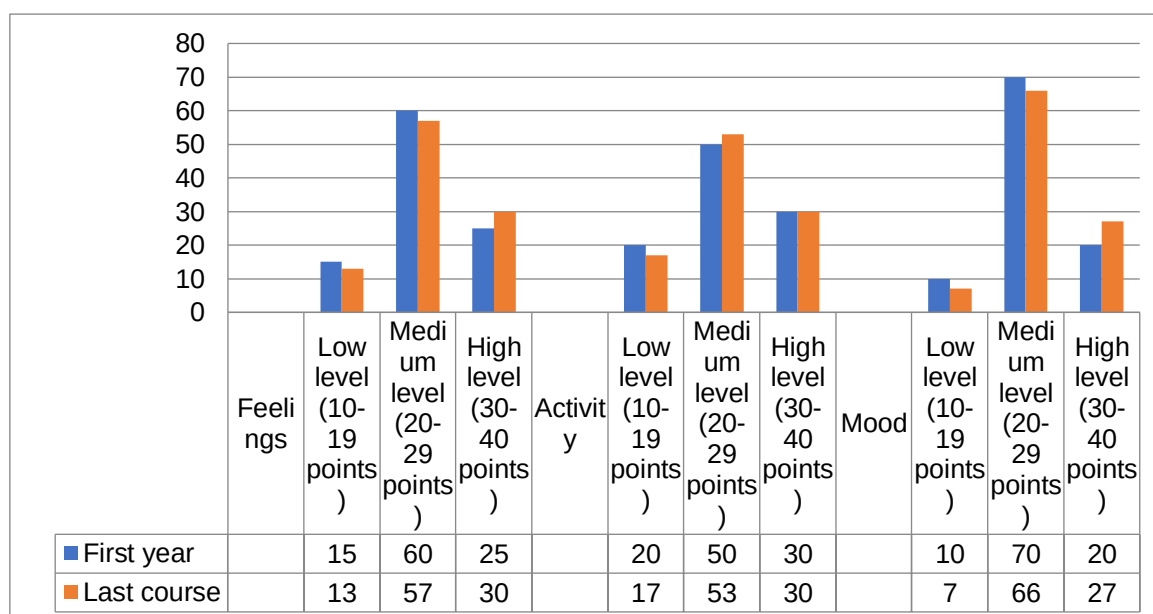


Figure 4 - Diagnostic results of V.A. Doskina of the WAM test to assess the general psychological well-being of students

The analysis of the results allows us to draw the following conclusions. In the first year, students showed lower levels of well-being (15% vs. 13% in the final year), which may indicate more physical

stress and fatigue. However, in the final year, there was an increase in the number of students with high levels of well-being (30% vs. 25%), which may indicate better physical fitness and less fatigue.

In the first year, there was a significant percentage of students with a low activity level (20% vs. 17% in the final year), which may indicate a lack of energy and motivation. In the final year, there was an increase in the average activity level (53% vs. 50%), which may indicate an increase in performance and stamina.

In the first year, there was a significant number of students with low mood levels (10% vs. 7% in the final year), which may indicate more frequent negative emotions and low mood. In the final year, there was an increase in average mood levels (66% vs. 70% in the first year), which may indicate an improved emotional state and greater resilience to stress.

The results of the questionnaire on the perception of learning load are shown in Table 1.

Table – 1. Results of the questionnaire survey on the perception of training load

Questions	Descriptors	1 course	4th course
1. How would you rate your current teaching load?	High	55	80
	Medium	30	15
	Low	10	5
	Very low	5	0
2. What subjects cause you the most difficulty?	General education	60	20
	Special (in the chosen specialty)	40	60
3. How much time per week do you usually spend doing homework and preparing for class?	Less than 3 hours	10	5
	From 3-5 hours.	50	30
	From 6-10 hours	40	65
	More than 10 hours	-	-
4. Do you often have to miss lectures or seminars because of a large amount of independent work?	Yeah, a lot of times	5	40
	Sometimes.	50	50
	Rarely	25	10
	Never	20	0
5. How effectively, in your opinion, is the educational process organized in your university?	Quite effective	60	35
	Medium	30	55
	Not enough	10	10
6. Do you have the opportunity to receive feedback from faculty regarding your performance?	Always	80	90
	Often	10	5
	Sometimes.	5	5
	Never	5	0
7. Are you given enough time to prepare for exams or credits?	Enough	40	85
	Not enough	60	15
8. What percentage of your study time is taken up by independent work outside the ?	Less than 25%	20	10
	26% to 50%	50	40
	51% to 75%	20	35
	More than 76%	10	15
9. Do you think that the number of practical sessions within the training courses is high?	Totally agree.	20	5
	On average agree (a)	75	80
	No I do not agree (a)	5	15
10. Would you like to have more/fewer lectures, seminars, laboratory works in the educational process?	More lectures	10	5
	Less lectures	5	10
	More seminars	30	20
	Fewer seminars	5	5
	More lab work	40	50
	Less lab work	5	5
	I'm fine with it.	5	5

The analysis of the obtained data shows the following: final year students evaluate their study load higher than first year students. Thus, 80% of final-year students consider it high, while among first-year students this indicator is 55%. This may indicate that senior students face a greater volume of tasks and requirements as they progress through the educational program.

First-year students more often experience difficulties with general subjects (60%), while final-year students - with specialized disciplines (60%). This indicates that the first year of study requires mastering basic knowledge, while in the final years the emphasis shifts to professional specialization.

Students in both courses spend a significant amount of time doing homework and preparing for classes, but seniors spend more time on this. Among final year students, 65% spend 6 to 10 hours or more per week on homework, while among freshmen the same figure is only 40%.

More students of the last year (40%) compared to freshmen (5%) miss classes due to a large amount of independent work. This confirms the assumption about the increased workload in senior courses.

Assessments of the effectiveness of the organization of the educational process are similar between the groups. However, it is worth noting that 55% of final year students consider the organization to be average, which may indicate some shortcomings in the educational process.

The possibility of receiving feedback from teachers is rated highly by both groups. However, this score is slightly higher among final year students (90% vs. 80%).

First-year students more often note the lack of time to prepare for exams and credits (60% vs. 15% for final-year students). This may be due to the lack of experience in planning their time among beginners.

Independent work is given a significant part of time by both groups, but final year students put more emphasis on it (more than 50% are engaged in independent work from 51% to 75% of the study time).

The majority of first year students are satisfied with the amount of practical training (95%), while final year students have divided opinions: 85% believe that the classes are sufficient and 15% would like to see more practical training.

Both courses express a desire to increase the number of laboratories works (40% and 50% respectively). There is also a desire to increase the number of seminars among first-year students (30%).

Thus, we can draw a general conclusion that final year students face a greater academic load and require more time for independent work than first-year students. At the same time, they also demonstrate a greater need in the practical component of the educational process.

Table 2 shows the results of the questionnaire survey of students regarding psycho-emotional health.

Table - 2. Results of questionnaire survey of students regarding psycho-emotional health

Questions	Descriptors	1 course	4th year
1. How would you rate your overall emotional state?	Good	25	36
	Normal	45	44
	Bad	30	20
2. Do you experience anxiety before upcoming, exams, or other important academic events?	All the time	68	35
	Sometimes.	18	55
	Rarely	10	10
	Never	4	0
3. To what extent does your study load affect your psycho-emotional state?	Severely impairs	50	40
	Moderately worsens	25	36
	No significant impact	20	24
	Improves	5	0
4. do you have the opportunity to have a full rest after your studies?	Yeah, always.	20	25
	Sometimes.	46	60
	Rarely	19	15
	No, never.	25	10

5. Do you suffer from lack of sleep due to learning activities?	All the time	45	30
	Rarely	30	48
	I have no trouble sleeping	25	22
6. Do you feel overloaded or overworked in connection with the learning process?	All the time	32	20
	Periodically	28	43
	Rarely	30	16
	I don't	10	5
7. Do you use any relaxation methods or stress management techniques?	Regularly	12	18
	Once in a while	58	56
	I don't	40	26
8. Have you ever experienced symptoms of depression or severe anxiety related to school?	Yeah, on a regular basis.	15	8
	There were isolated episodes	71	60
	No, I haven't had any of those symptoms	24	32
9. Did you receive support from someone (family, friends, teachers) during difficult moments of your studies?	I always get	58	43
	Sometimes.	30	30
	Almost never got one.	12	15
	You don't need support	5	12
10. What would improve your psychological well-being in the context of your studies?	Remove unnecessary subjects for study	18	22
	More flexible scheduling	18	16
	Provide, in some cases, the possibility of a free visit	22	20
	Less homework	32	32
	Open space for discussion of problems	5	5
	More faculty counseling	5	5
	Other options (specify)	0	0

The analysis of the results of the questionnaire survey of the first and last year students regarding their psycho-emotional health allowed us to draw the following conclusions.

In the first year, more students rate their emotional state as "good" (25%) compared to the last year (36%). However, in the first year there are also more of those who assess their state as "bad" (30%) compared to the last courses (20%).

First-year students are much more likely to experience a constant feeling of anxiety before tests and exams (68%) compared to the last courses (35%). Such results may indicate greater stress among first-year students associated with adaptation to new study conditions at the first stages of education.

A large proportion of first-year students believe that the study load strongly worsens their psycho-emotional state (50%), while in the final year this indicator is lower (40%). At the same time, in the last year there are more students who believe that the workload moderately worsens their condition (36% vs. 25% in the first year).

A significant proportion of first year students (25%) notes that they never have the opportunity to have a full rest after studying, in contrast to final year students (10%). On the contrary, there are more students in the last year who rest sometimes (60% vs. 46% in the first year).

Lack of sleep due to academic activities is a problem for significant proportion of students in both courses, particularly in the first year (45% are consistently affected), although the situation is slightly better in the final year (30%).

About one third of first-year students (32%) constantly feel overloaded and overworked, while in the final year this figure is lower (20%). But periodic feelings of overload are more frequent in the final year (43% vs. 28% in the first year).

The majority of students in both courses use these methods only occasionally (58% in the first year and 56% in the final year), there are more students in the final year who use these methods regularly (18% vs. 12% in the first year).

Symptoms of depression and severe anxiety related to studies were seen in the majority of students in both courses, with more cases in the first year (86% had isolated episodes or regular occurrences vs. 68% in the final year).

Most first year students manage to get support from family, friends or teachers always (58%) or sometimes (30%), whereas in the final year support is less frequent (only 73% get it always or sometimes).

There is, for example, a correlation between average anxiety levels and absenteeism, as a really high frequency of absenteeism may be accompanied by higher levels of anxiety. This is usually explained by the fact that students who frequently skip classes may feel more anxious about incomplete homework or unsatisfactory performance. In doing so, they are likely to spend more time doing, worry about their grades, and all of this can cause additional stress. We can also assume that most undergraduates start to work part-time, which may increase the rates of absenteeism.

There is also a relationship between anxiety level and sleep quality, as students with high levels of anxiety are more likely to suffer from poor sleep quality or lack of sleep time. At the same time, disrupted sleep patterns tend to increase their anxiety about their academic performance and so on. In addition, lack of quality sleep leads to a general feeling of fatigue and irritability, which reduces the ability to cope with academic tasks and increases a person's overall emotional instability.

There is also a correlation between the frequency of skipping classes and indicators of the level of general anxiety. Since skipping classes can lead to an increase in anxiety, as it disrupts the student's daily routine and thereby increases the stress in relation to successful academic work. In addition, skipping classes due to large amounts of work can then lead to fear of passing exams, which further increases the general level of anxiety.

CONCLUSION. The general conclusion from the diagnosis of students on the Spielberger-Hanin scale is that some students have a small level of anxiety. At the same time, in the first-year students are characterized by a higher level of anxiety, both situational and personal, which indicates that they are more vulnerable to stress and emotional fluctuations. Over time, in the course of study, there is an adaptation to stressful and other conditions, as the level of anxiety, especially reactive, in the last courses, decreases.

The diagnostic results of the BDI scale show that students are characterized by some depression. At that, in the first-year students tend to experience more pronounced depression, especially in the form of moderate and pronounced levels. However, in the last courses there is a noticeable decrease in the level of depression, which may indicate the acquisition of stress management skills and the development of resilience to emotional fluctuations.

The general conclusions of diagnostics by the test V.A. Doskina of the WAM to assess the general psychological well-being of students also indicate that many students do not have a sufficient level of general psychological well-being by some indicators. In the first-year students have a lower level of well-being, which may be associated with physical and emotional stress at the initial stage of training. In the final year, there is an improvement in well-being, which may indicate better physical fitness and less fatigue. The first year also records a significant number of students with low activity, which may indicate a lack of energy and motivation. In the final year, there is an increase in the average activity level, which may indicate an increase in performance and stamina. A large number of students with low mood level was also observed in the first year, which may indicate an increased tendency to negative emotions and low mood, which may be related to academic load. In the last year of study, an increase in the average level of mood was recorded, which may indicate an improved emotional state and greater resistance to stress and adjustment to academic loads.

The results obtained during the questionnaire survey make it possible to draw general conclusions. The study load has a stronger impact on the psycho-emotional state of first-year students, causing more anxiety and worry, as well as problems with sleep and rest. Despite this, first-year students are more likely to rate their emotional state as good, possibly due to adaptation and support from others. In the final year, despite the decrease in the level of constant stress, there is still a significant number of

students experiencing a moderate deterioration of psycho-emotional state under the influence of academic load. An important factor in improving the psycho-emotional well-being of students can be an increase in the availability and regularity of support from the environment, as well as improving the conditions for rest. The comparative analysis of individual indicators showed that there is a direct or inverse between some indicators of academic workload and psycho-emotional health in students. For example, in first-year students there is a direct relationship between the time spent on homework and the quality of sleep, as well as between the frequency of absences and the level of anxiety. While in final year students such relationships are less pronounced, which may indicate better adaptation to the learning process.

The use of effective practices of support and prevention of emotional and psychological health in higher education institution will help to provide students with more successful completion of the educational process and reduce the risks of emotional and mental disorders. As they all contribute to the creation of a more favorable environment in the learning process, which, even under conditions of heavy academic load, supports and strengthens the mental health of students. In addition, it ultimately improves their academic performance and overall quality of student life.

Recommendations for the application of the findings

- scientific application, with further research to expand scientific understanding of factors affecting students' psycho-emotional health, and to further analyze and develop new approaches to studying the relationships between academic workload and emotional well-being.
- practical application in educational institutions: to implement programs for diagnostics and psychological support of students

References list:

1. Vallone, F., Galvin, J., Della Volta, M., Akhtar, A. *Technostress and academic motivation: direct and indirect effects on university students' psychological health* // *Frontiers in Psychology*. – 2023. – №14. – pp. 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1211134>.
2. Pascoe, M., Hetrick, S., & Parker, A. *The impact of stress on students in secondary school and higher education* // *International Journal of Adolescence and Youth*. – 2020. – №25. – pp. 104 - 112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>.
3. Urbina-Garcia, A. *What do we know about University Academics' Mental Health? A Systematic Literature Review* // *Stress and health: journal of the International Society for the Investigation of Stress*. – 2020. – №5(36). – pp.1-34, <https://doi.org/10.1002/smi.2956>.
4. Сейітқазы, П., Кулдашева, Н. *Суицидтік және қолдау қажеттілігінің «Психологиялық денсаулық»* // *Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология*. – 2024. – №4(77). – С. 39-52. DOI: [10.51889/2959-5967.2023.77.4.004](https://doi.org/10.51889/2959-5967.2023.77.4.004)
5. Маткаримова, А.И., Кабакова, М.П. *Теоретический анализ проблемы психологического здоровья* // *Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология*. – 2021. – №1(62). – С. 150-155.
6. Мандыкаева, А.Р., Жансерикова, Д.А., Молдабаева, Р.А., Смагулова К.Д. *Исследование степени стрессоустойчивости студентов* // *Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология*. – 2020. – №2(63). – С. 42-48
7. Нурбек, С. *Государственный общеобязательный стандарт высшего и послевузовского образования. Утв. приказом министра науки и высшего образования Республики Казахстан от 20 июля 2022 года № 2*. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200028916>
8. Cobo-Rendón, R., Pérez-Villalobos, M., Páez-Rovira, D., & Gracia-Leiva, M. *A longitudinal study: Affective wellbeing, psychological wellbeing, self-efficacy and academic performance among first-year undergraduate students* // *Scandinavian journal of psychology*. – 2020. – №4(61). – pp.518-526. <https://doi.org/10.1111/sjop.12618>.
9. Lisnyj, K., Pearl, D., McWhirter, J., & Papadopoulos, A. *Examining the influence of human and psychological capital variables on post-secondary students' academic stress* // *Studies in Higher Education*. – 2022. – №47. – pp. 2508-2522. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2083101>.

10. Shi, C., Yu, L., Wang, N., Cheng, B., & Cao, X. Effects of social media overload on academic performance: a stressor–strain–outcome perspective // *Asian Journal of Communication*. – 2020. – №30. – pp. 179-197. <https://doi.org/10.1080/01292986.2020.1748073>.
11. Olivera, P., Gordillo, P., Mejía, H., La Fuente Taborga, I., Chacón, A., & Unzueta, A. Academic stress as a predictor of mental health in university students // *Cogent Education*. – 2023. – №10, – pp. 1-19. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2232686>.
12. Wunsch, K., Fiedler, J., Bachert, P., & Woll, A. The Tridirectional Relationship among Physical Activity, Stress, and Academic Performance in University Students: A Systematic Review and Meta-Analysis // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2021. – №18. – pp. 1-18. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020739>.
13. Franzén, J., Jermann, F., Ghisletta, P., Rudaz, S., Bondolfi, G., & Tran, N. Psychological Distress and Well-Being among Students of Health Disciplines: The Importance of Academic Satisfaction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2021. – №18. – pp. 1-9. <https://doi.org/10.3390/ijerph18042151>.
14. Жаксыбаев, Д.М. Стресс-менеджмент среди студентов казахстанских университетов // *Вестник науки*. – 2024. – №1(11). – С. 812-815.
15. Казиев, К.О., Мухаметкаиров, А.Е., Махметова, Н.К., Матаев, Б.А. Рефлексия как инструмент самосовершенствования в развитии гибких навыков старшеклассников // *Вестник Атырауского университета имени Х. Досмухамедова*. – 2024. – №4(75). – С. 167-180. <https://doi.org/10.47649/vau.24.v75.i4.15>

References:

1. Vallone, F., Galvin, J., Della Volta, M., Akhtar, A. (2023). Technostress and academic motivation: direct and indirect effects on university students' psychological health. *Frontiers in Psychology*, 14, pp. 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1211134>.
2. Pascoe, M., Hetrick, S., & Parker, A. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25, pp. 104 - 112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>.
3. Urbina-Garcia, A. (2020). What do we know about University Academics' Mental Health? A Systematic Literature Review. *Stress and health: journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 5(36), pp.1-34, <https://doi.org/10.1002/smi.2956>.
4. Seitkazy, P., Kuldashева, N. Sushchnost' i sodержanie ponyatiya «Psihologicheskoe zdorov'e» [The essence and content of the concept of "Psychological health"] // *Bulletin of KazNPU named after Abai. Series: Psychology*. – 2024. – №4(77). – pp. 39-52. DOI: [10.51889/2959-5967.2023.77.4.004](https://doi.org/10.51889/2959-5967.2023.77.4.004) [in Russian]
5. Matkarimova, A.I., Kabakova, M.P. Teoreticheskij analiz problemy psihologicheskogo zdorov'ya [Theoretical analysis of the problem of psychological health] // *Bulletin of KazNPU named after Abai. Series: Psychology*. – 2021. – №1(62). – pp. 150-155. [in Russian]
6. Mandykaeva, A.R., Zhanserikova, D.A., Moldabayeva, R.A., Smagulova K.D. Issledovanie stepeni stressoustojchivosti studentov [A study of the degree of stress tolerance of students] // *Bulletin of KazNPU named after Abai. Series: Psychology*. – 2020. – №2(63). – pp. 42-48 [in Russian]
7. Nurbek, S. Gosudarstvennyj obshcheobyazatel'nyj standart vysshego i poslevuzovskogo obrazovaniya [The State mandatory standard of higher and postgraduate education]. Approved by the Order of the Minister of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan dated July 20, 2022 No. 2. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200028916> [in Russian]
8. Cobo-Rendón, R., Pérez-Villalobos, M., Páez-Rovira, D., & Gracia-Leiva, M. (2020). A longitudinal study: Affective wellbeing, psychological wellbeing, self-efficacy and academic performance among first-year undergraduate students. *Scandinavian journal of psychology*. 4(61), pp.518-526. <https://doi.org/10.1111/sjop.12618>.
9. Lisnyj, K., Pearl, D., McWhirter, J., & Papadopoulos, A. (2022). Examining the influence of human and psychological capital variables on post-secondary students' academic stress. *Studies in Higher Education*, 47, pp. 2508-2522. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2083101>.

10. Shi, C., Yu, L., Wang, N., Cheng, B., & Cao, X. (2020). Effects of social media overload on academic performance: a stressor–strain–outcome perspective. *Asian Journal of Communication*, 30, pp. 179-197. <https://doi.org/10.1080/01292986.2020.1748073>.

11. Olivera, P., Gordillo, P., Mejía, H., La Fuente Taborga, I., Chacón, A., & Unzueta, A. (2023). Academic stress as a predictor of mental health in university students. *Cogent Education*, 10, pp. 1-19. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2232686>.

12. Wunsch, K., Fiedler, J., Bachert, P., & Woll, A. (2021). The Tridirectional Relationship among Physical Activity, Stress, and Academic Performance in University Students: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, pp. 1-18. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020739>.

13. Franzén, J., Jermann, F., Ghisletta, P., Rudaz, S., Bondolfi, G., & Tran, N. (2021). Psychological Distress and Well-Being among Students of Health Disciplines: The Importance of Academic Satisfaction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, pp. 1-9. <https://doi.org/10.3390/ijerph18042151>.

14. Zhaksybaev, D.M. Stress-menedzhment sredi studentov kazhstanskikh universitetov [Stress management among students of Kazakhstani universities] // *Bulletin of Science*. – 2024. – №1(11). – pp. 812-815. [in Russian]

15. Kaziev, K.O., Mukhametkairov, A.E., Makhmetova, N.K., Mataev, B.A. Refleksiya kak instrument samosovershenstvovaniya v razvitii gibkikh navykov starsheklassnikov [Reflection as a tool of self-improvement in the development of flexible skills of high school students] // *Bulletin of Atyrau University named after H. Dosmukhamedov*. – 2024. – №4(75). – pp. 167-180. <https://doi.org/10.47649/vau.24.v75.i4.15> [in Russian]

МРНТИ 15.31.31

10.51889/2959-5967.2025.82.1.015

Ж.Е. Кожабекова^{1*} , Ж. Т. Уталиева¹ , Г. Х. Ганиева¹ , А. Р. Мандыкаева¹ 

¹ Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева, Астана, Казахстан

КРИЗИСНЫЙ ПРОФИЛЬ И РЕЗИЛЬЕНТНОСТЬ ПОДРОСТКОВ ПОКОЛЕНИЯ АЛЬФА

Аннотация

В условиях стремительных социальных и технологических изменений, таких как глобализация, цифровизация, экономические и экологические кризисы, подростки поколения Альфа сталкиваются с повышенным уровнем стресса. Недостаточное развитие механизмов саморегуляции затрудняет их способность адаптироваться к вызовам современного мира. Цель исследования – анализ кризисного профиля личности подростков и их резильентности, а также выявление эффективных стратегий поддержки для укрепления психологической устойчивости. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования у подростков навыков стрессоустойчивости и саморегуляции, которые являются важными составляющими позитивного взросления. Способность сохранять эмоциональную и поведенческую стабильность в кризисных ситуациях способствует успешной адаптации в быстро меняющемся обществе. Методы исследования включали анкетирование подростков, психологическое тестирование на уровень психологической устойчивости, а также корреляционный анализ кризисных профилей личности.

Результаты исследования показали, что низкий уровень резильентности подростков связан с высокой тревожностью, низкой самооценкой и сложностями в саморегуляции. Практическая значимость работы заключается в разработке рекомендаций для родителей, педагогов и психологов, направленных на формирование у подростков механизмов саморегуляции, повышения их

психологической устойчивости и успешной адаптации к вызовам современного мира. Полученные результаты могут быть использованы в образовательных учреждениях и психологических службах для разработки программ поддержки молодежи.

Ключевые слова: психологическая устойчивость; резильентность; подростки; кризисные ситуации; поколение Альфа.

Ж.Е. Кожобекова^{1*}, Ж.Т. Уталиева¹, Г.Х. Ганиева¹, А.Р. Мандыкаева¹
¹Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

АЛЬФА ҰРПАҒЫНЫҢ ЖАСӨСПІРІМДЕРІНІҢ DAҒДАРЫСТЫҚ БЕЙІНІ МЕН ТҰРАҚТЫЛЫҒЫ

Аңдатпа

Жаһандану, цифрландыру, экономикалық және экологиялық дағдарыстар сияқты жылдам әлеуметтік және технологиялық өзгерістер жағдайында Альфа буынының жасөспірімдері стресстің жоғары деңгейіне тап болуда. Өзін-өзі реттеу тетіктерінің жеткіліксіз дамуы олардың қазіргі заманның сын-қатерлеріне бейімделуіне кедергі жасайды. Зерттеудің мақсаты – жасөспірімдердің жеке басының дағдарыстық профилін және олардың тұрақтылығын талдау, сондай-ақ психологиялық тұрақтылықты нығайту үшін тиімді қолдау стратегияларын анықтау. Зерттеудің өзектілігі оң жетілудің маңызды құрамдас бөліктері болып табылатын жасөспірімдерде стресске төзімділік пен өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту қажеттілігімен түсіндіріледі. Дағдарыс жағдайында эмоционалды және мінез-құлық тұрақтылығын сақтау қабілеті тез өзгертін қоғамда сәтті бейімделуге ықпал етеді. Зерттеу әдістеріне жасөспірімдерге арналған сауалнамалар, психологиялық тұрақтылықты психологиялық тестілеу және тұлғалық дағдарыс профилдерінің корреляциялық талдауы кірді.

Зерттеу нәтижелері жасөспірімдердегі төзімділіктің төмен деңгейі жоғары алаңдаушылықпен, өзін-өзі бағалаудың төмендігімен және өзін-өзі реттеудегі қиындықтармен байланысты екенін көрсетті. Жұмыстың практикалық маңыздылығы жасөспірімдерде өзін-өзі реттеу механизмдерін дамытуға, олардың психологиялық тұрақтылығын арттыруға және қазіргі заманның сын-қатерлеріне сәтті бейімделуге бағытталған ата-аналарға, педагогтарға және психологтарға арналған ұсыныстарды әзірлеуде жатыр. Алынған нәтижелерді оқу орындарында және психологиялық қызметтерде жастарды қолдау бағдарламаларын әзірлеу үшін пайдалануға болады.

Түйін сөздер: психологиялық тұрақтылық; төзімділік; жасөспірімдер; дағдарыстық жағдайлар; Альфа буыны.

Zh.E. Kozhabekova^{1*}, Zh.T. Utalieva¹, G.Kh. Ganieva¹, A.R. Mandykaeva¹
¹L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

CRISIS PROFILE AND RESILIENCE OF ADOLESCENTS OF GENERATION ALPHA

Abstract

In the context of rapid social and technological changes, such as globalization, digitalization, economic and environmental crises, teenagers of the Alpha generation face increased levels of stress. Insufficient development of self-regulation mechanisms hinders their ability to adapt to the challenges of the modern world. The purpose of the study is to analyze the crisis profile of the personality of adolescents and their resilience, as well as to identify effective support strategies for strengthening psychological stability. The relevance of the study is due to the need to develop stress resistance and self-regulation skills in adolescents, which are important components of positive maturation. The ability to maintain emotional and behavioral stability in crisis situations contributes to successful adaptation in a rapidly changing society. The research methods included questionnaires for adolescents, psychological

testing for the level of psychological stability, as well as correlation analysis of crisis personality profiles.

The results of the study showed that a low level of resilience in adolescents is associated with high anxiety, low self-esteem and difficulties in self-regulation. The practical significance of the work lies in the development of recommendations for parents, teachers and psychologists aimed at developing self-regulation mechanisms in adolescents, increasing their psychological stability and successful adaptation to the challenges of the modern world. The results obtained can be used in educational institutions and psychological services to develop youth support programs.

Key words: psychological stability; resilience; teenagers; crisis situations; generation Alpha.

Введение Термин resilience подразумевает упругость и гибкость — способность восстанавливаться до прежнего состояния в какой-то срок. Теоретический обзор дефиниций «резильентности» позволяет сказать, что отечественные и зарубежные исследователи рассматривают ее, как психологическую устойчивость (упругость) – «resiliency», психологическую выносливость – «psychological stamina», психологическую стабильность – «psychological stability» и т.д.

Феномен взаимодействия защитных факторов и факторов риска, индивидуальных, семейных и социокультурных влияний [1].

В зарубежной научной литературе под резильентностью (resilience) понимается:

1. Динамический процесс установления положительной адаптации в контексте неблагоприятных событий; способность личности поддерживать психологическое равновесие во время потенциально опасных ситуаций.

2. Ресурсная адаптация к изменяющимся обстоятельствам и непредвиденным условиям среды [2,3].

В связи с вышеизложенным, в рамках нашего исследования, под резильентностью мы будем понимать способность человека к преодолению трудностей в неблагоприятных условиях, с возможностью восстанавливаться и использовать для этого все возможные внутренние и внешние ресурсы, способность к жизни во всех ее проявлениях, способность существовать и развиваться.

При всем многообразии смысловых оттенков, значение терминов во многом пересекаются. Резильентность (жизнестойкость, психологическая устойчивость) – ключевая проблема психологической науки и практики – все еще не имеет четкой концепции.

Резильентность претерпевает больше всего значительные изменения в подростковом возрасте, потому что этот период является кризисным и происходят явные сепарационные процессы между подростком и родителями. Подросток, демонстрируя свою взрослость и независимость стремится самостоятельно искать выход из кризисной ситуации. Однако низкий уровень психологической устойчивости (резильентности) может усугубить ситуацию самостоятельного поиска решения проблемы, что в свою очередь может стать причиной депрессивного поведения или суицидальных мыслей у подростков. Следовательно, увеличение количества фрустрирующих и стрессогенных факторов, которые оказывают психотравмирующее воздействие на психику ребенка, вызывающих эмоциональное напряжение, состояние стресса, обуславливают необходимость изучения кризисного профиля у подростков, поскольку подростковый возраст с психолого-педагогической точки зрения первоначально является потенциальным источником стресса. Кризисный профиль подростков не является необратимой характеристикой, а скорее сигналом о необходимости всесторонней поддержки со стороны семьи, школы и общества. Так же кризисный профиль зависит от состояния и адаптивных ресурсов подростков, что в свою очередь суммируются в психологическую устойчивость или резильентность молодых людей.

Уровень психологической устойчивости зависит от нескольких факторов: личного опыта личности, особенностей нервной системы, влияния детско-родительских отношений. В текущем исследовании была выдвинута цель изучения кризисного профиля и психологической устойчивости (резильентности) подростков поколения Альфа, которые растут в среде цифровых

технологий и особенности их резильентности в таких условиях. Это поколение радикально отличаются от предыдущих поколений, они не знают мира без смартфонов и социальных сетей и интернета в целом.

Литературный обзор

В подростковом возрасте развиваются области мозга, отвечающие за когнитивные способности, эмоциональную и поведенческую регуляцию, что способствует повышению способности к самосознанию, самоконтролю и саморегуляции [4,5]. Все физиологические, когнитивные, социальные и другие изменения влияют на поведение подростков, в том числе на их поиск идентичности; развитие самостоятельности, новых социальных навыков и новых отношений; постановку новых целей, связанных со взрослением (особенно сепарации, в отношении образования и карьерного роста); а также стремление к большей социальной и финансовой независимости [6]. Все вышеуказанные изменения у подростков имеют множество возможностей и рисков, негативных последствий для развития личности.

Резильентность (психологическая устойчивость) начинает формироваться в раннем возрасте, а в подростковом периоде уже представляет собой определенный защитный адаптивный ресурс, обеспечивающий выживание, безопасность и эффективную социализацию. Устойчивость определяется как динамическая способность, процессы или результаты успешной адаптации в условиях значительных угроз функционированию или развитию. М. Тышкова описывает понятие «психологическая устойчивость» как черта личности, обеспечивающая ее стойкость к фрустрирующему и стрессогенному воздействию трудных ситуаций. Она вырабатывается и формируется одновременно с развитием личности и зависит от типа нервной системы человека, от опыта личности, от выработанных ранее навыков поведения и действия, а также от уровня развития основных когнитивных структур личности [7].

Кризисный профиль личности является отражением содержательных характеристик интегральной индивидуальности личности подростка, переживающего (не переживающего) переломный момент в жизни, начиная от биохимических особенностей организма и заканчивая социальным статусом личности в обществе. Кризисные ситуации у подростков часто приводят к стрессовым реакциям, тревожности, депрессии, а также агрессивному или деструктивному поведению. Исследования Л. С. Выготского показывают, что подростки нередко сталкиваются с внутренними конфликтами, которые могут выражаться в социально неприемлемых формах [8]. Кроме того, кризисы могут вызывать психосоматические расстройства, такие как проблемы со сном, нарушениями пищевого поведения и ослабление иммунной системы.

Кризисный профиль современных подростков отражает совокупность факторов и характеристик, которые проявляются в условиях сложного социального, культурного и психологического фона. Современные подростки сталкиваются с уникальными вызовами, обусловленными технологическими, культурными и семейными изменениями, что накладывает отпечаток на их развитие. К основным чертам кризисного профиля современных подростков относятся: повышенная тревожность, стресс и эмоциональные перепады. Подростки ищут своё место в мире, сталкиваясь с давлением со стороны сверстников и общества. Эти сложности перерастают на кризисы идентичности из-за влияния социальных сетей. Зависимость от цифровых технологий и недостаток реального общения приводят к социальной изоляции. Подростковый возраст характеризуется процессом формирования личности, поиском своей идентичности и изменением ценностных ориентиров. Согласно Э. Эриксону, на этом этапе подросток переживает кризис идентичности, который усиливается под воздействием внешних стрессовых факторов [9].

Современные подростки часто не обладают навыками, необходимыми для преодоления трудностей. Сильная зависимость от мнений окружающих усиливает внутренний дискомфорт. Сильный разрыв между поколениями, обусловленный разными ценностями, ожиданиями и уровнями цифровой грамотности приводят к конфликтам с родителями. Подростки стремятся к независимости, но нередко сталкиваются с гиперконтролем или недостаточным вниманием.

Исследования Л. В. Лебедевой акцентируют внимание на значении социальной поддержки для преодоления кризисных ситуаций [10].

Основными причинами кризисов у современных подростков являются: давление успеха со стороны учёбы или профессионального самоопределения, расширение влияния социальных сетей, отсутствие эмоциональной поддержки, заниженная самооценка, недостаток навыков саморегуляции.

К поколению Альфа относятся дети, родившиеся примерно с 2010 года. Это поколение уникально, так как с самого рождения они погружены в цифровую среду, что влияет на их развитие, восприятие мира и взаимодействие с окружающими. Поколение Альфа не знает мира без интернета, смартфонов и социальных сетей. Они рано начинают пользоваться гаджетами и проявляют высокую технологическую грамотность. Технологии формируют их мировоззрение, стиль обучения и общения. Подростки этого поколения проявляют индивидуализм и самовыражение через создание контента: видео, фото, блогов. Стремятся к уникальности, что заметно в выборе внешнего вида, увлечений и даже цифровой идентичности. Альфа-подростки формируют своё представление о себе через социальные платформы, что в свою очередь приводит к раннему столкновению с кибербуллингом и социальным сравнением.

В своей работе о социализации подростков в условиях социально-экономического кризиса Ткаченко Д.П. утверждает, что общая информационная среда, в которой возможно мгновенное распространение кризисных состояний с помощью различных средств самовыражения, значительно влияет на характер социальных процессов. В таких условиях переживание и распространение кризиса происходит гораздо быстрее, чем при обычном межличностном общении [11].

Поколение Альфа — это дети будущего, которые объединяют в себе высокий технологический потенциал и новые вызовы. Важно создать для них условия, способствующие гармоничному развитию и эмоциональному благополучию. Современные подростки сталкиваются с множеством кризисных ситуаций, включая академическое давление, конфликты в семье, социальное давление, а также вызовы, связанные с самоопределением. Их способы преодоления кризисов во многом определяются личностными качествами, поддержкой окружения и влиянием цифровой среды. По данным исследования К. Маккриндла, подростки поколения Альфа чаще занимаются многозадачностью, однако их внимание может быть менее стабильным из-за постоянного использования гаджетов [12]. Исследования показывают, что постоянное использование гаджетов вызывает у подростков поколения Альфа трудности с поддержанием длительной концентрации на одном задании [13].

Подростки часто сравнивают себя с идеализированными образами из социальных сетей, что может вызывать депрессию и тревожность [14].

Что мешает подросткам справляться с кризисами

- Отсутствие навыков саморегуляции: подростки часто не знают, как управлять эмоциями, что может привести к деструктивному поведению.
- Социальное давление: сравнение с другими через социальные сети ухудшает самооценку.
- Недостаток поддержки: подростки, растущие в семьях с конфликтами или без эмоционального контакта, чаще чувствуют себя изолированными.

Современные исследования акцентируют внимание на многоуровневом подходе: психологическая помощь, которая включает терапевтические методы, такие как когнитивно-поведенческая и гештальт-терапия, помогают подросткам справляться с эмоциональными трудностями; социальная интервенция представляет собой включение подростков в группы поддержки и участие в культурно-образовательных программах; так же развитие резилиентности. По данным исследований З. А. Рахмановой, развитие навыков стрессоустойчивости способствует снижению вероятности кризисных ситуаций [15].

Материалы и методы исследования

Исследование, которое описано в данной работе было проведено в «Школе - лицей №27» города Астана, среди учащихся 5-9 классов. Всего в текущем исследовании приняли участие 166

учащихся, (59 мальчиков и 107 девочек) возраст которых варьируется от 10 до 16 лет. Для всех учащихся было получено информированное согласие родителей в соответствии с Хельсинкской декларацией. Подростки могли в любой момент отказаться от участия в исследовании, и им не предоставлялись никакие денежные или иные финансовые вознаграждения. Исследование проводилось в соответствии с рекомендациями этического комитета ЕНУ им. Л.Н. Гумилева.

Инструменты исследования были выбраны на основании того, что они являются проверенными методиками и подходят для участников данного возраста.

Для изучения психологической устойчивости (резильентности) подростков был использован опросник автора С. В. Духновского «Переживание психологического кризиса личностью» [16]. Опросник выявляет выраженность ситуационных реакций, проходящих на непатологическом уровне и связанных с возникновением психологического кризиса. Кроме того, методика позволяет выявить уровень психологической устойчивости личности.

Опросник состоит из 48 суждений, оценку которым подростки должны были дать свое согласие или не согласие по семибальной шкале Ликерта, полученные результаты в свою очередь интерпретируются на 8 шкал: реакция эмоционального дисбаланса, пессимистическая реакция, реакция отрицательного баланса, реакция демобилизации, оппозиции, дезорганизации, психологическая устойчивость, положительный — отрицательный образ себя. Далее соотношением показателей индекса ситуационного реагирования и психологической устойчивости определяются 9 «кризисных профилей» с благоприятным и неблагоприятным прогнозом. Сумма первых шести шкал формирует общий «Индекс ситуационного реагирования». В качестве вспомогательной шкалы, позволяющей определить критичность самооценивания (низкую или высокую) и его адекватность, также используется шкала «Положительный — отрицательный образ самого себя».

Результаты и их обсуждение

Согласно полученным результатам по шкале эмоционального дисбаланса, для 24,7% респондентов характерны высокие показатели, что свидетельствует о преобладании отрицательных эмоций у данной группы подростков. Опрошенные подростки фокусируются на отрицательных внешних раздражителях, что приводит к повышенной утомляемости, эмоциональности и восприимчивости. Другими словами, подростки подвержены чувству беспокойства, пессимистичности и тревожности.

Для 25,3% опрошенных респондентов по данной шкале эмоционального дисбаланса выявлены низкие показатели, которые характеризуют наличие и преобладание положительных эмоций у подростков. Данные подростки ориентированы на позитивные сигналы внешнего мира и находятся в благоприятном психическом состоянии. Они уверены в себе, активны, полны энергии и сил, чтобы адекватно воспринимать критическую ситуацию.

Так, у 23% респондентов пессимистическая ситуационная реакция имеет высокие оценки, эти подростки реальную ситуацию оценивают как неблагоприятную, в то же время только у 14% респондентов наоборот низкие оценки по данной шкале, которые говорят о позитивном настрое подростков при восприятии актуальной ситуации.

По следующим шкалам высокие оценки были получены у около 20% подростков, если быть точнее: реакция отрицательного баланса 21%, реакция демобилизации 19,2%, реакция оппозиции 21,6%. Согласно данным перечисленных шкал у 1/5 части детей подросткового возраста, принимавших добровольное участие в текущем исследовании, наблюдается внутренний конфликт, уязвимость к эмоциональным реакциям, импульсивное поведение, переживание чувства одиночества и разочарованности. Так же оппозиционная позиция и отрицательная оценка окружающих. Самый большой процент был получен по шкале «Реакция дезорганизации» - высокие оценки показали, что 36,1% подростков имеют чувство повышенной тревожности и беспокойства.

Значения по высоким и низким показателям по психологической устойчивости почти одинаковые, с разницей в один процент, составляют 19,2% высокий уровень и 18% низкий.

Высокий уровень психологической устойчивости учащихся включает в себя такие психологические характеристики как: вера в себя и в свои силы, способность адекватно оценивать свои ресурсы и внешнее напряжение, наличие адаптивных ресурсов психики для эффективного преодоления кризисных ситуаций. Высокая энергичность, готовность действовать, позитивный настрой к сложившейся ситуации.

Положительный - отрицательный образ себя - высокие оценки показали 39% респондентов, это говорит о том, что подростки недостаточно понимают себя, присутствует низкая критичность и адекватность в оценивании себя, или же молодые люди просто хотели показать свое негативное отношение к исследованию, другая причина может быть в том, что они хотели показать себя с «положительной» стороны. В то время как низкие показали (13,2%) характеризуют о негативном отношении к себе. Данная шкала является дополнительной для оценивания критичности и адекватности самооценивания. Однако, почти половина учащихся (47,8%) показали умеренные оценки по шкале «Положительный - отрицательный образ себя», что говорит о достаточно искренних ответах респондентов.

Для анализа общих корреляционных связей всех шкал был использован коэффициент корреляции Пирсона. Анализ корреляции показал интересную картину, согласно Таблице 1, которая показана далее, практически все шкалы имеют сильную связь (корреляцию) друг с другом. Однако, здесь стоит обратить внимание на отличительную зависимость некоторых шкал.

Таблица - 1. Корреляционная матрица шкал по коэффициенту Пирсона

	Индекс сиг реагир	Эмоц. дисбал	Пессим. сиг. реак	Реак. отриц. бал	Реак. демо- билиз	Реак. оппозиц	Реак. дезорга- низ	Пс.устой- чивость	Положит. отриц. образ
Индекс сиг реагир	1	,905**	,919**	,773**	,834**	,608**	,845**	-,001	-,733**
Эмоц.дисбал	,905**	1	,813**	,760**	,786**	,589**	,743**	-,200**	-,572**
Пессим.сиг.реак	,919**	,813**	1	,659**	,806**	,463**	,743**	,001	-,671**
Реак.отриц.бал	,773**	,760**	,659**	1	,652**	,603**	,556**	-,251**	-,453
Реак.демобилиз	,834**	,786**	,806**	,652**	1	,508**	,706**	-,232**	-,430**
Реак.оппозиц	,608**	,589**	,463**	,603**	,508**	1	,375**	-,338**	-,346**
Реак.дезорганиз	,845**	,743**	,743**	,556**	,706**	,375**	1	-,002	-,541**
Пс.устойчивость	-,001	-,200**	,001	-,251**	-,232**	-,338**	-,002	1	-,082
Положит.отриц.о браз	-,733**	-,571**	-,671**	-,453**	-,430**	-,346**	-,541**	-,082	1

Шкала «Положительный отрицательный образ самого себя» имеет сильную корреляцию, исключительно только отрицательную, со всеми шкалами, кроме шкалы «Психологическая устойчивость». Так же шкала «Психологическая устойчивость» сильно коррелирует, тоже только отрицательно, со следующими шкалами: «Реакция эмоционального дисбаланса» (-,200), «Реакция отрицательного баланса» (-,251), «Реакция демобилизации» (-,232) и «Реакция оппозиции» (-,338). Остальные шкалы, включая индекс ситуационного реагирования коррелируют друг с другом относительно сильно.

Таким образом, полученные данные позволяют сделать следующие выводы: данные по шкалам отражают разнообразие эмоциональных состояний среди подростков, которые приняли участие в исследовании. Результаты показывают, что значительная часть подростков (24,7%) переживает преобладание негативных эмоций, что может свидетельствовать о высоком уровне тревожности, беспокойства и пессимистичного восприятия внешнего мира. Эта группа подростков склонна фокусироваться на отрицательных внешних раздражителях, что приводит к эмоциональной утомляемости и чувствительности.

С другой стороны, около четверти респондентов (25,3%) проявляют преобладание положительных эмоций, что указывает на наличие оптимистичного восприятия мира, уверенности в себе и внутренней устойчивости в сложных ситуациях. Эти подростки ориентированы на позитивные стимулы, обладают высокой энергией и активностью.

Однако стоит отметить, что у значительного числа подростков (около 20%) наблюдается внутренний конфликт, импульсивное поведение и уязвимость к эмоциональным переживаниям, что проявляется в повышенных оценках по шкалам реакции отрицательного баланса, демобилизации и оппозиции. Это может указывать на проблемы в адаптации к внешним и внутренним стрессорам.

Самыми выраженными являются показатели по шкале «Реакция дезорганизации», где 36,1% подростков демонстрируют высокий уровень тревожности и беспокойства, что является признаком неустойчивости в эмоциональном состоянии. В то же время, показатели по психологической устойчивости у респондентов демонстрируют относительно равномерное распределение: около 19% подростков обладают высоким уровнем устойчивости, что говорит о наличии адаптивных механизмов преодоления кризисных ситуаций.

Корреляционный анализ показал сильные взаимосвязи между различными шкалами, что указывает на общие эмоциональные и психологические тенденции среди подростков.

Анализ корреляционных связей между шкалами показал несколько важных аспектов, которые помогают глубже понять эмоциональное и психологическое состояние подростков. Во-первых, сильная отрицательная корреляция шкалы «Положительный-отрицательный образ самого себя» со всеми шкалами, за исключением «Психологическая устойчивость» свидетельствует о том, что подростки с негативным образом себя склонны проявлять повышенную уязвимость к негативным эмоциональным и психологическим реакциям, а также имеют склонность к повышенному уровню тревожности и беспокойства.

Во-вторых, сильные отрицательные корреляции между шкалами «Психологическая устойчивость» и «Реакция эмоционального дисбаланса», «Реакция отрицательного баланса», «Реакция демобилизации» «Реакция оппозиции» указывает на то, что подростки с низким уровнем психологической устойчивости, испытывают эмоциональные расстройства, внутренние конфликты и импульсивные реакции в ответ на стрессовые ситуации, что свидетельствует о сложности адаптации к внешним и внутренним стрессорам.

Кроме того, другие шкалы, включая индекс ситуационного реагирования, продемонстрировали сильные корреляции между собой, что указывает на общие тенденции в восприятии и реагировании подростков на различные жизненные ситуации.

Таким образом, данные свидетельствуют о том, что более выраженные негативные образы себя и низкий уровень психологической устойчивости связаны с высокой восприимчивостью к стрессовым и эмоциональным состояниям, таким как тревожность, внутренний конфликт и демобилизация. Это подчеркивает необходимость внимания к психоэмоциональному состоянию подростков, а также разработки эффективных стратегий поддержки и коррекции, направленных на улучшение их самооценки и психологической устойчивости.

Следующим этапом интерпретации по данной методике считается определение кризисного профиля подростков, который выявляется взаимосвязью показателей «индекс ситуационного реагирования», определяющего величину кризисной нагрузки субъекта и «психологическая устойчивость», определяющего наличие или отсутствие личных ресурсов адаптационных и компенсаторных способностей для конструктивного или же деструктивного преодоления кризисной ситуации. Всего методика «Переживание психологического кризиса личностью» выделяет и описывает 9 «кризисных профилей» с благоприятным и неблагоприятным прогнозом.

На Диаграмме 1., которая продемонстрирована ниже, приведены данные всех девяти профилей в процентном соотношении по данному исследованию:

- профиль 1. Психологическое здоровье с благоприятным прогнозом (0%);
- профиль 2. Адаптация с благоприятным прогнозом (2,4%);
- профиль 3. Истощение с неопределенным прогнозом (1,8%);
- профиль 4. Деструктивное переживание кризиса с неблагоприятным прогнозом (5,40%);
- профиль 5. Переживание кризиса с неопределенным прогнозом (17,50%);

профиль 6. Конструктивное переживание кризиса с благоприятным прогнозом (7,80%);
профиль 7. Деструктивное переживание острого кризиса с неблагоприятным прогнозом (18%);
профиль 8. Переживание острого кризиса с благоприятным прогнозом (24,7%);
профиль 9. Конструктивное переживание острого кризиса с благоприятным прогнозом (22,3%).

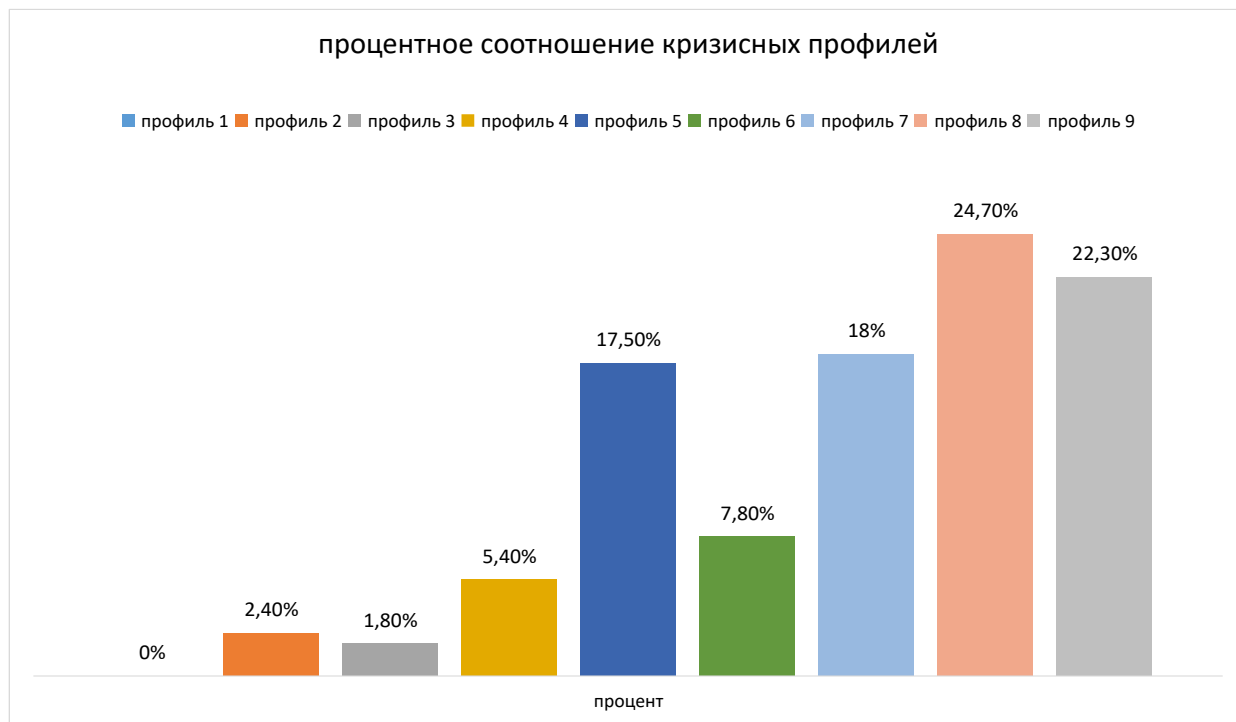


Диаграмма 1. Кризисные профили личности подростков

По первому профилю «Психологическое здоровье с благоприятным прогнозом» среди респондентов, принимавших участие в данном исследовании выявлено 0%, хотя этот профиль прогнозирует благоприятный прогноз в силу высокой психологической устойчивости и наличие адаптивных ресурсов.

Наибольший процент респондентов (24,7%) соответствует профилю «Переживание острого кризиса с благоприятным прогнозом», что указывает на наличие у этих подростков умеренной психологической устойчивости и способности к адаптации в кризисных ситуациях. Эти подростки, несмотря на переживание кризисов, обладают достаточными ресурсами для самостоятельного преодоления трудностей, что способствует благоприятному прогнозу. Так же данный профиль характеризует формирование самостоятельно действующей личности.

Следующим по большинству процентов (22,3%) занимает девятый профиль «Конструктивное переживание острого кризиса с благоприятным прогнозом» - это соотношение высокого индекса ситуационного реагирования и высокого показателя психологической устойчивости личности. Данному профилю соответствует переживание острого кризиса, сопровождающийся с низкой энергичностью и повышенной эмоциональностью. Подростки переживающие кризис согласно данному профилю имеют благоприятный прогноз, потому что у подростков наблюдается выраженная психологическая устойчивость и наличие адаптивных ресурсов для борьбы со стрессовыми ситуациями. Данное развитие соответствует уравновешенному типу личности, это означает что подростки сдержанны, толерантны к неопределённостям, тревожность выражена в умеренной степени.

Почти одинаковые показатели с разницей в 0,5% выявлены по пятому и седьмому профилям, т.е. переживание кризиса с неопределенным прогнозом (17,5%) и деструктивное переживание острого кризиса с неблагоприятным прогнозом (18%). Эти профили выявляют подростков, у которых наблюдаются определенные проблемы в преодолении кризисных ситуаций. Эти профили свидетельствуют о наличии у подростков затруднений в адаптации, что может сопровождаться повышенной эмоциональностью и нарушениями межличностных отношений, но прогноз их развития остается неопределенным.

Наименьший процент респондентов (1,8%) соответствует профилю «Истощение с неопределенным прогнозом», что указывает на наличие у этих подростков трудностей в жизни, низкой психологической устойчивости и проблем в межличностных отношениях. Это предполагает развитие личности по пассивно-гетерономному типу, характеризующемуся низкой самооценкой, страхом неудачи и обесцениванием собственных достижений, что создает неблагоприятный прогноз для их дальнейшего развития. Благоприятность или неблагоприятность прогноза зависит от увеличения или отсутствия превентивного ресурса для рационального преодоления кризиса.

Заключение

Таким образом, имея данные по кризисному профилю подростков и учитывая их корреляционный анализ можно сделать следующие выводы по психологической устойчивости подростков поколения Альфа: 1) разнообразие профилей психического здоровья подростков отражает различную степень психологической устойчивости и к резильентности в кризисных ситуациях.

Первым важным выводом является отсутствие респондентов, соответствующих профилю «Психологическое здоровье с благоприятным прогнозом», что указывает на то, что среди подростков, участвующих в исследовании, не наблюдается идеальных условий для высокоэффективного преодоления стрессовых ситуаций. Это свидетельствует о том, что многие подростки сталкиваются с трудностями, которые требуют дальнейшей работы над психологической устойчивостью и адаптивными механизмами в кризисных ситуациях.

Полученные результаты исследования подчеркивают важность работы с подростками, направленной на развитие психологической устойчивости, повышение адаптивных ресурсов и улучшение самооценки, что способствует благоприятному преодолению кризисных ситуаций и развитию гармоничной личности.

Определим основные рекомендации преодоления кризисных ситуаций подростками: во первых это эмоциональная поддержка в семье, приоритетом которой будет создание безопасной атмосферы, где подросток может открыто говорить о своих переживаниях. Так же важна роль других значимых взрослых: учителей, наставников или тренеров, которые так же могут быть поддержкой и примером в преодолении трудностей. Для развития психологической устойчивости подростков ключевую роль играет развитие способности управлять эмоциями и справляться со стрессом; умение анализировать информацию, избегая негативного влияния социальных сетей. Кризисные ситуации в подростковом возрасте неизбежны, все зависит от самой ситуации и подростка в целом, поэтому своевременная, профессиональная помощь психолога всегда должна быть доступна для подростков и родителей.

Современные подростки поколения Альфа обладают множеством инструментов для преодоления кризисных ситуаций, но нуждаются в поддержке и наставничестве, чтобы научиться эффективному использованию данных инструментов.

Список используемой литературы:

1. Rutter M. Resilience in the face of adversity // *British Journ. of Psychiatry*. 1985. V. 147. P. 598–611., с. 603
2. Bonanno G.A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely adverse events? // *American Psychologist*. 2004. Vol. 59. P.20–28., с.21–27

3. Rutter M. Resilience in the face of adversity // *British Journ. of Psychiatry*. 1985. V. 147. P. 598–611.
4. Steinberg L. Cognitive and affective development in adolescence. *Trends Cogn Sci*. 2005;9(2):69–74. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>.
5. Angela MC, Amelia AL, Sarah AK, Ashley JA, John CM. Tracking of obesity-related behaviours from childhood to adulthood: A systematic review. *Maturitas*. 2011;70(3):266–84. <https://doi.org/10.1016/j.maturitas.2011.08.005>
6. Arnett JJ, editor. *The Oxford Handbook of Emerging Adulthood*. Oxford University Press; 2015
7. Тышкова М. Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях.
8. Выготский Л. С. Психология развития подростка.
9. Erik H. Erikson Identity and the Life Cycle
10. Лебедева Л. В. (2018). Социальная поддержка в период подросткового кризиса.
11. Ткаченко Д.П. Новый вектор в траектории социализации современных подростков в контексте социально-экономического кризиса российского общества
12. McCrindle, M. (2019). Understanding Generation Alpha.
13. Carr, N. (2020). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*.
14. Twenge, J. M. (2020). *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy*.
15. Рахманова З. А. Резилиентность как фактор преодоления кризисных ситуаций.
16. С. В. Духновский. Диагностика межличностных отношений в работе практического психолога образования. Курган: КГУ, 2016 С. В. Духновский. Психодиагностика. Учебник и практикум для вузов. М.: ЮРАЙТ, 2020

References:

1. Rutter M. Resilience in the face of adversity // *British Journal. of Psychiatry*. 1985. V. 147. P. 598–611., p. 603
2. Bonanno G.A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely adverse events? // *American Psychologist*. 2004. Vol. 59. P.20–28., pp.21–27
3. Rutter M. Resilience in the face of adversity // *British Journal. of Psychiatry*. 1985. V. 147. P. 598–611.
4. Steinberg L. Cognitive and affective development in adolescence. *Trends Cogn Sci*. 2005;9(2):69–74. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>.
5. Angela MC, Amelia AL, Sarah AK, Ashley JA, John CM. Tracking obesity-related behaviours from childhood to adulthood: A systematic review. *Maturitas*. – 2011- 70(3) - 266–84. <https://doi.org/10.1016/j.maturitas.2011.08.005>
6. Arnett JJ, editor. *The Oxford Handbook of Emerging Adulthood*. Oxford University Press; 2015
7. Tyshkova M. Study of the stability of personality of children and adolescents in difficult situations.
8. Vygotsky L. S. Psychology of adolescent development.
9. Erik H. Erikson Identity and the Life Cycle
10. Lebedeva L. V. (2018). Social support during the teenage crisis.
11. Tkachenko D.P. A new vector in the trajectory of socialization of modern teenagers in the context of the socio-economic crisis of Russian society
12. McCrindle, M. (2019). Understanding Generation Alpha.
13. Carr, N. (2020). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*.
14. Twenge, J. M. (2020). *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy*.
15. Rakhmanova, Z. A. . Resilience as a factor in overcoming crisis situations.
16. S. V. Dukhnovsky. Diagnostics of interpersonal relationships in the work of a practical educational psychologist. Kurgan: KSU, 2016 S. V. Dukhnovsky. *Psychodiagnostics. Textbook and practical training for universities*. М.: YURAYT, 2020

Кариев А. Д.¹ , Секенова З. Е.² , Никульшина О. А.² , Дуйсенбаева А. О.^{1*} 

¹Казахский Национальный Педагогический Университет имени Абая, Алматы, Казахстан

²Университет «Нархоз», Алматы, Казахстан

³Казахский национальный университет им. Аль-Фараби, Алматы, Казахстан

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НЕГАТИВНЫХ УСТАНОВОК И ИХ ВЛИЯНИЕ НА СОЦИАЛЬНУЮ ИДЕНТИЧНОСТЬ СТУДЕНТОВ

Аннотация

Исследование посвящено изучению влияния психологических аспектов негативных установок на формирование социальной идентичности студентов, с акцентом на взаимосвязь самооценки и социального интеллекта. Актуальность исследования обусловлена сложностью адаптации студентов в условиях социальной, экономической и политической нестабильности, что усиливает влияние негативных установок на их самовосприятие и межличностные отношения. Целью исследования является выявление взаимосвязи между уровнем самооценки, социального интеллекта и выраженностью негативных установок у студентов.

Для достижения цели использованы методы, включающие: «Диагностика иррациональных установок» (SPB, Н. Kassiove, A. Berger), «Шкала социального интеллекта Тромсо» (D. Silvera, M. Martinussen, T. Dahl) и «Определение уровня самооценки» (С. В. Ковалев). Исследование проводилось на выборке студентов университета Нархоз в возрасте 18–22 лет (N=63).

Результаты показали, что студенты с низким уровнем самооценки и социального интеллекта имеют более выраженные негативные установки, что подтверждает гипотезу о влиянии этих факторов на формирование негативных установок в социальной и академической сферах. Низкая самооценка и ограниченные социальные навыки способствуют усилению негативных установок, что затрудняет адаптацию студентов.

Выводы исследования подчеркивают важность учета психологических факторов при разработке программ, направленных на улучшение социальной интеграции студентов и снижение уровня стресса. Практическая ценность работы заключается в применении полученных результатов для создания образовательных и психологических программ, направленных на поддержку студентов в процессе социальной адаптации.

А. Д. Кариев¹, З. Е. Секенова², О. А. Никульшина², А. О. Дуйсенбаева^{3*}

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

²Нархоз университеті, Алматы, Қазақстан

³Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қ., Қазақстан

ЖАҒЫМСЫЗ КӨЗҚАРАСТАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ ЖӘНЕ ОНЫҢ СТУДЕНТТЕРДІҢ ӘЛЕУМЕТТІК ТҰРҒЫНДАРЫНА ӘСЕРІ

Аңдатпа

Зерттеу студенттердің әлеуметтік тұлғасының қалыптасуына жағымсыз көзқарастардың психологиялық аспектілерінің әсерін зерттеуге арналған, бұл жерде өзін-өзі бағалау мен әлеуметтік интеллект арасындағы байланысқа баса назар аударылады. Зерттеудің өзектілігі студенттердің әлеуметтік, экономикалық және саяси тұрақсыздық жағдайына бейімделуінің күрделілігімен түсіндіріледі, бұл олардың өзін-өзі қабылдауына және тұлғааралық қарым-қатынастарына жағымсыз көзқарастардың әсерін күшейтеді. Зерттеудің мақсаты – студенттердің өзін-өзі бағалау деңгейі, әлеуметтік интеллект және жағымсыз көзқарастардың ауырлығы арасындағы байланысты анықтау.

Мақсатқа жету үшін келесі әдістер қолданылды: «Иррационалды көзқарастардың диагностикасы» (СПБ, Х. Кассинов, А. Бергер), «Тромсо әлеуметтік интеллект шкаласы» (Д. Сильвера, М. Мартинуссен, Т. Даль) және «Өзін-өзі бағалау деңгейін анықтау» (С. В. Ковалев). Зерттеу Нархоз университетінің 18–22 жас аралығындағы (N=63) студенттерінің іріктемесінде жүргізілді.

Нәтижелер өзін-өзі бағалауы мен әлеуметтік интеллектінің төмен деңгейі бар студенттерде жағымсыз көзқарастардың айқынырақ болатынын көрсетті, бұл осы факторлардың әлеуметтік және академиялық салаларда жағымсыз көзқарастардың қалыптасуына әсері туралы гипотезаны растайды. Төмен өзін-өзі бағалау және шектеулі әлеуметтік дағдылар жағымсыз көзқарастардың күшеюіне ықпал етеді, бұл студенттердің бейімделуін қиындатады.

Қорытындылар студенттердің әлеуметтік интеграциясын жақсартуға және стресс деңгейін төмендетуге бағытталған бағдарламаларды әзірлеу кезінде психологиялық факторларды ескерудің маңыздылығын көрсетеді. Жұмыстың практикалық құндылығы алынған нәтижелерді студенттерге әлеуметтік бейімделу процесінде қолдау көрсетуге бағытталған оқу-психологиялық бағдарламаларды құруға қолдануында жатыр.

Түйін сөздер: студенттер, әлеуметтік сәйкестік, жағымсыз көзқарастар, әлеуметтік интеллект, өзін-өзі бағалау, интеграция және бейімделу.

A. D. Kariev¹, Z. E. Sekenova², O. A. Nikulshina², Duisenbaeva A. O.^{3*}

¹Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

²Narхоз University, Almaty, Kazakhstan

³Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF NEGATIVE ATTITUDES AND THEIR INFLUENCE ON THE SOCIAL IDENTITY OF STUDENTS

Abstract

The study is devoted to the study of the influence of psychological aspects of negative attitudes on the formation of social identity of students, with an emphasis on the relationship between self-esteem and social intelligence. The relevance of the study is due to the complexity of students' adaptation in conditions of social, economic and political instability, which increases the influence of negative attitudes on their self-perception and interpersonal relationships. The purpose of the study is to identify the relationship between the level of self-esteem, social intelligence and the severity of negative attitudes in students. To achieve the goal, the following methods were used: "Diagnostics of irrational attitudes" (SPB, H. Kassino, A. Berger), "Tromso Social Intelligence Scale" (D. Silvera, M. Martinussen, T. Dahl) and "Determination of the level of self-esteem" (S. V. Kovalev). The study was conducted on a sample of Narхоз University students aged 18-22 years (N = 63). The results showed that students with low self-esteem and social intelligence have more pronounced negative attitudes, which confirms the hypothesis about the influence of these factors on the formation of negative attitudes in the social and academic spheres. Low self-esteem and limited social skills contribute to the strengthening of negative attitudes, which complicates the adaptation of students. The findings of the study emphasize the importance of taking into account psychological factors when developing programs aimed at improving the social integration of students and reducing stress levels. The practical value of the work lies in the application of the obtained results to the creation of educational and psychological programs aimed at supporting students in the process of social adaptation.

Keywords: students, social identity, negative attitudes, social intelligence, self-esteem, integration and adaptation.

ВВЕДЕНИЕ. В условиях современной социальной, экономической и политической нестабильности человек нередко сталкивается с вызовами в восприятии самого себя и окружающих, что может породить негативные установки, влияющие на его самоидентификацию и

способность к интеграции в общественные структуры. Эти установки оказывают влияние на жизнедеятельность, формируя препятствия для социальной адаптации и полноценного включения в общественные связи [1]. Поступление в университет — это не только этап профессионального образования, но и переход в новый социальный контекст, который требует адаптации к изменениям в требованиях и ожиданиях. Погружение в новую социальную среду для студента зачастую сопряжено с неопределенностью и эмоциональным напряжением, воспринимаемыми как стрессовая ситуация, поскольку возникает необходимость усвоения новых социальных норм, ролей и установок.

Исследование негативных установок и их влияние на социальную идентичность студентов становится важной темой в контексте современной социальной среды. Ряд исследователей подчеркивают роль образовательной среды как ключевого фактора в процессе социализации молодежи. Abd Murad и соавт. выявлено [2], что взаимодействие с преподавателями и сверстниками помогает студентам развивать конструктивные социальные навыки и формировать позитивное самоопределение, а также ощущать свою принадлежность к более широкой социальной структуре. Кроме того, стоит подчеркнуть, что социальная идентичность формируется в результате взаимодействия как личностных, так и групповых характеристик. Эти факторы влияют на то, как человек воспринимает себя в обществе и как оценивает свою личность. В данном случае социальная идентичность развивается через динамическое взаимодействие индивидуальных и групповых характеристик, которые, взаимно усиливаясь, формируют целостное восприятие себя в социальной структуре и устойчивую самооценку. Стоит также отметить, что принадлежность к определенной социальной группе играет ключевую роль в формировании убеждений и поведения индивида. Психосоциальные условия в образовательной среде также являются значимыми для формирования здоровых социальных установок и академической мотивации. Стоит также отметить вклад Э. Эриксона в изучение развития личности, предложившего психосоциальную теорию, в которой социальная интеграция рассматривается как один из ключевых аспектов формирования идентичности [3]. Э. Эриксон подчеркивал, что процесс формирования идентичности происходит на протяжении всей жизни, а юношеский возраст является критическим этапом, когда личность стремится к самопознанию, а также интеграции личных и социальных ролей. То есть, в юности, на этапе активного формирования идентичности, молодые люди стремятся интегрировать свои личные качества и мечты с профессиональными ролями, но сталкиваются с риском ролевого смешения, что может усложнить процесс самоидентификации и стабильного восприятия себя.

Также следует уделить внимание исследованиям, посвященным другому аспекту учебной деятельности, влияющим на социальную идентичность студентов, такому как уровень перфекционизма. В рамках исследований, посвященных перфекционизму и его влиянию на социальную идентичность студентов, акцентируется многокомпонентная природа этого феномена, где выделяются как позитивные установки, способствующие познавательной мотивации и социальной адаптации, так и негативные установки, приводящие к критическому отношению к себе и сомнениям в собственных силах, что отрицательно сказывается на социальных навыках и адаптации [4, 5]. Далее, стоит отметить исследование влияния успешности и неуспешности на психические функции студентов, открывающее новые перспективы для понимания психологических аспектов их учебной деятельности. Huseynov E. отметил [6], что успехи в учебной деятельности играют одну из ключевых ролей в формировании самооценки и уровня притязаний студентов, что, в свою очередь, может существенно влиять на их социальную идентичность. Позитивные результаты способствуют уверенности и успешному социальному взаимодействию, тогда как неудачи могут снижать самооценку и затруднять адаптацию. Поэтому важно понимать, как успешность и неуспешность воздействуют на психику студентов для разработки практических подходов, способствующих формированию позитивной социальной идентичности и улучшению психоэмоционального состояния.

Отдельное направление среди работ, посвященных социальной идентичности студентов, представляют собой исследования, рассматривающие связь этой идентичности с отношением

студентов к учебной деятельности. То есть, где позитивные установки к учебной деятельности, формирующиеся под влиянием социогенных потребностей и личностных факторов, таких как самооценка и уверенность, выступают ключевым мотивом, влияющим на успеваемость и интерес к обучению. Динамика этих установок, основанная на опыте учебной деятельности, значительно влияет на качество обучения и саморегуляцию. И напротив, в исследовании R. Bhattacharya подчеркивается [7], что негативные установки, вызванные высоким уровнем стресса и тревожности, снижают уверенность в себе и способствуют изоляции студентов, что затрудняет их социальное взаимодействие и формирование положительных межличностных отношений.

Таким образом, анализируя исследования в области социальной идентичности студентов, выявляется необходимость дальнейшего углубления этой темы для улучшения условий их социальной интеграции и успешной адаптации в учебной и профессиональной среде. По данной причине, тема *«Исследование влияния психологических аспектов негативных установок на формирование социальной идентичности студентов»* является особенно **актуальной** в свете растущей важности понимания воздействия психологических факторов на социальное взаимодействие и самоидентификацию молодежи в современных образовательных контекстах. В условиях глобализации студенты сталкиваются со стрессовыми ситуациями, способствующими формированию негативных установок, что влияет на их самооценку, взаимодействие с окружающими и социальную адаптацию. Негативные установки, связанные со стереотипами и внутренними конфликтами, создают барьеры для конструктивного общения и снижают мотивацию к обучению. Понимание данного фактора предоставляет возможность глубже проанализировать механизмы, посредством которых негативные установки влияют на процессы социализации, а также разработать эффективные стратегии для их коррекции.

Анализ представленных в научных исследованиях фактов позволяет сформулировать следующие исследовательские вопросы:

«Способствуют ли негативные установки снижению уровня социальной интеграции студентов?»

«В какой мере негативные установки студентов влияют на их самооценку и восприятие собственной социальной идентичности?»

Необходимость ответа на данные вопросы определила **цель** настоящего исследования, которая состоит в выявлении последствий негативных установок на формирование социальной идентичности студентов, включая влияние на их социальный интеллект и самооценку.

В качестве рабочей **гипотезы** выступило следующее предположение: негативные установки студентов способствуют снижению их самооценки и могут препятствовать полноценной социальной интеграции.

В исследование введены следующие **ограничения**: недостаток лонгитюдных данных ограничивает возможность отслеживания динамики изменений в социальной идентичности и негативных установках студентов, что может повлиять на полноту анализа. Кроме того, выборка представлена студентами только одного университета (Нархоз), что может сужать обобщению результатов и требует осторожности при интерпретации полученных данных.

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ОБЗОР. Негативные установки представляют собой систему убеждений, касающихся себя, окружающих и мира, приводящих к неблагоприятным последствиям и затрудняющих личностное развитие. Эти установки оказывают значительное влияние на принятие решений и поведение, часто блокируя эффективное развитие и приводя к формированию повторяющихся жизненных сценариев и устойчивых поведенческих схем. Нередко человек не осознает своих негативных установок, которые незаметно продолжают влиять на его жизнь, подрывая различные её сферы и существенно затрудняя самореализацию.

Формирование негативных убеждений происходит по нескольким основным направлениям: через интроекцию, когда человек усваивает установки значимых близких, нормы и стереотипы социума, а также на основе накопленного жизненного опыта. В детском возрасте такие

убеждения зачастую закладываются родителями, а по мере взросления к этому процессу могут присоединиться друзья, учителя и коллеги. Кроме того, в периоды стресса и эмоциональной перегрузки, когда мышление становится менее четким, человек может самостоятельно сформировать и закрепить негативную установку. Поскольку убеждения формируются всю жизнь, важно, чтобы они были позитивными и способствовали личностному развитию. Проблематика негативных установок тесно связана с самосознанием личности и ее взаимодействием с социальной средой. Katz D. отметил [8], что негативные установки включают когнитивный (негативные представления о себе и окружающих), аффективный (эмоциональное отношение к этим представлениям) и конативный компоненты (склонность к закреплению данных установок в поведении).

Проанализировав научную литературу, можно выделить, что исследование негативных установок показывает их значительное влияние на личностное развитие и социальное поведение индивида. В работе Johnson B. T. и соавт. поднимается проблема «диссонанса в коммуникации» [9], которая показывает, что поступающая информация от различных источников может иногда противоречить существующим убеждениям (установкам) человека. Было отмечено, что негативные установки могут усиливать этот диссонанс, поскольку они создают защитные механизмы, которые препятствуют восприятию новой информации и создавая барьер для личностного роста и развития (удерживая человека в рамках устоявшихся негативных установок).

J. Sasioppe & G. Berntson выдвигают теорию установок, которая может обогащена взаимной активации, рассматривающая как положительные, так и негативные аспекты оценочных процессов [10]. Они отмечают, что негативные установки формируются в результате сложного взаимодействия эмоциональных и когнитивных факторов. То есть, эмоции (как страх и тревога) возникают в ответ на определённые ситуации или объекты, например, негативный опыт общения с группой людей может вызвать недоверие к ним. А когнитивные факторы включают непосредственное восприятие получаемой информации: если человек считает, что кто-то опасен, это убеждение может укорениться и привести к негативной установке. В итоге негативные установки рассматриваются как результат сочетания чувств и мыслей, которые взаимодействуют и усиливают друг друга, формируя общее негативное восприятие.

Более того, при рассмотрении социальной идентичности человека в контексте университета, особое внимание следует уделить формированию этой идентичности в новой, незнакомой среде. Уязвимость состояния человека в такой ситуации может способствовать тому, что даже незначительные события социального контекста могут оказать значительное влияние на его самоощущение и восприятие себя, а также на формирование негативных установок. Stark T. H. & Flache A. в своем исследовании показали [11], что личный опыт взаимодействия с членами аутгруппы (*группы, где индивид не ощущает чувства идентичности*) может существенно влиять на установки к целым группам. Положительные оценки отдельных членов аутгруппы обычно приводят к снижению негативных установок, тогда как негативные взаимодействия могут их укреплять. Согласно теории самокатегоризации, негативные установки чаще обобщаются на аутгруппы, чем положительные. Негативное поведение людей из аутгруппы усиливает существующие стереотипы, в то время как положительные взаимодействия воспринимаются как исключения, что делает негативные оценки более значимыми для формирования общего мнения о группах.

Далее, стоит отметить, что негативные установки, возникающие на основе негативного опыта или окружения, могут существенно искажать самооценку человека. Негативные установки (например, убеждения о своей некомпетентности или нежелательности), способствуют развитию чувства неуверенности, что негативно сказывается на способности индивида взаимодействовать с окружающими. Kelman H. C. & Eagly A. H. выявили [12], что при низкой самооценке человек может проявлять избегающее поведение в социальных ситуациях, ограничивая свои возможности для общения и формирования отношений. В работе Jonsson G. K. было отмечено [13], что такая самооценка коррелирует с высокой социальной тревожностью,

мешающая эффективной коммуникации. То есть, люди с низкой самооценкой могут воспринимать нейтральные или положительные социальные сигналы как угрожающие, усугубляя свою тревожность и укрепляя негативные предвзятости.

Кроме того, самооценка также является важным компонентом формирования социальной идентичности. Amer A. и соавт. было отмечено [14], что низкая самооценка может препятствовать развитию положительной идентичности у студентов, что в свою очередь может приводить к негативным адаптациям. Также, Kashan K. и соавт. пишут о взаимосвязи между самооценкой студентов и отношениями с преподавателями, которая представляет собой важную область исследований, которая оказывает влияние на развитие личности студентов [15]. В данном исследовании оценивается, как позитивное отношение учителей может повысить самооценку и мотивацию студентов бакалавриата. Используя описательный метод и простой случайный отбор респондентов из числа студентов и преподавателей университета, авторы применили анкетирование для сбора данных. Результаты, продемонстрировали, что комфортная атмосфера в классе, созданная положительным отношением учителей, способствует улучшению самооценки студентов, что, в свою очередь, усиливает их способность к обучению и мотивацию и более твердое формирование идентичности.

Также, в исследовании Chang C. было показано [16], что студенты с низкой самооценкой могут быть более чувствительными к критике и менее восприимчивыми к конструктивным отзывам, что затрудняет их взаимодействие и затягивает процесс формирования позитивной социальной идентичности.

Анализ баз научных данных показывает, что негативные установки, формируемые в подростковом возрасте, могут сохраняться и углубляться в студенчестве. В подростковом возрасте начинает происходить формирование идентичности. Как в подростковом возрасте, так и в студенчестве идентичность может влиять на способы адаптации к социальным и академическим требованиям. Негативные социально-психологические установки могут затруднять этот процесс. T. Brinthaupt & L. Scheier в своем исследовании показывают [17], что идентичность может быть связана с девиантным поведением или негативными адаптациями. Понимание этого процесса помогает выявить причины, по которым у подростков и студентов могут развиваться такие адаптации.

В работе C. Knifsend & J. Juvonen рассматривается связь между сложностью социальной идентичности и этническими межгрупповыми отношениями среди подростков в возрасте от 12 до 14 лет [18]. Сложность социальной идентичности определяется как восприятие соответствия с группами, с которыми молодые люди себя ассоциируют. Подростки с более сложной социальной идентичностью имеют лучшие межгрупповые отношения, что может быть использовано для оптимизации школьной структуры групповых активностей с целью содействия положительным взаимодействиям между различными этническими группами. Для нашего исследования это важно, так как активное формирование идентичности начинается именно в подростковом возрасте.

В то же время негативные установки у студентов могут значительно затруднять их коммуникацию, что приводит к искажению восприятия и проблемам в межличностных отношениях. Korochenkseva A. & Khachaturyan N. также подчеркнули [19], что студенты, обладающие негативными установками, могут испытывать трудности в открытом общении, а также ограничивать их способность к эффективному взаимодействию с однокурсниками и преподавателями.

Негативные установки могут формировать барьеры, мешающие искреннему обмену мнениями и идеями, а также препятствовать построению доверительных отношений. Когда студенты чувствуют себя недостаточно компетентными в общении, это может приводить к негативным установкам, таким как страх неудачи и сомнения в собственных способностях, что затрудняет корректировку их академических целей. Pal N. и соавт. описывают [20], что социальное сравнение, возникающее на фоне этих барьеров, усугубляет ситуацию, создавая ощущение отставания от сверстников и снижая мотивацию.

Итак, анализ литературы показывает важность негативных установок как критического фактора, определяющего их место в социальной структуре. Негативные установки, возникающие из межличностных конфликтов, социальных сравнений и культурных барьеров, существенно затрудняют процесс самоидентификации и мешают студентам чувствовать себя частью своей социальной группы.

Студенты с выраженными негативными установками часто сталкиваются с пониженной самооценкой, что приводит к возникновению чувства неполноценности и социальной изоляции. Эти эмоциональные состояния, в свою очередь, влияют на их способность к открытому и конструктивному взаимодействию с окружающими. Негативные установки создают барьеры для эффективной коммуникации, что затрудняет формирование доверительных отношений и ограничивает возможности для социального взаимодействия.

Обзор литературы подчеркивает, что преодоление негативных установок является ключевым условием для формирования позитивной социальной идентичности. Активная работа над улучшением самооценки и развитие навыков общения могут значительно повысить уверенность студентов в своих силах и способствовать созданию более инклюзивной и поддерживающей образовательной среды.

Таким образом, влияние негативных установок на социальную идентичность студентов является многогранным и требует комплексного подхода. Для успешной интеграции студентов в социальные группы необходимо учитывать эти психологические аспекты и активно работать над их преодолением, что, в конечном счете, может привести к улучшению их психоэмоционального состояния и академических успехов.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ. В рамках нашего исследования приняли участие 63 респондента, являющихся студентами университета «Нархоз». Участники обучаются на различных курсах и образовательных программах, что отражает разнообразие академического контекста. В выборку вошли студенты с различной национальной и половой принадлежностью, что позволяет учесть разнообразие факторов, влияющих на исследуемые аспекты. Характеристики выборки исследования изложены в *Таблице 1*, что обеспечивает наглядное представление о разнообразии участников.

Таблица – 1. Описание характеристик выборки исследования (N=63)

Возраст	Курс обучения	Образовательная программа	Национальность	Пол
18-19 – 34 чел.	1 курс – 14 чел.	«Психологическое консультирование» - 25 чел.	Казах - 47 чел.	Женский – 42 чел.
20-21 – 25 чел.	2 курс – 20 чел.	«Политические массовые коммуникации» - 17 чел.	Русский – 8 чел.	Мужской – 21 чел.
22-23 – 4 чел.	3 курс – 27 чел.	«Финансы» - 14 чел.	Смешанная – 7 чел.	
	4 курс - 2 чел.	Другая – 7 чел.	Другая – 1 чел.	

В исследовании были применены следующие психологические методики:

1. «**Диагностика иррациональных установок, SPB**» (Н. Kasimov, A. Berger) позволяет выявить иррациональные убеждения, которые могут способствовать формированию негативных установок. Понимание этих убеждений является важным шагом для определения их влияния на самоидентификацию студентов и их взаимодействие в социальной среде.

2. «**Шкала социального интеллекта Трёмся**» (D. Silvera, M. Martinussen, T. Dahl) служит инструментом для измерения уровня социального интеллекта, который, в свою очередь, критически важен для формирования социальной идентичности. Социальное осознание и

навыки, оцениваемые этой методикой, помогают понять, как негативные установки могут препятствовать адекватному социальному взаимодействию.

3. **«Определение уровня самооценки» (Ковалев С. В.)** позволяет оценить, как негативные установки влияют на самооценку студентов. Поскольку самооценка является неотъемлемой частью социальной идентичности, понимание её уровня и особенностей предоставляет важные данные о том, как негативные установки могут подрывать уверенность студентов в себе и их способности взаимодействовать с окружающими.

Таким образом, каждая из выбранных методик дополняет друг друга, обеспечивая комплексное представление о влиянии психологических аспектов негативных установок на формирование социальной идентичности студентов. Для анализа данных был использован U-критерий Манна-Уитни с применением программы Excel.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ. В рамках описания результатов исследования первоначально рассматривается характеристика изучаемого параметра негативных установок с целью формирования общего представления о влиянии самооценки и социального интеллекта на данный аспект. Исследуемая концепция предполагает, что источником негативных эмоций не являются объективные обстоятельства, а субъективные интерпретации этих событий, коренящиеся в иррациональных убеждениях. Данные, полученные с использованием методики **«Диагностика иррациональных установок, SPB» (Н. Kassinove, A. Berger)**, представлены в *Таблице 2*.

Таблица – 2. Описание уровневых характеристик респондентов по негативным установкам на основе методики **«Диагностика иррациональных установок, SPB» (Н. Kassinove, A. Berger) (N=63)**

Наименование шкалы	Уровень		
	Высокий, N/%	Средний, N/%	Низкий, N/%
«Диагностика иррациональных установок, SPB» (Н. Kassinove, A. Berger)			
Катастрофизация	2 / 3.17	50 / 79.37	11 / 17.46
Долженствование в отношении себя	46 / 73.02	11 / 17.46	6 / 9.52
Долженствование в отношении других	39 / 61.9	16 / 25.4	8 / 12.7
Оценочная установка	35 / 55.56	18 / 28.57	10 / 15.87
Оценка фрустрационной толерантности личности	5 / 7.94	52 / 82.54	6 / 9.52
Оценка степени рациональности мышления	2 / 3.17	48 / 76.19	13 / 20.63

Анализ данных, представленных в *Таблице 2*, демонстрирует, что показатели по шкалам **«Катастрофизация»**, **«Оценка фрустрационной толерантности личности»** и **«Оценка степени рациональности мышления»** имеют средние значения. Средний показатель по шкале **«Катастрофизация»** (79.37%) свидетельствует о том, что респонденты демонстрируют умеренное отношение к негативным событиям, избегая как чрезмерной катастрофизации, так и излишней лояльности. Средний показатель по шкале **«Оценка фрустрационной толерантности личности»** (82.54%) указывает на адекватный уровень стрессоустойчивости респондентов, позволяющий им адаптироваться к разочарованиям и сохранять эмоциональное равновесие. Средний показатель по шкале **«Оценка степени рациональности мышления»** (76.19%) свидетельствует о стремлении респондентов к логичности и объективности, избегая иррациональности и чрезмерной эмоциональности в оценке событий.

Однако, оставшиеся 3 показателя демонстрируют преобладание высокого уровня среди респондентов, что указывает на значительное влияние соответствующих иррациональных установок. Высокие значения по шкале **«Долженствование в отношении себя»** (73.02%) свидетельствуют о выраженной склонности респондентов предъявлять к себе завышенные требования, что может быть связано с перфекционизмом и стремлением соответствовать идеализиро-

ванным стандартам. Аналогично, высокий показатель по шкале «**Долженствование в отношении других**» (61.9%) отражает тенденцию предъявлять высокие ожидания к окружающим, что, вероятно, связано с проектированием собственных стандартов на поведение и действия других людей. Эти шкалы тесно связаны: респонденты, предъявляющие чрезмерные требования к себе, часто переносят подобные ожидания на окружающих, формируя общую установку на завышенные стандарты взаимодействия. Такая взаимосвязь может объясняться внутренней потребностью поддерживать согласованность между самооценкой и оценкой окружающих, а также стремлением к контролю над социальным окружением. Также, высокий показатель по шкале «**Оценочная установка**» (55.56%) указывает на склонность респондентов воспринимать людей через призму глобальных оценок, обобщая отдельные черты или поступки до уровня общей характеристики личности. Это может отражать иррациональное стремление упрощать социальные взаимодействия за счет категоричных суждений, что в свою очередь усиливает требования как к себе, так и к другим, создавая когнитивный и эмоциональный диссонанс.

Исследуя преобладание негативных установок у студентов, мы проанализировали их уровень самооценки и социального интеллекта, предполагая, что эти компоненты взаимосвязаны, поскольку играют ключевую роль в восприятии и интерпретации окружающего мира. Негативные установки могут искажать восприятие себя и окружающих, что, в свою очередь, влияет на самооценку, порождая излишне критичное отношение к собственным способностям. Социальный интеллект, который включает способность эффективно взаимодействовать с окружающими, также может страдать от негативных установок, приводя к трудностям в межличностных отношениях и повышенной социальной фрустрации. Таким образом, мы предполагаем, что негативные установки напрямую связаны с уровнями самооценки и социального интеллекта, влияя на способность адаптироваться в социальной среде. В связи с вышеизложенным, нами была проведена оценка уровня самооценки и социального интеллекта у респондентов. Результаты, полученные с использованием соответствующих методик представлены ниже (Таблица 3).

Таблица 3 - Описание уровневых характеристик респондентов по самооценке и социальному интеллекту на основе методик «Определение уровня самооценки» (Ковалев С. В.) и «Шкала социального интеллекта Тромсо» (D. Silvera, M. Martinussen, T. Dahl) (N=63)

Наименование шкалы	Уровень		
	Высокий, N/%	Средний, N/%	Низкий, N/%
«Определение уровня самооценки» (Ковалев С. В.)			
Самооценка	7 / 11.11	18 / 28.57	38 / 60.32
«Шкала социального интеллекта Тромсо» (D. Silvera, M. Martinussen, T. Dahl)			
Социальное осознание	4 / 6.35	27 / 42.86	32 / 50.79
Социальные навыки	11 / 17.46	23 / 36.51	29 / 46.03

Проведенный анализ самооценки и социального интеллекта среди студентов показал, что большинство респондентов обладают низкой самооценкой (60,32%), в то время как 28,57% имеют средний уровень самооценки, а 11,11% — завышенную. Низкая самооценка у студентов может быть связана с завышенными требованиями к себе, а также с тенденцией сравнивать себя с окружающими сверстниками, что усугубляет восприятие собственного образа. Что касается социального интеллекта, то показатели у респондентов в целом распределяются почти поровну, но значительная часть студентов демонстрирует низкие результаты. В частности, 50,79% респондентов имеют низкий уровень "Социального осознания", и 46,03% — низкие результаты по шкале "Социальных навыков". Это может свидетельствовать о трудностях в восприятии и интерпретации эмоций и намерений других людей, а также о недостаточных социальных навыках, таких как эмпатия и умение разрешать конфликты. Причиной таких результатов может служить преобладание оценочного суждения, поскольку студенты, ориентированные на оценку

себя и других, склонны воспринимать и интерпретировать социальные взаимодействия через призму сравнений и критики. Это влияет на их способность адекватно воспринимать эмоции и намерения окружающих, что затрудняет развитие навыков эффективного общения и взаимодействия.

Таким образом, в совокупности выраженные негативные установки могут оказывать значительное влияние на уровень самооценки и социального интеллекта студентов. Об этом говорит и гипотеза исследования, поэтому для проверки нашего предположения, мы решили обратиться к методу расчета U-критерия Манна-Уитни [21].

Далее, для расчета U-критерия по Манна-Уитни мы разделили испытуемых на две группы: 1 - испытуемые, с низким уровнем самооценки и социального интеллекта (33 человека); 2 – испытуемые, с нормальным или высоким уровнем самооценки и социального интеллекта (30 человек). Затем, распределили соответствующие ответы касательно их уровня негативных установок, где:

1. Испытуемые, с низким уровнем самооценки и социального интеллекта: высокий (23 человека), средний (7 человек), низкий (3 человек).

2. Испытуемые, с нормальным или высоким уровнем самооценки и социального интеллекта: высокий (1 человек), средний (20 человека), низкий (9 человек).

Расчет U-критерия Манна-Уитни используется для проверки статистической значимости различий между двумя независимыми выборками. Данный расчет позволяет ответить на вопрос, есть ли статистически значимые различия между двумя группами. На основе схемы и процесса расчета U-критерия по Манна-Уитни мы сопоставили две выборки (испытуемые, с низким уровнем самооценки и социального интеллекта - n_1 , испытуемые, с нормальным или высоким уровнем самооценки и социального интеллекта - n_2) по уровню выраженности негативных установок. Мы определили показатели на основе их ответов на вопросы, связанных с личным восприятием и социальной адаптацией. Индивидуальные результаты баллов вычислялись на основе шкалы от 0 до 10 (где низкий уровень негативных установок - 0–3 балла; средний уровень негативных установок - 4–7 баллов; высокий уровень негативных установок - 8–10 баллов). К примеру, если студент, отвечая на вопрос: «Часто ли вы чувствуете разочарование в отношениях с окружающими?» ответил положительно, то ему был присвоен балл. Следующим шагом (после подсчета индивидуальных баллов и составления таблицы) является ранжирование (присвоение рангов). Ранги присваивают значениям данных, сначала взвешивая все значения из обеих выборок, затем упорядочивая их и присваивая ранги от самого низкого значения (располагаемого в конце списка) до самого высокого значения (располагаемого в начале списка). Если в выборке есть повторяющиеся значения, то им присваивают средний ранг (среднее арифметическое между ними). Важно отметить, что всего рангов должно быть столько, сколько наших испытуемых (см. приложение 1).

Общая сумма рангов двух выборок составляет 2016. Для проверки достоверности нашего результата общей суммы рангов используется формула:

$$\sum R_1 = \frac{N(N+1)}{2} = \frac{63(63+1)}{2} = 2016$$

где, R_1 – расчетная сумма;

N – общее количество испытуемых.

Затем, выдвинули следующие статистические гипотезы:

- H_0 (нулевая гипотеза): уровень негативных установок у студентов с низким уровнем самооценки и социального интеллекта не выше уровня негативных установок у студентов с нормальным или высоким уровнем самооценки и социальным интеллектом.

- H_1 (альтернативная гипотеза): уровень негативных установок у студентов с низким уровнем самооценки и социальным интеллектом выше уровня негативных установок у студентов с нормальным или высоким уровнем самооценки и социального интеллекта.

Далее, на основе процесса вычисления U-критерия по Манна-Уитни необходимо определить эмпирическую величину U по формуле:

$$U_{\text{эмп.}} = n_1 * n_2 + \frac{n_{\text{max}} * (n_{\text{max}} + 1)}{2} - T_{\text{max}}$$

$$U_{\text{эмп.}} = 33 * 30 + \frac{33(33 + 1)}{2} - 1551 = 0$$

где, n_1 – количество испытуемых в выборке 1;

n_2 – количество испытуемых в выборке 2;

n_{max} – количество испытуемых в группе с большей суммой рангов;

T_{max} – большая из двух ранговых сумм.

Определение критического значения для $n_1 = 33$, $n_2 = 30$. Критическое значение критерия Манна Уитни ($U_{\text{кр.}}$) находится путём обращения в таблицу для уровней статистической значимости [22]. Данное определение критического значения U необходимо для того, чтобы принять достоверность различий между выборками (при условии, если $U_{\text{эмп.}} \leq U_{\text{кр.}}$). В нашем случае мы можем констатировать достоверные различия между испытуемыми, поскольку $0 < 112$ (при $p = 0,01$; где p – это вероятность случайности достоверности данных, то есть, случайность равняется 1%, $U_{\text{кр.}} = 112$). На основе полученных данных была построена ось значимости (см. рисунок 1).

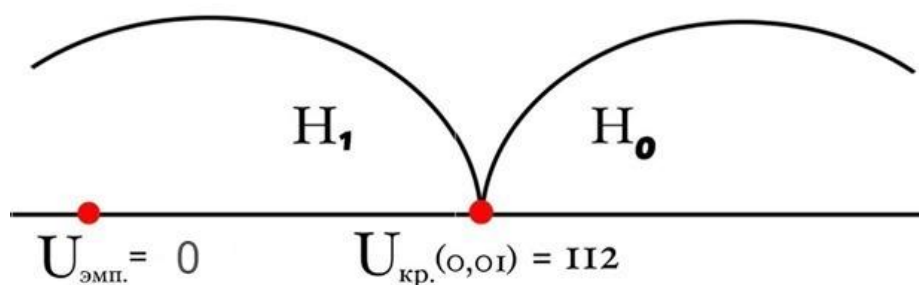


Рисунок 1. Ось значимости для проверки достоверности данных при $p = 0,01$.

Примечание: составлено авторами исследования

В результате принимается альтернативная гипотеза (поскольку значение $U_{\text{эмп.}}$ находится в области H_1), где уровень негативных установок у студентов с низким уровнем самооценки и социальным интеллектом выше уровня негативных установок у студентов с нормальным или высоким уровнем самооценки и социального интеллекта. Таким образом, на основе метода расчета U-критерия по Манна-Уитни подтверждение альтернативной гипотезы (H_1) подчеркивает достоверные различия уровня негативных установок, имеющих низкие уровни самооценки и социального интеллекта и нормальные или высокие уровни самооценки или социального интеллекта. Эти различия свидетельствуют о наличии взаимосвязи между негативными установками и снижением самооценки, а также о том, что низкий уровень социального интеллекта может существенно ограничивать возможности социальной интеграции студентов.

В свете полученных результатов, **наша исследовательская гипотеза**, утверждающая, что негативные установки студентов способствуют снижению их самооценки и могут препятствовать полноценной социальной интеграции из-за низкого уровня социального интеллекта, **находит эмпирическое подтверждение**.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. Исследование подтвердило связь между низким уровнем самооценки, социального интеллекта и повышенными уровнями негативных установок у студентов. Респонденты с низкими показателями этих характеристик проявляют более выраженные негативные

установки, что, в свою очередь, способствует затруднениям в социальной адаптации и установлении межличностных контактов. Низкая самооценка снижает уверенность в себе, а ограниченные социальные навыки мешают эффективному взаимодействию, что усиливает восприятие социальной среды как враждебной. Эти негативные установки могут снизить мотивацию к социальной активности, усугубляя проблемы адаптации как в социальной, так и в академической сферах. Результаты подчеркивают важность разработки программ, направленных на улучшение психоэмоционального состояния студентов и развитие их социальных навыков. Для более глубокого анализа этих факторов потребуется проведение дальнейших исследований с расширением выборки и дополнительным изучением факторов, влияющих на формирование негативных установок.

Список использованной литературы:

1. Лопес Е. Г., Домбровская Е. А. Социальная идентичность и толерантность студентов // *Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)*. 2023. № 3 (15). С. 96–113.
2. Abd Murad, A., Ahmad Firdaus, M., Sabita, R. Influence of Social Environment on Students' Behaviour // *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2018. Vol. 8. P. 932–939. DOI: 10.6007/IJARBS/v8-i3/3944.
3. Эриксон Э. Х. *Детство и общество*. 2-е изд. Нью-Йорк: W. W. Norton & Co., 1963.
4. Гао Лин, Киселева Л. Б., Наследов А. Д., Шамаев А. Н. Позитивные и негативные аспекты перфекционистских установок студентов // *Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика*. 2017. № 2. С. 115–127.
5. DeDonno M. A., Rivera-Torres K. The Influence of Perfectionism on Academic Self-Concept // *International Journal of Education and Practice*. 2018. Vol. 6, No. 4. P. 192–199.
6. Huseynov E. Psychological Features of the Influence of Success and Failure on Various Functions of the Students' Psyche // *Sciences of Europe*. 2020. No. 50-4. P. 63–66.
7. Bhattacharya R., Bhattacharya B. Psychological Factors Affecting Students' Academic Performance in Higher Education // *International Journal for Research & Development in Technology*. 2020. Vol. 4, Iss. 1. P. 63. ISSN (O): 2349-3585.
8. Katz D. The Functional Approach to the Study of Attitudes // *The Public Opinion Quarterly*. 2019. Vol. 24, No. 2. P. 163–204.
9. Johnson B. T., Maio G. R., Smith-McLallen A. Communication and Attitude Change: Causes, Processes, and Effects // In: *Handbook of Attitudes*. 2015. P. 617–670.
10. Cacioppo J. T., Berntson G. G. Relationship Between Attitudes and Evaluative Space: A Critical Review, With Emphasis on the Separability of Positive and Negative Substrates // *Psychological Bulletin*. 2020. Vol. 115, No. 3. P. 401–423.
11. Stark T. H., Flache A., Veenstra R. Generalization of Positive and Negative Attitudes Toward Individuals to Outgroup Attitudes // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2018. Vol. 39, No. 5. P. 608–622.
12. Kelman H. C., Eagly A. H. Attitude Toward the Communicator, Perception of Communication Content, and Attitude Change // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2020. Vol. 1, No. 1. P. 63–78.
13. Jonsson G. K. Personality and Self-Esteem in Social Interaction // In: Riva G., Anguera M. T., Wiederhold B. K., Mantovani F. (Eds.) *From Communication to Presence: Cognition, Emotions and Culture towards the Ultimate Communicative Experience. Festschrift in Honor of Luigi Anolli*. Amsterdam: IOS Press, 2016. P. 189–203.
14. Amer A., Omar A., Hashad E., Almbrok A., Khaled W., Mrs R., Elmajdoubi. The Relationship Between Previous Learning Experiences and University Students' Current Low Self-Esteem. 2022.
15. Kashan K., Dahar M. A., Parveen Q. Impact of Teachers' Attitude on Self-Esteem of Undergraduate Students // *Russian Law Journal*. 2023. P. 3236–3244.

16. Chang C. Ambivalent Attitudes in a Communication Process: An Integrated Model // *Human Communication Research*. 2012. Vol. 38. P. 332–359.
17. Brinthaup T., Scheier L. Self, Identity, and Negative Youth Adaptation: Introduction to the Special Issue // *Self and Identity*. 2021. Vol. 21. P. 1–14.
18. Knifsend C., Juvonen J. The Role of Social Identity Complexity in Inter-group Attitudes Among Young Adolescents // *Social Development*. 2013. Vol. 22. P. 529–545.
19. Korochenkseva A., Khachatryan N. Socio-psychological Characteristics of Students as Subjects of Communication, Depending on Their Attitude to Mediated Interaction // In: *Proceedings of the 14th International Scientific and Practical Conference on State and Prospects for the Development of Agribusiness, INTERAGROMASH 2021*, vol. 273. Rostov-on-Don: EDP Sciences, 2021.
20. Pal N., Halder S., Guha A. Study on Communication Barriers in the Classroom: A Teacher's Perspective // *Online Journal of Communication and Media Technologies*. 2016. Vol. 6, Iss. 1. January.
21. Mann H.B., Whitney D.R. On a Test of Whether One of Two Random Variables is Stochastically Larger Than the Other // *Annals of Mathematical Statistics*. 1947. Vol. 18. P. 50–60.
22. Гублер Е. В., Генкин А. А. Применение непараметрических статистических тестов в медицинских и биологических исследованиях. Ленинград: Медицина. Ленинградское отделение, 2019.

References:

1. López E. G., Dombrovskaya E. A. Social Identity and Tolerance of Students // *Innovative Scientific Modern Academic Research Trajectory (INSIGHT)*. 2023. No. 3 (15). P. 96–113.
2. Abd Murad, A., Ahmad Firdaus, M., Sabita, R. Influence of Social Environment on Students' Behaviour // *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2018. Vol. 8. P. 932–939. DOI: 10.6007/IJARBS/v8-i3/3944.
3. Erikson E. H. *Childhood and Society*. 2nd ed. New York: W. W. Norton & Co., 1963.
4. Gao Lin, Kiseleva L. B., Nasledov A. D., Shamaev A. N. Positive and Negative Aspects of Perfectionist Attitudes of Students // *Bulletin of St. Petersburg State University. Series 16: Psychology. Pedagogy*. 2017. No. 2. P. 115–127.
5. DeDonno M. A., Rivera-Torres K. The Influence of Perfectionism on Academic Self-Concept // *International Journal of Education and Practice*. 2018. Vol. 6, No. 4. P. 192–199.
6. Huseynov E. Psychological Features of the Influence of Success and Failure on Various Functions of the Students' Psyche // *Sciences of Europe*. 2020. No. 50-4. P. 63–66.
7. Bhattacharya R., Bhattacharya B. Psychological Factors Affecting Students' Academic Performance in Higher Education // *International Journal for Research & Development in Technology*. 2020. Vol. 4, Iss. 1. P. 63. ISSN (O): 2349-3585.
8. Katz D. The Functional Approach to the Study of Attitudes // *The Public Opinion Quarterly*. 2019. Vol. 24, No. 2. P. 163–204.
9. Johnson B. T., Maio G. R., Smith-McLallen A. Communication and Attitude Change: Causes, Processes, and Effects // In: *Handbook of Attitudes*. 2015. P. 617–670.
10. Cacioppo J. T., Berntson G. G. Relationship Between Attitudes and Evaluative Space: A Critical Review, With Emphasis on the Separability of Positive and Negative Substrates // *Psychological Bulletin*. 2020. Vol. 115, No. 3. P. 401–423.
11. Stark T. H., Flache A., Veenstra R. Generalization of Positive and Negative Attitudes Toward Individuals to Outgroup Attitudes // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2018. Vol. 39, No. 5. P. 608–622.
12. Kelman H. C., Eagly A. H. Attitude Toward the Communicator, Perception of Communication Content, and Attitude Change // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2020. Vol. 1, No. 1. P. 63–78.
13. Jonsson G. K. Personality and Self-Esteem in Social Interaction // In: Riva G., Anguera M. T., Wiederhold B. K., Mantovani F. (Eds.) *From Communication to Presence: Cognition, Emotions and*

Culture towards the Ultimate Communicative Experience. Festschrift in Honor of Luigi Anolli. Amsterdam: IOS Press, 2016. P. 189–203.

14. Amer A., Omar A., Hashad E., Almbrok A., Khaled W., Mrs R., Elmajdoubi. The Relationship Between Previous Learning Experiences and University Students' Current Low Self-Esteem. 2022.

15. Kashan K., Dahar M. A., Parveen Q. Impact of Teachers' Attitude on Self-Esteem of Undergraduate Students // Russian Law Journal. 2023. P. 3236–3244.

16. Chang C. Ambivalent Attitudes in a Communication Process: An Integrated Model // Human Communication Research. 2012. Vol. 38. P. 332–359.

17. Brinthaup T., Scheier L. Self, Identity, and Negative Youth Adaptation: Introduction to the Special Issue // Self and Identity. 2021. Vol. 21. P. 1–14.

18. Knifsend C., Juvonen J. The Role of Social Identity Complexity in Inter-group Attitudes Among Young Adolescents // Social Development. 2013. Vol. 22. P. 529–545.

19. Korochenkseva A., Khachaturyan N. Socio-psychological Characteristics of Students as Subjects of Communication, Depending on Their Attitude to Mediated Interaction // In: Proceedings of the 14th International Scientific and Practical Conference on State and Prospects for the Development of Agribusiness, INTERAGROMASH 2021, vol. 273. Rostov-on-Don: EDP Sciences, 2021.

20. Pal N., Halder S., Guha A. Study on Communication Barriers in the Classroom: A Teacher's Perspective // Online Journal of Communication and Media Technologies. 2016. Vol. 6, Iss. 1. January.

21. Mann H.B., Whitney D.R. On a Test of Whether One of Two Random Variables is Stochastically Larger Than the Other // Annals of Mathematical Statistics. 1947. Vol. 18. P. 50–60.

22. Gubler E. V., Genkin A. A. Application of Non-Parametric Statistical Tests in Medical and Biological Research. Leningrad: Medicine. Leningrad Branch, 2019.

МРНТИ 15.81.65

10.51889/2959-5967.2025.82.1.017

М.К. Бапаева^{1*} , Ф.М. Куантканова¹ , А.С. Аубәкір¹ ,
М.И. Багибаева¹ , А.К. Байздрахманова¹ 

¹Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

ӨЗІН-ӨЗІ РЕФЛЕКСИЯЛАУ – АТА-АНАЛАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МӘДЕНИЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ

Аңдатпа

Өзіндік рефлексия қазіргі қоғамда отбасылық қарым-қатынастарды жақсарту және ата-аналардың психологиялық мәдениетін дамыту үшін маңызды құрал ретінде қарастырылады. Бұл тақырып ата-аналардың тәрбиелік әдістерін жетілдіру, эмоцияларын басқару және зорлық-зомбылықсыз мәдениетті қалыптастыру мәселелерімен тығыз байланысты. Өзіндік рефлексия отбасындағы қауіпсіздік пен үйлесімділікті қамтамасыз етуде ерекше рөл атқарады. Зерттеудің мақсаты – өзіндік рефлексия механизмдері арқылы отбасындағы зорлық-зомбылықтың алдын алу және ата-аналар арасындағы қарым-қатынасты жақсарту.

Зерттеу аясында өзіндік рефлексия ұғымы талданып, оның ата-аналардың эмоциялық күйін реттеудегі рөлі көрсетілген. Зерттеу барысында Қазақстанның әртүрлі аймақтарындағы (оңтүстік, солтүстік, батыс, шығыс, орталық) отбасылар арасында 2600 респондентті қамтитын сауалнама жүргізіліп, алынған деректер өзіндік рефлексияның психологиялық мәдениетке әсерін анықтауға мүмкіндік берді. өзіндік рефлексияның психологиялық мәдениетке әсері бағаланды.

Мақалада тұлғаның өзін-өзі тану арқылы өз даму әлеуетін арттыруына және тұлғалық өсуіне мүмкіндік беретін өзін-өзі рефлексиялау механизмдерінің теориялық және практикалық аспектілері талданады. Өзін-өзі рефлексиялаудың ата-аналардың өзін өзі танып, бақылай алуы

мен психологиялық мәдениетін қалыптастырудағы рөлі, олардың отбасында конструктивті қарым-қатынас жасап, жанжалды басқару қабілеттерін жақсартудағы ықпалы мен маңызы тұжырымдалады.

Зерттеу нәтижелері ата-аналардың өзіндік рефлексия жасау арқылы отбасындағы жанжалдарды азайтып, балаларының психоэмоционалдық күйін жақсартатынын көрсетті. Бұл жұмыс отбасы психологиясы саласына маңызды үлес қосады және тәжірибелік қызметте қолдануға мүмкіндік береді. Бұл мақала ата-аналармен жұмыс жасаудағы жаңа тәсілдерді ұсынуға, отбасындағы үйлесімділікті арттыруға және зорлық-зомбылықтың алдын алуға бағытталған маңызды зерттеу ретінде қарастырылады.

Түйін сөздер: тұлғаның өзін-өзі тануы; рефлексия; өзін-өзі анықтау; өзін-өзі тану.

М.К. Бапаева^{1*}, Ф.М. Куантканова¹, А.С. Аубәкір¹,
М.И.Багибаева¹, А.К.Байдрахманова¹

¹Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан

САМОРЕФЛЕКСИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация

Саморефлексия рассматривается как важный инструмент для улучшения семейных отношений и развития психологической культуры родителей в современном обществе. Эта тема тесно связана с совершенствованием воспитательных методов родителей, управлением их эмоциями и формированием культуры без насилия. Саморефлексия играет особую роль в обеспечении безопасности и гармонии в семье. Цель исследования – предотвращение насилия в семье и улучшение взаимоотношений между родителями посредством механизмов саморефлексии.

В рамках исследования изучается понятие саморефлексии и её роль в регулировании эмоционального состояния родителей. Были проведены опросы семей из разных регионов Казахстана (юг, север, запад, восток, центр), в котором приняли участие 2600 респондентов, и полученные данные позволили определить влияние саморефлексии на психологическую культуру.

В статье анализируются теоретические и практические аспекты механизмов саморефлексии, которые способствуют развитию личности и раскрытию её потенциала. Утверждается значимость саморефлексии в самопознании родителей, формировании их психологической культуры, улучшении конструктивного взаимодействия в семье и управлении конфликтами.

Результаты исследования показывают, что саморефлексия способствует снижению уровня конфликтов в семье и улучшению психоэмоционального состояния детей. Работа вносит значительный вклад в область семейной психологии и может быть использована в практической деятельности. Данная статья рассматривается как важное исследование, направленное на предложение новых подходов в работе с родителями, повышение семейной гармонии и предотвращение насилия в семье.

Ключевые слова: самопознание личности; рефлексия; самоопределение; самопознание.

M.Bapaeva^{1*}, F.Kuantkanova¹, A.Aubakir¹,

M.Bagibaeva¹, A.Baizdrakhmanova¹

¹ Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan

SELF-REFLECTION AS A TOOL FOR DEVELOPING PARENTS' PSYCHOLOGICAL CULTURE

Abstract

Self-reflection is considered an important tool for improving family relationships and developing parents' psychological culture in modern society. This topic is closely related to enhancing parenting methods, managing emotions, and fostering a culture free from violence. Self-reflection plays a special role in ensuring safety and harmony within the family. The aim of the study is to prevent domestic violence and improve parent-child relationships through self-reflection mechanisms.

The study explores the concept of self-reflection and its role in regulating the emotional state of parents. Surveys were conducted among families from various regions of Kazakhstan (south, north, west, east, center), with 2,600 respondents participating. The data obtained made it possible to determine the impact of self-reflection on psychological culture.

The article analyzes theoretical and practical aspects of self-reflection mechanisms that promote personal growth and the realization of developmental potential. The importance of self-reflection in parents' self-awareness, their psychological culture formation, and enhancing constructive communication and conflict management skills within families is emphasized.

Research findings reveal that self-reflection helps reduce family conflicts and improve children's psycho-emotional well-being. This work makes a significant contribution to family psychology and can be applied in practical contexts. The article is recognized as a pivotal study offering new approaches in working with parents, fostering family harmony, and preventing domestic violence.

Keywords: self-awareness; reflection; self-determination; self-recognition.

Кіріспе. Өзін-өзі рефлексиялау – бұл отбасындағы зорлық-зомбылықтың алдын алуға бағытталған ата-аналардың психологиялық мәдениетін қалыптастырудың маңызды құралы. Өзін-өзі рефлексиялау ата-аналарға өз эмоцияларын, мінез-құлықтарын және тәрбиелік тәсілдерін ой елегінен өткізуге және талдауға мүмкіндік береді, бұл өз кезегінде қауіпсіз және қолдау көрсететін отбасылық атмосфераның қалыптасуына ықпал етеді. Дәстүрлі тәрбие әдістері көбінесе қатаң тәртіптік шараларды қамтитын Қазақстан жағдайында, өзін-өзі рефлексиялау ата-аналардың көзқарастарын өзгерту және зорлық-зомбылықсыз мәдениетті дамыту үшін әсіресе өзекті болып отыр. Зерттеу барысында өзін-өзі рефлексиялаудың негізгі аспектілері, оның тәрбиеге әсері және отбасындағы зорлық-зомбылық деңгейін төмендетуде рөлі қарастырылады.

Өзін-өзі рефлексиялау – ата-аналарға өздерінің эмоционалдық жағдайларын, мінез-құлықтарын және балалармен қарым-қатынасын түсінуге және талдауға көмектесетін маңызды құрал. Соңғы онжылдықтарда өзін-өзі рефлексиялау тақырыбы ата-аналардың психологиялық мәдениетін қалыптастыруға арналған зерттеулерде кеңінен қарастырылуда. Ата-аналардың психологиялық мәдениеті эмпатияға, конструктивті қарым-қатынасқа, эмоцияларды реттеуге және зорлық-зомбылықсыз тәрбиеге деген қабілеттерді қамтиды, және өзін-өзі рефлексиялау оны дамытуда негізгі рөл атқарады.

Зерттеулер көрсеткендей, өзін-өзі рефлексиялау ата-аналардың психологиялық мәдениетін қалыптастыруда маңызды рөл атқарады, олардың конструктивті қарым-қатынас және жанжалды басқару қабілеттерін жақсартады.

Әдебиеттерге талдау.

Зерттеушілер психологиялық мәдениеті жоғары ата-аналар өз әрекеттерін саналы түрде бақылап, эмоцияларын реттеуге қабілетті екенін, бұл отбасындағы зорлық-зомбылықтың алдын алуға әсер ететінін дәлелдейді. Ата-аналардың психологиялық мәдениетінің балаларға деген

қарым-қатынасын қалай өзгертетінін талдайды. Саналы тәрбие мен өзін-өзі бақылау отбасындағы стресс деңгейін азайтуға мүмкіндік береді. Ата-аналар өз эмоцияларын бақылап, оларды балаларға әсер етпей басқаруға бейім болғанда, отбасы ішіндегі қарым-қатынас та жақсара түседі [1, 175–203 б.]

«Психологическая культура родителей и взаимопонимание между родителями и детьми как психолого-педагогическая проблема» мақаласында Габдреев пен Кашапов [9, 220 б.] ата-аналардың психологиялық мәдениеті мен бала арасындағы өзара түсіністіктің маңыздылығын зерттеген. Олардың айтуынша, психологиялық мәдениеттің төмен деңгейі ата-аналар мен балалар арасындағы қарым-қатынаста түсінбеушіліктер мен жанжалдарға әкеледі. Осы арқылы авторлар психологиялық мәдениет деңгейін көтеру ата-аналарға өз балаларының эмоционалды жағдайын түсінуге және олардың қажеттіліктеріне сезімтал болуға көмектесетінін көрсетеді.

Л.А. Забровскаяның [10, 200 б.] зерттеулері де осы мәселені тереңдей қарастырады. Ол ата-аналардың өзіндік рефлексияға қабілетті болуы, өз мінез-құлқын түсіну және басқару арқылы отбасындағы үйлесімділікті сақтаудың маңыздылығын атап көрсетеді. Зерттеу нәтижелері ата-аналар өздерін жетілдірген сайын, олардың балалармен қарым-қатынасы да жақсара түсетінін, ал зорлық-зомбылықтың ықтималдығы азаятынын дәлелдейді, бұл ата-ананың психологиялық мәдениетіне айтарлықтай әсер етеді.

Өзін-өзі рефлексиялау ата-аналарға өздерінің ойларын, эмоцияларын және әрекеттерін түсінуге және талдауға көмектесуге, балалармен қарым-қатынаста мінез-құлықтарын түзетуге ықпал етеді. Шонның [3, 126 б.] пікірінше, өзін-өзі рефлексиялау ата-аналарға тиімді емес немесе тәрбиелеу үдерісінде зиянды болуы мүмкін автоматты реакциялар мен көзқарастарды анықтауға мүмкіндік береді. Бұл үдеріс ата-аналарға өз тәрбиелік әдістері мен олардың балалардың эмоционалды жағдайына әсерін түсінуге көмектеседі, бұл өз кезегінде тәрбиелеуде саналы және зорлықсыз көзқарасты қалыптастыруға ықпал етеді [5, 151 б.]

Карвер мен Шиер [2, 52-53 б.] өзін-өзі рефлексиялау ата-аналарда эмоционалды интеллект пен өз эмоцияларын реттеу дағдыларын дамытуға ықпал ететінін атап өтеді, бұл ата-аналарға стресстік жағдайларда өз эмоцияларын жақсырақ басқаруға көмектеседі. Әсіресе, балалардың эмоционалды және мінез-құлықтық мәселелерімен бетпе-бет келетін ата-аналар үшін маңызды. Өз реакцияларын түсіну арқылы ата-аналар өзара әрекеттесудің конструктивті стратегияларын таңдай алады, бұл отбасындағы психологиялық климатқа оң әсер етеді.

Өзін-өзі рефлексиялаудың ата-аналардың психологиялық мәдениетін қалыптастырудағы рөлін Сигел және Хартцелл [4, 41-60 б.] өздерінің еңбектерінде зерттей келе, ата-аналардың ішкі психологиялық процестерін түсіну олардың балалармен қарым-қатынасын жақсартатынын және эмоционалды байланысын нығайтатынын атап көрсетеді. Авторлар ата-аналарға өз тәжірибелерін түсінуге көмектесетін рефлексиялық дағдыларды дамытуға бағытталған әдістер ұсынады. Бұл балалармен қарым-қатынасты жақсартуға және отбасындағы зорлық-зомбылықтың алдын алуға мүмкіндік береді.

Өзіндік рефлексия ұғымы әр кезеңде де зерттеу нысанынан тыс қалмаған, мәселен танымал ғалымдар С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.Ф. Лазурский, А.З. Зак, В.В. Знаков, Рубцов, Ф.Е.Василюк және т.б. өздерінің еңбектерінде жан-жақты қарастырған. Соңғы онжылдықта тұлғаның өзін-өзі тану мәселесі өзекті мәселелердің бірі болып саналады. Қазіргі жағдайда адам өзінің жеке даралығын жоғалту қаупіне байланысты өзін-өзі тануға, өзін-өзі ашуға және өзін-өзі айқындауға ерекше ұмтылуы қажет. Мұндай процестер өзіндік рефлексиясыз жүзеге асуы екіталай.

Мәселен Е.П.Башаеваның [7, 7 б.] жұмысында: «Тұлғалық рефлексия – субъектіге өзінің ішкі әлемін, жеке ерекшеліктерін және өзін зерттеуші ретінде тануын көрсетуге жәрдемдесетін өзін-өзі тану тетігі және метасыйымдылық компоненті» деп көрсетеді. Яғни, өзіндік рефлексия адамға өзінің ішкі әлемінде бағдарлануға, өзін сан қырынан тануға, өзінің жеке-психологиялық ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік береді. Оның үстіне, өзіндік рефлексия адам үшін бірегей, себебі оның көмегімен ол өзінің ішкі әлемінің психологиялық қасиеттерін, ішкі ресурстарын

анықтап, бағалап, қабылдауға немесе қабылдамауға мүмкіндік алады. Осы тұрғыда бұл идеяны Н.А. Чернова [14, 3 б.] өз зерттеуінде былайша сипаттайды: «Көптеген философиялық, психологиялық және педагогикалық зерттеулерде рефлексия өзінің шығармашылық әлеуетін іске асыруға мүмкіндік беретін адамның кәсіби және жеке мінездемесі, өзін-өзі тануды, өзін-өзі айқындауды және өзін-өзі іске асыруды қамтамасыз ететін, өз іс-әрекеттері мен мінез-құлқына өзіндік талдау жасайтын, сондай-ақ өзін-өзі бағалауды жүзеге асыруға мүмкіндік беретін тетік ретінде қарастырылады».

Бұдан мынандай қорытынды ой түйіндеуге болады, өзін-өзі білетін адамның өзінің білімінің арқасында өзінің барлық ішкі ресурстары мен жеке әлеуетін ашуға мүмкіндігінің көп екенін көруге болады, нәтижесінде өз жеке басының ең жақсы жақтарын бөліп көрсету, күшті позицияларын айқындау – бұл айналадағы адамдармен өзара бірлескен іс-әрекетте, өмірдегі, кәсіптегі және атқаратын кез келген қызметіндегі қиын жағдайларды еңсеруде көмектеседі.

Адам өзінің «Мені» туралы жеткілікті ақпаратқа ие болған жағдайда, қойылған мақсаттарға жету барысында жіберілген қателерді оңай түзетіп, оларды мінез-құлқында, ойлары мен іс-әрекеттерінде жою арқылы жағдайды өз пайдасына қарай өзгертуге үйрене алады.

Рефлексия ұғымына ерекше назар аударған зерттеушілердің бірі Л.И. Адамян [6, 4 б.] «Рефлексия сананың өзіне шоғырлану және өзінің ерекше орнықтылығы мен өзінің ерекше мәні бар зат ретінде өзін меңгеру қабілеті ретінде айқындалады. Бұл субъектінің өзін әлемде және әлемді өз ішінде сезіну қабілеті, оны шын мәнінде айналасындағылар қалай қабылдайды және қалай бағалайды» деп сипаттама береді. Басқаша айтқанда, адам өзін ішкі дүниеде және өзінің ішкі дүниесін оған назар аудара отырып, сезім мен уайымға батып, содан кейін өзінің «Меніне» әсер ететін ішкі және сыртқы оқиғаларды бағалау мүмкіндігіне ие болады.

П.В.Новиковтың [11, 7 б.] пікірінше «Рефлексия – күрделі ойлау әрекеті ретінде рефлексиялық бейнелеудің әртүрлі деңгейлеріне ие және адамның өз әрекетінің негіздерін қарастыруы ретінде түсініледі. Іс-әрекетті орындау кезінде адамның қандай негіздерге бағдарлануына байланысты формальды (сыртқы, ахуалдық негіздер) және мазмұндық (ішкі, елеулі жалпыланған негіздер) рефлексия ерекшеленеді». Автор рефлексияның ойлау бөлігіне баса назар аударады және адамның іс-әрекетінің сыртқы және ішкі екі бағдарын анықтайды.

Т.А.Симаковтың пікірі бойынша «рефлексия – бұл әрқашан адамда не бар екенін түсіну ғана емес, әрқашан адамның өзін де бір мезгілде өзгерту, қол жеткізілген тұлғаның даму деңгейінің шегінен шығуға әрекет ету. Адам өзін-өзі талдайды, өзінің ерекшеліктеріне есеп беруге тырысады, өмірге деген өзінің көзқарасын ойлайды, өз санасының жасырын жерлеріне үңілуге ұмтылады, осылайша ол өзін «негіздегісі, танығысы» келеді, өзінің өмірлік бағдарлары жүйесіне тамыр жайғаны дұрыс, өзіне әлденеден мәңгі бас тартады, тағы да бір нәрсе арқылы нығая түседі. Рефлексия процесінде және нәтижесінде жеке сана өзгереді және дамиды. Адам өзін қандай да бір ерекшеліктермен «Мен» деп сезінгенде, ол өзінің психологиялық өмірінің кейбір «шашыраңқы» сәттерін тұрақты затқа айналдырады». [13, 10 б.] Осы ұғымнан келіп шығатыны, өзіндік рефлексия адамға өзін-өзі жетілдіру, тұлғаның өзін-өзі дамыту үшін қажет. Өзін тану арқылы тұлға жаңа қасиеттерін қайта ашып немесе ұзақ жылдар бойы қалыптасқан қасиеттерін анықтай отырып, өзі туралы және әлем туралы білімнің орнықтылығын көрсетеді. Бұл процесс адамның жеке «Мен» түсінігі мен даралығын терең түсінуге мүмкіндік беретін, тұтас бірлік құрайтын белгілі бір құрылымды қалыптастырады.

Т.Н.Савинкова рефлексияны «...бұл өзін, өзінің нысандары мен өзін-өзі анықтау тәсілдерін түсінуге қабілетті сананың көрінісі» деп көрсетеді. Автор өзін-өзі тануды бірінші орынға қояды, оның көмегімен адам өзінің дара қасиеттерін, психикалық әлемін, өзін-өзі көрсету тәсілдерін бақылай алады. Әрі қарай ол өз жұмысында: «Қазіргі заманауи ғылымда рефлексия сананың өзін, оның танудағы және шындық құбылыстары мен заттарын объективті бағалаудағы мүмкіндіктерін талдаудың әмбебап тәсілі ретінде қарастырылады. Басқаша айтқанда, бұл сананы сезіну тәсілі, яғни ойлау категорияларының ішіндегі – әлем мен сананың өзін бейнелеудің ең жоғарғы формасы». [12, 17 б.] Бұдан адамның өз әрекеттерін, қылықтарын, ойларын, сезімдерін,

өткен тәжірибесін, ішкі дүниенің ерекшеліктерін түсіне алатын өзіндік рефлексия актісінде бар ойлаудың міндетті аспектісін шығаруға болады. Өзін-өзі рефлексиялау адамға өзінің «Менін» басқа көзбен көруге, қарапайым ойлау тәсілінен тыс, осы уақытқа дейінгі идеяларды жаңа нәрсеге айналдыруға және психиканың ішкі әлемінің басқа қырларын ашуға мүмкіндік береді.

Рефлексия туралы өзінің пікірін Л.Н. Борисова: «Рефлексия – ішкі психикалық актілер мен жағдайлар субъектісінің өзін-өзі тану процесі» деп тұжырымдайды. [8, 3 б.] Рефлексия психиканың өзіндік ішкі әлемін тану процесі, психикалық процестер, тұлғаның психикалық жай-күйі мен психологиялық қасиеттері болып табылады.

Сонымен, жоғарыдағы талдаулардың қорытындысынан мынандай ой түйіндеуге болады: өзіндік рефлексия тұлғаның өзін-өзі бақылауын, психиканың ішкі әлеміндегі өзін-өзі тануын ойлау операцияларының, қабылдау, зейін және оның қасиеттерімен бейнелейтін өзіндік сананың күрделі актісі болып табылатын өте күрделі ішкі процесс. Өзіндік рефлексия адамға өзінің бұрынғы өмір сүру тәжірибесін, жеке басының ерекшеліктерін ескере отырып, өзінің жеке әлемін бақылаушы тарапынан көруге, оларды бақыланатын уақытта өзіне қолайсыз қасиеттерді анықтаған кезде өзгертуге, жеке басының жаңа қырларын ашуға, оның қалауы бойынша оларды сырттан көрсетуге мүмкіндік береді.

Зерттеу нәтижелері және талқылау.

Зерттеу барысында арнайы құрастырылған «Отбасындағы ерлі-зайыптылардың эмоциялық күйі мен зорлық-зомбылық қатынасы» атты авторлық сауалнама қолданылды. Сауалнама: отбасы туралы жалпы мәлімет; отбасының әлеуметтік жағдайы; өзіндік рефлексия мен психологиялық мәдениетті анықтау; ата-аналық тәжірибесі; ата-аналардың психологиялық мәдениетінің деңгейін бағалау; өзіндік рефлексия мен тұрмыстық зорлық-зомбылықтың алдын алу арасындағы байланыс; отбасылық зорлық-зомбылықты анықтау және алдын алу сияқты жеті шкаланы қамтиды. Әрбір шкала бойынша нақты сұрақтар іріктелініп алынды.

Сауалнаманың мақсаты: өзіндік рефлексия деңгейін анықтау және ата-аналардың психологиялық мәдениетін қалыптастыру, зорлық-зомбылыққа тәуелділік факторларын бөліп алу.

Онлайн форматта жүргізілген зерттеу Қазақстанның бес аймағын (оңтүстік, солтүстік, шығыс, батыс, орталық) қамтыды. Сауалнамаға жалпы саны 2600 респондент: олардың ішінде қазақ тіліндегі сауалнамаға – 1724 (66,3%), орыс тіліндегі сауалнамаға – 876 (33,7%) қатысты.

Сауалнамаға қатысқан респонденттердің ішінде: 94,25%-әйел, 5,75%-ерлер, тұрғылықты жері бойынша: ең көп қатысушылардың саны 65,5%-Қарағанды облысы, 17,6%-Алматы қаласы, 11,6 %-Алматы облысы ретінде анықталды.

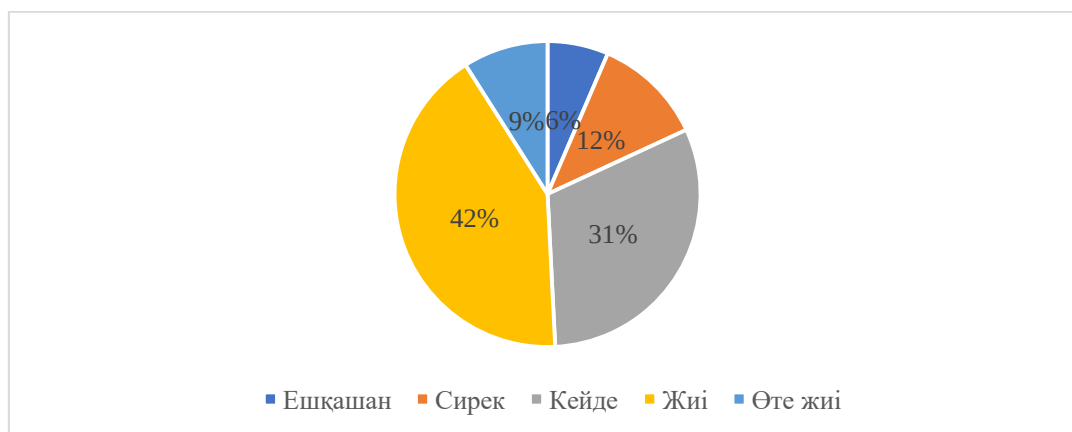
Зерттеуге қатысқан респонденттердің қалған демографиялық сипаттамасы 1-кестеде көрсетілген.

1-кесте. Қатысушылардың демографиялық сипаттамасы

Айнымалы	Саны	%
Жынысы		
Әйел адамдар	2291	94,25
Ер адамдар	121	5,75
Жасы		
25-34	663	26,85
35-44	1199	49,45
45-54	436	18,15
55 жастан жоғары	124	5,55
Тұрғылықты жерлері		
Қарағанды облысы	1477	65,5
Алматы қаласы	458	17,6
Алматы облысы	267	11,6
Басқа облыстар	210	5,3

Білім деңгейлері		
Жоғары	1147	47,6
Орта арнаулы	693	28,7
Орта	572	23,7

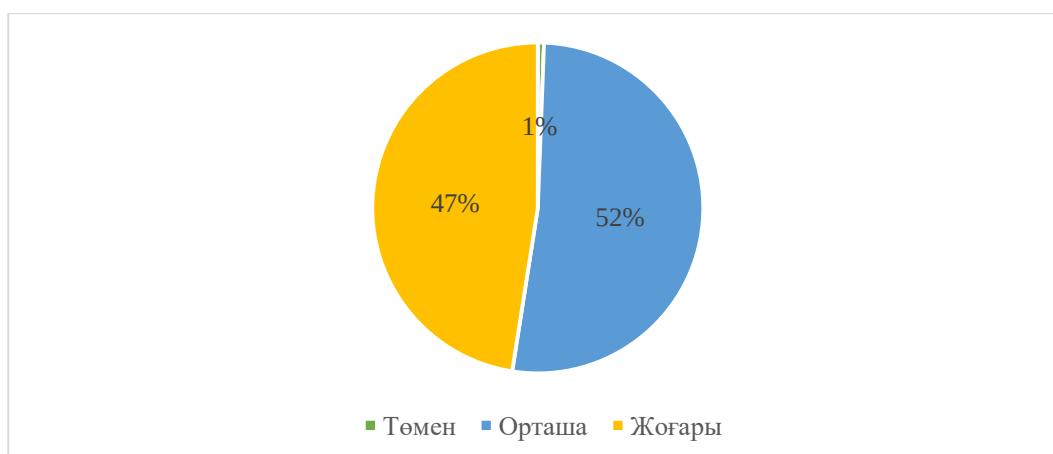
Эмпирикалық зерттеуге қатысқан респонденттердің өзіндік рефлексияны қаншалықты орындайтыны, ата-ана ретінде психологиялық мәдениетті қалай бағалай алатыны, өзіндік рефлексия отбасындағы зорлық-зомбылықтың алдын алуға көмектесе ме деген пікірге келісу, келіспеуі, өзіндік рефлексия әдістеріні қаншалықты қолданатыны, өзіндік рефлексия жасау мен балаларды тәрбиелеуде психологиялық білім қаншалықты керектігі туралы пікірлері анықталды. Алынған нәтижелерді төмендегі диаграммалардан көруге болады (1-сурет).



Сурет 1. Сіз өзіндік рефлексияны қаншалықты орындап жүрсіз

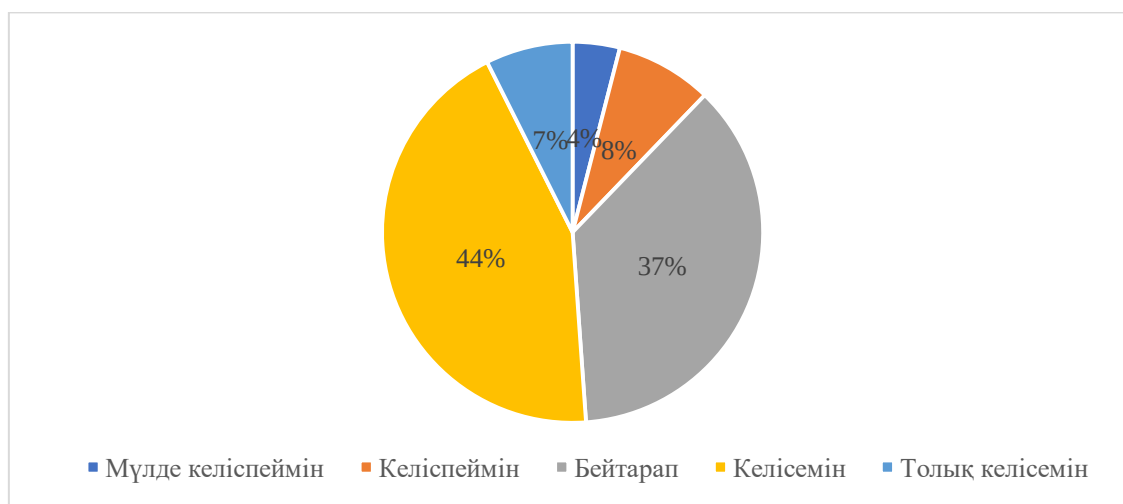
Өзіндік рефлексияны жиі орындау жоғары деңгейдегі өзіндік сананы және жеке дамуға ұмтылысын, өз ойларымен, сезімдерін, әрекеттерін ой елегінен өткізе алатынын көрсетеді.

Респонденттердің – 42% өзіндік рефлексияны жиі орындауы өз ойларын, сезімдерін, әрекеттерін ой елегінен өткізіп, өзін тұлғалық жағынан дамытуда және өмір сапасын жақсартуға деген ұмтылысын білдіреді.



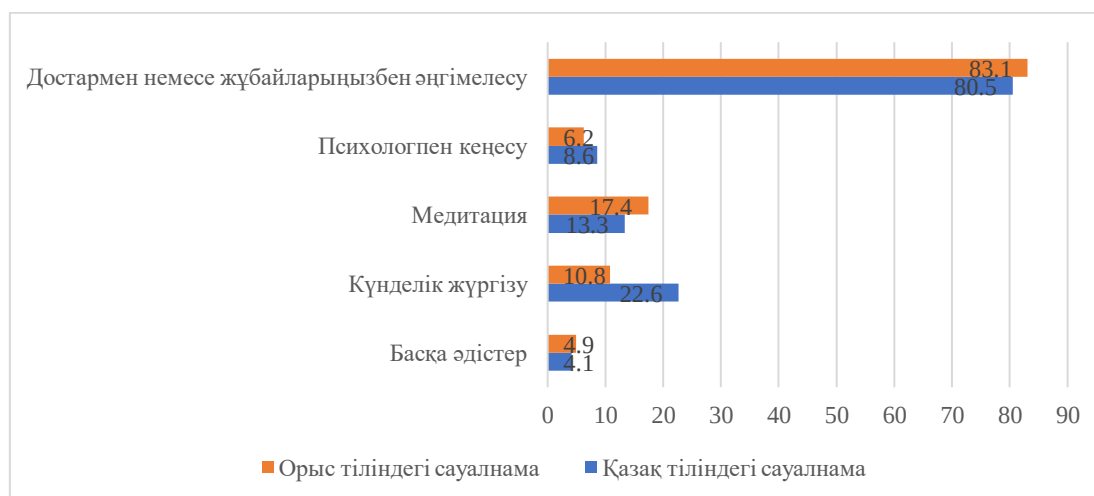
Сурет 2. Психологиялық мәдениетті ата-ана деп өзіңізді қалай бағалайсыз?

Ата-аналардың психологиялық білімдері, балалармен қарым-қатынасты жақсарту үшін қолдану сенімділігін көрсетеді. Осы орайда ата-аналардың – 47% өздерін психологиялық мәдениетті деп санайтын көрсетті (2-сурет).



Сурет 3 – «Өзіндік рефлексия отбасындағы зорлық-зомбылықтың алдын алуға көмектеседі» деген пікірге келісесізбе?

Бұл пікірмен келісу өзіндік рефлексияның қақтығыстар мен зорлық-зомбылықтың алдын алуға маңыздылығын түсіндіреді. Зерттеу нәтижесінде ата-аналардың – 44% келісемін, толық келісемін – 7%, бейтарап – 37%, келіспеймін – 8%, мүлде келіспеймін – 4% көрсеткіштері анықталды (3-сурет).



Сурет 4. – Төмендегі өзіндік рефлексия әдістерінің қайсысын қолданасыз?

Сауалнама нәтижелерін талдау барысында қазақ тілді және орыс тілді ата-аналардың өзіндік рефлексияны қолданудағы ерекшеліктері мен ұқсастықтары анықталды. **Достармен немесе жұбайымен әңгімелесу** әдісі екі топ үшін де ең танымал болып табылады. Қазақ тілді ата-аналардың 80,5%-ы, ал орыс тілді ата-аналардың 83,1%-ы осы әдісті қолданатынын көрсеткен. Бұл екі топ арасында ұқсастықты және әлеуметтік қолдауға үлкен мән берілетінін көрсетеді.

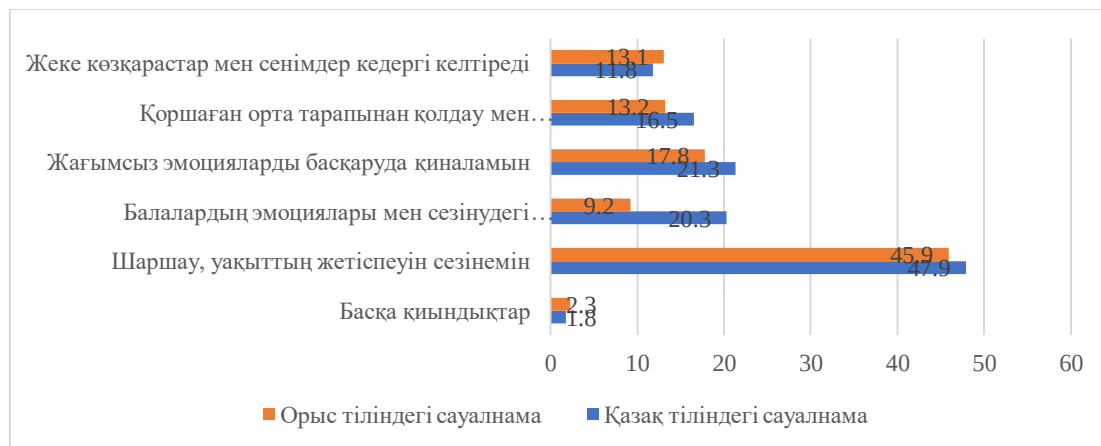
Күнделік жүргізуді қазақ тілді ата-аналар бұл әдісті жиі қолданады 22,6%, ал орыс тілді ата-аналарда бұл көрсеткіш төмен 10,8%. Бұл қазақ тілді ортада өзін-өзі бақылау мен рефлексияға деген жоғары қызығушылықты білдіруі мүмкін.

Медитацияны орыс тілді ата-аналар көбірек қолданады – 17,4% және қазақ тілді ата-аналар арасында бұл көрсеткіш – 13,3%-ды құрайды. Бұл мәдениетаралық айырмашылықтарды көрсетеді.

Психологпен кеңесу қазақ тілді ата-аналар арасында жиі кездеседі – 8,6% және орыс тілді ата-аналар арасында бұл көрсеткіш сәл төмен – 6,2%.

Басқа әдістер ретінде қазақ тілді ата-аналардың – 4,1%, ал орыс тілді ата-аналардың – 4,9% өз ойларын талдау, өзіне есеп беру, мағлұматтарды іздену, кітап оқу, басқа адамдардан кеңес сұрау сияқты әдістерді атап көрсеткен (4-сурет).

Сауалнама нәтижелері қазақ және орыс тілді ата-аналардың өзіндік рефлексия әдістерін қолдануында ұқсастықтар да, айырмашылықтар да бар екенін көрсетті.



Сурет 5. – Өзіндік рефлексия жасау мен балаларды тәрбиелеуде психологиялық білімдерді қолдануда қандай қиындықтарға тап боласыз?

«Өзіндік рефлексия жасау мен балаларды тәрбиелеуде психологиялық білімдерді қолдануда қандай қиындықтарға тап боласыз?» деген шкала бойынша ата-аналар барынша жауап беруге тырысқанын көреміз (5-сурет). Ата-аналардың барлығы психологиялық мәдениет деген ұғыммен жан жақты таныс деп айту мүмкін емес. Мұны олардың берген жауаптарынан анық көруге болады.

Сауалнама нәтижелері қазақ және орыс тілді ата-аналардың өзіндік рефлексия мен балаларды тәрбиелеуде психологиялық білімдерді қолдану кезіндегі қиындықтарында ерекшеліктер мен ұқсастықтарды анықтауға мүмкіндік береді:

Екі топта да ең басты қиындық ретінде шаршау мен уақыт тапшылығы атап өтілген. Қазақ тілді ата-аналардың – 47,9%-ы, ал орыс тілді ата-аналардың – 45,9%-ы осы мәселені көрсеткен. Бұл ата-аналардың күнделікті өмірдегі уақыттың тапшылығына байланысты өзіндік рефлексия жасауға және психологиялық білімдерді қолдануға қиындық көретінін білдіреді.

Балалардың эмоцияларын басқару қиындықтарды қазақ тілді ата-аналар жиі атап өткен – 20,3%, ал орыс тілді ата-аналар арасында бұл көрсеткіш – 9,2%-ды құрайды. Бұл қазақ тілді ортада балалардың эмоцияларын түсіну және басқару мәселесіне көбірек назар аудару қажеттігін көрсетеді.

Жағымсыз эмоцияларды басқарудағы қиындықтар бойынша қазақ тілді ата-аналар арасында жиі кездеседі – 21,3%, ал орыс тілді ата-аналар арасында бұл көрсеткіш – 17,8%-ды құрайды. Бұл қазақ тілді ата-аналардың эмоцияны басқару тәсілдеріне деген қажеттілігінің жоғары екенін білдіреді.

Қазақ тілді ата-аналардың – 16,5%-ы және орыс тілді ата-аналардың – 13,2%-ы қолдау мен түсіністік жетіспеушілігін атап өткен. Бұл екі топта да әлеуметтік қолдаудың қажеттілігін көрсетеді.

Қазақ тілді ата-аналардың – 11,8%-ы және орыс тілді ата-аналардың – 13,1%-ы жеке сенімдері мен көзқарастарының қиындық туғызатынын айтқан. Бұл екі топта да өзіндік сенімдерді өзгерту қажеттілігін білдіреді.

Басқа қиындықтар ретінде қазақ тілді ата-аналардың – 1,8%, орыс тілді ата-аналарда – 2,3% қиындықтармен ұштаспайтынын көрсеткен.

Қазақ және орыс тілді ата-аналардың негізгі қиындықтары ұқсас болғанымен, белгілі бір мәселелерде айырмашылықтар байқалады. Қазақ тілді ата-аналар арасында эмоцияларды басқару және балалардың эмоцияларын түсіну мәселелері жиі кездессе, орыс тілді ата-аналар жеке сенімдер мен көзқарастардың әсерін жиі атап өткен. Бұл нәтижелер ата-аналарға бағытталған психологиялық білім беру бағдарламаларын әзірлеуде мәдени-тілдік ерекшеліктерді ескеру қажеттігін көрсетеді.

Зерттеу нәтижелері ата-аналардың өзіндік рефлексия әдістерін қолдануында тілдік ортаға байланысты айтарлықтай айырмашылықтар бар екенін көрсетті. Бұл білім беру бағдарламаларын жоспарлау кезінде мәдени-тілдік ерекшеліктерді ескеру қажеттігін көрсетеді. Қазақ тілді ата-аналар арасында бұл әдістерді қолдау жоғары болғанымен, орыс тілді топтарда ақпараттық және әдістемелік қолдау қажет екені байқалады.

Қорытынды.

Өзіндік рефлексия – адамның сезімдері, ойлары, жай-күйлері, тәжірибелері, көрген түсі, өзіндік танымы, мінез-құлық үлгілері, эмоциялық көріністері бар психиканың өзінің ішкі әлеміне үңіле алу қабілеті, бұл өз әрекеттері мен қылықтарын, сондай-ақ айналасындағы адамдардың шынайылығы мен өзін-өзі психикалық бейнелеуі арқылы бағалай білуіне әкеледі.

«Отбасындағы ерлі-зайыптылардың эмоциялық күйі мен зорлық-зомбылық қатынасы» атты авторлық сауалнамасы қазақ тілінде тұңғыш рет отбасындағы ерлі-зайыптылардың эмоциялық күйі мен зорлық-зомбылық қатынастарын зерттеуге бағытталған кешенді құрал болып табылады. Сауалнаманы білім беру саласындағы мектеп психологтары өз тәжірибелерінде қолдауларына болады.

Зерттеу барысында ата-аналардың өзіндік рефлексия жасау қабілеті олардың психологиялық мәдениетін арттырудағы маңызды құрал екені анықталды. Сауалнаманың нәтижелері ата-аналардың эмоционалдық күйін бақылауы, жанжалды басқару қабілеттерін жетілдіруі отбасындағы зорлық-зомбылық деңгейін төмендететінін көрсетті.

Нәтижесінде өзіндік рефлексия ата-аналардың тәрбиелік әдістерін жетілдіруге ықпал ететіндігі, психологиялық мәдениеті жоғары ата-аналар балаларымен қарым-қатынас кезінде жанжалды болдырмауға бейім екендігі анықталды. Жалпы рефлексия әдістерін қолдану ата-аналардың эмоционалдық интеллектін және өз әрекеттерін түсінуді арттырады.

Зерттеу нәтижелері отбасындағы үйлесімділікті арттыруға, ата-аналардың тәрбиелік әдістерін жетілдіруге бағытталған жаңа тәсілдерді енгізуге ықпал етеді. Сонымен қатар, авторлық сауалнаманы ата-аналардың психологиялық мәдениетінің деңгейін бағалау және олардың жасөспірімдер тәрбиесіне қатысты зорлық-зомбылықты болдырмаудың алдын алу мақсатында қолдануға болады.

Алғыс Мақала ҚР ҒжЖБМ Ғылым комитеті қаржыландыруы аясында дайындалды (ИРН AP23490817 «Өзіндік рефлексия отбасындағы зорлық-зомбылықтың алдын алуда ата-аналардың психологиялық мәдениетін қалыптастырудың құралы ретінде»)

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Bögels, S., Restifo, K. *Mindful Parenting: A Guide for Mental Health Practitioners*. – New York: Springer, 2014. – 250 p. – ISBN 978-1-4614-7405-0
2. Carver, C. S., Scheier, M. F. *On the Self-Regulation of Behavior*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 450 p. – ISBN-10. 0521000998
3. Schon, D. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. – New York: Basic Books, 1983. – 384 p. – ISBN 10: 1857423194
4. Siegel, D., Hartzell, M. *Parenting from the Inside Out: How a Deeper Self-Understanding Can Help You Raise Children Who Thrive*. – New York: TarcherPerigee, 2003. – 256 p. – ISBN-10, 1585422096

5. Mezirow, J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. – San Francisco: Jossey-Bass, 1991. – 247 p. – ISBN: 978-1-555-42339-1
6. Адамян, Л. И. Саногенная рефлексия как фактор психологической устойчивости личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 09.00.01: защищена 15.00.12 / АДАМЯН ЛУИЗА ИГОРЕВНА. – М., 2012. – 30 с.
7. Башаева, Е. П. Развитие личностной рефлексии в процессе подготовки будущих бакалавров педагогики : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Башаева Евгения Павловна. – Владивосток, 2010. – 23 с.
8. Борисова, Л. Н. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии у студентов педагогического колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Борисова Любовь Николаевна – Курск, 1999. – 190 с.
9. Габдеев, Р. В., Кашапов, Р. Р. Психологическая культура родителей и взаимопонимание между родителями и детьми как психолого-педагогическая проблема / Габдеев, Р. В., Кашапов, Р. Р. // Омский научный вестник. – 2007. – №4. – 220 с.
10. Забровская, Л. А. Психологическая культура родителей: ключ к гармоничным отношениям в семье. / Забровская, Л. А. // Образование и право – 2016. – №2 – 200 с.
11. Новиков, П. В. Развитие рефлексии у младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19.00.07 / Новиков Петр Васильевич. – М., 1998. – 191 с.
12. Савинкова, Т. Н. Рефлексия как средство преодоления профессиональных затруднений педагога инновационного образовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Савинкова, Татьяна Николаевна. – Челябинск, 1999. – 172 с.
13. Симакова, Т. А. Развитие личностной рефлексии учащихся педагогического колледжа: автореф. дис. ... канд. пс. наук: 19.00.11 / Симакова Татьяна Александровна. – М., 1998. – 135 с.
14. Чернова, Н. А. Формирование готовности студента вуза к рефлексии посредством спортивного ориентирования: автореф. дис. ... канд. наук: 13.00.01 / Чернова Наталья Александровна. — Ульяновск, 2012. – 24 с.

References:

1. Bögels, S., Restifo, K. *Mindful Parenting: A Guide for Mental Health Practitioners*. – New York: Springer, 2014. – 250 p. – ISBN 978-1-4614-7405-0
2. Carver, C. S., Scheier, M. F. *On the Self-Regulation of Behavior*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 450 p. – ISBN-10. 0521000998
3. Schon, D. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. – New York: Basic Books, 1983. – 384 p. – ISBN 10: 1857423194
4. Siegel, D., Hartzell, M. *Parenting from the Inside Out: How a Deeper Self-Understanding Can Help You Raise Children Who Thrive*. – New York: TarcherPerigee, 2003. – 256 p. – ISBN-10, 1585422096
5. Mezirow, J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. – San Francisco: Jossey-Bass, 1991. – 247 p. – ISBN: 978-1-555-42339-1
6. Adamyan, L. I. *Sanogennaya refleksiya kak faktor psikhologicheskoy ustoychivosti lichnosti: avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk: 09.00.01: zashchishchena 15.00.12 / ADAMYAN LUIZA IGOREVNA*. – Moscow, 2012. – 30 p.
7. Bashaeva, E. P. *Razvitie lichnostnoy refleksii v protsesse podgotovki budushchikh bakalavrov pedagogiki: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Bashaeva Evgeniya Pavlovna*. – Vladivostok, 2010. – 23 p.
8. Borisova, L. N. *Pedagogicheskie usloviya razvitiya professional'noy refleksii u studentov pedagogicheskogo kolledzha: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Borisova Lyubov' Nikolaevna*. – Kursk, 1999. – 190 p.
9. Gabdeev, R. V., Kashapov, R. R. *Psikhologicheskaya kultura roditeley i vzaimoponimanie mezhdru roditelyami i det'mi kak psikhologo-pedagogicheskaya problema / Gabdeev, R. V., Kashapov, R. R. // Omskiy nauchnyy vestnik*. – 2007. – No.4. – 220 p.

10. Zabrovskaya, L. A. *Psikhologicheskaya kultura roditeley: klyuch k garmonichnym otnosheniyam v sem'e* / Zabrovskaya, L. A. // *Obrazovanie i pravo*. – 2016. – No.2 – 200 p.

11. Novikov, P. V. *Razvitie refleksii u mladshikh shkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 19.00.07* / Novikov Petr Vasilevich. – M., 1998. – 191 p.

12. Savinkova, T. N. *Refleksiya kak sredstvo preodoleniya professional'nykh zatrudneniy pedagoga innovatsionnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01* / Savinkova, Tatyana Nikolaevna. – Chelyabinsk, 1999. – 172 p.

13. Simakova, T. A. *Razvitie lichnostnoy refleksii uchaschchikhsya pedagogicheskogo kolledzha: avtoref. dis. ... kand. ps. nauk: 19.00.11* / Simakova Tatyana Aleksandrovna. – M., 1998. – 135 p.

14. Chernova, N. A. *Formirovanie gotovnosti studenta vuza k refleksii posredstvom sportivnogo oriyentirovaniya: avtoref. dis. ... kand. nauk: 13.00.01* / Chernova Natal'ya Aleksandrovna. – Ulyanovsk, 2012. – 24 p.

МРНТИ: 15.41.21

10.51889/2959-5967.2025.82.1.018

Н.М. Садыкова^{1*}  , Ж.К. Аскарова¹  , А.Е. Турақұл² 

¹ *Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан*

² *Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан*

АҚПАРАТТЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ПАЙДАЛАНУДЫҢ БАЛАЛАРДЫҢ КОГНИТИВТІ ФУНКЦИЯЛАРЫНА ӘСЕРІ

Аңдатпа

Мақалада балалардың ақпараттық технологияларды пайдалану жиілігі мен когнитивті функциялары зерттелді. Қазіргі уақытта виртуалды орта мен ақпараттық технологиялар әлеуметтік белсенділікке, білім алуға және бос уақытты өткізуге кең мүмкіндіктер ұсынады. Мұндай технологиялар тек ересектердің өміріне ғана емес, сонымен қатар балалардың дамуына да маңызды әсер етуде. Мақала ақпараттық технологиялардың балалар мен жасөспірімдердің когнитивті дамуына әсері туралы қазіргі зерттеулердің нәтижелерін шолу болып табылады, оның ішінде негізгі пайдалану сценарийлері ретінде видео көру және компьютерлік ойындар ойнау талданған. Ақпараттық технологиялардың балалардың когнитивті функцияларына әсері ақпарат түріне, баланың жасына және әлеуметтік контекстке байланысты айтарлықтай өзгереді. Мақаланың мақсаты - ақпараттық технологияларды пайдаланудың балалардың когнитивті функцияларына әсерін зерттеу. Біз 11-12 жас аралығындағы балалардың ақпараттық технологияларды пайдалану жиілігі мен когнитивті функцияларын сауалнама, Струп тесті, Векслер ес тесті (WISC-IV) және Рей тесті (RAVLT) арқылы зерттедік. Зерттеу нәтижелері бойынша ақпараттық технологияларды пайдалану деңгейінің балалардың когнитивті функцияларына тікелей әсері анықталды.

Түйін сөздер: ақпараттық технологиялар, когнитивті функциялар, балалар, зейін, ес, видео, компьютерлік ойындар, гаджеттер.

Садыкова Н.М.^{1*}, Аскарова Ж.К.¹, Туракул А.Е.²

¹Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан

²Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

ВЛИЯНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА КОГНИТИВНЫЕ ФУНКЦИИ ДЕТЕЙ

Аннотация

В статье исследуется связь между частотой использования детьми информационных технологий и их когнитивными функциями. В настоящее время виртуальная среда и информационные технологии предоставляют широкие возможности для социальной активности, обучения и проведения досуга. Такие технологии оказывают значительное влияние не только на жизнь взрослых, но и на развитие детей. Статья представляет обзор современных исследований о влиянии информационных технологий на когнитивное развитие детей и подростков, включая такие основные сценарии использования, как просмотр видео и игры в компьютерные игры. Влияние информационных технологий на когнитивные функции детей существенно варьируется в зависимости от типа информации, возраста ребенка и социального контекста. Цель статьи — изучить влияние использования информационных технологий на когнитивные функции детей. Мы исследовали частоту использования информационных технологий и когнитивные функции у детей в возрасте 11–12 лет с помощью опроса, теста Струпа, теста памяти Векслера (WISC-IV) и теста Рея (RAVLT). По результатам исследования выявлено прямое влияние уровня использования информационных технологий на когнитивные функции детей.

Ключевые слова: информационные технологии, когнитивные функции, дети, внимание, память, видео, компьютерные игры, гаджеты.

Sadykova N.^{1*}, Askarova Z.¹, Turakul A.²

¹Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

²L.N. Gumilev Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

THE IMPACT OF INFORMATION TECHNOLOGY USE ON CHILDREN'S COGNITIVE FUNCTIONS

Abstract

The article examines the relationship between the frequency of children's use of information technologies and their cognitive functions. Today, virtual environments and information technologies offer extensive opportunities for social activity, education, and leisure. These technologies significantly impact not only the lives of adults but also the development of children. The article provides a review of current research on the influence of information technologies on the cognitive development of children and adolescents, analyzing key usage scenarios such as watching videos and playing computer games. The impact of information technologies on children's cognitive functions varies significantly depending on the type of information, the child's age, and the social context. The aim of the article is to study the impact of information technology use on children's cognitive functions. We investigated the frequency of information technology use and cognitive functions in children aged 11–12 using a survey, the Stroop test, the Wechsler Memory Scale (WISC-IV), and the Rey Auditory Verbal Learning Test (RAVLT). The results of the study revealed a direct impact of the level of information technology use on children's cognitive functions.

Keywords: information technologies, cognitive functions, children, attention, memory, video, computer games, gadgets.

КІРІСПЕ. Қазіргі уақытта гаджеттер мен ақпараттық технологияларды қолдану күннен-күнге артып келеді, сонымен қатар олар біздің күнделікті өмірімізге тығыз интеграцияланған.

Смартфондар көптеген тұрмыстық мәселелерді жеңілдетеді және маршруттар құру, сатып алу және ақша аударымдарын жасау, ақпарат іздеу сияқты тапсырмаларды орындау үшін пайдаланылады. Алайда смартфондарды тек ересектер ғана емес, сонымен қатар балалар да қызығушылықпен қолданады, және олардың пайдалану сценарийлері айтарлықтай ерекшеленеді. Дегенмен, әлі де гаджеттердің баланың дамуына әсері туралы көп нәрсе белгісіз.

2013 жылғы "Нөлден сегізге дейін: АҚШ балаларының ақпараттық технологияларды пайдалануы" атты ауқымды зерттеу деректеріне сәйкес, 8 жасқа дейінгі балалардың 73%-ы смартфондарды ойын ойнау, видео көру үшін пайдаланған, ал 2011 жылы осы зерттеу деректері бойынша мұндай балалардың үлесі 32% болған. Жасөспірімдер арасында смартфондарды пайдалану пайызы одан да жоғары болып, шамамен 90%-ды құрады, оның ішінде 24%-ы үнемі желіде болды [1].

Социомәдениеттік бағытқа сәйкес, баланың әлеуметтік және мәдени қызметі негізгі когнитивті құрылымдардың қалыптасуын жанама түрде қамтамасыз етеді. Осы тәсілдің орталық теоретигі Л.С. Выготский дамуды әлеуметтік қызметтің интернализацияланған процестерге трансформациясы ретінде анықтады және барлық жоғары психикалық функциялардың әлеуметтік процестерден туындайтынын, оларды тек мәдениеттегі құралдық рөлдері тұрғысынан түсінуге болатынын атап көрсетті. Мысалы, егер балаға санды көрсету құралы ретінде тек рим цифрлары ұсынылса, көптеген есептерді шешу мүмкіндігі шектеледі. Сондықтан мұндай мәдени құралдарды қолдану тек когнитивті дамуды ғана емес, сондай-ақ баланың ойлау және проблемалық жағдайларды шешу тәсілдерін де қалыптастырады.

Осы тұрғыдан алғанда, қазіргі заманғы ақпараттық технологиялар мен гаджеттер шынайылықты игерудің мүлдем жаңа мәдени құралы болып табылады. Гаджеттердің балалардың когнитивті дамуына оң немесе теріс әсер ететіні туралы зерттеулер үнемі пайда болуда, алайда деректердің қайшылықтары көп жағдайда гаджеттерді қолдану құбылысының кең ауқымдылығымен байланысты. Бұл құбылысқа әлеуметтік желілерді пайдалану, видео іздеу және көру, компьютерлік ойындар ойнау сияқты көптеген сценарийлер кіреді.

Бұл құбылысты қолдаушылар бар немесе жоқ болса да, шындық біреу ғана — балаларға видео көру ұнайды, мейлі ол теледидар, планшет немесе компьютердегі бейнероликтер болсын. Көптеген ата-аналар мен білім беру мекемелері видеоны қолданудың негізгі себебі ретінде көптеген видеомазмұндардың балаларға жаңа дағдылар мен мінез-құлық үлгілерін үйренуге көмектесетінін айтады. Яғни, балалар бұл дағдыларды кейінірек шынайы өмірде қолдана алады деп есептеледі. Аталған саладағы зерттеулердің көпшілігі контенттің түріне және оның танымдық белсенділікке әсеріне назар аударады, алайда мұндай ақпараттың балалар тарапынан нақты қалай қабылданатынына аз көңіл бөлінеді.

Қазіргі уақытта видео көрудің балалардың дамуы мен білім алуына тиімділігін сенімді түрде дәлелдейтін зерттеулер жоқ. Бірқатар авторлардың пікірінше, бұл видеоматериалдардың дизайны мен мазмұны балалардың жас ерекшеліктерін ескермейтінімен байланысты.

Д. Андерсеннің зерттеуінде 3 жасқа дейінгі балалардың қарапайым дағдыларды меңгеру тиімділігі мұғаліммен өзара әрекеттесу мен білім беретін видео қарау кезінде салыстырылды [2]. Автор балалардың видеоны көру арқылы оқу тиімділігі айтарлықтай төмен екенін анықтады. Бұл оқу уақыты мен қателіктер саны бойынша көрінді.

Бұл әсер басқа зерттеулерде де расталды, мысалы, үлгі бойынша оқыту [3], жаңа сөздерді үйрену [4], нысанды іздеу тапсырмалары бойынша [5,6]. Бұл құбылыс "трансфер проблемасы" деп аталады және зерттеушілер оны баланың екіөлшемді ортадан үшөлшемді шынайылыққа тәжірибені тасымалдау қиындығы ретінде түсіндіреді. Бұл эффект видеобейнелердің қабылдау тұрғысынан кедей екендігімен және баладан екіөлшемді ортадан үшөлшемді бейнелерді қабылдауды талап ететіндігімен байланысты. Мысалы, дәстүрлі видеокадрларда тереңдік белгілері бар, мысалы, жақын нысандар алыс нысандарға қарағанда ірі болып көрінеді. Алайда, баланың онтогенездік дамуы барысында перспективаны қабылдау ережелерін меңгеру үшін уақыт қажет болады.

Бұл факт балалардың суреттерін талдау кезінде айқын көрінеді: балалардың суреттеріне сапалы талдау жасағанда, перспективалық бейнелерді белсенді қалыптастыру шамамен 9–10 жас аралығында басталатыны анық байқалады. Демек, 10 жасқа дейінгі балада перспективаны құру ережелерін меңгерудің болмауы екіөлшемді бейнематериалдарда көрсетілген тәжірибені тасымалдауды тежейді. Бұдан бөлек, перспективаны қабылдау қабілеті баланың қозғалыс координациясының, сондай-ақ жоспарлау мен мақсат қою дағдыларының негізін құрайды.

Зерттеулер көрсеткендей, үш жасқа дейінгі балалардың видеоны тұрақты қарауы атқарушы функциялардың дамуын бәсеңдетеді, бұл функциялар тікелей мақсат қою және жоспарлаумен байланысты [2]. Бірқатар зерттеушілер балалардың ерте даму кезеңдерінде видеоны тұрақты қарауы когнитивті және нейрофизиологиялық дамудың өзгеруіне әкелетінін атап көрсетеді. Қоршаған ортамен моторлық өзара әрекеттесудің төмендеуі объектілердің қозғалыс траекторияларын, күрделі формаларды және перспективаны түсінуде бұрмалануға алып келеді [7, 8].

Өз кезегінде, объектілердің қозғалыс модельдері туралы жеткіліксіз түсініктер баланың қозғалыс мінез-құлық формаларының және қоршаған ортамен өзара әрекеттесуінің кедейленуіне әкеледі. Ж. Пиаже еңбектерінде атап көрсетілгендей, бала қоршаған ортамен тәжірибелік өзара әрекет арқылы өз интеллектісін құрады. Даму кезеңдерінің бастапқы сатысында (1–3 жас) видеоны тұрақты қарау балалардың назар аудару функцияларының дамуына да айтарлықтай әсер етеді. Мысалы, Д. Христиниң лонгитюдты зерттеуінде, 1-3 жас аралығында балалардың видеомазмұнды көп қарауы 7 жасында назар аудару проблемаларының даму ықтималдығын арттыратыны анықталған.

Видео қарау кезінде балаларда назар аудару проблемаларының пайда болуын түсіндіру үшін "сканерлеу және өзгеріс" гипотезасы (scan and shift hypothesis) ұсынылған. Бұл гипотеза бойынша, жиі кадрлардың ауысуы мен өзгеруі бала зейінінің ерекше іздеуші стилін қалыптастырады. Бұл стиль тіпті гаджеттер жақын болмаған жағдайда да, перцептивті стимуляцияны үнемі іздеумен сипатталады [9, 10]. Видеоның тұрақты қаралуы бағдарлы рефлексің іске қосылуымен байланысты жүйелерді үнемі белсендіреді және атқарушы зейін функцияларының дамуын тежейді, атап айтқанда концентрацияға қабілеттілікті және басым стимулдарды таңдауды [11; 12].

Қазіргі зерттеулер осы нәтижелерді растайды, атап айтқанда, видеоларды тұрақты қарау кезінде пайда болатын зейін бұзылыстары атқарушы функциялардың, атап айтқанда жоспарлау мен өзін-өзі бақылаудың бұзылуымен байланысты, олар префронтальды қабықпен [13] ассоциацияланған.

Видеоларды қараудың баланың тілдік дамуына әсері туралы айрықша атап өтуіміз қажет. Зерттеулерге сәйкес, 2–3 жас аралығында күн сайын 30 минут бойы видео қарау баланың тілінің кешігуі ықтималдығын 49%-ға арттырады [1].

Осылайша, қазіргі зерттеулер 5 жасқа дейінгі балаларға арналған оқу және дамыту видеоларының білім беруші бола алмайтынын көрсетеді, өйткені оларда виртуалды ортадан нақты өмірге тәжірибені тасымалдауға мүмкіндік беретін когнитивті дағдылар әлі қалыптаспаған.

Сонымен қатар, видеоны қарау ұзақтығы, мазмұны және түрлі сыртқы факторларды, мысалы, отбасының әлеуметтік-мәдени және білім беру жағдайын ескеру мәселелері бойынша зерттеулердің әртүрлілігіне назар аудару қажет, себебі бұл факторлар баланың когнитивтік дамуына маңызды әсер етеді.

Компьютерлік ойындарға келетін болсақ, олар мақсат қою дағдылары мен күрделі мінез-құлық стратегияларын қалыптастыру секілді оң әсерлерге ие. Алайда, компьютерлік ойындар мен дәстүрлі ойындардың балалардың когнитивтік дамуына әсерін салыстыратын зерттеулер қазіргі таңда фрагментарлы сипатқа ие.

Компьютерлік ойындардың когнитивті даму үшін бірқатар оң әсерлері болғанымен, теріс әсерлері де анықталған. Мысалы, компьютерлік ойындардағы видеоның жарқын және бай ағыны сенсорлық жүйелерді гиперстимуляциялайды, ал оның болмауы сенсорлық депривация сезімін тудырып, бұл баланың ашуланшақтыққа және кейінгі назар аудару проблемаларына әкеледі.

Видеоны қабылдау екі фактормен анықталады: жеке перцептивті тәжірибе және орта атрибуттары. Гибсонның экологиялық тәсіліне сәйкес, объектінің субъектке ұсынатын мүмкіндіктері физикалық әлемнің ажырамас атрибуттары болып табылады. Видео арқылы шынайылық туралы перцептивті түсініктердің қалыптасуы қабылдаудың дамуына өзгерістер енгізеді [14]. Егер видеоларды қарау негізгі қызметке айналса, даму қарқыны өзгереді, соның ішінде тереңдікті қабылдаудың кешігуі орын алады, бұл өз кезегінде күрделі моторлы дағдылардың қалыптасуына, мысалы, күрделі траекторияларды қабылдау мен кеңістікте айналу дағдыларының кешігуіне әкеледі. Ал күрделі моторлы дағдылар префронтальды қабықтың және атқарушы функциялардың дамуын анықтайды [15].

Әлеуметтік-мәдени артефактілер баланың миы мен жоғары психикалық функцияларының даму процестерін елеулі түрде трансформациялайды. Әрине, ақпараттық технологиялардың тек теріс әсері бар деп айтуға болмайды, бірақ гаджеттерді қолданудың балалардың дамуына қауіпсіз болатын режимдерін анықтайтын зерттеулер қажет.

ЗЕРТТЕУ МАТЕРИАЛДАРЫ МЕН ӘДІСТЕРІ

Зерттеуге 11-12 жас аралығындағы 50 орта мектеп оқушысы қатысты. Зерттеу бірнеше кезеңнен тұрды, олар зерттеу мақсаттарына сәйкес жоспарлы түрде жүзеге асырылды.

1-кезеңде балалардың ақпараттық технологияларды қолдану жиілігін анықтау мақсатында сауалнама жүргізілді. Сауалнама әр түрлі типтегі 15 сұрақтан құралды. Сауалнама барысында балаларға күнделікті ақпараттық технологияларды қанша уақыт пайдаланатыны, қандай мақсатта қолданатыны және олардың көңіл күйі мен зейіні қалай өзгередіні туралы сұрақтар қойылды.

2-кезеңде зерттелінушілердің зейін және ес секілді когнитивті функциялары бағаланды. Бұл мақсатта біз Струп тестін, Векслер ес тестін (WISC-IV) және Рей тестін (RAVLT) қолдандық. Бұл тесттердің стимулдық материалдары балалардың зейіні мен есіне әртүрлі когнитивті талаптар қою арқылы олардың когнитивті функцияларын кешенді түрде зерттеуге мүмкіндік береді.

Струп тесті зейіннің тұрақтылығын, назар аударуды ауыстыру қабілетін және кедергілерді жеңу қабілетін бағалау мақсатында қолданылды. Векслер ес тесті қысқа мерзімді есті және жұмыс жадын, когнитивті қабілеттерді кешенді бағалайды. Ал Рей тесті вербалды есте сақтау қабілетін, ақпаратты ұзақ мерзімге сақтау және еске түсіру қабілетін бағалауға мүмкіндік берді.

3-кезеңде зерттеу бойынша алынған деректерді өңдеу және салыстырмалы талдау жүргізілді. Әр топтың нәтижелері салыстырылды және айырмашылықтар анықталды. Деректер кестелер түрінде жүйеленді.

ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ МЕН ТАЛҚЫЛАУЛАР

1-кезеңде жүзеге асырылған ақпараттық технологияларды пайдалану жиілігін анықтауға арналған сауалнаманың нәтижелері бойынша зерттелінушілер 3 топқа бөлінді: ақпараттық технологияларды жиі пайдаланатын балалар (экран алдындағы уақыт күніне 3 сағаттан артық), ақпараттық технологияларды орташа пайдаланатын балалар (экран алдындағы уақыт күніне 2-3 сағат), ақпараттық технологияларды сирек пайдаланатын балалар (экран алдындағы уақыт күніне 1 сағат). Нәтижелер 1-кестеде көрсетілген.

1-кесте. Балалардың ақпараттық технологияларды пайдалану жиілігі

Пайдалану жиілігі	Экран алдындағы уақыт мөлшері (күн сайынғы)	Қатысушылар саны	%
Жиі пайдаланатындар	3 сағаттан артық	15	30
Орташа пайдаланатындар	2-3 сағат	20	40
Сирек пайдаланатындар	1 сағат	15	30
Барлығы		50	100

1-кестеде келтірілген мәліметтерге сәйкес, зерттеуге қатысқан 50 баланың 15-інде (30%) ақпараттық технологияларды пайдаланудың жоғары жиілігі анықталды. 20 бала (40%) ақпараттық технологияларды пайдаланудың орташа жиілігін көрсетті. Төмен жиілік 15 балада (30%) анықталды.

2-кезеңде ақпараттық технологияларды пайдаланудың әр түрлі жиілігіне ие балалардың когнитивті функциялары бағаланды. Зерттеу барысында алдымен балалардың зейінінің әртүрлі аспектілері (тұрақтылық, жылдамдық және кедергілерді жеңу) бағаланды.

Струп тестінің нәтижелері бойынша ақпараттық технологияларды көп пайдаланатын балалардың зейін тұрақтылығының төмендегені анықталды. Бұл топта дұрыс жауаптар саны аз болып, тапсырмаларды орындау уақыты ұзағырақ болды. Орташа пайдаланатын балаларда көрсеткіштер теңдестірілген деңгейде болды, яғни зейін тұрақтылығы мен тапсырмаларды орындау жылдамдығы қанағаттанарлық. Ал аз пайдаланатын балаларда зейін тұрақтылығының ең жоғары деңгейі байқалды. Олар тапсырмаларды жылдам әрі қателіксіз орындап, кедергілерді жеңу көрсеткіші жоғары нәтиже көрсетті. Нәтижелер 2-кестеде көрсетілген.

2-кесте. Балалардың зейін көрсеткіштері бойынша нәтижелері (Струп тесті)

Пайдалану жиілігі	Зейін тұрақтылығы	Тапсырманы орындау уақыты (секунд)	Кедергіні жеңу қабілеті
Жиі пайдаланатындар	Төмен	45-тен көп	Әлсіз
Орташа пайдаланатындар	Орташа	35-40	Қанағаттанарлық
Сирек пайдаланатындар	Жоғары	30-35	Жақсы

Алынған нәтижелер экран алдында көп уақыт өткізудің балалардың зейін тұрақтылығы мен жылдамдығына кері әсер ететінін көрсетеді.

Келесі кезекте Векслердің ес тесті (WISC-IV) мен Рей вербалды есте сақтау тесті (RAVLT) арқылы балалардың ес қабілеттері бағаланды.

Ақпараттық технологияларды жиі пайдаланатын балалар қысқа мерзімді ес және вербалды ақпаратты ұзақ уақыт есте сақтау қабілеті бойынша төмен нәтиже көрсетті. Олар есте сақтаған сөздердің саны аз болды және қайта жаңғыртуда көптеген қателіктер жіберді. Орташа пайдаланатындар жақсы нәтиже көрсетті. Олардың ес бойынша көрсеткіштері қанағаттанарлық деңгейде болып, ұзақ мерзімді есті тексеру кезінде де оң нәтижелер байқалды. Ал сирек пайдаланатындар ең жоғары нәтижелерге қол жеткізді. Олар ақпаратты есте сақтау мен қайта жаңғырту қабілеті бойынша ең жақсы көрсеткіштерді көрсетті. Нәтижелер 3-кестеде көрсетілген.

3-кесте. Балалардың ес көрсеткіштері бойынша нәтижелері (WISC-IV және RAVLT)

Пайдалану жиілігі	Қысқа мерзімді ес	Ұзақ мерзімді ес	Сөздерді қайта жаңғырту дәлдігі (%)
Жиі пайдаланатындар	Төмен	Төмен	50-60
Орташа пайдаланатындар	Орташа	Орташа	70-80
Сирек пайдаланатындар	Жоғары	Жоғары	85-90

Балалардың ес көрсеткіштері бойынша нәтижелері көп уақыт бойы ақпараттық технологияларды пайдаланудың вербалды ақпаратты өңдеу мен сақтау қабілетіне теріс әсер ететінін айқындады.

ҚОРЫТЫНДЫ. Қорытындылай келе, зерттеу барысында алынған деректер ақпараттық технологияларды пайдалану деңгейі мен балалардың когнитивті функциялары арасындағы байланыстарды көрсетеді. Ақпараттық технологияларды жиі қолданатын балалардың зейін мен ес көрсеткіштері төмен болып, орташа және сирек пайдаланатындарда бұл көрсеткіштер оң нәтиже берді.

Сонымен қатар, зерттеу ақпараттық технологияларды мөлшерлі қолданудың маңыздылығын және оның балалардың когнитивті дамуына әсерін айқын көрсетті. Біздің ойымызша, зерттеу нәтижелері білім беру және ата-аналық тәрбие процесінде ақпараттық технологияларды күнделікті қолдану жиілігін қайта қарауға негіз бола алады.

Осылайша, зерттеу когнитивті функциялар мен ақпараттық технологияларды пайдалану арасындағы байланысты терең түсінуге мүмкіндік беріп, білім беру мен тәрбиелеу жүйесіне жаңа көзқарас ұсынады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. *Zero to Eight: Children's media use in America.* (2011) Common Sense Media.
2. Anderson, D. R., Pempek, T. A. (2005) Television and very young children. *American Behavioral Scientist*, vol. 48, no. 5, pp. 505–522. <https://doi.org/10.1177/0002764204271506>
3. Barr, R., Hayne, H. (1999) Developmental changes in imitation from television during infancy. *Child Development*, vol. 70, no. 5, pp. 1067–1081. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00079>
4. Krcmar, M., Grela, B., Lin, K. (2007) Can toddlers learn vocabulary from television? An experimental approach. *Media Psychology*, vol. 10, no. 1, pp. 41–63.
5. Schmitt, K. L., Anderson, D. R. (2002) Television and reality: Toddlers' use of visual information from video to guide behavior. *Media Psychology*, vol. 4, no. 1, pp. 51–76. https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0401_03
6. Troseth, G. L., DeLoache, J. S. (1998) The medium can obscure the message: Young children's understanding of video. *Child Development*, vol. 69, no. 4, pp. 950–965. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06153.x>
7. Shonkoff, J., Phillips, D. (2000) *From neurons to neighborhoods.* Washington: National Academy Press, 612 p. <https://doi.org/10.17226/9824>
8. Terlecki, M. S., Newcombe, N. S., Little, M. (2008) Durable and generalized effects of spatial experience on mental rotation: Gender differences in growth patterns. *Applied Cognitive Psychology*, vol. 22, no. 7, pp. 996–1013. <https://doi.org/10.1002/acp.1420>
9. Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L., McCarty, C. A. (2004) Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics*, vol. 113, no. 4, pp. 708–713. <https://doi.org/10.1542/peds.113.4.708>
10. Christakis, D. A., Ramirez, J. S. B., Ramirez, J. M. (2012) Overstimulation of newborn mice leads to behavioral differences and deficits in cognitive performance. *Scientific Reports*, vol. 2, article 546. <http://dx.doi.org/10.1038/srep00546>
11. Nikkelen, S. C., Valkenburg, P. M., Huizinga, M., Bushman, B. J. (2014) Media use and ADHD-related behaviors in children and adolescents: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, vol. 50, no. 9, pp. 2228–2241. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0037318>
12. Zelazo, P. D., Müller, U. (2002) Executive function in typical and atypical development. In: U. Goswami, U. Goswami (eds.). *Blackwell handbook of childhood cognitive development.* Malden: Blackwell Publishing, pp. 445–469. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/9780470996652.ch20>
13. Zimmerman, F. J., Christakis, D. A. (2005) Children's television viewing and cognitive outcomes. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, vol. 159, no. 7, pp. 619–625. <https://doi.org/10.1001/archpedi.159.7.619>
14. Gibson, J. J., Gibson, E. J. (1955) Perceptual learning: Differentiation or enrichment? *Psychological Review*, vol. 62, no. 1, pp. 32–41. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0048826>
15. Alekhin, Anatoly & Pultsina, Kristina. (2020). *The impact of information technology on a child's cognitive development: A systematic review of modern research.* *Psychology in Education*. 2. pp. 366–371. <http://dx.doi.org/10.33910/2686-9527-2020-2-4-366-371>

References :

1. *Zero to Eight: Children's media use in America.* (2011) Common Sense Media.
2. Anderson, D. R., Pempek, T. A. (2005) Television and very young children. *American Behavioral Scientist*, vol. 48, no. 5, pp. 505–522. <https://doi.org/10.1177/0002764204271506>
3. Barr, R., Hayne, H. (1999) Developmental changes in imitation from television during infancy. *Child Development*, vol. 70, no. 5, pp. 1067–1081. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00079>
4. Krcmar, M., Grela, B., Lin, K. (2007) Can toddlers learn vocabulary from television? An experimental approach. *Media Psychology*, vol. 10, no. 1, pp. 41–63.
5. Schmitt, K. L., Anderson, D. R. (2002) Television and reality: Toddlers' use of visual information from video to guide behavior. *Media Psychology*, vol. 4, no. 1, pp. 51–76. https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0401_03
6. Troseth, G. L., DeLoache, J. S. (1998) The medium can obscure the message: Young children's understanding of video. *Child Development*, vol. 69, no. 4, pp. 950–965. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06153.x>
7. Shonkoff, J., Phillips, D. (2000) *From neurons to neighborhoods.* Washington: National Academy Press, 612 p. <https://doi.org/10.17226/9824>
8. Terlecki, M. S., Newcombe, N. S., Little, M. (2008) Durable and generalized effects of spatial experience on mental rotation: Gender differences in growth patterns. *Applied Cognitive Psychology*, vol. 22, no. 7, pp. 996–1013. <https://doi.org/10.1002/acp.1420>
9. Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L., McCarty, C. A. (2004) Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics*, vol. 113, no. 4, pp. 708–713. <https://doi.org/10.1542/peds.113.4.708>
10. Christakis, D. A., Ramirez, J. S. B., Ramirez, J. M. (2012) Overstimulation of newborn mice leads to behavioral differences and deficits in cognitive performance. *Scientific Reports*, vol. 2, article 546. <http://dx.doi.org/10.1038/srep00546>
11. Nikkelen, S. C., Valkenburg, P. M., Huizinga, M., Bushman, B. J. (2014) Media use and ADHD-related behaviors in children and adolescents: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, vol. 50, no. 9, pp. 2228–2241. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0037318>
12. Zelazo, P. D., Müller, U. (2002) Executive function in typical and atypical development. In: U. Goswami, U. Goswami (eds.). *Blackwell handbook of childhood cognitive development.* Malden: Blackwell Publishing, pp. 445–469. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/9780470996652.ch20>
13. Zimmerman, F. J., Christakis, D. A. (2005) Children's television viewing and cognitive outcomes. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, vol. 159, no. 7, pp. 619–625. <https://doi.org/10.1001/archpedi.159.7.619>
14. Gibson, J. J., Gibson, E. J. (1955) Perceptual learning: Differentiation or enrichment? *Psychological Review*, vol. 62, no. 1, pp. 32–41. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0048826>
15. Alekhin, Anatoly & Pultsina, Kristina. (2020). The impact of information technology on a child's cognitive development: A systematic review of modern research. *Psychology in Education*. 2. pp. 366–371. <http://dx.doi.org/10.33910/2686-9527-2020-2-4-366-371>

А. Ишанханқызы^{1*}, Ж. Н. Абдимұса²

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан.

²А. Қуатбеков атындағы Халықтар достығы университеті, Шымкент, Қазақстан.

КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ ЭМОЦИОНАЛДЫ-ЕРІКТІ БҰЗЫЛЫСТАР: ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ ЖӘНЕ ТҮЗЕТУ

Аңдатпа

Мақалада эмоционалды-ерік бұзылыстары, атап айтқанда, кіші мектеп жасындағы аутистік спектр бұзылыстары (АСБ) қарастырылады. АСБ кезінде эмоционалдық және еріктік көріністердің ерекшеліктері талданады, сондай-ақ осы бұзылыстардың қалыптасуына әсер ететін негізгі факторлар сипатталады, сонымен қатар, түзету жұмысының негізгі бағыттары қарастырылады.

Мақаладағы негізгі мақсат – аутистік спектр бұзылыстары бар балалардағы эмоционалды-ерік бұзылуларының ерекшеліктерін сипаттай отырып ертегі терапиясының әдіс-тәсілдерін жүйелі қолдану балалардың диалогтық сөйлеуін дамытуға және олардың эмоционалды-ерік бұзылуларының қаншалықты (мазасыздық, агрессия, импульсивтілік) төмендетуге ықпал етуін бағалау.

Әдістер: бақылау, аралас бақылау, мазасыздықты анықтайтын Филиппс шкаласы.

Нәтижелері: ертегі терапиясын ұйымдастырудың негізгі принциптері көрсетілді, көрнекі ертегілердің мысалдары келтірілді және бұл технологияны психологиялық-педагогикалық тәжірибеде қолдану нәтижелері талданды, кіші мектеп жасындағы АСБ бар балалардағы эмоционалдық және мінез-құлықтағы бұзылыстарды жеңілдету мақсатында педагог, психолог және ата-аналарға пайдалы практикалық әдістер мен тәсілдер ұсынылды.

Алынған нәтижелер эмоционалды-ерік сферасы зақымдалған кіші мектеп жасындағы оқушыларға арналған кешенді түзету бағдарламасына ертегі терапия әдістерін енгізудің маңыздылығын растайды.

Түйін сөздер: эмоционалды-ерік бұзылыстары, аутистік спектр бұзылыстары, кіші мектеп жасы, ертегі терапия, халық ертегілері.

А. Ишанханқызы^{1*}, Ж. Н. Абдимұса²

¹Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, Казакстан, Алматы.

² Университет дружбы народов имени А. Қуатбекова, Казакстан, Шымкент.

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫЕ НАРУШЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: ОСОБЕННОСТИ И КОРРЕКЦИЯ

Аннотация

В статье рассматриваются особенности эмоционально-волевых нарушений, в частности расстройства аутистического спектра (РАС) в младшем школьном возрасте. Анализируются характерные особенности эмоциональных и волевых проявлений при РАС, описываются ключевые факторы, влияющие на формирование данных нарушений, а также рассматриваются основные направления коррекционной работы.

Цель настоящей статьи – охарактеризовать особенности эмоционально-волевых нарушений с расстройствами аутистического спектра и оценить, способствует ли систематическое использование сказкотерапевтических методов для развития диалогической речи у детей с РАС и, одновременно, снижению эмоционально-волевых нарушений (тревожности, агрессивных вспышек и импульсивности).

Методы: наблюдение, вовлеченное наблюдение, шкала тревожности Филиппса.

Результаты: представлены основные принципы организации сказкотерапевтических занятий, приведены примеры наглядных сказок и проанализированы результаты применения данной технологии в психолого-педагогической практике, предложены практические методы и приёмы, которые могут быть полезны педагогам, психологам, родителям для смягчения эмоциональных и поведенческих затруднений у детей с РАС в младшем школьном возрасте.

Полученные результаты подтверждают целесообразность включения сказкотерапевтических методов в комплексную коррекционную программу для младших школьников с эмоционально-волевыми нарушениями.

Ключевые слова: эмоционально-волевые нарушения, расстройства аутистического спектра, младший школьный возраст, сказкотерапия, народные сказки

Ishankhankyzy^{1*}, Zh.N. Abdimusa²

¹*Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan.*

²*Peoples Friendship University named after A. Kuatbekov, Shymkent, Kazakhstan.*

EMOTIONAL-VOLITIONAL DISORDERS IN PRIMARY SCHOOL AGE: FEATURES AND CORRECTION

Abstract

The article discusses the features of emotional-volitional disorders, in particular autism spectrum disorder (ASD) in primary school age. The characteristic features of emotional and volitional manifestations in ASD are analyzed, the key factors influencing the formation of these disorders are described, and the main directions of correctional work are considered.

The purpose of this article is to characterize the features of emotional-volitional disorders with autism spectrum disorders and to evaluate whether the systematic use of fairy tale therapeutic methods for the development of dialogic speech in children with ASD and, at the same time, the reduction of emotional-volitional disorders (anxiety, aggressive outbursts and impulsivity).

Methods: observation, participant observation, Philipps Anxiety Scale.

Results: the basic principles of organizing fairy tale therapy classes are presented, examples of visual fairy tales are given and the results of using this technology in psychological and pedagogical practice are analyzed, practical methods and techniques are proposed that can be useful to teachers, psychologists, and parents to mitigate emotional and behavioral difficulties in children with ASD at primary school age.

The results obtained confirm the feasibility of including fairy tale therapeutic methods in a comprehensive correctional program for primary schoolchildren with emotional-volitional disorders.

Key words: emotional-volitional disorders, autism spectrum disorders, primary school age, fairy tale therapy, folk tales.

КІРІСПЕ Эмоционалды-ерік сферасының қалыптасуы кіші мектеп жасындағы баланың жалпы психикалық және жеке тұлғалық дамуының негізгі аспектілерінің бірі болып табылады [1, 2].

Дәл осы кезеңде өзін-өзі бақылау, өзінің эмоционалды күйін басқару және мақсатқа жету үшін өзін мотивациялау негіздері қаланады.

Кеңес психологтарының анықтамасы бойынша, эмоционалды-ерік бұзылыстары – бұл эмоциялар мен ерік-жігердің қалыптасуы мен көрінуіндегі ауытқулар, олар мінез-құлықты ерікті реттеуді және өзінің эмоцияналды күйлерін адекватты сезінуді қиындатады [3].

Аутистік спектр бұзылыстары (АСБ) – бұл әлеуметтік қарым-қатынастағы қиындықтарды, белгілі бір мінез-құлықтың ерекшеліктерін, шектеулі және қайталанатын қызығушылықтар немесе әрекеттерді қамтитын неврологиялық бұзылулардың тобы [4, 5, 6].

АСД бар балалар үшін негізгі қиындықтардың бірі – эмоционалды және ерікті бұзылулар болып табылады: олар үшін эмоцияларды түсіну және білдіру, өз әрекеттерін жоспарлау және бастаған ісін аяқтау қиын. Кіші мектеп жасында мұндай проблемалар көбінесе өз қатарластарының арасына бейімделу қиынға соғып, оқу іс-әрекетінің бұзылуына және балада қосымша жайсыздық тудырады.

Бұл мақаланың мақсаты – аутистік спектр бұзылыстары бар кіші мектеп жасындағы оқушылардың эмоционалды-ерік бұзылыстарының ерекшеліктерін сипаттап, және оларды білім беру ұйымдарында және отбасында түзетудің негізгі бағыттары мен әдістері ретінде ұсыну.

Әдебиеттік шолу. АСБ бар балалардағы эмоционалды-ерік бұзылыстарының ерекшеліктері эмоционалды саладағы өзгешеліктермен сипатталады: АСБ бар кіші мектеп жасындағы балалар эмоцияларды анықтау мен талдауда қиындықтарды кездестіреді, яғни олар өз эмоцияларын (қорқыныш, қуаныш, ашу) және басқа адамдардың эмоцияларын түсіне алмайды. Балалар нәзік эмоционалдық реңктерді (қапалану немесе көңілсіз) жақсы ажырата алмайды, жиі сырттай орынсыз реакцияларды (мысалы, жағдай қуаныш пен құштарлықты білдіруді талап етсе де, олар күліп тұрады) көрсетеді; оларда эмоционалды реактивтілік күшті байқалады.

Сенсорлық өңдеудің ерекшеліктері мен стресске төмен төзімділікке байланысты, АСБ бар балалар шу мен жанасуға байланысты кенеттен ашуланып немесе истерика көрсетіп, үйреншікті ортаның өзгеруін қаламайды. Бұл реакциялар көбінесе импульсивті және жағдайға сәйкес келмейді. Эмоциялардың шектеулі көрінісі. Кейбір жағдайларда АСБ бар балаларда беттің қимылы аз, дауысы монотонды, интонациясында шамалы өзгерістер болады. Бұл басқаларға баланың шынайы сезімдерін түсінуді қиындатып, оның жағдайын дұрыс түсінбеуге әкелуі мүмкін [7 - 11].

Аутистік спектр бұзылыстары бар балаларды психологиялық-педагогикалық сипаттау АСБ-ны невротикалық бұзылыстардың гетерогенді тобы ретінде анықтайды, оған әртүрлі нозологиялық анықтамалар (Аспергер синдромы, Каннер синдромы, балалық аутизм, балалық дисинтегративті бұзылыс, сондай-ақ көптеген хромосомалық және генетикалық синдромдар) кіреді, бұл әлеуметтік өзара әрекеттесуді бұзып, стереотипті мінез-құлықтың көрінісін тудырады. Қорқыныштар, ұйқы және тамақтану бұзылыстары, қозу, тежелу, ашушандық және басқа да мінез-құлық бұзылыстары, орталық жүйке жүйесінің даму бұзылыстары сияқты АСБ-ның кейбір түрлері балаларда кездеседі: [12, 13].

2022 жыл 1 қаңтардағы психологиялық-медициналық-педагогикалық комиссияның (ПМПК) деректеріне сәйкес, Қазақстанда аутизммен ауыратын балалардың нақты саны 8796-ны құрайды. Қазақстандық бұқаралық ақпарат құралдары аутизммен ауыратын балалардың саны 30 мыңнан асатынын хабарлайды [14].

Қазақстан ғылымында аутистік спектр бұзылыстары бар балаларды диагностика, түзету, оқыту және сүйемелдеу мәселелеріне арналған бірқатар зерттеулер бар. Бұл тақырып педагогикалық және дефектологиялық бағыттар аясында (Абай атындағы ҚазҰПУ, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ), сондай-ақ инклюзивті білім беру және арнайы педагогика мәселелерімен айналысатын ғылыми-практикалық орталықтарда белсенді түрде әзірленуде.

Ғылыми зерттеулерде инклюзивті тәсілді енгізудің ерекшеліктері сипатталады, АСБ ерте диагностикалаудың және түзету және дамыту мәселелері қарастырылады, кіші мектеп жасындағы АСБ бар балаларды оқытудағы негізгі қиындықтары талданады, Қазақстанның білім беру процесіне негізделген сүйемелдеу модельдері ұсынылады. Сондай-ақ, аутистік спектрлі бұзылыстары бар балалар үшін сенсорлық бөлмелер мен сенсорлық интеграция әдістерін қолдану тәжірибесі келтіріледі, олардың эмоционалдық күйге оң әсері сипатталады [15].

Психологиялық сөздіктегі анықтамаға сәйкес: «Ерік – адамның ішкі кедергілерді жеңе отырып, саналы түрде алға қойған мақсатына қарай әрекет ету қабілеті.

Зерттеушілер ерікті өз мінез-құлқын меңгеру ретінде қарастырады, ол белгілерді – жасанды «мінез-құлық құралдарын» ойлап табу және пайдалану арқылы мүмкін болады. Баланың ерік-қабілетінің дамуы оның өз қозғалыстарын басқару қабілетін игеруден басталады, бұл ересектердің бақылауымен және жетекшілігімен жүзеге асады.

Ерік бұзылыстары ерікті реттеудегі қиындықтармен көрінеді. АСБ бар балалар жиі бір әрекет түрінен екінші түріне ауысуда, өз әрекеттерін жоспарлау мен ұйымдастыруда біраз қиналады. Оларға тар қызығушылыққа (персеверация) шамадан тыс әуестену немесе қалыпты жағдай өзгерген кезде толық мотивацияның жоғалуы тән; сондай-ақ мінез-құлықтың жоғары ригидтілігі байқалады. Жаңа жағдайларға қарсы тұру, үйреншікті маршруттарды, заттарды немесе әрекеттердің ретін өзгертуге құлықсыздық – бұл АСБ бар балалардың еріктік мінез-құлқының типтік белгісі. Ригидті стереотиптерді бұзу әрекеттері агрессиямен немесе өзін-өзі зақымдаумен көрінетін эмоционалды-ерікті «бұзылуларды» тудыруы мүмкін; Гипербелсенділіктен пассивтілікке дейінгі ауытқулар. ASD бар балалар, егер белсенділік олардың қызығушылығына сәйкес келсе, өте гипербелсенді және импульсивті болуы мүмкін, ал керісінше – шоғырландырылған күш қажет болғанда, әсіресе топтық жұмыстарда толығымен пассивті.

Эмоционалды-ерік бұзылыстарының қалыптасуына әсер ететін факторлар:

1. Нейробиологиялық ерекшеліктер. АСБ бар балалардың ми қызметінде арнайы ерекшеліктер бар (мысалы, жарты шарлар арасындағы байланыс қиындықтары, айна нейрон-дарының жұмысындағы бұзылыстар), бұл олардың эмоционалды реттеу, ерікті бақылауға және вербалды емес қарым-қатынасты түсінуге әсер етеді.

2. Сенсорлық гипо- немесе гиперсезімталдық. Дыбыстарға, жанасуға, жарыққа жоғары сезімталдық жиі теріс эмоционалды реакцияларға әкелуі мүмкін және мінез-құлықта қосымша қиындықтар тудырады (мысалы, бала қатты дыбыстарға агрессивті түрде жауап береді, құлақтарын жауып, тапсырманы орындай алмайды).

3. Қарым-қатынастағы кедергілер. Сөйлеу және әлеуметтік коммуникациядағы бұзылыстар балаға өз эмоцияларын, тілектерін және қажеттіліктерін жеткізуді қиындатуы мүмкін. Бұл фрустрация тудырады және бала өз ойын басқа жолмен жеткізе алмайтын сәттерде аффективті жарылыстарға әкелуі мүмкін.

4. Коррекциялық қолдаудың жеткіліксіздігі. Егер отбасы мен мектепте АСБ бар балаға тән ерекшеліктерді ескеретін арнайы оқыту әдістері мен құралдары жоқ болса, екінші реттік эмоционалды-ерік бұзылыстарының (депрессиялық-апатиялық жағдайлар, агрессивті мінез-құлық паттерндері) қалыптасуы ықтималдығы артады.

АСБ бар балалардың эмоционалды-ерік сферасы өзгеше келеді және келесі ерекшеліктермен сипатталады: қорқыныштар, мінез-құлықтың сәйкес келмеуі, тіпті жақын адамдармен де қарым-қатынастан бас тарту, агрессия мен негативизм. Бұл ерекшеліктер АСБ бар балалардың оқу әрекетіндегі мінез-құлқы мен оқу әрекетінің қалыптасуына кедергі келтіреді. АСБ бар оқушыларды оқыту барысында педагогтар ұйымдастыру мен мазмұнды таңдауда, сондай-ақ эмоционалды-ерік сферасындағы бұзылыстарды түзету құралдарын таңдау кезінде қиындықтарға тап болады [17]. Осыған орай, арнайы және инклюзивті білім беру жүйесінде педагогтардың практикалық қызметінде АСБ бар оқушыларды оқыту кезінде арнайы психологтың сүйемелдеуі қажет. Эмоционалды-ерік сферасын түзету бойынша жеке бағдарланған бағдарламалар педагог-психологпен АСБ бар балалардың арнайы білім беру қажеттіліктері мен ерекшеліктерін ескере отырып әзірленеді. Эмоционалды-ерік сферасын түзету мәселелері психология және педагогика тұрғысынан қарастырылады. Әдетте, аутистік спектр бұзылысты (АСБ) балаларда психиатр дәрігерімен анықталады, бірақ балалармен жұмыс істейтін көптеген басқа мамандар аутизм белгілерін өздері байқауы мүмкін және ата-аналарға психиатрдың кеңесіне жүгінуді ұсынады. Диагностика жүргізетін маман баламен сөйлесіп, ойындар ойнап, бақылап мәліметтер жинайды. Сонымен қатар, диагностика жүргізуші баланың жақын ортасымен әңгімелесіп, баланың мінез-құлқы және даму ерекшеліктері туралы ақпарат жинайды. Көп жағдайда мамандар балаға жақын адамдардан тесттер мен сауалнамаларды толтыруды сұрайды. Жоғарыда аталған барлық әрекеттер аутизм белгілерін анықтауға және нақтылауға көмектеседі. Аутистік спектрлі бұзылыстарының нақты белгілері балаларда екі-үш жас аралығында көрініс береді.

Баланың өсуімен аутизмнің белгілері жойылуы мүмкін, олардың көрінісі әлсіреуі мүмкін, бірақ олар белгілі бір дәрежеде байқала береді. Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының

(ДДСҰ) мәліметтері бойынша, АСБ диагностикалаудың бірнеше критерийлері бар: 1. Сыртқы ортамен қарым-қатынас кезінде сапалық бұзылыстардың көрінісі. 2. Бұзылыстардың дәрежесіне байланысты әлеуметтік қатынасқа деген қажеттіліктің тапшылығы. 3. Балалардың мінез-құлқындағы айқын бұзылыстар, шектелген және стереотипті әрекеттер үлгілерінің көрінісі. 4. Интеллектуалдық және тілдік дамудағы ерекшеліктер. 5. Жалпы және ұсақ моторикадағы бұзылыстар. 6. Сезімталдықтың жоғарылауы. 7. Өзіне зиян келтіру. 8. Қауіпсіздік сезімінің бұзылуы. АСБ бар балалар арнайы немесе инклюзивті мектептерде білім ала алады. Қалыпты интеллектуалды дамыған және үлгерімі жақсы АСБ бар балалар пәндерді таңдап оларға қызығушылық танытатынын байқаймыз. Әдетте, мектепте сүйікті пәндер — сурет салу, музыка және математика. Сонымен қатар, интеллектуалды дамуы шектеулі немесе орташа бар балаларда зейіннің тапшылығы байқалады — олар сабақ барысында өздерінің іс-әрекеттерін басқара алады, бірақ мектеп тапсырмаларына көңіл бөлмейді. Аутист балаларда жиі оқу кезінде қиындықтар (дислексия) кездеседі. АСБ бар балалардың 10%-ында музыка, өнер саласында таланттар немесе ерекше есте сақтау қабілеті байқалады. АСБ бар балалардың тек 1%-ында саванто синдромы кездеседі, бұл балалар бірнеше салада ерекше қабілетті болады.

Кіші мектеп жасындағы АСБ бар оқушыларды практикалық түзету-дамыту жұмыстарын жүйелі және кешенді жүргізе отырып: Балаға өзін-өзі тыныштандыру дағдыларын үйрету және анағұрлым қолайлы сенсорлық орта құру арқылы аффективтік жарылыстардың санын азайту; Оқу іс-әрекетінде белсенділікті арттыру, нақты сабақтың құрылымы және көрнекі белгілер балаға тапсырмаларды түсінуге және оның жұмысын ұйымдастыруға көмектеседі; Эмпатияның алғашқы формаларын және басқа адамдардың эмоцияларын тану қабілетін дамыту. АСБ бар балаға толық эмпатиялық әрекеттесу қабілеті қиын болса да, құрдастарымен және ересектермен қарым-қатынаста эмоционалдық контекстті түсінуге шағын қадамдар жасалады; ерікті реттеу деңгейін арттыру: тапсырмаларды орындауға неғұрлым тұрақты қызығушылық тудыру, оларды ережелерді сақтауға үйрету (тіпті шектеулі кеңістікте немесе сценарийде де) [18].

АСБ бар кіші мектеп жасындағы оқушылар көбінесе эмоцияларды түсіне және білдіре алмайды, себебі айқын эмоционалды және ерікті бұзылыстарға байланысты сенсорлық ерекшеліктер мен мінез-құлықтың ригидтілігі болады. Эффективті түзету кешенді болуы керек, жеке және топтық әдістемелерді қамтуы қажет, олар қарым-қатынас мәселелерін, сенсорлық факторларды, сондай-ақ оқу ортасының ерекшеліктерін ескеруі тиіс.

Зерттеу материалы мен әдістері. Біздің эксперименттік зерттеуіміздің мақсаты – АСБ бар кіші мектеп жасындағы оқушылардың диалогтік сөйлеуін дамыту үшін ертегі терапиялық әдістерді қолдану және осы әдістердің эмоционалды-ерік бұзылыстарын жеңілдетудегі ықпалын зерттеу.

Эксперименттің мақсаты – АСБ бар балалардың диалогтік сөйлеуін жақсарту үшін ертегі терапиялық әдістерді кіші мектеп жасында жүйелі қолданудың тиімділігін бағалау, сонымен қатар, эмоционалды-ерік бұзылыстарын (мазасыздық, агрессиялық жарылыстар, импульсивтілік) төмендету.

Зерттеу гипотезасы: егер ертегі терапиялық әдістермен (ертегілер оқу мен сахналау, өз әңгімелерін құрастыру, оларды сахналау) жүйелі түрде жұмыс жүргізілсе, бұл келесі нәтижелерге алып келеді:

- Диалогтік сөйлеу дағдыларын жақсарту (сөздік қорды кеңейту, сөйлемдердің құрылымын жүйелеу, қарым-қатынасқа дайын болу); Эмоционалды-ерік бұзылыстарының көрінісін төмендету (басқарылмайтын жарылыстардың санының азаюы, өзін-өзі реттеу деңгейінің жоғарылауы).

Зерттеу нысаны. Зерттеу барысында 40 кіші мектеп жасындағы оқушылар қатысты, олардың ішінде эмоционалды-ерік бұзылыстары, атап айтқанда инклюзивті сыныптарда білім алатын АСБ бар балалар (диагноз ПМПК мен медициналық қорытындылармен расталған), Орташа жас – 8,5 жас. Барлық балаларда әртүрлі эмоционалды-ерік бұзылыстары (импульсивтілік, мазасыздық, ригидтілік, әлеуметтік қарым-қатынас қиындықтары) және байланысты (әсіресе

диалогтік) үйлесімді сөйлеудің жеткіліксіз түрде дамыған. Эксперименттік топ (ЭТ) олар арнайы ертегітерапия бағдарламасы бойынша әзірленген және 20 баладан құралды (төменде толығырақ). Бақылау тобына (БТ) ертегі терапиясының компонентті жоқ, тек жалпы түзету-дамыту сабақтарын қамтиды (логопедиялық жаттығулар, классикалық артикуляциялық гимнастика, жалпы психологиялық қолдау), 20 баланы құрады. Эксперименттің ұзақтығы - 10 апта. Ертегітерапия сабақтары аптасына 2 рет өткізіліп, әрқайсысының ұзақтығы 30–40 минут қамтыды.

Диагностикалық құралдар. Динамиканы бағалау үшін келесі әдістер кешені қолданылды:

- *Диалогтік сөйлеуді бақылау:* Арнайы педагог сабақтар мен үзілістер барысында оқушының қаншалықты жиі байланыс орнататынын, сұрақтарға жауап беретінін, қысқа диалогты (2-3 реплика) қанша мәрте қолданды, соны бақылады. Келесі критерийлер сәйкес: (а) сұраққа жауап ретінде айтылған сөйлемдер саны; (б) баланың жаңа сұрақтарды қоюы.

- *Сөйлеу дамуының логопедиялық картасы:* Логопед сөйлеудің лексико-грамматикалық құрылымын, байланысты әңгіме құрастыру қабілетін, сөйлем құрылымының дұрыстығын бағалайды.

- *Мазасыздық шкаласы* (Филлипс әдістемесі) және өзін-өзі бақылау сауалнамасы:

- Эмоционалдық дискомфорт деңгейін және импульсивті мінез-құлыққа бейімділікті анықтау.

- Эмоционалды-ерік көріністерін сапалы бағалау: Мектепте аптасына болатын аффективті жарылыстар саны (агрессия, истерика). Мұғалімдер мен ата-аналардың баланың жалпы эмоционалдық жағдайы туралы бақылаулары.

- Диагностика эксперимент басталғанға дейін (ағымдағы кезеңділік) және оны аяқтағаннан кейін (бақылау кезеңділік) жүргізілді.

Эксперименттік топқа арналған ертегі терапиясының бағдарламасы АСБ бар балалармен жұмыс істеу бойынша ұсынымдар негізінде әзірленді [19–26] және келесі бағыттарды қамтыды:

1. Қысқа ертегілер мен әңгімелер оқу немесе айту, онда: басты кейіпкер эмоционалды қиындықтармен (қорқыныш, агрессия, оқшаулану сезімі) кездеседі; Кейіпкер басқалармен байланыс орнатуға тырысады, кедергілерді жеңіп, жаңа қарым-қатынас тәсілдерін үйренеді.

2. Сюжет бойынша талқылау, диалогтік сөйлеуге баса назар аудара отырып: Педагог сұрақтар қояды: «Кейіпкер не сезінді?», «Ол көмек сұрағанда не болды?». Балалар жауаптар береді, бір-біріне сұрақтар қояды: «Ал сенің ойыңша, ол не істейді?»; Балалар қарапайым «әлеуметтік оқиғаларды» ойнап, диалогтың бір бөлігін ойнайды (мысалы, «Кейіпкер Ақылды Қоянға келіп айтады...», «Қоян жауап береді...»)

3. Рөлдік ойын және сахналау: Балалар ертегінің кейіпкерлерінің рөлін таңдайды және шағын көріністер ойнайды. «Диалогтік байланыстарды» құру ынталандырылады: бала өзара әрекеттесуге тырысады, сұрақтар қояды, репликаларға жауап береді. Педагог қажет болған жағдайда көрнекі көмек (сөздер немесе сөйлемдер-карталар: «Мен... болсам болар ма екен?», «Ал егер... болса ше?») енгізеді, сол арқылы бала қарапайым диалогтар құруды үйренеді.

4. Авторлық ертегілер жасау: Кіші топтарда (3-4 бала) балалар қысқаша сюжет ойлап табады («Су мен қорқатын үйрек», «Достар іздеген робот»), рөлдерді бөлісіп, оны сахналайды. Жетекші (педагог немесе психолог) балалардың бір-бірімен қалай келісу, қалай эмоцияларын білдіруді және қалай көмек сұрауды үйретеді.

5. Рефлексия және сабақты бекіту: Сабақ соңында балалар педагогпен бірге «Басқа кейіпкерлермен сөйлесуге қандай сөз тіркестері көмектесті? Сіздің кейіпкеріңіз не сезінді және оны қалай көрсетті?»; Ең дұрыс сөйлеу тұжырымдары, эмоциялар, жағымды сәттер жазылады.

Қазақ халық ертегілерінің кейіпкерлері экстремалды күйзеліске ұшыраған, қорқыныш, агрессия, оқшаулану, жалғыздықтың алуан түрін жеңетін қаһармандардың бейнелеріне бай. Мұғалімдер мен психологтар балалардағы эмоционалды-ерік бұзылыстарын түзету үшін осындай эпизодтарды арнайы таңдап алады: кейіпкерлердің эмоционалды қиындықтармен қалай кездесетінін және оларды қалай шешетінін талқылайды. Бұл тәсіл баланың өз қорқыныштарын түсініп, жеңуді, агрессияны басқаруды үйренуге мүмкіндік береді.

Эксперимент барысында таңдап алынған халық ертегілері мен нақылдары. «Қорқыт ата» ертегісі, мұнда басты эмоционалды сынақ – өлім мен жалғыздықтан қорқу. Түйін: Аты аңызға

айналған қобызшы (күйші) және данышпан Қорқыт бір күні өлімнің болмай қоймайтынын түсінеді. Қатты уайымға бой алдырған ол жолға шығып, ажал өзіне жетпейтін жерді іздейді. Жолдың әрбір жаңа нүктесінде ол өлімнің өмірден бөлінбейтіндігін түсінумен бетпе-бет келеді; Қорқыныш (терең алаңдаушылық) кейіпкердің іс-әрекетінің қозғаушы күші ретінде; Кейіпкердің өз өлімінен қашып құтылуы келетінін ешкім түсінбейтініне сенімді болған кездегі оқшаулану сезімі; Шығармашылық (қобызда ойнау) арқылы өлімді бірте-бірте қабылдау және қорқынышты жеңу.

«Ер Төстік» ертегісінде негізгі эмоционалды мәселелер: олар адамнан тыс күштерден қорқу (құбыжықтармен кездесу), шайқастардағы агрессия, батылдық көрсету қажеттілігі. Қысқаша мазмұны: Ер Төстік – жақындарын құтқару немесе арнайы тапсырманы орындау үшін қауіпті сапарға аттанатын эпикалық кейіпкер. Өз жолында ол алыптарды, бақсыларды және басқа мифтік жаратылыстарды кездестіреді: эмоциялармен жұмыс істеу неге аса мән береміз?: қаһарманның дұшпандық күштермен кездесу (құбыжықтармен шайқасу барысындағы агрессия және жұмбақ жер асты әлемінен қорқуды жеңу). Кейіпкердің өзіне деген сенімділігі сынақтарды жеңу арқылы нығаяды.

«Аяз би» ертегісі – біз негізгі эмоционалды қиындықтарды бөліп көрсетеміз: оқшаулану сезімі, мойындамау; мазақ етуден қорқу; қорланған позицияны ерік-жігермен жеңу. Қысқаша мазмұны: Өзінің ақылдылығы мен тапқырлығының арқасында ханға кеңесші болып, лайықты құрметке ие болған Аяз есімді жігіттің (кейде кедей қойшы немесе қызметші ретінде сипатталады) ертегісі. Бастапқыда оны барлығы мазақ етіп, немқұрайлы қарайды, сол себептен ол өзін ортада жат сезінді. Аяздың ішкі уайымы: мазасыздану, сәтсіздікке ұшырау қорқынышы, өзінің құнын дәлелдей алмауы. Сенімділіктің пайда болуы және әрекет ету ерік-жігері: батыр ешқандай қысымға берілмейді, барлығына төтеп береді, жаужүрек батыр өзін күшін басқаларға мойындатады.

«Тазша бала мен хан» ертегісі. Негізгі түйіні: ханның агрессиясы немесе әділетсіздігі, жазадан қорқуды жеңу қажеттілігі. Қысқаша мазмұны: Тазша бала – ол «ақылды» бала (кейде жетім). Баланы хан немесе басқа да жоғары лауазымды адамдар өзіне бағындыруға немесе сынауға тырысатын. Батыр тапқырлық танытып, ханның ашкөздігі мен қаталдығын келемеждеп, оны қулықпен жеңеді: Баланың бойында ханың тарапынан болатын өлім жазасы оның басты қорқынышы болды. Ақылды бала әзіл мен тапқырлығы арқылы қорқынышын жеңді.

«Қарабатыр» ертегісі. Негізгі эмоционалды мәселелер: жалғыздық сезімі (отбасы, туған-туыстары жоқ), қауіпті қарсыластармен бетпе-бет келу, шайқастардағы агрессия. Қысқаша мазмұны: жаугершілік кезеңде өзге елге тұтқын болған Қарабатыр баланың оқиғасы, қиынқыстау кезінде батыр бала жақындарын қорғау үшін ерлік жасайды. Кейіпкердің ішкі уайымы: жалғыздық, түсінбеушілік, шайқас, агрессия.

Халық ертегілері арқылы жүргізілетін түзету-дамыту жұмыстары келесі кезеңдерді қамтиды: Эмоциялық күйлерді талдау: кейіпкердің басынан өткізген сезімдерін, оның бойында қорқыныш немесе агрессияны тудыратын не, кейіпкер бұл эмоцияларды қалай жеңетінін талқылау. Шынайы өмірмен байланыс келтіру: «Сен Аяз би секілді қай уақытта жалғыздықты сезіндің?», «Ер Төстік секілді не істей аласың?». Драмалау және рөлдік ойындар: кейіпкердің қиындыққа тап болған және оны жеңетін негізгі сәттерін сахналаңыз (мысалы, құбыжықты жеңу немесе ханмен «қулық» диалог). Шығармашылықты жалғастыру: балалар сөйлемді аяқтайды (кейіпкер қорқынышты қалай жеңеді, басқа кейіпкерлер оған не дейді және т.б.), кейіпкерлер басынан өткен көріністерді немесе эмоцияларды сала алады.

Ертегінің терапиялық элементтеріне қойылатын талаптар: классикалық сюжетті метафоралармен толықтыру, мәтінді баланың нақты эмоционалдық мәселелеріне назар аударуға бейімдеу (мысалы, кейіпкердің көмек сұрауы немесе қарсыласпен келіссөздер жүргізуге үйрететін эпизодты қосыңыз).

Эксперимент нәтижелері. 1-кестеде диалогтік сөйлеуді дамыту көрсеткіштері берілген.

1-кесте. Кіші мектеп жасындағы оқушылардың диалогтық сөйлеу дамуының орташа көрсеткіші (экспериментке дейінгі және кейінгі, бақылау әдісі)

Көрсеткіштер	Эксперименталды топ (ЭТ)		Бақылау тобы (БТ)	
	(Э) дейін	(Э) кейін	дейін	кейін
Басталған диалогтар саны	1,7	3,8	1,5	2,2
Диалогтың ұзақтығы	1-2	3-4	2	2
Сөздік қорының көбеюі	«Иә», «жоқ»	«Ал сен қалай ойлайсың?», «Айтып берші маған», «Ал неге ...?»	«Иә», «жоқ»	«Иә», «жоқ»

1 кестеден көріп отырғанымыздай басталған диалогтар саны (мектептегі бақылаулар бойынша апта бойына бір балаға орташа есеппен): Эксперименттік топта ол 1,7-ден (экспериментке дейін) 3,8-ге дейін өсті (эксперименттен кейін). Бақылау тобындағы көрсеткіш : 1,5-тен 2,2-ге дейін. Диалогтардың ұзақтығының көрсеткіші бойынша (қатардағы көшірмелердің саны): кіші мектеп оқушылары арасындағы (ЭТ) орташа көрсеткіш 1-2 репликадан 3-4-ке дейін өсті, балалардың көпшілігінде 2 реплика (жауап – нақтылау/бас тарту). Үшінші көрсеткіш сөздік қорының көбеюі бойынша (логопед маманының бағасы): эксперименталды топта сөздік тіркестер (клише) қолданды («Ал сен қалай ойлайсың?», «Айтып берші маған...», «Ал неге...?») Эмоционалды және ерікті көрсеткіштер динамикасын зерттеу негізінде келесі нәтижелер алынды (2-кесте):

2 кесте – кіші мектеп жасындағы оқушылардың эмоционалды-еріктік көрсеткіштерінің динамикасы

Көрсеткіштер	Эксперименталды топ (ЭТ)		Бақылау тобы (БТ)	
	Дейін	кейін	дейін	кейін
Мазасыздық	15,1	10,5	15,0	13,9
Өзін-өзі бақылау	4,7	6,8	4,5	5,3
Аффективті реакциялардың жиілігі	3,0	1,3	2,8	2,4

Филлипс шкаласы бойынша мазасыздану деңгейі жалпы баллды көрсетті: ЭТ-де: 15,1-ден 10,5-ке дейін төмендеу ($p < 0,05$). Ал БТ 15,0 тен 13,9.

Өзін-өзі бақылау сауалнамасы бойынша. ЭТ орташа балл 4,7 ден 6,8 ге, ал, БТ 4,5 тен 5,3 ке жоғарылады.

Аффективті реакциялардың жиілігі бойынша (арнайы мамандардың, ата-аналардың, психологтардың бақылауы) ЭТ 3,0 тен 1,3 ке дейін қысқарды, ал БТ 2,8 ден 2,4 ке қысқарды.

Бақылау қорытындысынан кейін, арнайы педагогтар мен психологтар ЭТ-дан келген балалар сыныптастарына жиі өтінішпен немесе сұрақтармен жүгіне бастағанын және бірлескен ойындардың ережелерін жақсы түсінетінін атап өтті.

Ата-аналар үйде баланың протестік әрекеттерінің азайғанын, мультипликациялық көріністерді немесе күнделікті оқиғаларды талқылауға деген ынтаның артқанын байқады. Ертегі терапиясының біртұтас желісі балаларға «қауіпсіз» форматта қарым-қатынас түрлерін пысықтауға демеу болып, баланың ертегі кейіпкеріне айнала отырып оқшаулану мен бойындағы қорқынышты жеңуіне бірден бір себепкер болды.

Қорытынды және талқылау. Алынған нәтижелер АСБ бар кіші мектеп жасындағы оқушыларға арналған кешенді түзету бағдарламасына ертегі терапиялық әдістерді енгізудің қажеттілігін растайды.

Халық ертегілерін қолдану кіші мектеп жасындағы балаларға диалогтық сөйлеудің дамуына ықпалын тигізеді. Ертегі рөлдеріндегі ойындар вербалды қарым-қатынас қажеттілігін ынталандырады және қарым-қатынас жағдайындағы стрессті азайтады. Кіші жастағы оқушылар дайын сөз тіркестерін (клишелер) қолдануға және қарапайым сұрақтар қоюға үйренеді, бұл олардың құрдастарымен және ересектермен қарым-қатынастағы сенімділігін арттырады.

Сөз терапиясының әдістері балаларға эмоцияларын тану және реттеу, сондай-ақ жаңа қарым-қатынас формаларын игеру мүмкіндігін беретін қауіпсіз және метафоралық жағдайларды жасайды, осыған орай кіші мектеп оқушысы өзін-өзі реттеу әдістерін меңгереді, кейіпкерлердің сезімін және өзінің эмоционалды күйлерін түсінеді.

Ата-аналар үй жағдайында кіші мектеп жасындағы оқушымен ертегілердің сюжетін қайталау, мазмұндарын талқылау, сөйлеу жаттығуларын қайталау арқылы айқын нәтижеге қол жеткізуге болатын кешенді тәсіл деп қорытындылаймыз. Сонымен қатар оқушының индивидуалды ерекшеліктерін ескерген жөн. Мысалы, сөйлеу және танымдық бұзылыстарын, сенсорлық ерекшеліктерін. Осыған орай, ертегі сюжеті, мазмұны, қолданылатын сөз тіркестері күрделеніп отырады.

Осылайша, ертегі терапиясы аутистік спектр бұзылыстары бар кіші мектеп жасындағы балаларға эксперименттік нәтижелерге сүйене келе жасындағы оқушылардың эмоционалды-ерік бұзылыстарын түзету және сөйлеу диалогын дамытудағы бірден бір тиімді құрал екеніне жүргізілген эксперимент нәтижесі дәлел. АСБ бар оқушылар үшін сабақтың жүйелі түрде өткізілуі, ата-ана мен педагогтің өзара тығыз қарым-қатынасы, олардың баланың ерекшеліктеріне бейімделуі сөйлеуді дамытуда және әлеуметтік-эмоционалды салада жақсы нәтиже береді.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. Божович Л.И. Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально-теоретическое исследование) // Культурно-историческая психология – 2006. - № 1–3. – 180 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психология искусства. Вопросы детской психологии. – 2024. – 560 с.
3. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студентов вузов. - М.: Издательский центр «Академия». - 2007. - 384 с.
4. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте. Учебное пособие для вузов. – 6-е изд. – М.: Издательский центр «Академия». – 2011. – 144 с.
5. Лебединский В. В., Никольская О. С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М.: Издательство МГУ. – 1990. – 197 с.
6. Соловьёва М. Г. Аутизм и эмоционально-волевые расстройства: способы коррекции. – СПб.: Речь. - 2013.
7. Груздева О. В. Детская практическая психология: учеб.-метод. пособие. Красноярск, 2010. 229 с. 60
8. Чумаков М.В. Эмоционально-волевая сфера как фасилитатор социального взаимодействия в семье // Актуальные проблемы фасилитации межличностных отношений в образовательном процессе: материалы Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. Ю.А. Малюшина. – 2017. – С. 33–37.
9. Буракова Е. К., Федосенко Н. В. Аутизм: пути преодоления проблемы // Сибирский вестник специального образования. 2012. № 2 (6). С. 3–11.].
10. Аршатская О. С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста при формирующемся детском аутизме // Дефектология. 2005. № 2. С. 46-67.
11. Баенская Е. Р. Нарушение аффективного развития ребенка при формировании синдрома раннего детского аутизма // Дефектология. 2008. № 4. С. 11-19
12. American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. American Psychiatric Publishing – 2013. Inc.. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

13. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (Version 05/2021) [Электронный ресурс]. <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en> (дата обращения 16.01.2025).
14. Аутизм в Казахстане: Интеграция детей в общество. [электронный ресурс]. <https://www.bilim.expert/post> (дата обращения 15.01. 2025 г.).
15. Садуакасова К. З., Исабаева Л. З. Аутизм. История развития. Ситуация в Казахстане (Обзор литературы) // Вестник КазНМУ им. Асфендиярова – 2018. - № 1. – С. 176–179.
16. Никольская О. С. Задачи и методы коррекционной помощи ребенку с аутизмом / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, И.Е. Гусева // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27, №1 (103). – С. 140–152
17. Сунько Т.Ю. Механизмы формирования коммуникативного поведения в работе с обучающимися при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т. 15, №4 (57). – С. 47–52.
18. Соловьева Т.Н., Кокорина Т.А. Волшебные сказки для взрослых и детей с множеством вопросов и ответов // Воспитатель ДОУ. – 2013. – №7. – С. 111–119.
19. Вачков И.В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. 3-е изд., перераб., и доп. – М.: Ось-89. – 2007. – 144 с.
20. Вачков И., Соловьева Т. Н. Волшебство происходит вовремя, или, как использовать сказку в детском саду и в семье. – 2020. – 256 с.
21. Фурман В.А. Использование сказкотерапии в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста // Дошкольная педагогика. – 2010. – №8. – С.50-54.
22. Чиждова ОН. Сказкотерапия как один из методов работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Дошкольная педагогика. – 2014. – №9. – С. 57–59.
23. Шаблоева Т. М. Воспитание и обучение через сказку // Дошкольная педагогика. – 2012. – №5. – С. 12-17.
24. Шорохова О.А. Ознакомление с приемами создания сказки // Занятия по развитию связной речи дошкольников и сказкотерапия / О.А. Шорохова. – М., 2010. – С.174-201.
25. Сенсорная комната – волшебный мир здоровья: Учебно-методическое пособие /под ред. В. Л. Женеэрова. - СПб.: ХОКА. - 2007. – 156 с.
26. Староверова М. С., Кузнецова О. И. Сопровождение детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы. - М.: Владос. – 2014. – 130 с.

References:

1. Bozhovich L.I. Speech and practical intellectual activity of a child (experimental and theoretical research) // Cultural-historical psychology - 2006. - No. 1–3. – 180 s.
2. Vygotsky L. S. Thinking and speech. Psychology of art. Children's questions psychology. – 2024. – 560 p.
3. Elkonin D.B. Child psychology: textbook. manual for university students. - M.: Publishing center "Academy". - 2007. - 384 p.
4. Lebedinsky V.V. Mental development disorders in childhood. Educational manual for universities. – 6th ed. – М.: Publishing center “Academy”. – 2011. – 144 p.
5. Lebedinsky V.V., Nikolskaya O.S., Baenskaya E.R., Liebling M.M. Emotional disorders in childhood and their correction. – М.: Moscow State University Publishing House. – 1990. – 197 p.
6. Solovyova M. G. Autism and emotional-volitional disorders: methods of correction. – SPb.: Speech. - 2013.
7. Gruzdeva O. V. Children's practical psychology: educational method. allowance. Krasnoyarsk, 2010. 229 p. 60
8. Chumakov M.V. The emotional-volitional sphere as a facilitator of social interactions in the family // Current problems of facilitation of interpersonal relationships in the educational process: materials of the All-Russian scientific and practical conference / rep. ed. Yu.A. Malyushina. – 2017. – pp. 33–37.

9. Burakova E. K., Fedosenko N. V. Autism: ways to overcome the problem // *Siberian Journal of Special Education*. 2012. No. 2 (6). pp. 3–11].
10. Arshatskaya O. S. Psychological assistance to a young child with emerging childhood autism // *Defectology*. 2005. No. 2. P. 46-67.
11. Baenskaya E. R. Violation of the child's affective development during the formation syndrome of early childhood autism // *Defectology*. 2008. No. 4. P. 11-19
12. American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. American Psychiatric Publishing – 2013. Inc.. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
13. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (Version 05/2021) [Electronic resource]. <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en> (accessed 16.01.2025).
14. Autism in Kazakhstan: Integration of children into society. [electronic resource]. <https://www.bilim.expert/post> (accessed January 15, 2025).
15. Saduakasova K. Z., Isabaeva L. Z. Autism. History of development. The situation in Kazakhstan (Literature review) // *Bulletin of KazNMU named after. Asfendiyarova* – 2018. - No. 1. – P. 176–179.
16. Nikolskaya O. S. Tasks and methods of correctional assistance to a child with autism / O. S. Nikolskaya, E.R. Baenskaya, I.E. Guseva // *Consultative psychology and psychotherapy*. – 2019. – T. 27, No. 1 (103). – pp. 140–152
17. Sunko T.Yu. Mechanisms for the formation of communicative behavior when working with students with autism spectrum disorders // *Autism and developmental disorders*. – 2017. – T. 15, No. 4 (57). – pp. 47–52.
18. Solovyova T.N., Kokorina T.A. Magic tales for adults and children with many questions and answers // *Preschool teacher*. – 2013. – No. 7. – pp. 111-119.
19. Vachkov I.V. *Fairy tale therapy. Development of self-awareness through a psychological fairy tale*. 3-e ed., revised, and additional. – M.: Os-89. – 2007. – 144 p.
20. Vachkov I., Solovyova T. N. Magic happens on time, or how to use it fairy tale in kindergarten and in the family. – 2020. – 256 p.
21. Furman V.A. The use of fairy tale therapy in correctional work with children preschool age // *Preschool pedagogy*. – 2010. – No. 8. – P.50-54.
22. Chizhova ON. Fairy tale therapy as one of the methods of working with children with disabilities health opportunities in the conditions of inclusive education // *Preschool pedagogy*. – 2014. – No. 9. – pp. 57-59.
23. Shabloeva T.M. Education and training through a fairy tale // *Preschool pedagogy*. – 2012. – No. 5. – pp. 12-17.
24. Shorokhova O.A. Familiarization with the techniques of creating a fairy tale // *Development classes coherent speech of preschool children and fairy tale therapy* / O.A. Shorokhova. – M., 2010. – P.174-201.
25. *Sensory room - a magical world of health: Educational and methodological manual* / under ed. V.L. Genevrova. - SPb.: HOKA. - 2007. – 156 p.
26. Staroverova M.S., Kuznetsova O.I. Accompanying children with disabilities emotional-volitional sphere. - M.: Vlados. – 2014. – 130 p.

Л.А. Лимаева^{1*} , С.К. Бердибаева¹ , А. Garber² 

¹Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университеті, Алматы, Қазақстан

²Stichting Euregio University, Hochschule, Нидерланды

PUMP (PROBLEMATIC USE OF MOBILE PHONE) САУАЛНАМАСЫНЫҢ ҚАЗАҚ ТІЛДІ НҰСҚАСЫН БЕЙІМДЕУ

Аңдатпа

Жастық кезеңдегі ұялы байланыстарды шамадан тыс пайдалану мәселелері қаралды. Ақпараттық технологиялардың дамуы әр адамның жеке өзіндік смартфонға ие болатын кезеңге жетті. Заманауи смартфондардың үнемі жаңарып отыратын функционалдығы, көптеген қосымшалары әр бір даму үстіндегі адамның қызығушылығын артырады. Соған орай, күздіреттілікті қалыптастыру үшін өз мүмкіндіктерімен адамдарды баурап алып, ғылымның әр саласында алаңдатушылықтар туғызып отыр.

Білім беру ортасында пайдалану үлкен әлеуетке ие, телефон жанжалдардың себебі, сабаққа кедергі келтіреді және бәсекелестікке алып келіп жатады. PUMP (Problematic use of mobile phone) сауалнамасының қазақ тіліндегі нұсқасын қолдану арқылы ұялы телефондағы әр түрлі байланыс қосымшаларын түрлі мақсаттарға және оқу іс-әрекетінде пайдалу арасындағы құрылымдық компоненттерді ашуға мүмкіндік берді. Әлеуметтік желілердегі белсенді болу телефонды проблемалы пайдаланудың болжаушысы бола алатындығы анықталды. Зерттеу нәтижелері ұялы байланыстарды пайдаланудың шамадан тыс орын алуы тұлғалық даму мен оқу іс-әрекетіне теріс әсер ететінін көрсетеді. Зерттеуге Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университетінің педагогикалық бағыты бойынша білім алатын жалпы саны 130 студент қатысты. Жас шамасы бойынша 18-19 жасты құрады.

Кілттік сөздер: ұялы телефонды проблемалық қолдану, мобилді тәуелділік, аддиктивті мінез-құлық, интернет-сервистер, әлеуметтік байланыстар, жастық кезең.

Л.А. Лимаева^{1*}, С.К. Бердибаева¹, А. Garber²

¹КазНУ имени аль-Фараби, город Алматы, Казахстан

²Stichting Euregio University, Hochschule, Нидерланды

АДАПТАЦИЯ КАЗАХОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИИ АНКЕТЫ PUMP (PROBLEMATIC USE OF MOBILE PHONE)

Аннотация

Обсуждались проблемы чрезмерного использования мобильных телефонов в подростковом возрасте. Развитие информационных технологий привело к тому, что каждый человек стал обладателем собственного смартфона. Постоянно обновляющаяся функциональность современных смартфонов и множество приложений повышают интерес каждого развивающегося человека. В связи с этим, для формирования компетенций люди увлекаются своими возможностями, вызывая беспокойство в различных областях науки. Использование в образовательной среде имеет большой потенциал, телефон становится причиной конфликтов, мешает учебному процессу и приводит к конкуренции. Использование казахоязычной версии анкеты PUMP (Проблемное использование мобильного телефона) позволило выявить структурные компоненты между использованием различных приложений для связи на мобильном телефоне

для разных целей и в учебной деятельности. Активное участие в социальных сетях оказалось предиктором проблемного использования телефона. Результаты исследования показывают, что чрезмерное использование мобильных телефонов негативно сказывается на личностном развитии и учебной деятельности. В исследовании приняли участие 130 студентов, обучающихся по педагогической специальности в Казахском Национальном Педагогическом Университете имени Абая. Возраст составил 18-19 лет.

Ключевые слова: проблемное использование мобильного телефона, мобильная зависимость, аддиктивное поведение, интернет-сервисы, социальные связи, подростковый возраст.

L.Limasheva^{1*}, S. Berdibayeva¹, A.Garber²

¹Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

²Stichting Euregio University, Hochschule, Nederland

ADAPTATION OF THE KAZAKH LANGUAGE VERSION OF THE PUMP (PROBLEMATIC USE OF MOBILE PHONE) SURVEY

Abstract

The issues of excessive mobile phone use among adolescents were discussed. The development of information technology has led to every person owning their own smartphone. The constantly updating functionality of modern smartphones and the multitude of applications increase the interest of every developing individual. In this regard, to form competencies, people become engrossed in their capabilities, causing concern in various fields of science. The use in the educational environment has great potential, as the phone becomes a cause of conflicts, hinders the learning process, and leads to competition. The use of the Kazakh-language version of the PUMP (Problematic Use of Mobile Phone) questionnaire allowed for the identification of structural components between the use of various communication applications on mobile phones for different purposes and in educational activities. Active participation in social networks turned out to be a predictor of problematic phone use. The results of the study show that excessive mobile phone use negatively affects personal development and academic activities. The study involved 130 students studying in the pedagogical specialty at Abai Kazakh National Pedagogical University. The age ranged from 18 to 19 years.

Keywords: problematic use of a mobile phone, mobile addiction, addictive behavior, Internet services, social connections, adolescence.

Кіріспе

Зерттеудің өзектілігі. Ұялы байланыстардың функционалдық мүмкіндіктері артқан сайын оған деген тәуелділік сөзсіз туындайды, соған орай зерттеу пәні ретінде көптеген зерттеушілердің қызығушылығын арттыра түсуде. Салыстырмалы тұрғыда арзан және жылдам интернет, көптеген ойын түрлері, байланыс құралдары, жол жүру картасы, акпаратқа жедел қол жеткізу мүмкіндігі адам үшін смартфон әмбебеп құрал болып табылды. Алайда, бұл психологиялық ауытқу түрлерінің пайда болуына себеп болады [1].

Ұялы байланысты шамадан тыс пайдаланудан туындайтын жағымсыз салдары өте әсерлі болып келеді: стресс, мазасыздық, қауіпсіздік сезімін жоғалту, сенімділіктің төмендеуі, көңіл-күйдің жиі өзгеруі, әртүрлі қызметтерге қол жеткізе алмаған кездегі мазасыздықтың туындауы, электронды хабарламалар алмасу кезінде оқшаулану және жағымсыз сезімнің пайда болуы, ұйқының бұзылуы, хабарламалар мен қоңырауларға алаңдаушылық, көптеген физикалық белгілер (мойын тұсының ауырсынуы, көз аурулары және жасаурауы), есту және тактильді галлюцинация, номофобия (ұялы телефонсыз қалудан қорқу) және т.б. [2;3].

Адам өміріне жағымды психологиялық әсерінің орасан зор ықпалын да атап өткен жөн: тәуелсіздік пен автономды сезімін арттырады, жағымды қарым-қатынасты орнатып және оны қолдау, отбасымен, достарымен әрқашан байланыста болу мүмкіндігін береді. Адамдардың

виртуалды әлемге қызығушылық танытуы бұл адамзаттың эволюциялық дамуының келесі қадамы деп қарастыруға да болады. [4].

Ұялы байланыс құрылғысына барынша назар бөлу бұл тәуелділікке апаратын бір жол деп қарастыруға болады. Интернетке тәуелділік жағдайы сияқты терминологияға қатысты талқылауларды қазіргі кезде әдебиеттерден өте көп кездестіреміз (мобильді тәуелділік, ұялы телефонға көп көңіл аудару, смартфон аддикция және дисфункционалды ұялы құрылғыларын пайдалану). Осы мақаланың аясында бұл терминдер синоним ретінде мақалада қолданылады. Ұялы байланыстарды қолдану кезіндегі мінез-құлықтағы өзгерістердің себептеріне қатысты сұрақтар туындауда: тікелей телефонның өзіме, әлде әртүрлі қолданбалар мен әрекет түрлерінің әсері ме? Тәуелділіктің тәуелсіз құбылыс ретінде болуына қатысты фактілер де күмән тудырады, себебі онымен байланысты белгілер басқа психикалық бұзылулардың көріністерінде де, байқалуы мүмкін.

Телефонға тәуелділіктің қалыптасуын түсіндіру үшін жасалған бірнеше теориялық жеке модельдер бар. Шопоголизмді түсіндіру үшін жасалған, болдырмау моделі: ұялы телефонды жағымсыз әсерлер мен түрлі мәселелерден қашу жолы ретінде пайдалану, шопинг тәрізді қолдану. Пайдаланушы осылайша қанағаттану сезіміне ие болмайды, бірақ стресстен құтылады және ыңғайсыздық деңгейін төмендетеді. Телефонға тәуелділіктің тағы бір себептері ретінде, жастық кезеңде туындаған жалғыздық сезімінің деңгейін төмендетеді. Бұл кезеңдегі тәуелділіктің туындауы өзін қабылдату және одан теріс айналады деген қорқыныштың туындауымен түсіндіріледі [5].

Түрлі басылымдармен зерттеулерге сүйене отырып, Дж.Белюкс телефонға тәуелділік қалыптасуының интегративті теориялық ұсынған моделін қарастырайық. Бұл ұялы телефонды проблемалық пайдалану жолының моделі (Pathway Model of Problematic Mobile Phone Use). Автордың пайымдауы бойынша телефонды проблемалық пайдалану гетерогенді және көптеген көріністерді береді. Тәуелділіктің қалыптасуы үш түрлі жолға алып келеді: әлеуметтік қолдауға деген шамадан тыс қажеттілік жолы, импульсивті-анти әлеуметтену жолы және экстраверсия жолы. Бұл жолдардың әр қайсысы ұялы телефондағы сұранысқа ие функциялар, тұлғаның жеке қасиеттерімен тікелей сәйкес келеді және мінез-құлықтағы өзгерістер телефонды шамадан тыс пайдалануға алып келіп жатады [6].

Ұялы байланысқа тәуелділікті анықтау жайлы мәліметтер айтарлықтай (5 тен 60 %) аралығында байқалады. Көптеген зерттеу нәтижелерін талдай келе адам есейген сайын телефонды сирек пайдаланатынын көреміз. Ең жоғарғы көрсеткіштер бойынша 20 жас шамасынан төмен жас буындағылардан байқалады екен, атап айтсақ 14 жастағы жасөспірімдерде байқалған, бұл көрсеткіштің байқалуы осы жасқа сай тән өзін-өзі бақылаудың аз болуымен тікелей байланысты. Young K. S өз зерттеулерінде телефонға тәуелділік басқа да, адамдарға тән тәуелділіктер тізімі қатарына қосылып жүр, сол себепті оларға қойылатын критерилер арасында ерекшелік жоқ. Бұл келесі белгілер тізімін береді: қауіп төнген жағдайдың өзінде де проблемалық және саналы пайдалану орын алады, тұлғааралық және отбасылық қақтығыстар мен конфортация; басқа іс-әрекеттерге қызығушылықтың болмауы, теріс көріністер немесе денсаулық мәселелеріне қарамастан проблемалық мінез-құлықты жалғасуы; қайталанатын физикалық, психикалық, әлеуметтік, еңбек немесе отбасылық қиындықтар мен мәселелер, қарым-қатынасқа түсуден бастартып мобильді құрылғыны артық көру; қысқа мерзімде жиі және тұрақты қоңыраулар, абстиненция, толерантылық, ұйқысыздық және ұйқының бұзылуы; шамадан тыс пайдалану, өзін-өзі басқара алмайтын қалаулар, төзімділік, қанағаттану сезімінің немесе көңілді бөлу үшін пайдалануды арттыру, дисфорикалық көңіл-күйге әрдайым қарсы тұруа алу, әрқашан байланыста болу қажеттілігі әрдайым туындап отырады, телефон бұзылып немесе дыбыс аясынан тыс жерде болған кездегі мазасыздықтың туындауы стресс және көңіл-күйдің өзгеруіне ықпал етеді [7].

Бұл симптомдардың кеңірек интерпретациясын ескеретін тәсілдер де бар, бұл бақылаудың бұзылуы немесе психопатологиялық тұлға ерекшеліктерінің нәтижесі ретінде қарастыруға

болады. Мүмкін, телефонға тәуелділік симптомдарын бөліп көрсетуге қатысты тәсілдердегі айырмашылықтар да шамадан тыс пайдаланудың әртүрлі формалары арасында шекараларды анықтауды талап етеді: шамадан тыс пайдалану, проблемалық пайдалану, тәуелділік және аддикция. Телефон тәуелділігінің симптомдарын анықтағанда, мінез-құлықтық тәуелділіктердің орын алуы белгілі бір адам бойындағы әлсіздіктің бар екендігін мойындау керек: өзін-өзі бағалаудың төмендеуі, конфликт, импульсивтілік, сезімдерді ажырата алмау, қайғы-қасіретке әлсіздік таныту, депрессивті немесе дисфорикалық күйге бейімділік пайда болады.

Көптеген зерттеулер телефонға тәуелділіктің көрінісінде жыныстық айырмашылықтардың бар екенін көрсетеді: ер балалармен салыстырғанда, қыздарда телефонға тәуелділікті көбірек байқалған, олар коммуникациялық қызметтер мен әлеуметтік байланыстарды орнату және қолдау, теріс эмоцияларды бақылау үшін қолданып жатады. Жас жігіттер телефонды тәуелділікке бару жағдайымен пайдалануға бейім, оларға телефон функцияларын пайдалану жағынан көптірлілік, көп функционалдық және қарапайымдылық тән [8].

Сонымен қатар, шетел әдебиеттерінде, атап айтқанда ағылшын тілді әдебиеттердегі мәліметтерге сүйенсек смартфондар адамдардың когнитивті процесстеріне біршама әсер ететіндігін көреміз. Н. Н. Wilmer, L. E. Sherman, J. M. Chein зерттеулерінен қосымша мәліметтер көруге болады. Мысалы, осы саладағы зерттеулердің көпшілігі өзіне-өзі есеп беру әдістерін қолдану, субъектілердің мінез-құлық үлгілерін толық зерттеуді қамтамасыз етпейтін және сенімділігі шектеулі (сауалнамаларды қоса алғанда) болған.

Н. Н. Wilmer, L. E. Sherman, J. M. Chein мобильдік технологиялармен өзара қарым-қатынаста зейін аударудың шоғырлануы мен концентрациясы жиі зардап шегетінін, ал зейіннің бөлінуі, керісінше, дамуы мүмкін екенін көрсетеді. Сонымен қатар, олар смартфондар көбінесе ақыл-ой және дене қызметтеріне кенеттен әсер ететінін атап өтеді. Жалпы шетелдік әдебиеттерде смартфондардың әсерінен туындайтын зейін аударудың екі түрі кездеседі: эндогенді және экзогенді [9].

Эндогенді (немесе ішкі) зейіннің тербелістері пайдаланушының өз ойларын смартфонмен байланысты әрекеттерге аламсытырғанда пайда болады, осылайша бұл құрылғымен өзара әрекеттесуді бастайды. Адам өзінің бастапқы іс-әрекетінен бастартқан жағдайда, смартфонға қандай да бір мақсатпен (мысалы, хабарландыруларды зерттеу) пайдаланып жатқанын ұмытып басқада тапсырмалар тізбегін орындап кетіп жатады, әрине бұл бастапқы әрекетінен алшақтауына алып келеіп жатады. L. E. Levine, B. M. Waite, L. L. Bowman, осы «телефонға зейіннің ауысуын» зерттегенде, адамның негізгі әрекетінен алаңдатқан смартфонда тапсырманы орындауға 4 есе көп уақыт жұмсайтынын көрсетті (нақты қосымшаны қарау) басқа қосымшаларға кездейсоқ ауысып кетуімен түсіндіреді [10].

Экзогендік (немесе сыртқы) зейіннің ауысуы сыртқы сигналдың қандай да бір түрі (көбінесе смартфон сигналымен байланысты) болған кезде пайда болады. Мысалы смартфонды пайдалану, айналаңыздағы біреу әңгімелесу барысында телефонға қараса немесе оны еске түсірсе, ол пайдаланушының назарын смартфонда орындауға болатын әрекеттерге аударады (электрондық пошта, ақпаратты іздеу және т.б.). Мысалы, C. Stothart A. Mitchum, C. Yehnert зерттеуінде смартфон хабарландыруларының әсері зейінді шоғырландыру тапсырмасын орындау кезінде өнімділікті айтарлықтай төмендететінін көрсетті. Зерттелетін адамға негізгі тапсырмаға жеткілікті назар аудару және әлсірету үшін дыбысты есту немесе дірілді сезіну болды. Зерттеушілер хабарламалардың тапсырмаға қатысы жоқ ойларды тудырғанын анықтады, бұл негізгі тапсырманың орындалуына теріс әсер етті [11].

Lee Y.K, B. Cho., Kim, J. Noh зерттеулерінде ЖОО-ның студенттерінде смартфондар оқу үлгеріміндегі жетістіктеріне әсер етуін анықтаған. Зерттеушілер университет студенттерінің кең ауқымды бөлігіне смартфонға тәуелділік деңгейін, өзін-өзі бақылауға бейімділікті және оқу қабілетін өлшейтін үш сауалнаманы жүргізген. Сауалнама нәтижелері смартфонға тәуелділік шкаласы бойынша ең жоғары балл жинаған субъектілер өзін-өзі бақылау және оқу қабілеті шкалаларында төмен балл алғанын көрсетті. Авторлар смартфонға тәуелділік студенттерде

зейіннің шоғырлану мен өзін-өзі реттеудің (өзін-өзі бақылаудың) бұзылуына себеп болады деп болжайды. Бұл жағдайда корреляциялардың болуы, өзін-өзі бақылауы мен оқу қабілеті жеткіліксіз оқушылардың смартфонға тәуелді болу ықтималдығы жоғары екенін айқындайды [12].

Н.В. Рубцова, А.А. Тихонова зерттеулерін 155 студентке жүргізген, смартфон пайдаланушыларының көбісі смартфонға тәуелділікті көрсеткен және құрдастармен қарым-қатынас орнату дағдылары арасында елеулі теріс байланыс бар екенін көрсетеді: смартфондарды пайдалану неғұрлым жоғары болса, құрдастармен қарым-қатынас жасау қабілеті соғұрлым төмен, және керісінше, смартфондарды пайдалану неғұрлым төмен болса, құрдастармен қарым-қатынас жасау қабілеті соғұрлым жоғары болғанын байқаған [13].

Бұл зерттеу аясында ұялы байланыстарды шамадан тыс пайдалану, қазіргі жастар арасында жиі кездесетін айқындалған. Жастар телефонды шамадан тыс пайдалану, оқу процессі кезінде стреске алып келетін бірден бір фактор ретінде қарастырады. Әр түрлі интеллектуалды тапсырмаларды орындау барысында телефондағы қосымшаларға жүгіну және алаңдау бұл стресстік жағдайдың туындауына әсер етеді.

Материалдар мен әдістер.

Ұялы байланысқа тәуелділікті анықтау үшін Problematic Use of Mobile Phone (PUMP) шкаласын қолдандық. PUMP шкаласының мүмкіндіктері зор, барлық тәуелділіктерге тән ерекшеліктерді және телефонды проблемалық пайдаланудан туындайтын арнайы мінез-құлық ерекшеліктерін анықтайды. PUMP шкаласы 20 тұжырымдамадан тұрады, жауап парағындағы шаблон бойынша «толық келіспеймін» деңгейінен «толық келісемін» деңгейі арасындағы бес нұсқаның бірін таңдау ұсынылады.

Бұл шкаланың нәтижесінде смартфонды проблемалық пайдалану барысында бірнеше белгілерді береді:

1. Толеранттылық: адам өзіне деген қанағаттанушылық сезімінің туындауы.
2. Бас тарту синдромы: смартфонды пайдалану мүмкіндігінен айырылғанда эмоционалдық дискомфорт.
3. Жоспарланған уақытқа қарағанда, телефонды көбірек пайдалану.
4. Телефонға барынша уақыт жұмсау.
5. Айқындалмаған тілек: адамдағы өз телефоны жайлы ойлары, қабылданбай қалған қоңыраулар мен СМС хабарламаларға алаңдаушылық.
6. Басқа да туындайтын іс-әрекет түрлеріне кері әсері.
7. Физикалық немесе физиологиялық кемістіктердің болуына қарамастан, пайдалана алу мүмкіндігі.
8. Бөгде адамдардың алдындағы жауапкершілікті орындамау.
9. Қауіпті жағдайларды елемей.
10. Басқа адамдармен қарым-қатынаста туындаған мәселелерге қарамастан пайдалана беру.

Зерттеуге Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университетінің педагогикалық бағыты бойынша білім алатын жалпы саны 130 студент қатысты. Жас шамасы бойынша 18-19 жасты құрады. Зерттеу қатысушылары PUMP сауалнамасының қазақ тіліндегі нұсқасын толтырды, сонымен қатар университетте оқумен байланысты туындайтын стресс белгілерінің мобильді телефонды пайдаланумен байланысы туралы сауалнама толтырды. Деректерді өңдеуде факторлық талдау әдістері қолданылды.

Нәтижелер және оларды талқылау.

Сауалнама нәтижесінде 98% сыналусылардың смартфонды пайдаланатындары анықталды және әрдайым Интернет сервистеріне қолжетімділіктері, байланыс операторларымен қамтылғандығы анықталды. Көп жағдайда байланыс орнату құралы ретінде әлеуметтік желілер және мессенджерлер көмегіне, хабарламалар алмасу үшін пайдаланатындары анықталды.

Ұялы телефонды пайдаланудағы бастапқы көрсеткішпен алға шыққан әлеуметтік желі– 80,5 % болды (1 кесте).

1-кесте. Смартфонның түрлі сервистерін пайдалану жиілігі

Смартфонды пайдалану мақсаты	Бір күн ішінде 1 сағат және одан да көп пайдалану (%)
Телефондағы қоңыраулар	30,6
SMS-хабарламалар (жіберу және оқу)	10,9
Мессенджерлердегі байланыс (WhatsApp, Viber, Telegram және т.б.)	27,7
Әлеуметтік желілер (Instagram, ВКонтакте, Tik Tok және т.б.)	80,5
Интернеттен оқуға қатысы жоқ ақпараттарды іздеу	37,2
Электронды кітап оқу	15,7
Ойындар	12,0
Видеолар қарау	27,8
Онлайн төлемдер, интернет арқылы сауда жасау	18,9
Электронды почта	8,5
Навигация	45,0
Видео-, фототүсірімдер	11,6
Әуен тыңдау	61,3

Келесі кезектегі жиілігі бойынша әуен тыңдау (61,3%), оқу қатысы жоқ мәліметтер іздеу (37,2%) және телефондағы қоңыраулар (30,6%) орын алды. Видео қарау мен мессенджерлердегі байланыс орнату бірдей жиілік арасында тұрғанын байқауға болады (27,7 және 27,8%). Гендерлік ерекшеліктер бойынша айырмашылықтарды анализдей келесідей мәліметтерді көруге болады, ер балалар қыздарға қарағанда қоңырауларды сирек шалады екен ($p < 0,01$), бірақ құрылғыны ойындар мен видео роликтер көруге қолданады ($p < 0,01$).

Смартфонға тәуелділіктің компоненттік құрамын зерттеу үшін факторлық анализ қолданылды. Нәтижесінде, төрт фактордан тұратын 60,22% дисперсиямен түсіндірілетін факторлық модель алынды. 2-кестеде 0,4-тен көбірек факторлық жүктеме берілген.

2-кесте. Компоненттер матрицасы

Пункт	Компонент				Пункт	Компонент			
	1	2	3	4		1	2	3	4
1	0,62				11	0,68			
2	0,75				12		0,43	0,72	
3	0,67		0,45		13			0,72	
4			0,58		14		0,45	0,41	
5		0,52	0,61		15		0,38		0,55
6		0,80			16	0,45	0,52		
7		0,78			17				0,67
8	0,41	0,58			18				0,74
9	0,66				19				0,65
10			0,54		20	0,59			0,36

Бірінші факторға (18,2%) «Толеранттылық» субшкаласы және басқада шкалалар жатады: 3,9,11,20. Бақада пунктер 8 және 16 көрсеткіштерін де көруге болады, алайда олар екінші факторда өз орныдарын алды. Бұл тұжырымдалардың бәрінен телефонды пайдалану уақытын азайту керек деген идеяның болуын байқауға болады. Бұндай мазмұнан «Телефонды қолдану уақытын азайтуға деген қарсыластық» факторымен белгілеуге болады.

Екінші фактор (16,3%) негізіне 5-8, 14-16 пунктер жатады, бұл сауалнаманың үш субшкаласына сәйкес келеді: пайдалану кезінде уақытты бақылауды жоғалту, телефонды пайдалануға көп уақыт жұмсау және басқалардың алдында өз жауапкершілігін орындамау. Бұл фактор «Жауапкершіліктеріне қарамастан телефонды шамадан тыс пайдалану» деп түсіндірді.

Үшінші фактор (14,6%) 12 және 13 пунктерінен тұрады (бұл «Басқа жұмыс түрлеріне кері әсер ету» және «Физикалық немесе физиологиялық кемістіктердің болуына қарамастан, пайдалана алу мүмкіндігі») ол 4, 5, 10, 14 пунктерін қамтыды. Шын мәнінде, физикалық проблемалар жалпы түрде пікірде ұсынылған, ал физиологиялық мәселелер тек ұйқының шектеуімен байланысты. Яғни, телефонды пайдалану басқа маңызды істермен айналысу мүмкіндігін шектейді, сонымен қатар күнделікті рутиналық істерді (ұйқы, тамақтану және т.б.) орындауға бөлінетін уақытқа әсер етеді. Осы ойларды ескере отырып, фактор «Басқа белсенділік түрлерінің шектеулері» деп анықталды.

Төртінші фактор бойынша (11,3%) оқу процесі барысында және жеке өмірлерінде туындаған түрлі мәселелерге қарамастан қарым-қатынас орната беру (15, 17-20 пунктерді қамтыды). Бұл келесі субшкаланы қамтыды: («Қауіпті жағдайларды елемей» және «Басқа адамдармен қарым-қатынаста туындаған мәселелерге қарамастан пайдалана беру»).

Осылайша, ұялы телефонды шамадан тыс пайдалану 4 факторды біріктірді: 1) пайдалануға тыйым салу немесе шектеу; 2) жүктелген міндеттерді ескермстен ары қарай телефонды шамадан тыс пайдалану; 3) шектеулерді елемей; 4) телефонды шамадан тыс пайдалану салдарынан туындаған әр түрлі мәселелер.

Айтарлықтай гендерлік айырмашылықтар анықталмады ($t=0,34$, $p=0,72$). Үш негізгі бағалау категориясы көрсетілді: (M+Q балдан жоғары емес) норма, қауіпті топ (M+Q ден M+2Q дейінгі аралық) және нормадан ауытқу (M+Q балдан жоғары). Алынған деректерге (кесте 4) сәйкес, айтарлықтай нормаға жататын жастардың саны қыздарға қарағанда көп, дегенмен айырмашылықтар статистикалық тұрғыдан маңызды емес.

3-кесте. Мобильді телефонды проблемалық пайдаланудың көрінісіндегі гендерлік айырмашылықтар

	Норма, %	Тәуекел топ, %	Тәуелділік, %	Барлығы
Ер балалар	88,2	5,1	6,7	59
Қыздар	80,9	18,2	1	94
Барлығы	82,7	13,2	3,2	153

Телефонды шамадан тыс пайдаланудың көрсеткіштерінің корреляциялық байланыстарын қарастырайық. PUMP шкаласының ұпайлар саны Интернет желісін қолдану уақытымен корреляцияланады ($p<0,001$), сонымен қатар телефондағы ұялы байланыстағы басқа да белсенділіктермен тығыз байланысады. Ең көп байланыс орнатқан әлеуметтік желіде отыру уақытымен байланыс орнады ($R_{sp}=0,45$, $p<0,001$) және видео және ТВ көрумен ($R_{sp}=0,25$, $p<0,01$), ең төменгі деңгейде ($p<0,05$) ешбір оқумен байланысы жоқ видео қарау, фото түсірімдермен байланысты болды. Құрылғының мақсатына (мобильді байланыс) тікелей байланысты әрекеттермен маңызды байланыстар орнатылған жоқ.

Смартфонды пайдалану түрлері предиктор ретінде қарастырылған регрессиондық модельге мобильді телефонды проблемалық пайдаланудың көрсеткіші: әлеуметтік желілер ($p < 0,001$) және ойындар ($p < 0,05$).

Мұндай нәтиже жалпы канадалық зерттеуші, С. Вессьердің қорытындыларына сәйкес келеді, оған сәйкес смартфонды проблемалық пайдалану (мобильді тәуелділік) гиперәлеуметтік, бірақ антиәлеуметтік мінез-құлық ретінде қарастырылуы мүмкін.

Жеткіншектік және жастық кезеңде ұялы байланыс арқылы қарым-қатынас орнату аддиктивті көрініс береді, құрал ретінде телефонды жиі пайдаланады. Тәуелділік механизмінің жүзеге асуына ықпал ететін телефондағы қосымшаларда берілетін психологиялық марапаттар болады.

Сауалнама нәтижесінен респонденттердің гендерлік айырмашылығын ескере отырып ең алдымен проблемалық пайдалану қыздарға тән екенін көруге болады. Бұл айырмашылық музыка тыңдау құралы ретінде пайдалануда байқалды.

Сауалнама нәтижесінен алынған жауаптарды талдай келе, қатысушылардың шамамен 20% - ы смартфон оқу барысында көп уақыт алатынын көрсетеді, ал тағы 34% смартфон үйге берілген тапсырмаларды орындау кезінде де біршама уақыт алатынын атап өткен. Смартфонның болуы аудиторияда (сыныпта) оқу процессінде де алаңдатады, сауалнамаға қатысқандардың 42% -ы осылай пікір білдірді, 21% -ы толық келіседі, ал 21% -ы амбивалентті жауапты таңдайды.

Телефонның теріс әсері когнитивтік процестерге де ықпал етеді, яғни зейіннің төмендеуін де жатқызуға болады - бұл туралы сауалнамаға қатысқандардың жартысынан көбі (56,9%) нақтылап отыр.

4- кесте. Оқу процессіне смартфонның әсері

Нұсқау	Толығымен келіспеймін	Келіспеймін	Орташа	Келісемін	Толығымен келісемін	PUMP шкаласы корреляция
Үй жұмысын орындау кезінде смартфон қарау уақытты алады	22,38	24,68	33,21	13,82	5,96	0,56
Аудиторияда сабақ барысында уақытты алады	26,84	32,37	20,91	15,03	5,88	0,40
Зейіннің концентрациясын төмендетеді	20,93	22,22	28,11	20,95	7,84	0,52
Білікті адамдардан (сверстников, педагогтардан) кеңес алуға мүмкіндік береді	10,46	11,78	32,72	36,60	10,45	0,14
Оқулық тар мен оқу құралдарын қарауға мүмкіндік береді	9,87	7,89	14,13	44,09	23,03	0,02
Оқушылармен (топтастармен) және педагогтармен оқу мәселелері бойынша байланыс орнатады	3,27	1,96	7,50	49,14	43,15	0,08
Оқудан демалуға және шаршауды басады	7,19	14,06	29,42	30,06	20,26	0,39
Мәліметтердің дерек көздерін табуға мүмкіндік береді	3,24	1,96	3,65	35,23	51,63	0,11

Студенттер телефонды кедергі ретінде сирек көреді, «үйде сабаққа дайындалу кезінде уақыт алады» деген сауалнама пункті бойынша айырмашылықтар маңыздылығы ($p < 0,01$) көрсетті. Сондай-ақ, студенттер телефонды оқу туралы коммуникацияны қамтамасыз ететін құрал ретінде (6-шы пункт) және ұсынылған әдебиетті оқуға мүмкіндік беретін құрал ретінде (5-ші пункт) жиі келіседі. Бірақ студенттерде смартфондарын көп жағдайда стресс деңгейлерін төмендету құралы ретінде сирек пайдаланады ($p < 0,05$).

Смартфонның оқуға айқын теріс әсерінің барлық үш нұсқасы бір-бірімен байланысты және PUMP балымен оң корреляцияланады: қандай неғұрлым тәуелді болса, смартфонды оқуға кедергілермен байланыстыратын мәлімдемелермен келісу дәрежесі соғұрлым көп болады. Смартфон сонымен қатар телефон оқудан стрессті жеңілдетуге көмектеседі, яғни психикалық өзін-өзі реттеу құралы ретінде әрекет етеді деген мәлімдемемен оң байланысады ($p < 0,01$).

Қорытынды

Сауалнама қорытындысы бойынша смартфонды өнімді пайдалану студенттер үшін жаңа мүмкіндіктерге қол жеткізу құралы болып келеді: 67,11% телефонды электронды оқулық ретінде пайдаланады (көбінесе студенттер), 47,06% – жақындарынан тез арада кеңес алуға және 86,27% – оқу процесінде байланыс орнатуға. Ұялы байланыстар студенттер үшін оқуда көмектесетін құрал болып табылады.

Алынған деректер смартфонды пайдалану арқылы оқу табыстылығының байланысын бағалауға мүмкіндік береді (оқушылар мен студенттердің оқу табыстылығы өзін-өзі есептеу арқылы бағаланды). Белгілі болғандай, студенттің телефонмен өткізген уақытының көп болуы оқу табыстығына әсер етпейді. Музыка тыңдау уақытымен тек әлсіз теріс корреляция ($p < 0,05$) анықталды. Телефонды пайдалану арқылы басқа белсенділік түрлерімен оқу табыстылығының ранктік корреляция коэффициенттері нөлге жақын болды.

Сондай-ақ, оқу үлгерімі телефонның үйде немесе сабақ кезінде оқу процесінен қаншалықты алаңдататынымен байланысты екені анықталды ($p < 0,05$). Жоғары балл алған студенттер телефонды оқу процесіне кедергі ретінде қарамайды.

Ең алдымен, мобильді телефонды пайдалана басталған жастың өзі (басқа факторларды ескере отырып) телефонға тәуелділіктің пайда болу ықтималдығының предикторы болып табылады (неғұрлым жас болған сайын, ықтималдық жоғары), бұл отбасымен және мектептен профилактикалық шараларды ерте бастау қажеттілігін талап етеді.

Статистикалық бағалау нәтижесінде мобильді телефонды пайдаланудың проблемалық көрсеткіштерінің RUMP шкаласының қазақ тіліндегі нұсқасы бойынша мынадай қорытындылар жасалды: жоғары деңгейдегі көрсеткіш айқындалды; эмпирикалық зерттеулердің нәтижесінде ұялы телефонды проблемалық пайдаланудан негізгі төрт фактор анықталды.

Ұялы телефонды пайдаланудағы мәселелер ретінде 4 белгінің айқындалғанын көреміз: шектеулерге қарсы келу, жүктелген міндеттерге қарамастан телефонды шамадан тыс пайдалану, әлеуметтік желіні басқада белсенділік түрлеріне қарағанда белсенді тұтыну, күнделікті туындайтын проблемаларға қарамастан телефоннан ажырамау.

Мобильді телефонды проблемалық пайдалану ең алдымен жастардың әлеуметтік желілердегі белсенділігімен байланысты, бұл әсіресе қыздарға тән. Смартфонға тәуелділік мектеп оқушыларының оқуына теріс әсер етеді. Студенттер үшін смартфон оқу процесінің тиімділігін арттыруға көмектесетін құрал болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Войскунский, А. Е. Вместо предисловия. «За» и «против» Интернет-зависимости // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / Под ред. А.Е. Войскунского. – М.: Акрополь, 2009. – 5-27 бб.
2. Городецкая И.В., Исламгулов И.Р. Мобильная зависимость как форма зависимого поведения современных студентов // Вестн. Казан. технолог. ун-та. -2014.- № 24. - 328–330 бб.
3. Бережковская, Е. Л. Мобильная зависимость // Школьный психолог. – 2006. – № 5. - 2-7 бб.
4. Рассказова, Е. И., Емелин, В. А., Тхостов, А. Ш. Диагностика психологических последствий влияния информационных технологий на человека: учеб.-метод. пособие для студентов психологических специальностей. – М.: Акрополь, 2015. — 115 б.
5. Ионова, В. Е., Голова, Н. С. Взаимодействие школьников с сотовым телефоном как психологическая проблема // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: психология. – 2018. – № 2 (24). – 68-75 бб.
6. Биллье Дж., Мораж П., Лопес-Фернандес О., Кусс Д. және Гриффитс М. Можно ли считать беспорядочное использование мобильного телефона поведенческой зависимостью? Обновленная информация о текущих данных и комплексная модель для будущих исследований // Текущие отчеты о зависимости. -2015. -Т. 2(2). -156-162 бб. <https://www.org/paper/Problematic-Use-of-the-Mobile-Ph> (дата обращения 17.05.2017).
7. Янг, К. С. Диагноз – интернет-зависимость // Мир Интернет. – 2000. – № 2. – 24-29 бб.

8. Жарасбаев Е.Е., Алтай А., Ерниязов Б. «Интернет зависимость» Вестник Актыбинского университета им. С.Баишева. - 2014 ж. -№4. -346-360 бб.
9. Wilmer, H. H., Sherman, L. E., Chein J. M. Smartphones and cognition: a review of research exploring the links between mobile technology habits and cognitive functioning // *Frontiers in Psychology*. – 2017. – No. 8 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5403814/> (дата обращения: 04.03.2020).
10. Levine, L. E., Waite, B. M., Bowman, L. L. Electronic media use, reading, and academic distractibility in college youth // *CyberPsychology & Behavior*. – 2007. – V. 10, No. 4
11. Стотхарт С., Митчем А., Йенерт С. Затраты на привлечение внимания при получении уведомления по сотовому телефону. Журнал экспериментальной психологии: Восприятие и эффективность человека. -2015, -№ 41 (4), - 893-897 бб.
12. Ли Ю. К., Чанг К. Т., Лин Ю., Ченг З. Х. Темная сторона использования смартфонов: психологические особенности, компульсивное поведение и техностресс. Компьютеры в поведении человека. - 2014, -№ 31. -373-383 бб.
13. Рубцова Н.В., Тихонова А.А. Интернет-зависимость как причина семейных конфликтов: верификация проблемы // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. – 2018. – Т.7. – №4. – 340-342 бб.

References

1. Voiskunskii A. E. *Vmesto predisloviya. "Za" i protiv "Internet-zavisimosti"* [Instead of the preface. "For" and "against" Internet addiction]. *Internet-zavisimost': psikhologicheskaya priroda i dinamika razvitiya* [Internet addiction psychological nature and dynamics of development]. Pod red. A. E. Voiskunskogo. -M.: -2009. Pp. 5-27
2. Gorodetskaya I.V., Islamgulov I.R. Mobile PROCLIVITAS ut forma PROCLIVITAS mores discipulorum recentiorum // *Vestn. Kazan. technologus. un-ta*. -2014. - № 24. 328–330 pp.
3. Berezhkoeskaya E. L. Mobil'naya zavisimost' [Mobile addiction]. *Spkol'nyi psikholog*. -2006, №5, -pp. 2-7.
4. Rasskazova E. I., Emelin V. A., Tkhostov A. Sh. Diagnostika psikhologicheskikh posledstviy vliyaniya informatsionnykh tekhnologii na cheloveka [Diagnostics of psychological consequences of the influence of information technologies on a person]. - M.:2015. 115 p.
5. Ionova V. E., Golova N. S. Vzaimodeistvie shkol'nikov s sotovym telefonom kak psikhologicheskaya problema [Interaction of school children with a cell phone as a psychological problem]. *Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii. Seriya: psikhologiya*. -2018, -№2 (24), pp. 68-75.
6. Billieux J., Maurage P., Lopez-Fernandez O., Kuss D. and Griffiths M. Can Disordered Mobile Phone Use Be Considered a Behavioral Addiction? An Update on Current Evidence and a Comprehensive Model for Future Research // *Current Addiction Reports*. -2015. -V. 2(2). P. 156–162 <https://www.org/paper/Problematic-Use-of-the-Mobile-Ph> (дата обращения 17.05.2017).
7. Young K. S. Diagnostika – internet-zavisimost' [Diagnosis is Internet-dependence]. -Mir Internet, -2000, - №2, pp. 24-29.
8. Zharasbaev E. E., Altay A., Yeriayov B. "Internet proclivitas" Bulletin De aktobe Universitatis nomine nuncupetur S. Baisheva. -№ 4. P. 346–360.
9. Wilmer H. H. Sherman L. E., Chein J. M. Smartphones and cognition: a review of research exploring the links between mobile technology habits and cognitive functioning. *Frontiers in Psychology*. -2017, -№8. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5403814/> (accessed 04.03.2020).
10. Levine L. E., Waite B. M., Bowman L. L. Electronic media use, reading, and academic distractibility in college youth. *CyberPsychology & Behavior*. -2007. -vol.10. -№4
11. Stothart C., Mitchum A., Yehnert C. The attentional cost of receiving a cell phone notification. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. -2015. - №41 (4), pp. 893-897.
12. Lee Y. K., Chang C. T., Lin Y., Cheng Z. H. The dark side of smartphone usage: psychological traits, compulsive behavior and technostress. *Computers in Human Behavior*, -2014, -№31, pp. 373-383.
13. Rubtsova N. V., Tikhonova A. A. Interrete proclivitas ut causa conflictuum familiarium: verificatio quaestionis // *Azimut investigationis scientifica: paedagogia et psychologia*. – 2018. - Vol.7. – №4. – Pp. 340-342.

Sadykova A.A.*¹ , Saripbekova A. T.¹ , Abdugarimova U. A.¹ , Polatova A. N.¹ 

¹M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan

THE PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS BASED ON DIGITAL TECHNOLOGIES

Abstract

Vocational guidance plays a crucial role in assisting students in making informed decisions about their future careers by identifying suitable directions and spheres of professional activity. With the rapid advancement of digital technologies, it becomes imperative to explore how these tools can enhance the process of vocational guidance of high school students. This article explores the various digital technologies that can be utilized in vocational guidance programs by teachers and psychologists.

More precisely, in the paper, the benefits, challenges and perspectives of implementing digital technologies in the professional orientation practices are analyzed. Furthermore, the methods of conducting vocational guidance are considered and represented in a model. As for empirical study, an original online psychological test for the analysis of senior school students' preferences and attitudes towards five types of professions was carried out. The obtained results were broken down in terms of the level of compatibility with the occupation types.

The findings show that digital technologies provide favorable conditions and useful tools for organizing vocational guidance, conducting psychodiagnostic tests, and enabling feedback. For instance, online surveys and tests with the content analysis capability can be created with the use of special programs or applications. Modern educators and psychologists, who are encouraged to apply digital technologies in their professional activity, as well as school students, well-informed and skilled in new technologies, will likely to be interested in the digitalized career guidance.

Key words: vocational guidance, digital technologies, senior school students, online psychological test, professionally significant skills.

Садыкова А. А.^{1*}, Сарипбекова А. Т.¹, Абдукаримова У. А.¹, Полатова А. Н.¹
¹Южно-Казахстанский Университет имени М. Ауезова, Шымкент, Казахстан

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА ОСНОВЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация

Профессиональная ориентация играет решающую роль в оказании помощи учащимся в принятии обоснованных решений относительно их будущей карьеры путем определения подходящих направлений и сфер профессиональной деятельности. С быстрым развитием цифровых технологий становится необходимым изучить, как эти инструменты могут улучшить процесс профессиональной ориентации старшеклассников. В этой статье исследуются различные цифровые технологии, которые могут быть использованы в программах профессиональной ориентации педагогами и психологами.

Точнее, в статье анализируются преимущества, проблемы и перспективы внедрения цифровых технологий в практику профессиональной ориентации. Кроме того, рассмотрены и представлены в виде модели методы проведения профессиональной ориентации. Что касается эмпирического исследования, то был проведен оригинальный онлайн-психологический тест для

анализа предпочтений и отношения старшеклассников к пяти типам профессий. Полученные результаты были разбиты по уровню совместимости с типами профессий.

Полученные результаты показывают, что цифровые технологии обеспечивают благоприятные условия и полезные инструменты для организации профессиональной ориентации, проведения психодиагностических тестов и обеспечения обратной связи. Например, онлайн-опросы и тесты с возможностью контент-анализа могут быть созданы с помощью специальных программ или приложений. Современные педагоги и психологи, которым рекомендуется применять цифровые технологии в своей профессиональной деятельности, а также школьники, хорошо информированные и владеющие новыми технологиями, скорее всего, заинтересуются цифровой профориентацией.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, цифровые технологии, старшеклассники, онлайн-психологическое тестирование, профессионально значимые навыки.

Садыкова А.А.^{1*}, Сарипбекова А. Т.¹, Абдукаримова У. А.¹, Полатова А. Н.¹
¹М.Ауезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Шымкент, Қазақстан

ЦИФРЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯНЫҢ НЕГІЗІНДЕ ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ КӘСІБИ БАҒДАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аңдатпа

Кәсіби бағдар оқушыларға кәсіби қызметтің қолайлы бағыттары мен салаларын анықтау арқылы болашақ мансаптары туралы негізделген шешімдер қабылдауға көмектесуде үлкен рөл атқарады. Цифрлық технологияның қарқынды дамуымен бұл құралдар орта мектеп оқушыларының кәсіби бағдарлау процесін қалай жақсартатынын зерттеу қажет болып табылады. Бұл мақалада педагогтар және психологтармен кәсіби бағдарлау бағдарламаларында қолдануға болатын әртүрлі цифрлық технологиялар зерттеледі.

Дәлірек айтқанда, мақалада цифрлық технологияларды кәсіби бағдарлау тәжірибесіне енгізудің артықшылықтары, проблемалары мен перспективалары талданады. Сонымен қатар, кәсіби бағдарлау әдістері қарастырылып, модель түрінде ұсынылған. Эмпирикалық зерттеуге келетін болсақ, жоғары сынып оқушыларының бес кәсіп түріне деген қалауы мен көзқарасын талдау үшін түпнұсқа онлайн психологиялық тест өткізілді. Алынған нәтижелер кәсіп түрлерімен үйлесімділік деңгейіне қарай бөлінді.

Нәтижелер бойынша, цифрлық технологиялар кәсіби бағдарлауды ұйымдастыру, психодиагностикалық сынақтарды өткізу және кері байланысты қамтамасыз ету үшін қолайлы жағдайлар мен пайдалы құралдарды қамтамасыз етеді. Мысалы, мазмұнды талдау мүмкіндігі бар онлайн сауалнамалар мен тесттерді арнайы бағдарламалар немесе қолданбалар арқылы құрастыруға болады. Кәсіби қызметінде цифрлық технологияларды қолдануға шақырылатын заманауи педагогтар мен психологтар, сондай-ақ жаңа технологияларды жақсы біліп, жетік меңгерген оқушылар цифрлық кәсіптік бағдарлауға қызығушылық танытуы мүмкін.

Тірек сөздер: кәсіптік бағдар, цифрлық технологиялар, жоғары сынып оқушылары, онлайн психологиялық тест, кәсіби маңызды дағдылар.

Introduction. Relevance of the study. The vocational guidance process plays a crucial role in helping individuals discover their career paths and make informed decisions. Traditional methods often involve face-to-face counseling, self-assessment tests, and access to physical resources such as books and brochures. However, with the advent of digital technologies, the vocational guidance landscape has witnessed significant transformations. These technologies offer numerous opportunities for enhancing the effectiveness, reach, and efficiency of vocational guidance.

The transition from high school to higher education or the workforce is a critical period in a student's life. Vocational guidance programs are designed to help high school students make informed

decisions about their future profession. They use diverse tests, surveys and other methods to let learners evaluate their interests, preferences and inclinations for a particular direction or type of professional activity, discovering in themselves professionally significant skills and personal qualities that will contribute to their career growth.

Digital technologies have become an integral part of the modern society and revolutionized various fields, including education. Various programs and applications allow to create online surveys and tests, multimedia presentations and videoclips for educational purposes. Considering the importance of selecting future specialization when graduating from high school, it is culturally appropriate to study the use of digital technologies for improvement and enhancement of vocational guidance programs for school students.

As such, the **aim of the study** is to analyze the benefits, perspectives, and difficulties of using digital technologies in the development of professional orientation programs, as well as to design and conduct an online vocational guidance test among high school students.

Tasks of the study:

- 1) to analyze the benefits and potential of digital technologies in the design of vocational guidance programs;
- 2) to consider the challenges of using digital technologies for formation of vocational guidance;
- 3) to analyze the connection between psychological characteristics of personality, such as personal traits and soft skills, and professional spheres;
- 4) to design and conduct an online professional orientation test for high school students, considering the types of personality and professions.

Literature review. Among Russian scholars, who studied the problem of vocational guidance of students A. K. Belousova should be noted. Examining the capabilities and instances of pedagogical innovations in the process of vocational guidance in terms of integration of basic and additional education, the author suggests introducing and explaining high school students the specifics of working with software suitable for this or that profession. For example, the «Adobe Photoshop» program is applied by graphic and web-designers; and students interested in this field may complete practical tasks to probe this application [1].

The possibilities of using universal digital technologies to support the professional self-determination of students were considered by E.V. Soboleva and her colleagues. Analyzing multifunctional digital technologies in the context of a new paradigm of learning, they proposed they idea to fully realize the capacity of existing common technologies, focusing on MS Excel. Furthermore, the researchers conducted a test among university students which assessed their level of formation of diverse qualities and skills significant for a particular type of profession [2].

Other Russian scientists E.A. Korotkova and M.A. Karabut analyzed the ways of integration of traditional approaches to career guidance and the functionality of digital platforms, designing a multi-level model of vocational guidance management in their region. They also pointed out several risks of digitalization of the process of career guidance, such as the virtualization of vocational guidance work, limitations of the forms and content of career guidance due to the interface of the designed platform [3].

Considering foreign scholars, H.El Mrabet and M. Abdelaziz in their article examined a smart school guidance system called "ETC guidance system", which contributes to the reduction of failure orientation cases and creation of a favourable environment for the successful adaptation of career guidance by schools with the regard of students' cognitive trends, using Internet of things and mobile devices [4].

R.N. Inderanata and T. Sukardi (2023) investigated the impact of integrated vocational guidance on readiness of school students for working in the field of mechanical engineering. They pointed out the problem of lack of realization of demonstrative method when teaching about machining practices with the redundancy of explanation method [5].

O.V. Almazova and her collaborators considered the use of digital technologies by teachers for vocational guidance of students with mental retardation (2020). They indicated not only the problems of digitalization of vocational guidance, but also the directions and content, methods and tasks of career guidance of students with mental retardation [6].

Other scholars, J. Kettunen and J.P. Sampson (2019) analyzed the challenges of application of ICT in career services by means of phenomenographic investigation method. They distinguished several aspects of challenges, according to career development experts' opinions on the issue: inadequate access to ICT and information, insufficient skills and competencies, as well as ineffective integration [7].

In Kazakhstani scientific community, researchers mostly examine the problem of integration of digital technologies in the educational process, rather than digitalization in vocational guidance. For instance, G.Z., Niyazova and U.A. Tursynbekov (2022) analyzed the changes in teaching methodology in the context of digital transformation of education [8]. Similarly, training of future mathematics about methods of teaching geometry in the light of digitalization of education was considered by N.S. Uteuliyev and his colleagues (2023) [9].

It should be noted that teachers' competency in terms of utilizing digital technologies for professional purposes is critical in modern education and vocational guidance. Understanding that Zh.I. Sardarova, G.N. Kismetova, et al (2022) investigated the ways of forming readiness of future teachers to use digital educational resources in modern digitalized education [10].

Material and methods. To achieve the aim of the research the following methods were implemented:

- 1) theoretical analysis of literature on the issue;
- 2) modelling the interconnection of personal characteristics and types of occupations;
- 3) method of psychodiagnostics, testing on the topic "Type of professions suitable to the psychological characteristics of a personality."

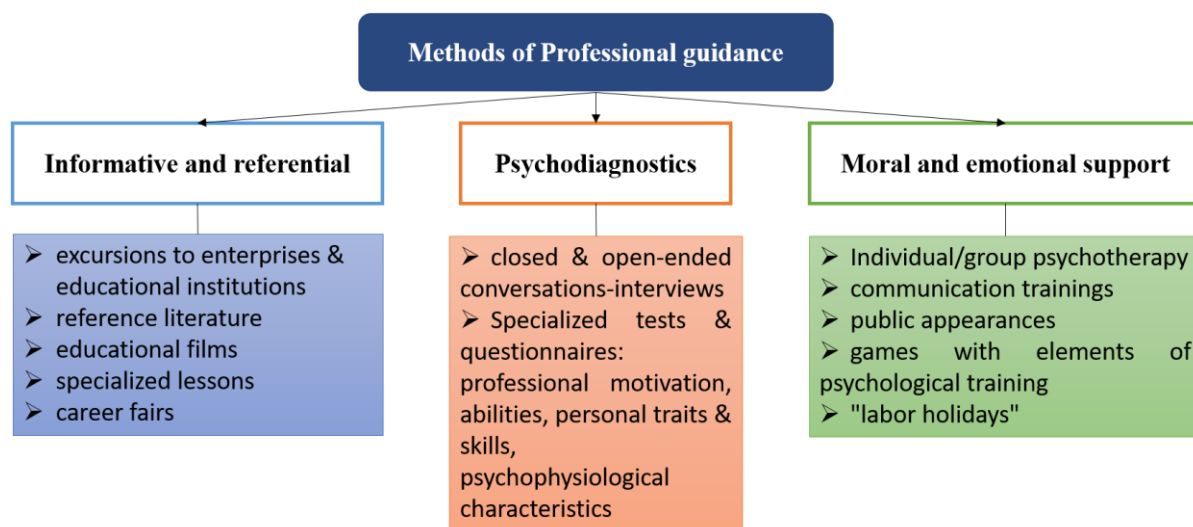
The test on vocational guidance was carried out among 60 senior school students of 56th and 95th schools in Almaty. It consists of 26 questions with three options.

Results and discussion. *Theoretical research.* First of all, let us revise the meaning of the term "professional orientation" or "career guidance". It can be defined as a system of measures aimed at helping young individuals choose a profession and specialty (UNESCO) [11]. These include the activities organized to form the persons' professional self-determination, considering their interests, inclinations and abilities, as well as taking into account the demands of the economy in specialists of this or that profile.

There are various methods of vocational guidance. They can be divided into three main types:

- Informative and referential;
- Psychodiagnostics;
- Methods of moral and emotional support (N.V. Shvetsova, 2020) [12].

The examples of professional guidance methods are demonstrated in Picture 1.



Picture 1. Methods of professional guidance

In terms of the use of digital technologies in the process of vocational guidance, we may point out the following aspects:

1. *Online Career Assessments.* Digital platforms offer online tests or questionnaires that assess what occupations suit the particular student's type of personality, analyzing their interests, preferences, skills, and aptitudes. These assessments provide personalized feedback and recommendations for potential career paths, enhancing the effectiveness of vocational guidance.

Regarding implementation of psychodiagnostics, it is more convenient to conduct online psychological tests than paper-based ones due to the simplicity of collecting, storing and analyzing data. For instance, Google Forms with understandable interface allow to create diverse questionnaires and tests, providing visualized data analysis. Both test takers and researchers will find it easy to use digital technologies for professional guidance.

2. *Virtual Reality (VR) Applications.* Virtual reality applications allow students to explore various career settings, providing a realistic and immersive experience. Students can virtually visit workplaces, interact with professionals, and gain hands-on knowledge about different occupations, aiding in making well-informed career decisions.

3. *Online Resources and Portals.* Digital technologies provide access to a wide range of online resources and portals that offer comprehensive information about different careers, educational pathways, job markets, and vocational training opportunities. These resources empower students to independently research and explore various career options. The official university websites also should be noted, since they provide a list of accessible educational programs and specialties.

One of the considerable digital programs for vocational guidance is BECOME Education. It encourages students to learn about themselves and the vast world of labor. The BECOME program comprises teacher-led classes as well as an app for students with over 50,000 job options. It allows students to examine their interests, motivating factors, and inclinations, as well as discover the ways of interacting with work, via an intensive learning process supervised by professors. Students aged 10 and above may evaluate their own background and preconceptions, learn to establish their own goals, and explore a variety of professional options (ODiCY) [13].

4. *E-Learning Platforms.* Online educational platforms such as Coursera and Udemy enable students to acquire industry-specific knowledge and skills. These platforms offer online courses, webinars, and tutorials, providing flexible learning opportunities and built – in assessments. High school students can register to these platforms and gain insights into different professions before making career choices. Furthermore, the learner who successfully passed a course may get a certificate that will complement his or her CV.

5. *Online psychological trainings* may be dedicated to the development of professionally significant skills, including soft ones: communicative and collaborative skills, digital literacy, critical thinking, time-management, etc. Psychological trainings organized via web-conferences allow a large number of individuals from anywhere to participate in them. Most commonly used conference platforms like Zoom and Google Meet have enough functions to demonstrate presentations and enable oral or written discussion of the topic.

Regarding the benefits of implementing digital technologies for providing vocational guidance, they comprise the following:

- ❖ Increased accessibility to vocational guidance resources and tools (Moore N, et al) [14];
- ❖ Personalized and tailored guidance based on individual preferences and strengths;
- ❖ Enhanced student engagement and motivation through interactive digital platforms;
- ❖ Realistic experiences through virtual reality applications;
- ❖ Multiple online psychological tests and psychodiagnostic methods dedicated to selecting professions.

Nevertheless, psychologists and educators may encounter some challenges with digitalization of the process of vocational guidance. For instance:

- Access and equity issues related to the availability of digital technologies and network;

- The need for training and professional development of teachers and counselors to effectively utilize digital tools;
- Maintaining the quality, accuracy and reliability of online career information sources;
- Ensuring user privacy and data protection when registering in different portals;
- Balancing the use of digital technologies with in-person guidance and support.

Considering the perspectives of integration of Internet-technologies into vocational guidance programs at the level of schools, such implications may be distinguished:

A. *Opening up new opportunities for improved career decision-making processes.* They involve diverse educational platforms and informative websites, courses and webinars, online testing, virtual excursions, etc. However, it is essential to address the challenges mentioned above and facilitate equitable access to technology for all students. Future research should focus on exploring the long-term impact of digital technologies on the career success and satisfaction of high school students.

B. *Utilizing Digital Tools for Self-Assessment.* Digital technologies provide individuals with new and innovative tools for self-assessment, empowering them to better understand their skills, interests, and values. Online platforms and applications offer various tests that provide personalized career suggestions based on individual responses. These digital tools aid in the identification of strengths, weaknesses, and potential career matches, allowing for a more accurate and comprehensive self-assessment process.

C. *Access to Real-Time Labor Market Information.* Digital technologies offer unparalleled access to real-time labor market information, ensuring that vocational guidance processes are up-to-date and aligned with current job trends. Online databases, job portals, and career exploration websites provide individuals with information on job demands, salary trends, skill requirements, and future prospects. This access empowers individuals to make informed decisions by aligning their aspirations with the realities of the job market.

D. *Virtual Career Exploration.* Digital technologies enable immersive and interactive virtual career exploration experiences. Virtual job-shadowing, vocational simulations, and online career fairs expose individuals to various career options without the need for physical travel or attendance. Virtual reality (VR) and augmented reality (AR) technologies allow users to experience realistic job settings and gain insights into different professions, helping narrow down their career choices effectively.

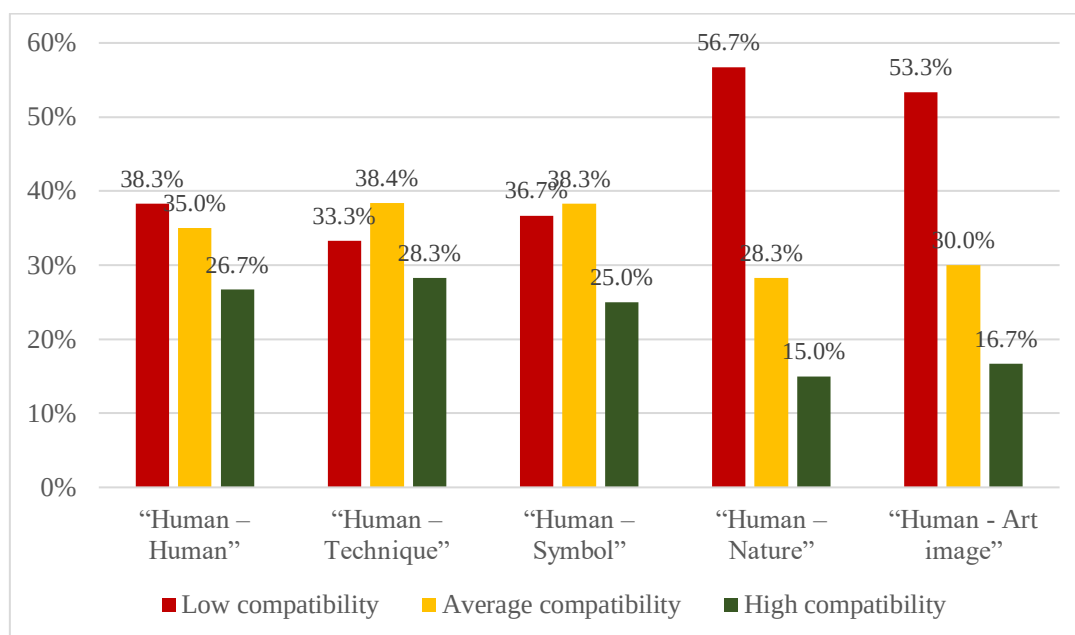
E. *Enhanced Guidance and Counseling Support.* Integrating digital technologies in vocational guidance provides opportunities for enhanced guidance and counseling support. Live chat support, video conferencing, and webinars enable remote access to career counselors and subject matter experts. This digital connectivity allows for timely support, irrespective of geographical barriers, thereby expanding the accessibility of vocational guidance services.

Empirical study. An online psychological test for analyzing personality's characteristics and suitable field of specialization was conducted among senior school students of Almaty.

In general, the categories of professions by E.A. Klimov were considered in our test:

- 1) "Human – Human"
- 2) "Human – Technique"
- 3) "Human – Symbol"
- 4) "Human – Nature"
- 5) "Human - Art image" [15]

The analysis of obtained data is provided in Picture 2.



Picture 2. Results of the psychological test on vocational orientation

According to the results of testing, 16 students have high compatibility with occupations that imply personal interaction. 35% of the surveyed individuals have average compliance level with “Human-Human” professions, whereas 38% of senior school students do not like working with people and try to avoid communication.

As for the “Human-Technique” type of professions, 23 persons demonstrated average degree of compatibility, while 33.3% of the study participants have low compliance level regarding it. 17 individuals showed high interest and inclinations for working with technologies and devices.

Considering professions that imply working with sign system, $\frac{1}{4}$ of the test takers have shown positive results of compatibility. Some senior school students (22 individuals) are not interested in “Human-Symbol” type of occupations, and the rest of them demonstrated average level of compatibility.

When it comes to professions related to observing or interacting with nature, the majority of modern high school students do not have desire to work in this sphere of activity. Only 15% of the test takers selected options concerning flora, fauna, meteorology, or geology. 17 teenagers have average compliance level with “Human-Nature” type of occupations.

Proceeding to the field of arts, most 10-11th grade students have low indicators of compatibility. Probably, that is because teenagers with artistic talents usually leave comprehensive school and enter art college. 30% of the senior school students showed average level of compliance with “Human-Art image” occupations. Only 10 out of 60 people have high compatibility with this type of vocations.

As such, corresponding to the results of the online vocational guidance test, considerable number of adolescents see their career paths in the sphere of technologies, business or communications, dealing with written texts or numbers. It is rare among modern students to have motivation to work as biologists, chemists, geologists, veterinarians, etc. Artistic persons frequently choose to study in art colleges after finishing the 9th grade.

Conclusion. Thus, digital technologies offer significant potential for transforming vocational guidance programs for high school students. Various instances of Internet-technologies and resources enhance the effectiveness of vocational guidance processes, empowering students to make informed career decisions. However, careful implementation and ongoing research are necessary to ensure that technology-based vocational guidance remains inclusive, accurate, and reliable.

The integration of digital technologies in the vocational guidance process presents considerable opportunities for individuals seeking informed career choices. By leveraging digital tools, self-

assessment tests, real-time labor market information, virtual career exploration, and enhanced counseling support, vocational guidance can become more accessible, efficient, and personalized. Moreover, thanks to visualization of the reference material and differentiation of forms of professional orientation, senior school students may be highly motivated and engaged in the process of discovering career options and own preferences.

While challenges and ethical implications, such as the decreased face-to-face interaction and personalized guidance, along with the need to master unfamiliar digital tools, are to be addressed, the positive impact of incorporating digital technologies outweighs the potential drawbacks. As such, it is crucial to embrace these technologies and aim for a synergy between human guidance and digital innovation in the vocational guidance process.

References

1. Belousova, A. K. *Pedagogicheskie innovatsii v processe proforientatsii uchashih-sya starshih klassov v kontekste integratsii osnovnogo i dopolnitelnogo obrazovaniya* [Pedagogical innovations in the process of vocational guidance of high school students in the context of integration of basic and additional education]. // *Vestnik HGU im. N.F. Katanova*. - 2014. - №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-innovatsii-v-protsesse-proforientatsii-uchashih-sya-starshih-klassov-v-kontekste-integratsii-osnovnogo-i> (accessed: 20.11.2023).
2. Soboleva, E. & Shalaginova, N. & Petukhova, M. & Gavrilovskaya, N. The possibilities of universal digital technologies for support the professional self-determination of students. *Perspectives of Science and Education*. - 2020. - Vol. 48.- 413-429. DOI:10.32744/pse2020.6.32.
3. Korotkova E. A. Digital Technologies in Youth Career Guidance Management for Professions of the Agricultural and Industrial Complex of the Sverdlovsk Region / E. A. Korotkova, M. A. Karabut // *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*. 2020.-Vol. 949. - Iss. 1. 012031.
4. El Mrabet, H. & Abdelaziz, ait M. Smart School Guidance and Vocational Guidance System Through the Internet of Things. *NISS19: Proceedings of the 2nd International Conference on Networking, Information Systems & Security*. - 2019.- No.: 70.- Pages 1-5 <https://doi.org/10.1145/3320326.3320404>
5. Inderanata, R.N., & Sukardi T. Investigation study of integrated vocational guidance on work readiness of mechanical engineering vocational school students. // *Heliyon*, 2023.- Volume 9, Issue 2, e13333. ISSN 2405-8440. URL: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13333>.
6. Almazova, O.V., Zak, G.G., Kozik, T.V. (2020). The Use of Digital Technologies in the Activities of Teachers in the Vocational Guidance of Students with Mental Retardation // *Proceedings of the International Scientific Conference "Digitalization of Education: History, Trends and Prospects"*.- 2020.- pp. 292-298. URL: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200509.053>
7. Kettunen, J., Sampson, J.P. Challenges in implementing ICT in career services: perspectives from career development experts. *Int J Educ Vocat Guidance* 19, 2019.-pp.1–18. URL: <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9365-6>
8. Niyazova, G. J., Tursynbekov, U. A. *Bilim berudiñ sifrlyq transformasiyası jaǵdaiynda oqytu әdistemeleriniñ ózgerui* [Changes in teaching methodology in the context of digital transformation of Education] /— *Tekst : neposredstvennyi* // *Molodoi uchenyi*. -2022. - № 10 (405), pp. 212-214. URL: <https://moluch.ru/archive/405/89326/> (accessed: 24.11.2023).
9. Uteuliyev, N.S., Azhibekov, K.Zh., Madiyarov, N.K. *Bilim berudi sifrlandyru jaǵdaiynda bolaşaq matematika mūǵalimderine mektep geometria kursyn oqytu әdisteri* [Methods for teaching future mathematics teachers to the school course of geometry in the context of digitalization of education]. *BULLETIN of L.N. Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy. Psychology. Sociology Series*. – 2023.- 141(4), pp. 357–368. URL: <https://bulpedps.enu.kz/index.php/main/article/view/208>.
10. Sardarova, Zh.I., Kismetova, G.N., Turezhanova, G.A., Sarkulova, D.S. (2022). *Bilim berudi sifrlandyru jaǵdaiynda bolaşaq pedagogterdiñ sifrlyq bilim beru resurstaryn paidalanu daiarlyǵyn qalyptastyru* [Formation of readiness of future teachers to use digital educational resources in the

conditions of digitalization of education]. // *Journal of Educational Sciences*, 2022. -Vol. 70 No. 1. URL: <https://doi.org/10.26577/JES.2022.v70.i1.04>

11. Investing in career guidance. UNESCO. Investing In Career Guidance. Revised Edition. URL: https://unevoc.unesco.org/pub/investing_in_career_guidance_revised_2021.pdf

12. Shvetsova, N.V. *Sovremennye metody i tehnologii soprovozhdeniya proforientatsii v shkole [Modern methods and technologies of career guidance support at school]*. / *Tekst: neposredstvennyi // Molodoi uchenyi*. - 2022. - № 44 (386), pp. 202-205. URL: <https://moluch.ru/archive/386/85033/> (data obrascheniia: 20.11.2023).

13. ODICY. BECOME education: career exploration. Observatory on Digital technologies in Career guidance for Youth (ODICY). -2023 URL: <https://www.oecd.org/stories/odicy/practices/become-education-career-exploration-d7213f31/>

14. Moore, N., & Czerwinska, K. Understanding the use of digital technology in the career development sector.-2019.- 84 pp. URL: https://www.thecdi.net/write/Understanding_digital_skills_Final_22112019_NPM.pdf

15. Klimov E.A. *Psychology of professional self-determination: Textbook for students of higher ped. edu-l institutions*. — 4th Edition, M.: Publishing center "Academy", 2010.- pp. 304 URL: <https://academia-moscow.ru/ftpshare/books/fragments/fragment21192.pdf>

МРНТИ 15.81.61

10.51889/2959-5967.2025.82.1.022

Бурибаев Е. А.¹, Жиенбаева Н.Б.², Хамзина Ж.А.², Ешимбетова С. З.³,
Акназаров С.А.³, Тапалова О. Б.^{2*}

¹Жетысуский университет имени Ильяс Жансугурова, Талдыкорган, Казахстан

²Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

³Казахстанско-Российский медицинский университет, Алматы, Казахстан

КОГНИТИВНЫЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ ЛУДОМАНИИ: ОТ ИМПУЛЬСИВНОСТИ К ПАТОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ

Аннотация

Патологическая зависимость от азартных игр (лудомания) является сложной формой поведенческой зависимости, обусловленная взаимодействием когнитивных и эмоциональных факторов и характеризующаяся стойкой неспособностью контролировать участие в игровых активностях, несмотря на негативные последствия.

Цель: настоящее исследование направлено на определение и экспериментальное обоснование когнитивных и эмоциональных предикторов формирования и развития лудомании – патологической игровой зависимости на основе выявленных психологических факторов (когнитивные искажения, эмоциональная дисрегуляция, импульсивность, алекситимия и др.)

Методы: В исследовании были использованы методики для выявления общих, когнитивных и эмоциональных факторов, влияющих на формирование и развитие лудомании: South Oaks Gambling Screen (SOGS); DSM-5 Gambling Disorder Criteria; Cognitive Distortions Index (CDI); Gambling-Related Irrational Beliefs Test (GRIT) Barratt Impulsiveness Scale (BIS-11); Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS); Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) Toronto Alexithymia Scale (TAS-20).

Результаты: свидетельствуют о комплексном характере лудомании, где когнитивные искажения создают основу для иррациональных решений, а эмоциональная дисрегуляция усиливает потребность в игре как средстве избегания негативных переживаний. Импульсивность выступает связующим звеном между когнитивными и эмоциональными механизмами, способствуя развитию проблемного и патологического игрового поведения.

Практическая ценность: определены когнитивные и эмоциональные предикторы формирования и развития лудомании. Результаты исследования подтверждают необходимость комплексного подхода в профилактике и лечении лудомании, включающего когнитивную реабилитацию, эмоциональную терапию и тренинг саморегуляции.

Ключевые слова: степень патологической зависимости, когнитивные искажения, иррациональное мышление, ошибочные убеждения, импульсивность, управление эмоциями.

Бөрібаев Е.А.¹, Жиенбаева Н.Б.², Хамзина Ж.², Ешімбетова С.З.³,

Ақназаров С.А.³, Тапалова О.Б.^{2*}

¹Илияс Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған, Қазақстан

²Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

³Қазақстан-Ресей медицина университеті, Алматы, Қазақстан

ЛУДОМАНИЯНЫҢ КОГНИТИВТІ ЖӘНЕ ЭМОЦИОНАЛДЫҚ БОЛЖАУШЫЛАРЫ: ИМПУЛЬСИВТІЛІКТЕН ПАТОЛОГИЯЛЫҚ ТӘУЕЛДІЛІККЕ ДЕЙІН

Аннотация

Патологиялық құмар ойындарға тәуелділік (лудомания) – когнитивті және эмоционалдық факторлардың өзара әрекеттесуінен туындаған мінез-құлық тәуелділігінің күрделі түрі және жағымсыз салдарға қарамастан ойын іс-әрекетіне қатысуды тұрақты бақылауға қабілетсіздігімен сипатталады.

Мақсаты: Бұл зерттеу анықталған психологиялық факторларға (когнитивті бұзылулар, эмоционалдық реттеудің бұзылуы, импульсивтілік, алекситимия және т.

Әдістері: Зерттеуде құмар ойындарға тәуелділіктің қалыптасуы мен дамуына әсер ететін жалпы, когнитивтік және эмоционалдық факторларды анықтау әдістері қолданылды: South Oaks Gambling Screen (SOGS); DSM-5 Gambling Disorder Criteria; Cognitive Distortions Index (CDI); Gambling-Related Irrational Beliefs Test (GRIT) Barratt Impulsiveness Scale (BIS-11); Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS); Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) Toronto Alexithymia Scale (TAS-20).

Нәтижелер: құмар ойындарға тәуелділіктің күрделі сипатын көрсетеді, мұнда когнитивті бұрмаланулар иррационалды шешімдер қабылдауға негіз жасайды, ал эмоционалды реттелу жағымсыз тәжірибелерден аулақ болу құралы ретінде ойнау қажеттілігін арттырады. Импульсивтілік когнитивті және эмоционалдық механизмдер арасындағы байланыстырушы рөл атқарады, проблемалық және патологиялық ойын мінез-құлқының дамуына ықпал етеді.

Практикалық құндылығы: ойынға тәуелділіктің қалыптасуы мен дамуының когнитивті және эмоционалдық предикторлары анықталды. Зерттеу нәтижелері когнитивті оңалтуды, эмоционалды терапияны және өзін-өзі реттеуді оқытуды қоса алғанда, ойынға тәуелділіктің алдын алу мен емдеуге кешенді көзқарастың қажеттілігін растайды.

Кілт сөздер: патологиялық тәуелділік дәрежесі, когнитивті бұрмаланулар, иррационалды ойлау, қате сенімдер, импульсивтілік, эмоцияны басқару.

Buribaev E. A.¹, Zhiyenbayeva N. B.², Khamzina Zh. A.², Yeshimbetova S. Z.³,
Aknazarov S. A.³, Tapalova O. B.^{2*}

¹Zhetysu University named after Ilyas Zhansugurov, Taldykorgan, Kazakhstan

²Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

³Kazakh-Russian Medical University, Almaty, Kazakhstan

COGNITIVE AND EMOTIONAL PREDICTORS OF GAMBLING ADDICTION: FROM IMPULSIVENESS TO PATHOLOGICAL ADDICTION

Abstract

Pathological gambling addiction (ludomania) is a complex form of behavioral addiction caused by the interaction of cognitive and emotional factors and characterized by a persistent inability to control participation in gaming activities, despite the negative consequences.

Objective: This study is aimed at identifying and experimentally substantiating the cognitive and emotional predictors of the formation and development of ludomania - pathological gambling addiction based on the identified psychological factors (cognitive distortions, emotional dysregulation, impulsivity, alexithymia, etc.)

Methods: The study used methods to identify general, cognitive and emotional factors influencing the formation and development of ludomania: South Oaks Gambling Screen (SOGS); DSM-5 Gambling Disorder Criteria; Cognitive Distortions Index (CDI); Gambling-Related Irrational Beliefs Test (GRIT) Barratt Impulsiveness Scale (BIS-11); Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS); Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) Toronto Alexithymia Scale (TAS-20).

Results: indicate the complex nature of gambling addiction, where cognitive distortions create the basis for irrational decisions, and emotional dysregulation increases the need for gambling as a means of avoiding negative experiences. Impulsivity acts as a link between cognitive and emotional mechanisms, contributing to the development of problematic and pathological gambling behavior.

Practical value: cognitive and emotional predictors of the formation and development of gambling addiction were determined. The results of the study confirm the need for an integrated approach to the prevention and treatment of gambling addiction, including cognitive rehabilitation, emotional therapy and self-regulation training.

Key words: degree of pathological addiction, cognitive distortions, irrational thinking, erroneous beliefs, impulsivity, emotion management.

ВВЕДЕНИЕ. Актуальностью изучения когнитивных и эмоциональных предикторов лудомании является тот факт, что в настоящее время данная патологическая игровая зависимость — это самая распространенная нехимическая зависимость, которая характеризуется навязчивым стремлением к азартным играм, несмотря на негативные последствия.

Изучение когнитивных и эмоциональных предикторов лудомании также имеет важное значение как для понимания механизмов формирования проблемной и патологической зависимости, так и для разработки эффективных методов профилактики и психокоррекции. Когнитивные искажения, а также эмоциональная дисрегуляция играют ключевую роль в развитии и закреплении проблемного и патологического игрового поведения, что делает их изучение особенно актуальным. Когнитивные искажения представляют собой ошибочные или иррациональные убеждения, которые ведут к принятию неадекватных решений и формированию деструктивного игрового поведения. Среди когнитивных предикторов лудомании выделяют: *иллюзию контроля* — убежденность игрока в том, что его личные навыки или стратегические действия могут повлиять на исход азартной игры, даже в случае чисто случайных событий; *гэмблерская ошибка* — вера в то, что предыдущие результаты игры влияют на будущие, например, что после серии проигрышей вероятность выигрыша возрастает;

ошибочная атрибуция выигрышей и проигрышей – игроки склонны объяснять свои выигрыши собственными способностями, а проигрыши – внешними факторами (невезением, вмешательством других людей и др.); *эффект почти выигрыша* – восприятие проигрыша как «почти выигрыша», что мотивирует продолжение игры в надежде на удачу; *искажения памяти и селективное внимание* – игроки склонны запоминать выигрыши и недооценивать частоту и масштабы своих проигрышей. Указанные когнитивные ошибки способствуют систематическому переоцениванию вероятности выигрыша, что приводит к устойчивой мотивации продолжать играть, даже когда рациональные аргументы говорят об обратном.

Эмоциональные факторы в развитии лудомании играют значительную роль в формировании и закреплении патологической игровой зависимости. Игроки часто используют азартные игры как способ *регуляции своего эмоционального состояния*, что способствует развитию зависимости. Среди основных эмоциональных предикторов выделить: *импульсивность и низкий контроль эмоций* – неспособность контролировать свои импульсы и управлять эмоциональными реакциями приводит к спонтанным решениям продолжать игру, несмотря на проигрыш. Импульсивность играет значительную роль в формировании зависимости, поскольку такие люди склонны к принятию быстрых решений без учета возможных последствий, что делает их более уязвимыми к азартным играм. *стремление к эйфории* – выигрыши вызывают мощное положительное подкрепление, связанное с выбросом дофамина, что формирует устойчивую зависимость от переживания азарта; *алекситимия* – люди с лудоманией часто имеют проблемы с пониманием своих эмоций и используют игру как способ избежать неприятных переживаний; *эмоциональная реактивность* – высокая чувствительность к стрессу и неудачам делает азартные игры привлекательным механизмом «ухода» от проблем; *негативные эмоциональные состояния (депрессия, тревога, стресс)* – люди с повышенной тревожностью и депрессивными симптомами склонны прибегать к азартным играм как к средству временного облегчения своего состояния.

Азартные игры становятся своеобразным механизмом эмоционального копинга, когда игрок пытается компенсировать стресс, тревожность или депрессию с помощью игры, но в конечном итоге оказывается в порочном круге зависимости. Изучение *когнитивных и эмоциональных предикторов лудомании* факторов открывают новые перспективы для создания *психотехнологий диагностики и профилактики* лудомании, в том числе цифровых инструментов мониторинга когнитивных и эмоциональных предикторов зависимости.

Психологические последствия игровой зависимости серьезны. Люди часто испытывают повышенный уровень тревожности, депрессии и стресса. Хроническая игра приводит к эмоциональной нестабильности, поскольку люди колеблются между периодами восторга, когда они выигрывают, и отчаяния, когда проигрывают. Со временем эмоциональные взлеты и падения, связанные с азартными играми, могут способствовать расстройствам настроения, при этом показывают, что проблемные игроки чаще испытывают клиническую депрессию и суицидальные мысли по сравнению с общей популяцией [1]. Кроме того, зависимость от азартных игр ухудшает когнитивные функции, что приводит к трудностям с принятием решений, решением проблем и контролем импульсов. По мере того, как люди все больше сосредотачиваются на азартных играх, их способность справляться с повседневными обязанностями ухудшается, что приводит к ухудшению функционирования в их личной и профессиональной жизни. Это снижение психологического благополучия часто усугубляет зависимость, поскольку люди обращаются к азартным играм, чтобы избежать своего стресса, тем самым углубляя цикл зависимости.

Цель настоящего исследования - определить и эмпирически обосновать когнитивные и эмоциональные предикторы формирования и развития лудомании – патологической игровой зависимости на основе выявленных психологических факторов (*когнитивные искажения, эмоциональная дисрегуляция, импульсивность и др.*)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР. Психологические механизмы, лежащие в основе игровой зависимости, вносят значительный вклад в сохранение и эскалацию игрового расстройства.

Когнитивные искажения, проблемы эмоциональной регуляции и укоренившиеся поведенческие модели взаимодействуют, создавая самоусиливающийся цикл зависимости.

Лудомания поддерживается непрерывным и взаимозависимым циклом когнитивных, эмоциональных и поведенческих механизмов. Каждый из этих механизмов способствует сохранению расстройства, затрудняя для людей освобождение от игровой зависимости. Когнитивные, эмоциональные и поведенческие механизмы не работают изолированно; скорее, они усиливают друг друга в цикле обратной связи, который увековечивает зависимость от азартных игр. Например, когнитивные искажения могут усиливать эмоциональный стресс при возникновении проигрышей, заставляя людей играть больше в попытке восстановить эти проигрыши. Временное эмоциональное облегчение, которое обеспечивает азартная игра, усиливает поведение, в то время как непредсказуемость вознаграждений удерживает людей в надежде на будущий выигрыш. Этот цикл становится самоподдерживающимся, поскольку каждый механизм усиливает другие, что делает все более трудным для людей освободиться от проблемной и патологической зависимости.

Лудомания характеризуется постоянным и повторяющимся проблемным и патологическим поведением, связанным с азартными играми, которое приводит к значительному дистрессу. Лудомания классифицируется как поведенческая зависимость в DSM-5 [2], при которой люди демонстрируют потерю контроля над своей игровой деятельностью, несмотря на неблагоприятные последствия, такие как финансовый крах, напряженные отношения и психологический стресс. Данное поведенческое расстройство затрагивает приблизительно 0,2–5,3% [3] населения мира. Более того, исследования показывают, что средняя продолжительность нелеченой болезни (DUI) — другими словами, как долго человек страдает расстройством до начала лечения — составляет 8-9 лет [4].

Патологическая игровая зависимость также ложится тяжелым бременем на семьи, сообщества и системы общественного здравоохранения. В крайних случаях это может привести к злоупотреблению наркотиками, депрессии и даже суицидальным мыслям.

Согласно исследованиям, поведенческие зависимости имеют много общих черт с расстройствами, связанными с употреблением психоактивных веществ, включая поведение, направленное на получение вознаграждения, роль дофамина в системе вознаграждения мозга, а также развитие толерантности и симптомов отмены. Как и наркотическая зависимость, лудомания часто возникает из-за сложного взаимодействия генетических, экологических и психологических факторов, что делает ее многогранным и трудно поддающимся лечению расстройством.

Глобальный рост онлайн-гемблинга усугубил проблему, сделав азартные игры более доступными и увеличив риск зависимости, особенно среди уязвимых групп населения, таких как молодые люди и люди с историей проблем с психическим здоровьем.

Развитие и поддержание игровой зависимости обусловлены сложными психологическими механизмами, которые влияют на когнитивные, эмоциональные и поведенческие процессы человека. Когнитивные механизмы играют роль в поддержании игровой зависимости. Это происходит потому, что они изменяют то, как люди воспринимают свою способность контролировать или предсказывать результаты. Искаженные убеждения способствуют продолжению участия в азартных играх, несмотря на повторяющиеся проигрыши. Это означает, что независимо от того, сколько раз человек теряет деньги, он верит, что в следующий раз он их вернет.

Когнитивные предикторы лудомании. Когнитивные искажения: «иллюзия контроля», «ложные ожидания выигрыша», «гэмблерское мышление». Дефицит исполнительных функций (снижение самоконтроля, слабая регуляция поведения). Роль префронтальной коры и дисфункций системы принятия решений.

Иллюзия контроля – это когнитивное искажение, при котором люди верят, что могут влиять на исход случайных событий, таких как бросание костей или вращение рулетки. В азартных играх это убеждение заставляет игроков переоценивать свою способность контролировать результаты, усиливая представление о том, что мастерство может превзойти случайность. Это

когнитивное искажение увеличивает рискованное поведение и может сделать людей более склонными к длительной азартной игре, даже в играх, основанных на чистой случайности.

Заблуждение игрока относится к ошибочному убеждению, что исход предыдущих игровых событий влияет на будущие результаты. Например, после серии проигрышей игрок может полагать, что выигрыш «должен быть», исходя из предположения, что результаты в конечном итоге сбалансируются. Это ошибочное мышление побуждает людей продолжать играть в азартные игры, веря, что их удача скоро изменится, продлевая игровые сессии и усугубляя финансовые потери.

Почти промахи случаются, когда игрок приближается к победе, но немного не дотягивает, например, когда игровой автомат показывает два из трех совпадающих символов. Исследования показали, что близкие промахи активируют систему вознаграждения мозга аналогично реальным выигрышам, подкрепляя игровое поведение и повышая мотивацию продолжать играть. Это явление увековечивает азартные игры, создавая ложное чувство прогресса и потенциального будущего успеха, несмотря на повторяющиеся проигрыши.

Согласно данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) и Американской психиатрической ассоциации (АРА), азартные игры могут приводить к серьезным социальным, психологическим и финансовым проблемам, снижая качество жизни человека [5, 6].

Обусловленность лудомании эмоциональными факторами, поскольку люди часто прибегают к азартным играм как к способу регулирования своих эмоций или избавления от психологического стресса. Люди используют азартные игры как неадаптивный механизм преодоления негативных эмоций, таких как стресс, беспокойство или депрессия. Возбуждение от азартных игр обеспечивает временное облегчение эмоционального дискомфорта, подкрепляя поведение. Со временем эта зависимость от азартных игр для эмоциональной регуляции может привести к циклу зависимости, поскольку люди становятся все более зависимыми от азартных игр для облегчения дистресса, как фактор риска.

Люди с игровой зависимостью часто демонстрируют повышенную чувствительность к вознаграждению, то есть они более восприимчивы к немедленному вознаграждению и волнению, которые предлагает азартная игра. Ожидание выигрыша активирует цепи вознаграждения мозга, высвобождая дофамин и создавая чувства удовольствия и эйфории. Эта повышенная чувствительность к вознаграждению усиливает цикл зависимости, поскольку желание этих положительных ощущений стимулирует продолжение азартной игры.

Для некоторых азартные игры служат формой эскапизма, предоставляя отсрочку от личных проблем, скуки или неудовлетворенности жизнью. Погружаясь в азартные игры, люди на мгновение избегают решения сложных эмоций или жизненных обстоятельств. Такое поведение избегания усиливает азартные игры как стратегию преодоления, что затрудняет разрыв цикла зависимости.

Поведенческие механизмы, лежащие в основе игровой зависимости, включают формирование привычек, модели подкрепления и нарушение контроля над импульсами, все из которых способствуют сохранению расстройства.

Со временем игровое поведение формирует привычки и может стать автоматическим и укорениться, что приведет к привычным моделям поведения, таким же образом, как и наркотическая зависимость [7]. По мере того, как люди вовлекаются в повторяющиеся азартные игры, нейронные пути, связанные с этим поведением, укрепляются, что затрудняет сопротивление желанию играть. Эта привычная природа азартных игр усложняет попытки прекратить их, даже когда люди осознают негативные последствия.

После утверждения МКБ-11 в 2019 году, клиницисты стали свидетелями реклассификации и переименования: так присутствующее в МКБ-10 «Патологическое влечение к азартным играм» (F63.0), в обновленной классификации рассматривается не как расстройство влечений, а как расстройство вследствие аддиктивного поведения (блок L2-6C6) (МКБ-11). Включение расстройства вследствие пристрастия к азартным играм (6C50) в главу, посвященную

«аддикциям» в МКБ-11, означает признание общности феноменологических, клинических и поведенческих проявлений химической и нехимической зависимости. Поведенческий паттерн может быть как постоянным, так и периодическим, а факторы риска формирования игрового расстройства в целом совпадают с теми, которые были выявлены для зависимости от психоактивных веществ (МКБ-11).

Эмоциональные факторы, такие как стресс, депрессия и тревожность, также способствуют развитию лудомании. Азартные игры могут использоваться как способ избежать негативных эмоций или справиться с жизненными трудностями. Когнитивные искажения, включая иррациональные убеждения о контроле над исходом игры или веру в "удачу", усиливают привязанность к азартным играм. Когнитивное искажение – это феномен систематического, достоверного, предсказуемого и происходящего непроизвольно отклонения в оценке реальности, которого трудно избежать. Это искажение является отличным от обычного процесса обработки информации, побуждающим субъекта действовать предвзято, по иррациональным шаблонам [8]. Разные исследователи предлагают свои варианты когнитивных искажений, которые, как представляется, особенно распространены среди проблемных игроков и людей, страдающих от игрового расстройства [9].

Игровое расстройство является распространенным и проблемным поведенческим расстройством, связанным с депрессией, злоупотреблением психоактивными веществами, домашним насилием, банкротством и высоким уровнем самоубийств. В пятом издании Диагностического и статистического руководства по психическим расстройствам (DSM-5) патологическое влечение к азартным играм было переименовано в «игровое расстройство» и перемещено в главу «Расстройства, связанные с употреблением психоактивных веществ и зависимостью от них», чтобы подтвердить, что исследования показывают, что патологическое влечение к азартным играм и алкогольная и наркотическая зависимость связаны.

Исследования, представляющие систематический обзор факторов риска игрового расстройства, основанных на систематическом поиске в EBSCO, PubMed и Web of Science выявили тридцать три исследования в которых лудомания соответствовала критериям включения ее в поведенческое расстройство. Пересмотренное исследование признает в качестве факторов риска развития/поддержания игрового расстройства, что одинокое молодое лицо или женатый мужчина менее 5 лет, одинокое проживание, плохое образование и финансовые трудности [10].

Игровое расстройство (GD) включает в себя постоянные и повторяющиеся проблемные модели ставок, которые приводят к клиническим нарушениям (например, нарушениям сна, эмоциональному расстройству, а также финансовым и реляционным проблемам прогнозирование тяжести проблем с азартными играми у мужчин с использованием многомерного подхода, включающего различные показатели психосоциального функционирования, прошлого игрового поведения и демографических данных (возраст и социально-экономическое неблагополучие) [11].

В недавнем исследовании приводятся данные подгруппы 2018 мужчин в возрасте 20–62 лет, которые участвовали в волнах 1–4 Австралийского лонгитюдного исследования мужского здоровья (Ten to Men). Для прогнозирования тяжести проблем с азартными играми использовалась иерархическая отрицательная биномиальная регрессия. Было обнаружено, что все предикторные переменные имеют значимые двумерные связи с тяжестью проблем с азартными играми. Однако окончательная регрессионная модель показала, что только два предиктора могут объяснить уникальную дисперсию в проблеме с азартными играми. Повышенная частота азартных игр и более низкие показатели социальной поддержки на волне 3 предсказывали более высокие уровни тяжести проблем с азартными играми на волне 4 — в совокупности составляя умеренную долю дисперсии. Выявление этих факторов риска согласуется с результатами предыдущих исследований и помогает определить потенциальные цели для раннего выявления и вмешательства в проблему игровой зависимости у мужчин [12].

Длительное время игры, наряду с повышенной импульсивностью — ключевым элементом плохой саморегуляции — было идентифицировано как связанное с игровым расстройством. Несмотря на существующие исследования в этой области, связь между импульсивностью и игровым временем остается плохо изученной. В некоторых исследованиях изучались связи между импульсивностью, измеренной как с помощью самоотчета, так и поведенческих оценок, игровым временем и игровым расстройством в когорте из 82 участников. В то время как игровое время показало значительную корреляцию с игровым расстройством, только самоотчетные измерения импульсивности и один поведенческий показатель показали корреляцию с игровым расстройством. Самоотчетные измерения импульсивности исключительно предсказывали игровое расстройство при включении в регрессионную модель с игровым временем. Взаимодействие между игровым временем и импульсивностью, за исключением одного поведенческого показателя, было признано незначительным. Эти результаты свидетельствуют о том, что импульсивность и игровое время, хотя и связаны с риском игрового расстройства, являются независимыми переменными. Ученые пришли к мнению, что исследования должны быть направлены на прояснение связей импульсивности и игрового расстройства и изучение потенциальных вмешательств, нацеленных как на DGI, так и на импульсивность, для снижения риска [13].

Интернет-игровая зависимость является глобальной проблемой, особенно среди молодых людей. Демонстрируя характеристики, схожие с другими зависимостями, интернет-игровое расстройство (IGD) связано с неблагоприятными последствиями для психического здоровья. Выявленные как факторы риска зависимого поведения, связь импульсивности и агрессии с IGD относительно недостаточно изучена. В университете Наджран в Саудовской Аравии был использован онлайн-опросник, который включал шкалу интернет-игрового расстройства — краткую форму (IGDS9-SF), опросник агрессии Басса-Перри — краткую форму и шкалу импульсивности Барратта (BIS-15). Результаты показали, что импульсивность и агрессия были положительно связаны с тяжестью IGD, и обе черты личности объясняли 34,6% дисперсии в баллах IGD. Дальнейшие двумерные анализы показали, что люди, проводящие 7 или более часов за интернет-играми, с большей вероятностью проявляют высокую импульсивность и агрессию и имеют относительно более высокую степень IGD. Эти результаты показывают, что люди с такими чертами личности могут быть более уязвимы к развитию зависимости от интернет-игр. Эти результаты должны быть подтверждены в будущих более надежных исследованиях; однако это разведывательное исследование дает представление о потенциальных программах по профилактике IGD среди молодых людей [14].

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ Изучение патологической поведенческой зависимости от азартных игр требует комплексного подхода, включающего использование валидных психодиагностических методик, опросников, поведенческих индикаторов и цифрового мониторинга. В нашем исследовании были использованы следующие методики для выявления общих, когнитивных и эмоциональных факторов, влияющих на формирование и развитие патологической зависимости от азартных игр.

1. South Oaks Gambling Screen (SOGS) (автор Генри Лешнер) — это один из наиболее распространенных инструментов для диагностики патологического гэмблинга. Представляет собой 20 вопросов, касающихся частоты и характера азартных игр, финансовых проблем, связанных с гэмблингом, а также социальных и эмоциональных последствий. Баллы суммируются, а определенный пороговый уровень (обычно 5 или выше) свидетельствует о возможном наличии проблемного гэмблинга. SOGS используется как скрининговый инструмент, но не является полноценным диагностическим критерием.

2. DSM-5 Gambling Disorder Criteria. Диагностические критерии гэмблинг-расстройства в DSM-5 основаны на поведенческих и когнитивных индикаторах зависимости. Для постановки диагноза требуется наличие не менее 4 из 9 признаков в течение 12 месяцев. Основные критерии включают: необходимость увеличения ставок для достижения желаемого возбуждения;

- раздражительность при попытках сократить или прекратить игру,

- неоднократные неудачные попытки контролировать азартные игры,
- навязчивые мысли о гэмблинге,
- использование гэмблинга для ухода от проблем или неприятных эмоций,
- повторные попытки отыграться,
- ложь для сокрытия степени вовлеченности,
- риск потери значимых отношений, работы или учебы из-за гэмблинга,
- зависимость от финансовой помощи из-за убытков от игр.

DSM-5 рассматривает гэмблинг-расстройство как поведенческую зависимость, а не как импульсивное расстройство, что позволяет проводить его диагностику и лечение наравне с другими формами аддиктивного поведения.

Методики изучения когнитивных искажений в контексте азартного поведения

3. Индекс когнитивных искажений (Cognitive Distortions Index, CDI) – методика предназначена для оценки специфических ошибочных убеждений, связанных с азартными играми. Тест включает вопросы, выявляющие наличие иррациональных убеждений, таких как вера в контроль над случайностью, ошибку игрока, иллюзию удачи и другие когнитивные искажения. Высокие показатели по тесту коррелируют с повышенным риском патологического гэмблинга. Данный тест включает несколько шкал, отражающих такие когнитивные ошибки, как катастрофизация, черно-белое мышление, чрезмерная генерализация и персонализация. Cognitive Distortions Index используется для измерения когнитивных искажений в широком контексте.

4. Тест ГРИН (Gambling-Related Irrational Beliefs Test, GRIT), (Гэмблинг-Риск Искажений и Наград) – адаптированная методика для оценки склонности к иррациональному мышлению и переоценке вероятностей выигрыша – специализированный тест, предназначенный именно для выявления ошибочных убеждений, связанных с азартными играми. Он оценивает такие когнитивные искажения, как: *Иллюзия контроля* (вера в способность управлять случайностью); *Ошибка игрока* (уверенность в том, что прошлые результаты влияют на будущие исходы); *Вера в удачу и сверхъестественные силы*, *Переоценка собственных способностей в игре*. Тест ГРИН – узкоспециализированный инструмент для диагностики иррациональных убеждений, связанных с азартной деятельностью.

5. Barratt Impulsiveness Scale (BIS-11) – опросник для оценки склонности к импульсивным реакциям, включающий три ключевых компонента: когнитивная, моторная и неспособность к планированию. Высокий уровень импульсивности связан с повышенной уязвимостью к зависимостям, включая гэмблинг. Эти методики позволяют выявить когнитивные искажения, импульсивность и дефициты стратегического мышления, что играет ключевую роль в диагностике и профилактике проблемного гэмблинга.

Методики изучения эмоциональных предикторов лудомании

6. Шкала трудностей эмоциональной регуляции (DERS – Difficulties in Emotion Regulation Scale) – психометрический инструмент для оценки трудностей в управлении эмоциями. Методика широко применяется в клинической психологии. оценивает неспособность регулировать эмоциональные состояния, что является предиктором рискованного и компульсивного поведения, включая лудоманию. Включает шесть субшкал, оценивающих стратегическое управление эмоциями, контроль эмоционального поведения и осознание собственных эмоций. Лудоманы часто испытывают эмоциональную дисрегуляцию – неспособность справляться с негативными эмоциями без обращения к азартным играм как способу снятия стресса. Высокие баллы по DERS свидетельствуют о повышенном риске зависимости из-за слабых навыков эмоционального контроля. Основные шкалы: Отсутствие осознания эмоций – низкая способность понимать собственные эмоции; Отсутствие ясности эмоций – трудности в разграничении различных эмоциональных состояний; Импульсивность под влиянием эмоций – неспособность контролировать поведение в эмоциональных ситуациях; Отсутствие стратегий управления эмоциями – неспособность находить способы регуляции негативных переживаний; Зависимость от настроения в целенаправленном поведении – трудности в концентрации

внимания из-за эмоций; Неспособность принимать негативные эмоции – избегание или подавление нежелательных эмоциональных состояний. Лудоманы часто не способны управлять негативными эмоциями, что приводит к использованию азартных игр как способа эмоциональной регуляции. Высокие баллы по DERS свидетельствуют о неспособности справляться со стрессом без рискованного поведения.

7. Шкала позитивного и негативного аффекта (PANAS – Positive and Negative Affect Schedule) PANAS – методика используется для измерения эмоционального фона и долговременные эмоциональные состояния и predisposed к переживанию положительных или отрицательных эмоций. измеряет эмоциональный фон и аффективные состояния человека, оценивая уровень позитивных и негативных эмоций. Состоит из двух шкал Включает 20 эмоций, разделенных на две шкалы: Позитивный аффект (PA) – радость, энтузиазм, вдохновение, уверенность; Негативный аффект (NA) – тревога, вина, раздражительность, печаль. Лудоманы с высоким NA (негативный аффект) используют азартные игры для снижения тревожности и депрессии. Высокий PA (позитивный аффект) может быть связан с переоценкой своих возможностей, что ведет к рискованному поведению и "эйфорическому" гэмблингу. Люди с высоким NA (негативным аффектом) склонны использовать азартные игры как способ эмоционального бегства от тревоги и стресса. Люди с высоким PA могут проявлять рискованное поведение из-за эйфорического настроя и переоценки своих возможностей.

8. Торонтовская алекситимическая шкала (TAS-20 – Toronto Alexithymia Scale) TAS-20 – один из наиболее валидных инструментов для оценки алекситимии – неспособности осознавать, идентифицировать и выражать эмоции. Состоит из 20 утверждений, оцениваемых по 5-балльной шкале (от "полностью не согласен" до "полностью согласен"). Основные шкалы: Затруднение в идентификации эмоций – неспособность осознать, какие эмоции испытывает человек. Затруднение в выражении эмоций – трудности в передаче своих чувств другим людям. Ориентация на внешние события – склонность фокусироваться на внешних обстоятельствах вместо внутренних переживаний. Значение для лудомании: Лудоманы с высокими баллами по TAS-20 испытывают проблемы с эмоциональной осознанностью, что приводит к поиску заменителей эмоционального опыта, таких как азартные игры. Алекситимия затрудняет работу с эмоциями, что делает игровую зависимость устойчивой и менее поддающейся когнитивной терапии. Алекситимия (неспособность осознавать и описывать эмоции) характерна для людей с лудоманией, так как они чаще используют азартные игры как способ избежать эмоционального дискомфорта. Высокие баллы TAS-20 коррелируют с повышенной импульсивностью и компульсивным игровым поведением.

Характеристика исследовательской группы. Исследовательская группа представлена лицами с разной степенью вовлеченности в азартные игры. Контрольная группа имеет низкие показатели по шкалам зависимости, в то время как в экспериментальной группе наблюдаются выраженные признаки патологического гэмблинга. Различия между группами по ключевым параметрам (SOGS, DSM-5, финансовые потери, частота игры) являются статистически значимыми ($p < 0.01$), что подтверждает валидность группировки испытуемых. В исследовании приняли участие 100 человек, которые были разделены на контрольную ($N=50$) и экспериментальную ($N=50$) группы. Возраст испытуемых: от 18 до 45 лет. Гендерное соотношение: мужчины – 60 чел. и женщины 40 чел. Уровень образования: среднее специальное, высшее. По данным анамнеза серьезные психические расстройства отсутствуют. Контрольная группа включала участников без признаков игровой зависимости. Они не проявляли выраженной вовлеченности в азартные игры и не имели значимых финансовых или психологических проблем, связанных с игровым поведением. Экспериментальная группа в количестве 50 чел. (лица с диагностированной склонностью к патологическому гэмблингу). Эти участники демонстрировали высокий уровень вовлеченности в азартные игры, испытывали значительные финансовые, социальные и эмоциональные трудности. Продолжительность игровой зависимости: В среднем 4.2 года. Частота участия в азартных играх: 45% – ежедневно; 35% – несколько раз в

неделю; 20% – раз в неделю или реже. Тип предпочитаемых азартных игр: Онлайн-казино – 52%; Ставки на спорт – 38%; Лотереи и игровые автоматы – 10%. Финансовые потери за последний год: Средний размер потерь: эквивалент 3.5 месячных доходов. 27% участников имели кредиты или долги из-за азартных игр.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ДИСКУССИЯ Анализ данных, полученных в ходе исследования, позволил выявить значимые когнитивные и эмоциональные предикторы развития лудомании, а также их взаимосвязь с импульсивностью как основным фактором перехода от игровой вовлеченности к патологической зависимости.

На начальном этапе исследования с помощью основных диагностических методик **гэмблинг-скрининг-тестов** – SOGS и DSM-5 были определены уровни вовлеченности в азартные игры и степени патологической зависимости (табл.1).

Таблица 1 – Уровень вовлеченности в азартные игры и степень патологической зависимости (методика SOGS и DSM-5)

№	Параметры	КГ	ЭГ
1	Результаты SOGS и DSM-5	1.8 ± 0.9	7.6 ± 1.5
2	Лица (%) с высоким риском зависимости ($SOGS \geq 5$)	8%	72%
3	Средний балл DSM-5	1.2 ± 0.7	5.8 ± 1.9
4	Лица (%) с клиническим диагнозом ($DSM-5 \geq 4$)	4%	64%

Интерпретация полученных результатов по тестам SOGS и DSM-5. В таблице 1 даны средние результаты. Полученный средний балл по SOGS в контрольной группе составил 1.8 ± 0.9 , этот результат указывает на низкий уровень вовлеченности в азартные игры. Участники контрольной группы не демонстрируют признаков патологической зависимости. В экспериментальной группе средний балл составил 7.6 ± 1.5 , полученное значение значительно превышает диагностический порог $SOGS \geq 5$, который указывает на проблемное и патологическое игровое поведение. Участники экспериментальной группы имеют выраженные проблемы, связанные с азартными играми, включая финансовые потери, компульсивное желание играть и трудности с контролем поведения.

По второму показателю «Лица с высоким риском зависимости ($SOGS \geq 5$)» имеет следующие характеристики: Контрольная группа составила 8%, что означало что **только** небольшая часть испытуемых (4 человека из 50) имели пограничные или проблемные показатели. Вероятно, у них есть периодические эпизоды азартных игр, но без ярко выраженной зависимости. Экспериментальная группа по данному показателю показала - 72%, что означает, что почти $\frac{3}{4}$ участников набрали 5 и более баллов по SOGS, что указывает на высокую вероятность патологической зависимости. Это подтверждает, что участники экспериментальной группы испытывают значительные проблемы с контролем над азартной игрой.

По третьему показателю - средний балл по критериям DSM-5 контрольная группа показала результат 1.2 ± 0.7 , что означает по данному показателю полученное значение значительно ниже диагностического порога ($DSM-5 \geq 4$). У испытуемых контрольной группы отсутствуют клинические признаки расстройства, связанного с азартными играми. У участников экспериментальной группы средний балл по критериям DSM-5 составил 5.8 ± 1.9 , что означает средний балл превышает диагностический порог $DSM-5 \geq 4$, что говорит о наличии клинически значимой игровой зависимости. Участники экспериментальной группы могут соответствовать диагностическим критериям «игрового расстройства» (Gambling Disorder) по классификации DSM-5.

Четвертый показатель «лица с клиническим диагнозом ($DSM-5 \geq 4$)», участники контрольной группы составили 4%, это означает, что лишь 2 из 50 участников имели значения DSM-5, соответствующие игровому расстройству. Скорее всего, у них наблюдаются отдельные признаки проблемного гэмблинга, но не развернутая игровая зависимость. В то время как

участники экспериментальной группы по данному показателю составило - 64%, это означает, что **более** половины участников (32 из 50) соответствуют критериям «игрового расстройства». Это означает, что у них присутствуют такие симптомы, как снижение контроля, сильная психологическая зависимость, ложные убеждения о выигрыше, игнорирование негативных последствий и постоянная необходимость играть.

Таким образом по основным диагностическим методикам - гэмблинг-скрининг-тестов – SOGS и DSM-5 были определены уровни вовлеченности в азартные игры и степени патологической зависимости у всей исследовательской выборки. Респонденты контрольной группы продемонстрировала низкий уровень вовлеченности в азартные игры и отсутствие значимой поведенческой зависимости. Респонденты экспериментальной группы имели выраженные признаки патологического гэмблинга, что подтверждается как шкалой SOGS, так и клиническими критериями DSM-5. Высокий процент испытуемых в экспериментальной группе (72% по SOGS и 64% по DSM-5) подтверждает, что в экспериментальной группе преобладают лица с серьезной игровой зависимостью. Полученные различия между группами являются статистически значимыми ($p < 0.01$), что подтверждает валидность различий и необходимость дальнейшего анализа когнитивных и эмоциональных факторов игровой зависимости.

Результаты, полученные по тесту "Индекс когнитивных искажений" (Cognitive Distortions Index, CDI) в контрольной и экспериментальной группах (лудомания)

Таблица 2. – Оценка специфических ошибочных убеждений, связанных с азартными играми (тест Индекс когнитивных искажений (Cognitive Distortions Index, CDI))

№	Шкалы когнитивных искажений CDI	КГ (М ± SD)	ЭГ (М ± SD)	p (значимость различий)
1	Общий балл когнитивных искажений	32.4 ± 7.8	68.2 ± 9.6	$p < 0.001$
2	Катастрофизация	5.6 ± 2.1	12.8 ± 3.4	$p < 0.001$
3	Чёрно-белое мышление	4.9 ± 1.9	11.2 ± 3.1	$p < 0.001$
4	Персонализация	6.1 ± 2.5	13.5 ± 3.8	$p < 0.001$
5	Чрезмерная генерализация	5.3 ± 2.0	10.9 ± 3.5	$p < 0.001$
6	Мысленное чтение	5.8 ± 2.3	12.3 ± 3.6	$p < 0.001$
7	Эмоциональное обоснование	4.7 ± 1.8	11.7 ± 3.2	$p < 0.001$

Интерпретация результатов. Общий уровень когнитивных искажений в группе людей с лудоманией значительно выше ($M = 68.2$) по сравнению с контрольной группой ($M = 32.4$), что указывает на выраженное наличие иррационального мышления у зависимых от азартных игр.

Наиболее значимые искажения у лудоманов: Катастрофизация – переоценка возможных негативных последствий ($M = 12.8$ vs. $M = 5.6$). Персонализация – склонность приписывать себе ответственность за негативные события ($M = 13.5$ vs. $M = 6.1$). Мысленное чтение – уверенность в том, что можно точно интерпретировать мысли других людей ($M = 12.3$ vs. $M = 5.8$). Чёрно-белое мышление – отсутствие гибкости в восприятии ситуаций ($M = 11.2$ vs. $M = 4.9$).

Статистическая значимость ($p < 0.001$) говорит о том, что различия между группами неслучайны и подтверждают гипотезу о когнитивных нарушениях у лиц с лудоманией. Экспериментальная группа демонстрирует значительно более выраженные когнитивные искажения, что подтверждает роль иррационального мышления в развитии и поддержании патологического гэмблинга.

По методике ГРИН были получены следующие результаты (табл. 3). Полученные результаты по тесту ГРИН (GRIT) демонстрируют, что по показателю – «общий уровень иррациональных убеждений» Средний балл в группе лудоманов ($M = 62.8 \pm 8.5$) значительно выше, чем в контрольной группе ($M = 24.5 \pm 6.2$), что указывает на выраженное присутствие когнитивных искажений, связанных с азартными играми

Таблица 3. – Оценка склонности к иррациональному мышлению и выявление ошибочных убеждений, связанных с азартными играми. (тест ГРИН (GRIT))

№	Шкалы теста ГРИН	КГ (М ± SD)	ЭГ (М ± SD)	p (значимость различий)
1	Общий уровень иррациональных убеждений	24.5 ± 6.2	62.8 ± 8.5	p < 0,001
2	1. Иллюзия контроля	5.1 ± 2.0	14.3 ± 3.2	p < 0,001
3	2. Ошибка игрока	4.7 ± 1.8	12.7 ± 3.1	p < 0,001
4	3. Вера в удачу	5.6 ± 2.2	13.5 ± 3.5	p < 0,001
5	Переоценка собственных способностей	4.3 ± 1.9	10.8 ± 3.0	p < 0,001
6	Игровые ритуалы и суеверия	4.8 ± 2.1	11.5 ± 3.2	p < 0,001

Различия статистически значимы ($p < 0.001$), что подтверждает гипотезу о существовании специфических иррациональных убеждений у лиц с патологическим гэмблингом. Анализ по шкале «Иллюзия контроля» у участников экспериментальной группы - ($M = 14.3 \pm 3.2$), что демонстрирует сильную веру в способность контролировать случайные события (например, использование стратегий для "улучшения" шансов на выигрыш), в то время как контрольная группа практически не подвержена этому искажению ($M = 5.1 \pm 2.0$). Шкала «Ошибка игрока» у испытуемых экспериментальной группы показатели - ($M = 12.7 \pm 3.1$), это свидетельствует, что лудоманы часто убеждены, что вероятность выигрыша зависит от предыдущих исходов (например, "после череды проигрышей обязательно должен быть выигрыш"), тогда как в контрольной группе этот показатель значительно ниже ($M = 4.7 \pm 1.8$). Шкала «Вера в удачу» лудоманы с результатом ($M = 13.5 \pm 3.5$) значительно чаще приписывают успех в игре удаче, фатальным стечениям обстоятельств или "везению", чем участники контрольной группы - ($M = 5.6 \pm 2.2$). Результаты, полученные по шкале «Переоценка собственных способностей» у участников экспериментальной группы - ($M = 10.8 \pm 3.0$) это означает, что они часто уверены в своей способности "просчитывать" игру, применять выигрышные стратегии и предсказывать исход событий. В контрольной группе этот показатель заметно ниже ($M = 4.3 \pm 1.9$). Результаты, полученные по шкале «Игровые ритуалы и суеверия» у участников экспериментальной группы - ($M = 11.5 \pm 3.2$), это свидетельствует, что они больше склонны верить в ритуалы (например, "счастливые числа", "особые жесты перед ставкой"), чем респонденты контрольной группы ($M = 4.8 \pm 2.1$), это указывает на значительное влияние магического мышления.

Таким образом у лиц с проблемной и патологической зависимостью значительно более выражены *иррациональные убеждения*, связанные с азартными играми, чем у людей без игровой зависимости. Наиболее значимые когнитивные искажения у лудоманов – *иллюзия контроля, ошибка игрока и вера в удачу*, что приводит к усиленному вовлечению в игру и неспособности адекватно оценивать вероятность выигрыша. Выявленные закономерности подтверждают необходимость работы с когнитивными искажениями в для реструктуризации иррациональных убеждений.

Проанализируем результаты, полученные по тесту BIS-11 (табл. 4) на выявление импульсивности у исследовательской выборки. Полученные результаты по общему уровню импульсивности в группе с лудоманией общий балл импульсивности оказался значительно выше ($M = 79.6 \pm 9.5$) по сравнению с контрольной группой ($M = 56.3 \pm 8.7$). Различие статистически значимо ($p < 0.001$), что подтверждает гипотезу о повышенной импульсивности у лиц с патологическим гэмблингом.

Таблица 4. – Оценка склонности к импульсивным реакциям (тесту BIS-11)

№	Шкалы теста BIS-11	КГ (М ± SD)	ЭГ (М ± SD)	p (значимость различий)
1	Общий балл импульсивности	56.3 ± 8.7	79.6 ± 9.5	p < 0.001
2	Когнитивная импульсивность	18.4 ± 4.1	27.8 ± 5.2	p < 0.001
3	1. Моторная импульсивность	19.2 ± 3.8	29.1 ± 4.6	p < 0.001
4	Отсроченное планирование (негативная шкала)	18.7 ± 4.0	22.7 ± 4.5	p < 0.05

По шкале «Когнитивная импульсивность» участники экспериментальной группы дали результат ($M = 27.8 \pm 5.2$), что демонстрирует повышенную склонность к принятию решений без должного обдумывания и трудности с контролем мыслительных процессов. В контрольной группе этот показатель значительно ниже ($M = 18.4 \pm 4.1$). Различие значимо ($p < 0.001$), что указывает на импульсивное принятие решений в экспериментальной группе с зависимостью.

Определение показателя «моторная импульсивность» выявила у участников экспериментальной группы - ($M = 29.1 \pm 4.6$), что указывает на проявления неспособности к сдерживанию спонтанных действий, например, неконтролируемое участие в азартных играх. В контрольной группе показатель значительно ниже ($M = 19.2 \pm 3.8$). Различие значимо ($p < 0.001$), что подтверждает склонность к быстрым, непродуманным действиям у лиц с игровой зависимостью. Показатель «Отсроченное планирование» (негативная шкала) у участников экспериментальной группы был равен ($M = 22.7 \pm 4.5$), указывающий на затруднение в планировании и предвидении последствий своих действий, в то время как в контрольной группе показатель ниже ($M = 18.7 \pm 4.0$). Различие значимо ($p < 0.05$), что свидетельствует о трудностях с долгосрочным контролем поведения у лиц с лудоманией.

Таким образом у лиц с лудоманией значительно выше общий уровень импульсивности, особенно в когнитивной и моторной сферах. Основные когнитивные дефициты показали участники экспериментальной группы: импульсивные решения без анализа последствий, неспособность сдерживать спонтанные действия, Слабое стратегическое мышление и проблемы с планированием. Эти результаты подтверждают гипотезу о важности *импульсивности* как фактора риска лудомании и указывают на необходимость использования психотерапевтических стратегий для снижения импульсивных паттернов поведения.

Проанализируем экспериментальные данные, полученные по методикам направленные на оценку и выявление эмоциональных предикторов формирования и развития лудомании. Важность проведенных экспериментов важна с точки зрения, что лудомания тесно связана с эмоциональной регуляцией, стрессоустойчивостью и склонностью к эмоциональному принятию решений. Для оценки эмоциональных факторов, способствующих развитию игровой зависимости, по тесту Шкала трудностей эмоциональной регуляции (DERS – Difficulties in Emotion Regulation Scale DERS (эмоциональная дисрегуляция) были выявлены (табл. 5) общий уровень эмоциональной дисрегуляции, в экспериментальной группе общий балл составил значение - ($M = 112.6 \pm 12.4$) по сравнению с контрольной группой ($M = 72.4 \pm 10.6$). Различие статистически значимо ($p < 0.001$), что подтверждает нарушенную способность к эмоциональной регуляции у лиц с игровой зависимостью.

Таблица 5. – Оценка трудностей в управлении эмоциями
(Шкала трудностей эмоциональной регуляции (DERS – Difficulties in Emotion Regulation Scale)

№	Шкалы теста DERS	КГ ($M \pm SD$)	ЭГ ($M \pm SD$)	p (значимость различий)
1	Общий балл эмоциональной дисрегуляции	72.4 ± 10.6	112.6 ± 12.4	$p < 0.001$
2	Отсутствие осознания эмоций	12.1 ± 3.2	21.4 ± 4.5	$p < 0.001$
3	Отсутствие ясности эмоций	10.8 ± 2.9	18.9 ± 3.8	$p < 0.001$
4	Импульсивность под влиянием эмоций	14.7 ± 3.6	24.3 ± 4.9	$p < 0.001$
5	Отсутствие стратегий управления эмоциями	11.3 ± 3.0	19.8 ± 4.2	$p < 0.001$
6	Зависимость от настроения в целенаправленном поведении	11.8 ± 2.7	21.5 ± 4.1	$p < 0.001$
7	Неспособность принимать негативные эмоции	11.7 ± 3.2	22.7 ± 4.3	$p < 0.001$

По шкале «отсутствие осознания эмоций» респонденты экспериментальной группы показали результат - ($M = 21.4 \pm 4.5$), указывающий что они хуже осознают собственные эмоциональные состояния, чем контрольная группа ($M = 12.1 \pm 3.2$). Это затрудняет их способность

понимать, какие эмоции толкают их к азартным играм. По шкале «отсутствие ясности эмоций» у лиц с лудоманией показатель ($M = 18.9 \pm 3.8$) отражает, что эмоции более размыты и неосознаваемы, что мешает рациональному анализу своих состояний. В контрольной группе этот показатель существенно ниже ($M = 10.8 \pm 2.9$).

Показатели по шкале «импульсивность под влиянием эмоций» у испытуемых экспериментальной группы ($M = 24.3 \pm 4.9$) это указывает на то что они чаще совершают импульсивные поступки в ответ на эмоции, не контролируя свои реакции. В контрольной группе уровень импульсивности ниже ($M = 14.7 \pm 3.6$), что указывает на большую способность сдерживать эмоциональные порывы. По шкале «отсутствие стратегий управления эмоциями» в экспериментальной группе были получены значение ($M = 19.8 \pm 4.2$) что говорит о том, что лица, страдающие игровой зависимостью, не имеют эффективных стратегий для регулирования эмоционального состояния, в отличие от контрольной группы ($M = 11.3 \pm 3.0$). Это приводит к использованию азартных игр как способа снятия стресса и подавления тревоги.

По шкале «зависимость от настроения в целенаправленном поведении» у лиц с лудоманией полученные результаты ($M = 21.5 \pm 4.1$) показывают, что эмоциональное состояние сильнее влияет на способность сосредотачиваться на задачах, чем у контрольной группы ($M = 11.8 \pm 2.7$). Это указывает на повышенную зависимость от настроения при принятии решений.

Значения по шкале «неспособность принимать негативные эмоции» у лудоманов экспериментальной группы составили ($M = 22.7 \pm 4.3$) это означает что они чаще подавляют или избегают негативных эмоций, что ведет к поиску компенсаторных действий (например, азартных игр). В контрольной группе этот показатель ниже ($M = 11.7 \pm 3.2$), что говорит о лучшей адаптивности к негативным эмоциям.

Таким образом, респонденты экспериментальной групп показали существенно высокий уровень эмоциональной дисрегуляции, что выражается в трудностях осознания и управления эмоциями. Низкая эмоциональная осознанность у лиц с игровой зависимостью означает, что они не понимают свои эмоции и причины их возникновения. Наличие высокой импульсивности – это предиктор склонности к необдуманным решениям под влиянием эмоций. При отсутствии стратегий управления стрессом зависимые прибегают к азартным играм и используют их как способ избегания неприятных эмоций.

Полученные результаты с помощью методики PANAS по выявлению аффективных состояний (табл. 6) у исследовательской выборки показали следующие результаты. Так по показателю общего уровня позитивного и негативного аффекта в экспериментальной группе общий балл позитивного аффекта (РА) значимо ниже ($M = 28.7 \pm 7.2$) по сравнению с контрольной группой ($M = 32.1 \pm 6.5$, $p < 0.05$). Это указывает на сниженную способность испытывать положительные эмоции, что может быть связано с зависимостью от азарта как источника удовольствия.

Таблица 6. – Диагностика эмоционального фона, долговременных эмоциональных состояний и предрасположенность к переживанию положительных или отрицательных эмоций (методика PANAS)

№	Шкалы теста	КГ ($M \pm SD$)	ЭГ ($M \pm SD$)	p (значимость различий)
1	Общий балл позитивного аффекта (РА)	32.1 ± 6.5	28.7 ± 7.2	$p < 0.05$
2	Общий балл негативного аффекта (NA)	18.9 ± 4.8	29.6 ± 6.1	$p < 0.001$
3	Эйфорический компонент (субшкала РА)	7.2 ± 2.4	18.1 ± 4.2	$p < 0.05$
4	Тревожный компонент (субшкала NA)	7.2 ± 2.4	12.9 ± 3.5	$p < 0.001$
5	1. Депрессивный компонент (субшкала NA)	6.1 ± 2.2	10.5 ± 2.9	$p < 0.001$
6	2. Импульсивный компонент (субшкала РА)	10.4 ± 2.9	14.6 ± 3.4	$p < 0.01$

Общий балл негативного аффекта (NA) у лудоманов значительно выше ($M = 29.6 \pm 6.1$) по сравнению с контрольной группой ($M = 18.9 \pm 4.8$, $p < 0.001$). Это говорит о высоком уровне

тревожности, раздражительности и эмоционального дискомфорта, что может способствовать компульсивному игровому поведению.

По субшкале «эйфорический компонент» (субшкала PA) в экспериментальной группе лудоманы имеют более высокий балл ($M = 18.1 \pm 4.2$) по сравнению с контрольной группой ($M = 14.3 \pm 3.1$, $p < 0.05$). Это отражает склонность к поиску возбуждения и острых ощущений, что делает азартные игры особенно привлекательными. Показатель «тревожный компонент» (субшкала NA) в экспериментальной группе показатель значительно выше ($M = 12.9 \pm 3.5$) по сравнению с контрольной группой ($M = 7.2 \pm 2.4$, $p < 0.001$). Это свидетельствует о высоком уровне тревожности у респондентов ЭГ, который может усиливать потребность в игре как механизме регуляции стресса. Показатель «депрессивный компонент» (субшкала NA) у лудоманов значительно выше уровень депрессивных переживаний ($M = 10.5 \pm 2.9$) по сравнению с контрольной группой ($M = 6.1 \pm 2.2$, $p < 0.001$). Это говорит о повышенной склонности к подавленности и эмоциональному выгоранию, что усиливает потребность в краткосрочных источниках удовольствия, таких как азартные игры. Показатель «импульсивный компонент» (субшкала PA) у лудоманов этот показатель значимо выше ($M = 14.6 \pm 3.4$) по сравнению с контрольной группой ($M = 10.4 \pm 2.9$, $p < 0.01$). Это подтверждает гипотезу о том, что люди с игровой зависимостью склонны к импульсивному поведению и поиску немедленного вознаграждения.

Следовательно, полученные экспериментальные результаты указывают на то, что лудоманы имеют сниженный уровень позитивного аффекта, что делает азартные игры для них привлекательным средством для усиления положительных эмоций. Высокий уровень негативного аффекта (особенно тревожности и депрессии) указывает на использование гэмблинга как способа эмоционального бегства. Высокая импульсивность и склонность к эйфории подтверждают, что у лудоманов рискованное поведение и немедленное вознаграждение играют особую роль. Следовательно, психокоррекционные и психотерапевтические стратегии должны быть направлены на улучшение эмоциональной регуляции, снижение тревожности и поиск альтернативных способов получения позитивных эмоций без зависимости от азартных игр.

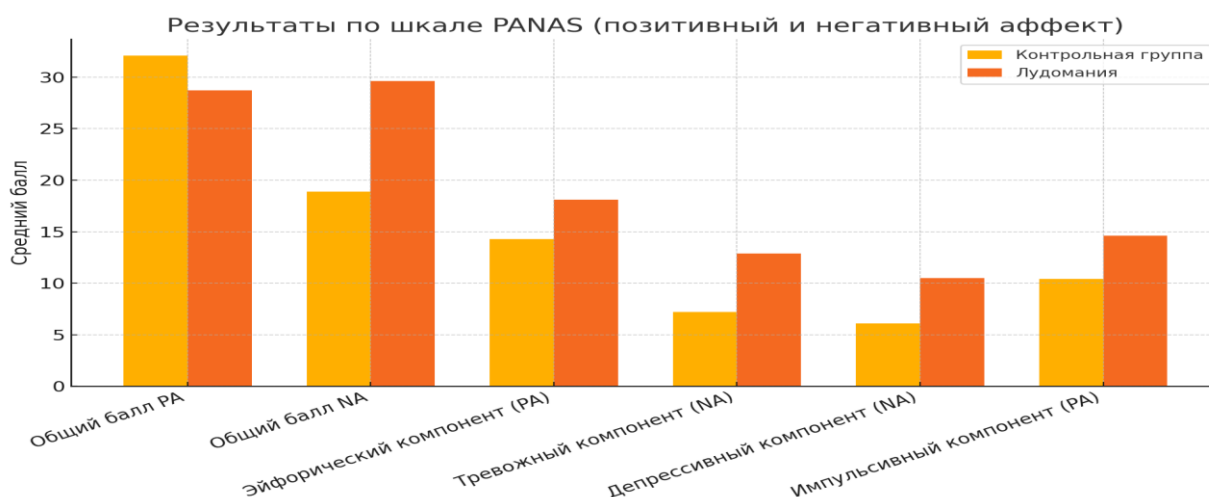


Рисунок 1 – Средние значения эмоционального фона, долговременных эмоциональных состояний и predispositions к переживанию положительных или отрицательных эмоций (методика PANAS)

Рисунок 1 демонстрирует различия между контрольной и экспериментальной группами по шкале PANAS, включая позитивный и негативный аффект, а также их подшкалы. Видно, что у лиц с лудоманией значительно выше уровни негативного аффекта, тревожности, депрессии и

импульсивности, что подтверждает эмоциональные особенности, способствующие развитию проблемной и патологической игровой зависимости.

Экспериментальные результаты, полученные по тесту TAS-20 (табл. 6 и рис. 2) демонстрирует, что общий балл алекситимии в группе с лудоманией значительно выше ($M = 69.8 \pm 9.7$) по сравнению с контрольной группой ($M = 47.3 \pm 8.1$, $p < 0.001$). Это свидетельствует о выраженных трудностях в осознании, интерпретации и выражении эмоций у респондентов экспериментальной группы, что может способствовать игровой зависимости как способу регуляции эмоционального состояния.

Анализ по шкале «затруднение в идентификации эмоций» в экспериментальной группе показал, что они испытывают большие трудности в осознании своих эмоций ($M = 28.1 \pm 4.5$) по сравнению с контрольной группой ($M = 18.5 \pm 3.9$, $p < 0.001$). Это означает, что они слабо распознают свои эмоциональные состояния, что мешает им осознанно регулировать свое поведение.

Таблица 6. – Оценка алекситимии – неспособности осознать, идентифицировать и выражать эмоции (TAS-20 – Toronto Alexithymia Scale)

№	Шкалы теста	КГ ($M \pm SD$)	ЭГ ($M \pm SD$)	p (значимость различий)
1	Общий балл алекситимии	47.3 ± 8.1	69.8 ± 9.7	$p < 0.001$
2	Затруднение в идентификации эмоций	18.5 ± 3.9	28.1 ± 4.5	$p < 0.001$
3	Затруднение в выражении эмоций	14.2 ± 3.4	22.3 ± 4.2	$p < 0.001$
4	Ориентация на внешние события	14.6 ± 3.7	19.4 ± 3.9	$p < 0.01$



Рисунок 2 – Средние значения алекситимии – неспособности осознать, идентифицировать и выражать эмоции (TAS-20 – Toronto Alexithymia Scale)

Показатели по шкале «затруднение в выражении эмоций» в экспериментальной группе отражают высокий уровень трудностей с вербализацией эмоций ($M = 22.3 \pm 4.2$) по сравнению с контрольной группой ($M = 14.2 \pm 3.4$, $p < 0.001$). Это говорит о том, что они не могут адекватно выражать свои чувства, что может приводить к их подавлению и замещению азартными играми. По результатам, полученных по шкале «ориентация на внешние события» видно, что лудоманы склонны фокусироваться на внешних обстоятельствах, а не на внутренних переживаниях ($M = 19.4 \pm 3.9$) по сравнению с контрольной группой ($M = 14.6 \pm 3.7$, $p < 0.01$). Это свидетельствует о сниженной рефлексивности и склонности полагаться на внешнюю среду вместо осознания собственных эмоций, что делает азартные игры привлекательными как способ получения сенсорных стимулов.

Следовательно, респонденты с игровой зависимостью имеют высокую выраженность алекситимии, что мешает им осознавать и управлять своими эмоциями. Основные проблемные зоны: Неспособность распознавать свои эмоции → ведет к эмоциональной неграмотности. Затруднение в выражении эмоций → приводит к накоплению эмоционального напряжения. Ориентация на внешние стимулы → способствует зависимости от игровых переживаний как способа "чувствовать" эмоции. Экспериментальные результаты подтверждают, что психотерапия лудомании должна включать эмоциональную коррекцию, обучение рефлексии и развитие навыков выражения эмоций. Рисунок 2 графически показывает, что по всем шкалам TAS-20 показатели у лудоманов выше, чем у контрольной группы, что подтверждает взаимосвязь алекситимии с игровой зависимостью.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ Результаты проведенного исследования демонстрируют, что развитие лудомании обусловлено взаимодействием когнитивных и эмоциональных факторов, оказывающих значительное влияние на игровое поведение. Основными предикторами патологического гэмблинга выступают импульсивность, когнитивные искажения, трудности эмоциональной регуляции и высокая алекситимия. *Когнитивными предикторами лудомании* выступают: иррациональные убеждения, включая иллюзию контроля, ошибку игрока и веру в удачу, способствуют поддержанию зависимости, формируя устойчивые когнитивные схемы, мешающие рациональному оцениванию вероятности выигрыша. По результатам шкалы BIS-11, лудоманы демонстрируют высокий уровень импульсивности, проявляющийся в спонтанном поведении, неспособности к долгосрочному планированию и повышенной склонности к немедленному вознаграждению. *Эмоциональные предикторы лудомании* - выраженные трудности в эмоциональной регуляции, особенно в сфере контроля импульсивных реакций и поиска адаптивных стратегий управления стрессом. Респонденты экспериментальной группы показали повышенный уровень негативного аффекта (тревожность, раздражительность, депрессия) и сниженную способность к переживанию положительных эмоций, что делает азартные игры способом бегства от эмоционального дискомфорта. Высокий уровень алекситимии у лудоманов подтверждает трудности с осознанием и выражением эмоций, что делает их более уязвимыми к игровому поведению как механизму регуляции внутренних состояний.

Таким образом, экспериментальные результаты свидетельствуют о комплексном характере лудомании, где когнитивные искажения создают основу для иррациональных решений, а эмоциональная дисрегуляция усиливает потребность в игре как средстве избегания негативных переживаний. Импульсивность выступает связующим звеном между когнитивными и эмоциональными механизмами, способствуя развитию проблемного и патологического игрового поведения. Практическая ценность нашего экспериментального исследования - результаты исследования подтверждают необходимость комплексного подхода в профилактике и лечении лудомании, включающего когнитивную реабилитацию, эмоциональную терапию и тренинг эмоциональной саморегуляции.

БЛАГОДАРНОСТИ. Данное исследование финансируется Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (грант № BR24992927) «Комплексное исследование лудомании в Казахстане и мультидисциплинарные стратегии ее минимизации».

Список использованной литературы:

1. Marionneau V., Nikkinen J. Gambling-related suicides and suicidality: A systematic review of qualitative evidence. // *Frontiers in Psychiatry*. – 2022. - № 13. - Doi: 10.3389/fpsyt.2022.980303
2. Slecza P, Braun B, Piontek D, Bühringer G, Kraus L. DSM-5 criteria for gambling disorder: Underlying structure and applicability to specific groups of gamblers. // *J Behav Addict*. – 2015. - № 4(4). – PP. 226-35. Doi: 10.1556/2006.4.2015.035
3. Hodgins D. C. et al. Gambling disorders. / *The Lancet*. – 2012. – V. 378. – Issue 9806. – PP. 1874-1884
4. Grant J.E., Chamberlain S.R. Duration of untreated illness in gambling disorder. // *CNS Spectr*. – 2024. - №1. PP. 54-59. Doi: 10.1017/S1092852923002444

5. American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™ (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing, Inc. – 2013.
6. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (Version 05/2021) [Электронный ресурс]. <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en> (дата обращения 7.01.2025).
7. Everitt B.J., Robbins T.W. Neural systems of reinforcement for drug addiction: from actions to habits to compulsion. // *Nat Neurosis*. – 2005. - № 8(11). PP. 1481-1489. Doi: 10.1038/nn1579
8. Avtonomov D. A., Degtyareva T. M. Cognitive distortions and dissociative states in patients suffering from gaming disorder. // *Journal of Practical Psychology and Psychoanalysis* – 2024. - № 2. – C. 12–25.
9. Ejova A., Delfabbro P.H., Navarro D.J. Erroneous gambling-related beliefs as illusions of primary and secondary control: A confirmatory factor analysis. // *Journal of Gambling Studies*. – 2015. - 31(1). - PP. 133-160.
10. Moreira D, Azeredo A, Dias P. Risk Factors for Gambling Disorder: A Systematic Review. // *J Gambl Stud*. – 2023. - № 39(2). – PP. 483-511. DOI: 10.1007/s10899-023-10195-1.
11. Zhou H. et al. Transdiagnostic study of dynamic brain activity and connectivity among people with gambling and internet gaming disorders: DYNAMIC BRAIN ACTIVITY IN GD AND IGD, // *International Journal of Clinical and Health Psychology*. – 2025. – Vol. 25. - Issue 1. – PP. 2-12.
12. Mancini V. O. Psychosocial predictors of problem gambling severity in males: findings from a longitudinal study of Australian men. // *International Gambling Studies*. – 2025. № 1–24. <https://doi.org/10.1080/14459795.2025.2459159>
13. Szyszka, P.D., Zajac, A., Starosta, J. et al. Gaming time and impulsivity as independent yet complementary predictors of gaming disorder risk. // *Sci Rep* - 2025. -15, PP. 2854. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-81359-1>
14. Hammad M.A., AL-shahrani H.F. Impulsivity and aggression as risk factors for internet gaming disorder among university students. // *Sci Rep* – 2024. - № 14. - P 3712 <https://doi.org/10.1038/s41598-024-53807-5>).

MPHTI 15.01.21

10.51889/2959-5967.2025.82.1.023

A.Shokparov^{1*},  L.Shalabayeva²  A.Koshygulova² 

¹International University of Tourism and Hospitality, Turkistan, Kazakhstan

²Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

INTERRELATIONSHIP AND IMPORTANCE OF SPORT AND PSYCHOLOGY IN PERSONALITY EDUCATION

Abstract

In the practice of professional sports and in the education of children through sports activities, psychology and physical activity are interconnected. Sports help not only to develop skills, but also maintain a psycho-emotional state, which contributes to the successful achievement of goals and personal development. The interaction of sports and psychology allows a person to develop comprehensively: health is strengthened, moral qualities are developed, and social ties are strengthened. The psychology of physical education and sports is a field of psychological science that studies the patterns of manifestation, development and formation of the human psyche in specific conditions of physical education. Physical education is one of the most important elements of the human education system. The formation of personality occurs through harmony between the physical and psychological state, which creates resistance to external and internal challenges.

Keywords: relationship, meaning, sports, psychology, personality, skills, formation.

Шокпаров А.^{1*} Шалабаева Л.И.,¹ Косшыгулова А.С.²

¹Халықаралық туризм және меймандостық университеті (Түркістан, Қазақстан)

²Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті (Алматы, Қазақстан)

ЖЕКЕ ТҰЛҒАНЫ ТӘРБИЕЛЕУДЕГІ СПОРТ ПЕН ПСИХОЛОГИЯНЫҢ БАЙЛАНЫСЫ МЕН МАҢЫЗЫ

Аңдатпа

Кәсіби спорт тәжірибесінде және спорттық іс-әрекеттер арқылы балаларды тәрбиелеуде психология мен дене белсенділігі өзара байланысты. Спорт дағдыларды дамытуға ғана емес, сонымен қатар мақсатқа табысты жетуге және жеке тұлғаның дамуына ықпал ететін психо-эмоционалдық жағдайды сақтайды. Спорт пен психологияның өзара әрекеттесуі адамның жан-жақты дамуына мүмкіндік береді: денсаулығы нығаяды, адамгершілік қасиеттері дамып, қоғамдық байланыстар нығаяды. Дене шынықтыру және спорт психологиясы-дене тәрбиесінің нақты жағдайларында адам психикасының көріну, даму және қалыптасу заңдылықтарын зерттейтін психология ғылымының саласы. Дене тәрбиесі-адамның білім беру жүйесінің маңызды элементтерінің бірі. Тұлғаның қалыптасуы сыртқы және ішкі қиындықтарға қарсы тұруды тудыратын физикалық және психологиялық жағдайдың үйлесімділігі арқылы жүзеге асады.

Түйін сөздер: қарым-қатынас, мәні, спорт, психология, тұлға, дағды, қалыптасу.

Шокпаров А.^{1*} Шалабаева Л.И.¹, Косшыгулова А.С.²

¹Международный университет туризма и гостеприимства (Туркестан Казахстан)

²Казахский Национальный Педагогический университета имени Абая (Алматы, Казахстан)

ВЗАИМОСВЯЗЬ И ЗНАЧЕНИЕ СПОРТА И ПСИХОЛОГИИ В ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация

В практике профессионального спорта и в воспитании детей через спортивные занятия психология и физическая активность взаимосвязаны. Спорт помогает не только развивать навыки, но и поддерживает психоэмоциональное состояние, что способствует успешному достижению целей и личностному развитию. Взаимодействие спорта и психологии позволяет человеку развиваться всесторонне: укрепляется здоровье, развиваются моральные качества и укрепляются социальные связи. Психология физического воспитания и спорта – это область психологической науки, изучающая закономерности проявления, развития и формирования психики человека в специфических условиях физического воспитания. Физическое воспитание является одним из важнейших элементов системы воспитания человека. Формирование личности происходит через гармонию между физическим и психологическим состоянием, что создает устойчивость к внешним и внутренним вызовам.

Ключевые слова: взаимосвязь, значение, спорт, психология, личность, навыки, формирование.

INTRODUCTION Sports and psychology play a vital role in the formation of personality. The interaction of these two spheres ensures the harmonious development of a person, promoting physical, intellectual and social growth. The main goal of the psychology of physical education is to promote a rational approach to solving practical problems related to general health, education and upbringing, by analyzing the psychological aspects of activities in the field of physical education. Sport, as a specific type of activity, mainly solves the problems of special preparation of a person for fairly high mental stress, while the main thing is the narrow focus of the tasks [1].

At the moment, there is no consensus regarding the essence of the concept of "physical education". Some researchers interpret it as a process of purposeful formation of human functional capabilities, based mainly on the biological approach to the laws of psychophysiological development. Other approaches focus on physical education as the development of physical qualities and the teaching of motor skills. Probably, in a broad sense, the concept of "physical education" is identical to the concept of "physical education" [2].

Thus, physical education is a pedagogical process aimed at the comprehensive physical development of people, their specific preparation for the performance of social responsibilities in society [3]. This understanding covers the process of training and education aimed at the physical development of the individual. This includes the influence on the formation of basic and specialized physical qualities, as well as on increasing the functional capabilities of the body, which contributes to the most complete implementation of the genetic program determined by the biological characteristics of a particular person.

The Importance of Sports in Personal Development

1. Physical Health:

Sports strengthen the body, develop endurance, coordination and physical strength. Regular training forms a habit of an active lifestyle, which lays the foundation for health for many years.

2. Character development:

Sports help develop such personal qualities as discipline, hard work, determination and responsibility. Regular training requires self-organization and overcoming difficulties, which helps to develop willpower.

3. Social skills:

Participation in team sports develops the ability to work in a team, find a common language with different people and achieve a common goal. This promotes social adaptation and the formation of leadership qualities.

1. Emotional stability:

Sport teaches how to cope with defeats, maintain a positive attitude and overcome stressful situations. This helps to develop resilience to life's challenges.

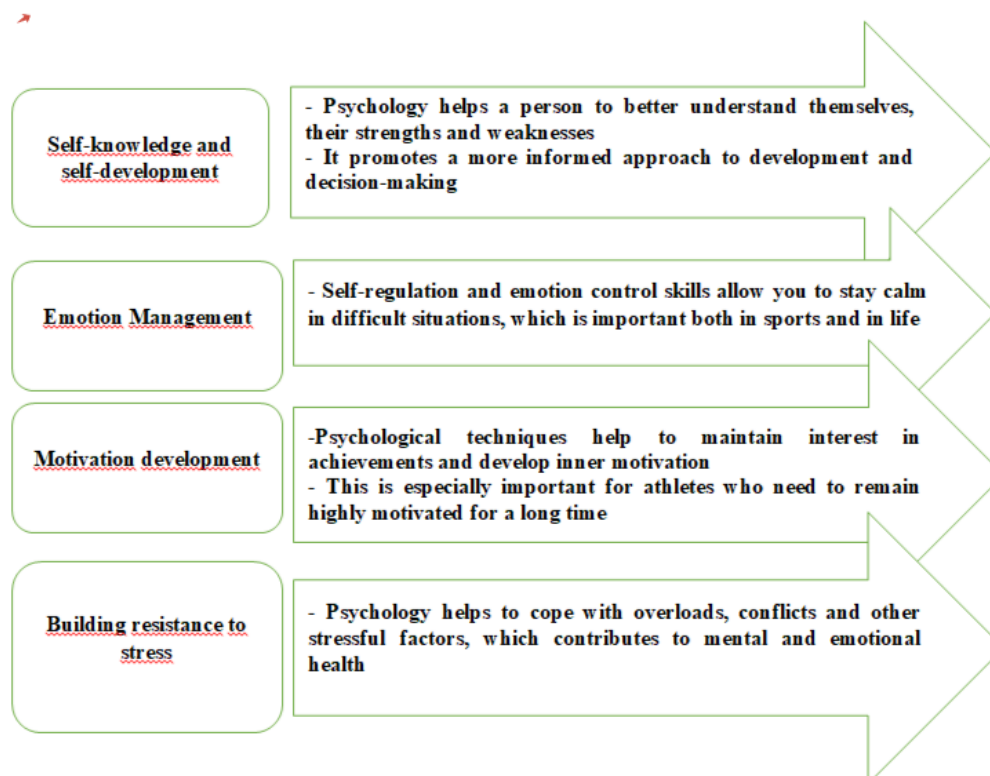


Figure 1. The Importance of Psychology in Personal Development

The Relationship between Sports and Psychology

Sports and psychology are closely intertwined, since success in sports is impossible without psychological stability, and physical activity has a significant impact on the psycho-emotional state.

1. The Role of Psychology in Sports:

- o Helps athletes cope with pressure and fear of competition.
- o Develops concentration and the ability to manage attention.
- o Develops strategic thinking and self-confidence.

2. The Impact of Sports on Psychology:

- o Improves mood and reduces anxiety due to the production of endorphins.
- o Develops a positive attitude towards oneself and one's abilities.
- o Strengthens social connections and promotes the development of communication skills.

3. Comprehensive Personal Development:

Sports combined with psychological development help to develop a harmonious personality capable of achieving success in different areas of life.

Practical psychological significance in the education of personality promotes the development of confidence and teamwork skills, helps to increase self-esteem and protect oneself from negative influences, improves physical health and helps to cope with the academic workload, develops time management skills, motivation and stress resistance.

Sports and psychology complement each other, forming the foundation for comprehensive education of personality. Sports strengthens the body and spirit, and psychology helps to manage emotions, overcome difficulties and achieve goals. Education based on this relationship allows a person to reveal their potential and achieve harmony in life.

Mental states in sports play a key role in achieving high results. They include emotional, cognitive and motivational aspects that affect the behavior and performance of an athlete [4].

Table 1. The main aspects of mental states in sports

Basic aspects of mental states in sports		
Emotional states		
Positive emotions: enthusiasm, joy, confidence, inspiration. They contribute to increased energy, motivation and improved results	Negative emotions: fear, anxiety, frustration, anger. They can interfere with focus and reduce productivity, but when managed correctly, they can sometimes become a source of motivation	
Anxiety and stress		
Pre-race anxiety: normal, but if it is excessive it can reduce concentration and cause mistakes	Stressful situations: intense moments during competition, injuries or pressure from coaches and fans. Stress management is an important part of an athlete's preparation	
Motivational states		
Intrinsic motivation: the desire to improve yourself, to enjoy the process	External motivation: desire to receive rewards, recognition, approval	Demotivation: a state of apathy and loss of interest that can occur due to overtraining or failure
Concentration and attention		
The importance of focusing on the present moment and the task at hand	The ability to block out distractions such as crowd noise or pressure from opponents	
Self-esteem and confidence		
Confidence in your abilities helps you perform better at tasks	Low self-esteem can lead to doubts and passivity on the pitch.	
Focus and "flow"		
Flow state: a state in which an athlete is completely immersed in an activity.	Achieving "flow" is possible with an optimal level of task complexity and self-confidence	

loses the sense of time, and achieves maximum efficiency	
Mental endurance	
the ability to maintain concentration, motivation and resilience in difficult situations	Develops through training, meditation practice, visualization and work with psychologists
Working with errors	
The ability to quickly switch after failures and use mistakes as experience	Avoiding dwelling on negative things

Methods for managing mental states:

- Meditation and relaxation: reducing stress and anxiety.
- Visualizing success: creating a positive attitude.
- Breathing exercises: improving control over emotions.
- Working with a psychologist: helping to develop strategies to improve mental state.

Mental preparation should be an integral part of the training process to achieve a balance between physical and mental aspects.

In sports, there are several types of mental states that differ in their nature, impact on the athlete's activity and duration. These states can be classified as follows (Table 2):

Table 2. Classification of mental states in sports

	Duration	Examples
	Short-term states: Rapid changes in the psyche caused by a specific situation, such as pre-start anxiety or joy after a victory	agitation, confusion, frustration
	Long-term states: Continuing over a long period of time, often associated with a general psycho-emotional background	persistent stress, motivational decline, emotional burnout.
emotional coloring		
	Positive states: Increase confidence, motivation and overall mood	joy, excitement, satisfaction, flow state
	Negative states: May cause a decrease in productivity, but sometimes motivate the athlete to work on himself	fear, anger, disappointment, apathy
functional orientation		
	Optimal states: Help the athlete to show maximum results	confidence, flow state, combat readiness
	Disorganizing states	
	They disrupt concentration and reduce the effectiveness of actions	panic, fatigue, excessive euphoria
	motivational criterion	
	Motivating states: Promote goal achievement, increase desire to win	passion, confidence in success
	Demotivating states: Reduce interest in training and competitions	apathy, disappointment, indifference
the degree of excitation of the nervous system		
	States of high activation: Associated with maximum mobilization of the body's resources	adrenaline rush, pre-start fever
	States of low activation: Characterized by lethargy, insufficient concentration	apathy, fatigue
According to the dynamics of changes during the competition		
	Pre-start conditions: Occur before the start of competitions, affect preparation and mood	pre-launch fever, pre-launch apathy
States during the competition		

	Include changes depending on the course of events	confidence, excitement, stress from mistakes
	Post-competition states:	satisfaction, devastation, disappointment
Specific conditions		
	Flow state:	Typical for high-level athletes
	Maximum concentration and total immersion in the process, leading to better results	Requires recovery and work with a psychologist
	Burnout state:	

These states must be taken into account when training athletes. It is important to develop self-control skills and mental state management in order to minimize negative aspects and enhance positive ones.

Yes, mental states in sports can be considered in pairs of opposites, where one state has a positive effect on activity, and the other interferes. Such opposites help to better understand how to manage emotions and mood.

Table 3. Examples of opposite states

Confidence	Lack of confidence
the athlete believes in his/her own strength, remains calm, which contributes to the successful completion of actions	doubts about one's abilities cause mistakes, indecisiveness and fear of failure
Concentration	Absent-mindedness
attention is focused on the task, distractions are ignored	lack of focus leads to mistakes and decreased efficiency
State of "flow"	Confusion
complete immersion in the process, high efficiency and satisfaction	disorganization of actions, lack of clarity in thoughts
Calmness	Anxiety
control over emotions, the ability to remain cool in stressful situations	increased tension that prevents concentration and control of actions
Motivation	Apathy
desire to win, desire to develop and achieve goals	lack of interest and energy, unwillingness to participate in training and competitions
Joy	Disappointment
positive emotions from successfully completing a task or achieving a goal	negative emotions due to failure or discrepancy between expectations and results
Energy	Fatigue
high level of physical and mental activity	decreased strength and motivation due to overload or lack of recovery
Fighting spirit	Apathy
readiness to act, determination to overcome difficulties	lack of desire to participate in the struggle, inertia
Control	Panic
ability to maintain rationality and consistency of actions	loss of self-control, chaotic actions and emotional disorganization
Frustration	Satisfaction
feeling of dissatisfaction due to failure or obstacles	feeling of joy and harmony after achieving goals

How to manage opposing states:

- Awareness of the current state: understand which state prevails.
- Self-regulation training: meditation, breathing exercises, visualization.
- Working with a psychologist: developing individual strategies.
- Creating a positive atmosphere: support from coaches, the team and loved ones.

The ability to recognize and manage states allows athletes to effectively cope with difficulties and improve their results.

MATERIALS AND METHODS

Sports development in student age is an important stage that combines the formation of physical fitness, the development of personal qualities and the maintenance of a healthy lifestyle. Student age (approximately 17-25 years) is a period of active physical and intellectual development of the individual. Sports development during this period plays an important role in strengthening health, forming social skills and maintaining the psycho-emotional state.

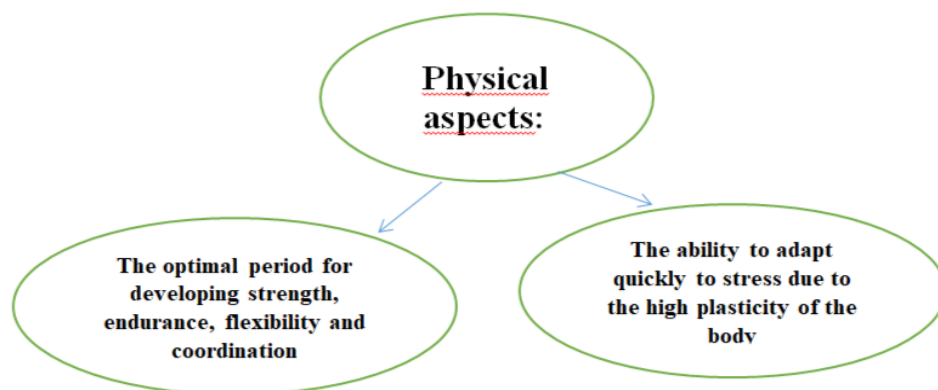


Figure 2 - Features of sports development in student age

The formation of physical fitness is a complex process that covers both physical and psychological aspects. Psychology plays an important role in motivation, developing habits and achieving goals. In this context, it is necessary to consider the key psychological factors that influence the development of physical fitness.

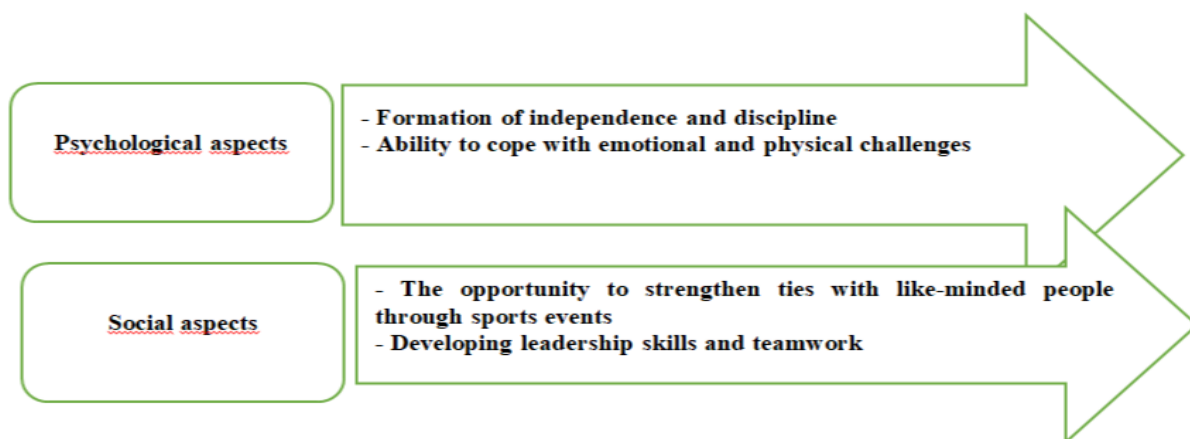


Figure 3 - Psychological and social aspects of physical fitness development

Key aspects of sports development in student age: Systematic training (integration of sports activities into the daily routine; emphasis on developing basic physical skills: cardio, strength training, stretching exercises); participation in competitions (local and intercollegiate tournaments help to assess

your level and motivate you to grow); development of mental stability (work on concentration, stress management and motivation, use of self-regulation methods such as meditation and breathing practices); balanced nutrition and recovery (providing the body with the necessary resources for training and studying; paying attention to sleep and rest); participation in student clubs and sections (the opportunity to train under the guidance of experienced mentors, social support and development of sports identity); benefits of sports for students (physical health: improving overall health, reducing the risk of diseases associated with a sedentary lifestyle); improvement of cognitive functions (sport stimulates brain activity, improving memory, concentration and speed of thinking); development of healthy habits (the foundations of a healthy lifestyle are laid, which are maintained into adulthood); social and personal qualities (strengthening self-confidence, developing leadership and teamwork skills); stress reduction (physical activity helps to cope with stress associated with studies) [5].

Tips for Effective Sports Development

1. You need to plan your training schedule.

Combine sports with studies so that both areas do not suffer.

2. Set goals:

Divide them into short-term and long-term.

This will help you track your progress and stay motivated.

3. Choose the right sport:

Team sports strengthen social skills.

Individual disciplines help you focus on personal achievements.

4. Work with coaches and mentors:

Their experience and knowledge accelerate athletic growth.

5. Don't forget about balance:

Don't overload yourself, alternate studies, sports and leisure.

Developing sports during student age not only helps improve physical fitness, but also contributes to harmonious personal development, the formation of leadership qualities and the creation of a foundation for a healthy life in the future.

Physical education during student age plays a key role in personal development, strengthening health and increasing the effectiveness of educational activities. This period is characterized by high physical activity, the body's ability to adapt and the formation of habits that will remain in the future.

The importance of physical education: physical health (strengthening the cardiovascular and respiratory systems: reducing the risk of diseases caused by physical inactivity (lack of exercise); maintaining normal body weight and improving metabolism). Psychological health (reducing stress and anxiety, improving mood and energy levels due to the production of endorphins, improving sleep and overall well-being). Cognitive functions (stimulating brain function, increasing concentration and memory; improving the ability to learn and quickly absorb new information). Social development (developing teamwork skills, strengthening interpersonal ties through participation in sports sections and events).

Forms of physical education in college age

1. Compulsory physical education classes:

o Include classes within the curriculum aimed at developing general physical fitness.

2. Sports sections and clubs:

o Allow students to engage in their favorite sport in depth.

o Popular areas: football, volleyball, basketball, athletics, swimming.

3. Independent training:

o Walking, running, working out in the gym or fitness club.

o A convenient way to stay in shape with a busy schedule.

4. Mass sports events:

o Participation in Spartakiads, sports festivals, interuniversity tournaments.

o Motivation for development due to the spirit of competition and team support.

Problems related to physical education

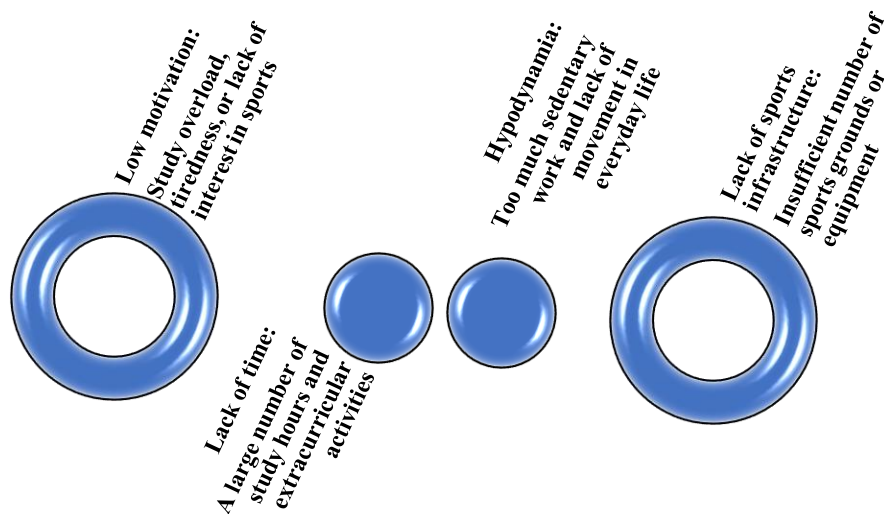


Figure 4. Physical Education Issues

Recommendations for Students

1. Plan physical activity:

- Include training in your schedule, devoting at least 2-3 hours a week.

2. Set goals:

- For example, improve endurance, lose weight, or learn a new sport.

3. Choose an activity you enjoy:

- This will increase motivation and enjoyment from training.

4. Maintain a balance:

- Alternate intense and recovery training.

5. Monitor nutrition and recovery:

- Regular sleep and a balanced diet will help improve results.

Physical education in college age is not only a way to improve health, but also an opportunity to develop personal qualities, make friends, and improve your performance. Regular exercise creates a solid foundation for a healthy and active lifestyle in the future.

Regular exercise plays a key role in maintaining health, improving physical fitness, and developing personal qualities. They are especially important at a young age, when the body is able to quickly adapt to stress, and habits formed now have a long-term impact on lifestyle. **Benefits of Regular Exercise**

1. Physical Health:

- o Strengthening the cardiovascular and respiratory systems.
- o Increased endurance, strength, and flexibility.
- o Reduced risk of obesity, diabetes, and other diseases.

2. Mental Health:

- o Reduced stress and anxiety.
- o Improved mood due to the production of endorphins.
- o Increased self-confidence.

3. Cognitive Functions:

- o Speed up reaction times and increase concentration.
- o Improved memory and learning ability.

4. Social and Personal Skills:

- o Developing discipline and self-organization.

o Strengthening teamwork and leadership skills.

5. Lifestyle:

o Forming a habit of active recreation.

o Reducing the harmful effects of a sedentary lifestyle.

Regular exercise is not only a way to improve physical fitness, but also a tool for maintaining mental health, increasing vitality and achieving harmony in life. The main thing is to choose an activity that brings joy and gradually turn sports into an integral part of your daily routine. Popular sports for regular exercise have a diverse and positive impact on physical, psychological and social development. Each category of sport has its own unique benefits that help improve certain aspects of health and quality of life.

Table 4. Regular participation in popular sports

	Influence:		
	Physical Health:	Mental health:	Social aspect
Aerobic sports (Running, swimming, cycling, dancing, aerobics)	Strengthens the cardiovascular system by improving blood circulation	Increases endurance and overall energy	Reduces the risk of obesity and diabetes
	Helps relieve stress and improve mood	Increases concentration by improving oxygen exchange in the brain	
	Group dancing or jogging brings people together, creating a sense of community		
Strength training (Working with weights, body-weight exercises)	Increase muscle mass, strengthen bones and ligaments	Increase self-confidence through noticeable improvements in physical fitness	Training together motivates and strengthens bonds with training partners
	Improve metabolism and help maintain normal weight	Reduce anxiety through the release of tension	
Game sports (Football, volleyball, basketball, tennis)	Develop coordination, agility and reaction	Promotes strategic thinking and quick decision making.	Strengthens teamwork and interaction skills.
	Strengthen the cardiovascular system due to high intensity.	Reduce stress and create a sense of joy from victories and communication	Creates a sense of belonging to a group.

Overall Impact of Regular Participation in Popular Sports

1. Physical Development:

o Regular exercise improves all aspects of physical health.

o Reduces the risk of chronic diseases.

2. Mental Resilience:

o Sports help you cope with stress and maintain a positive attitude.

o Increases concentration and productivity in other areas of your life.

3. Social Skills:

o Sports develop communication skills, mutual assistance, and teamwork.

o Creates friendships and maintains social activity [6].

Each sport chosen for regular participation has a unique positive effect on the body and personality. The main thing is to choose the type of activity that suits your level of training, goals, and interests, so that the activities bring joy and become a sustainable part of your life.

RESULTS AND DISCUSSION

Development of sports and maintenance of psychological health of students are important aspects that have a mutual influence on each other. Regular sports not only improve health, but also contribute to the harmonization of the psycho-emotional state. However, there are certain problems that hinder the development of sports and maintenance of psychological balance among students.

The results of testing done before the experiment in physical education classes showed that 65% of students have a low level of stress and anxiety due to the production of endorphins, 28% have an average level, and only 7% have a high level of preparedness. A survey of students showed that 60% expressed a desire to bring self-confidence and develop determination to the "norm", 35% wanted to gain muscle mass, and 5% wanted to improve endurance. The lessons, which took place in the university gym, primarily included exercises to overcome the weight of one's own body or its individual parts, with weights and objects, i.e. exercises from gymnastics. These exercises were aimed at strengthening the main muscle groups of the legs, abdomen, back, arms and shoulder girdle.

At the end of the study, we obtained the following results:

- the level of stress and anxiety increased by 20% due to the production of endorphins;
- 10% of the girls brought their physique back to "normal";
- all those involved increased their overall endurance. It became much easier for the girls to withstand endurance loads, in particular running. Some students (5%) also noted that it became easier for them to move up and down stairs and take long walks.

Discussion of results and possible solutions

1. The impact of sports on psychological state: Sports have been proven to reduce cortisol (stress hormone) levels and increase serotonin levels, improving overall mood. Participation in team sports helps to cope with feelings of loneliness.

2. The need to integrate sports into the educational process: Regular physical education classes included in the schedule can motivate students to actively participate.

Sport should be perceived as a tool for personal and academic growth.

3. The role of university administration: It is necessary to develop sports programs, including sections, competitions and educational courses. Providing access to psychological help to maintain motivation and emotional well-being.

4. Social impact: Team sports improves the atmosphere in the student community, promoting integration and socialization.

Students who regularly play sports are more likely to demonstrate leadership qualities and strive to achieve goals. Thus, the development of sports and the psychological state of students requires an integrated approach, including improving infrastructure, motivation and educational programs. Regular exercise can improve both physical and psychological well-being, which in turn affects academic and social success. To achieve this, it is important to create accessible conditions, support student initiatives, and integrate sports into the culture of educational institutions.

The psychological state of students and the development of sports are interrelated components that reinforce each other. Regular exercise improves the psycho-emotional state, helps relieve stress, and strengthens self-confidence. In turn, a positive psychological state helps maintain motivation for physical activity and achieve new sports goals.

Key findings

1. The impact of sports on the psychological state:

Physical activity promotes the production of endorphins, which reduce stress and improve mood. Sports help develop self-regulation, stress resistance, and concentration skills. Participation in team sports improves interaction skills and strengthens social ties.

2. The role of the psychological state in sports activity:

Self-confidence and motivation increase readiness for regular training.

Mental resilience helps to cope with difficulties, such as failure in competitions or high academic workload.

A positive attitude towards sports forms a habit of an active lifestyle.

3. Problems that hinder harmonious interaction:

Overload, stress and lack of time reduce students' participation in sports activities.

Insufficient infrastructure or financial barriers can limit access to sports. Low awareness of the impact of sports on psychological health hinders involvement. 4. Joint efforts to develop sports and mental well-being:

Universities and sports organizations should create conditions for accessible and diverse sports. It is important to develop psychological support programs aimed at reducing stress and increasing awareness. Focus on the popularization of sports as an integral part of a successful and balanced life for students.

Recommendations for integration

1. Infrastructure:

Modernization of sports grounds and creation of accessible training zones.

Provision of free or discounted sports programs.

2. Educational activities:

Lectures and seminars on the relationship between sports and psychological and physical health.

Inclusion of sports in the cultural and social activities of the university.

3. Psychological support:

Teaching students stress management skills through sports.

Consultations with psychologists and sports coaches to build confidence and motivation.

4. Popularization of sports:

Organization of competitions, marathons and sports festivals.

Support for student initiatives aimed at developing new sports.

CONCLUSION

The main goals of sports psychology are to study the psychological patterns of formation in individual athletes and teams of sports skills and qualities necessary for participation in competitions, as well as the development of psychologically sound methods of training and preparation.

A harmonious combination of physical activity and care for psychological well-being creates the basis for a successful and fulfilling life for students. The development of sports should be a priority in educational institutions, as it not only strengthens health, but also improves academic productivity, social integration and overall quality of life. Only through an integrated approach can we achieve sustainable interaction between sports and students' psycho-emotional well-being.

References

- 1 Gogunov E.N., Martyanov B.I. *Psychology of physical education and sports: Textbook for students of higher pedagogical educational institutions*. - M.: Publishing center "Academy", 2000. - 288 p.
- 2 Matveev L.P. *Theory and methodology of physical education*. - M., 1991.)
- 3 *Psychology of sports in terms, concepts, interdisciplinary connections*. - St. Petersburg, 1996.)
- 4 Opletin A.A., Panachev V.D., & Filatov A.V. *Stýdentiň jeke basynyň ózin-ózi damytý quzyrettiligin qalyptastyrý prosesinde Fýtbol//dene shynyqtyrý men sporttyň pedagogikalyq-psihologialyq, medisinalyq - biologialyq máseleleri*, - 2015., No3(36), ISSN 2070 4798. DOI 10.14526/01_1111_37.
- 5 Fedorov N.A., Sergeev Yu.S., Elistratov D.E. *The influence of typological features of blood circulation on the indicators of the cardiorespiratory system of athletes under increasing load power. Pedagogical, psychological and medical-biological problems of physical education and sports*. 2018; 13 (3): 199-206. DOI:
- 6 Adambekov E.K. *Qazaqstandaǵy balalar men jasóspirimler fýtboly: qazirgi jaǵday jáne damý tendensialary. Dene tárbiesiniń teoriasy men ádildigi*, No2 (72), 2023. 140. DOI: 10.48114/2306-5540_2023_2_140

7 Ibragimova E.M., Bagaeva E.P. Essential characteristics of adaptive quality management of the educational process in higher education // *Kazan Pedagogical Journal*. 2021. No. 1 (144). P. 89–93.

8 Chichkova M.A., Svetlichikna A.A., Dorontsev A.V., Chichkova V.V. Study of the influence of aerobic exercise on the cardiovascular system of students involved in strength sports. *Pedagogical, psychological and medical-biological problems of physical education and sport*. Vol. 13 No. 4 2018

9 Monea D., Ștefănescu H., & Prodan R. An evaluation of the effects that football specific methods and tests have on the skill development: Case study in 10-12-year-old children // *Studia UBB Education Artis Gymn.*, LXII(2), - 2017., 15-24. DOI:10.24193/subbeag.62(2).11

10 Berseneva, O. Professional training tasks as an instrument monitoring of the methodical competence of future teachers. *Standards and Monitoring in Education*, 2, 9-16. <https://doi.org/10.12737/25137>

11 Biloshchytskyi, A., Omirbayev, S., Mukhatayev, A., Kuchanskyi, O., Biloshchytska, S., Andrashko, Y., Toxanov, S., Faizullin, A. (2023). A structural model for building a system for the development of methodological competence and methods for evaluating its effectiveness. *Eastern-European Journal of Enterprise Technologies*, 5 (3 (125)), 6–22. doi: [E`lektron. resurs]. – 2023 – URL: <https://doi.org/10.15587/1729-4061.2023.289045> (data obrashheniya: 22.11.2023)

12 Loginova, S. L., Akimova, O. B., Dorozhkin, E. M., Zaitseva, E., V. (2018). Methodical competency as a basis of methodical activities of a teacher of the higher school in modern conditions. *Education*, 39 (17). [E`lektron. resurs]. – 2023 – URL: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/18391720.html> (data obrashheniya: 22.11.2023)

13 Berseneva, O. Professional Training Tasks As an Instrument Monitoring of the Methodical Competence of Future Teachers. *Standards and Monitoring in Education*, 5 (2), 9–16. doi: [E`lektron. resurs]. – 2023 – URL: <https://doi.org/10.12737/25137> (data obrashheniya: 22.11.2023)

МРНТИ 15.31.31

10.51889/2959-5967.2025.82.1.024

Тоқсанбаева Н.Қ.^{1*},  Байбекова М.М.²  Спатай А.О.² , Ж.М.Молбасынова³ 

¹ Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университеті, Алматы, Қазақстан

² Академик Ә.Қуатбеков атындағы халықтар достығы университеті, Шымкент, Қазақстан

³ Орталық Азия Инновациялық университеті, Шымкент, Қазақстан

СТУДЕНТТЕРДІҢ ТҮЛҒААРАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫНА ЭМОЦИЯЛЫҚ ИНТЕЛЛЕКТІНІҢ ӘСЕРІН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Бұл мақалада студенттердің тұлғааралық қарым-қатынасына эмоциялық интеллектінің ықпалын психологиялық зерттеу әдістерін таңдауға қазақ студенттері арасында жүргізілді. Зерттеу тұлғааралық қарым-қатынасына эмоциялық интеллект көрінісіндегі қазақтар арасында ортақ белгілер мен айырмашылықтарды анықтауға мүмкіндік береді, оның тек теориялық маңыздылығы ғана емес, сонымен қатар практикалық құндылық жағы анықталады. Сонымен қатар, эмоциялық интеллектті зерттеу психология ғылымның өзекті бағыты нақтыланады. Жалпы алғанда, эмоциялар - бұл ақпараттың үлкен қабаты, оны қолдана отырып, әлдеқайда тиімді әрекет етуге болады деген идеяны білдіреді. Эмоциялық интеллектті анықтайтын әдістер; Э.Торндайк, Дж. Гилфорд, Г.Ю. Айзенк және т.б. ғалымдар әлеуметтік интеллектті зерттеу контекстінде қарастырды, ол басқаларды түсіну және адами қарым-қатынаста ақылмен әрекет ету қабілеті ретінде сипатталды. Зерттеу сыналушы студенттердің тұлғалық қарым-қатынас нәтижелерін анықтау мақсатында эмоциялық интеллекттің дамыту жұмыстарын әзірлеуге

мүмкіндік береді. Эмоциялық интеллект отандық және шетелдік психологиядағы салыстырмалы түрде талданады. Эмпирикалық эксперименттің деректерді жинау әдістерді қолдану арқылы жүзеге асырылды: Н. Холлдың “Эмоциялық интеллект сауалнамасы”, Дж. Мейер, П. Соловей, Д. Карузоның “Эмоциялық интеллект әдістемесі”, Д.В.Люсиннің “Эмоциялық интеллект сынағы” арқылы зерттеуге алынды. Зерттеу әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің студенттері (QR және Google алынды) арасында жүргізілді. Респонденттер ретінде 18-20 жас аралығындағы-118 студентке эмпирикалық зерттеу жүргізілді, соның ішінде эксперименттік топқа психологтар 20 адам – 3 ұл бала мен 17 қыз бала алынды.

Түйін сөздер: студенттер, тұлғааралық қарым-қатынас, эмоциялық интеллект, қабілеттер, құзыреттер, дағдылар.

Н.К.Токсанбаева^{1*}, М.М.Байбекова², А.О.Спатай², Ж.М.Молбасынова³

¹*Казахский Национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан*

²*Университета дружбы народов имени академика А.Куатбекова, Шымкент, Казахстан*

³*Центрально-азиатский Инновационный университет, Шымкент, Казахстан*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация

Данная статья была посвящена выбору методов психологического исследования влияния эмоционального интеллекта на межличностные отношения студентов. Исследование позволяет выявить общие черты и различия между казахами в проявлении эмоционального интеллекта в межличностных отношениях, определяя не только его теоретическую значимость, но и практическую ценностную сторону. Кроме того, изучение эмоционального интеллекта психология актуальное направление науки уточняется. В целом, эмоции-это большой слой информации, который выражает идею о том, что с его помощью можно действовать гораздо эффективнее. Методы определения эмоционального интеллекта; Э. Торндайк, Дж. Гилфорд, Г.Ю. Айзенк и др. Ученые рассматривали социальный интеллект в контексте исследований, который описывается, как способность понимать других и разумно действовать в человеческих отношениях. Исследование позволяет разработать деятельность по развитию эмоционального интеллекта с целью определения результатов личных взаимоотношений испытуемых студентов. Эмоциональный интеллект сравнительно анализируется в отечественной и зарубежной психологии. Сбор данных эмпирического эксперимента проводился с использованием следующих методов: Были изучены «Опросник эмоционального интеллекта» Н. Холла, «Методология эмоционального интеллекта» Дж. Мейера, П. Соловей, Д. Карузо, «Тест эмоционального интеллекта» Д. В. Люсина.

Исследование проводилось среди студентов Казахского национального университета имени аль-Фараби (были взяты QR и Google). Эмпирическое исследование было проведено на 118 студентах 18-20 лет в качестве респондентов, в том числе 20 психологов - 3 мальчика и 17 девочек - были взяты в экспериментальную группу.

Ключевые слова: студенты, межличностное общение, эмоциональный интеллект, способности, компетенции, навыки.

*Toxanbayeva N.K.*¹ Baibekova M.M.², Spatay A.², Molbasynova M.Z.³*

¹*Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan*

²*University named after Academician A.Kuatbekov, Shymkent, Kazakhstan*

³ Central Asian Innovation University, Shymkent, Kazakhstan

PSYCHOLOGICAL STUDY OF THE INFLUENCE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE ON INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF STUDENTS

Abstract

This article was devoted to the choice of methods of psychological research of the influence of emotional intelligence on interpersonal relationships of students. The study makes it possible to identify common features and differences between Kazakhs in the manifestation of emotional intelligence in interpersonal relationships, determining not only its theoretical significance, but also its practical value side. In addition, the study of emotional intelligence psychology is an urgent area of science being clarified. In general, emotions are a large layer of information that expresses the idea that it can be used to act much more effectively. Methods for determining emotional intelligence; E. Thorndike, J. Guilford, G.Y. Eysenck et al. Scientists have looked at social intelligence in a research context, which is described as the ability to understand others and act intelligently in human relationships. The study allows us to develop activities for the development of emotional intelligence in order to determine the results of personal relationships of the tested students. Emotional intelligence is comparatively analyzed in domestic and foreign psychology. The collection of data from the empirical experiment was carried out using the following methods: “Emotional Intelligence Questionnaire” by N. Hall, “Methodology of Emotional Intelligence” by J. Meyer, P. Solovey, D. Caruso, “Emotional Intelligence Test” by D. V. Lyusin were studied.

The study was conducted among students of the Al-Farabi Kazakh National University (QR and Google were taken). The empirical study was conducted on 118 students aged 18-20 years as respondents, including 20 psychologists - 3 boys and 17 girls - who were taken into the experimental group.

Key words: students, interpersonal communication, emotional intelligence, abilities, competencies, skills.

КІРІСПЕ

Қазіргі кезде шетелдік психологияда «эмоциялық, интеллект» терминің ұғынудың бірнеше тәсілдерін бөле отырып көрсетуімізге болады: қабілеттер ретінде; белгілер ретінде; тұлғаның тұрақты қасиеттерінің, әлеуметтік, эмоциялық және танымдық дағдылар мен мотивациялардың жиынтығы ретінде қарастырылады. XX ғасырдың басында сана психологиясы көптеген мектептермен алмастырылды. Егер бихевиоризм өкілдері (Дж. Уотсон) тек сырттай аңғарылатындар туралы ақпараттандыруға ұмтылса, ғасырдың ортасында танымдық психологияда психологтар когнитивтік процестерге жанама ретінде мінез-құлықты қарастыра отырып, ғылыми зерттеу пәні ретінде психика ұғымын ақтады. Ал эмоция бағыттарын талдауға келгенде басқа тәсілдерде болды, мұнда тұлғалық қарым-қатынасты бірінші орынға шығарған болатын (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс және т.б.). Ал Д.В. Люсиннің мектебіндегі қажеттілік-уәждемелік саланың эксперименттік зерттеулері «психологиялық өрістегі» мінез-құлық бағытын субъектінің «өрістегі» объектілерге эмоциялық көзқарастардың сипаттамасы ретінде метафорикалық «артықшылықтары» мен «кемшіліктері» енгізілген «психологиялық өрістегі» эмоциямен ұштастыра бастады [1,265 б].

НЕГІЗГІ БӨЛІМ. Психология ғылымында әр адамның өмірінің бөлінбес бөлігі болып табылатын тұлғааралық қарым-қатынас мәселесіне көп көңіл бөлінеді. Қазіргі зерттеулер қарым-қатынастың және оны шешудің стратегиялары мен тәсілдеріне байланысты конструктивті де, деструктивті де салдарлары болу мүмкін екенін айқындайды (А.Я. Анцупов, С.В. Баклановский, Н.В. Гритина). Қазақстандық және шетелдік ғалымдар тұлғалық қарым-қатынас қатысушылар бастан кешірген күшті эмоциялар ахуалын және өзара әрекеттесу серіктестерін қабылдауға да, тұлғааралық қарым-қатынасын әрекеттесу стратегиялары мен әдістерін таңдауға да әсер етеді деп жатқызады. Эмоциялық интеллект отандық және шетелдік психологиядағы салыстырмалы түрде жаңа ұғым. Осы уақытқа дейін психология ғылымында Г. Гарднер [2], А.Н. Комарова [3],

А.И. Кочетова Ю.А., Климакова М.В [4] еңбектерінде «эмоциялық интеллект» түсінігінің жалпы қабылданған анықтамасы жоқ деп тоқталған. Ал керісінше эмоциялық интеллектті зерттеудің отандық және шетелдік әдістернің ішінде Н. Андреева, Л. Д. Камышникова, Н. В. Люсин, Е. А. Сергиенко, Р. Бар Он, Д. Гоулман, Дж. Майер, П. Селовей, Д. Карузо, Р. Робертс, Дж. Мэттью, М. Зайднер, С.М.Жакыпов, А.А. Телегенова нақты түсіндірме бар деп атап өткен.

Мысалы, Е.С. Синельникова езінің ғылыми зерттеуінде эмоциялық интеллект мәлеметтерді талдауға және эмоцияларды сәтті ұғыну мен тұлғааралық басқаруға бағытталған әлеуметтік интеллект түрі ретінде деп түсініктеме берді [5,16 б]. Қазіргі кезде бұл терминнің бірінғай көзқарасы мен бірінғай түсінігі жоқ. Эмоциялық интеллекттің көптеген түсіндірмелері бар: мысалы, Рувен Бар эмоциялық интеллекттің – «адамның сыртқы ортаның қиындықтары мен қысымдарымен күресу қабілетіне әсер ететін когнитивтік емес қабілеттер, құзыреттер мен дағдылар жиынтығы» - деп санайды [6 ,16 б].

Дэниэл Големан эмоциялық интеллектті езінің және басқалардың эмоцияларын сезіну өзін және басқаларды ынталандыру, эмоцияларды өз бетімен және өзгелермен қарым-қатынас жасау кезінде жақсы басқару қабілеті ретінде қарастырады [7,12 б]. Эмоциялық интеллект тұжырымдамасын (ЭИ, немесе EQ халықаралық белгісі) Йель университетінің зерттеушілер - Питер Саловей мен Джон Мейер 1990 жылы енгізген. Алайда, ЭИ түсінігі Гарвард университетінің бұрынғы профессоры, ал «New York Times» ғылыми бөлімінің редакторы Дэниел Големанның «Эмоциялық интеллект» кітабынан соң кенінен атақты болды, ол аз ғана уақыт ішінде нағыз сенсацияға айналып, ғылыми ортада «интеллект» жайлы түрлі пікірталастар тудырды [8, 98 б]. Оның көптеген интеллект концепциясы эмоциялық интеллект идеяларының дамуына елеулі үлес қосты. Д. Големан көптеген интеллект концепциясын ұсынып, интеллекттің 7 түрін анықтады: лингвистикалық интеллект, музыкалық интеллект, логикалық-математикалық интеллект, кеңістіктік интеллект, телекинезетикалық интеллект, тұлғааралық интеллект және тұлға ішілік интеллект. Ол табысты әлеуметтік бейімделу үшін интеллекттің әр түрінің рөлі мәдениеттен өнерге қарай өзгеретінін, ал интеллекттің классикалық теориялары мен оларды зерттеу әдістері Батыс Еуропа мен Америка мәдениетіне бағытталғанын атай отырып көрсетеді. Штерннің интеллект түсіндірмесіне арқа сүйеп отырып, интеллекттің әртүрлі түрлерінің маңыздылығын мәдени анықтау туралы ұстаным дұрысырақ болып көрінеді.

Эмоциялық интеллекттің белгілі отандық зерттеушісі Д.В.Люсин, Г.Гарднер тұлға ішілік және тұлғааралық эмоциялық интеллект тұжырымдамасы оның эмоциялық интеллектті зерттеуге теориялық көзқарасының негізі болғанын атап өтеді. Студенттердің тұлғааралық қарым-қатынасына эмоциялық интеллектінің әсерін кез-келген басқа интеллект сияқты, дамыта аламыз. Өкінішке орай, бұл үшін IQ деңгейін жоғарлату секілді айқын академиялық әдістер жоқ. Эмоциялық даму дүниеге келгеннен басталады. Екі айлық екі баланы елестетіп көріңіз. Біреуі махаббат пен сүйіспеншілікке толы отбасында өседі, ал ояңған кезде анасы оған жақындап, қолына алады, кеудесіне басады, ұйықтатады. Ол әлемнің қауіпсіз орын екеніне сенеді, онда оның көмекке шақыруларына жауап беретін сенімді ересек адам бар. Мұндай баланың көңілді және ашық өсуіне барлық мүмкіндігі бар. Басқа бала болса балалар үйінде жетіледі. Ол жалғыз ғана оянады, ол жылағанда ешкім келмейді немесе бірден келмейді - өйкені балалар көп, ал күтуші жалғыз. Біраз кезден кейін бала үнсіз қалады, бірте-бірте ол өзін-өзі тыныштандыруға үйренеді. Кішкене кезінен бастап мұндай бала өз-өзіне қарап үйренеді. Ол эмоциялық тұрғыда дамымаған адам болып өсуі әбден мүмкін, немесе тұйық сенімсіз, қарым-қатынаста қиындықтар, апатия немесе агрессия ұстамалары болуы да мүмкін.

Сондықтан бұл ғылыми мақалада біз студенттердің тұлғалық қарым-қатынас арқылы эмоциялық интеллектіге әсер ету жолдарын талдадық. Мұнда студенттің эмоциялық жетілуіне білім алатын ордасы, оқытушылар, курстағы достары психологиялық әсер етеді. Сондықтан олардың эмоциялық түрде жетілуі және өрескел қателіктер жібермеуі өте маңызды. Студенттердің эмоциялық интеллектісін жетілдіруі үшін екі міндет бар: біріншіден, студенттердің

сезімдерін дұрыс қабылдау; екіншіден, студенттерте эмоцияларды білдірудің әртүрлі жолдарын табуға үйрету.

Өкінішке орай, қазіргі білім беру жүйесі студенттердің эмоциялық дамуына әрқашан назар аударма қоймайды, сондықтан оқытушылар бұл жерде шешуші рөлді атқарады. Олардың міндеті - студенттен тұлғааралық қарым-қатынас арқылы келгенде академиялық тұрғыдан ғана емес, эмоциялық тұрғыда да оқуға дайын екендігіне көз жеткізу [9, 14 б].

С.П. Деревянко эмоциялық интеллектті дамыту үшін ойындарды, арт-терапияны, психогимнастиканы, мінез-құлық терапиясын және талқылау әдістерін пайдалануды ұсынады. Сонымен, автор ұсынған эмоциялық интеллектті дамыту жөніндегі жұмыс бағдарламасы кәсіби дамудың акмеологиялық теориясына бағытталған белсенді көзқарас негізінде дайындалды, оның концептуалды негізі қазіргі (нақты) бейнелерді санаға түсіру туралы ұстаным болып табылады және эмоциялық сауатты адамның идеалды (қажетті) күйі [10, 84 б]. Осы идеяны С.М.Жакыпов психологияны оқуда студенттер түрлі эксперименттерді бейнелеудің және т.б. көптеген факттарымен бетп-бет келеді. Оларды есте сақтау, егер олар жүйені құратын болса, шын мәнісінде қиын болып табылады. Білімдер жүйесінің болуы ғана, сіздің материалды жаттағаныңыздың ғана емес, сондай-ақ оны түсінгеніңізді де эмоция арқылы білдіреді [11, 156 б].

Студенттердің тұлғааралық қарым-қатынасына эмоциялық интеллектінің әсері ретінде түсіну тәсілі аясында жеке және тұрақты, эмоциялар мен байланысты, мұны қазіргі психологиялық және әлеуметтік-психологиялық әдебиеттерде қарым-қатынастың әр түрлі жақтары, формалары және қызметтері бөліп көрсетілген. Әр түрлі авторлар тұлғааралық қарым-қатынасына ерекшеліктерін толықтай талдамай-ақ, барлығы мойындаған қарым-қатынастың ерекше құрылымдық қызметін атап көрсетеміз. Қарым-қатынас эмоциялық әрекет немесе бірлескен іс-әрекеттің бір жағы ретінде [12], немесе өмір сүру бейнесі ретінде [13] қараған. Мұнда, арнайы эмоциялық қарым-қатынас каналын бөліп шығару дұрыс болып табылады. М.Н. Григорьеваның эксперименттік зерттеуінде эмоциялық қатынас бұл жанама түрдегі тұлғааралық қарым-қатынас деген тұжырымға негізделген үлгісіне сүйене отырып олар зерттеу мақсатының: тәжірибеге қатысушылар пікірлерінің нәтижесінде 3 кезең бойынша қарастырды: Іс-әрекеттік (нақты кейіпкерлердің іс-әрекеттеріне эмоциялық айқындалады); Когнитивтік (танымдық ақпарат); Эмоциялық (аффективті көңіл күйлері) деп бөлді [14].

Эмоцияның ерекшелігі ол қарым-қатынастың үш түрінде де кездеседі: коммуникативті, перцептивті және интерактивті. Г.М. Шеламованың тұжырымы бойынша, эмоциялар санаға тұлғааралық мағыналар туралы белгі беріп тұрады [15]. Бірақ, ол осында іс-әрекет индивидуалды субъектісінің психологиялық кеңістігі туралы айтқан

Сонымен ғалымдардың жұмыстарын талдай отырып, соңғы жылдарда студенттердің тұлғааралық қарым-қатынасына эмоциялық интеллектінің әсері ретінде әдістемелік, теориялық және қолданбалы мәселелерін түсіндіруге арналған жұмыстар қарқынды өсіп отыр. Біздің байқағанымыздай, студенттердің тұлғааралық қарым-қатынасы мен эмоциялық интеллектінің даму қағидасын жүзеге асыруға эмпирикалық индикаторы болып табылады.

ҒЫЛЫМИ ЗЕРТТЕУ ӘДІСНАМАСЫ.

Эмоциялық интеллектінің теориялық аспектілеріне келер болсақ, А.В.Карпов пен А.С.Петровская «эмоциялық интеллектінің психологиясы: теориясы, диагностикасы, тәжірибесі» кітабынан авторлар эмоциялық интеллектті (ЭИ) бағалауға арналған тұжырымдамалар мен әдістердегі әртүрліліктің маңыздылығын атап көрсетеді. Олар когнитивтік, тұлғааралық және мотивациялық аспектілерді біріктіретін аралас модельдерді ерекше атап өтеді, бұл осы құрылымның күрделілігі мен әртүрлілігін толық есепке алуға мүмкіндік береді.

Зерттеуге Н. Холл «Эмоциялық интеллект» әдістемесі алынды. Холлдың эмоциялық интеллектті әдістемесі 30 мәлімдемені және 5 шкаланы қамтиды: өзін-өзі бағалау, эмоцияларды басқару, өзін-өзі ынталандыру, басқа адамдардың эмоцияларын түсіну, басқалардың эмоцияларын басқару. Әдістемені қолдану нәтижелері тұлғааралық қатынастардың сапасын жақсартуға, топтық жұмыстың тиімділігін арттыруға, жеке және кәсіби жетістіктерге қол жеткізуге

ықпал етеді. Әр шкала бойынша жалпы ұпайлар жиынтығы есептеледі. Ұпайлардың оң қосындысы неғұрлым көп болса, соғұрлым сол эмоциялық көрініс айқын болады.

Д.В.Люсиннің эмоциялық интеллект әдістемесі (ЭМИн) автордың теориялық идеяларына сәйкес эмоциялық интеллектті (EQ) өлшеуге арналған өзіндік есеп беруге негізделген психодиагностикалық әдіс болып табылады.

Эмин сауалнамасы 46 мәлімдемеден тұрады, оған қатысты субъект төрт ұпайлық шкала бойынша өз келісімін білдіруі керек (мүлдем келіспеймін, керісінше келіспеймін, керісінше келісемін, толық келісемін). Бұл мәлімдемелер бес ішкі шкалаға біріктірілген, олар өз кезегінде төрт жалпы шкалаға біріктірілген: • Субшкала МЭИ (тұлғааралық ЭИ) – басқа адамдардың эмоцияларын түсіну және басқару қабілеті. • Субшкала ВЭИ(тұлға ішілік ЭИ) – өз эмоцияларын түсіну және басқару қабілеті. • Субшкала ПЭ (эмоцияларды түсіну) – адамның және басқалардың эмоцияларын түсіну қабілеті. • Субшкала УЭ(эмоцияларды басқару) – өзіңіздің және басқа адамдардың эмоцияларын басқару қабілеті т.б. Сонымен қоса, Дж.Мейер, П.Соловей, Д. Карузоның «Эмоциялық интеллект» әдістемесі - 8 бөлімнен тұрады. Мұнда, эмоцияларды қабылдау, бағалау және білдіру немесе эмоцияларды анықтау – А (беттерді қабылдауды өлшеу) және Е (суреттерді қабылдауды өлшеу) бөлімдері. В бөлімінің – (қазіргі тәжірибеңізді ассимиляциялау, белгілі бір адамға деген сезімдеріңізді сипаттау қабілетін өлшейді) және F (адамның эмоциялық күйлерін сипаттау қабілетін өлшейді) ойлау және белсенділік тиімділігін арттыру үшін эмоцияларды пайдалану. С – секциясының эмоцияларын түсіну және талдау (уақыт бойынша эмоциялардың ағынын түсіну, сондай-ақ эмоциялардың бірінен соң бірі қалай жүретінін, бірін-бірі алмастыратынын түсіну зерттелді) және G (аралас және күрделі сезімдерді ажырату қабілетін өлшеу). Жеке өсу және тұлғааралық қарым-қатынастарды жақсарту үшін эмоцияларды саналы басқару – D бөлімі (эмоцияларыңызды басқару) және H (басқа адамдардың эмоцияларын басқару). Субъектілерден өздері ұсынған оқиғаның кейіпкерлерінің орнында өздерін таныстыруды және одан әрі әрекет ету нұсқаларын бағалауды сұрады. Бұл эмоциялық интеллект моделінің әрбір құрамдас бөлігі үшін 2 бөлімнен тұрады. Осындай ұтымды таңдалған әдістемелер зерттеу болжамының дәлелденгенін көрсетті.

НӘТИЖЕЛЕРІ МЕН ТАЛҚЫЛАМА. ІРІКТЕМЕ.

Зерттеу Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің студенттері арасында жүргізілді. Респонденттер ретінде 18-20 жас аралығындағы-118 студентке эмпирикалық зерттеу жүргізілді, соның ішінде психологтар 20 адам – 3 ұл бала мен 17 қыз бала алынды.

Зерттеу Google forms платформасында жүргізілді, жауаптар 09.10.24-12.12.2024 аралығында жиналды. Форма әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-дың барлық курс студенттері арасында таратылды. Студенттердің эмоциялық интеллект деңгейін анықтау үшін Н. Холл әдісі қолданылды. Әдістеме 30 сұрақтан және эмоцияларда бейнеленген тұлғаның көзқарасын түсіну және шешім қабылдау негізінде эмоциялық күйді басқару қабілетін анықтауға бағытталған 5 шкаладан тұрады.

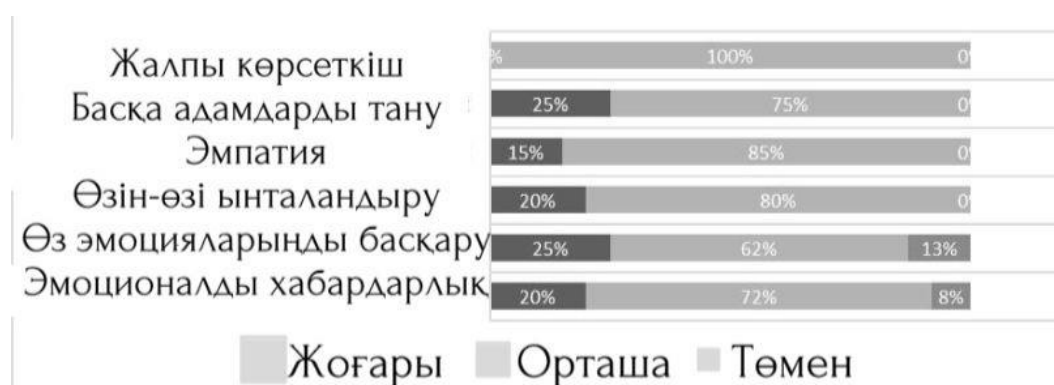
Эмоциялық интеллектті зерттеу кезінде алынған мәліметтерге сәйкес, сауалнамаға қатысқандардың 35% - эмоциялық интеллекттің даму деңгейі төмен, 50% - орташа және 15% - жоғары. Н. Холлдың әдістемесінде эмоциялық интеллект бес қабілеттен, дағдылардан тұратын біртұтас сипаттама ретінде ұсынылған: эмоциялық хабардарлық, эмоцияларды басқару, басқа адамдардың эмоцияларын басқару, эмпатия, өзін-өзі ынталандыру. Нәтижелер студенттердің эмоциялық хабардарлығы және олардың себептерін түсіну қабілеті дамыған екенін көрсетеді, ал эмоциялық интеллекттің ең әлсіз компоненті – эмоцияларды басқару. Эмоциялық интеллект деңгейінің ең көп көрсеткіші орташа деңгейде – 50%, ең аз көрсеткіш жоғары деңгейде – 15%.

1-кесте. Н.Холлдың эмоциялық интеллект әдісі бойынша

	Эмоциялық хабардарлық	Эмоцияларды басқару	Басқа адамдардың эмоцияларын басқару	Эмпатия	Өзін-өзі ынталандыру	ЭИ интегративті деңгейі
--	-----------------------	---------------------	--------------------------------------	---------	----------------------	-------------------------

Жоғары деңгей	0,6%	1,3%	1,2%	0,6%	1,3%	5%
Орташа деңгей	18%	3%	12%	10%	7%	50%
Төмен деңгей	16%	2%	8%	10%	9%	45%
Жалпы орта мән (балл бойынша)	10,6	2,55	6,95	7,65	7,1	34,7

Н.Холлдың эмоционалды интеллект әдісі тұлғаның өмірде эмоцияларды қалай пайдаланатынын көрсетеді және эмоционалды интеллекттің әртүрлі аспектілерін ескереді. Ол 30 мәлімдемеден және 5 шкаладан тұрады: 1) эмоциялық, 2) эмоцияларыңызды басқару, 3) басқа адамдардың эмоцияларын басқару, 4) эмпатия, 5) өзіндік мотивация



Сурет 1. «Эмоциялық интеллектті диагностикалау»
(Н. Холл) әдісі бойынша жалпы қорытындылар

2-кесте . Эмоциялық интеллекттің түрлеріне қарай статистикалық талдау көрсеткіштері

	Эмоциялық Хабардарлық	Өз эмоцияла- рын басқару	Басқалардың эмоцияларын басқару	Эмпатия	Өзін-өзі Ынталандыру
Компромисс	0,004605	-0,02055	-0,07644	-0,00470	-0,04274
Бейімделу	0,102353	0,115221	0,080973	-0,1957	-0,17519
Ынтымақтастық	-0,07366	0,118621	0,167837	0,67345	0,140748
Бәсекелестік	-0,3245771	-0,2115907	-0,1200960	0,1068115	0,02408729
Қашу	0,040342967	0,053953441	0,04673813	-0,025734227	-0,312249343

Кестеге сүйене отырып, сауалнамаға қатысқандардың тұлғалық қарым-қатынаста ең қолайлы мінез – құлық стилі Бәсекелестік пен Қашу екенін атап өтуге болады. Эмоциялық интеллекттің орташа деңгейі бар студенттер дегенмен, жанжалдағы басқа қашу стильдерін олар жиі таңдайды. Ең бастысы, орташа эмоциялық интеллектісі бар жастар бәсекелестікке бейім (мысалы, эмоциялық интеллект деңгейі төмен жастар оны 3 есе аз таңдайды). Эмоциялық интеллект деңгейі төмен студенттер үшін ең қолайлы-бейімделуге келу, одан әрі ынтымақтастық.

Көріп тұрғанымыздай эмоциялық интеллект деңгейі төмен студенттер тұлғалық қарым-қатынаста қашу, ортамен араласпау стратегиясын ұстанады деген болжам расталды. Эмоцияларды басқару мен қашу шкаласының арасында оң корреляция болып табылады.

ҚОРЫТЫНДЫ ЖӘНЕ ТҰЖЫРЫМДАМА

Сонымен қорыта келе, студенттердің тұлғааралық қарым-қатынасына эмоциялық интеллектінің әсерін психологиялық зерттеу туралы теориялық түсініктерді талқыланды. Эмпирикалық зерттеу нәтижелері эмоциялық интеллект бұл тұлғалық қарым-қатынаста өзара әрекеттесу тәсілдеріне артықшылық беретін фактор және қарым-қатынастағы эмоциялық интеллекттің рөлін түсінуге ықпал ететінін расталды. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, эмоциялық интеллект ұғымы тұлға өзінің эмоцияларының қожайыны болып табылатынын, оларды біліп, иеленетінін, «жағымсыз» эмоцияларды баспай, белгілі бір жағдайда белгілі бір эмоцияның көрінуін өзі шешеді дегенді білдіреді. Эмоциялық интеллект өзін түсінуден басталады және тек өз эмоцияларымызды түсіну арқылы біз басқа адамдардың эмоцияларын және оларды тудырған себептерді түсінуді үйрене аламыз. Студенттердің эмоциялық интеллектінің деңгейлері мен тұлғалық қарым-қатынасын басқару стильдері арасындағы байланыс анық емес. Тұлғалық қарым-қатынасын басқару стилі адамның эмоциялық интеллект деңгейіне, атап айтқанда, эмоциялармен күресу қабілетіне теріс байланысты екенін көрсетті. Адам өз эмоцияларын тани және басқара алмайтындықтан, ол тітіркендіргіш жағдайлардан аулақ болады. Зерттеу бойынша бакалавриат студенттерінің қарым-қатынасындағы интеграциялық стиль тек мәселелерді шешумен және эмоциялық интеллект шкаласы (эмоционалды интеллект) бойынша әлеуметтік жауапкершілікпен байланысты екенін көрсетті, басым стиль негізінен импульсті бақылаумен және жоғары өзін-өзі бағалаумен байланысты болды, ал мәселелерді шешу компромисстік стильді таңдауға әсер етті. Қосымша зерттеуде өзін-өзі реттеудің жоғары дәрежесі қарым-қатынасты басқарудың сәтті стилін қабылдаумен оң корреляцияланғанын көрсетті. Эмоциялық интеллект интеграциялық стильді, компромисстік стильді және міндетті стильді қолданумен сипатталды, ал төмен эмоциялық интеллект –тұлғааралық қарым-қатынастағы авторитарлық стильді және қашу стилін қолданумен сипатталды.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. Люсин Д.В. *Опросник на эмоциональный интеллект ЭмИн: новые психо-метрические данные*/ Д.В.Люсин //Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям/Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2019. – С. 264 – 278.
2. Гарднер Г. *Структура разума: теория множественного интеллекта.* / Г.Гарднер – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2017. – 512 с
3. Комарова А.И. *Культурно-психологические особенности взаимосвязи ценностей и эмоционального интеллекта. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук.* / А.И.Комарова - Саратов, 2021 – 25 с.
4. Кочетова Ю.А., Климакова М.В. *Эмоциональный интеллект и агрессия в зарубежных исследованиях [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология.* 2021. Т. 8. № 3. С. 29—36. doi: 10.17759/jmfp.2019080303
5. Синельникова Елена Семеновна *Эмоциональный интеллект как фактор взаимодействия в конфликте: кросс-культурный аспект*//19.00.05 – социальная психология Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук Научный руководитель кандидат психологических наук, доцент Е.В.Сидоренко Санкт-Петербург 2019, 1-195 с.
6. Bar On R. *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)* / R.Bar On // Psicotethema. - 2006. Vol. 18. – P. 16.]
7. Гоулман Д. *Эмоциональный интеллект на работе.* / Д.Гоулман - М.: АСТ: АСТ Москва; Владимир: ВКТ, 2018. – 476с..
8. Гоулман, Дэниел *Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ* / Дэниел Гоулман; пер. с англ. А. П. Исаевой ; [науч. Ред. Е. Ефимова]. — 11-е изд., переработанное и дополненное. — Москва : Манн, Иванов и Фербер , 2021. — 544 с.
9. Карпов, А.В. *Психология эмоционального интеллекта: теория, диагностика, практика: монография* / А.В. Карпов, А.С. Петровская; Ярослав. Гос. Ун-т. – Ярославль : ЯрГУ, 2018. – 344 с.

10. Деревянко С.П. Развитие эмоционального интеллекта в тренинговых группах. *Психологический журнал*, 2008, 2, 79–84.
11. Джакупов С.М. *Психология познавательной деятельности*. Алма-Ата.: Изд-во КазГУ, 1992. -195 с.
12. Сергеева С.В. Особенности общения в педагогической деятельности в связи с индивидуально-типологическими различиями. *Исследование общения и индивидуальных различий. //Психология выпуск А. -2022. -№6. -90 с. /сборник начн. трудов/.*
13. Бодунов М.В., Зимелева Н.А. Познавательные процессы и общение: обсуждение проблемы // *Психологический журнал*. - 2012. Т 3, №5. - С.-16-22.
14. Григорьева М.Н. Восприятие причин трудностей общения старшеклассниками: автореф. ... на канд. психол. наук: 19.00.05. - М., 1989 - 19 с.
15. Шеламова Г.М. *Деловая культура и психология общения: Учебник для нач. Проф. Образования; Учеб. Пособие для сред. проф. образования / 3 –е изд., доп. - М.: Академия, 2014.- 160 с.*

References:

1. Lusin D.V. Oprosnik na emotsional'nyy intellekt EmIn: novye psikho-metricheskiye dannyye/ D.V. Lusin // *Sotsial'nyy i emotsional'nyy intellekt: ot modeley k izmereniyam / Pod red. D.V. Lusia, D.V. Ushakova. М.: Institut psikhologii RAN, 2019. – S. 264 – 278.*
2. Gardner G. *Struktura razuma: teoriya mnozhestvennogo intellekta.* / G. Gardner – М.: ООО «I.D. Vilyams», 2017. – 512 s.
3. Komarova A.I. Kul'turno-psikhologicheskiye osobennosti vzaimosvyazi tsennostey i emotsional'nogo intellekta. Avtoreferat dissertatsii na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata psikhologicheskikh nauk. / A.I. Komarova - Saratov, 2012 – 25 s. S-64.
4. Kochetova Yu.A., Klimakova M.V. Emotsional'nyy intellekt i agressiya v zarubezhnykh issledovaniyakh [Elektronnyyresurs] // *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*. 2021. Т. 8. №3. S. 29—36. doi: 10.17759/jmfp. 2019080303
5. Sinel'nikova Elena Semenovna Emotsional'nyy intellekt kak faktor vzaimodeystviya v konflikte: kross-kul'turnyy aspekt//19.00.05 – sotsial'naya psikhologiya. Dissertatsiya na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata psikhologicheskikh nauk Nauchnyy rukovoditel' kandidat psikhologicheskikh nauk, dotsent E.V. Sidorenko Sankt-Peterburg 2019, 1-195 st.
6. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) / R. Bar-On // *Psicotethema*. - 2006. Vol. 18. – P. 16.
7. Goul'man D. Emotsional'nyy intellekt na rabote. / D. Goul'man - М.: AST: AST Moskva; Vladimir: VKT, 2018. – 476 s.
8. Goul'man, Deniel Emotsional'nyy intellekt. Pochemu on mozhet znachit' bol'she, chem IQ / Deniel Goul'man; per. s angl. A. P. Isayevoy ; [nauch. red. E. Efimova]. — 11-e izd., pererabotannoye i dopolnennoye. — Moskva : Mann, Ivanov i Ferber, 2021. — 544 s.
9. Karpov, A.V. *Psikhologiya emotsional'nogo intellekta: teoriya, diagnostika, praktika: monografiya* / A.V. Karpov, A.S. Petrovskaya; Yarosl. Gos. Un-t – Yaroslavl':YarGU, 2018.— 344 s.
10. Derevyanko S.P. Razvitiye emotsional'nogo intellekta v treningovykh gruppakh. *Psikhologicheskiy zhurnal*, 2008, 2, 79–84.
11. Dzhakupov S.M. *Psikhologiya poznavatel'noydeyatelnosti*. Alma-Ata.: Izd-voKazGU, 1992. - 195 s.
12. Sergeyeva S.V. Osobennosti obshcheniya v pedagogicheskoy deyatelnosti v svyazi s individual'no-tipologicheskimi razlichiyami. Issledovaniye obshcheniya i individual'nykh razlichiy. // *Psikhologiya vypusk A. -2022. -№6. -90 s. / sborniknachn. trudov/.*
13. Bodunov M.V., Zimeleva N.A. Poznavatel'nyye protsessy i obshcheniye: obsuzhdeniye problemy // *Psikhologicheskiy zhurnal*. - 2012. Т 3, №5. - С.-16-22.

14. Grigoryeva M.N. *Vospriyatiye prichin trudnostey obshcheniya starsheklassnikami: avtoref. ... na kand. psikhol. nauk: 19.00.05. - M., 1989 - 19 s.*

15. Shelamova G.M. *Delovaya kul'tura i psikhologiya obshcheniya: Uchebnik dlya nach. Prof. obrazovaniya; Ucheb. Posobie dlyasred. prof. obrazovaniya / 3-e izd., dop. - M.: Akademiya, 2014.- 160 s.*

БІЗДІҢ АВТОРЛАР

Мугауина Гулбарам Олжағалиевна – PhD, «Х.Досмұхамедов атындағы Атырау университеті», Инновациялық білім беру факультетінің қауыдастырылған профессор м.а., Атырау, Қазақстан, gulshi.85@mail.ru

Койшигулова Ляйля Ербулатовна – педагогика ғылымдарының кандидаты. Х.Досмұхамедов атындағы Атырау университеті, Инновациялық білім беру факультеті, психология және педагогика кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Атырау, Қазақстан, laila_12.68@mail.ru

Жапарова Бағлан Мағауовна - қауымдастырылған профессор, педагогика ғылымдарының кандидаты, «Бастауышта оқытудың педагогикасы мен әдістемесі» ББ, «Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті», Павлодар, Қазақстан, Baglan_kaz@mail.ru

Аяпбергенова Гүлсум Сағындыковна – PhD, Педагогика жоғары мектебінің қауымдастырылған профессоры. «Марғұлан университеті», Павлодар қ., Қазақстан, gulsumas@mail.ru

Мухаметкаиров Арсланбек Ерболатович - оқытушы, Ә. Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар қ., Қазақстан, mukhametkairov95@mail.ru

Әлімбаева Роза Тоғайқызы – психология ғылымдарының кандидаты, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университетінің психология кафедрасының доценті, Қарағанды қ., Қазақстан, alimbaeva_21@mail.ru

Шагиева Алиса Борисовна – магистрант, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті., Қарағанды, Қазақстан, alisa.borisovna.ru@mail.ru

Книсарина Малика Максатовна – PhD, Марат Оспанов атындағы Батыс Қазақстан медицина университеті, доцент, Ақтөбе, Қазақстан, uku_malika@mail.ru

Сыздықбаева Айгуль Джуманазаровна – PhD, қауымдастырылған профессор, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан, sizdikbaeva-aya@mail.ru

Саржанова Галия Байжұмақызы – PhD, қауымдастырылған профессор, Академик Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды, Қазақстан, galiya008@mail.ru

Алимбаева Сауле – социология ғылымдарының кандидаты, «Педагогикалық психология» кафедрасының қауымдастырылған профессор м.а., М.Х.Дулати атындағы Тараз университеті, Тараз қ., Қазақстан, alimbayeva.76@gmail.com

Сматова Клара – педагогика ғылымдарының кандидаты, «Педагогикалық психология» кафедрасының қауымдастырылған профессор м.а., М.Х.Дулати атындағы Тараз университеті, Тараз қ., Қазақстан, smatova_k@mail.ru

Сабралиева Жанар – психология магистрі, «Педагогикалық психология» кафедрасының аға оқытушысы, М.Х.Дулати атындағы Тараз университеті, Тараз қ., Қазақстан, sabralieva1972@mail.ru

Демьянова Вероника – әлеуметтік ғылымдарының магистрі, «Педагогикалық психология» кафедрасының аға оқытушысы, М.Х.Дулати атындағы Тараз университеті, Тараз қ., Қазақстан, nika.gushchina.89@mail.ru

Абдраманова Динара Ермаханбетовна – Тұран университеті, Психология жоғары мектебінің 2-ші курс докторанты, Алматы қ., Қазақстан, 23240837@turan-edu.kz

Ерментаева Ардах Ризабековна – Тұран университеті, Психология жоғары мектебінің психология ғылымдарының докторы, профессор, Алматы қ., Қазақстан, a.ermentayeva@turan-edu.kz

Ысқақ Гүлнұр Тілеубайқызы - Тұран университеті, психология кафедрасы, психология магистрі, сениор-лектор, Алматы қ., Қазақстан, marchin.2@mail.ru

Сангилбаев Оспан Сейдуллаевич - психология ғылымдарының докторы, профессор Тұран университеті, Алматы қ., Қазақстан, ospan_seidulla@mail.ru

Рогалева Людмила Николаевна – УрФУ дене шынықтыру теориясы кафедрасының доценті, Екатеринбург, Ресей, I.n.rogaleva@urfu.ru

Исаханова Әсел Әлімаханқызы - Astana IT University, PhD докторы, Астана қ., Қазақстан assel.issakhanova@astanait.edu.kz

Белесова Нұрсұлу Әбдіғаппарқызы –Педагогика және психология магистрі, Astana IT University, Астана қ., Қазақстан, N.belessova@astanait.edu.kz

Нұрқанат Анель Нұрқанатқызы - Әлеуметтану ғылымдарының магистрі, Astana IT University, Астана қ., Қазақстан, a.nurkanat@astanait.edu.kz

Қонысбай Толқынай Ержанқызы – әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университетінің жалпы және қолданбалы психология кафедрасының әлеуметтік ғылымдар магистрі, PhD докторанты, Алматы, Қазақстан, tolkin_25.98@mail.ru

Аймағанбетова Ольга Хабижановна - психология ғылымдарының докторы, Қазақ Ұлттық университетінің жалпы және қолданбалы психология кафедрасының профессоры, Алматы, Қазақстан, alnara25@mail.ru

Хазратова Нигора Викторовна – психология ғылымдарының докторы, Вармия-Мазури университетінің клиникалық, педагогикалық және даму психологиясы кафедрасының профессоры, Олыштын, Польша. tolkin_25.98@mail.ru

Тоғайбекова Жансая – «Тұран» университетінің докторанты, Алматы қ., Қазақстан, zhan.0690@mail.ru;

Алдабергенов Нурлан Азатович – докторант, «Тұран» университетінің Психология жоғары мектебінің сениор-лекторы, Алматы қ., Қазақстан, n.aldabergenov@turan-edu.kz

Аскарова Роза – докторант, Алматы гуманитарлық-экономикалық университетінің сениор-лекторы, Алматы қ., Қазақстан, rake72@mail.ru

Ертукешова Гулия Муратбековна – психология кафедрасының докторанты, «Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті» КеАҚ, Астана қ., Қазақстан, gulekdeva@mail.ru

Аплашова Арна Жартаевна – психология ғылымдарының кандидаты, тұлғалық дамыту және білім беру кафедрасының профессоры, Торайғыров университеті, Павлодар қ., Қазақстан, aplashova.arna@mail.ru

Сихынбаева Жамила Сарсенбаевна – п.ғ.к., Орталық Азия инновациялық университетінің ассоц. профессоры, Шымкент қ., Қазақстан, sihimbaeva.j@mail.ru

Байжуманова Бибианар Шаймерденовна - психология ғылымдарының кандидаты, психология кафедрасының доценті, «Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті» КеАҚ, Астана қ., Қазақстан, bibianar.bayzhumanova.70@mail.ru

Ермекбаева Лаура Қасенқызы – Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, «Психология» кафедрасының қауымдастырылған профессор м.а., Алматы қ., Қазақстан, Laura.ermekbaeva1970@gmail

Бапаева Сая Тлектесқызы – «Тұран» Университетінің «Психология» жоғары мектебінің сениор-лекторы, Алматы қ., Қазақстан, s.bapayeva@turan-edu/kz

Кеңесбекова Інкар Сағымжанқызы – Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, «Психология» кафедрасының оқытушысы, Алматы қ., Қазақстан, kengesbekova.i@qyzpu.edu.kz

Увалиева Маржан Зайнидиновна – педагогика ғылымдарының магистрі, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің PhD докторанты; Қазақ Ұлттық Қыздар Педагогикалық Университетінің аға оқытушысы, Қазақстан, Алматы, marzhan_kamirdin@mail.ru

Сарсенбаева Ботагөз Ғабдоллақызы – педагогика ғылымдарының кандидаты, Педагогика жоғары мектебінің профессоры, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар қ., Қазақстан, sarsenbaevab@mail.ru

- Жигитбекова Бакыт Дастановна** – психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, жалпы және қолданбалы психология кафедрасы, Алматы қ., Қазақстан. Bakhytdastan@mail.ru
- Бисембаева Нагима Асанхановна** – педагогика ғылымдарының кандидаты, Педагогика жоғары мектебінің аға оқытушысы, Ә. Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар қ., Қазақстан, bisembaevana@teachers.ppu.edu.kz
- Матаев Берик Айтбаевич** – Философия докторы (PhD), Педагогика жоғары мектебінің қауымдастырылған профессоры, Ә. Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар қ., Қазақстан, matayevba@pspu.kz
- Азизова Азиза Фарухқызы** – докторант, Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті, Алматы қ., Қазақстан, Farukhovnaa@gmail.com
- Баймолдина Лаура Оразбекқызы** – PhD, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының аға оқытушысы, Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті, Алматы қ., Қазақстан, Laura.Baimoldina@kaznu.edu.kz
- Жангалиева Жанерке Нурлановна** – аға оқытушы, педагогика ғылымдарының магистрі, педагогика және психология кафедрасы, «Alikhan Bokeikhan University», Семей қ., Қазақстан, zanerkezangalieva27@gmail.com
- Кабирова Назерке Уалиханқызы** – оқытушы, педагогика ғылымдарының магистрі, педагогика және психология кафедрасы, «Alikhan Bokeikhan University», Семей қ., Қазақстан, kabirowa.n@abu.edu.kz
- Қожабекова Ж.Е.** – PhD докторанты Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., Қазақстан, jado_k@mail.ru
- Уталиева Ж.Т.** – психология ғылымдарының кандидаты Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., Қазақстан, zhanna.utalieva@mail.ru
- Ғаниева Г.Х.** – әлеуметтану ғылымдарының кандидаты Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан, ganieva_vsrk@mail.ru
- Мандыкаева А.Р.** – психология ғылымдарының кандидаты Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан, mandykayeva_ar@enu.kz
- Кариев Адлет Дюсембайұлы** – п.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ «Бастауыш оқыту» кафедрасының доценті, Алматы, Қазақстан, adlet.kariyev@narxoz.kz;
- Секенова Зарина** - Нархоз университеті (Алматы қ., Қазақстан) aikoke1981@gmail.com.
- Никкульшина Оксана** - Нархоз университеті, Алматы, Қазақстан aikoke1981@gmail.com.
- Дүйсенбаева Айнұр Отарбекқызы** – психология ғылымдарының магистрі, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ жалпы және қолданбалы психология кафедрасының аға оқытушысы, Алматы, Қазақстан, aikoke1981@gmail.com.
- Бапаева Мариям Курмангалиевна** – психология ғылымдарының кандидаты, профессор м.а., «Психология кафедрасы», Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан, bapaeva.m@qyzpu.edu.kz
- Куантканова Фарида Маратовна** – әлеуметтік ғылымдар магистрі, Психология кафедрасының аға оқытушысы, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан, faridam_20@mail.ru
- Аубәкір Айсұлу Сәрсенбайқызы** – әлеуметтік ғылымдар магистрі, «Психология» кафедрасының аға оқытушысы, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан, aubakir.aisulu@qyzpu.edu.kz
- Бағыбаева Майгүл Илиясқызы** – әлеуметтік ғылымдар магистрі, «Психология» кафедрасының аға оқытушысы, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, bagibaeva.0@qyzpu.edu.kz
- Байдрахманова Әлия Камидуллақызы** – әлеуметтік ғылымдар магистрі, «Психология» кафедрасының аға оқытушысы, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан, bayzdrahmanova.0@qyzpu.edu.kz

Садыкова Назира Маргушовна – Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, психол.ғ.к. «Жалпы және қолданбалы психология» кафедрасы меңгерушісінің орынбасары, Алматы қ., Қазақстан, Sadikova.nazira@mail.ru

Аскарова Жұлдыз Кунанбайқызы – Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университетінің магистранты, Алматы қ, Қазақстан, zhuldizbest@gmail.com

Турақұл Аида Ерболқызы – Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің магистранты, Астана қ, Қазақстан, aida.erbolovna00@mail.ru

Ишанханқызы Акерке – «Педагогика және психология» мамандығының 3 курс PhD докторанты, Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты, Алматы қ., Қазақстан, ntm-anchoka@mail.ru

Әбдімұса Жұлдыз Нұрланқызы – «Педагогика және психология» мамандығының PhD докторы, Академик А.Қуатбеков атындағы Халықтар достығы университеті, Шымкент қ., Қазақстан, Venus2017@mail.ru

Лимашева Ляззат Алимбековна – Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті, 3 курс Phd докторанты, Алматы қ., Қазақстан, Lyazzat.limasheva@mail.ru

Бердибаева Света Кыдырбековна – Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті, Философия және саясаттану факультеті, Психология ғылымдарының докторы, профессор, Алматы қ., Қазақстан, berdibayeva.sveta1@mail.ru

Гарбер Алёна Ильинична – Қазіргі заманғы ғылыми университеттің қауымдастырылған профессоры, Phd (Нидерланды), Германия,

Садыкова Айнура Адилхановна – М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, магистр, Шымкент қ., Қазақстан, Aika040187@mail.ru

Сарипбекова Айгүл Тұрысбекқызы М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің аға оқытушысы, Шымкент қ., Қазақстан, lunagul.77@mail.ru

Абдукаримова Улжан Ануаровна -М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің аға оқытушысы, Шымкент қ., Қазақстан, abdukarimova.79@bk.ru

Полатова Айдын Нигматовна М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің аға оқытушысы, п.ғ.магистрі, Шымкент қ., Қазақстан, polatova_85@mail.ru

Бөрібаев Ермек Әбілтайұлы – заң ғылымдарының докторы, профессор Басқарма төрағасы – Ілияс Жансүгіров атындағы Жетісу университетінің ҰАО ректоры, yeremek-a@mail.ru

Жиенбаева Надежда Бисеновна – психология ғылымдарының докторы, профессор, «Арнайы педагогика» кафедрасының ғылыми қызметкері, Абай атындағы ҚазҰПУ. Алматы қ., Қазақстан, zh_nadejda@mail.ru

Хамзина Жанна Амангелдіқызы – заң ғылымдарының докторы, профессор, «Құқықтану» кафедрасының ғылыми қызметкері, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан, 292803@mail.ru

Ешимбетова Саида Закировна – медицина ғылымдарының докторы, профессор, психиатрия және наркология кафедрасының меңгерушісі, Қазақстан-Ресей медицина университеті, Алматы қ., Қазақстан, s_zakirovna@yahoo.com

Ақназаров Сулейман Алиевич – жоғары санатты психиатр, нарколог, психиатрия және наркология кафедрасының ассистенті. Қазақстан-Ресей медицина университеті, Алматы қ., Қазақстан, suleyman.aknazarov@mail.ru

Тапалова Ольга Бисеновна – психология ғылымдарының докторы, доцент, ғылыми профессор, жалпы және қолданбалы психология кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан, otapalova@gmail.com

Шокпаров Алибек Жумабекович – Халықаралық туризм және меймандостық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, Түркістан қ., Қазақстан, shokparov.alibek@iuth.edu.kz

Шалабаева Лаура Исмаилбековна – Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университетінің постдокторант, қауымдастырылған профессор, PhD доктор. Алматы қ., Қазақстан, lolabany84@mail.ru

Косшыгулова Алия Сериковна – PhD, постдокторант, педагогика кафедрасының аға оқытушысы Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан, alenti85@mail.ru

Токсанбаева Нұргүл Қорғаджанқызы – Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының профессоры, психология ғылымдарының докторы, Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университеті, Алматы қ, Қазақстан, n.toksanbaeva@mail.ru

Байбекова Мадина Махмудхановна – Психология ғылымдарының кандидаты, Академик Ә.Қуатбеков атындағы халықтар достығы университеті, «Педагогика және психология» кафедрасының меңгерушісі, Шымкент қ., Қазақстан, Kabdan.94@mail.ru

Спатай Айгүл Оразбекқызы – PhD, қауымдастырылған профессор м.а., Тілдер және әдебиет кафедрасы, Педагогика және тілдер факультеті, Орталық Азия Инновациялық университеті, Шымкент қ., Қазақстан, spatay.aygul@mail.ru

Молбасынова Жумакул Маратовна – 8D03107 Психология білім беру бағдарламасының 3-курс докторанты, әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университеті, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасы, zhuma.maratovna@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

Мугауина Гулбарам Олжағалиевна – PhD, факультет Инновационного образования, Атырауский университет имени Х.Досмұхамедова, г.Атырау, Казахстан, gulshi.85@mail.ru

Койшигулова Ляйля Ербулатовна – к.п.н. к, ассоциированный профессор кафедры психологии и педагогики Факультет Инновационного образования Атырауский университет имени Х. Досмұхамедова, г.Атырау, Казахстан, laila_12.68@mail.ru

Жапарова Баглан Магауовна – к.п.н., ассоциированный профессор, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан», г.Павлодар, Казахстан, Baglan_kaz@mail.ru

Аяпбергенова Гульсум Сагындыковна – PhD, ассоциированный профессор высшей школы педагогики Марғұлан университет, г.Павлодар, Казахстан, gulumas@mail.ru

Мухаметкаиров Арсланбек Ерболатович - преподаватель, Павлодарский педагогический университет им. Ә. Марғұлан, г.Павлодар, Казахстан, mukhametkairov95@mail.ru

Алимбаева Роза Тоғайовна – кандидат психологических наук, ассоциированный профессор кафедры психологии Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г.Караганда, Казахстан, alimbaeva_21@mail.ru

Шагиева Алиса Борисовна – магистрант, Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г.Караганда, Казахстан, alisa.borisovna.ru@mail.ru

Книсарина Малика Максатовна – PhD, доцент, Западно-Казахстанский медицинский университет имени Марата Оспанова, г.Актобе, Казахстан, uku_malika@mail.ru

Сыздықбаева Айгуль Джуманазаровна - PhD, ассоциированный профессор, Казахский национальный женский педагогический университет, г.Алматы, Казахстан, sizdikbaeva-aya@mail.ru

Саржанова Галия Байжұмақызы – PhD, ассоциированный профессор, Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, г.Караганда, Казакстан, galiya008@mail.ru

Алимбаева Сауле – кандидат социологических наук, и.о. ассоциированный профессор кафедры «Педагогическая психология», Таразский университет им. М.Х.Дулати, г.Тараз, Казахстан, alimbayeva.76@gmail.com

Сматова Клара – кандидат педагогических наук, и.о. ассоциированный профессор кафедры «Педагогическая психология», Таразский университет им. М.Х.Дулати, г.Тараз, Казахстан, smatova_k@mail.ru

Сабралиева Жанар – магистр психологии, старший преподаватель кафедры «Педагогическая психология», Таразский университет им. М.Х.Дулати, г.Тараз, Казахстан, sabralieva1972@mail.ru

Демьянова Вероника – магистр социальных наук, старший преподаватель кафедры «Педагогическая психология», Таразский университет им. М.Х.Дулати, г.Тараз, Казахстан, nika.gushchina.89@mail.ru

Абдраманова Динара Ермаханбетовна – докторант 2-го курса Высшей школы психологии, Университет «Туран», г. Алматы, Казахстан, 23240837@turau-edu.kz

Ерментаета Ардах Ризабековна – доктор психологических наук, профессор Высшей школы психологии, Университет «Туран», г. Алматы, Казахстан, a.ermentayeva@turau-edu.kz

Ыскак Гүлнұр Тілеубайқызы* – Университет Туран, кафедра психологии, сениор-лектор, г.Алматы, Казахстан, marchin.2@mail.ru

Сангилбаев Оспан Сейдуллаевич – доктор психологических наук, профессор Университета Туран, г.Алматы, Казахстан, ospan_seidulla@mail.ru

Рогалева Людмила Николаевна - Доцент кафедры теории физической культуры, УРФУ, Екатеринбург, Россия, l.n.rogaleva@urfu.ru

Исаханова Асель Алимахановна - доктор PhD, Astana IT University, г.Астана, Казахстан, assel.issakhanova@astana-it.edu.kz

Белесова Нурсулу Абдиганпаровна – магистр Педагогики и психологии, Astana IT University, г.Астана, Казахстан, N.belessova@astana-it.edu.kz

Нурканат Анель Нурканатқызы - магистр социологии, Astana IT University, г.Астана, Казахстан, nurkanat@astana-it.edu.kz

Қонысбай Толкынай Ержанқызы – магистр социальных наук, PhD докторант кафедры общей и прикладной психологии Казахского национального университета им. аль-Фараби, г.Алматы, Казахстан, tolkin_25.98@mail.ru

Аймаганбетова Ольга Хабижановна – доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии Казахского национального университета им. аль-Фараби. alnara25@mail.ru

Хазратова Нигора Викторовна – доктор психологических наук, профессор кафедры клинической, педагогической и психологии развития Варминско-Мазурского университета, Ольштын, Польша. tolkin_25.98@mail.ru

Тогайбекова Жансая – докторант университета «Туран», г.Алматы, Казахстан, zhan.0690@mail.ru

Алдабергенев Нурлан Азатович – докторант, сениор-лектор Высшей школы психологии университета «Туран», г.Алматы, Казахстан, n.aldabergenov@turau-edu.kz

Аскарова Роза – докторант, сениор-лектор Алматинского Гуманитарно-Экономического Университета, г.Алматы, Казахстан, rake72@mail.ru

Ертукушева Гулия Муратбековна – докторант кафедры психологии, Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева, г.Астана, Казахстан, gulekdeva@mail.ru

Аплашова Арна Жартаевна – кандидат психологических наук, профессор кафедры «Личностное развитие и образование», Университет Торайгыров, г.Павлодар, Казахстан, aplashova.arna@mail.ru

Сихынбаева Жамила Сарсенбаевна – к.п.н., ассоц. профессор университета Центрально-Азиатского инновационного университета, Казахстан, г. Шымкент, sihimbaeva.j@mail.ru

Байжуманова Бибианар Шаймерденовна – кандидат психологических наук, доцент, Евразийский Национальный университет им. Л.Н. Гумилева, г.Астана, Казахстан, bibianar.bayzhumanova.70@mail.ru

Ермекбаева Лаура Касеновна – исполняющая обязанности ассоциированного профессора кафедры «Психология», Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Казахстан, Laura.ermekbaeva1970@gmail.com

Бапаева Сая Тлектескызы — сениор-лектор Высшей школы «Психология», Университет «Туран», г. Алматы, Казахстан, s.bapaeva@turau-edu.kz

Кенесбекова Инкар Сагимжанкызы – преподаватель кафедры «Психология», Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Казахстан, kengesbekova.i@qyzpu.edu.kz

Увалиева Маржан Зайнидиновна – маг.пед.наук, докторант Казахский Национальный Педагогический университет имени Абая; ст.преподаватель Казахский Национальный женский педагогический университет, Казахстан, Алматы, marzhan_kamirdin@mail.ru

Сарсенбаева Ботагоз Габдуллоевна – Кандидат педагогических наук, профессор Высшей школы педагогики, Павлодарский педагогический университет им.Әлкей Марғұлан, г. Павлодар, Казахстан, sarsenbaevab@mail.ru

Жигитбекова Бакыт Дастановна – кандидат психологических наук, ассоциированный профессор кафедры «Общей и прикладной психологии» Казахский Национальный педагогический университет им. Абая, г.Алматы, Казахстан, Bakhlytdastan@mail.ru

Бисембаева Нагима Асанхановна - кандидат педагогических наук, старший преподаватель высшей школы педагогики, Павлодарский педагогический университет им. Ә. Марғұлан, г.Павлодар, Казахстан, bisembaevana@teachers.ppu.edu.kz

Матаев Берик Айтбаевич – Доктор философии (PhD), ассоциированный профессор высшей школы педагогики, Павлодарский педагогический университет им. Ә. Марғұлан, г.Павлодар, Казахстан, mataevba@pspu.kz

Азизова Азиза Фарухкызы – докторант, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан, Farukhovnaa@gmail.com

Баймолдина Лаура Оразбековна - PhD, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии, Казахский Национальный университет имени аль-Фараби, г.Алматы, Казахстан, Laura.Baimoldina@kaznu.edu.kz

Жангалиева Жанерке Нурлановна - старший преподаватель, магистр педагогических наук. кафедра педагогики и психологии, «Alikhan Bokeikhan University», г.Семей, Казахстан, zanerkezangalieva27@gmail.com

Кабилова Назерке Уалиханкызы - преподаватель, магистр педагогических наук, кафедра педагогики и психологии, «Alikhan Bokeikhan University», г.Семей, Казахстан, kabirolva.n@abu.edu.kz

Кожабекова Ж.Е - докторант Евразийского национального университета имени Л.Н.Гумилева, jado_k@mail.ru

Уталиева Ж.Т. - кандидат психологических наук Евразийского национального университета имени Л.Н.Гумилева, Астана, Казахстан

Ганиева Г.Х. - кандидат социологических наук Евразийского национального университета имени Л.Н.Гумилева, Астана, Казахстан

Мандыкаева А.Р. - кандидат психологических наук Евразийского национального университета имени Л.Н.Гумилева, Астана, Казахстан

Кариев Адлет Дюсембаевич — кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор кафедры начального образования, КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан, adlet.kariyev@narhoz.kz;

Секенова Зарина - Университет «Нархоз» (г. Алматы, Казахстан) aikoke1981@gmail.com

Никольшина Оксана - Университет «Нархоз» (г. Алматы, Казахстан), aikoke1981@gmail.com

Дуйсенбаева Айнура Отарбековна – магистр психологических наук, ст. преподаватель кафедры общей и прикладной психологии, Казахский Национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан, aikoke1981@gmail.com.

Бапаева Мариям Курмангалиевна – кандидат психологических наук, профессор (и.о.), кафедра «Психология», Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Казахстан, baraeva.m@qyzpu.edu.kz

Куантканова Фарида Маратовна – магистр социальных наук, старший преподаватель кафедры психологии, Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Казахстан, faridam_20@mail.ru

Аубакирова Айсулу Сарсенбаевна – магистр социальных наук, старший преподаватель кафедры «Психология», Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Казахстан, aubakir.aisulu@qyzpu.edu.kz

Багыбаева Майгуль Ильясовна – магистр социальных наук, старший преподаватель кафедры «Психология», Казахский национальный женский педагогический университет, bagibaeva.0@qyzpu.edu.kz

Байзdraхманова Алия Камидуллаевна – магистр социальных наук, старший преподаватель кафедры «Психология», Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Казахстан, bayzdrahmanova.0@qyzpu.edu.kz

Садыкова Назира Маргушовна – кандидат психологических наук, заместитель заведующего кафедрой «Общей и прикладной психологии» Казахского национального университета имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан, Sadikova.nazira@mail.ru

Аскарова Жулдыз Кунанбайкызы – магистрант Казахского национального университета имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан, zhuldizbest@gmail.com

Туракул Аида Ерболовна – магистрант Евразийского Национального Университета им. Л.Н. Гумилева, г. Алматы, Казахстан, aida.erbolovna00@mail.ru

Ишанханкызы Акерке – Докторант PhD 3 курса специальности Педагогика и психология, Казахского Национального педагогического университета им. Абая, институт педагогики и психологии, г. Алматы, Казахстан, pm-anchoka@mail.ru

Абдимуса Жулдыз Нурлановна – Доктор PhD по специальности Педагогика и психология, Университет дружбы народов имени академика А. Куатбекова, г. Шымкент, Казахстан, Venus2017@mail.ru

Лимашева Ляззат Алимбековна* – Докторант Phd, 3 курса отделения психологии КазНУ имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан, Lyazzat.limasheva@mail.ru

Бердибаева Света Кыдырбековна – доктор психологических наук, профессор, Факультет философии и политологии КазНУ имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан, berdibayeva.sveta1@mail.ru

Гарбер Алёна Ильинична – Phd доктор, ассоциированный профессор университета современных наук (Нидерланды), aljonagarber@mail.ru

Садыкова Айнура Адилхановна – Южно-Казахстанский университет им. М. Ауэзова, магистр, г. Шымкент, Казахстан, Aika040187@mail.ru

Сарипбекова Айгуль Турысбековна – старший преподаватель Южно-Казахстанского университета имени М. Ауэзова

Абдукаримова Улжан Ануаровна – старший преподаватель Южно-Казахстанского университета имени М. Ауэзова

Полатова Айдын Нигматовна – старший преподаватель, магистр п.н., Южно-Казахстанского университета имени М. Ауэзова

Бурибаев Ермек Абильтаевич – доктор юридических наук, профессор Председатель Правления-Ректор НАО Жетысуский университет им. Ильяса Жансугурова, yeremek@mail.ru

Жиенбаева Надежда Бисеновна – доктор психологических наук, профессор, профессор-исследователь, кафедра специальной педагогики КазНПУ им. Абая. zh_nadejda@mail.ru

Хамзина Жанна Амангельдиевна – доктор юридических наук, профессор, профессор-исследователь, кафедра юриспруденции КазНПУ им. Абая. 292803@mail.ru

Ешимбетова Саида Закировна – доктор медицинских наук, профессор, заведующая кафедрой психиатрии и наркологии. Казахстанско-Российский медицинский университет. s_zakirovna@yahoo.com

Акназаров Сулейман Алиевич - врач психиатр высшей категории, нарколог, ассистент кафедры психиатрии и наркологии. Казахстанско-Российский медицинский университет, suleyman.aknazarov@mail.ru

Тапалова Ольга Бисеновна – доктор психологических наук, ассоциированный профессор, профессор-исследователь, кафедра общей и прикладной КазНПУ им. Абая otapalova@gmail.com

Шокпаров Алибек Жумабекович - кандидат педагогических наук, Международный университет туризма и гостеприимства, г.Туркестан, Казахстан, shokparov.alibek@iuth.edu.kz

Шалабаева Лаура Исмаилбековна — PhD доктор, ассоциированный профессор, постдокторант Казахского Национального педагогического университета имени Абая. г.Алматы, Казакстан, lolabany84@mail.ru

Косшыгулова Алия Сериковна – PhD, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, постдокторант, ст. преподаватель, г.Алматы, Казахстан alenti85@mail.ru

Токсанбаева Нургул Коргаджановна — профессор, доктор психологических наук, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан, n.toksanbaeva@mail.ru

Байбекова Мадина Махмудхановна — кандидат психологических наук, заведующая кафедрой «Педагогика и психология» Университета дружбы народов имени академика А. Куатбекова, Республика Казахстан, г. Шымкент, Kabdan.94@mail.ru

Спатай Айгүл Оразбекқызы — PhD, исполняющая обязанности ассоциированного профессора, кафедра языков и литературы, факультет педагогики и языков, Центрально-Азиатский инновационный университет, г. Шымкент, Казахстан, spatay.aygul@mail.ru

Молбасынова Жұмакүл Маратқызы — докторант 3 курса образовательной программы 8D03107 «Психология», Казахский национальный университет имени аль-Фараби, кафедра общей и прикладной психологии, zhuma.maratovna@mail.ru

OUR AUTHORS

Mugauina Gulbaram – PhD, "Kh.Dosmukhamedov Atyrau University", associate professor of the Faculty of Innovative Education, Atyrau, Kazakhstan, gulshi.85@mail.ru

Koishigulova Lyailya – «Kh.Dosmukhamedov Atyrau University», Faculty of Innovative Education, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Atyrau, Kazakhstan, laila_12.68@mail.ru

Zhaparova Baglan - candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Pedagogy and methods of initial education, Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan, Pavlodar, Republic of Kazakhstan, Baglan_kaz@mail.ru

Ayapbergenova Gulsum - is Doctor of Philosophy (PhD, Associate Professor at the Higher School of Pedagogy. «Margulan University», Pavlodar, Republic of Kazakhstan, gulsumas@mail.ru

Mukhametkairov Arslanbek - lecturer, Pavlodar pedagogical university named after Alkey Margulan, Pavlodar, Kazakhstan, mukhametkairov95@mail.ru

Alimbaeva Roza Togayovna - candidate of psychological sciences, associate professor of the psychology department of Karaganda University named after academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan, alimbaeva_21@mail.ru

Shagieva Alisa Borisovna - master's student, Karaganda University named after academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan, alisa.borisovna.ru@mail.ru

Knissarina Malika Maksatovna – PhD, Associate Professor, West Kazakhstan Marat Ospanov Medical University, Aktobe, Kazakhstan, uku_malika@mail.ru.

Syzdykbayeva Aigul Dzhumanazarovna – PhD, associate professor, Kazakh National Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan, sizdikbaeva-aya@mail.ru.

Sarzhanova Galiya Baizhumakzy – PhD, Associate Professor, associated Professor, Karaganda University named after academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan, galiya008@mail.ru

Saule Alimbayeva – candidate of Sociological Sciences, Acting Associate Professor of the Department of Pedagogical Psychology, M.KH. Dulaty Taraz University, Taraz, Republic of Kazakhstan, alimbayeva.76@gmail.com

Klara Smatova – candidate of Pedagogical Sciences, Acting Associate Professor of the Department of Pedagogical Psychology, M.KH. Dulaty Taraz University, Taraz, Republic of Kazakhstan, smatova_k@mail.ru

Zhanar Sabralieva – Master of Psychology, Department of Pedagogical Psychology, M.KH. Dulaty Taraz University, Taraz, Republic of Kazakhstan, sabralieva1972@mail.ru

Demyanova Veronika – Master of Social Sciences, Department of Pedagogical Psychology, M.KH. Dulaty Taraz University, Taraz, Republic of Kazakhstan, nika.gushchina.89@mail.ru

Abdramanova Dinara Yermakhanbetovna – Turan University 2nd year doctoral student at the Higher School of Psychology, Almaty, Kazakhstan, 23240837@turan-edu.kz

Ermentaeva, Ardakh Rizabekovna – Turan University, Doctor of Psychology, Professor of the Higher School of Psychology, Almaty, Kazakhstan, a.ermentayeva@turan-edu.kz

Yskak Gulnur – University Turan, Senior Lecturer of the Department of Psychology, Almaty, Kazakhstan, marchin.2@mail.ru

Sangilbaev Ospan – doctor of psychological sciences, professor of the University of Turan, Almaty, Kazakhstan, ospan_seidulla@mail.ru

Rogaleva Ludmila – Associate Professor UrFU, Department of Theory of Physical Culture, Yekaterinburg, Russia, l.n.rogaleva@urfu.ru

Issakhanova Assel – Doctor PhD, Astana IT University, Astana, Kazakhstan, assel.issakhanova@astanait.edu.kz

Belessova Nursulu Abdigapparovna – master in Pedagogy and Psychology, Astana IT University, Astana, Kazakhstan, N.belessova@astanait.edu.kz

Nurkanat Anel Nurkanatkyzy – master in Sociology, Astana IT University, Astana, Kazakhstan, a.nurkanat@astanait.edu.kz

Konysbai Tolkynai Erzhanakzy – Master of Social Sciences, PhD doctoral student of the Department of General and Applied Psychology of the Al-Farabi Kazakh National University, tolkin_25.98@mail.ru

Aimaganbetova Olga Khabizhanovna – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of General and Applied Psychology of the Al-Farabi Kazakh National University. alnara25@mail.ru

Khazratova Nigora Viktorovna – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Clinical, Pedagogical and Developmental Psychology, University of Warmia and Mazury, Olsztyn, Poland. tolkin_25.98@mail.ru

Togaibekova Zhansaya – doctoral student of Turan University, e-mail: zhan.0690@mail.ru;

Aldabergenov Nurlan – doctoral student, senior lecturer at the Higher School of Psychology, Turan University, n.aldabergenov@turan-edu.kz

Askarova Roza – doctoral student, senior lecturer at the Almaty humanitarian-economic university,

rake72@mail.ru

Yertukeshova G.M. – PhD Student of the Department of psychology, Gumilev Eurasian National University, Astana, Kazakhstan, gulekdeva@mail.ru

Aplashova Arna Zhartaevna – Candidate of Psychological Sciences, Professor of the Department of Personal Development and Education, Toraigyrov University, Pavlodar, Kazakhstan, aplashova.arna@mail.ru

Sikhynbayeva Zhamila Sarsenbayevna – candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of the University of Central Asian Innovation University, Republic of Kazakhstan, Shymkent, sihimbaeva.j@mail.ru

Baizhumanova Bibianar Shaimerdenovna – Phd in Psychology, docent, Eurasian National University L.N. Gumilev, Astana, Republic of Kazakhstan, bibianar.bayzhumanova.70@mail.ru

Ermekbayeva Laura Kasenovna – Acting Associate Professor of the Department of Psychology of the Kazakh National Women's Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, Laura.ermekbaeva1970@gmail.com

Bapayeva Saya Tlekteskyzy – Senior Lecturer at the Higher School of Psychology at Turan University, Almaty, Kazakhstan, s.bapayeva@turan-edu/kz

Kengesbekova Inkar Sagymzhankyzy – Lecturer of the Department of Psychology at the Kazakh National Women's Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, kengesbekova.i@qyzpu.edu.kz

Uvalieva Marzhan Zaynidinovna - Master of Pedagogical Sciences, PhD student at the Kazakh National Pedagogical University named after Abay; senior lecturer at the Kazakh National Women's Pedagogical University, Kazakhstan, Almaty, marzhan_kamirdin@mail.ru

Sarsenbayeva Botagoz - Candidate of Pedagogical Sciences, Professor at the Higher School of Pedagog, Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan, Pavlodar, Republic of Kazakhstan, sarsenbaevab@mail.ru

Zhigitbekova Bakyt Dastanovna - candidate of psychological sciences, associate professor of the Department of General and Applied Psychology of Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan, Bakhytdastan@mail.ru

Bissembayeva Nagima - Candidate of Pedagogical Science, senior lecturer of the Higher School of Pedagogy, Pavlodar Pedagogical University named after A. Margulan, Pavlodar, Kazakhstan. bisembaevana@teachers.ppu.edu.kz

Matayev Berik - Doctor of Philosophy (PhD), Associate Professor of the Higher School of Pedagogy, Pavlodar Pedagogical University named after A. Margulan, Pavlodar, Kazakhstan, matayevba@pspu.kz

Azizova Aziza – doctoral student of the educational program 8D03107 Psychology, Al-Farabi Kazakh National university, Almaty, Kazakhstan, Farukhovnaa@gmail.com

Laura Baimoldina - PhD, Senior Lecturer of the Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan, Laura.Baimoldina@kaznu.edu.kz

Zhangaliyeva Zhanerke – senior lecturer, master of Pedagogical Sciences. Department of Pedagogy and Psychology, «Alikhan Bokeikhan University», Semey, Kazakhstan, zanerkezangaliyeva27@gmail.com

Kabirova Nazerke – lecturer, magister of Pedagogical Sciences. Department of Pedagogy and Psychology, «Alikhan Bokeikhan University», Semey, Kazakhstan, kabirova.n@abu.edu.kz

Kozhabekova Zh.E. – PhD student at L.N. Gumilyov Eurasian National University, jado_k@mail.ru

Utalieva Zh.T. – PhD in Psychology at L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan, zhanna.utalieva@mail.ru

Ganieva G.Kh. – PhD in Sociology at L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan, ganieva_vsrk@mail.ru

Mandykaeva A.R. – PhD in Psychology at L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan, mandykayeva_ar@enu.kz

Kariev Adlet Dyusembayuly – p.g.k., Abai atyndagy KazYPU “Bastauysh oqytu” department of associate professor, Almaty, Kazakhstan, adlet.kariyev@narxoz.kz

Sekenova Zarina - Narkhoz University (Almaty, Kazakhstan) aikoke1981@gmail.com.

Oksana Nikulshina - Narkhoz University, Almaty, Kazakhstan aikoke1981@gmail.com.

Duysenbayeva Ainur Otarbekkyzy – psychology gylymdarynyn master’s degree, Al-Farabi atyndagy Kazu zhalpy zhane koldanbaly psychology department of the department of science, Almaty, Kazakhstan, aikoke1981@gmail.com.

Bapaeva Mariyam – Candidate of Psychological Sciences, Acting Professor, Department of Psychology, Kazakh National Women’s Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan, bapaeva.m@qyzpu.edu.kz

Kuantkanova Farida – Master of Social Sciences, Senior Lecturer of the Department of Psychology, Kazakh National Women’s Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan, faridam_20@mail.ru

Aubakir Aisulu – Master of Social Sciences, Senior Lecturer of the Department of Psychology, Kazakh National Women’s Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan, aubakir.aisulu@qyzpu.edu.kz

Bagybaeva Maigul – Master of Social Sciences, Senior Lecturer of the Department of Psychology, Kazakh National Women’s Teacher Training University, bagibaeva.0@qyzpu.edu.kz

Bayzdrahmanova Aliya – Master of Social Sciences, Senior Lecturer of the Department of Psychology, Kazakh National Women’s Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan, bayzdrahmanova.0@qyzpu.edu.kz

Sadykova Nazira Margushovna – candidate of psychological sciences, deputy head of the department of "General and Applied Psychology" of the Kazakh National University named after al-Farabi, Almaty, Kazakhstan, Sadikova.nazira@mail.ru

Askarova Zhuldyz Kunanbaikyzy – Al-Farabi Kazakh National University master’s degree student, Almaty, Kazakhstan, zhuldizbest@gmail.com

Turakul Aida Erbolovna – master’s student of the Eurasian National University named after L.N. Gumilyov, Almaty, Kazakhstan, aida.erbolovna00@mail.ru

Ishankhankyzy Akerke – PhD student of the 3rd year of the specialty Pedagogy and psychology. Kaznpu. Abay, Institute of pedagogy and psychology Almaty, Kazakhstan, nm-anchoka@mail.ru

Abdimusa Zhuldyz Nurlanovna – Doctor PhD specialty Pedagogy and psychology Peoples' Friendship University named after Academician A. Kuatbekov Shymkent, Kazakhstan, Venus2017@mail.ru

Limasheva Lyazzat* – PhD student, 3 st year of Psychology Department of Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Republic of Kazakhstan, Lyazzat.limasheva@mail.ru

Berdibayeva Sveta – Doctor of Psychological Science, Professor Al-Farabi Kazakh National University, Department of Philosophy and Political Science, Almaty city, Republic of Kazakhstan, berdibayeva.sveta1@mail.ru

Garber Alena Ilyinichna – PhD, Associate Professor, University of Modern Sciences (Netherlands), aljonagarber@mail.ru

Sadykova Ainur Adilkhanovna - M. Auezov South Kazakhstan University, Master, Shymkent, Kazakhstan, Aika040187@mail.ru

Saripbekova Aigul Turysbekovna Senior Lecturer, M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan, lunagul.77@mail.ru

Abdukarimova Ulzhan Anuarovna - M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan, abdukarimova.79@bk.ru

Polatova Aidyn Nigmatovna Senior Lecturer, M. Auezov South Kazakhstan University, Master of Science, Shymkent, Kazakhstan, polatova_85@mail.ru

Buribaev Ermek Abiltaevich – Doctor of Law, Professor Chairman of the Board-Rector of the NAO Zhetysu University named after Ilyas Zhansugurov, yermek-a@mail.ru

Zhiyenbayeva Nadezhda Bisenovna – Doctor of Psychology, Professor, Research Professor, Department of Special Pedagogy of the Abai Kazakh National Pedagogical University. zh_nadejda@mail.ru

Khamzina Zhanna Amangeldievna – Doctor of Law, Professor, Research Professor, Department of Jurisprudence of the Abai Kazakh National Pedagogical University. 292803@mail.ru

Yeshimbetova Saida Zakirovna – Doctor of Medicine, Professor, Head of the Department of Psychiatry and Narcology. Kazakh Russian Medical University. s_zakirovna@yahoo.com

Aknazarov Suleyman Alievich – psychiatrist of the highest category, narcologist, assistant of the department of psychiatry and narcology. Kazakh Russian Medical University, suleyman.aknazarov@mail.ru

Tapalova Olga Bisenovna – doctor of psychological sciences, associate professor, research professor, department of general and applied KazNPU named after Abay otapalova@gmail.com

Shokparov Alibek – Candidate of Pedagogical Sciences, International University of Tourism and Hospitality, Turkistan, Kazakhstan, shokparov.alibek@iuth.edu.kz

Shalabayeva Laura – PhD doktor, associate Professor, post doktoral student of Abai Kazakh National Pedagogical University. Almaty, Kazakhstan, lolabany84@mail.ru

Kosshygulova Aliya – Abai Kazakh National Pedagogical University, PhD, postdoctoral fellow, Senior teacher Almaty, Kazakhstan, **alenti85@mail.ru**

Toksanbayeva Nurgul Korgadzhhanovna – Professor, Doctor of Psychological Sciences, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan, n.toksanbaeva@mail.ru

Baybekova Madina Makhmudkhanovna – Candidate of Psychological Sciences, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, People's Friendship University named after Academician A. Kuatbekov, Republic of Kazakhstan, Shymkent, Kabdan.94@mail.ru

Spatay Aigul Orazbekkyzy – PhD, Acting Associate Professor, Department of Languages and Literature, Faculty of Pedagogy and Languages, Central Asian Innovative University, Shymkent, Kazakhstan, spatay.aygul@mail.ru

Molbasynova Zhumakyl Maratkyzy – 3rd-year PhD student in the educational program 8D03107 “Psychology”, Al-Farabi Kazakh National University, Department of General and Applied Psychology, zhuma.maratov@mail.ru